



Note d'accompagnement des programmes de langues en immersion

Question de départ

Etre professeur de langue dans une classe où des élèves sont engagés dans un processus d'immersion dans cette même langue-cible n'est pas immédiatement chose évidente. Divers sentiments ou questionnements peuvent naître de cette situation nouvelle. Trouver comment établir le pont entre leur cours et les autres cours en langue-cible est certainement la question fondamentale qui se pose à ces professeurs. Nourrir la réflexion et dessiner quelques pistes pour y répondre sont les principaux objectifs de cette note.

Contexte général

Enseigner la langue-cible à ces élèves entraîne des **aménagements** par rapport à la représentation classique que l'on a du rôle du professeur de langue. En effet, il n'est plus le seul à amener l'élève à communiquer dans la langue-cible. Toutefois, ceci ne signifie en rien que ce professeur se retrouve à l'écart ni qu'il joue dans la formation de ces élèves un rôle de seconde zone. Bien au contraire, il a une place essentielle, voire centrale dans l'apprentissage et le développement de la maîtrise de la langue-cible. Les circonstances spécifiques liées à l'EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère), lui permettront par ailleurs d'élargir et d'amplifier leur champ de travail traditionnel et de connaître le plaisir d'atteindre avec leurs élèves (et ce en collaboration avec les collègues EMILE) des niveaux de maîtrise plus riches et plus denses dans les quatre axes de la communication.

Il est important de noter aussi que **les dispositifs de progression mis en place sont susceptibles d'évoluer d'une année à l'autre** en fonction de l'évolution du projet EMILE dans l'école, en fonction des différents partenaires impliqués dans le projet, etc...

Il convient dès lors d'examiner comment se situe le cours de langue et quels sont les rôles spécifiques du professeur de langue dans ce contexte nouveau.

Situation du cours de langue

Il faut rappeler que le cours de langue doit bien évidemment et impérativement rester fidèle à ses spécificités :

- ✚ ouvrir l'élève à la différence culturelle,
- ✚ le sensibiliser aux spécificités culturelles liées à la langue-cible,
- ✚ lui donner accès aux **quatre compétences langagières** dans la langue-cible.

Ce dernier point nécessite bien entendu l'apprentissage et l'intégration de concepts grammaticaux ainsi que le développement progressif des divers champs thématiques couvrant les domaines de la vie courante, tels que décrits dans le programme.

Il est évidemment très important de ne pas négliger cet aspect du programme : en effet les différents champs thématiques ne seront pas tous, ni totalement abordés et développés dans les cours « de contenus ». Or il est indispensable que les élèves développent une connaissance et une pratique de la langue en lien avec ces **14 champs thématiques** qui constituent la trame d'une communication interpersonnelle de base¹.

¹ Voir le Cadre Commun de Référence Européen voir par exemple sur le site :
<http://www.editionsdidier.com/statchl/media/contenuNumerique/007/464022543.bmp>

En immersion, par son usage dans certains **cours de disciplines non linguistiques, appelés ici cours DNL**, le temps consacré à la communication en langue-cible, et donc au développement des quatre compétences visées, se trouve démultiplié. Par ailleurs, l'usage de cette langue-cible pratiquée à l'intérieur de ces cours DNL se développe dans le contexte significatif du cours suivi où elle n'est pas une fin en soi mais un **vrai** moyen de communication.

Par conséquent, le contexte des cours de langues se trouve ici largement modifié. En effet, l'objectif de communication et l'entraînement à la pratique de la langue sont déjà largement rencontrés à travers les cours DNL. Ils constituent *de facto* le bain linguistique et le temps de pratique réelle qui manquent si souvent dans le contexte scolaire classique d'enseignement d'une langue.

Le cours de langue et les cours disciplinaires assurés en immersion

Ces cours DNL ne sont pas des cours de langues ; la langue y est un vecteur de communication et ne peut sortir de ce cadre-là. Même s'il est évident que tous les enseignants sont, d'une certaine manière, aussi professeur de langue², c'est au cours de langue qu'il revient d'apporter aux élèves ce dont ils ont besoin pour répondre aux difficultés linguistiques spécifiques. C'est pourquoi, le cours de langue prendra sa place dans le projet pédagogique de l'immersion et se développera en synergie avec les cours-« contenu » en leur apportant le support et la **complémentarité** linguistiques nécessaires.

Ainsi par exemple, la chronologie dans l'apprentissage des notions grammaticales et lexicales sera sans doute différente de ce qui se fait habituellement. En effet, les élèves en immersion ont très rapidement besoin de manipuler les structures de l'interrogation et celles des propositions subordonnées ou encore celles du passé.

Il est bon de rappeler que le programme de la discipline enseignée en immersion reste la référence centrale, mais avec une grande adaptabilité.

Collaborations réciproques possibles : pistes

➤ Dans certains cas, on y arrivera très rapidement dans les cours-contenus, mais ces notions ne seront pas nécessairement enseignées dans tous leurs détails à ce moment-là. En effet, le professeur de cours DNL visera essentiellement à donner des outils de communication aux élèves – ce qu'il pourra faire dans un premier temps à l'aide d'expressions modélisées, sous forme d'expressions langagières (ex. exprimer son accord, son désaccord), de modèle de structure (ex:schéma de questions)³. Toutefois ces « expressions » ainsi fixées et intégrées ne suffiront pas longtemps. La communication réelle et complexe liée à un cours de contenu amènera l'élève à dépasser la simple reproduction d'expressions : le cours de langue devra alors par la suite, dans une approche plus analytique, structurer ces apprentissages empiriques et donner ainsi à l'élève un outil dont il a besoin pour communiquer plus librement et avec plus de précision.

Ceci se fera dans un contexte différent de celui des cours-contenus. Mais ensuite, cette même notion, maintenant approfondie, sera inévitablement réutilisée dans l'un ou l'autre des cours-contenus donnés en immersion dans un parfait mouvement d'apprentissage en spirale.

➤ Dans d'autres cas, l'apprentissage de nouveaux concepts pourra résulter d'une anticipation du professeur de cours « contenu ». Ainsi, si le professeur du cours d'EDM ou de sciences peut déterminer qu'il devra faire appel au concept « comparaison » dans

² En effet, chaque professeur encourage et aide ses élèves à développer une communication claire, précise et correcte dans le cadre de sa discipline (tout comme dans un enseignement en français). C'est en ce sens que chacun est aussi professeur de langue.

³ Des exemples plus concrets viendront illustrer cette note dans le courant de l'année scolaire 06-07.

quelques semaines, voire deux ou trois mois, il pourrait être utile d'en informer le professeur de langue. Celui-ci, dans un contexte lié au cours de langue et sur base de supports spécifiques au cours de langue, pourra développer, installer cette notion chez ses élèves. Lorsque le besoin fonctionnel de cette structure se présentera au cours DNL, le professeur pourra se limiter à une réactivation du concept.

- Encore une fois, la **complémentarité** et la **collaboration** sont des maître-mots.

Les rôles du professeur de langue

D'après Coyle, « l'EMILE requiert **une re-conceptualisation** de la langue et du langage, quittant la langue d'apprentissage pour elle-même et un « contenu disciplinaire » traduit de la langue maternelle, pour aller vers un **modèle intégré**. Celui-ci implique activement l'apprenant en utilisant et en développant en même temps que le « contenu disciplinaire »,

- ✚ la **langue de l'apprentissage**
- ✚ la **langue nécessaire pour l'apprentissage**
- ✚ la **langue à travers l'apprentissage** ».⁴

La « langue de l'apprentissage »- liée directement à la spécificité disciplinaire - se développera surtout à travers les cours DNL, et « la langue à travers l'apprentissage » se déploiera dans les deux types de cours. Mais c'est essentiellement au sein du cours de langue que devrait s'initier la « langue nécessaire pour apprendre ».

En effet, un rôle souvent peu développé dans le cours de langue classique, quoiqu'il y trouverait également avantageusement sa place, est d'amener l'élève à maîtriser des outils linguistiques qui lui permettent de vivre en langue-cible la communication fonctionnelle durant l'apprentissage. Il s'agit notamment de doter les élèves d'une langue-outil, bien nécessaire pour tout ce qui concerne les échanges, interactions, négociations, discussions,... propres à l'acte d'apprendre. C'est donc ce qui peut être appelé la « langue nécessaire pour l'apprentissage ».

Ceci demande une **souplesse** au professeur de langue qui doit accepter de redéfinir sa posture en tant que responsable de l'enseignement de la langue-cible à ses élèves, puisqu'il doit accepter que son cours s'articule à celui de ses collègues et s'inscrive ainsi au cœur même de l'intégration inéluctable dans le contexte d'EMILE. Le cours de langue acquiert alors un statut inédit de « laboratoire » qui trouve son sens dans un mouvement d'aller-retour permanent d'un cours à l'autre. *Cette articulation EST précisément l'intégration dont il est question dans EMILE*. Plus concrètement, ce va-et-vient entre les différents cours permet de développer ce que Cummings distingue comme « compétences communicatives interpersonnelles de base » (BICS) et « compétences langagières académiques et cognitives » (CALP)⁵.

Ceci nous amène à repenser le rôle, ou plutôt les rôles, du professeur de langue. Confronté à des élèves largement engagés dans une communication extensive et contextualisée de la

⁴ Coyle D. : Programmer, autoévaluer et construire le suivi dans le cadre des cours « CLIL/EMILE⁴ » :Trois outils pour les enseignants, (Note de formation préparée par Bya N. et Chohey-Paquet M. pour la FESeC-Groupe d'accompagnement pédagogique de l'immersion CLIL/EMILE, 2005-06), p. 9.

⁵ Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19, 121-129.
Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. California State Department of Education (ed) Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, 3-49, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

langue-cible au sein des cours DNL, il aura la possibilité de consacrer du temps pour **affiner progressivement** la connaissance de la langue, tant au point de vue grammatical et lexical qu'au point de vue de la justesse dans les productions liées aux quatre compétences. C'est ainsi qu'il **contribuera à concrétiser et fixer les bénéfiques linguistiques**⁶ que l'on est en droit d'espérer de l'EMILE.

Par ailleurs, le fait que les élèves utilisent la langue-cible comme vecteur de communication pour l'apprentissage et le développement de compétences dans d'autres disciplines engendre des besoins linguistiques spécifiques. Le professeur de langue est très certainement un partenaire idéal dans **le développement, l'installation et l'intégration de ces savoirs et savoir-faire linguistiques**. Il s'agit du langage *pour* l'apprentissage. Nous y reviendrons plus loin.

La spécificité des rôles du professeur de langue suivant les degrés

Chaque degré présente ses particularités, en lien direct avec le niveau de connaissance de la langue plus ou moins développé chez les élèves. L'articulation et la collaboration entre le cours de langue et les autres cours donnés en immersion se déploieront largement au 1^{er} degré, et dans une moindre mesure au 2^{ème} degré. Mais elles doivent rester une réalité aussi au 3^{ème} degré si l'on veut pouvoir donner pleinement accès aux élèves à tous les bénéfiques linguistiques et communicatifs mais aussi cognitifs et culturels⁷. Dans cette perspective et pour respecter les spécificités de chaque degré, il est important de distinguer les grandes caractéristiques liées à chacune des trois étapes du secondaire.

Au 1^{er} degré

Ce moment est particulièrement sensible et important. En effet, les élèves peuvent se retrouver dans un environnement nouveau ; ils y sont régulièrement confrontés à un enseignement dans la langue-cible qu'ils connaissent à des degrés variables et éventuellement peu ou pas encore, selon leur parcours dans l'enseignement fondamental en immersion ou pas. Dans ce contexte et afin de les accompagner et de les soutenir au mieux, le cours de langue doit conserver son identité (mise en œuvre des programmes) mais aussi se mettre en lien avec les cours dits « de contenus » comme cela a été développé ci-dessus.

Au 2^{ème} degré

La réflexion générale décrite ci-dessus et les pistes de collaboration développées au 1^{er} degré restent pertinentes pour le 2^{ème} degré. Toutefois, il faut attirer l'attention que le niveau de maîtrise de la langue que les élèves atteignent maintenant, permettra de faire de plus en plus souvent appel à des supports plus complexes, authentiques, non adaptés, ...

Par ailleurs, dès le 2^{ème} degré, les élèves sont amenés à réaliser des productions plus complexes. Par exemple : faire des présentations plus élaborées avec échanges, questions/réponses... Pour rencontrer ces exigences, ils auront besoin d'élargir l'éventail de leurs outils linguistiques. La langue *pour* apprendre devra donc être étendue et développée plus largement.

Au 3^{ème} degré

D'une manière moins systématique, au 3^{ème} degré, on veillera à poursuivre l'interaction avec les cours DNL et à encourager l'interdisciplinarité notamment dans les projets. A cet endroit du parcours de formation, le cours de langue mettra davantage l'accent sur les « **finesses** »

⁶ Cf Coyle Do (2002): in FESEC: novembre 2004, *L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique"* CLIL-EMILE Digest préparé par le Groupe d'Accompagnement de l'Immersion Linguistique, p. 7.

⁷ CF FESEC: novembre 2004, *L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique"* CLIL-EMILE Digest préparé par le Groupe d'Accompagnement de l'Immersion Linguistique, pp. 18 à 24.

de la langue et tendra à faire globalement passer le niveau de maîtrise de B1-B2 à B2-C1⁸ en fonction des compétences visées. Ceci implique une plus grande précision dans la maîtrise des **subtilités grammaticales**, dans l'utilisation de fonctions langagières spécifiques et nuancées, dans le choix le plus judicieux possible du lexique – le tout adapté au niveau de langage et au type de langue (formelle ou familière) induits par le contexte de la communication.

Enfin, le développement de nouvelles compétences transversales typiques du 3^{ème} degré – l'art de débattre, la prise de parole en vue d'exposer de façon cohérente et logique des opinions personnelles, des informations recueillies lors d'interviews, de conférences, ...- rendront aussi nécessaire l'installation de nouveaux outils linguistiques venant enrichir le bagage de la « langue pour apprendre ».

L'évaluation

Les élèves en immersion sont soumis aux **mêmes exigences légales que les autres élèves du cours** de langues modernes. La référence sera donc les attentes définies par les programmes de notre réseau, respectant eux-mêmes les injonctions émanant des documents de référence « Socles de compétences » pour le 1^{er} degré et « Compétences terminales » pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés. Aux termes actuels de la loi, ceci implique que le conseil de classe doit prendre en considération les mêmes niveaux de maîtrise des différentes compétences que pour les autres élèves pour statuer sur la réussite ou non d'un élève.

Par conséquent le **dépassement** de ces niveaux, légitimement attendu chez les élèves en immersion, **ne pourra** en aucune façon **constituer un critère de réussite**. Par contre, il est évident que le niveau atteint dans la maîtrise de la langue sera une information précieuse pour le conseil de classe qui se poserait des questions quant à la poursuite du projet « immersion » pour tel ou tel élève. En effet, il semble clair qu'un niveau de maîtrise en-deçà de ce dépassement peut, **parfois**⁹, être le reflet, voire l'explication, de difficultés scolaires qu'un élève pourrait rencontrer et qui seraient liées à ou occasionnées par le recours à la langue-cible.

Afin de garder trace de l'évolution linguistique de chacun et afin d'encourager les élèves à une **autoévaluation** de leur niveau de performances, il pourrait être utile de faire usage d'un document du type « Portfolio des langues¹⁰ ».

Pour en savoir plus...

www.segec.be/fesec/Immersion/index.htm

⁸ Voir les 6 niveaux de maîtrise définis par le Cadre Commun de Référence Européen.

⁹ Des difficultés d'ordre cognitifs et indépendants de l'utilisation de la langue-cible peuvent aussi en être la cause.

¹⁰ Ce document est disponible à l'adresse suivante :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24552&navi=211>