

PRT Formation des enseignants de langues et éducation bilingue: Enseignement en langues étrangères

[Table des matières
in English](#)

Carmel Mary Coonan

Università Ca' Foscari di Venezia, IT

Le multilinguisme, ou plurilinguisme, est aujourd'hui un concept-clé dans toute discussion ayant trait à la promotion du répertoire linguistique d'un individu. Cependant, s'il faut favoriser une compétence multilingue, des modes d'éducation spécifiques doivent être conçus pour le faire efficacement. La question est de promouvoir un meilleur apprentissage d'un plus grand nombre de langues. C'est en prévision de ce scénario que travaille le CEL, Projet de Réseau Thématique dans le domaine des langues : sous-projet Enseignement bilingue et Formation des enseignants de langues (1). Il se fonde sur le postulat que l'éducation bilingue, sous la forme d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces de la langue, peut apporter une contribution valable à la promotion du multilinguisme individuel.

Education bilingue

Le terme « éducation bilingue » est utilisé par les spécialistes pour faire référence à deux situations éducatives assez différentes (Baker 1996) : dans le premier cas, deux langues sont utilisées pour l'enseignement et traitées à égalité dans la définition du programme scolaire ; dans l'autre, « des enfants bilingues sont présents mais le bilinguisme n'est pas reconnu dans le programme scolaire » (173). Sur la base de cette distinction initiale, Baker propose de définir le premier cas comme une « forme forte » d'éducation pour le bilinguisme, et le deuxième comme une « forme faible ». Les programmes d'immersion sont inclus dans la catégorie des « formes fortes » car, bien que l'accent soit initialement mis sur la L2 (en effet, pendant un certain temps, dans un programme d'immersion totale, la L2 est l'unique langue véhiculaire), l'autre langue véhiculaire étant introduite progressivement en temps voulu.

Le PRT sur la formation des enseignants de langues et l'éducation bilingue a choisi de porter tout particulièrement son attention sur les formes fortes. Les buts éducatifs de ces « formes fortes » sont le pluralisme linguistique et l'enrichissement culturel. Les rapports nationaux (2), émis par le groupe de travail PRT, portant sur les « formes fortes » d'éducation bilingue existant en Europe, ainsi que sur la question liée de la formation des professeurs désignés pour assurer ce type d'enseignement, ont révélé des situations très diverses. Loin d'importer des modèles déjà établis, les pays concernés prennent totalement en compte leurs particularités politiques, scolaires, géographiques, historiques, linguistiques et sociales, ainsi que les buts pédagogiques et les résultats linguistiques attendus, de façon à élaborer des formes « sur-mesure » d'éducation bilingue.

Bien qu'il existe dans le secteur privé des formes d'éducation bilingue, un intérêt particulier doit être porté à celles qui ont été mises en place dans le secteur public, dans les écoles classiques. Si l'on fait référence à celles-ci, on peut remarquer que différents programmes existent à travers l'Europe à la fois pour la promotion des langues les plus parlées et pour celle des langues minoritaires autochtones. Dans ce dernier cas, il existe une tendance à impliquer l'ensemble du système scolaire et à faire en sorte que tous les enfants reçoivent un enseignement bilingue (par exemple en Italie - dans le Val d'Aoste et dans les régions de langue ladin de la province de Bologne - , au Luxembourg, au Pays

Basque et en Catalogne, etc....) et c'est dans ces situations que l'on peut trouver des modèles d'éducation bilingue.

En ce qui concerne la promotion des langues majoritaires, la diversité recouvre un nombre considérable de facteurs :

(i) Les disciplines enseignées : d'après la distinction établie par Nixon & Rondahl (dans Fruhauf et al., 1996 : 140-141), l'éventail de disciplines/sujets qui peuvent être enseignées en langue étrangère est soit large (4-5), soit limité (1-2). Cependant il faut souligner que toutes les écoles n'adoptent pas le critère de « discipline » au titre de principe organisateur de l'enseignement de diverses matières en langue étrangère. Il est possible d'isoler un sujet et de l'enseigner en langue étrangère dans le cadre d'un module/projet dont la durée de vie est nettement moins importante que celle que l'on associe normalement à l'enseignement d'une discipline.

(ii) L'âge des étudiants : la tendance générale dans la promotion des langues les plus parlées dans les écoles européennes du système traditionnel est d'offrir un enseignement en langue étrangère au collège, ou, le plus souvent, au lycée. Cependant, dans ces cas, lorsque la langue majoritaire est (considérée comme) une deuxième langue, on peut remarquer une tendance à utiliser la langue comme médium d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement.

(iii) Les structures d'enseignement : les différents pays (et les régions de ces pays) organisent l'enseignement de la langue médium de manière structurellement différente. L'ensemble du système scolaire (et par conséquent toutes les écoles, vues séparément) peuvent devenir bilingues (voir le Val d'Aoste, en Italie) ou des structures parallèles peuvent être créées à l'intérieur de l'école « traditionnelle » sous la forme de classes de niveaux ou de sections bilingues (voir l'Allemagne, l'Autriche et la France). Alternativement, des structures « pédagogiques » comme le module peuvent être élaborées et « insérées » à volonté dans le processus éducatif.

(iv) La durée : la durée, variable, peut correspondre au cycle d'études complet (ex. : les écoles où est enseigné le ladin en Italie ; les écoles au Luxembourg), à tout ou partie d'une année d'études, (ex. : sections bilingues en Allemagne) voire à une série de cours ou à un projet (ex. : Autriche, Suède. Cf. Heindler & Abuja dans Fruhauf et al., 1996 : 141-142).

(v) Les objectifs : les principaux objectifs pédagogiques d'un programme dont le contenu est enseigné dans une langue étrangère/seconde langue peuvent varier énormément, depuis des objectifs en matière de contenu (dans le programme, l'accent est mis sur le contenu) et, à l'autre extrémité, des objectifs linguistiques (dans le programme, l'accent est mis sur la langue) (sur cette distinction, cf. Met dans Cenoz & Genesee, 1998 : 35-53). Entre ces deux pôles, une attention plus ou moins grande peut être apportée au développement réfléchi de la langue dans laquelle les enseignements sont dispensés (voir plus loin la question du CLIL).

(vi) L'enseignement en parallèle de la « langue véhiculaire » : il semblerait que les modèles européens d'enseignement bilingue/enseignement en langues étrangères considèrent qu'enseigner la langue dans laquelle les cours sont dispensés comme une matière en tant que telle représente un élément important dans le développement général des compétences dans cette langue.

(vii) La langue d'enseignement/le rôle de l'enseignant : dans certaines situations d'enseignement en langues étrangères (ex.: les écoles où est enseigné le ladin dans la province de Bolzano en Italie ; des écoles au Luxembourg), l'enseignant ne communique avec ses étudiants que dans une seule langue. A l'inverse, dans certaines situations, le principe de l'alternance des langues, appliqué par l'enseignant qui passe d'une langue

véhiculaire à l'autre, représente un trait méthodologique caractéristique du programme (ex. : Vallée d'Aoste en Italie).

(viii) La langue maternelle de l'enseignant : bien que l'enseignement en langues étrangères nécessite des compétences linguistiques avancées dans la langue où sont dispensés les cours, certains pays n'exigent pas des professeurs qu'ils aient obligatoirement cette langue pour langue maternelle (ex. : Allemagne, Finlande, Autriche). Il est néanmoins d'autres situations où la loi exige que le professeur ait pour langue maternelle la langue dans laquelle les cours sont dispensés (ex. : Bolzano en Italie).

(ix) L'adaptation du programme d'études : dans un certain nombre de cas, l'introduction de l'enseignement en langue étrangère correspond à des modifications (du contenu et des objectifs) du programme visant à introduire dans l'apprentissage une dimension européenne et internationale (ex. : Allemagne, Italie). En ce sens, certains pays manifestent donc le souci de dépasser la dimension purement instrumentale de l'enseignement en langue étrangère pour lui conférer une fonction plus formatrice.

Toutes les variables mentionnées ci-dessus (pour n'en citer que quelques unes) forment matière à discussion dans la mise en œuvre de formes d'enseignement bilingue ou, plus généralement, d'enseignement en langue étrangère.

Cependant, deux problèmes semblent être d'une importance capitale :

i) la question des moyens pour parvenir à l'acquisition de la langue grâce aux programmes d'enseignement en langue étrangère ;

ii) la formation des enseignants pour ces programmes.

Apprentissage intégré du contenu et de la langue (en anglais, CLIL : Content and Language Integrated Learning)

L'enseignement bilingue implique la présence de deux langues véhiculaires dans le programme d'études – l'une d'elles étant la langue maternelle. Cependant, si c'est la dimension méthodologico-didactique de l'enseignement bilingue qui est intéressante de par la possibilité qu'elle apporte de faciliter l'apprentissage des langues, alors la limitation que renferme le terme « bilingue » peut disparaître pour laisser la place à des situations d'enseignement multilingue. En d'autres termes, les caractéristiques de l'enseignement bilingue peuvent également devenir celles de l'enseignement multilingue (cf. Cenoz & Genesee, 1998). En effet, l'expression enseignement bilingue ne suffit pas à décrire des situations comme celles des modèles trilingues du Luxembourg et des écoles de la province italienne de Bolzano où est enseigné le latin. Ce sont en effet des modèles d'enseignement multilingue. De plus, l'expression « enseignement bilingue » ne peut décrire de manière satisfaisante les modèles d'immersion totale lorsqu'ils sont dans leur phase monolingue. Ainsi, le fait qu'un enseignement soit dispensé en langue étrangère, que le contenu et la langue soient mêlés dans le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que le fait que la langue utilisée soit une langue étrangère/seconde langue (pour les étudiants) sont les caractéristiques essentielles.

A l'origine du choix de l'adoption de l'enseignement en langue étrangère, on trouve le désir de créer des situations d'apprentissage favorisant les compétences linguistiques. On s'aperçoit cependant que les progrès dans la langue ne surviennent pas automatiquement. Mettre l'accent sur le contenu donne plus de sens à l'apprentissage et l'enracine plus profondément (Wolff, 1997). La langue est pratiquée dans des situations authentiques (plus motivantes). Le développement des compétences linguistiques cognitives abstraites (en anglais, CALP : Cognitive Academic Language Proficiency), par opposition aux simples aptitudes de base à la communication interpersonnelle (en

anglais BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills) est rendu possible (cf. Baker, 1996 : chapitre 9 concernant la distinction de Cummins). Cependant, que le programme mette l'accent sur le contenu ou sur la langue, l'exigence d'une intégration du contenu et de la langue demeure : il faut qu'il y ait apprentissage intégré du contenu et de la langue (CLIL).

Ceci a plusieurs implications potentielles telles que :

(i) Dans les programmes où le contenu est prééminent, les résultats en matière de langue seront également précisés ; la spécificité linguistique de la discipline sera reconnue ; les capacités cognitives requises par la discipline seront développées ; des techniques et des stratégies d'enseignement propres à la classe de langue pourront être introduites ; le professeur chargé du contenu travaillera main dans la main avec le professeur de langue (évidemment, ceci ne sera possible que dans les cas où la langue est aussi enseignée séparément comme une matière à part entière).

(ii) Dans les programmes où la langue est prééminente, le contenu sera choisi de façon à pouvoir contribuer à la réalisation des objectifs du programme de langue ; de plus, le contenu peut constituer un critère dans l'établissement d'une partie des objectifs pédagogiques du programme de langue.

Avant tout, l'acronyme CLIL ("Content and Language Integrated Learning") est là pour souligner que, même s'il a été décidé de privilégier le contenu, l'enseignant(e) ne peut rejeter la responsabilité de donner une formation en langue selon des principes et objectifs déterminés.

Pour un Masters Européen en Enseignement Bilingue (en anglais EMBE, "European Masters in Bilingual Education")

Les études nationales du PRT soulignent le fait qu'il n'existe pas de formation officielle des professeurs œuvrant dans le cadre de programmes d'enseignement bilingue, hormis quelques exceptions (ex. en Allemagne et en Finlande). Cette situation apparaît dans toute son urgence si l'on considère l'évolution rapide que l'enseignement en langues étrangères connaît actuellement à travers toute l'Europe. L'enseignement en langues étrangères n'est ni seulement l'enseignement d'une langue ni uniquement l'enseignement d'un contenu. Ce n'est pas non plus la somme des deux. C'est plutôt une approche qui a sa spécificité propre et qui, tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage, présente des difficultés d'un genre différent (cf. CLIL plus haut). Celles-ci appellent des solutions nouvelles et une formation appropriée des enseignants.

C'est dans ce contexte que le PRT a proposé - et travaille à - la création d'un Masters Européen en Enseignement Bilingue (EMBE) qui sera administré par un consortium d'universités européennes de premier plan (3). L'EMBE pourra s'appuyer sur les compétences qui se sont développées en Europe ces dernières décennies et les rendre disponibles. La décision, prise en février 1999 par le comité du PRT et les représentants du consortium d'universités, de créer un module de base en enseignement multilingue qui apporte une formation initiale en vue du CLIL et pourrait figurer comme module d'option dans la formation initiale des enseignants ou constituer un programme initial de formation continue représente une étape importante vers la création du Masters.

Notes

(1) Les activités du sous-projet du PRT concernant la formation des professeurs de langue et l'enseignement bilingue ont débuté en 1996.

(2) Les douze rapports nationaux ont été préparés pour la conférence d'évaluation du PRT à l'Université Charles-de-Gaulle Lille III en juillet 1997. Ces rapports seront publiés par Jyväskylän Yliopisto, FI.

(3) Pour le moment, les universités sont : Vrije Universiteit Brussel, BE ; Bergische Universität GHS Wuppertal, DE ; Jyväskylän Yliopisto, FI ; Universitat de Pompeu Fabra, Barcelone, ES ; Universiteit Gent, Henri Dunantlaan, Gent, BE ;

Bibliographie

- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Seconde Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (eds) (1998) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fruhauf, G., Coyle, D. & Ingeborg, C. (eds) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language*. Alkmaar : European Platform for Dutch Education.
- Van de Craen, P. & Wolff, D. (eds) (1997) Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education (Report prepared for the TNP Evaluation Conference of the European Language Council, Université Charles-de-Gaulle (in print University of Jyväskylä, Finland).
- Wolff, D. (1997) "Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in MARSH, D., MARSLAND, B. & NIKULA, T. (eds) *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Research and Field Reports, 29. University of Jyväskylä, FI: Continuing Education Centre.