



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

MEMOIRE DE MASTER PRESENTE A LA FACULTE DES LETTRES DE L'UNIVERSITE DE FRIBOURG (CH)

SYNTHESE

ENSEIGNEMENT BILINGUE – DE LA THEORIE A LA REALITE DU TERRAIN –

LORENE SARRASIN
BOVERNIER
JUN 2015

SOUS LA DIRECTION DE JEAN-LUC GURTNER ET CLAUDINE BROHY

Mots-clés : enseignement bilingue, enseignant, enseignement secondaire, Zurich.

L'enseignement bilingue est d'une grande complexité et sa mise en place demande une préparation bien réfléchie. Il vise des objectifs à la fois liés à la langue, au contenu de la matière enseignée et aux stratégies d'apprentissage.

Bien que la mise en place d'un tel dispositif d'enseignement se pratique depuis de nombreuses années, certaines questions relatives au rôle que l'enseignant y exerce se posent. Quel rôle accorde-t-il à la langue maternelle durant ses cours ? Quel lien existe-t-il entre langue et contenu dans un tel enseignement ? Comment doit procéder l'enseignant pour corriger les erreurs commises par les élèves ? Comment celui-ci est-il formé à cet enseignement ? Ce sont autant de questions auxquelles ce travail tente d'apporter des réponses.

Pour y parvenir, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants pratiquant l'enseignement bilingue allemand-français dans le cadre du projet pilote de maturité bilingue allemand-français du canton de Zurich.

À l'aide des analyses de ces entretiens, nous avons pu mettre en évidence certains fonctionnements de l'enseignant CLIL sur le terrain et constater que celui-ci agit, dans la plupart des cas, en accord avec les différents principes énoncés dans la théorie. En effet, celui-ci laisse place à la langue maternelle lorsqu'elle permet de soutenir le projet didactique et de poursuivre les différents objectifs d'un enseignement bilingue. De plus, les liens élaborés entre la langue et le

contenu contribuent également à atteindre ces objectifs. Par ailleurs, nous avons constaté que l'enseignant CLIL accordait une importance particulière à la matière enseignée. Celui-ci cherchait à éviter que son cours ne se focalise sur la langue plutôt que sur le contenu qu'elle véhicule, tout en poursuivant des objectifs langagiers en parallèle. Il est ressorti des entretiens que la dimension de la communication occupait une place importante aux yeux de ces enseignants qui faisaient en sorte de donner la possibilité à l'élève de s'exprimer sur les contenus appris au moyen de la L2. Nous avons remarqué par ailleurs que lorsque ce dernier commettait des erreurs, l'enseignant intervenait uniquement lorsque cela était nécessaire, tous les types de fautes n'étant pas matière à intervention, selon Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine (2011). L'enseignant CLIL favorisait ainsi la communication et évitait de couper l'élève dans ce processus si l'erreur commise n'entravait pas la compréhension.

Les constats auxquels nous sommes arrivés ont montré que l'enseignement bilingue est d'une réelle complexité. Celui-ci ne se résume effectivement pas, comme l'affirment Aden et Peyrot (2009), à une traduction en langue cible d'un cours construit dans la langue maternelle. Il doit être mûrement réfléchi et construit pour faire en sorte que tous les objectifs soient atteints. Nous avons pu remarquer que la mise en pratique des différents éléments théoriques exigeait beaucoup des enseignants.

En ce qui concerne leur formation, il est ressorti de nos entretiens que la formation d'enseignant de langue constituait un certain avantage dans ce dispositif. Les enseignants interrogés devaient également suivre une formation didactique pour l'enseignement bilingue et bien que ces éléments confortent les principes énoncés en théorie, nous remarquons qu'il existe certaines lacunes dans la formation de base des enseignants CLIL. Nous avons déjà constaté cela dans nos lectures, c'est pourquoi nous nous posons la question ici de savoir si la formation proposée est suffisante et complète. Nous sommes d'avis qu'il devrait aussi exister une formation des enseignants CLIL au même titre que la formation à l'enseignement proposée dans les différentes universités de Suisse et d'autres pays en Europe. Nous pensons que la question de la formation dans l'enseignement bilingue devrait faire l'objet d'investigations futures et être au centre des préoccupations actuelles.

Par ailleurs, nous avons constaté dans notre recherche que le seul point qui ne semblait pas correspondre aux principes énoncés en théorie était celui de la collaboration entre les différents acteurs d'un enseignement bilingue. Nous ne pouvons que rejoindre Béliard et Gravé-Rousseau (2009) lorsqu'ils relèvent que la collaboration est une des composantes les plus importantes pour la réussite d'un enseignement bilingue. En effet, nous avons remarqué que la charge de travail des enseignants CLIL qui fonctionnent seuls sur le terrain est conséquente. Nous pensons que le niveau de difficultés lié à la transposition didactique, entre autres, pourrait être nettement diminué si l'on accordait plus d'importance au travail en équipe et que l'on encourageait une meilleure organisation de cette collaboration. En effet, l'investissement que représente l'enseignement

bilingue pour les enseignants en décourage plus d'un à se lancer dans ce système d'enseignement, ce qui est regrettable.

Toujours plus d'établissements scolaires sont amenés à faire le choix d'un enseignement de matières dans une langue seconde. Cela signifie que le besoin en enseignants formés et prêts à s'investir dans un tel dispositif d'enseignement se fera de plus en plus ressentir. C'est une réalité dont il faut être conscient et pour laquelle il est important de mettre en place une meilleure formation et une meilleure collaboration sur le terrain.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Aden, J. & Peyrot, M. (2009). Les DNL ou les enjeux d'un Enseignement Transculturel des Disciplines. *Les Langues Modernes*, 3, 17-27.

Béliard, J. & Gravé-Rousseau, G. (2009). Le "I" d'EMILE. *Les Langues Modernes*, 4, 66-75.

Brohy, C. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-476.

Brohy, C. & Gurtner, J.-L. (2014). Evaluation der Einführung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch/Französisch an den Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord. Schlussbericht. Récupéré le 31.05.15 sur

http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/Bildungsrat/archiv/brb_2014/Sitzung_15._Dezember_2015/Schlussbericht_zweisprachiger_Maturit%C3%A4tsgang.pdf.spooler.download.1421133333083.pdf/Schlussbericht_zweisprachiger_Maturit%C3%A4tsgang.pdf

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.

Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER).

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. [Paris]: Didier.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. & Le Pape Racine, C. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Cambridge, Massachusetts et Londres: Harvard University Press.

Krashen, S. D. (2003). *Exploration in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Näf, A. (2012). La maturité bilingue - De la phase de construction à l'expérimentation. *Gymnasium Helveticum*, 3, 17-20.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Jérôme Do Bentzinger .

Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.