

# Enseignement de la Connaissance de l'Environnement/ Géographie par l'intégration des langues étrangères : quel dispositif de formation pour les enseignants de l'école primaire (+3/+6) à la HEP Lausanne (Suisse) ?

Carine Reymond, Alain Pache, Olivier Mack  
Ecole Supérieure de Pédagogie, Lausanne



Synergies Pays germanophones n° 1 - 2008  
pp. 141-167

**Résumé/Introduction :** *L'article se propose de présenter une partie des résultats du premier volet d'une recherche en cours et dont le point de départ réside dans la volonté de proposer une formation professionnalisante d'étudiants intéressés par l'enseignement d'une matière - en l'occurrence la connaissance de l'environnement et la géographie - par l'intégration des langues étrangères. Le dispositif qui a vu le jour au mois d'octobre 2006 concerne les futurs enseignants du primaire (de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année) et s'insère dans le plan de formation de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (HEP VAUD). Nous tenterons tout d'abord, par une analyse « a priori » du contexte et des éléments théoriques, de légitimer nos choix tant du côté de l'ingénierie de formation que de celui du modèle d'enseignement bilingue retenu, puis, dans un deuxième temps, d'exposer les éléments constitutifs de notre dispositif.*

**Mots-clés :** *Formation d'enseignants, didactique de la géographie, méthodologie, alternance des langues*

**Abstract :** *The article intends to present a part of the results of the first stage of a research project in progress ; its starting point dwells on the will to offer a professionalizing training to students interested by the teaching of a subject-i.e. the knowledge of environment and geography - when studying foreign languages. This plan started in Oct 2006. It concerns primary teachers to be (from the 3<sup>rd</sup> to the 6<sup>th</sup> classes) and is part of the training plan of the Haute Ecole Pédagogique (HEP Vaud Canton). We will first try by analysing the context and theoretical elements to justify our choices vis-à-vis the training industry or the bilingual teaching model chosen. As the next step the constitutive elements of our plan of action will be presented.*

**Key words :** *Teacher training, didactic of Geography, Methodology, language management*

## 1. Présentation institutionnelle

Comme toute institution de formation tertiaire en Suisse et en Europe, la HEP VAUD est tributaire de contextes régionaux, nationaux et internationaux. Les imbrications entre ces différentes sphères étant nombreuses, il nous est

difficile de rendre compte de cette complexité en quelques lignes. Nous optons donc pour une analyse distincte de deux champs d'influence en lien avec notre problématique :

1. La Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique et politique (CDIP) des langues en Suisse
2. La place de l'enseignement bilingue au sein du système scolaire vaudois

## La politique des langues en Suisse

Parmi les prérogatives de la CDIP figure, outre la coordination des institutions de formation des enseignants, la politique des langues. Dans le cadre de sa Décision du 25 mars 2004, l'Assemblée plénière de la CDIP expose sa stratégie pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire, ainsi que son programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Ce dernier se fixe pour objectif d'introduire « *deux langues étrangères pour tous dont une langue nationale au moins, la première au plus tard dès la 3<sup>ème</sup> année à partir de 2010/2011 au plus tard, la seconde au plus tard dès la 5<sup>ème</sup> année, à partir de 2012-2013 au plus tard* » (CDIP, 2004).

Pour ce qui est de la Suisse Romande, le calendrier confirme l'introduction de l'allemand en 3<sup>ème</sup> année suivie de celle de l'anglais en 5<sup>ème</sup>, mesures proposées par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) dans sa « Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003 ».

Suivant en cela les recommandations de la CDIP et de la CIIP, la HEP VAUD décide d'introduire la préparation à l'enseignement de l'anglais dès le 5<sup>e</sup> degré. Cette exigence entraîne une modification du Plan d'Etudes à la HEP VAUD pour le cursus Bachelor primaire. En effet, si l'allemand figure au programme des étudiants depuis la création de l'institution en 2002, il faut dorénavant y intégrer l'anglais dans les modules existants. Même si la formation en didactique intégrée des langues (allemand et anglais) pour les futurs enseignants généralistes ne débute qu'en automne 2007, il a semblé pertinent aux responsables des modules concernés d'anticiper la demande en ajoutant cette dimension aux descriptifs et aux contenus actuels ou proposés avant l'entrée en vigueur de la nouvelle filière.

## La place de l'enseignement bilingue au sein du système scolaire vaudois

Depuis l'année scolaire 2002-2003 et après 4 ans de généralisation, d'abord en 4<sup>ème</sup> puis en 3<sup>ème</sup> année, l'enseignement « moyen » de l'allemand L2 au CYP2 (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) s'est généralisé dans tout le canton de Vaud. La philosophie actuelle dans cet enseignement est celle d'une « sensibilisation-initiation » et le temps dévolu à l'allemand s'étend sur deux tranches horaires de 45 minutes dans le meilleur des cas, puisque la discipline n'est pas évaluée et pas nécessairement enseignée. Cet état de faits pose quelques problèmes entre le passage du 2<sup>ème</sup> cycle primaire (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année) et celui du cycle de transition

(5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année), cycle dont les objectifs sont de l'ordre de l'apprentissage évalué et au programme duquel figure quatre cours hebdomadaires fixes.

Suite ce constat, nous remarquons que l'enseignement bilingue n'est pas une réalité institutionnelle dans le cadre de la scolarité obligatoire en Pays vaudois et cela malgré l'incitation formelle de la CIIP, dans sa Déclaration du 30 janvier 2003, d'articuler le lien enseignement/apprentissage « *à des contenus scolaires au travers notamment de démarches d'enseignement bilingue* » (CIIP, 2003). En outre, même si la CIIP insiste sur le fait que « *l'enseignement bilingue, sous ses formes diverses, est rendu plus accessible aux enseignants par la mise à disposition d'outils adaptés et d'offres de formation* », l'offre de la HEP VAUD, que cela soit en formation initiale ou continue, ne propose pour l'heure aucun dispositif formel et explicite qui aille dans ce sens, que ce soit pour la scolarité obligatoire ou post-obligatoire.

Ces propos doivent cependant être relativisés par la présence, implicite certes, de l'enseignement bilingue dans le Plan d'Etudes Vaudois (PEV) de même que dans le curriculum de formation des enseignants. Dans le PEV (2003), on trouve en effet plusieurs allusions à l'articulation « *langue/discipline non linguistique* ». Les directives pour les langues vivantes en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années (2<sup>ème</sup> cycle primaire) comme en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années (cycle de transition) stipulent que « *durant les cours de langue, l'élève acquiert des stratégies cognitives utiles à l'apprentissage d'une langue (mémorisation, répétition, association, ...) et transférables à d'autres disciplines scolaires* ». Dans les exemples d'activités du CYP2, le document va jusqu'à préciser que « *toutes ces activités (comptines, chansons, dialogue/interview - devinettes - théâtre - bricolage - histoire pour enfants - memory/jeux de cartes) sont conçues dans une perspective ludique et interactive de sorte à stimuler la motivation des élèves et se pratiquent de manière interdisciplinaire* ».

Cette dimension disparaît cependant complètement en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années (CYT). Il faut en effet savoir que dans le paysage scolaire suisse, le système vaudois possède, pour quelques années encore, une particularité. Alors que dans la majorité des cantons, le primaire se prolonge jusqu'en 6<sup>ème</sup> année, les élèves vaudois entrent déjà à l'école secondaire en 5<sup>ème</sup> année. Les différences structurelles sont importantes : au CYP 2, il n'y a souvent qu'un enseignant unique, alors qu'au CYT les élèves ont affaire à une équipe d'enseignants composés de généralistes (en réalité des semi-généralistes) et de spécialistes. Les enseignants d'allemand du CYT font partie dans leur grande majorité de la seconde catégorie. Le cloisonnement des disciplines au CYT rend alors un enseignement interdisciplinaire beaucoup plus difficile, voire impossible, ce qui n'est pas le cas au CYP2 (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) où l'enseignant dispense la plupart du temps son enseignement dans toutes les disciplines.

La HEP VAUD propose cependant, en conformité avec les exigences de Bologne et en prévision de la primarisation du CYT, une formation identique pour les enseignants +3/+6. C'est ainsi que la formation en « *didactique intégrée des langues* » intègre un enseignement interdisciplinaire basé sur les contenus. Mais, contrairement au dispositif que nous proposons dans cet article, il s'agit

d'une intégration implicite et informelle puisque les descriptifs des modules concernés ne font nullement mention de cette modalité.

Pour ce qui est du contexte sociolinguistique et du statut des langues, les recherches effectuées dans ce domaine ont révélé que les représentations sociales de la langue allemande en Suisse Romande en général et dans le Canton de Vaud en particulier, sont majoritairement négatives. L'objectif caché de la formation à l'enseignement des langues à la HEP est ainsi de modifier les représentations des étudiants par rapport à la langue, qu'elle soit langue-culture ou langue-idiome objet d'enseignement.

## 2. L'approche retenue en didactique de la géographie

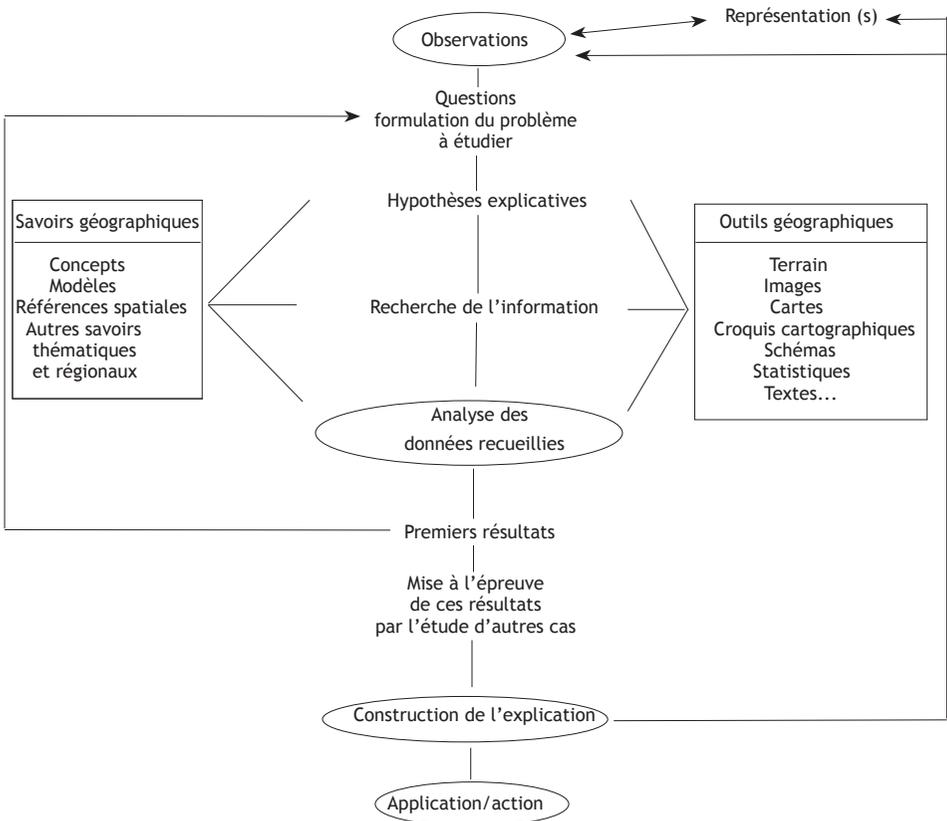
Nous ne saurions aborder le dispositif de formation retenu sans préciser à quelle géographie scolaire nous faisons référence tant sur le plan des savoirs que des démarches. En effet, nous avons décidé de placer l'enseignement de la géographie au cœur de notre dispositif de formation, et nous souhaitons défendre une approche de la discipline correspondant à l'état actuel de la recherche en didactique.

Voici tout d'abord ce que le plan d'études vaudois (2001, partie 3, 7/1) mentionne sur la géographie :

*La contribution de la géographie à la formation globale de l'élève, c'est lui permettre de comprendre que l'homme est partie intégrante de l'espace dans lequel il vit et qu'il en est responsable. L'enseignement de la géographie conduit l'élève à prendre conscience de la manière dont les sociétés organisent cet espace et comment elles résolvent les problèmes liés à son exploitation et à son aménagement. Cet enseignement contribue à faire de l'élève un citoyen responsable dans le monde de demain.*

C'est un vaste programme qui inscrit l'étude de la géographie dans le champ des sciences sociales et qui renvoie, certes, à des savoirs savants, mais surtout à des pratiques sociales de référence (Le Roux, 2003). En classe, il ne s'agit plus d'apprendre par cœur les caractéristiques d'un espace donné, mais plutôt d'apprendre à poser un problème, puis à mettre en œuvre une démarche - inductive ou hypothético-inductive - permettant de résoudre ce problème en s'appuyant sur les outils et concepts de la discipline. Le schéma ci-dessous indique les principales étapes du raisonnement géographique, celui-ci s'organisant autour de *trois phases clés*, « *l'observation des faits et le questionnement, l'analyse du problème et la construction d'une explication, ces phases pouvant parfois aboutir à une application ou une action* » (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 93).

Fig. n° 1 : les grandes étapes du raisonnement géographique (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 93)



Dans les premières années de sa scolarité, l'élève est confronté à son environnement de façon globale, ce qui inclut trois domaines d'étude : le domaine spatial, le domaine temporel et le domaine scientifique<sup>1</sup>. La mise en œuvre des projets devrait permettre à l'élève de produire des savoirs grâce à l'étude des milieux, à l'utilisation de documentation, des nouveaux médias ou encore en recourant à des personnes ressources.

Afin de permettre à l'enseignant de mettre en œuvre cette approche du milieu, puis une géographie basée sur l'action, Hertig et Varcher (2004) ont défini cinq caractéristiques essentielles de la démarche géographique :

- Le recours à un élément déclencheur ;
- L'élaboration collective d'une (ou de plusieurs) problématique(s) géographique(s) ;
- La résolution de problème, dévolue à la classe ;
- La référence aux concepts intégrateurs de la géographie, soit pour l'école primaire, les concepts de *localisation*, *représentation*, *échelle*, *espace produit* et *polarisation*.
- L'utilisation des savoirs formalisés afin d'adopter une position personnelle.

Quant à la pratique sociale de référence visée, celle-ci peut être celle du journaliste, du présentateur du journal télévisé, de l'agent de voyage, du responsable de l'office du tourisme, du metteur en scène de film policier, de l'auteur de romans d'aventure ou encore de l'homme politique qui cherche à aménager le territoire.

Cette vision de la géographie scolaire est encore loin de faire l'unanimité parmi les enseignants, mais elle correspond à celle que nous souhaitons développer, dans le canton de Vaud notamment, car elle aide l'élève à trouver du sens dans l'enseignement qui lui est donné.

### 3. Méthode de recherche

Il nous a semblé judicieux, dans un premier temps, d'explorer des dispositifs de formation dans d'autres institutions. C'est avant tout l'absence d'études comparatives portant sur les dispositifs de formation à l'enseignement/apprentissage bilingue qui a motivé ce choix. Nous avons donc ciblé la première étape de notre recherche sur une institution de formation d'enseignants qui prépare de manière spécifique les étudiants à l'enseignement/apprentissage bilingue.

À partir des contacts que nous avons dans divers cercles de travail (forums, groupes de projet) et de formation (DESS, colloques, symposiums), nous avons retenu les huit institutions suivantes : en Suisse, la PH (Haute Ecole de Pédagogie) de Zürich, la HEP Valais et la HEP de Fribourg ; en France, l'IUFM d'Alsace ; en Allemagne, la PH de Freiburg et la PH de Karlsruhe ; en Italie l'IRRE-VDA du Val d'Aoste.

Notre démarche prévoyait trois méthodes d'enquête distinctes en lien avec les objectifs fixés : le questionnaire pour une première prise d'information descriptive ; l'entretien pour élucider, expliquer, expliciter et compléter les données recueillies à partir des réponses au questionnaire pour les quatre institutions qui répondaient le mieux à notre futur dispositif de formation ; l'observation de leçon en institution de formation pour comprendre la réalisation pratique des trois alternances. Cette dernière démarche n'a été possible que dans deux institutions. C'est sur la base de cette analyse a posteriori que nous avons élaboré notre dispositif de formation en tenant compte des particularités locales (une analyse comparative de ces institutions fera l'objet d'une autre publication).

Si nous revenons au contexte du canton de Vaud, nous constatons que la situation est complexe, car l'enseignement bilingue ne correspond à aucune réalité formelle et explicite sur le plan de la scolarité obligatoire, ce qui conduit à un manque de formation spécifique des praticiens formateurs. Nous pouvons, à ce stade, présenter les constats suivants :

- Il est indispensable d'associer les praticiens formateurs à notre démarche en leur donnant accès à tout ou à une partie de notre cours, en les informant et en les formant - dans la limite du temps qui nous est imparti - et surtout en se tenant à leur disposition tout au long du semestre.
- Il est indispensable que nous puissions assurer le suivi formatif de l'étudiant. Puisque les formateurs en institution ne se rendent en principe pas sur le terrain, il s'agira soit de fournir les outils nécessaires aux praticiens formateurs, soit

d'intégrer dans notre cours des moments individualisés permettant de réguler l'action de l'étudiant en stage.

- Il s'agira également de mettre en œuvre une démarche d'analyse des pratiques permettant de faire émerger les savoirs spécifiques de la didactique de la géographie, de la didactique des langues ou encore de la didactique de l'enseignement bilingue.
- Il s'agira enfin de permettre à l'étudiant d'intégrer les différents savoirs de la formation, autrement dit, de construire son tiers temps d'apprentissage.

#### 4. Cadre conceptuel

##### *L'enseignement bilingue : définitions et méthodes*

Comme le souligne Coyle (2000 cité par Duverger, 2005, p. 15), « *il y a autant de définitions de l'enseignement bilingue qu'il en existe d'interprétations et de modèles* ». Il s'agira donc, dans le cadre de ce travail, de clarifier la définition qui nous servira de fil conducteur et de faire état de quelques modèles existants.

Duverger (2005, p. 15) nous propose la définition suivante: « *un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont, officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement pour communiquer et surtout pour apprendre* ». Derrière son apparente simplicité se cache cependant une multitude de questions dont nous retiendrons les suivantes :

1. De quelles langues parle-t-on ?
2. Que signifie « parallèlement » ?
3. Pour apprendre quoi ? Quels sont les savoirs en jeu ?

A la première question et dans le contexte sociolinguistique qui nous concerne, nous pouvons définir d'une part la langue 1 (L1) comme la langue officielle et majoritaire en Suisse romande, soit le français, et la langue 2 (L2), en l'occurrence l'allemand, comme la deuxième langue nationale. La réalité est cependant bien plus complexe. En effet, la L1 n'est pas toujours la langue maternelle des élèves. En Suisse romande, le français est une langue seconde pour beaucoup d'entre eux. De plus, dans certains systèmes scolaires - et ce sera bientôt le cas dans le Canton de Vaud avec l'introduction de l'anglais dès la 5<sup>ème</sup> année - la L2 « cohabite » avec une L3 qui participe, elle aussi, au dispositif.

Plus qu'un enseignement bilingue, on peut donc parler d'un « enseignement bi-plurilingue » (Berthoud et Gajo, 2005) ou d'une « éducation bilingue et plurilingue » (ou EBP in Cavalli, 2005) qui s'inscrit dans une logique de « didactique intégrée des langues » en créant des synergies entre les langues en présence.

Toutefois, il s'agit également de prendre en considération les aspects sociodidactiques d'un tel enseignement car, comme le souligne Duverger (2005, p. 16), « *les problèmes de statuts de langues - statuts familial, culturel, social, économique, politique, - sont d'une importance majeure, car ils ne sont pas sans effet sur les chances de réussite de cet enseignement bilingue (...)* [qui]

ne pourra être réussi que si les deux langues en présence sont appréciées et intériorisées par les apprenants ». Le « statut intériorisé » implicite (ibidem, p. 63) de la langue ne concerne d'ailleurs pas uniquement l'apprenant, mais également les parents dont l'implication dans ce type d'enseignement est importante (ibidem, p. 113), ainsi que les enseignants, dont une des compétences professionnelles essentielles est une attitude ouverte à la culture et à la langue étrangère (Le Pape Racine, 2000, p 148).

Depuis les premiers modèles canadiens des années 60 à aujourd'hui, les modèles d'enseignement bilingue ont considérablement évolué, notamment en ce qui concerne l'utilisation de la L1 et de la L2. Berthoud, Gajo et Serra (2005) distinguent trois générations qui cohabitent aujourd'hui :

Fig. 2 : les trois générations d'enseignement bilingue (Berthoud, Gajo et Serra, 2005)

	Désignation	Orientation didactique	Compétence de communication
1 <sup>ère</sup> génération	Immersion, enseignement bilingue	Langue	Stratégique
2 <sup>ème</sup> génération	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Langue	Morphosyntaxique
3 <sup>ème</sup> génération	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)	Discipline	Discursive, lexicale

La première génération, que Cavalli (2005, p. 211) qualifie de « *version monolingue de l'éducation bilingue* » oublie et évacue la langue 1 pour mieux « immerger » l'élève (Duverger, 2005, p. 11) que cela soit de manière totale ou partielle.

La deuxième génération part du constat suivant : l'enseignement immersif débouche certes sur des gains linguistiques, mais ceux-ci se situent principalement du côté des stratégies de communication (ou de compensation) et pas assez au niveau des acquisitions strictement linguistiques. Celles-ci, par manque de travail ciblé, montrent alors une forte tendance à la fossilisation. Pour contrer ce résultat, il convient d'intégrer la langue et les contenus, ainsi que d'insister plus sur un enseignement analytique (aspects morphosyntaxiques, étude réfléchie de la langue, répétition et entraînement de divers aspects langagiers, priorité à l'emploi correct de la langue et à la prévention des erreurs) qu'expérientiel.

La troisième génération, dans laquelle se situe ce travail, met la L2 « *au service de la DNL* » (Duverger, 2005, p 101). La L2 est alors considérée comme outil et comme langue d'apprentissage (ibidem, p. 17), son acquisition devenant secondaire (Le Pape Racine, 2000, p. 125). Cela n'empêche cependant pas que la L2 soit «  *finalement largement gagnante dans ce dispositif d'enseignement* » (Duverger, 2005, p. 101) puisqu'il permet de « *réfléchir sur les unités linguistiques souvent délaissées par l'enseignement des langues (unités discursives) et (...) [de] traiter différemment les « petites » unités linguistiques apparemment bien connues (traitement discursif d'unités morphosyntaxiques)* » (Berthoud, Gajo et Serra, 2005, p. 21).

Apparaît alors dans ce contexte un phénomène relativement nouveau dans le contexte de l'enseignement bilingue : l'alternance des langues. Si les modèles de type immersif et CLIL insistent prioritairement sur l'input en L2 pour la première et l'output en L2 pour la seconde, l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère tire sa force des interactions entre L1 et L2.

Les auteurs consultés distinguent deux pôles d'alternance :

1. La macroalternance désigne à un premier niveau, « le fait que, dans le programme annuel d'une discipline, telle unité didactique sera enseignée en L1, tandis que telle autre sera enseignée en L2 » (Duverger, 2005, p. 84), ou « lorsqu'on a affaire à des alternances programmées, par exemple pour réaliser différentes phases d'une séquence didactique bilingue » (Gajo et Serra, 1998, p. 7 cité in Cavalli, 2005, p. 228). Cette décision, planifiée et programmée, concerne l'enseignant ou les équipes d'enseignants, ainsi que les élèves. Elle est communiquée à tous les acteurs du dispositif. A un niveau supérieur, la macroalternance peut relever de choix politiques et institutionnels. Elle doit dans tous les cas intégrer les contraintes institutionnelles.

2. La microalternance désigne « le fait que, au sein d'une séquence programmée en telle langue (en application de la macroalternance) des reformulations, des explicitations puissent être ponctuellement données par le professeur dans l'autre langue » (Duverger, 2005, p. 84). On parlera également de microalternance lorsque le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours, comme dans les échanges entre enseignants et élèves, ou des élèves entre eux. Il s'agit donc d'« un phénomène non planifié qu'il s'agit d'interroger et de planifier au coup par coup » (Cavalli, 2005, p. 229).

Les deux pôles du continuum de l'alternance sont étroitement liés et doivent être pensés ensemble. Chacun d'eux est ainsi soumis à des critères ou à des facteurs qui conditionnent le choix de l'une ou l'autre langue.

L'alternance des langues, qu'elle soit macro ou micro, est en lien étroit avec l'apprentissage et la construction des savoirs. Dans le contexte de l'enseignement bilingue, ces savoirs sont à la fois disciplinaires (en lien à la DNL) et linguistiques. C'est lorsqu'on se penche sur l'intégration de ces savoirs, sur leur alternance dans un même dispositif que les questions surgissent.

Pour Berthoud et Gajo (2005), la génération actuelle, soit EMILE, se focalise sur la DNL et tente de montrer « *quels sont les enjeux linguistiques des savoirs disciplinaires et les enjeux disciplinaires des savoirs linguistiques. L'enseignement bi-plurilingue révèle des aspects cachés de la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques. Il s'agit de comprendre en quoi ces savoirs se présupposent, se croisent, se court-circuitent, se co-construisent (les uns avec les autres)* » (ibidem, p. 21).

Alors que les questions subsistent, les auteurs sont unanimes pour souligner les avantages et les bénéfices qu'entraîne un enseignement bi- et plurilingue reposant sur une réelle alternance des langues. Le plus important se situe, à notre avis, dans ce que Duverger (2005) appelle la « *pédagogie de la reformulation,*

de la comparaison de l'écart » (ibidem, p. 55) qui passe par le développement de stratégies et de méthodes d'apprentissage ainsi que par l'amélioration d'opérations mentales (ibidem, p. 41-42). Se situant également sur un plan cognitif, Cavalli (2005, p. 231-232) parle du phénomène de « *défamiliarisation* » qui est « *l'effet de plus grande distance (aussi bien affective que cognitive) qu'implique l'emploi de la L2* » et qui oblige notamment les élèves à interroger le concept qui « *est derrière le mot* ».

Toujours en lien aux bénéfiques cognitifs que l'apprenant peut retirer de l'alternance des langues, Py (in Cavalli et al., 2003, p. 26-27) relève le fait que dans la relation entre langue et discipline, le langage ne joue pas le même rôle d'une discipline ou d'une activité à l'autre. C'est ainsi qu'il propose **trois types de contribution** au déroulement d'une activité scolaire, le changement entre un type et l'autre étant dû à la dépendance de l'activité par rapport au langage : « *plus l'importance du langage s'accroît, plus le bilinguisme déploie ses capacités d'enrichissement, mais plus aussi un éventuel échec sera dommageable* ».

1. « Il y a contribution *régulative* lorsque le discours a pour fonction de donner un cadre à une activité qui n'a pas de composante langagière propre (par exemple un exercice aux barres parallèles). [Dans ce cas] le discours se manifeste par l'énonciation de consignes. Un malentendu sera aisément corrigé au moment de la réalisation de l'activité et ne présente donc pas de difficultés particulières. C'est même le contrôle par l'activité qui est intéressant, en ce sens que celle-ci peut favoriser et étayer l'apprentissage de la langue.

2. Il y a contribution *auxiliaire* lorsque le discours constitue un chemin d'accès à une notion qui ne trouve sa définition exacte que dans un langage artificiel comme les mathématiques. [Dans ce cas] le bilinguisme peut jouer un rôle positif dans la mesure, où il augmente la redondance de l'information. L'accès au langage artificiel permet ensuite, comme pour la contribution régulatrice, de corriger si nécessaire la première interprétation.

3. Enfin, il y a contribution *constitutive* lorsque le discours est le lieu incontournable où se construit une notion. [Dans ce cas] le bilinguisme se fait plus prégnant et devient vraiment source d'enrichissement. En histoire, par exemple, l'élève sera mis en présence de deux sens différents de la notion de liberté : à la liberté des révolutionnaires français s'ajoutera la liberté, telle qu'elle aura été définie dans des documents italiens contemporains ».

#### *Ingénierie de formation et alternance théorie-pratique*

Vanhülle et al. (2006) mettent en évidence la variété des dispositifs d'alternance et des finalités qui les sous-tendent : entre l'appropriation des savoirs artisanaux propres aux compagnons, l'acquisition de techniques par immersion et le développement de compétences que l'on constate aujourd'hui dans le cadre de la logique de professionnalisation, les alternatives sont multiples. Celles-ci sont déterminées par les interactions entre les pôles institutionnel, organisationnel et actoriel, d'où la nécessité de faire cohabiter des logiques très différentes. Or, l'alternance n'est qu'une condition nécessaire à une véritable articulation théorie-pratique, puisqu'il s'agit encore d'inventer les dispositifs favorisant un aller-retour entre l'intégration de connaissances théoriques et méthodologiques :

le fait de les mobiliser en stage, la réflexion sur cette pratique et la capacité de faire appel à des compétences nouvelles d'interprétation ou d'anticipation. D'autres approches sont donc nécessaires pour permettre aux futurs enseignants d'être des praticiens capables notamment d'analyser leur pratique à l'aide de références théoriques.

Dans ce sens, Dolz (2005a) fait état des particularités que présente la construction d'un dispositif de formation d'enseignants. Parmi celles-ci figure la nécessité d'une réflexion sur la double triangulation, le travail des prises d'informations sur les situations d'enseignement, l'interprétation de ces informations, ainsi que la capacité, pour l'étudiant, d'analyser sa propre pratique.

La présence du triangle didactique et du triangle de formation dans toute formation d'enseignants constitue la double triangulation. La coexistence des deux dimensions pose des problèmes d'intégration et d'articulation de la réflexion sur le triangle didactique à la réflexion sur la formation, ses contenus, ses modalités, ses objectifs.

Une des réponses réside dans la manière dont on « récupère » les situations vécues dans l'alternance, c'est-à-dire dans les stages et dans la façon dont on interprète les informations. Dans le but d'intégrer l'analyse de pratiques dans un dispositif de formation, Dolz (2005b) propose le décologue suivant :

1. Préciser les objectifs et les compétences professionnelles à développer.
2. Choisir des situations, des tâches et des activités scolaires pertinentes.
3. Anticiper les savoirs théoriques (disciplinaires, sur l'enseignement et sur l'apprentissage) indispensables pour l'analyse de la tâche choisie.
4. Préciser le statut des pratiques à analyser, créer les situations pour le recueil et utiliser des données adéquates (identification de composantes, comparaison, etc.).
5. Réaliser une analyse « a priori » des dimensions et des possibilités de l'objet d'étude, des supports et gestes professionnels.
6. Situer ces dimensions comme une étape dans une séquence de formation.
7. Prévoir des grilles d'analyse et des techniques permettant l'identification progressive des éléments de prise de conscience.
8. Prévoir des modes de travail particulier entre les étudiants.
9. Anticiper des moments de régulation.
10. Les utiliser comme référence pour réaliser des bilans de compétences.

Un des objectifs majeurs des dispositifs d'enseignement bi-plurilingue étant de développer des compétences métalinguistiques et métacognitives transférables, transversales et interdisciplinaires, on est également en droit de se demander s'il n'existe pas des démarches appropriées.

Selon Lafortune et al (2003), il est utile de mettre les enseignants en formation dans des situations semblables à celles que l'élève aura à vivre en position d'apprenant [en stratégie], susceptible de prendre conscience de ses

connaissances et habiletés métacognitives et de les améliorer. Cette proposition rejoint celle de la double triangulation de Dolz (2005a) dans la mesure où il s'agit d'intégrer le triangle d'enseignement dans le triangle de formation et selon une logique que l'on pourrait qualifier d'« isomorphisme » : il s'agit de faire vivre aux étudiants en formation une démarche similaire à celle que les enseignants font vivre aux élèves.

Cette perspective nous amène à nous demander en quoi consiste la démarche de construction des compétences métacognitives en classe. Lafortune et al. (2003) proposent un « processus d'étayage », c'est-à-dire un « soutien qui diminue graduellement » :

1. Le **modelage** qui « consiste à se donner en exemple et non à donner un exemple » (ibidem, p. 16), phase pendant laquelle l'expert offre un modèle en pensant à voix haute ses stratégies et leur gestion à partir, par exemple, d'une lecture.
2. La **pratique guidée individuelle** lors de laquelle l'enseignant invite l'élève à prendre sa place dans une tâche similaire en l'aidant à planifier, à contrôler et à évaluer sa démarche.
3. La **pratique coopérative** qui permet à l'élève de prendre des initiatives, de penser à voix haute ses stratégies et leur gestion en présence d'un autre élève.
4. La **pratique autonome** lors de laquelle l'élève gère seul son activité, montrant qu'il est « capable de verbaliser ce qu'il sait et pourquoi il le sait, faisant ainsi des liens explicites entre le but qu'il vise, les moyens qu'il a utilisés et le résultat obtenu » (ibidem, p. 19).

Dans le cadre de la formation à l'enseignement bi-plurilingue, il s'agira donc de mettre les étudiants dans des situations qui leur permettront de vivre des processus significatifs de ce type de modalité tout en explicitant de vive voix les choix effectués et en leur permettant un retour réflexif sur leur vécu.

#### *Éléments constitutifs d'un dispositif de formation à l'enseignement bi-plurilingue*

Malgré le fait que la formation des enseignants soit unanimement reconnue comme étant « un facteur capital de réussite » (Duverger, 2005, p. 13), il existe, à notre connaissance, peu de recherches et d'études sur le sujet. Parmi les lectures effectuées, nous retiendrons deux éléments.

Le premier concerne les facteurs constitutifs d'un dispositif de formation à l'enseignement bilingue. Brohy et De Pietro (1995) en identifient cinq principaux :

1. Le contexte (historique, socio-économique, sociolinguistique et scolaire).
2. Les conditions de départ, favorables ou non.
3. Le soutien de l'environnement (élus, opinion publique, médias).
4. L'adhésion des partenaires.
5. L'adhésion des enseignants.

Les auteurs mettent ici l'accent sur des dimensions sociopolitiques, sociolinguistiques et sociodidactiques dont nous ne devons pas sous-estimer l'importance dans notre dispositif. Nous avons exposé dans la présentation des éléments contextuels que ces conditions sont loin d'être remplies, et qu'un des objectifs de la formation sera de former ou, à défaut, d'informer tous les acteurs concernés directement et indirectement par ce type d'enseignement. Le deuxième élément concerne les conditions de départ, non pas du dispositif de formation, mais de celui de l'enseignement. Le Pape Racine (2000, pp.149-153) énumère 13 situations et conditions différentes pouvant influencer les modalités d'organisation du projet. Ces propositions sont, à notre avis, à mettre en lien étroit avec le(s) modèle(s) d'enseignement retenu(s) pour notre dispositif et à partir duquel nous allons articuler l'alternance théorie-pratique :

**Fig.3 : Différentes conditions et situations de départ pour des projets en immersion (Le Pape Racine, 2000, p. 153. Traduction : Olivier Mack)**

1. Âge à l'entrée	Très précoce :		0-3, 4 ans	
	Précoce :		3/4 ans – 5/6 ans (avant l'acquisition de l'écriture)	
	Moyen :		7/8-14/16 ans jusqu'à la puberté	
	Tardif		Dès 16 ans jusqu'à l'âge adulte (avancé)	
2. But	Connaissances linguistiques parfaites (= « native speaker »)		Connaissances fonctionnelles	
3. Composition de la classe	Monolingue	Plurilingue (= toutes les variantes possibles)		Bilingue = bilinguisme réciproque et immersion réciproque
	4. Enseignants		1 personne = 2 langues, c'est-à-dire qu'il ne faut qu'une personne qui ait cependant de bonnes compétences en L2	
5. Apprenants	Débutant(e) (s)		Déjà de bonnes compétences dans tous les domaines (réception et production)	
	Compétences limitées			
6. Matériel	Pas disponible		Disponible	
7. Moyens d'enseignement	Pas adaptés		Très bien adaptés	
8. Suite chronologique de l'acquisition	En même temps		L'un après l'autre	
	Simultané		Successif	
9. Statut de la langue cible	Langue à prestige limité		Langue à haut prestige	
10. Statut de la/ des langue(s) d'origine	Prestige limité		Haut prestige	
	Bilinguisme soustractif <sup>2</sup>		Bilinguisme additif	
	Submersion <sup>3</sup>		Immersion	
11. Répartition dans le temps	Immersion totale		Immersion partielle	
12. Répartition des langues	Matin ou après-midi	1 <sup>ère</sup> ou 2 <sup>ème</sup> moitié de la semaine	50% dans la leçon	Autres possibilités

13. Statut des participants	Obligatoire pour les enseignants	Obligatoire pour les apprenants	Facultatif pour les enseignants	Facultatif pour les apprenants
-----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

Les indicateurs nous aident à définir le modèle d'enseignement bilingue que nous retenons pour notre dispositif :

- Les élèves étant âgés de huit à douze ans, il s'agit d'un enseignement moyen (et non précoce comme l'affirment certains textes officiels).
- Si le but de l'enseignement « classique » des langues étrangères dans le Canton de Vaud est de développer des connaissances fonctionnelles de la langue, le modèle bilingue choisi vise avant tout l'intégration de connaissances linguistiques dans le savoir disciplinaire et au profit de ce dernier.
- L'enseignant sera unique et avec des compétences équivalentes au niveau B2<sup>4</sup>.
- Les apprenants sont à considérer comme des débutants ayant des compétences limitées, même au CYT (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années), l'objectif de l'enseignement de l'allemand au CYP 2 (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) s'inscrivant dans une logique de « sensibilisation-initiation ».
- L'immersion sera forcément partielle, l'accent étant mis sur l'alternance des langues.
- Les enseignants formés par notre dispositif seront volontaires, au contraire des élèves présents dans la classe de stage. Par la suite, il serait souhaitable que les enseignants formés qui désirent continuer à élaborer et mettre en œuvre des séquences d'enseignement bilingue dans leurs classes intègrent les élèves ainsi que les parents dans leur projet.
- On constate cependant également la difficulté de modéliser plus loin que le niveau institutionnel : des indicateurs tels que la composition de la classe, les niveaux de compétences linguistiques des élèves et des enseignants, le matériel, le moyen d'enseignement, la valeur des langues 1 et 2 et la répartition des langues sont inhérentes à la réalité de chaque établissement, de chaque classe et de chaque enseignant. Il s'agira donc, dans notre formation, de donner, d'une part, un poids important aux facteurs de différenciation et, d'autre part, d'accueillir les diverses pratiques dans l'esprit d'une co-construction de divers modèles et des compétences.

## 5. Le dispositif de formation proposé

Le module interdisciplinaire que nous proposons figure dans le curriculum de formation de la HEP VAUD pour la filière préscolaire et primaire. En troisième année de formation, l'étudiant choisit en effet un module interdisciplinaire par semestre - parmi les six à huit thématiques proposées - à raison de 3 crédits ECTS par module et par semestre. Ce module s'adresse aux étudiants se destinant à l'enseignement de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année, ces derniers ayant achevé leur formation didactique avec 12 crédits réalisés en didactique des sciences humaines et 8 crédits réalisés en didactique des langues. Ainsi, ce module devient à la fois un lieu d'intégration et un lieu permettant d'aborder de nouveaux savoirs.

Parallèlement aux cours suivis en troisième année, l'étudiant réalise un stage réparti sur toute l'année scolaire, soit l'équivalent de 18 crédits. En 2006-2007, l'étudiant passera ainsi deux matinées (lundi matin, mercredi matin) et une journée complète (jeudi) dans sa classe de stage selon deux modèles possibles :

- Le modèle A qui préconise un enseignement à temps partiel de 30 à 50 %, encadré par un praticien formateur, titulaire de la classe.
- Le modèle B où l'étudiant tient une classe en remplacement d'un enseignant, à

raison de 30 à 50 %. Un praticien formateur, enseignant généralement dans le même établissement scolaire, supervise le travail de l'étudiant. Précisons que ce modèle B est soumis à un préavis positif des formateurs et de la direction de la HEP VAUD.

### Explicitation des éléments constitutifs du dispositif (2006/2007)

Module BP 327 : Enseignement de la connaissance de l'environnement et la géographie en intégrant les langues étrangères (allemand et anglais)

Compétence clé n°1<sup>5</sup> : Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs et de culture

Composante :	Niveau de maîtrise attendu :
Permettre à la classe d'exister comme un lieu ouvert à la pluralité des cultures	Créer des situations d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité et la diversité culturelle en vue d'optimiser l'intégration des connaissances

Compétence clé n°4 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études

Composante :	Niveau de maîtrise attendu :
Recourir à des approches interdisciplinaires quand elles favorisent les apprentissages et l'intégration des savoirs	Concevoir des activités d'enseignement/apprentissage variées, cohérentes et fondées aux plans didactique et pédagogique, et permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences

Fig. 4 : chronogramme

	Descriptif	Alternance des langues	Durée prévue
1)	Faire émerger les représentations initiales des étudiants au sujet de l'enseignement bilingue	En français	1 séance <sup>6</sup>
2)	Faire vivre trois moments d'enseignement bi/plurilingue Apports théoriques relatifs aux trois générations de modèles d'enseignement bilingue (En présence, si possible, des praticiens formateurs)	En langues étrangères (allemand et anglais) En français	2 séances
3)	Préparation et analyse d'une séquence d'enseignement de type EMILE Apports théoriques relatifs à la double articulation (L1-L2 et L-DNL) Enjeux disciplinaires et linguistiques	En français et en langues étrangères  En français	3 séances
4)	Préparation de la séquence à mener en classe Analyse <i>a priori</i> en s'appuyant sur la méthode de l'instruction au sosie Conditions de certification du module	En français et en langues étrangères  En français	1 séance
5)	Conférences permettant d'approfondir la thématique de l'enseignement bi/plurilingue (intervenants extérieurs)	Selon la langue de l'intervenant	1 séance
6)	Suite des préparatifs personnels		Deux semaines
7)	Présentation et analyse des séquences menées en classe (par oral ou sur la base d'un extrait vidéo)	En français	3 séances

8)	Retour sur les représentations des étudiants Mise en évidence des changements de perspectives Évaluation du module	En français et en langues étrangères	1 séance
----	---	--------------------------------------	----------

*A propos de la macrostructure retenue :*

Les étapes 1 et 8 mettent l'accent sur les représentations de l'étudiant. En effet, nous nous appuyons sur Clenet (2002) pour dire qu'il y a formation lorsqu'il y a *transformation* des représentations individuelles. Nous souhaitons donc comprendre comment les étudiants apprennent et vivent les situations de formation que nous leur proposerons.

Le modèle de Clenet (2002) pose les processus majeurs - le projet personnel, l'action, la réflexion - qui en interagissant permettent des transformations individuelles. C'est donc essentiellement grâce aux étapes 2 et 3 que le projet de l'étudiant pourra prendre forme à l'étape 4. La phase d'action personnelle sera mise en œuvre dans le cadre du stage selon le calendrier fixé en collaboration avec le praticien formateur. Pour ce qui est de la phase de réflexion personnelle, celle-ci sera amorcée lors des conférences de l'étape 5, mais sera l'objet central de l'étape 7. Nous formulons ainsi la double hypothèse que, d'une part, les représentations des étudiants vont se transformer et se complexifier, et que, d'autre part, chacune des étapes que nous prévoyons dans ce dispositif sera utile à l'étudiant. L'étape 8 devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

*A propos de l'articulation entre les langues :*

Globalement, nous avons décidé de travailler les savoirs théoriques spécifiques à l'enseignement bilingue dans la L1. Les savoirs spécifiques à l'enseignement de la géographie ou des langues pourront être en partie traités en L2, ces derniers ayant déjà été étudiés préalablement. Les activités didactiques proposées aux élèves, et sur lesquelles travailleront les étudiants, intégreront également en partie les L2.

Lorsque nous ferons appel aux représentations des étudiants ou lors d'activités métacognitives, la L1 sera mobilisée.

*A propos de l'articulation entre la discipline non linguistique et les langues :*  
Même si nous souhaitons vivement que les étudiants réalisent dans leur classe de stage une séquence de type EMILE, il nous paraît intéressant de les confronter, dans un premier temps, aux trois générations de modèles existants, afin qu'ils puissent par eux-mêmes définir les avantages et les inconvénients de chacun d'eux. L'accent sera porté sur la discipline non linguistique à partir de l'étape 3 ce qui impliquerait, dans l'idéal, la présence du formateur didacticien de géographie et d'un formateur (ou une formatrice) didacticien de langues. N'oublions pas, toutefois, que certaines séquences de formation devront être menées seul (par exemple, la phase 4), afin d'être cohérent par rapport au modèle d'enseignement que nous défendons.

*A propos de l'articulation entre la théorie et la pratique :*

Le modèle d'alternance que nous proposons ici se veut intégratif, dans le but de créer, pour reprendre les termes de Vanhülle et al. (2006) « une interdépendance effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif » (p. 1). C'est la raison pour laquelle nous souhaitons inviter les praticiens formateurs lors de l'étape 2. Rappelons que les praticiens formateurs encadrant actuellement les étudiants n'ont, pour la majorité d'entre eux, aucune expérience de l'enseignement bilingue. Il s'agit donc de les informer sur les contenus abordés, mais aussi de les rassurer en leur rappelant que nous n'avons pas d'attentes particulières à leur égard. En résumé, il s'agit, pour faciliter l'apprentissage, de créer un « espace protégé offrant au sujet un espace de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l'action, à la prise de risque, à l'erreur » (Bourgeois et Nizet, 1997, cités par Vanhülle et al., 2006, p. 5).

### *A propos de l'articulation entre savoirs et compétences :*

Suite à la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne, la HEP VAUD a décidé de baser ses formations sur un référentiel de compétences. Le risque serait toutefois de tomber dans les pièges de l'approche par compétence qui consisterait, par exemple, à ne voir que le gain en matière de performance, autant pour les élèves que pour les étudiants, ce qui conduirait à une dérive dépersonnalisante. Certes, notre approche pourrait intéresser le monde de l'entreprise et l'économie. Mais ce n'est pas notre principal but. En tant qu'institution de formation de degré tertiaire, nous souhaitons redonner aux savoirs la place qu'ils méritent, d'autant plus qu'ils sont multiples dans le cas qui nous intéresse. En effet, nous travaillerons sur des savoirs disciplinaires en géographie et en langues étrangères, des savoirs didactiques spécifiques à l'enseignement des langues et de la géographie, mais aussi sur des savoirs spécifiques à la didactique de l'enseignement bilingue. C'est d'ailleurs essentiellement ce domaine que nous visons avec le présent travail. Si le rôle de la formation oscille aujourd'hui entre performance et construction de compétences par l'intégration de divers savoirs, nous penchons plutôt vers le deuxième pôle.

C'est aussi la raison pour laquelle nous n'exigerons pas des étudiants, dans le cadre de ce module, qu'ils réussissent parfaitement la séquence mise en œuvre dans leur classe de stage, tout simplement parce que cela contribuerait à placer sur leurs épaules une pression considérable, alors qu'ils en ont déjà suffisamment à ce stade de la formation. Cela ne remplirait pas non plus les conditions que nous évoquions au point précédent, en terme d'alternance intégrative. Nous souhaitons, au contraire, que les étudiants soient capables d'analyser un moment d'enseignement, un support didactique ou leur propre processus de formation au sein de ce module, en mobilisant les concepts abordés dans le séminaire. Nous viserons donc plus une performance réflexive qu'une performance « en actes » face aux élèves...

### **6. Un exemple de sujet abordé en connaissance de l'environnement au deuxième cycle primaire : l'influence des cultures étrangères à Lausanne (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années)**

L'exemple ci-dessous sera abordé successivement sous l'angle des objets de

savoirs et de savoir-faire de l'enseignement, puis des objets de savoirs et de savoir-faire de la formation, en reprenant la double triangulation didactique des processus de formation (Dolz, 2005).

*Justification du sujet, en égard à la problématique de l'enseignement bilingue et en lien avec les savoirs géographiques de référence Au deuxième cycle primaire, on étudie l'environnement à l'école pour 8 dans le domaine spatial) :*

- *Maîtriser progressivement sa relation à son espace de vie<sup>7</sup> et se sensibiliser aux différents modes de vie des individus et par là à l'interculturalité ;*
- *Développer sa faculté de comprendre les caractéristiques de l'organisation de l'espace et son évolution ».*

Cet extrait du plan d'études vaudois (2001, partie 3, 5/1) insiste sur un certain nombre de dimensions qui, à notre sens, légitiment le choix de traiter une ville comme Lausanne d'une part, et le choix d'une démarche d'enseignement bilingue d'autre part.

En effet, pour donner du sens aux apprentissages, nous choisissons un espace faisant partie de l'environnement proche des élèves, mais présentant également des caractéristiques intéressantes sur le plan de l'interculturalité. Fin 2005, les étrangers représentent 38 % de la population lausannoise ce qui correspond à 48'499 habitants sur un total de 127'593 habitants<sup>8</sup>. Ces étrangers, notamment ceux qui détiennent un permis B ou L expliquent la croissance de la population lausannoise (+0.3 % en 2005), mais également l'accroissement naturel de la population, puisque celui-ci est de 482 pour les étrangers alors qu'il est déficitaire pour les Suisses (-230).

Les grands mouvements de population se sont amorcés dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle avec tout d'abord l'arrivée des Italiens dans les années 60, lesquels ont occupé des emplois dans le secteur secondaire et la restauration. Ils se sont surtout installés à Lausanne et dans les grandes communes d'emploi de l'ouest (Bussigny, Crissier, Renens, Chavannes), où ils restent surreprésentés actuellement. À Lausanne, leur répartition est plus diffuse, mais leur présence est toujours plus marquée dans le centre, à Ouchy et le long de l'avenue d'Echallens. Leur localisation correspond globalement à celle des autres immigrés méditerranéens. Les Français se localisent plutôt dans des quartiers aisés, à l'est et au sud-est de la ville ou dans les communes bordant le lac, plutôt que dans celles du nord de l'agglomération.

Depuis 1990, la population étrangère s'est diversifiée, provenant de plus en plus souvent d'autres continents. En 2000, les ressortissants issus d'Afrique, d'Amérique latine ou d'Asie se sont très fortement concentrés à Lausanne, Chavannes et Renens. Dans la ville de Lausanne, ils occupent souvent les zones les moins favorisées (rue de la Borde, rue de Genève, Le Vallon, route de Berne). Leur indice de ségrégation de Duncan atteint une valeur de 31% (Roh et Guye, 2004)<sup>9</sup>.

Une des conséquences de ces vagues d'immigration a été le changement dans l'appartenance religieuse des habitants, puisque Lausanne, longtemps protestante, devient majoritairement catholique vers le milieu des années 1980

suite à l'afflux des immigrés méditerranéens après la Deuxième Guerre Mondiale. Notons également l'augmentation de la population musulmane dont les deux tiers proviennent d'ex-Yougoslavie ou de Turquie et le reste surtout d'Afrique. En ce qui concerne les flux migratoires, il est intéressant de noter qu'entre 1970 et 2000, les échanges avec la Suisse allemande ont fondu tandis qu'ils se sont amplifiés avec l'étranger (Roh et Guye, 2004).

Un autre aspect mérite d'être étudié à Lausanne : son statut de ville touristique et de capitale olympique, siège de nombreuses fédérations sportives internationales. Les hôtels lausannois ont en effet enregistré pour l'année 2005, 285'300 arrivées (+2.9 % par rapport à 2003) et 648'000 nuitées (+ 0.1 %) alors que l'auberge de jeunesse et les campings ont dénombré respectivement 55'000 et 33'700 nuitées. Notons, par ailleurs, que Lausanne est le siège du Comité international olympique (CIO) depuis 1915 ce qui a contribué à attirer de nombreuses fédérations sportives internationales, quatorze à ce jour, lesquelles sont à l'origine de plusieurs manifestations sportives de grande ampleur.

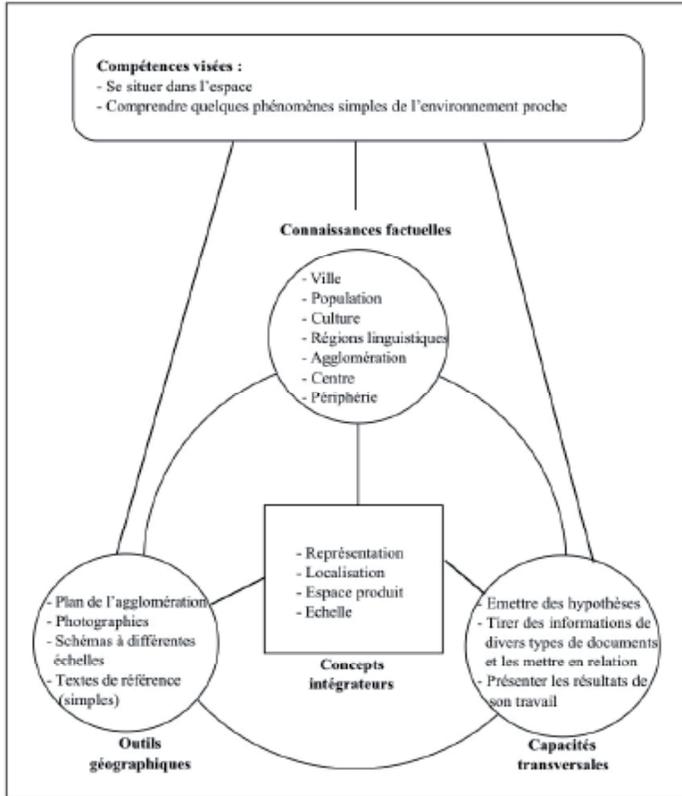
Après ce bref tour d'horizon, il nous paraît intéressant de proposer une séquence d'enseignement bilingue axée sur Lausanne, car, de fait, une multitude de langues y sont parlées et différentes cultures cohabitent au sein de cette société multiculturelle et cosmopolite.

#### *Présentation du cadre conceptuel retenu*

Pour le cadre conceptuel ci-dessous, nous retiendrons une problématique spécifique correspondant à l'unité d'apprentissage (ou unité de problème) suivante :

Quelles sont les traces de la langue et de la culture alémanique en ville de Lausanne ?

Fig. 5 : cadre de l'une de



raitement  
004)

### *Présentation d'une tâche proposée aux élèves et des supports choisis*

Après avoir choisi un élément déclencheur<sup>10</sup>, puis construit la problématique avec les élèves, l'enseignant pourrait proposer la situation d'enseignement/apprentissage suivante :

Contexte :

Tu aimerais inviter ta tante, originaire de Suisse alémanique et ne parlant pas bien le français, à venir visiter Lausanne. Afin de ne pas trop la dépayser, tu as l'intention de lui montrer des traces de la langue et de la culture alémanique en ville. Pour te préparer tu disposes d'ouvrages de référence sur Lausanne, ainsi que de plusieurs photographies prises par ton enseignant<sup>11</sup>.

Tâche à réaliser :

1. Choisis une photographie qui t'intéresse.
2. À l'aide de la documentation à disposition, essaie de trouver le lien entre la photographie et la langue - ou culture - suisse alémanique.
3. Présente ce lieu - ce bâtiment ou monument - sur un panneau de 50 sur 70 cm, en indiquant :
  - a. un titre,
  - b. la localisation précise du lieu à l'aide d'un plan contenant un titre et une légende,
  - c. un document visuel (la photographie, un schéma ou un dessin) avec, si nécessaire, une légende,
  - d. une description qui montre le lien avec la langue et/ou la culture suisse alémanique,
  - e. un commentaire personnel.

*Ta tante ne parlant pas bien le français, essaie d'indiquer un maximum d'informations en allemand !!!*

#### Les documents à ta disposition:

- Plan de Lausanne
- Photographies présentant des éléments de l'espace urbain lausannois (avec localisation indiquée) <sup>12</sup>
- Ouvrages de référence <sup>13</sup>

Fig. 6 : Document de synthèse possible : <sup>14</sup>

1. Numérote les photographies reçues ;
2. Classe-les dans le tableau ci-dessous ;

Entreprise ayant son siège en Suisse alémanique	Bâtiment/monument en lien avec un personnage originaire de Suisse alémanique (ou avec la culture suisse alémanique)	Lieu touristique suffisamment intéressant pour que les informations soient traduites en allemand
...	...	...
...	...	...

1. Indique sur une page annexe une brève description de chaque photographie.
2. Choisis une catégorie (une colonne du tableau) et fais un schéma montrant la localisation des éléments de l'espace étudié. Indique un titre et une légende, si nécessaire.

Fig. 7 : Exemples d'activités permettant l'intégration de la langue, objectifs visés et type de contribution langagière: <sup>15</sup>

<i>Activité / Support</i>	<i>Plan d'Etudes Vaudois / Objectifs</i>	<i>Contribution langagière<sup>16</sup></i>
Introduction (thème, but, contenu, avec supports visuels et auditifs)	Stratégies de réception Lier un message verbal et non verbal	Contribution régulative
Consignes, « Classroom language » ou « Klassensprache »	Comprendre des énoncés simples Lier un message verbal et non verbal	Contribution régulative
Élément déclencheur : inventaire des noms et origine des noms de famille ou prénoms de la classe	EOLE, approche contrastive, lien phonème/graphème, capacités métalinguistiques	Contribution constitutive
Plan de Lausanne : éléments en allemand (im Norden, im Süden, links, rechts, oben, unten,...)	Capacités métalinguistiques	Contribution constitutive
Décoder des photographies de panneaux en trois langues (par exemple : Tour Haldimand, Tour de l'Ale, ...)	Idem Compétences réceptives de haut niveau Intercompréhension	Contribution constitutive
Description en lien avec la langue et la culture	Intercompréhension Interculturalité	Contribution constitutive
Exemple de jeu de rôle (l'enseignant avec une marionnette ou autre élève) : accueil de la tante en bilingue	Lier un message verbal et non verbal	Contribution <i>intégrative</i> <sup>17</sup>
Jeu de rôle bilingue : accueil de la tante à la gare et visite guidée du « monument » choisi (avec un élève bilingue, l'enseignant ou un autre élève)	Produire des énoncés simples Lier un message verbal et non verbal Réagir verbalement et non verbalement à des situations données Interaction Utiliser ses capacités émotionnelles, créatrices, sociales, cognitives et langagières dans le cadre d'un processus de communication.	Contribution <i>intégrative</i>
Elaboration d'un document de synthèse évolutif et en partie individualisé, intégrant un lexique disciplinaire.	Compétences communicatives linguistiques	Contribution constitutive et intégrative

### *Présentation d'une tâche proposée aux étudiants et des supports choisis*

La séquence de formation proposée aux étudiants va évidemment s'appuyer sur les objets de savoir et de savoir-faire de l'enseignement définis ci-dessus. Cette séquence - la troisième étape du chronogramme - va se dérouler en quatre phases :

1. La création, par groupes, d'une séquence d'enseignement/apprentissage ;
2. La consigne pourrait être donnée en L2 dans le but de renforcer les stratégies de réception et d'écoute. Pour le formateur, cela permet de focaliser son attention sur la manière de communiquer, puis d'avoir un échange métacognitif avec les étudiants.
3. La mise en commun des différentes productions d'étudiants ;
4. Au choix, en français ou en allemand.
5. Présentation de notre proposition selon une démarche d'étayage (Lafortune et al.,

- 2003). Nous nous référerons aux éléments présentés dans le texte ci-dessus;
6. En français.
7. Quelques apports théoriques et lectures en rapport avec notre cadre conceptuel ;
8. En français.
9. L'analyse de la séquence créée, sur la base des outils théoriques abordés ;
10. En français.
11. En prolongement, une activité de recherche autour des bénéfices cognitifs en termes de constructions conceptuelles disciplinaires (Duverger, 2005).
12. En français et en allemand.

La première tâche pourrait être ainsi formulée de la façon suivante :

À partir de la problématique et du cadre conceptuel donné, créez une séquence d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue. Précisez et légitimez vos choix par rapport aux points suivants :

- a. L'élément déclencheur permettant de construire la problématique avec les élèves ;
- b. La tâche donnée aux élèves ;
- c. Les moments où vous utilisez la langue 1, respectivement la langue 2 ;
- d. Les supports que vous allez utiliser ;
- e. La durée estimée de la séquence ;
- f. Le vocabulaire allemand spécifique à ce sujet.

L'analyse *a priori* de la séquence créée (phase 5) pourrait se faire sur la base d'un document de ce type <sup>18</sup> :

Didactique de la géographie :

1. L'élément déclencheur permet-il de faire émerger les représentations initiales des élèves et leur questionnement ?
2. En quoi la tâche donnée aux élèves est-elle pertinente (= en lien avec le plan d'études) et signifiante (= possibilité de la rattacher à quelque chose de connu qui a du sens pour l'élève) ?
3. Quelles sont les réponses attendues et les opérations mentales à effectuer ?
4. Quels moyens l'enseignant met-il en œuvre pour faire entrer l'élève dans la tâche (processus de dévolution) ?
5. Quelles anticipations l'enseignant a-t-il prévues,
  - a. en relation avec d'éventuels obstacles conceptuels, notionnels, techniques, émotionnels, ... ?
  - b. en relation avec la gestion de la tâche (organisation spatiale et temporelle) ?
6. Quels éléments d'institutionnalisation l'enseignant prévoit-il ?
7. Quelles traces écrites l'enseignant a-t-il prévu de laisser aux élèves ?
8. Quel(s) type(s) d'évaluation formative l'enseignant prévoit-il ?
9. Quel est le rôle de l'interaction entre pairs et avec l'enseignant ?

Didactique des langues :

1. Quelles sont les compétences visées en langue étrangère ?
2. Qu'est ce que l'enseignant met en œuvre pour aider les élèves à comprendre ?

Didactique de l'enseignement bilingue :

1. A quel(s) moment(s) l'enseignant parle-t-il en français, respectivement en allemand ?
2. Quelles sont les raisons de ces choix ?
3. En quoi les activités réalisées en allemand sont-elles au service de la discipline non linguistique ? (type de contribution : régulatrice, constitutive, auxiliaire)
4. En quoi les supports prévus sont-ils propres à l'enseignement bilingue ?
5. L'enseignant prévoit-il des questions pour savoir comment l'élève comprend et apprend ?
6. L'enseignant prévoit-il des retours formatifs ?

Pour l'activité de recherche (phase 6), un support du type suivant pourrait faciliter le travail des étudiants :

Complétez le tableau à partir des notions géographiques prioritaires travaillées dans votre degré d'enseignement :

<i>Notion géographique</i>	<i>Analyse du terme français</i>	<i>Analyse du terme allemand</i>	<i>Autre ?</i>
...	...	...	...

## 7. En guise de conclusion : Limites du dispositif et perspectives

Une première limite que l'on pourrait attribuer à ce dispositif est le fait qu'il se déroule sur un semestre seulement, ce qui est court lorsque l'on a l'intention de transformer les représentations des apprenants. Auront-ils suffisamment de temps pour cela ? Accorderont-ils le temps nécessaire à ce module, alors qu'en parallèle, ils mènent d'une part un stage professionnel à 50 % sur lequel ils sont évalués et d'autre part un mémoire professionnel ? Nous pouvons émettre quelques craintes et, dans tous les cas, nous préparer à encadrer au mieux les étudiants.

Nous décelons une deuxième limite à ce dispositif dans le fait qu'il postule que les étudiants et les praticiens formateurs pratiquent une géographie active se rattachant aux principes épistémologiques et conceptuels qui sont les nôtres. Or, l'expérience de ces derniers semestres nous a montré que ce n'était pas toujours le cas et que le modèle classique, magistral, directif (Le Roux, 2003), basé par exemple, sur des fiches-guide qui s'enchaînent, sur des résumés copiés au tableau, puis sur l'apprentissage de notions à apprendre par cœur, est encore très pratiqué dans les classes vaudoises. En ce qui concerne l'enseignement bilingue, il est évident que le praticien formateur doit y adhérer, sans quoi l'étudiant ne se battra pas nécessairement pour le convaincre. Ceci d'autant plus, qu'en fin de compte, c'est bien le praticien formateur - et uniquement lui ! - qui évalue la formation pratique... L'enjeu est donc double : il s'agit de mettre en œuvre à la fois une géographie active et les principes d'enseignement bilingue qui renvoient notamment à des dimensions psycho- et sociolinguistiques. Nous l'avons déjà mentionné : les parents jouent un rôle non négligeable dans ce type d'expérience, sans oublier les élèves qui occupent les premiers rôles et qui pourraient aussi, dans certains cas, se montrer réticents<sup>19</sup>.

Une autre limite renvoie aux représentations qu'ont les enseignants de l'enseignement des langues : celui-ci est en effet souvent classique, c'est-à-dire basée essentiellement sur des aspects morphosyntaxiques. Le risque est donc grand de « retomber » dans une approche de type CLIL ou de voir la part de l'enseignement

des langues se réduire à des activités d'apprentissage du lexique disciplinaire. Dans les représentations des enseignants figure par ailleurs de manière très prégnante le mythe du « native speaker » qui sous-entend que l'on ne peut pas enseigner les langues étrangères si l'on ne maîtrise pas parfaitement la langue.

Une des conséquences de cette situation est le risque de quitter la logique de l'alternance intégrative. En effet, même si nous convoquons les formateurs de terrain pour quelques séances pour ensuite nous tenir à leur disposition, il n'est pas exclu que certains « sortent » du processus faute d'y adhérer. Le système vaudois des stages fait, qu'en principe, sauf mésentente grave avec l'étudiant, celui-ci poursuivra son stage professionnel jusqu'à la fin du semestre.

N'oublions pas non plus l'attente qui caractérise les étudiants de cette filière à ce stade de la formation qui consiste à demander des produits « tous faits », prêts à l'emploi<sup>20</sup>. Nous ne pouvons satisfaire cette attente à partir du moment où nous nous plaçons dans une posture de recherche et que nous n'avons pas la prétention de pouvoir exposer aux étudiants comment il faut procéder... Nous nous attendons, par ailleurs, à recevoir des retours très contrastés de la part des étudiants, mais aussi des formateurs de terrain, ce qui nous donnera de fait des éléments ne traduisant que partiellement la réalité - ou plutôt les réalités - des classes. Nous travaillerons effectivement essentiellement sur des discours à partir de l'étape 7 de notre dispositif, car l'extrait vidéo ne sera pas imposé aux étudiants.

Les réalités des classes seront donc très différentes en fonction de la variété des représentations des acteurs concernés, mais aussi en fonction de la composition sociolinguistique et socioculturelle de la classe. En effet, une classe lausannoise ne présente pas les mêmes caractéristiques qu'une classe du Pays d'Enhaut, de la région d'Echallens ou encore de La Côte...

Ce qui nous intéresse avant tout, c'est de pouvoir récolter un maximum d'informations sur les deux prochains semestres - tant auprès des étudiants que des praticiens formateurs - puisque notre cours sera en principe reconduit, et que la deuxième étape de notre recherche consiste à évaluer la pertinence de notre dispositif. Nous prévoyons donc de travailler à partir de quatre sources principales :

- Les réponses aux questionnaires (cf. étapes 1 et 8 du chronogramme) dont l'analyse et l'interprétation des résultats nous permettront de mesurer l'évolution des représentations des étudiants ;
- Des séquences de formation que nous analyserons dans le but de mesurer l'écart entre ce qui est planifié et ce qui est finalement réalisé ;
- Des séquences d'enseignement filmées, remises par les étudiants qui le voudront bien. Nous pourrions ainsi analyser plus finement les relations entre la langue et la discipline non linguistique ainsi que les macro- et micro-alternances ;
- Des textes réflexifs remis par nos étudiants analysés de notre part dans le but de mieux comprendre le processus d'apprentissage permettant de mobiliser peu à peu des compétences propres à l'enseignement bilingue.

Il s'agira bien évidemment de donner une suite à ce cours qui, rappelons-le, ne se déroulera que sur un semestre et sera facultatif. Un module de formation continue mettant l'accent sur l'analyse des pratiques et la création de ressources pourrait donc s'avérer utile en s'inscrivant dans le prolongement

de notre dispositif. Le suivi de ces différentes étapes constituera la troisième phase de notre recherche.

## Notes

- <sup>1</sup> Dans le canton de Vaud, la géographie n'apparaît à la grille-horaire qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> année scolaire.
- <sup>2</sup> « Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif : ces deux termes ont été utilisés par les chercheurs canadiens (Lambert, Cummins) pour signaler que, selon les conditions de mise en place des deux langues, le bilinguisme obtenu peut profiter aux deux langues (*bilinguisme additif*) ou au contraire ne favoriser que la langue dominante, aux dépens de la langue dominée (*bilinguisme soustractif*) » (Duverger, 2005, p. 134)
- <sup>3</sup> « La *submersion* décrit une situation dans laquelle les élèves scolarisés constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire et lorsque aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les élèves alloglottes.
- <sup>4</sup> Selon la grille des niveaux de compétence du Cadre européen commun de Référence. C'est du moins l'exigence en ce qui concerne les acquis préalables aux études à la HEP VAUD pour les préscolaires -primaires (généralistes).
- <sup>5</sup> Sur la base du référentiel de compétences de la HEP-Vaud
- <sup>6</sup> Chaque séance dure 3 heures.
- <sup>7</sup> Nous soulignons.
- <sup>8</sup> Cette valeur, ainsi que celles qui vont suivre, sont tirées de *Lausanne déchiffrée*, mai 2006, n° 1, Service cantonal de recherche et d'information statistique (SCRIS), disponible sur le site : [www.scris-lausanne.vd.ch](http://www.scris-lausanne.vd.ch).
- <sup>9</sup> Cet indice signifie qu'il faudrait déplacer 31 % des étrangers pour obtenir une répartition uniforme entre les différentes communes lausannoises.
- <sup>10</sup> Par exemple en demandant aux élèves d'imaginer le nombre de langues parlées à Lausanne, ou en observant une carte des habitants étrangers en 2000, par quartier, ou encore en faisant l'inventaire des noms et origines des noms de famille des élèves de la classe...
- <sup>11</sup> Dans un contexte d'échange scolaire, le destinataire visé serait l'élève correspondant, ce qui donne encore plus de sens à la situation d'enseignement-apprentissage.
- <sup>12</sup> Par exemple :
- Une entreprise du secteur tertiaire : la Zürich assurance, avenue de Cour ;
  - L'Ancienne Académie, construite par les Bernois dès 1536;
  - Un lieu touristique important : la tour Haldimand (avec traduction en allemand et anglais)
- <sup>13</sup> Par exemple :
- *Lausanne et le Léman*, Guide Gallimard, Nouveaux-Loisirs, 2003.
  - Berger, R. (1991). *La contrée de Lausanne. Districts de Lausanne, de Cossonay et d'Echallens*. Yens-sur-Morges : Cabédita.
  - Péclat, P.-L. (1986). *Lausanne insolite*. Slatkine : Genève.
- <sup>14</sup> Ces activités pourraient figurer à la suite de la mise en commun de la situation précédente. Elles auraient une fonction d'institutionnalisation.
- <sup>15</sup> Ces activités visent l'effet de loupe et la défamiliarisation (Cavalli, 2005), la pédagogie de la comparaison, de la reformulation et de l'écart (Duverger, 2005). Elles pourraient s'intégrer dans la séquence d'enseignement-apprentissage décrite ci-dessus. Notons que nous encouragerons les étudiants à faire preuve de créativité et à proposer leurs propres activités. Ces quelques exemples ont pour but principal d'alimenter la réflexion. Nous tenterons donc dans la mesure du possible d'éviter le piège de la modélisation.
- <sup>16</sup> Selon Py (2003)
- <sup>17</sup> Nous nous sommes permis d'ajouter un quatrième type de contribution à la typologie de Py (2003), laquelle insiste non plus sur la compréhension notionnelle, mais sur l'ancrage, l'intégration et la capacité de transfert.
- <sup>18</sup> Précisons qu'un document similaire sera adressé aux praticiens formateurs dans le but de dresser un bilan formatif (*analyse a posteriori*) suite à la séquence d'enseignement-apprentissage conduite en classe.

<sup>19</sup> Une enquête réalisée par Golay à la HEP-Zurich a montré que si les élèves sont relativement motivés au début du processus, ils se découragent vite face à la difficulté et l'enseignement bilingue devient ainsi plus facilement contesté...

<sup>20</sup> Le terme allemand « pflanzenfertig » (prêt pour la poêle) est encore plus parlant.

## Bibliographie

*Berthoud, Anne-Claude, Gajo, Laurent et Serra, Cecilia*, Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Partie scientifique du PNR 56, *texte non publié*, 2005.

Brohy, Claudine, De Pietro, Jean-François, Situations d'enseignement bilingue : compte rendu des Rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, Bâle, les 20, 21 et 22 janvier 1994, IRDP, Neuchâtel, 1995.

*Cavalli, Marisa, Coletta, Daniela. Gajo, Laurent Matthey, Marinette. et Serra, Cecilia*, Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste, *Irrevda, Val d'Aoste*, 2003.

*Cavalli, Marisa.*, Education bilingue et plurilinguisme. *Le cas du Val d'Aoste*, Didier, Paris, 2005.

*Clenet, Jean*, L'ingénierie des formations en alternance. « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... », *L'Harmattan, Paris*, 2002.

*Dolz, Joaquim*, Proposer des dispositifs de formation des enseignants, *Université de Genève, texte non publié*, 2005a.

*Dolz, Joaquim*, Comment peut-on intégrer l'analyse des pratiques dans un dispositif de formation ?, *Université de Genève, texte non publié*, 2005b.

*Duverger, Jean*, L'enseignement en classe bilingue, *Hachette, Paris*, 2005.

*Hertig, Philippe. et Varcher, Pierre*, Pour une didactique qui donne un sens à la géographie scolaire. In *Hertig, Philippe, Reinfried, Sybille, Tschumi, Laurent & Varcher, Pierre*, Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse, *Groupe de Travail Didactique de la Géographie, Berne (GDGg/AFGg)*, n°7, 2004, pp.19-37.

*Lafortune, Louise, Jacob, Suzanne et Hébert, Danièle*, Pour guider la métacognition. *Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy*, 2003.

*Le Pape Racine, Christine*, Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts, *Pestalozzianum, Zurich*, 2000.

*Le Roux, Anne*, Didactique de la géographie, *Presses universitaires, Caen*, 2003.

*Mérenne-Schoumaker, Bernadette*, Didactique de la géographie, *De Boeck, Bruxelles*, 2005.

*Roh, Christiane. et Guye, Olivier*, Lausanne à la carte. Atlas thématique des quartiers et de l'agglomération. *Service cantonal de recherche et d'information statistique (SCRIS), Lausanne*, 2004.

*Service cantonal de recherche et d'information statistique (SCRIS)*. Lausanne déchiffrée. Mai 2006, n°1 ([www.scris-lausanne.vd.ch](http://www.scris-lausanne.vd.ch)).

*Vanhulle, Sabine, Merhan, France et Ronveaux, Christophe*, Alternance et professionnalisation des enseignants et des formateurs, *Raisons éducatives 11, De Boeck Université, Bruxelles*, 2006.