

# Une approche didactique de l'enseignement bilingue : Le modèle rhénan

Gérald Schlemminger

École Supérieure de Pédagogie, Karlsruhe



Synergies Pays germanophones n° 1 - 2008  
pp. 97-111

**Résumé :** *Les régions disposant d'une politique active bi- ou plurilinguistique promeuvent généralement une éducation bilingue à l'école. Leurs approches et modèles sont cependant très différents d'un territoire à l'autre. Dans cet article, nous nous intéresserons à l'enseignement bilingue de la région du Rhin supérieur. Après un bref rappel historique, nous nous attacherons à clarifier la notion même de « bilinguisme scolaire ». Cette précision nous permettra de présenter les types d'interaction en classe bilingue. À partir de transcriptions de cours, nous discuterons de quelques notions didactiques comme la transposition bilingue, la conceptualisation et les procédés d'enseignement. Nous appellerons cet ensemble cohérent de stratégies d'enseignement, « le modèle rhénan de l'enseignement bilingue ».*

**Mots-clés :** *Bilinguisme scolaire, didactique bilingue, méthodologie de l'enseignement bilingue, formation bilingue des enseignants*

**Abstract :** *Those Regions following a policy of active « bilingualism » or « polylingualism » generally promote bilingual education at school. Their approaches and models are however very different from one territory to another. In this article we will study bilingual education in the upper Rhine region. After a brief historical recap, we would try to clarify the very notions of “bilingualism at school”. This clarification will allow us to present the types of interactions in bi-lingual classes. From transcriptions of classes, we will discuss some didactic notions like bilingual transposition, conceptualization and teaching methods. We will call this coherent group of teaching strategies, “the Rhine model of bilingual education”.*

**Key words :** *Bilingual teacher training, didactics of bilingual teaching, methodology of bilingual teaching, bilingual teacher training*

## Introduction

*« La conductrice que nous envoyâmes au hameau appelé Le Pendbois rencontra une difficulté particulière. Elle ne savait pas un mot d'allemand, et là cependant il y eut des enfants qui ne savaient d'autre langue que l'allemand. Les autres*

*enfants étaient patois, et entre ceux-ci, il y en eut heureusement qui savaient aussi un peu de mauvais allemand. Or, voici comment la conductrice s'y prit: elle montra l'histoire peinte, expliqua en patois ce que chaque figure représentait. [...] Un enfant « trucheman » (= traducteur) l'expliquait aux enfants allemands dans leur langue. Les figures étant connues, la conductrice raconta l'histoire en patois et le petit « trucheman » la traduisit dans son mauvais allemand. Actuellement les patois et les allemands avaient donc saisi le fait raconté. Alors seulement la conductrice la leur dit pièce par pièce en français, en la leur faisant répéter, ce qui occasionnait souvent de grands éclats de rire, tant le français semblait chose nouvelle et singulière à ces petits sauvages. [...] Waldersbach au Ban-de-la-Roche, ce 3 Vendémiaire XII. » (J.-F. Oberlin 1803 : 32)*

Jean-Frédéric Oberlin - pasteur d'obédience piétiste dans la cure de Waldbach au Ban-de-la-Roche dans les Vosges et en même temps pédagogue et agronome - écrivit ses lignes en 1803, sous le Consulat, à la société savante d'Agriculture, Sciences et Arts du département du Bas-Rhin. Le Ban-de-la-Roche était une région protestante à la frontière linguistique franco-germanique où plusieurs parlars existaient parallèlement : l'alsacien, le « patois » français et le français standard. À en croire J.-F. Oberlin, cette situation de diglossie dans les écoles maternelles (ou « poêles à tricoter »<sup>1</sup>) qu'il avait fondées semble l'avoir interpellé pour qu'il la notifiât dans un rapport.

Il s'agit probablement d'un des premiers documents du Rhin supérieur qui soulève la question des méthodes d'enseignement du français standard dans un environnement plurilingue. Depuis, la situation s'est renversée ; l'objectif de la politique linguistique régionale est - depuis 1990 de façon très explicite - de favoriser, voire de maintenir un bilinguisme français - allemand en soutenant l'enseignement de l'allemand.<sup>2</sup> Malgré - ou grâce à ? - une situation linguistique (et historique) complexe, la politique linguistique dans la vallée du Rhin supérieur traverse les frontières d'État et le multilinguisme<sup>3</sup> est l'objectif des trois régions, l'Alsace, le Pays de Bade et les cantons Bâle-ville et Bâle-campagne. L'introduction, en 1990, du système paritaire en Alsace (13h d'enseignement en français, 13h en allemand), l'introduction du français à l'école primaire et la création de plus en plus de classes bilingues, selon le modèle alsacien dans le pays de Bade, montre l'effort effectué. Il se manifeste également au niveau de la formation des enseignants bilingues à laquelle les différents établissements d'enseignement supérieur coopèrent.<sup>4</sup>

## 1. Le bilinguisme scolaire<sup>5</sup>

La situation multilingue dans les classes est souvent plus complexe que la notion de « bilinguisme scolaire » laisse supposer. Pour des raisons de commodité, nous parlerons de l'allemand ou du français comme « langue maternelle » tout en sachant que dans un certain nombre des cas, la langue vernaculaire n'est pas la langue maternelle des élèves. C'est le cas des populations russo-allemande et turque au Pays de Bade, des Maghrébins et des Turcs en Alsace.

La situation linguistique de départ est le plus souvent monolingue (mise à part les restrictions évoquées précédemment) : à la maison, dans son environnement, l'enfant est principalement en contact avec sa langue maternelle. C'est l'école

qui lui propose, de façon immersive, l'appropriation d'une langue de proximité. En Alsace, il s'agit de l'allemand qui est à la fois la version standard de la langue régionale, l'alsacien, et la langue du voisin allemand et suisse. Pour ces derniers, le français fait office de langue de proximité.

L'enseignement bilingue a comme objectif un bilinguisme fonctionnel : il s'agit pour l'élève d'acquérir des compétences (« savoirs » et « savoir-faire ») à la fois linguistiques et non-linguistiques dans la discipline étudiée par le truchement de la langue. Le niveau de cette compétence bilingue dépend alors de la durée et du type de formation. Nous distinguons un « bilinguisme paritaire » (la moitié des enseignements dans une langue, l'autre moitié dans une autre langue) et un « bilinguisme extensif » : l'enseignant intègre dans ses cours disciplinaires des modules en langue cible.

Nous caractérisons le cadre d'une classe bilingue de la manière suivante (en nous référant en partie à B. Py 1997/2004) :

1. « [La] L1 doit être prise en compte non pas tant comme obstacle réel ou virtuel, mais comme constituant d'un répertoire bilingue. Ce répertoire est conditionné par les pratiques sociales du sujet, par les tâches verbales qu'il est amené à effectuer, par l'identité de ses interlocuteurs habituels, etc. » (B. Py 2004 : 147)
2. « L'apprentissage d'une L2, c'est la construction et l'aménagement progressifs d'un répertoire bilingue. Les connaissances [linguistiques et disciplinaires] en L2 ne viennent pas tant s'ajouter, mais plutôt se combiner avec les connaissances en L1. » (B. Py 2004 : 147)
3. L'acquisition disciplinaire est prioritaire sur celle de la langue.
4. « La classe plurilingue est un domaine de diglossie, où les alternances de langues correspondent à des événements ritualisés, à des conventions plus ou moins explicites et stabilisées. » (B. Py 2004 : 147)<sup>6</sup>
5. L'apprenant a le statut d'un bilingue en devenir.
6. *Sur le plan cognitif*, il s'agit de soutenir la construction de la compétence bilingue, c'est-à-dire de suivre les hypothèses qu'émet l'apprenant par rapport à l'organisation de l'une et de l'autre langue, ainsi que d'observer les interactions entre les deux langues.
7. *Sur le plan interactionnel*, l'hétérostructuration, c'est-à-dire l'intervention corrective de l'enseignant, acquiert un autre statut dans le contrat pédagogique : elle n'est plus normative, mais suit les besoins de communication ; son objectif est d'assurer la compréhension des contenus. « Une perspective variationniste sur la langue en général favorise les pratiques bilingues, contrairement à la perspective normative. » (B. Py 2004 : 147)
8. *Sur le plan affectif*, la pratique bilingue met en jeu une interaction entre cognition et émotions touchant les deux langues à la fois ; ce phénomène doit être pris en compte sur le plan des stratégies d'enseignement.

Ces éléments constituent les jalons de l'enseignement bilingue, tel que nous le concevons dans la région du Rhin supérieur. Nous nous intéresserons

ultérieurement au concept de la langue sous-jacent à cette approche et aux interactions enseignants - élèves et élève - élève que génèrent un tel enseignement.

## 2. L'interaction en classe bilingue

Dans l'enseignement classique des langues, la langue constitue l'objet principal d'études ; dans la classe bilingue, la langue requiert d'autres fonctions, un autre statut (cf. aussi E. Otten 1999), elle devient un outil :

- de communication dans la classe,
- de travail et d'apprentissage,
- d'appropriation de connaissances, de savoirs et de savoir-faire,
- de réflexion métacognitive
- d'interaction.

Comme l'interaction est centrée principalement sur le contenu, l'alignement du niveau intellectuel sur le niveau linguistique - entraînant souvent en classe de langue une forte infantilisation de l'apprenant - est abandonné au profit de la construction des savoirs correspondant au niveau sociocognitif de l'apprenant. « *Les activités du groupe-classe ne tournent pas à vide mais contribuent à donner sens à ce que les élèves font. L'apprentissage dépasse les situations didactiques habituelles de la classe de langue pour évoluer vers des situations cibles (Roegiers 2003) plus complexes qui permettent d'intégrer différents acquis et d'articuler des savoirs et savoir-faire déjà rencontrés.* » (G. Schlemminger/C. Springer 2006 :30)

L'hypothèse de J. Cummins<sup>7</sup> nous révèle les relations entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde, ainsi que le développement des capacités cognitives, sociales et personnelles de l'apprenant. L'apprentissage guidé de la L2, s'il veut réussir, doit aller de pair avec des constructions cognitives.<sup>8</sup> Il doit donner du sens aux activités pédagogiques et intellectuelles.

La notion de la *zone proximale d'apprentissage* de l'élève mérite d'être rappelée dans ce contexte. L. S. Vygotski la définit de la manière suivante :

« *La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec la zone prochaine de développement.* » (L. S. Vygotski 1997 : 353).

Pour l'enseignement bilingue, C. Serra décrit une telle approche de la manière suivante :

« *L'emploi de la L2, par l'effet de défamiliarisation ou d'objectivation qu'elle entraîne, favorise une [...] démarche critique et conduit aussi bien les élèves à élaborer de manière active les contenus conceptuels et les formes linguistiques qui s'y rattachent. Les élèves sont confrontés à des activités*

*cognitivo-discursives contrôlées, qui dépassent leurs capacités du moment et les conduisent à développer des procédures de résolution des obstacles conceptuels et langagiers. Les enseignants tirent parti de l'alternance des langues pour introduire et traiter, à différents niveaux de complexité, des notions et des concepts en L1 et en L2, œuvrant à dégager une réflexion en L2. De par leurs comportements langagiers, ils incitent les élèves à construire des hypothèses sur les relations entre formes linguistiques et contenus disciplinaires, donnant lieu à des séquences discursives de thématisation et de reformulation.* » (C. Serra 2004 : 56)

Cependant, l'utilisation de la langue comme véhicule d'acquisition de savoirs et savoir-faire pose une série de questions. L'étude de terrain amène à relativiser cette hypothèse interactionniste :

*« L'utilisation d'une langue comme véhicule de communication en DNL [disciplines non linguistiques, NDR] ou en classe bilingue n'a pas comme conséquence inéluctable l'acquisition de stratégies communicatives nouvelles, elle ne favorise pas a priori la mise en place de séquences d'interactions originales. Tout dépendra du sens que l'enseignant donne aux apprentissages disciplinaires ou aux apprentissages bi/plurilingues, à l'organisation pédagogique de la classe et du statut que la langue y acquiert.* » (G. Schlemminger/C. Springer 2006 :29)

Suite à de nombreuses analyses d'interactions, nous proposons une typologie (voir tableau n°1) qui présente schématiquement trois formes d'interactions pédagogiques.

Tableau n° 1 : Typologie d'interactions

	Forme d'interaction A <i>Reproduction</i>	Forme d'interaction B <i>Reconstruction collective</i>	Forme d'interaction C <i>Travail collaboratif</i>
Démarche	Questionnement fermé	Questionnement ouvert	Travaux de groupes
Interaction	Réponses prédéfinies Séquence initiative / réponse / évaluation	Réponses construites, activité collective guidée	Résolution de problème, activité collaborative
Focalisation	Focalisation Sur les contenus	Focalisation sur le sens	Focalisation sur l'interaction
Rôle élève	Reproduire, répéter	Échanger, reconstituer	Coopérer, construire

(G. Schlemminger / C. Springer 2006 : 31)

La forme A « reproduction » représente l'interaction classique d'IRE (initiative - réponse - évaluation). L'enseignant contrôle l'ensemble du processus. Il place l'enseignant dans un rôle dominant qui lui permet de contrôler le déroulement d'une séquence. L'initiative d'un échange est de son domaine réservé, c'est lui qui distribue la parole et c'est lui qui valide la réponse.

La forme B « reconstruction collective » respecte un format plus communicatif.

Les échanges restent sous contrôle, mais l'enseignant fournit des aides et des appuis pour permettre aux élèves de reconstituer le thème étudié ou d'explicitier des problèmes propres à la langue et au discours. Les réponses sont moins figées et prédéterminées dans la mesure où c'est la reconstitution d'un sens qui est visé collectivement.

La forme C « travail collaboratif » réside dans des situations de résolution de problèmes qui demandent aux élèves de trouver ensemble une solution et de l'argumenter. L'approche collaborative peut offrir un plus grand potentiel pour développer des stratégies nouvelles d'apprentissage et d'interactions originales. Nous pensons dans ce cas aux situations coopératives de type pédagogie Freinet, mais aussi en collège, aux possibilités offertes par les parcours personnalisés, enfin en lycée, ce qui a pu être développé dans le cadre des travaux encadrés.<sup>9</sup>

L'enseignement bilingue n'est donc pas paré de toutes les vertus, parce qu'il se focalise sur le contenu, encore faut-il qu'il fasse sens pour l'apprenant. Une didactique et ses procédés, techniques et méthodes d'enseignement doivent en tenir compte. Nous développerons quelques éléments dans le chapitre suivant.

### 3. Une didactique du bilinguisme

Le premier défi que pose l'enseignement bilingue est la transposition didactique. Vient ensuite la conceptualisation des notions à acquérir qui peut conduire à des difficultés. Il sera également question de la méthodologie d'enseignement. Les différences d'un pays à l'autre suscitent des interrogations quant aux techniques et procédés qu'il faut employer dans la classe de langue.

#### 3.1 La transposition didactique

La transposition didactique constitue un ensemble de processus complexes que l'on peut caractériser par les étapes essentielles suivantes :<sup>10</sup>

1 ° Identifier et délimiter des « objets » dans le savoir savant. C'est en général le travail des disciplines scientifiques.

2 ° Transformer les « objets savants » en « objets à enseigner ». Ce processus signifie que les spécialistes définissent les objectifs généraux du domaine scientifique à enseigner (savoirs, savoir-faire à acquérir), les contenus, la progression et les méthodes et procédés d'enseignement pour transmettre les savoirs et savoir-faire. Ces données se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels et de documents pédagogiques. Cette tâche incombe en général à la didactique de la discipline concernée.

3 ° Transformer les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement ». Afin de concevoir ces derniers, la didactique procède à l'élaboration d'unités d'apprentissage, composées de documents construits ou authentiques, souvent réunis dans des manuels. Elle établit une répartition des séquences des apprentissages et met en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition. Ces différents actes pédagogiques s'intègrent plus ou moins autour d'un objet didactique ; il s'agit le plus souvent de la « leçon » et du/des « document(s) de base ». Ce travail est réalisé par les auteurs de manuel et de documents pédagogiques, ainsi que par des enseignants eux-mêmes.

Pour l'enseignement bilingue, la situation est plus délicate. La délimitation des objets savants est, dans les cultures occidentales, à peu près la même.

Elle correspond aux travaux paradigmatiques (T. S. Kuhn 1983) de chaque spécialité scientifique. La transformation des « objets savants » en « objets à enseigner » pose davantage de problèmes, car les traditions et cultures nationales d'enseignement déterminent en grande partie cette élaboration. Mentionnons d'abord la segmentation des champs disciplinaires. La discipline *histoire-géographie* qui est regroupée, en Allemagne et en Suisse, en deux matières différentes. La discipline *Haushalt und Textil* (« Éducation familiale et sociale ») est propre aux programmes du Bade-Wurtemberg ; elle n'existe nulle part ailleurs, en tant que discipline autonome. La discipline « Éducation civique, juridique et sociale » est une spécificité du lycée français. En Allemagne et en Suisse, des éléments de cette discipline se retrouvent en *Gemeinschaftskunde*, *Politik*, *Ethik*, etc.

Au niveau notionnel, en chimie, on parle en français d'*hydrogène*, en allemand de *Wasserstoff* (littéralement *corps aquacole*). Les termes renvoient à des conceptualisations et des élaborations différentes, quoique l'atome qui participe à la formation de la molécule d'eau soit le même. Il va de même pour *l'invasion des barbares* qui donne en allemand la *migration des peuples* (*Völkerwanderung*), etc. Même en mathématiques, les différences se font entendre lorsqu'on lit les analyses comparées des spécialistes (voir par exemple S. Frey 2006, S. Rudio 2003).

La situation n'est pas moins ardue, quand il s'agit de transformer les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement ». Le fait que le regroupement des sujets par unité d'enseignement et les programmes scolaires ne correspondent pas toujours d'un pays à l'autre, est, ma foi, secondaire. De réels problèmes apparaissent néanmoins au niveau des méthodes et procédés d'enseignement. Prenons un exemple de l'école primaire : les fractions - en allemand, on parlerait plutôt de *chiffres décimaux...* - se prononcent différemment selon le pays : « 25,43 » se dit en français *vingt-cinq virgule quarante-trois* ; les instructions du Bade-Wurtemberg demandent d'énoncer les chiffres après la virgule par unité : *vingt-cinq virgule quatre - trois*. Cette liste, valable pour toutes les disciplines, pourrait être prolongée *ad finitum*. La question qui se pose immédiatement est de savoir quel est le procédé à enseigner dans une classe bilingue.

L'enseignant de la classe bilingue doit avoir une connaissance approfondie des instructions nationales, de la didactique dans le pays de la langue cible et des méthodes d'enseignement, afin de mesurer l'impact des choix qu'il fait et de prendre une décision appropriée au contexte de l'enseignement bilingue dans lequel il se trouve.

### 3.2 La conceptualisation bilingue

Comme l'exemple des *poêles à tricoter* de J.-F. Oberlin l'a montré, il existe différentes façons de conceptualiser les nouvelles notions. En général, on connaît trois techniques :

- a) la notion est d'abord introduite et expliquée en langue maternelle ; s'ensuit seulement la « transposition » et l'élicitation en langue cible. J.-F. Oberlin semble pencher pour cette méthode.

b) L'élicitation et la conceptualisation se font dans les deux langues en même temps, c'est-à-dire parallèlement.

c) L'élicitation et la conceptualisation se font exclusivement en langue cible. À la fin de cette élaboration, l'enseignant indique, si nécessaire, le terme en langue maternelle.

D'un point de vue psycholinguistique rien ne permet de justifier une double conceptualisation, d'abord en langue maternelle, puis en langue cible (modèle a). Sur le terrain et selon le niveau des apprenants, les modèles (b) et (c) se pratiquent.

Qu'une conceptualisation ne va pas sans poser de questions est démontrée dans la transcription de l'extrait n° 1. Nous sommes dans le cadre d'un enseignement bilingue de biologie, à l'école primaire, avec pour sujet *La pomme de terre* (*Solanum tuberosum*).<sup>11</sup> L'enseignant utilise à la fois l'allemand et le français dans la présentation de son objet d'étude.

**Extrait n° 1 : (FLE) *La pomme de terre*, 3<sup>e</sup> année d'école primaire [C.E.2] corpus : I. Gotter (2004)**

		(09.46-09.56):
40	P	Jetzt wollen wir mal sehen, was sich da unter der Erde alles abspielt. [Maintenant, on va voir ce qui se passe sous la terre.] (ouvre les deux volets du tableau noir; on voit le titre: „La pomme de terre“ accompagné de six grands dessins représentant les différentes étapes du développement de la plante)
41 42	Es E6	(après un temps d'observation, les élèves s'expriment) Da kann man erkennen wo als erstes die Kartoffel auf der Erde liegt und ganz kleine Stängel rauskommen. [On voit d'abord la pomme de terre sur le champ et des toutes petites pousses qui sortent.]
43 44	P	Très bien. Tu as bien vu que ça c'est la pomme de terre « mère ». (affiche sous le premier dessin l'écriteau « la pomme de terre 'mère' ». Une flèche pointe sur cette partie de la plante) Vous connaissez ce mot: « mère »
45	E1	Stängel ? [des pousses]
46	P	Il y a la mère et le père, le papa et la maman.
47	E1	Familie ? [la famille]
48	E2	Das ist ne alte Kartoffel. [C'est une vieille pomme de terre.]
49	P	Ja, die maman ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel. La pomme de terre „mère“. Vous pouvez le dire ensemble ? [Oui, la maman, elle aussi est plus âgée que les enfants. C'est la pomme de terre mère.]
50	Es	La pomme de terre „mère“.
51	E3	An der Kartoffel, da hab ich auch so ein komisches weißes Sahnehäubchen gesehen. Des ist wahrscheinlich der Stängel. [Sur la pomme de terre, j'ai vu un drôle de petit chapeau de crème blanche. Cela doit être sans doute la pousse.]
52	P	(montre à tous les élèves les germes que vient d'évoquer l'élève) Regardez, c'est ça qui va devenir grand. C'est encore tout petit. (va au tableau et affiche au deuxième dessin une flèche qui pointe sur cette partie de la plante) Alors après, qu'est ce qu'on voit là ?
53 54	E4	Da ist der Stängel schon etwas gewachsen. [Là, la pousse a déjà un peu grandi.]
55	E5	Da sind Blätter dran. [Et là, il y des feuilles.]
56 57	P	Et en français: « la feuille ». (affiche l'écriteau « la feuille ») La feuille.
58	Es	La feuille.



L'élève E1 a reconnu les germes (*Stängel*<sup>12</sup>, ligne 42) sur la pomme de terre mère qui formeront la future partie supérieure de la plante : tige, feuilles, etc. et la partie inférieure, les stolens. L'enseignant confirme en français l'adéquation de la réponse tout en la conceptualisant : verbalement - 'Très bien. Tu as bien vu que ça c'est la pomme de terre mère' (ligne 43) - et visuellement (affichage de l'écriteau 'La pomme de terre mère' sous l'image, avec une flèche qui pointe sur cette partie de la plante). Dans sa démarche, l'enseignant suit le modèle didactique d'un cours de sciences (de la vie) : hypothèse (de ce qu'on va voir de la vie de la plante dans sa partie sous terre, ligne 40) découvrir - observer (= qu'est-ce qu'on voit/observe ?) - formulation des résultats à travers des règles, nouveaux concepts, etc.

Afin de s'assurer de l'assimilation du nouveau concept, l'enseignant demande aux élèves s'ils se rappellent le mot 'mère'. Il est à supposer que les élèves le connaissent en relation avec l'hyperonyme 'famille'. L'enseignant tente donc de mettre en place une stratégie d'inférence, afin de glisser la notion de 'mère' comme 'femme par rapport à ses enfants' au sens plus abstrait de 'matrice', 'fondatrice'. Malgré cet effort, l'élève E1 revient sur l'hyponyme initiale 'Stängel'. Il n'a pas suivi ce glissement conceptuel 'mère B famille B matrice' qui, de plus, est accompagné par un changement de langue. L'explicitation du concept que l'enseignant apporte par la suite (ligne 46) en se référant à ses connotations sociales (« Il y a la mère et le père, le papa et la maman. ») n'aide pas l'élève E1 à effectuer le transfert. Il associe le lexème 'mère' à l'hyperonyme 'famille' (ligne 47). Seule l'intervention de l'élève E2 permettra de débloquent le conflit cognitif (ligne 48) « Das ist eine alte Kartoffel . ». L'enseignante repasse à la langue maternelle des élèves et introduit en même temps l'aspect et de lignée en comparant la famille sociale avec le développement de la tubercule (ligne 49) : « Ja, die maman ist auch immer älter als die Kinder. Das ist die Mutterkartoffel. » Elle poursuit son intervention en répétant le nouveau terme technique en français.

Enfin, elle demande aux élèves de le répéter, supposant qu'une reproduction orale collective aide à fixer cette notion. Les élèves s'exécutent (ligne 50). Néanmoins, l'élève E3 revient sur le germe (ligne 51). Dans l'interaction qui suit (lignes 51-56) les élèves (E3, E4, E5) apportent les nouvelles notions, en l'occurrence le terme de « Blätter ». L'enseignante n'est plus contrainte à conceptualiser ; elle transpose le mot en français (ligne 56).

Cet extrait est intéressant dans la mesure où il dévoile comment les élèves conceptualisent dans les deux langues dans un cours de DNL bilingue. Il n'empêche que l'enseignante introduit - pour expliquer et conceptualiser une reproduction asexuée - la métaphore de la reproduction sexuée (mère - famille). Cette transcription expose par là même les difficultés auxquelles l'enseignement bilingue est confronté.

Un certain nombre de questions se posent également au niveau méthodologique comme nous allons le voir au chapitre suivant.

### 3.3 De la méthodologie de l'enseignement bilingue

Sur le plan méthodologique, propose J. Leisen (2005a, 2005b) propose le modèle des niveaux d'abstraction suivants :

Niveau de l'objet (le concret),

ア

Niveau iconographique (la reproduction du concret par l'image),

ア

Niveau verbal (verbalisation du concret),

ア

Niveau symbolique (conceptualisation),

ア

Niveau mathématique (le concept est exprimé par des formules).

Cette approche par paliers, lors de la présentation d'un nouveau fait, est généralement acceptée. On la retrouve intégrée dans de nombreux documents didactiques et de préparations de cours.

Sur le plan des séquences d'un cours, deux modèles se côtoient : celui qui suit une démarche scientifique (cf. A. Giordan 1999 : 38) et celui du cours de langue. Dans l'extrait du cours de biologie (extrait n° 1), l'enseignant semble suivre le premier modèle :

- Observer : Qu'est-ce que l'on voit et que l'on peut observer ?
- Émettre une hypothèse : la vie de la plante sous terre (ligne 40)
- [Faire une expérience.<sup>13</sup>]
- Interpréter les résultats.
- Formuler des lois et des règles, de nouveaux concepts, etc.

Ce modèle est en concurrence avec celui de la didactique des langues dont la démarche peut être résumée de façon très schématique de la manière suivante :

- Introduction préalable de certaines notions.
- Élucidation (réactivation du savoir linguistique/élaboration interactive du nouveau lexique).
- Fixation.
- Transfert et application.

La transcription suivante est un extrait d'un cours bilingue de biologie dans une classe de CE2 en Alsace. Nous émettons l'hypothèse que cette partie du cours suit plutôt le schéma classique d'un cours de langue.

Extrait n° 2 : *Nahrungsnetz und Nahrungskette* (la chaîne alimentaire), cours de CE 2 bilingue ; corpus : Y. Bleichner (2000)

58			Wisst ihr schon etwas über Eulen? [Que savez-vous des chouettes ?]
59	Es		Ja. [Oui.]
60	P		Was wisst ihr schon über Eulen. Habt ihr schon mal etwas von Eulen gehört? [Que savez-vous des chouettes ? Avez-vous déjà entendu parlé des chouettes ?]
61	E		Ja. ... [Oui.]
62	E		Ja. [Oui.]
63	P		Jean.
64	E7 Jean		Es ist ein... comment on dit ... un animal ... (+ inaudible), un animal ... [C'est un]
65	P		Was willst du sagen? [Que veux-tu dire ?]
66	P		Ha, Unglück... Richtig. [Ha, malheur... Exact.]
67	E		Es ist ein Tier, wie in der Nacht lebt. [C'est un animal qui vit la nuit.]
68	P		Ja, das ist sehr schön. Die Schleiereule ist ein Tier, was in der Nacht lebt. [Oui, très bien. La chouette hulotte est un animal qui vit la nuit.]
69	E		Chouette hulotte.
70	P		Sie lebt in der Nacht (inscription au tableau noir). [Elle vit la nuit.]
71			Wo lebt die Schleiereule denn? Wisst ihr das? [Où habite la chouette hulotte ? Le savez-vous ?] Wo könnte sie leben? [Où pourrait-elle vivre ?]
72	Es		Dans les arbres.
73	Es		Non, pas tous... Pas tous, pas tous...
74	Es		... chouette, dans les vieux /// (clochers ?).
75	P		Aurélien.
76	E8 Aurélien		Dans la forêt.
77	P		Bitte. [Je t'en prie.]
78	E		In der Wald. [Dans le forêt.]
79	P		Im Wald, ja, richtig. Sie lebt im Wald (écrit au tableau). Wo lebt sie noch? Pierre. [Dans la forêt, exact. Elle vit dans la forêt. Où habite-t-elle encore, Pierre ?]

L'enseignant veut manifestement réactiver le savoir des élèves par rapport à la chouette en procédant par une question ouverte (ligne 58). Aux lignes 63-66, il propose, dans une séquence latérale, un étayage pour soutenir l'énonciation de l'élève qui a signalé à la ligne 64 une difficulté lexicale. L'élève parvient à une formulation (ligne 67) qui est validée par l'enseignant (ligne 68). Cette progression est jusqu'ici une interaction tout à fait classique d'IRE (forme

d'interaction A).

Ce qui est intéressant ensuite, c'est la construction collective bilingue des connaissances. Les enfants donnent leur avis dans leur langue sans sollicitation particulière du professeur (lignes 72-74). On pourrait penser que cet échange contradictoire sur le contenu (le lieu d'habitation de la chouette) est un exemple de l'émergence d'un conflit sociocognitif<sup>14</sup> entre pairs. L'enseignant semble d'abord accepter cet échange spontané en langue maternelle, mais reprend à la ligne 75 le contrôle en désignant un élève et fait un rappel au contrat didactique du cours de langue traditionnel (ligne 77). Cet extrait montre que ce cours de DNL bilingue suit le schéma classique du cours de langue tant au niveau des interactions que de la répartition des séquences alors que l'on aurait pu s'attendre à un développement bilingue permettant de construire des savoirs disciplinaires dès le début du cours. C'est seulement plus tard que l'enseignant abandonnera cette approche (non transcrite dans l'extrait).

#### 4. Conclusion

J.-F. Oberlin a soulevé, peut-être le premier, la question didactique de l'enseignement bilingue. Par manque de place, nous n'avons pu aborder davantage cette problématique.<sup>15</sup> Toutefois, nous avons pu définir quelques jalons et montrer la complexité et les difficultés que pose l'enseignement bilingue. Il reste des points à approfondir comme la place de la L1 et de la L2 qui demande à être définie avec plus de précision. La question de la formation des enseignants bilingues, que nous n'avons pas traitée dans cet article, réclame une coopération plus poussée entre les établissements rhénans de formation, etc. Les extraits témoignent néanmoins de la possibilité d'amorcer dans un cours bilingue une réflexion intellectuelle à la hauteur des capacités cognitives et linguistiques des élèves.

#### Notes

<sup>1</sup> Voir S. Hilser et al. 1992, L. Chalmel 1999, 2006.

<sup>2</sup> L'allemand est la langue standard des parlers alsaciens, ceux-ci étant une variante alémanique issue du moyen haut-allemand.

<sup>3</sup> Le terme de plurilinguisme désigne la coexistence de langues et de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné. Le terme de multilinguisme décrit la connaissance de plusieurs parlers par une même personne. Cf. C. Truchot 1994.

<sup>4</sup> Cette coopération se réalise plus particulièrement au sein de COLINGUA, *Confédération des Instituts de formation d'enseignants dans le Rhin supérieur* dont font partie : Fachhochschule Nordwestschweiz - Pädagogische Hochschule Liestal (Suisse), Haute École Pédagogique Bejune (Berne, Jura, Neuchâtel), Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Staatliche Seminare für schulpraktische Ausbildung und Schulpädagogik des Landes Baden-Württemberg, Universität Koblenz Landau, Staatliche Studienseminare des Landes Rheinland-Pfalz, IUFM d'Alsace. Cf. également COLINGUA, en ligne : <http://www.colingua.com/web/projekte/tout.htm>.

<sup>5</sup> Voir également G. Schlemminger 2006b.

<sup>6</sup> Cf. nos travaux sur l'alternance codique en classe de langue in : G. Schlemminger 2006a.

<sup>7</sup> Elle stipule l'interdépendance entre l'acquisition de différentes langues et influe sur le concept même qu'on se fait du développement de la langue ; cf. J. Cummins/D. Corson (s. l. dir. d) 1997.

<sup>8</sup> L.S. Vygotski (1997) et J. Bruner (cf. J. S. Bruner/H. Haste 1987) développent le même

raisonnement.

<sup>9</sup> Pour ce développement, voir également G. Schlemminger/C. Springer (2006 : 31 et sqq.). Pour des raisons d'espace, nous ne présenterons pas l'analyse des extraits de cours. Le lecteur se reportera à l'article cité.

<sup>10</sup> Cf. également G. Schlemminger 1995.

<sup>11</sup> Cf. notre propos in: G. Schlemminger 2005.

<sup>12</sup> L'extrait ne permet pas de savoir si l'élève utilise le lexique *Stängel* comme terme technique pour désigner le germe de la pomme de terre ou comme un mot commun dans le sens de 'tige'.

<sup>13</sup> Cette phase est absente de la partie transcrite du cours.

<sup>14</sup> Les travaux de néo-piagetiens (A.-N. Perret-Clermont 2000 ; W. Doise / G. Mugny 1981 ; etc.) ont révélé que l'apparition de conflits sociocognitifs dans les interactions entre pairs peut inciter un développement intellectuel et favoriser les acquisitions.

<sup>15</sup> Voir à ce sujet G. Schlemminger (s. l. dir. d. 2006), (2007).

## Bibliographie

Bleichner, Yves (2000) : « Corpus de transcriptions des cours de CE 2 bilingue 'Nahrungsnetz und Nahrungskette' », École des Tilleuls à Molsheim. Mulhouse : Université de Haute Alsace.

Bruner, Jerome Seymour/Haste, Helen (1987) : *Making sense: the child's construction of the world*. London : Methuen.

Chalmel, Loïc (1999) : *Le pasteur Oberlin*. Paris: Puf.

Chalmel, Loïc (2006) : *Oberlin, le pasteur des Lumières*. Strasbourg: La Nuée Bleue.

Cummins, Jim/Corson, David (s. l. dir. d.) (1997) : *Bilingual Education*. Vol. 5. Dordrecht /Boston/London : Kluwer Academic Publishers.

Doise, Willem/Mugny, Gabriel (1981) : *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Frey, Sybille (2006) : « Mathematikunterricht im französischen Zug an der deutsch - französischen Grundschule Stuttgart Sillenbuch ». In: Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.), (2005). *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 1), S. 165-186.

Giordan, André (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris: Belin.

Gotter, Isabell (2004) : *La pomme de terre* ». Erprobung von Unterrichtsstunden zum bilingualen Französischunterricht der Klasse 3 - auf der Grundlage des multimedialen Unterrichtsprogramms «Nutzpflanzen. »Wissenschaftliche Hausarbeit zum Staatsexamen. Karlsruhe : Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Hilser, Solange et al. (1992) : *Lire Jean-Frédéric Oberlin*. Strasbourg: CRDP.

Kuhn, Thomas (1983) : *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion. [Original (1962) : *The structure of Scientific Revolution*. Chicago : University of Chicago Press (USA).

Leisen, Josef (2005a) : « Heureka! Ich habe den Auftrieb verstanden! Naturwissenschaften im Unterricht. » In: *Physik 3* (2005), S. 12-15. En ligne : Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien. Koblenz : <http://www.uni-koblenz.de/~odsleis/washington/>

[heureka.pdf](#).

Leisen, Josef (2005b) : « Wechsel der Darstellungsformen - Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer. » In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 78 (2005), S. 9-11.

Oberlin, Jean-Frédéric (1803) : Sur les conductrices de la tendre jeunesse. Correspondance avec la Société d'Agriculture, Sciences et Arts du département du Bas-Rhin (1803) MS 183 - Doc 5. In: Hilser, Solange et al. (1992) : *Lire Jean-Frédéric Oberlin*. Strasbourg : CRDP.

Otten, Edgar (1999) : « Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit ». In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4(2), 1999, 14 pp., En ligne : [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-2/beitra11.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitra11.htm).

Perret-Clermont, Anne-Nelly (2000) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : P. Lang, éd. rev. et augm. avec la collab. de M. Grossen, M. Nicolet, M.-L. Schubauer-Leoni, 2000 (5e éd. rev. et augm).

Py, Bernard (1997/2004) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. » In: *Études de linguistique appliquée*, 108, 1997, S. 495-503. [Reprint in: Gajo, Laurent/Matthey, Marienette/Moore, Danièle/Serra Cecilia (s. l. dir. d.) (2004) : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: Crédif/Didier, S. 139-156.

Roegiers, Xavier (2003) : *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Rudio, Sabine (2003) : Rapport sur l'enseignement des mathématiques dans les classes élémentaires ABCM-Zweispachigkeit. Strasbourg : Association Üsbeldung [manuscrit non publié].

Schlemminger, Gérald (1995) : « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. » In : *SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation*, 1995, n° 16, pp. 147-169.

Schlemminger, Gérald (2005) : « Quel enseignement bilingue ? Analyse de modèles et de séquences pédagogiques. » In: Daniel Morgen (s. l. dir. d.) (2005): *Actes de la Rencontre intersites de l'enseignement bilingue 13 -14 - 15 mai 2004, IUFM d'Alsace à Guebwiller*. En ligne : [http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/tout\\_recontres\\_intersites\\_actes.htm](http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/tout_recontres_intersites_actes.htm).

Schlemminger, Gérald (2006a) : « Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen, Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. » In: Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.) (2006) : *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 1), S. 136-164.

Schlemminger, Gérald (2006b) : « Bilinguales Lehren und Lernen: ein Paradigmawechsel? » In: Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.) (2006) : *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 1), S. 5-20.

Schlemminger, Gérald (2007) : « Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. » In : Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.) (2007) : *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien verschiedener Sachfächer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Reihe : Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Bd. 8

(en préparation).

Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.) (2006) : *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 1).

Schlemminger, Gérald (s. l. dir. d.) (2007) : *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien verschiedener Sachfächer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, Bd. 8) (en préparation).

Schlemminger, Gérald/Springer, Claude (2006) : « Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. » In : Martine Faraco (s. l. dir. d.) (2006) : *La classe de langues : méthodes, pratiques et théories*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence, pp. 29-43.

Serra, Cécilia (2004) : « Les savoirs disciplinaires et linguistiques. » In : Bothorel, Arlette /Colinet, Jean-Christophe/Morgen, Daniel (2004): *Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français-langues secondes/langues régionales »*, IUFM d'Alsace - CFEB de Guebwiller: du 24 au 27 octobre 2002. Paris: Éducation nationale, Direction des enseignements scolaires (D.E.SCO), pp. 53-59.

Truchot, Claude (1994) : *Le plurilinguisme européen*. Paris : Champion.

Vygotski, Lev, S. (1997) : *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [3<sup>e</sup> édition, 1<sup>ère</sup> édition française : 1985 ; édition russe: 1934].