



HAL
open science

Conception et mise en oeuvre d'une formation linguistique pour enseignants de différentes DNL

Claire Billiet

► **To cite this version:**

Claire Billiet. Conception et mise en oeuvre d'une formation linguistique pour enseignants de différentes DNL. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00875468

HAL Id: dumas-00875468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00875468>

Submitted on 22 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Conception et mise en œuvre d'une formation linguistique pour enseignants de différentes DNL

BILLIET Claire
N°20932100

Sous la direction de **CATHERINE CARRAS**

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je remercie les enseignants du lycée de Sremski Karlovci pour leur accueil enthousiaste et chaleureux. Travailler parmi eux a été un vrai plaisir et je leur souhaite toute la réussite possible avec leur section bilingue. Hvala vam puno, nadam se da čemo se uskoro ponovo videti...

Je remercie aussi l'équipe de l'Institut Français de Serbie qui m'ont accompagnée cette année, Fabrice Peutot attaché de coopération pour le français, Élisabeth Juin qui coordonne les sections bilingues, Pierre Yves & Anne Claire Noël responsables de l'antenne de Novi Sad, tous ceux qui travaillent à l'antenne, Monique, Claudine, Tanja, Jelena, Florian... enseignants, bénévoles et francophiles de passage qui renouvellent chaque fois mon désir de poursuivre dans le monde du Fle.

Merci à Catherine Carras qui m'a dirigée dans la rédaction de ce mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils.

Merci à mon père et à ma mère qui a relu ce travail, qui m'écoute et m'encourage dans ce que j'entreprends.

Et merci à Jérôme pour l'explication des styles, et à Gilbert pour son jardin.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BILLIET PRENOM : Clair

DATE : 3 septembre 2013 SIGNATURE

Table des matières

Remerciements.....	3
Déclaration anti-plagiat.....	4
Introduction.....	7
PARTIE 1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	9
Chapitre 1. Une province historiquement plurilingue.....	10
1. Contexte sociolinguistique et pratiques éducatives.....	10
1-1 Les origines du plurilinguisme en Voïvodine.....	10
1-2 Un système éducatif adapté à la diversité linguistique.....	12
1-3 La didactique en Serbie.....	14
2. État des lieux des sections bilingues français-serbe.....	15
2-1 Les sections existantes et à venir.....	15
2-2 L'appui aux sections.....	16
2-3 Diagnostic des difficultés rencontrées.....	17
Chapitre 2. Les institutions en présence.....	18
1. L'Institut Français de Serbie.....	18
1-1 Place en Serbie.....	18
1-2 Les objectifs du pôle linguistique.....	19
1-3 L'antenne de l'IFS à Novi Sad.....	19
2. Le lycée commanditaire.....	20
2-1 Un lycée philologique prestigieux.....	20
2-2 Entretiens avec les personnels éducatifs.....	21
2-3 La future section bilingue.....	23
Chapitre 3. La commande de formation linguistique.....	25
1. Les objectifs visés et les problématiques qu'ils soulèvent.....	25
1-1 Les directives du ministère serbe : objectif général.....	25
1-2 Les directives du lycée : objectifs opérationnels.....	26
2. L'analyse de la commande passée.....	27
2-1 La demande.....	27
2-2 Le public.....	28
2-3 Les besoins.....	29
2-4 Les conditions.....	29
PARTIE 2 LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE	
CONVOQUÉES POUR CE TRAVAIL.....	31
Chapitre 4. Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	32
1. La langue comme instrument professionnel.....	32
1-1 De nouveaux enjeux, un nouveau public.....	32
1-2 Les besoins précis de l'apprenant au centre de la démarche.....	33
2. Des objectifs de communication ciblés.....	34
2-1 La traduction en objectifs généraux et opérationnels.....	34
2-2 L'étape cruciale de la collecte de données.....	35
Chapitre 5. L'enseignement en classe bilingue.....	37
1. Différents modèles envisageables.....	37
1-1 Définition stricte.....	37
1-2 Différents modèles de réalisation possibles.....	38
2. Les apports de cet enseignement.....	39
2-1 Les apports linguistiques.....	40

2-2 Les apports disciplinaires.....	40
2-3 Les apports cognitifs.....	42
2-4 Les apports culturels.....	43
3. L'alternance des langues.....	44
3-1 L1 & L2 : deux outils complémentaires.....	45
3-2 La création d'une séquence pédagogique en DNL.....	47
Chapitre 6. L'articulation FLE-DNL.....	50
1. Les compétences langagières en jeu en DNL	50
1-1 La compétence disciplinaire.....	50
1-2 La compétence « extra-disciplinaire »	51
1-3 La compétence culturelle.....	52
2. Les possibilités offertes au niveau faux-débutant.....	53
3. Nécessité d'une convergence méthodologique et didactique	54
PARTIE 3 LA FORMATION PROPOSÉE.....	58
Chapitre 7. Analyse des besoins langagiers.....	59
1. Analyse des besoins langagiers extra-disciplinaires.....	59
2. Analyses des besoins langagiers disciplinaires.....	62
2-1 L'enseignant d'informatique.....	62
2-2 L'enseignante de sport.....	63
2-3 L'enseignante de littérature.....	64
2-4 L'enseignant de musique.....	65
2-5 L'enseignante d'histoire des arts.....	66
Chapitre 8. Mise en place du programme de formation	68
1. Choix du rythme et du format	68
2. Choix des groupes et syllabus.....	69
2-1 Informatique & sport, module faux-débutant.....	70
2-2 Musique & littérature, module intermédiaire.....	76
2-3 Histoire des arts, suivi des deux groupes.....	76
3. Une structuration mixte	82
3-1 Par compétences professionnelles.....	82
3-2 Par compétences de communication.....	82
4. Une progression en spirale.....	83
Chapitre 9. Bilan conclusif.....	84
1. Réajustements effectués	84
1-1 Réajustements d'ordre macro-structurel.....	84
1-2 Réajustements d'ordre micro-structurel.....	85
2. Les difficultés rencontrées.....	86
2-1 L'essoufflement général.....	86
2-2 Une certaine désorganisation.....	86
2-2 La confrontation d'approches différentes.....	87
3. Un projet lancé.....	88
3-1 Des compétences en voie d'acquisition.....	88
3-2 Une méthodologie qui se dessine.....	88
Conclusion.....	90
Bibliographie.....	92
Annexes.....	94

Introduction

L'Europe de l'Est est un espace qui a vu naître des sections bilingues dynamiques depuis la fin des années 90. Sur ce continent qui connaît des brassages de peuples et de langues depuis les débuts de son histoire, certaines régions concentrent des caractéristiques sociolinguistiques particulièrement intéressantes. C'est le cas des Balkans et de la province serbe de Voïvodine où j'ai passé neuf mois dans le cadre d'un stage organisé par le Ministère des Affaires Étrangères. Affectée à l'antenne de l'Institut Français de Novi Sad, mes missions d'enseignement du FLE se déroulaient à la chaire de philosophie de l'université, à l'Institut français et dans les sections bilingues de deux lycées de la région. Une seconde partie de mon stage a consisté en la réalisation d'une commande de formation linguistique auprès de futurs enseignants de section bilingue, depuis l'analyse de cette commande jusqu'à sa mise en œuvre effective. Ce travail de conception est le thème de ce mémoire universitaire.

Ces sections font l'objet de plus en plus d'analyses qui permettent de dégager des principes généraux et d'élaborer des outils adaptés et adaptables à la diversité des contextes de déploiement des dispositifs d'enseignement plurilingues. Cependant ces outils restent dans des circuits de diffusion relativement restreints et les enseignants locaux, souvent livrés à eux-même, procèdent dans leurs classes par tâtonnements et expérimentations. Cette attitude empirique se retrouve au niveau des chercheurs qui mêlent à une analyse systémique du contexte global une démarche de recherche-action. Compte tenu de la multiplicité des situations que l'on rencontre cette démarche semble la mieux adaptée.

La présence d'un public demandeur précis en contexte professionnel rapproche cette commande du Français sur Objectifs Spécifiques, auquel j'ai pensé légitime d'emprunter un certain nombre d'outils et de démarches. Les recommandations des spécialistes de l'enseignement en contexte bilingue vont aussi dans ce sens en apportant des éléments supplémentaires. Les problématiques qu'ils soulignent mettent en avant différentes échelles d'analyse, aussi bien des politiques européennes que locales. Au delà des enjeux politiques qui président à l'ouverture d'une section bilingue, des aspects éducatifs, sociolinguistiques et culturels viennent compléter le contexte à partir duquel les acteurs locaux et étrangers doivent collaborer pour mettre en place le dispositif le mieux adapté.

Le public d'enseignants-stagiaires avec lequel j'ai travaillé présentait un certain nombre de points communs dans leurs profils mais aussi des divergences, non seulement en fonction des matières qu'ils enseigneront en contexte bilingue, mais aussi selon leurs niveaux en français. Comment, en quarante heures réparties sur une année scolaire, former cinq futurs professeurs de section bilingue de niveaux langagiers disparates qui enseigneront cinq disciplines différentes? Le discours enseignant a la particularité de se composer de deux discours complémentaires : disciplinaire qui est celui de la spécialité enseignée, et pédagogique qui accompagne et renforce le processus d'enseignement-apprentissage. Ces discours possèdent des composantes lexicales, morphosyntaxiques, discursives, sociolinguistiques et culturelles qu'il faut déterminer. Ils s'articulent en fonction des pratiques de l'enseignant, qui travaille dans un contexte particulier. J'ai fais alors l'hypothèse que c'était en fonction de cette caractéristique majeure du discours des enseignants-stagiaires que je devais organiser les objectifs et les contenus de la formation. L'analyse des besoins devait donc distinguer les compétences qu'ils partagent et celles qui les séparent. Elle devait le faire en tenant compte de leurs propres objectifs avec leurs élèves, et s'inscrire dans le cadre plus large de la commande institutionnelle passée et de la culture éducative en Serbie.

Pour remettre en perspective cette commande j'exposerai dans une première partie le contexte sociolinguistique et éducatif de la Voïvodine. J'expliquerai notamment pourquoi cette région d'Europe de l'Est est un cadre riche pour des réflexions et des expérimentations didactiques dans le domaine du plurilinguisme, qui sont les instances à l'origine de mon projet de stage, et les éléments essentiels de la commande passée. La seconde partie de ce mémoire réunit les théories de référence à l'œuvre pour concevoir la formation demandée. Elle interroge la nature des discours de l'enseignement-apprentissage bilingue, ses outils et ses démarches, sous l'angle particulier du public d'élèves débutants. Enfin dans une troisième partie je détaillerai les étapes de réalisation de la commande, depuis l'analyse des besoins jusqu'aux réajustements apportés au cours de la formation. Je présenterai les programmes conçus et justifierai mes choix en fonction de l'analyse du contexte et des outils présentés auparavant.

PARTIE 1
PRÉSENTATION DU CONTEXTE

Chapitre 1. Une province historiquement plurilingue

Avant toute chose il faut, dans le cadre d'un mémoire de terrain en Serbie dans la province autonome de Voïvodine, revenir sur les particularités linguistiques de cette région qui trouvent leurs racines dans l'histoire complexe des Balkans. Je l'évoquerai dans ses grandes lignes pour ancrer notre objet d'étude dans son contexte. Car la Voïvodine mit en place, bien avant que cela devienne une préoccupation de la communauté internationale, des politiques en faveur des minorités ethniques qui tenaient compte de leurs spécificités linguistiques et mena à un système éducatif original, favorable au bilinguisme.

1. Contexte sociolinguistique et pratiques éducatives

1-1 Les origines du plurilinguisme en Voïvodine

La Voïvodine se situe au nord de la Serbie. Elle est le moteur économique du pays et Novi Sad, sa capitale, est la seconde ville la plus importante après Belgrade. Elle partage des frontières communes avec la Hongrie au Nord, la Roumanie à l'Ouest, la Bosnie-Herzégovine et la Croatie à l'Est. A ce jour la province regroupe plus de deux millions d'habitants. Si aujourd'hui près de 70% d'entre eux sont serbes, elle ne réunit pas moins de vingt-cinq groupes ethniques différents, en reconnaît officiellement six et autant de langues officielles, quatre religions et trois alphabets. Cette disposition multiculturelle et plurilingue exceptionnelle trouve son explication dans l'histoire de cette région des Balkans. Tour à tour intégrée aux empires romain, Huns, byzantin, bulgare, ottomans, austro-hongrois, au royaume des serbes, croates et slovènes puis à la Yougoslavie, elle dispose aujourd'hui d'un statut de province autonome comme naguère le Kosovo. Ce statut lui avait été accordé une première fois au cours du XVIIIème siècle par l'empire austro-hongrois avant de trouver sa concrétisation politique suite aux troubles de 1848. Cette autonomie précoce concernait aussi bien les domaines de la religion, de la langue que de l'éducation. La Matica Srpska¹, vit le jour à cette époque. Elle attira de nombreux intellectuels slaves et avait l'autorisation de diriger ses propres publications dans la langue et l'alphabet de son choix. Novi Sad est ainsi devenu tôt un des sièges de la culture des slaves du sud.

¹ équivalent d'une Académie Nationale de Voïvodine



Figure 1
Carte des Balkans²

Les droits des minorités ethniques sont donc reconnus de longue date dans cette province et ont été par la suite renforcés par Josip Broz dit Tito à l'époque de la République fédérative socialiste de Yougoslavie, quand la province a été intégrée à la Serbie. Même à cette époque, les décisions en matière de politiques linguistiques n'étaient pas prises de manière centralisée mais par les communes. Une partie de cette organisation perdure encore dans le système éducatif actuel, comme dans le choix des langues enseignées dans les écoles communales.

Les vagues successives de colonisation ont provoqué des migrations de populations venues d'Europe centrale et orientale qui se sont installées durablement en apportant leurs langues et leurs institutions culturelles ou religieuses. Au fil de l'histoire, notamment des guerres des années 90 et de la montée des discours nationalistes, ce statut d'autonomie a été et est encore parfois remis en question : en Voïvodine, dont la composition ethnique a été transformée par ces événements, et en Serbie mais sans remise en cause majeure. De nos jours elle demeure un exemple de coexistence pacifique rare entre les peuples dans les Balkans, et d'organisation sociolinguistique originale protégeant un plurilinguisme reconnu comme une source de richesse culturelle protégé par la Constitution serbe de 2006.

² Source : *Le Monde Diplomatique* n° 713 août 2013. p.18

1-2 Un système éducatif adapté à la diversité linguistique

Aujourd'hui les six langues officielles (serbe, hongrois, slovaque, roumain, ruthène et croate) sont utilisées simultanément dans l'administration, les médias et l'enseignement. Plusieurs études menées régulièrement en Voïvodine ont établi que ces langues sont le plus souvent parlées de façon entremêlées et simultanées. Elles témoignent d'un plurilinguisme vigoureux et multiforme selon les contextes comme le montre cette étude menée en 2000 dans des écoles utilisant des langues minoritaires :

Sur la totalité des élèves que nous avons interrogés, 94 % ont déclaré avoir pour langue maternelle une autre langue que le serbe, notamment la langue de l'enseignement du lycée dans lequel ils sont scolarisés. Pour 78 % d'entre eux, la seule langue utilisée en famille est précisément la langue maternelle.

Dans les salles de sport et les terrains de jeux, le serbe est employé aussi souvent que la langue maternelle par la moitié des personnes interrogées. De même, avec leurs camarades de classe et leurs professeurs, 68 % et 88 % d'élèves déclarent employer deux langues conjointement, et 31 % et 11 % seulement la langue maternelle. Cela tendrait à montrer que les répertoires bilingues sont socialement très intégrés et que l'attitude n'est ni séparative (usage exclusif de la langue minoritaire) ni ségrégative (usage dominant de la langue majoritaire)

(Ksenija Djordjevic, 2011)

Cependant si la composition linguistique de la province est hétérogène, les aires linguistiques se répartissent à certains endroits de façon homogène et c'est là encore une particularité de cette région. Dans certaines communes on peut entendre en majorité des hongrois, des ruthènes, etc. qui ne parlent pas, ou peu, la langue nationale. Ces communes, ou parfois même ces villages distants de seulement quelques kilomètres, essaient de proposer un enseignement de cycle primaire adapté à ces particularismes locaux. Bien que leurs habitants ne parlent parfois qu'une langue, ils suivent cet enseignement en langue maternelle comme ils en ont le droit légalement. Ces dispositifs d'enseignement ne sont pas exempts de problèmes, notamment quand il s'agit de suivre un enseignement allant au delà du cycle primaire et/ou supérieur pour certaines filières, qui n'est pas toujours disponible dans toutes les langues reconnues car il faut alors atteindre un nombre suffisant d'élèves pour ouvrir une classe. Ksenija Dordjevic fait d'ailleurs remarquer la différence de facto que l'on peut malgré tout observer sur le terrain notamment auprès des populations roms.

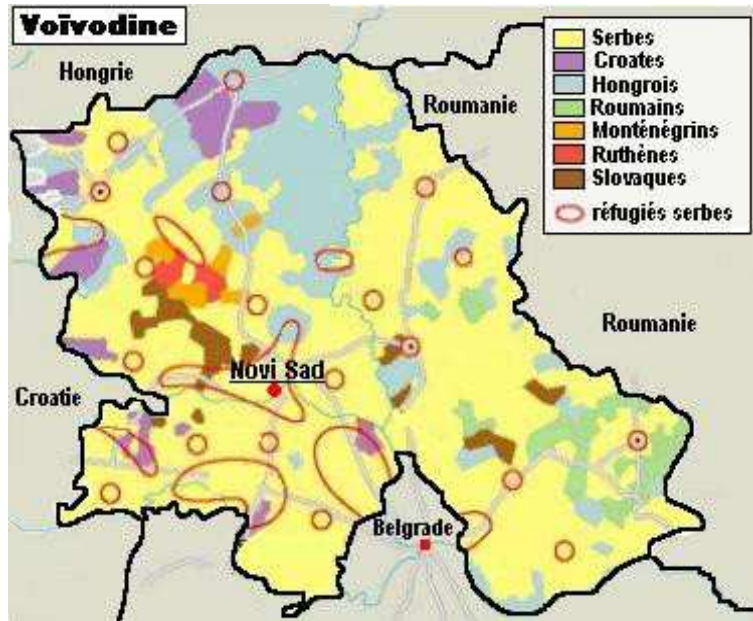


Figure 2.
Répartition des aires linguistiques en Voïvodine³

Les situations d'enseignement-apprentissage bilingues existent donc déjà de longue date dans cette région entre les langues vernaculaires. Des dispositifs sont expérimentés et les questions de l'apport du multiculturalisme ont été depuis longtemps ouvertes comme en témoigne la législation en vigueur :

La multiculturalité et les diversités traditionnelles qui proviennent de langues, de cultures matérielles et spirituelles, d'origines, de coutumes, de religions, d'histoire et de tradition des citoyens différents et le maintien des minorités nationales, représentent des valeurs sociales que l'on doit sauvegarder et développer.

(Loi sur la protection des droits et des libertés des minorités nationales
adoptée le 26 février 2002)

La reconnaissance de la part culturelle de l'identité présent dans ces textes juridiques est remarquable. L'enseignement est traité dans l'article 13: « Les membres des minorités nationales ont le droit à la formation et à l'enseignement dans leur langue dans les écoles maternelles, primaires et secondaires. » Bien que des écarts existent entre les déclarations d'intention et la réalité, la protection des minorités linguistiques reste un cas d'école dans cette région. Ses habitants sont habitués à ce brassage des langues et des cultures, renforcé par les nombreux mariages mixtes dans lesquels souvent les enfants sont de facto immergés dans un milieu plurilingue.

³ Source : *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, fév. 2011

Le plurilinguisme en Voïvodine est donc à la fois individuel, territorial et institutionnalisé⁴. Cet environnement plurilingue aménagés dans le système éducatif sur des bases juridiques historiques était un contexte favorable à l'implantation de sections bilingues allemand, anglais et français, initiée au début des années 2000 par les SCAC des différents pays.

1-3 La didactique en Serbie

En Serbie comme ailleurs on parle d'une situation de crise de l'éducation, d'une dévalorisation du statut social des enseignants et d'une concurrence forte du secteur privé. La situation professionnelle des enseignants est précaire, leur salaire à peine plus élevé que le revenu minimum, ce qui les oblige à cumuler plusieurs postes voire plusieurs professions. L'enseignement-apprentissage reste très traditionnel. Les positions du professeur et de l'élève sont définies dans un rapport formel de maître transmettant un savoir, avec des méthodes basées sur l'apprentissage « par cœur » plus que sur une volonté de développer l'esprit critique et des techniques d'analyse argumentée. « Le programme serbe repose essentiellement sur l'acquisition de connaissances et laisse peu de marge à l'expérimentation » (Bruno Boyer,, attaché de coopération pour le français, 2008).

Cette méthodologie est visible dans les manuels et les démarches des enseignants, confrontés dans le cadre des accords bilatéraux à des approches didactiques nouvelles. Cette confrontation mène à des innovations intéressantes comme au lycée Ribnikar de Belgrade où s'ouvrit la première section bilingue francophone : les enseignants procédèrent, d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) à une révision des programmes et des méthodes autorisée par le ministère serbe.

Le but principal de cette révision du programme était de définir les objectifs à atteindre en fonction des compétences langagières, de définir les contenus et la progression par niveau d'enseignement ainsi que d'indiquer les modalités d'évaluation et les orientations pédagogiques. Le programme a été autorisé par le Ministère de l'éducation nationale serbe et représente une évolution importante dans la méthodologie de travail pour élaborer un programme de langue étrangère en Serbie.

(Marija Nesić, professeur de français à l'école Vladislav Ribnikar⁵.)

Ces efforts de modernisation des enseignements ont été soutenus par Jean Duverger, venu à Belgrade animer un séminaire en décembre 2007. Il proposa une base théorique de l'enseignement-apprentissage en contexte bilingue et des ateliers de création de séquences pédagogiques.

4 Distinctions d'échelles macro, méso et micro-contextes plurilingues proposées par Moore (2006).

5 Interview parue sur le site du CIEP, dossier « Regard sur...la Serbie », 2008.

Les retours de cette expérience ont été très positifs, mais les enseignants du lycée dans lequel j'effectuais mon stage n'en ont pas bénéficié puisque à l'époque leur établissement ne faisait pas partie du réseau des sections bilingues.

Mais si le plurilinguisme est une réalité constitutive de la Voïvodine, l'implantation de ces sections francophones rencontre des difficultés dues à plusieurs facteurs : un manque de moyens financiers et humains pour la formation continue des enseignants mais surtout une incohérence entre l'implantation des langues étudiées à l'école primaire et la distance géographique des lycées bilingues franco-serbe. Ces écoles et lycées sont parfois très éloignés et une nouvelle loi en préparation risque d'augmenter ces difficultés. Le gouvernement prévoit en effet que le choix des langues étrangères étudiées au lycée se restreigne à la poursuite de celles commencées au cycle primaire. Concrètement la question de la proximité des établissements primaires et secondaires deviendra alors centrale et la concurrence entre les langues s'en trouvera fortement accrue.

2. État des lieux des sections bilingues français-serbe

2-1 Les sections existantes et à venir

A ce jour il existe huit établissements proposant une filière bilingue francophone en Serbie, dont un d'enseignement primaire (équivalent au niveau primaire-collège en France). Ces établissements ont des profils variés, à majorité scientifique. En Serbie la spécialisation des élèves intervient plus tôt qu'en France, à l'entrée au lycée qui équivaut aux classes de 3ème françaises. Les lycées sont alors divisés entre établissements scientifiques et littéraires pour les filières générales, et d'autres proposent des formations techniques. Les sections bilingues de français ont vu le jour en 2004 suite à un partenariat avec le ministère de l'éducation serbe. Elles sont réparties aussi bien en région que dans la capitale. Ce programme a vocation à se consolider et à continuer de se développer différemment, selon les contextes régionaux. Deux nouvelles sections ouvriront en septembre 2013, dont celle du lycée de Sremski Karlovci où j'ai effectué mon stage et qui proposera un profil littéraire. Elle viendra compléter l'offre bilingue de la région jusqu'à présent tournée vers les profils scientifiques. Quels que soient les profils, le contexte de développement du bilinguisme est le même. Il ne s'agit pas de viser une immersion totale dans la langue étrangère mais au contraire d'enrichir l'enseignement-apprentissage des langues et des disciplines non linguistiques (DNL).

Soixante-trois enseignants sont actuellement impliqués dans les sections bilingues, dont quarante-quatre enseignants de DNL et dix neuf enseignants de français. Deux cent cinquante-cinq élèves du secondaire suivent un enseignement bilingue francophone, et le chiffre se porte à trois cent trente-neuf si on inclut les élèves de cycle primaire. La Voïvodine est la région de Serbie où le français est le moins présent et est très concurrencé par l'anglais et l'allemand. La création d'une filière bilingue dès la maternelle est aujourd'hui à l'étude en vue de favoriser la présence de candidats à l'entrée du lycée dans la section bilingue. La province de Voïvodine est par ailleurs sur le point de cofinancer un lecteur français en contrat local qui travaillera dans la maternelle et le primaire à partir de la rentrée 2013.

2-2 L'appui aux sections

La création et le développement d'une section par l'Institut français repose sur six constantes, suivant ainsi les directives du ministère de l'éducation serbe⁶ :

> un minimum de 30% des enseignements dispensé en français. Ce pourcentage est entendu de manière globale et peut donc être réparti librement sur l'année scolaire, à chaque niveau, par l'équipe enseignante de chaque établissement.

> la présence d'un locuteur natif chargé d'animer des cours de conversation et d'aider les enseignants dans l'élaboration de leur matériel pédagogique.

> la mise en place du DELF scolaire dans l'établissement ou du DELF junior à l'Institut français de Serbie (IFS) à Belgrade ou dans l'un de ses deux sites (Nis et Novi Sad), avec la présence d'examineurs locaux.

> la formation initiale et continue des enseignants de DNL (pédagogique et linguistique), étant donné que l'obtention du niveau B1 du CECRL est requis pour enseigner une DNL. L'objectif à atteindre pour l'IFS est le niveau B2.

Il s'agit ici de l'autre aspect de ma mission de stage, davantage tourné vers l'ingénierie pédagogique comme je le détaillerai plus loin.

> un appariement avec un établissement français, dans le but de créer un projet pédagogique commun aboutissant à un échange d'élèves.

⁶ Critères retenus d'après le *rapport général sur la situation des sections bilingues francophones en Serbie (avril 2013)* rédigé en interne par l'attaché de coopération pour le français et la coordinatrice des sections bilingues.

> la nomination d'un coordinateur pour chaque section bilingue qui assurera la liaison entre le ministère serbe, l'Institut français et son lycée, assistera les enseignants de DNL et accompagnera le stagiaire-Fle de son établissement.

2-3 Diagnostic des difficultés rencontrées

Le fonctionnement administratif et pédagogique des sections présente des dysfonctionnements dus à plusieurs éléments : politiques d'abord, les changements de personnels au sein des gouvernements (de l'État central serbe et de la province autonome de Voïvodine), très liés à des partis, ne peuvent pas garantir de considérations à grande échelle dans le temps ni la continuité des décisions prises. Certains engagements n'ont à ce jour toujours pas été tenus, particulièrement en ce qui concerne les décharges horaires des enseignants impliqués dans les sections bilingues, à défaut d'une augmentation de leurs salaires ou de primes. Ces derniers ne se sentent pas soutenus en l'absence de reconnaissance institutionnelle et hésitent à s'impliquer davantage ou plus durablement. Toujours à l'échelle de l'ingénierie politique, les accords passés avec les ambassades étrangères se font concurrence en ce qui concerne les langues enseignées à l'école. En Voïvodine particulièrement, l'allemand et l'anglais concurrencent le français auprès des chefs d'établissements qui sont souverains dans leur décision d'engager des professeurs de telle ou telle langue. Cette concurrence s'accroîtra dans les années à venir avec la nouvelle loi sur l'apprentissage des langues étrangères. L'enseignement du français précoce, qui commence à se développer de façon importante devient alors un enjeu encore plus grand pour la pérennité de l'enseignement du français dans la région.

Du point de vue de l'IFS, les établissements ne font pas preuve d'une réelle autonomie dans plusieurs domaines (formation linguistique des enseignants, recherche de sponsors pour des projets internationaux, promotion des sections, proposition d'ateliers pour les élèves.) Une démotivation générale est donc signalée, à laquelle les politiques de coopération tentent d'apporter des solutions en allant à la rencontre des instances gouvernementales et des professionnels de l'éducation.

Ainsi la région de Voïvodine, par son histoire et sa configuration sociolinguistique singulière présente et passée, présente-t-elle un terrain favorable à l'implantation de sections bilingues francophones. Des conjonctures actuelles fragilisent ces projets, notamment par la concurrence des langues et les difficultés matérielles que rencontrent les établissements. Pour pallier à ces difficultés des accords bilatéraux sont créés entre des institutions serbes et françaises qui s'engagent alors à apporter au projet différents moyens de consolidation.

Chapitre 2. Les institutions en présence

La commande de formation qui fait l'objet de ce mémoire résulte d'accords passés entre l'Ambassade de France par l'intermédiaire de l'Institut Français et le ministère de l'éducation serbe par celui du lycée de Sremski Karlovci où va s'ouvrir la nouvelle section bilingue francophone. Chacun de ces acteurs respectifs trouve des intérêts différents dans ce projet et engage des moyens pour sa réussite.

1. L'Institut Français de Serbie

1-1 Place en Serbie

Implanté dans le pays depuis 1951 l'Institut français jouit d'un prestige certain auprès de la population et des institutions locales, dû à une histoire commune et à sa représentation dans les mentalités. La France est en effet très souvent évoquée comme l'amie de longue date de la Serbie, qui l'a aidée pendant la première guerre mondiale et a gardé à ce titre une place particulière dans le pays qui compte de nombreux francophiles. Bien que les conflits des années 90 aient pu ternir cette image, la France demeure auréolée de son prestige intellectuel, liée à la Serbie dans l'esprit de beaucoup de ses habitants. Suite à la crise économique les inscriptions aux cours de français adultes ont diminué, mais celles pour les enfants et adolescents ne cessent d'augmenter. On peut donc penser que l'apprentissage du français demeure dans l'esprit des adultes une possibilité d'ouverture pour l'avenir de leurs enfants. Le développement des sections bilingues s'inscrit dans la même logique. Il a été entrepris en 2004 avec la diversification des offres de cours pour les enfants et des adolescents, et de l'ouverture de centres de passation du DELFSCO et DELF junior.

C'est une structure complexe liée à l'Ambassade, dont les activités se ramifient entre différents pôles (linguistique, culturel, scientifique...) L'Institut est présent à Belgrade et possède deux antennes locales à Novi Sad au nord et à Niš au sud. Fabrice Peutot, attaché de coopération linguistique, était aussi mon directeur de stage. Il a défini la nature de mes missions et de mes détachements, notamment en formation linguistique auprès des enseignants de DNL du lycée de Sremski Karlovci.

1-2 Les objectifs du pôle linguistique⁷

Principal opérateur de la diplomatie linguistique et éducative de la France à l'étranger, l'Institut Français de Serbie définit ses principales orientations comme suit : Dans le but de renforcer l'apprentissage et la diffusion de la langue et de la culture française il appuie les réseaux éducatifs dans le pays. Il développe une certification internationale avec la mise en place du DELF (prim', sco, tout public) auquel il forme des examinateurs locaux. Il étudie cette année la possibilité de créer des filières bilingues dès la maternelle en vue de développer l'apprentissage du français précoce qui rencontre un grand intérêt dans la population.

Il renforce les sections bilingues existantes en lycées et négocie l'ouverture de nouvelles sections de ce type pour des profils littéraires et scientifiques. Il s'agit de tisser un dense réseau francophone, de la maternelle au lycée puis à l'université. La coopération universitaire prévoit des bourses d'études pour les étudiants serbes en master et doctorat, certains diplômes jumelés entre universités étrangères et serbes, et des formations avec possibilités de participer à des projets européens. Trois chaires de français existent en Serbie (à Belgrade, Novi Sad et Niš), mais c'est sur les filières de sciences dites « dures » que le pôle souhaite insister pour revaloriser le français en tant qu'outil de communication scientifique légitime. L'IFS met en place des partenariats divers, avec des entreprises, des municipalités, des établissements scolaires, dans le cadre d'accords bilatéraux qui visent à développer une autonomie de fonctionnement de ces partenaires par la suite. La formation des enseignants locaux s'inscrit dans la même perspective d'accompagnement au développement des réseaux d'éducation.

1-3 L'antenne de l'IFS à Novi Sad

L'antenne a d'abord été fondée en tant que médiathèque à la fin des années 90 par deux françaises expatriées depuis plus de trente ans dans la région. Elle est ensuite devenue un centre culturel français (CCF) en 2004, rattaché au CCF de Belgrade et, comme lui, a changé d'appellation pour devenir une antenne de l'Institut Français dont la plus grande partie du financement et les décisions majeures sont gérées à Belgrade. Ses deux fondatrices y travaillent encore aujourd'hui comme responsables des cours adultes et enfants. Elles encadrent sept professeurs locaux qui ont été formés sur place ou en France aux approches communicatives. L'équipe administrative est complétée par une assistante de direction et une Volontaire Internationale responsable de l'antenne.

⁷ D'après le portail de l'Institut Français de Serbie

Une équipe de bénévoles est chargée de l'accueil, de la médiathèque et de l'organisation d'ateliers culturels mensuels auxquels on tente d'associer le plus possible les professeurs des écoles et lycées alentours avec leurs élèves. Un festival de théâtre francophone pour les jeunes se déroule au mois de juin, auquel participent les écoles de Serbie et d'autres pays des Balkans. Des séminaires et stages de formation sont organisés afin d'accompagner les enseignants de FLE dans leur formation continue.

Cette petite antenne a une atmosphère quasi familiale qui joue un rôle important dans la diffusion du français. Ses deux fondatrices connaissent tous les enseignants de français de la région, les élèves ainsi que leurs familles et la manière de fonctionner du pays. Elles sont un atout pour le développement de la langue-culture et de la formation des enseignants.

L'antenne propose des tarifs réduits aux élèves des différentes classes bilingues de la ville, qui y suivent pour certains des cours supplémentaires. Les enseignants de la future section bilingue doivent aussi y suivre des cours de français général deux soirs par semaine, selon le contrat passé entre le lycée et l'Institut. En tout, deux cent cinquante apprenants sont inscrits aux cours par session (une année en comporte trois), dont plus de la moitié sont des publics précoces ou adolescents. Ainsi se forme depuis plus de trente ans un réseau englobant élèves, anciens élèves, parents, étudiants revenus de France et enseignants formés sur place où chacun se connaît, ce qui influence les relations de travail à long terme.

2. Le lycée commanditaire

2-1 Un lycée philologique prestigieux

Le lycée de Sremski Karlovci est le plus ancien établissement secondaire de Serbie et l'un des plus prestigieux. Situé dans la province autonome de Voïvodine, il a été fondé en 1791 à l'époque de la domination de l'empire austro-hongrois. Son examen d'entrée est réputé difficile, et de nombreux intellectuels slaves ont étudié dans ses murs. Il est donc le garant d'une certaine tradition d'un enseignement de qualité. Cet établissement est spécialisé dans les langues. On y enseigne le serbe, le russe, l'allemand, l'anglais, le grec ancien, le latin, l'espagnol, l'italien, le français et le chinois.

Pouvoir proposer un enseignement en français semble un atout pour le lycée et différents arguments sont mis en avant pour promouvoir cette section : D'abord la possibilité d'obtenir une bourse et de partir étudier dans une université française.

Ensuite le fait que le français, comme l'allemand, est une des langues de travail de l'Union Européenne, à laquelle la Serbie a fait sa demande de statut de candidat depuis plusieurs années. Mettre en place des partenariats, à terme, avec des établissements français permettra d'impliquer le lycée dans des projets européens, et de faire voyager ces jeunes qui, s'ils en ont de nouveau l'autorisation depuis peu, n'en ont pas toujours les moyens individuellement. Enfin c'est surtout grâce à l'aura de prestige qui entoure encore fortement aujourd'hui l'étude du français dans les pays d'Europe de l'Est, malgré la progression évidente de l'anglais et de l'allemand, plus particulièrement dans cette région des Balkans, que ces sections francophones peuvent rencontrer un public intéressé. Les serbes demeurent encore aujourd'hui fortement francophiles.

Le lycée se trouve dans le bourg de Sremski Karlovci, à quelques kilomètres de la ville de Novi Sad. Paradoxalement le lycée se trouve assez loin des établissements primaires où le français est au programme. Trois d'entre eux sont à Novi Sad, ce qui représente une centaine d'élèves. Les autres sont plus à l'intérieur des terres, et dans ce cas le lycée devient difficilement accessible aux jeunes élèves. Cette incohérence provoque des difficultés dans le recrutement des élèves malgré une promotion efficace à l'échelle régionale, qui vont s'accroître après l'adoption de la loi sur l'apprentissage des langues étrangères. La direction du lycée essaie aujourd'hui de convaincre les autorités éducatives de réintroduire l'enseignement du français dans l'école primaire de Sremski Karlovci, mais c'est vraisemblablement l'allemand qui y sera enseigné.

2-2 Entretiens avec les personnels éducatifs

Sur place la coordinatrice du projet est Milica Francuz, enseignante serbe de français en charge des élèves de la future classe bilingue. Elle enseigne le FLE dans le lycée depuis dix-neuf ans et s'occupe cette année des futurs élèves de la section bilingue ainsi que de la promotion de cette section. Enthousiaste, elle émet cependant des réserves quant aux difficultés à venir, notamment en ce qui concerne le recrutement des élèves et leur niveau comme nous pouvons le constater dans le questionnaire auquel elle a accepté de répondre⁸ :

Les apprenants me semblent motivés, mais pas trop. Leur niveau de langue est très, très faible (A1) et en première année, nous travaillons plus sur l'enseignement de la langue que sur les cours de DNL en français (on travaille juste sur la terminologie). Le plus grand problème reste le recrutement des élèves. Mes impressions sur le projet sont très positives, mais nous ne sommes qu'au début et un grand travail est encore devant nous.

⁸ Voir annexe B

La démarche adoptée est donc une première année de FLE intensif en préparation de l'enseignement bilingue qui commencera lui aussi dès la première année. L'équipe travaille activement à la consolidation de la section bilingue. La directrice du lycée et la pédagogue⁹ suivent de près le développement de ce projet. C'est le rôle de cette dernière de mettre en place la démarche pédagogique à suivre par les enseignants auprès desquels elle effectue des observations de classe.

Dans l'entretien qu'elle m'a accordé en octobre 2012¹⁰ nous pouvons relever des incertitudes pour l'année à venir. La didactique à appliquer en classe bilingue n'était pas clairement établie : « Nous laissons nos professeurs s'organiser : le début de l'année en serbe et la fin en français, un cours sur deux, la moitié du cours dans une langue puis dans l'autre... Il faut que nous trouvions la meilleure solution pédagogique. » La réponse à la question sur l'alternance des langues reste elle aussi évasive. L'équipe éducative envisageait donc de mettre en place une « structure bilingue pour élèves bilingues » (d'après la typologie de Gajo, 2009, p.16). C'est-à-dire que la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2) seraient alternées dans des proportions presque égales, dans la distribution des séquences pédagogiques et/ou au sein des séances menées. Cette disposition était ambitieuse à cette étape de démarrage. Elle n'était pas applicable au vue du niveau des élèves et des enseignants, et n'est pas nécessairement le dispositif à privilégier dans ce contexte.

Dans la section bilingue allemand déjà ouverte, les cours de DNL sont assurés par une lectrice allemande pour toutes les matières et donc les questions de pédagogie ne se posent pas de la même façon. Ces questions sont bel et bien nouvelles cette année pour l'équipe enseignante : « Il n'y a donc pas de problème de langue pour elle [la lectrice d'allemand chargée des enseignements bilingues], et les élèves ont un bon niveau aussi dès la première année. Ce n'est pas le cas avec ces élèves du bilingue français, et le plus important est qu'ils acquièrent des connaissances dans les disciplines. » Le faible niveau des élèves est rappelé et provoque aussi une inquiétude car, comme on l'a dit, l'enseignement-apprentissage bilingue a été dans un premier temps conçu comme une immersion plutôt que comme une alternance des langues qui se mettrait en place progressivement. Les modalités de ce type d'enseignement sont encore souvent méconnues et limitées à la vision idéalisée d'une immersion ou d'une alternance pour un public déjà bilingue ou presque. Les modèles de fonctionnement de classes bilingues existant aujourd'hui sont le résultat d'études empiriques et d'expérimentations, mais la communication entre les établissements reste encore restreinte (voir Duverger 2007, Gajo 2009).

⁹ Le poste de pédagogue équivaut en France à celui de Conseiller Principal d'Éducation.

¹⁰ Voir annexe A

Or comme on le verra par la suite d'autres modalités sont applicables même à un public débutant. Elles apportent de multiples points forts à la fois à la L2 et à la discipline.

De même le sujet de l'évaluation présentait des contradictions au cours de l'entretien, tantôt envisagé en L1, tantôt en L2. Là encore une alternance de modèle pourtant possible ne vient pas à l'esprit des pédagogues. Ce paramètre est important car l'évaluation sommative tient une place centrale dans l'éducation en Europe Centrale et de l'Est. Elle donne son importance à la discipline et doit donc être maniée avec stratégie et délicatesse. On constate néanmoins que les questionnements sont en place, multiples et pertinents et qu'un travail collaboratif entre les professeurs de FLE et de DNL est déjà prévu : « Pour les examens et la création de supports comme des fiches récapitulatives, les professeurs de FLE aideront les professeurs de DNL. »

2-3 La future section bilingue

La sélection des élèves pour la promotion 2012-2013 s'est faite en anglais, ce qui est une entorse au fonctionnement de ce type de classes dans le pays. La raison avancée était le manque de candidats ayant un niveau suffisant en français à la sortie de l'école primaire. Certains élèves ont même été intégrés à la section bilingue parce qu'ils n'avaient pas obtenus des résultats suffisants dans les autres langues... et leur motivation s'en ressent. Cette année une préparation à l'examen d'entrée¹¹ en classe bilingue a lieu afin que les huit candidats puissent le passer en français. Cependant le nombre insuffisant de candidats ne permettant pas d'établir un niveau d'exigence élevé, les élèves de première année à la rentrée 2013 seront vraisemblablement faux-débutants, comme ceux de la promotion 2012-2013. Cela aura des conséquences importantes sur l'enseignement des DNL et donc, sur la formation en cours des professeurs de ces disciplines. Ainsi il y a surtout une contradiction non apparente entre les discours de promotion de la section et la réalité du petit nombre de candidats intéressés, comme le résume non sans humour Milica Francuz : « En fait, la question de la sélection des élèves est plutôt la question de les convaincre d'entrer dans la classe bilingue... »

Ces quatorze élèves débutants ont globalement atteint en juin 2013 un niveau allant de A2. La section n'ouvrant officiellement qu'à la rentrée prochaine, leurs horaires étaient aménagés cette année de façon informelle pour leur permettre de suivre cinq cours¹² de français hebdomadaires. Ces cinq cours étaient divisés entre les cours de FLE que donnent Milica Francuz et les cours de « conversation et civilisation » que j'étais chargée d'assurer une heure et demie par semaine.

¹¹ Tous les lycées organisent des examens d'entrée sélectifs.

¹² Les cours durent 45 minutes en Serbie

L'année suivante s'ajouteront trois cours hebdomadaires de littérature serbe, deux de sport et d'informatique et un cours d'histoire de l'art dispensés dans le cadre des DNL.

Le choix de ces matières dépendait d'une part du volontariat des enseignants travaillant déjà dans l'établissement, sans regard à leur niveau en français, et d'autre part de la volonté du ministère serbe de créer une section littéraire pilote n'incluant que les matières « moins importantes », exception faite de la littérature serbe, puisque les autres classes bilingues du pays sont présentes dans des lycées aux profils davantage scientifiques. Ce choix, qui semble hétéroclite au premier abord, s'est finalement révélé pertinent : à la fois du point de vue de l'enrichissement qu'un enseignement bilingue peut apporter dans ces différentes disciplines et au regard des niveaux disparates en français des enseignants-stagiaires de ce groupe qui se sont finalement harmonisés.

Les élèves de cette section formeront avec les élèves de section bilingue allemande une classe aux horaires aménagées, selon la volonté de l'établissement. Ces efforts faits par l'équipe pédagogique, pédagogue et enseignants, alors même que l'avenir de la section semble fragile, et sans gratification prévue, témoigne de leur enthousiasme et de leur volonté de voir aboutir ce projet, dans un contexte à première vue difficile.

Chapitre 3. La commande de formation linguistique

Dès l'énoncé de la commande il a été possible de formuler un certain nombre d'hypothèses pour commencer à élaborer l'analyse des besoins, étape fondamentale de tout dispositifs de formation. La rencontre avec les institutions demandeuses a rapidement permis de connaître les conditions de réalisation de la commande et de fixer les objectifs généraux et détaillés qui allaient servir de cadre à l'élaboration des contenus.

1. Les objectifs visés et les problématiques qu'ils soulèvent

1-1 Les directives du ministère serbe : objectif général

Les directives officielles du ministère de l'éducation serbe, telles qu'elles m'ont été rapportées par l'équipe enseignante de Sremski Karlovci et telles que reprises par l'IFS dans ses rapports officiels, sont assez vagues «30% du programme devra être fait en français», sans lien avec les méthodologies spécifiques à l'enseignement en DNL qui émergent depuis plusieurs années, et qui prévoient entre autres choses un échelonnement de l'utilisation de la langue étrangère dans son intégration aux savoirs disciplinaires au fur et à mesure des acquis linguistiques. Nous pouvons penser qu'il s'agit là plutôt d'une indication visant à montrer que le but recherché n'est pas une immersion totale dans la langue étrangère, et que le choix de l'aménagement de ces enseignements bilingues est laissé à la libre appréciation des établissements. 30% est toujours la part préconisée d'éléments de culture des minorités ethniques à intégrer aux enseignements généraux dans les lycées serbes où plusieurs langues se côtoient.

Le ministère a signé avec le SCAC de l'Ambassade de France une convention pour l'ouverture de cette section dans laquelle il s'engage à financer la formation des futurs enseignants de DNL en français général à l'antenne de l'IFS de Novi Sad. La France, de son côté, met à disposition un stagiaire FLE au lycée pour assurer la formation linguistique de ces enseignants en français de spécialité. J'ai été affectée à ce poste cette année et la dimension d'ingénierie dans le domaine encore peu exploré du bilinguisme m'a semblé très intéressante. Tout était à construire, le cadre donné étant très adaptable et l'équipe du lycée ouverte à toute suggestion et à toute proposition d'expérimentation.

On peut regretter l'absence de référentiel national et/ou local pour ces sections bilingues. Son éventuelle commande ne pourrait être le fait que d'un lycée ou de l'IFS, tant au niveau gouvernemental la question de l'éducation publique dans le pays est réglée par des politiciens non spécialistes de ce thème, qu'au niveau local où l'enseignement demeure très traditionnel et cloisonné. De manière générale la didactique de l'enseignement bilingue est peu répandue en Serbie malgré la demande des enseignants et un contexte plurilingue particulièrement favorable en Voïvodine. Là comme ailleurs, on procède par expérimentations empiriques selon le contexte d'enseignement-apprentissage, en prenant souvent pour finalité une immersion ponctuelle dans la L2. Les rares études disponibles le sont en français et ne font pas l'objet de recherches en serbe ni d'un enseignement universitaire.

1-2 Les directives du lycée : objectifs opérationnels

En l'absence de référentiel pour les actes de paroles employés pendant les cours de DNL, les contenus grammaticaux qui en découlent ou même le lexique (à mon sens pourtant indispensable et constituant une commande à part entière), les directives du lycée sont avant tout tournées vers l'acquisition de la terminologie spécialisée propre à chaque enseignant et la révision de la grammaire. Elles n'englobent donc qu'une partie des points soulevés par l'enseignement-apprentissage bilingue et le français de spécialité en général, que je compléterai. On m'a donné la possibilité de conduire le programme comme je pensais devoir le faire. L'objectif étant une utilisation professionnelle de la langue, l'approche actionnelle était à privilégier, notamment à travers la réalisation de tâches finales contextualisées. Je devais développer les compétences langagières des enseignants-stagiaires avec leurs composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques selon les recommandations du CECRL dont les échelles de niveaux allaient constituer un premier support.

On m'a demandé de plus d'assister ces professeurs dans la conception de matériel pédagogique. Cette partie est difficile, puisque chacun d'entre eux a choisi de travailler d'une manière différente l'année suivante, selon leur discipline mais aussi leurs habitudes et leur niveau de français qui sont très hétérogènes. Nous avons donc convenu d'intégrer la conception de matériel pédagogique à nos séances. Elles se dotaient ainsi d'un aspect concret que les professeurs recherchaient et mettaient en jeu la dimension pédagogique, implicite dans la commande passée. Lier ces deux volets (linguistique et pédagogique) du travail en DNL implique une insertion dans une réflexion plus large sur le plurilinguisme, le français dans l'objectif d'un enseignement-apprentissage bilingue, les cultures éducatives ou encore la francophonie en Europe de l'Est.

2. L'analyse de la commande passée

Cette analyse adopte les critères proposés par Catherine Carras (2010) qui sont issus de l'ingénierie de la formation (voir Mangiante & Parpette, 2004).

2-1 La demande

La formulation initiale de la demande était un peu vague, comme c'est souvent le cas dans ce type de stage : «Former les futurs enseignants des classes bilingues à enseigner leur discipline en français à la rentrée prochaine.» Elle a pu être précisée notamment grâce aux entretiens réalisés sur place avant le début de la formation puis au cours de celle-ci, et par les analyses de données disponibles sur le terrain. Ces entretiens, avec la pédagogue, la coordinatrice et les enseignants concernés¹³, font ressortir la prise en compte à la fois des instructions du ministère serbe et du contexte particulier au lycée : formation continue des enseignants de disciplines et de niveaux différents, situation du français en Voïvodine, niveau des élèves de la section aujourd'hui, niveau prévu à la rentrée 2013, fonctionnement de la filière bilingue allemand existant déjà, orientation didactique générale de l'établissement et objectifs opérationnels annoncés.

La priorité reste donnée à l'acquisition des savoirs disciplinaires. L'organisation de l'acquisition de ces savoirs et des savoirs linguistiques, leurs conditions de transmission et d'évaluation demeurent incertains, même à l'issue de l'année, ou tout du moins ne sont pas harmonisés. Ces incertitudes se sont reflétées au cours des entretiens quand il s'est agi de préciser la commande, et les réponses n'ont pas pu être toujours apportées, ce qui freine l'établissement concerté d'objectifs détaillés. J'ai surtout assisté à une démarche de questionnement sur les meilleurs stratégies pédagogiques à adopter, que mes questions relançaient. Cette démarche recouvrait un certain nombre de points : nécessité d'un référentiel, pratiques de classe, matériel pédagogique, traduction, bilinguisme, évaluation...

Les réflexions touchant à la stratégie didactique seront, d'après la pédagogue, consolidées au cours des années suivantes. Plus globalement, les enseignants n'étant pas formés aux spécificités de l'enseignement en DNL, ils ont eu eux aussi des difficultés à appréhender cette année la réalité de ce type d'enseignement et donc de leurs besoins. On m'a demandé d'établir un plan de formation linguistique et de le mettre en œuvre en ne me concentrant toutefois pas sur la formation pédagogique à l'enseignement en contexte bilingue mais bien sur les aspects linguistiques.

¹³ Voir annexes A, B, C, D, E, F, G

Ces deux aspects ne peuvent pas, malgré tout, être séparés. Il fallait dès lors les envisager globalement et les lier dans la formation. L'analyse du public et du contexte m'a amenée à fixer des priorités.

2-2 Le public

Les futurs enseignants de DNL sont cinq (quatre en novembre, et une cinquième arrivée en février suite à la fin de son congé de maternité). Âgés d'une quarantaine d'années en moyenne, ils travaillent dans cet établissement depuis au moins cinq ans. Ils maîtrisent relativement bien l'anglais, que nous n'avons que très rarement utilisé dans nos échanges, préférant alterner le français et le serbe. Ils ont commencé à étudier le français cet été suite aux accords conclus entre l'ambassade de France et la Serbie pour l'ouverture de cette nouvelle classe bilingue, bien que deux d'entre eux l'aient étudié auparavant. En octobre deux d'entre eux avaient un niveau A1-A2 : enseignant de sport et d'informatique. Les deux autres attestaient d'un niveau B1, enseignant de musique et de littérature. Leurs motivations sont l'intérêt pour le français et sa culture, le goût de l'étude. Ce sont donc des raisons affectives et de l'ordre de la curiosité intellectuelle, qui vont s'inscrire dans une utilisation professionnelle de la langue au sein d'une équipe soudée.

La motivation tient une place importante dans l'apprentissage, de même que l'âge : ce sont des adultes, en activité professionnelle sur le lieu de la formation. La plupart dirigent des activités extra-scolaires ou sont professeurs référents de classe. Certains d'entre eux cumulent plusieurs postes, voir métiers, dans des lieux différents en dehors du lycée en raison de la situation économique du pays et ne peuvent pas assister à tous les cours, ni fournir un travail individuel trop conséquent. Ce sont eux-même des enseignants, et à ce titre attentifs aux méthodes d'enseignement-apprentissage, ce qui peut entraîner des échanges intéressants ou au contraire générer du scepticisme et/ou de la méfiance, la pédagogie dans nos deux pays, nos deux expériences voire nos deux générations, n'étant bien sûr pas les mêmes. Ici les facteurs socio-affectifs ont donc une place à la fois importante et délicate. Enfin ils ne sont pas formés à l'enseignement en DNL, ni sur un plan pratique ni sur un plan théorique, leurs réflexions sont apparues au fur et à mesure de l'année, comme les miennes, provoquant des réajustements.

2-3 Les besoins

L'aspect le plus difficile de cette partie est que chacun de ces professeurs doit acquérir à la fois des compétences langagières propres à sa discipline, et à l'acte de communication plus général «enseigner» (Mangiante, 2009). L'année suivante ils devront maîtriser chaque compétence du CECRL puisqu'il leur faudra donner une partie plus ou moins importante de leur cours en français. Ils pourront également préparer des évaluations en français et du matériel pédagogique. Cependant en fonction des matières qu'ils enseignent ils n'auront pas à utiliser de la même manière les quatre compétences langagières (voir Cummins cité par Coste, 2003). Cette question se mêle à celle de leur niveau actuel et de leurs progrès envisageables au vue de leur situation personnelle au moment de la formation, tout en ayant une base commune, celle de leur situation d'enseignant de DNL dans la même classe.

Il faut aussi garder à l'esprit que leurs élèves l'année suivante n'auront qu'un niveau élémentaire en français, ce qui conditionnera la préparation de leurs cours. La formation ne compte qu'une quarantaine d'heures qui n'ont pas toutes pu être menées à bien et es professeurs, ce qui est compréhensible, ont des difficultés à formuler des besoins précis. Il leur semble notamment qu'un cours de FOS est avant tout un enseignement du lexique lié à la matière qu'ils enseignent. Leur propre non maîtrise de la langue les impressionne également et fait surgir de nouveaux doutes. Il s'agissait donc de répondre à leurs demandes tout en ayant en tête une idée plus large de ce que sont les contraintes et les champs d'intervention d'un enseignant de DNL.

2-4 Les conditions

La formation se déroulait sur leur lieu de travail, avant ou après leurs propres cours, le mercredi. Une salle de cours équipée d'un vidéoprojecteur a été mise à notre disposition. C'est un avantage puisqu'ils n'ont pas à se déplacer à l'issue de leur journée de travail, bien que des réunions ou d'autres obligations ne leur permettent pas toujours d'être présents. Travailler en groupe très réduit est fortement apprécié de leur part : ils ont les mêmes objectifs, et nous pouvons revenir à leur demande sur des aspects précis de la langue. Un rythme d'une heure et demie hebdomadaire a été fixé et chaque enseignant a travaillé avec moi deux fois par mois, de novembre 2012 à juin 2013. Bien que ce ne soit pas obligatoire, ils sont fortement encouragés à se présenter au DELF pour lequel cependant on ne m'a pas demandé explicitement de les préparer, cette préparation étant prévue à l'IFS.

Des réunions formelles et informelles ont régulièrement lieu avec Milica Francuz qui est aussi une de leur collègue et amie. Globalement toute l'équipe de ce lycée est très soudée et prête à initier divers projets communs, ce qui me semble un contexte favorable à la formation, malgré les quelques limites présentées plus haut. De mon côté il m'a fallu tout au long de l'année me familiariser avec leurs disciplines, leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement. Une bibliographie universitaire portant sur l'enseignement du français en DNL et les problématiques soulevées par les divers contextes plurilingues m'ont aidée à avoir une idée plus claire des spécificités de ce type d'enseignement et de ses enjeux.

La réalisation de ce plan de formation s'est inspirée des étapes du FOS, de l'analyse de la commande initiale au recueil de données sur le terrain pour préparer le contenu et la progression selon les besoins précis d'un public ciblé. La diversité des profils des apprenants, ainsi que la distance entre leurs pratiques et les théories se rapportant à la didactique en section bilingue constituaient l'enjeu principal de ce travail. La sélection que j'ai effectuée dans les compétences à développer a essayé de suivre du mieux possible les principes méthodologiques de l'enseignement en DNL avec des élèves débutants ou faux débutants. Elle leur donnera j'espère, quelques pistes d'utilisation de la langue étrangère dans ce contexte particulier.

PARTIE 2

LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE

CONVOQUÉES POUR CE TRAVAIL

Chapitre 4. Le Français sur Objectifs Spécifiques

Le Français sur Objectifs Spécifiques est né d'une évolution de la didactique des langues qui devait répondre à l'apparition de nouveaux publics. Il place l'apprenant au centre de la démarche de conception d'une formation adaptée (contrairement au FLE qui voit venir à lui un public hétérogène aux besoins divers). Cet apprenant a des besoins concrets, ciblés et immédiats en langue auquel le FOS s'efforce d'apporter une réponse « sur mesure », le plus souvent dans un but professionnel.

Les chercheurs en didactique du plurilinguisme ont émis l'hypothèse d'une similitude dans la démarche d'un enseignant de DNL (voir Mangiante, 2009) car cet enseignant sélectionne, en fonction de l'interaction entre de nombreux paramètres, les éléments de la langue étrangère qu'il utilisera dans sa discipline. Des expérimentations ont suivi dans le champ de la didactique en contexte bilingue et elles ont montré de nombreux points communs entre les approches de FOS et de DNL. Pour la formation que l'on m'a commandée il semblait donc pertinent d'emprunter à la didactique du FOS l'essentiel de sa démarche de conception, ses principes, ses étapes et ses outils que j'allais enrichir avec les démarches directement liées aux problématiques de l'enseignement en contexte bilingue.

1. La langue comme instrument professionnel

1-1 De nouveaux enjeux, un nouveau public

L'évolution du statut du français sur la scène internationale a mené sa politique de diffusion à le présenter toujours plus comme une langue de communication universitaire et professionnelle. Ma commande de stage s'inscrit dans la même idée. La promotion de sections bilingues francophones, particulièrement dans les pays d'Europe de l'Est où le français n'est pas une langue officielle, s'adresse à des jeunes qui pourraient dans la poursuite de leurs études utiliser le français à des fins professionnelles, surtout dans une Europe qui fait la promotion de la mobilité des personnes. La didactique des langues étrangères a suivi et a même été emmenée par ces nouveaux enjeux qui trouvent leur origine à l'échelle de l'ingénierie politique. Comme toute ouverture d'un nouveau marché qui répond à des orientations politiques ces nouvelles formations ont aussi leurs raisons économiques et ces raisons, surtout dans le cadre de l'acquisition de compétences professionnelles, entraînent de nouveaux enjeux.

De cette échelle politique les orientations didactiques redescendent à celle de l'ingénierie pédagogique et aux terrains d'expérimentations didactiques locales qui, on le verra dans le cadre des sections bilingues, se construisent essentiellement de manière empirique.

La langue utilisée comme un instrument de communication professionnel s'attache logiquement à un domaine de spécialité. Dans le champ qui nous concerne ce domaine est celui de l'enseignement bilingue en contexte lycéen débutant. Or l'enseignement est une profession qui a la spécificité de faire appel à deux types de discours de la part des professionnels du corps enseignant : d'une part le discours scientifique de leur discipline, et d'autre part le discours vulgarisé des savoirs et savoirs-faire de cette discipline qu'ils adaptent à leur public d'élèves. Le domaine de spécialité implique la maîtrise d'un vocabulaire adapté (qui dans le cas que nous analysons fait donc l'objet d'une première adaptation de la part des professeurs de DNL pour leurs élèves), mais cette maîtrise lexicale n'est pas suffisante (voir Lehmann, 1993) et le français de spécialité demande des actes de paroles qui s'inscrivent dans des discours qui fournissent un cadre large à une expression enrichie dans la langue étrangère. On constate ici qu'une première série de questionnements sur la nature de l'enseignement en contexte bilingue soulève immédiatement la question des discours en jeu lors de l'exercice de la profession en utilisant l'outil linguistique langue étrangère. Or le caractère ciblé des besoins langagiers déplace le focus, de la langue vers les besoins précis d'un public connu et les usages qu'ils feront de cette langue pensée comme un instrument de travail (ici d'enseignement-apprentissage).

1-2 Les besoins précis de l'apprenant au centre de la démarche

La méthodologie de la didactique du FOS centre l'analyse initiale sur les besoins du public dans le but d'établir des objectifs de communication qui détermineront les contenus de la formation. La didactique en contexte bilingue suit elle aussi une évolution à l'intérieur de ce cadre. Les modèles observables dans différentes structures éducatives sont multiples et fonction du terrain de déploiement du bilinguisme et des objectifs fixés à l'échelle des politiques locales, nationales et européennes. Elle part elle aussi de l'analyse des besoins du public, c'est-à-dire d'une part du niveau des enseignants de DNL, de leur formation à la pédagogie requise et du contexte de leur pratique d'enseignement. L'analyse du contexte doit prendre en compte leur cadre matériel de travail et le public d'élève face à eux. La biographie langagière et les objectifs de ces élèves sont donc, comme dans toute structure éducative, au centre des dispositifs mis en place.

Dans la section qui ouvrira au lycée de Sremski Karlovci à la rentrée prochaine les élèves sont de niveau faux-débutant, aussi quel que soit le niveau atteint par les enseignants-stagiaires en formation linguistique leur démarche professionnelle d'enseignement-apprentissage bilingue se construira en fonction de ce niveau de leurs élèves.

Ainsi si la langue qui est enseignée s'attache à un domaine spécialisé dans lequel les enseignants-stagiaires ont des compétences professionnelles poussées, l'organisation des savoirs et des compétences langagières que l'on doit leur transmettre répond à des objectifs ciblés qui sont établis en fonction de leurs besoins professionnels, qui répondent eux-même aux besoins de leurs élèves. La formation à l'enseignement-apprentissage en contexte bilingue a donc la particularité de présenter une dualité qui fait écho à la dualité de discours évoquée plus haut : l'existence d'un double-public, ou un public inscrit en filigrane derrière le public d'enseignants inscrits en formation linguistique : celui des élèves que les enseignants ont eux aussi la charge de former à la fois en langue et dans leur discipline.

2. Des objectifs de communication ciblés

2-1 La traduction en objectifs généraux et opérationnels

C'est donc le public et l'usage qu'il souhaite faire de la langue qui déterminent le contenu de la formation à l'intérieur d'un cadre prédéfini par la commande initiale. Cette formation à une utilisation fonctionnelle de la langue étrangère, qui répond à un besoin concret et immédiat, peut être efficacement transmise si elle est planifiée en fonction d'objectifs de communication. On définit alors un objectif général, décliné en un certain nombre d'objectifs opérationnels comme ceux que nous avons établis au lycée de Sremski Karlovci (voir chap. I 3-1). Ils peuvent concerner des compétences lexicales, syntaxiques, discursives, mais aussi sociolinguistiques et culturelles (car toute langue d'enseignement s'inscrit dans une culture éducative institutionnalisée résultant d'interactions aussi bien sociales que politiques). Ces objectifs sont d'abord issus d'hypothèses émises par le formateur en fonction de sa connaissance du milieu professionnel ciblé. Ces hypothèses portent sur le recensement des situations de communication écrites et orales auxquelles les stagiaires devront faire face en langue étrangère.

D'après la démarche préconisée en FOS (voir Mangiante & Parpette, 2004) le formateur identifiera des objectifs de communication à partir de ces hypothèses, qu'il vérifiera dès que possible sur le terrain, en amont de la formation. Suivant ces objectifs établis il déterminera alors quels outils linguistiques devront être exploités en priorité (car le cadre de ces formations est souvent restreint) et il établira le syllabus de la formation, dont il créera enfin les différentes séquences pédagogiques sur la base de situations de communication les plus authentiques possibles.

2-2 L'étape cruciale de la collecte de données

La collecte de données est essentielle dans la détermination des objectifs. Elle permet à la fois de valider les premières hypothèses faites par le formateur au moment de l'analyse de la commande et de l'identification des situations de communication et de fournir un matériau authentique pour l'élaboration future de séquences didactiques. Cette étape est plus ou moins délicate selon plusieurs critères (accessibilité du terrain, confidentialité des données, degré de connaissance du domaine de spécialité par le formateur etc.) et, en contexte scolaire, demande des outils d'analyse conversationnelle spécifiques.

L'analyse des données dans le domaine de l'enseignement en DNL rencontre ses propres difficultés, notamment d'ordre socio-affectif : elles sont liées à l'attitude de l'enseignant de section bilingue face à un observateur extérieur qui pourrait être ressenti comme un juge sanctionnant de bonnes ou de mauvaises pratiques pédagogiques. Le recueil de données orales peut donc s'avérer sensible ou compliqué, d'autant plus si le formateur-observateur ne maîtrise pas l'une des langues utilisées. Ces données doivent aussi inclure des sources écrites pour que l'analyse soit complète et prenne en compte toutes les compétences du CECRL. Leur analyse devra considérer des formes d'interaction particulières au contexte scolaire, telles que proposées par exemple par Pekarek (citée par Steffen, 2011), qui distingue les interactions notamment en fonction de l'objectif de l'enseignant au moment du tour de parole. Ces objectifs s'élaborant dans une culture éducative plus large, l'analyse des discours en classe de DNL devra s'inscrire dans une perspective systémique qui tiendra compte des interactions entre les différents facteurs institutionnels, sociolinguistiques et socioculturels.

Sur mon terrain le recueil de données en classe n'était pas possible puisque la section n'allait ouvrir qu'à la rentrée suivante, et le lycée n'avait pas encore reçu les manuels français qui allaient servir de supports. Pour déterminer les situations de communication dans lesquelles ils se trouveront à la rentrée prochaine je pouvais par contre me baser sur ma propre expérience passée d'élève si je gardais à l'esprit les différences d'ordre socioculturelles que je pouvais rencontrer.

Je pouvais aussi déterminer leur niveau de langue, celui de leurs élèves et discuter avec eux des méthodes qu'ils envisageaient de mettre en place. Le discours enseignant présentant des typologies spécifiques que je développerai plus loin, je pouvais enfin en analyser les différentes composantes et sélectionner les outils langagiers dont ils auront besoin l'année suivante en fonction du contexte préalablement analysé.

Les travaux d'enseignants chercheurs dans les problématiques du plurilinguisme et de l'enseignement en contexte bilingue (voir Braz, 2007 ; Cavalli, 2005, 2009, 2011 ; Coste, 2000, 2003 ; Cummins, 2001 ; Duverger, 2007, 2011 ; Gajo, 2007, 2009 ; Mangiante, 2009, 2010, Steffen 2011) m'ont aussi fourni des corpus analysés à partir desquels ils ont démontré des situations de communication récurrentes que l'on pouvait traduire en actes de parole utilisés en DNL et donc en compétences à transmettre dans le cadre de cette formation. Ils m'ont aussi apporté une base de réflexion plus large sur les différentes variables à prendre en considération dans l'analyse des besoins d'un public d'enseignants de DNL (y compris en contexte débutant) et sur les interactions entre ces variables qui produisent à chaque fois des situations d'enseignement-apprentissage uniques auxquelles il faut s'adapter pour répondre au mieux à la commande passée.

Chapitre 5. L'enseignement en classe bilingue

Les dispositifs d'enseignement-apprentissage bilingues sont amenés à se développer pour des raisons très différentes, ce qui produit divers modèles. Je présenterai rapidement les orientations générales que définissent les principaux contextes régionaux, les apports d'une éducation plurilingue et les schémas d'alternance codique (ou alternance des langues) à l'œuvre dans les classes et les supports pédagogiques en DNL.

1. Différents modèles envisageables

1-1 Définition stricte

L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2).
(Gajo, 2009, p.15).

Cette définition succincte reprend les principales caractéristiques de l'enseignement bilingue et permet d'en constater les possibilités de déploiement. Gajo distingue disciplines linguistiques et disciplines non linguistiques, la DNL étant le terrain de transmission de savoirs par le biais d'un outil langagier original : une seconde langue que paradoxalement l'élève et parfois le professeur maîtrisent mal. Gajo met en valeur la variabilité de la part du contenu des DNL dispensé en langue étrangère et laisse entendre la pluralité des dispositifs à travers les différentes formes d'alternances possibles entre ces langues dans la structuration d'un cours bilingue. Dans la pratique, ces différents paramètres sont plus ou moins pris en considération selon les contextes (par manque de temps, de moyens, de formation à ces problématiques...).

La valorisation de cet l'enseignement rejoint la défense du plurilinguisme (à condition de ne pas promouvoir uniquement des classes d'immersion en langue dominante) qui est l'un des enjeux du Conseil de l'Europe. Les modèles expérimentés naissent de contextes sociopolitiques spécifiques et font souvent l'objet de représentations fortes non exemptes de préjugés, comme de penser le bilinguisme comme deux monolinguisms ajoutés qui doubleraient la difficulté d'apprentissage (et donc la valeur de ce qui est appris).

Cette image courante mène à des situations élitistes, avec un recrutement difficile qui divise encore plus les élèves au détriment souvent de ceux qui sont dotés d'un plurilinguisme familial que les textes du Conseil de l'Europe cherchent à préserver et à mettre en valeur.

L'enseignement bilingue relève plutôt d'interactions multiples et complexes entre des paramètres qui se combinent à différentes échelles selon les situations de terrain, les analyses menées et les moyens mis à disposition des pédagogues. Sa complexité vient de sa dimension politique, de sa forte charge socio-affective et de sa difficulté de mise en application raisonnée et efficace. Il demande une collaboration étroite entre tous les acteurs éducatifs afin de mettre en place ce que Gajo appelle aussi une « didactique multi-intégrée » (2007, para. 1) qui produira non pas la somme de deux monolinguisms mais une troisième entité, née de l'interaction entre les deux autres et enrichie sur les plans disciplinaire, linguistique, cognitif et culturel.

1-2 Différents modèles de réalisation possibles

Les formes de réalisation de l'enseignement bilingue sont plurielles, elles dépendent de leur cadre de déploiement. On peut relever différents modèles de structuration observés par les didacticiens et réunis par le Conseil de l'Europe (2012) : des dispositifs dits « d'immersion » dans la L2 pour tout le cursus scolaire, ou seulement pour quelques matières, sans alternance codique ou avec une alternance au sein des disciplines... ces enseignements sont parfois précédés d'une année d'étude préparatoire intensive de la langue. D'autres fois ils s'accompagnent de projets transdisciplinaires ou plurilingues à l'intérieur d'une seule discipline. Je ne développerai pas ces dispositifs qui ne concernent qu'indirectement mon terrain d'étude. Souvent très ambitieux, ils ne laissent pas ou que peu de place à des configurations plus modestes, comme celle du lycée où j'ai effectué mon stage. En travaillant avec des débutants on a pourtant la possibilité de mettre en place différentes formes d'alternances pertinentes, simples et progressives. Les expérimentations se multiplient et donnent des idées intéressantes bien que la communication entre les acteurs ne soient pas assez développée, entre les enseignants des différents pays notamment.

Les acteurs qui décident des caractéristiques des dispositifs mis en place sont souvent dans une vision du « tout ou rien », et ne prennent pas suffisamment en considération le contexte de leur terrain, ce qui conduit rapidement à un échec suivi d'un découragement des personnes mobilisées dans le projet. Le Conseil de l'Europe insiste beaucoup sur ce point car des sections bilingues variées sont nées depuis le début des années 2000 dans de nombreux pays, témoignant de l'intérêt pour ce type de projet, de son dynamisme mais aussi de ses failles et des remédiations possibles qui commencent à être proposées :

Dans la construction curriculaire d'enseignements bilingues, sont particulièrement à prendre en compte :

- la multiplicité des situations où ce type d'enseignement peut être mis en œuvre et leurs spécificités et exigences auxquelles il importe qu'il s'adapte ;
- l'importance ne pas porter uniquement l'attention sur les modèles immersifs les plus exigeants, qui reposent souvent sur la recherche de la double perfection mythique d'un bilinguisme idéalement vécu comme la somme de deux monolinguisms ;
- la nécessité d'opter pour des formes s'inspirant d'une optique bilingue conçue de façon réaliste et d'avoir recours à des stratégies plus souples et variables comme l'alternance des langues ;
- le risque d'opter pour ce type d'enseignement uniquement pour la langue anglaise, dans l'idée que mieux on la connaît et on la maîtrise, mieux on est outillé langagièrement ;
- le danger de valoriser les approches du style CLIL et EMILE en faveur des seules langues les plus répandues, au détriment du plurilinguisme plus ordinaire représenté par les répertoires pluriels des apprenants dont les langues pourraient tirer grand profit de ce genre d'approches.

Conseil de l'Europe (2012), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. pp. 77-78

Les termes les plus importants me semblent être ici adaptation et réalisme. C'est en les gardant à l'esprit que l'on pourra mettre en place en Voïvodine une nouvelle section bilingue viable et intéressante pour les élèves et les personnels.

2. Les apports de cet enseignement

On entend souvent de la part de parents, et parfois des équipes enseignantes, le souhait d'arriver rapidement à une situation d'immersion dans laquelle l'élève relèvera le défi d'un enseignement doublement plus difficile, formant ainsi une élite au sein de l'établissement. Ces images réductrices ne rendent pas compte de facteurs intéressants induits par une alternance des idiomes qui apportent des bénéfices à l'apprentissage des langues et de la discipline, et plus largement au développement intellectuel. Ces apports mutuels doivent être discutés car ils ont peut-être aussi des limites, selon leurs contextes de déploiement. Pour une question de clarté nous les traiterons séparément mais il est évident qu'ils sont intrinsèquement liés.

2-1 Les apports linguistiques

Les sections bilingues sont un contexte privilégié pour l'apprentissage des langues étrangères car en premier lieu elles ajoutent une pratique de la langue aux heures d'apprentissage du FLE. Cette pratique concrète donne du sens à l'apprentissage de la L2, sens souvent peu perçu par les élèves. En cela l'enseignement bilingue correspond de façon optimale aux préconisations actuelles de la didactique des langues. Il s'inscrit dans l'approche actionnelle puisqu'il répond à des objectifs concrets par l'accomplissement de tâches et d'activités. L'étude de la langue étrangère devient donc plus pragmatique, se voit donner un objectif immédiat dont l'enjeu est une meilleure compréhension des autres disciplines, en dehors de son strict apprentissage dans le cadre scolaire et de l'objectif abstrait de la note-sanction (voir Duverger, 2011). La langue n'apparaît plus comme un objet abstrait, lointain, une discipline scolaire hors de la vie réelle (surtout dans un contexte où la L2 ne se pratique pas dans le pays, comme langue officielle ou langue seconde) mais bien comme un outil de communication. La classe bilingue devient le terrain d'expérimentation de la langue, et illustre une situation de communication bien réelle.

L'utilisation de la langue comme outil langagier permet en section bilingue l'assimilation et/ou le renforcement de la maîtrise d'un lexique et d'un appareillage grammatical à la fois spécifique et transversal qui sont le propre du français de spécialité, qui dans sa nature même se rapproche du monde professionnel. Les apprenants et leurs familles évoquent de plus souvent la perspective d'un échange universitaire que la validation d'un cursus bilingue faciliterait. Cet aspect rejoint les prises de position des SCAC en faveur d'un français désormais langue de communication et de recherche scientifique internationale dans une Europe qui promeut échanges des idées, des personnes et des compétences.

2-2 Les apports disciplinaires

Le propos de la classe bilingue est « orienté tant vers la mise en place de connaissances disciplinaires que vers l'approfondissement des connaissances langagières » (Coste, 2003, p.14). Pour les enseignants de DNL, c'est même l'acquisition des savoirs et savoirs-faire disciplinaires qui restent la priorité. Il n'y a pourtant pas de réelle contradiction de points de vue ici¹⁴. Poser l'égalité des finalités d'acquisition de la langue et des contenus de DNL annule la vision négative de contenus disciplinaires remplacés par des contenus langagiers.

Tout enseignement-apprentissage passe par les outils langagiers et le cours bilingue n'est pas un cours de langue mais bien un cours qui se sert de la langue et lui donne donc un intérêt immédiat.

¹⁴ Pour une étude complète des apports mutuels entre L2 et DNL, se reporter à la thèse de Gabriela Steffen (2011)

En rappelant que « La L2 constitue un outil supplémentaire pour la verbalisation (y compris en L1) et le travail sur les savoirs disciplinaires [et peut] aussi bien complexifier que dénouer des tâches ou des problèmes disciplinaires », Gajo aussi (2007, para. 13) signale à la fois l'enrichissement qu'apporte la L2 et la nécessité d'une pratique pédagogique réfléchie afin de ne pas freiner l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

La DNL propose une vision décalée par le prisme légèrement différent de la L2 dans la manière de considérer l'objet étudié, qui peut favoriser un mécanisme de compréhension par la pédagogie de l'écart. Cet écart est entendu tant par rapport au terme en L1 et à ce qu'il recouvre dans l'esprit du locuteur, que dans la méthodologie, la variation encore plus grande des supports, supports qui plus est venus d'une culture différente pour rendre compte d'une réalité qui n'apparaît plus alors comme unilatérale. Les expériences menées notamment dans la Vallée d'Aoste par Cavalli en 2005 tendent à montrer que le lexique par exemple peut, d'une langue à l'autre, évoquer des représentations différentes et ancrer plus aisément un élément de connaissance dans l'esprit d'un apprenant. La mise à distance par la L2 a aussi l'avantage de faire prendre conscience du décalage entre les savoirs et les outils langagiers nécessaires à l'acquisition de ces savoirs (voir Cavalli, 2009). La maîtrise imparfaite de la langue n'empêche pas et renforce même cette expérience de distanciation car elle revêt alors un statut cognitif particulier qui interpelle celui qui l'utilise. Les apprenants et parfois les enseignants s'interrogent alors sur leurs pratiques, dans une réflexion large incluant de nombreux aspects, cognitifs, interculturels et sociaux.

Cependant on peut se poser la question, comme le fait Coste (2003) du degré de difficulté ajoutée ou non par l'apprentissage d'un double lexique et d'un autre appareillage grammatical, et de la hauteur du bénéfice d'une pédagogie de l'écart, par l'incursion d'une langue étrangère qui peut mettre très rapidement l'apprenant en situation d'insécurité linguistique. Cette question, comme il le dit lui-même, trouvera sa réponse par des études de terrain multipliées et approfondies, et variera de toute manière selon les établissements, le niveau scolaire et langagier des apprenants et la méthodologie adoptée. Il fallait en convaincre les enseignants-stagiaires pour leur redonner confiance dans ce projet. Comme eux, à mon arrivée, en constatant le faible niveau des enseignants et des élèves ainsi que le manque de réflexion théorique j'ai été prise de doutes, que les réflexions développées cette année ont en grande partie levés. Je devais alors transmettre cette confiance neuve aux enseignants-stagiaires.

Pour cela je devais sélectionner et hiérarchiser les contenus selon des critères pédagogiques, linguistiques, culturels et selon un critère d'urgence en raison du peu de temps imparti.

2-3 Les apports cognitifs

En effet, les apprenants, plus insécures qu'en langue de scolarisation, s'interrogeront plus facilement sur le sens des mots et des expressions et sur les requêtes des consignes ; ils analyseront de façon plus approfondie la langue et ils pourront ainsi découvrir que souvent ce n'est pas un problème de langue qu'ils sont en train de rencontrer mais bien un problème conceptuel pour lequel ils sauront solliciter l'aide du professeur de discipline.

(Cavalli, 2009, p.7)

Cette démarche cognitive suscitée chez les apprenants joue sur le fait que la L2 leur donne moins de ressources langagières et les pousse à exploiter ces ressources en interrogeant chaque terme, chaque tournure de phrase.

Si leurs enseignants puisent dans les supports pédagogiques français, ils les confronteront directement à une autre façon d'interroger les connaissances, à une autre façon de penser. Ils les amèneront à un travail de « décontextualisation », de « défamiliarisation » (Gajo, 2007, para.16) et finalement de déconstruction des informations présentées. Cela amènera un autre regard par la mise à distance de leurs objets d'études, qu'ils s'approprient mieux. Pour cela le professeur de DNL utilisera en priorité les divers procédés de questionnement et de reformulation. On mesure alors que ce sont là les premiers outils langagiers à donner aux enseignants-stagiaires, non seulement parce que questionner et reformuler sont des actes de parole indispensables aux enseignants, mais parce que cela correspond à la démarche centrale à mettre en place dans le cadre d'un enseignement bilingue. Insister sur ces outils me semble intéressant en Serbie où la démarche d'analyse, d'expérimentation et de prise de recul vis-à-vis des sources n'est pas ce qu'on enseigne en priorité aux élèves. De façon générale cette démarche favorise le développement cognitif des élèves :

(...) le plus souvent, on souligne que chez les apprenants, les capacités d'attention, d'écoute et de mémorisation sont plus soutenues, se traduisant par une plus grande alerte intellectuelle, une flexibilité cognitive accrue, un élargissement de la sensibilité, de la créativité, de la curiosité, de la motivation, voire du plaisir, avec au total une plus grande activité intellectuelle

(Duverger, 2011, p.16)

2-4 Les apports culturels

Les problématiques issues de la pratique d'un enseignement-apprentissage en contexte plurilingue sont reliées à ce que sont, fondamentalement, les langues-cultures. Certes outils de communication entre les individus, elles permettent aussi de se représenter le monde, d'en désigner les objets, concrets et abstraits, et de créer des catégories qui seront autant de cadres pour la pensée de l'individu. Les travaux de Sapir et de Whorf (1956) l'ont assez démontré et ont servi de base à bien d'autres penseurs des sciences du langage. Même si leur théorie a été enrichie, de façon notamment à montrer que la pensée influence le langage au moins autant que le langage influence la pensée, elle posait les premiers jalons d'une anthropologie linguistique encore active aujourd'hui.

Dans une perspective pédagogique ces informations prennent une place légitime. Les savoirs et savoirs-faire reconnus par les institutions se construisent et/ou sont diffusés à travers les langues. Ils s'inscrivent donc inévitablement dans une culture et dans la langue d'expression de celle-ci. L'élaboration puis la transmission de savoirs se faisant au sein d'une classe, ces processus de construction et de diffusion se voient entourés d'enjeux à différentes échelles : politiques, sociaux, éducatifs, culturels... propres au lieu de leur déploiement. Hors, si ces enjeux peuvent déjà se révéler sensibles, les paradigmes culturels le sont encore bien plus dans les Balkans. Aborder les objets de connaissances en soulignant la part culturelle de leur appréhension par le français place cette langue en position neutre, qui pourra recueillir des réflexions collectives menées en classe sur des sujets ainsi mis un peu plus à distance.

La culture d'origine instaure aussi des méthodologies particulières qui s'inscrivent dans des cultures éducatives différentes, dont le recoupement ne pourra que servir l'apprenant : à la fois pour mieux appréhender les savoirs et savoirs-faire que son contexte éducatif souhaite lui transmettre, mais également pour être à même de partir étudier à l'étranger, de lire dans le texte d'autres études sur les sujets qu'il connaît ou tout simplement pour prendre conscience que d'autres démarches de décryptage du monde existent. « Les formes d'enseignement, pour une même discipline, peuvent considérablement varier, notamment selon les cultures et les traditions éducatives » (Coste, 2003, para. 13) Cette remarque entraîne de nombreuses questions. Car alors l'idéal est-il d'adopter une démarche à la française en section bilingue ? Le demander aux enseignants non-natifs ? Et à leurs élèves ?

Elle trouve un écho particulièrement juste dans le contexte qui nous occupe, car comme on l'a vu en Serbie la culture éducative est davantage tournée vers la transmission de connaissances dans une approche traditionnelle. La question de la part de méthodologie française à intégrer à l'enseignement bilingue fait par des enseignants étrangers est complexe comme le rappelle Cavalli (2011). Pourtant elle doit être posée pour pouvoir enrichir les pratiques de chacun. Dire que les méthodes étrangères doivent être totalement bouleversées pour correspondre à l'approches française est réducteur. Difficilement réalisable par ailleurs, c'est sans doute vers un enrichissement mutuel qu'il faut tendre, que les rencontres entre professeurs étrangers feraient considérablement avancer. Ces questions demandent une autre formation relevant davantage de l'ingénierie pédagogique pour pouvoir être abordées de façon approfondie. Par contre comme pour l'aspect linguistique de l'enseignement bilingue il me semble qu'au niveau débutant certains éléments méthodologiques simples peuvent être progressivement intégrés, notamment en insistant sur les actes de parole « questionner » et « reformuler » qui sont au centre de la démarche en contexte d'enseignement bilingue.

3. L'alternance des langues

Pourtant si les didacticiens s'accordent à reconnaître le bénéfice de ce type d'enseignement-apprentissage, peu d'entre eux se sont consacrés à son exploration pragmatique et à proposer des dispositifs de mise en place sur le terrain des classes. Ce qui fait dire à Coyle (cité par Mangiante, 2009, p.82) que « nous sommes, au début du XXIe siècle, dans le 'vide méthodologique' lorsqu'il s'agit de démarrer en classe un enseignement bilingue ». Duverger aussi s'en étonne (2007) et met en exergue le malaise de certains enseignants quand dans des colloques ou des journées de formation on les interroge sur leur manière de travailler. C'est que ce type d'enseignement se fait par « tâtonnements », que chacun fait « comme il peut » de façon « empirique ». Duverger nous propose alors d'une part les grandes lignes d'une méthodologie de l'enseignement de la DNL avec ses possibles applications dans les classes, y compris avec un public débutant.

3-1 L1 & L2 : deux outils complémentaires

Comme le rappelle en 2007 Duverger, les choix didactiques pour ce type d'enseignement ne doivent pas mener à une immersion destinée uniquement à l'apprentissage de la L2 ni à l'addition de deux versions en deux langues d'un même contenu mais bien à

[la conduite] en DNL des unités didactiques, des cours, des leçons où les deux langues coexistent en permanence, très explicitement, où les professeurs et les élèves disposent en permanence de ces deux langues, de deux outils de travail pour le plus grand bénéfice de la discipline, au-delà bien sûr du profit pour la langue 2.

(Duverger, 2007, p.2)

Les langues doivent donc s'alterner, se répondre, se compléter pour mener à bien des séquences didactiques réfléchies au préalable dans une perspective pédagogique et interculturelle. L'auteur livre plusieurs éléments sur lesquels les enseignants pourront s'appuyer dans l'élaboration de leurs cours en sections bilingues. Partant du principe du suivi du programme officiel on peut alors y faire « des ajouts, des incises, des ouvertures » pour chaque thématique, au fil du déroulement de la séance.

En ne répétant pas ce qui a été dit dans l'autre langue, on ajoute moins de temps supplémentaire et on peut travailler sur des stratégies d'approfondissement des concepts que la DNL convoque. Les deux langues doivent fonctionner de manière complémentaire, dans les ressources documentaires textuelles et/ou graphiques, dans le discours disciplinaire mais également dans tous les actes de langage liés à l'enseignement-apprentissage en général ainsi que les actes de parole périphériques. On ne peut pas, et on ne doit pas, nous dit encore Duverger, mener une « comptabilité » du temps d'utilisation de l'une et l'autre langue, c'est à l'enseignant en fonction de la situation particulière de son cours de juger d'un usage harmonisé de cette alternance de langues. Différents éléments de contexte doivent être soigneusement analysés puis pris en compte dans la structuration des types d'alternance codiques afin de créer un programme réaliste et adapté à la situation d'enseignement-apprentissage :

- > La maîtrise de la langue étrangère par les élèves, car le risque premier est qu'ils se retrouvent en situation de difficulté linguistique et que la langue devienne un élément ressenti comme négatif, pesant et fasse l'objet d'un rejet.

- > La forte dimension socio-affective des langues, même lorsque leur usage est bien maîtrisé par les apprenants.
- > Les ressources à la disposition de l'enseignant, qui sont parfois difficiles à trouver et/ou à adapter, ce qui demande toujours du temps et de l'énergie, ce dont on manque parfois.
- > La difficulté et la nature des contenus disciplinaires abordés ainsi que les méthodologies particulières qu'ils demandent
- >Le découpage interne des séquences.

Les alternances codiques ont fait l'objet d'une typologie selon leurs buts et les outils qu'elles nécessitent. Certaines alternances doivent être pensées à l'avance. C'est le cas de la macro-alternance, c'est-à-dire le choix de l'une ou l'autre des langues en priorité pour traiter une partie du programme. La macro-alternance est pensée par avance et fait l'objet d'un découpage de l'ensemble du programme, elle se décide donc à l'échelle institutionnelle en fonction du modèle d'enseignement bilingue visé. Au contraire, la micro-alternance se définit comme les actes de parole spontanés et non prévisibles du cours émis dans l'une ou l'autre des langues, que l'enseignant doit peu à peu maîtriser. Il peut s'agir ou non de compétences disciplinaires, et nous pouvons recenser avec les enseignants stagiaires certains de ces actes de parole sur lesquels ils pourront insister l'année suivante. Enfin la méso-alternance, ou alternance séquentielle, se situe entre les deux précédentes (Duverger, 2011) et leur est une sorte d'interface. Elle est l'alternance des langues réfléchi par l'enseignant au cours de son unité didactique, dans le découpage des étapes de sa séquence, dans les documents ressources et les méthodes qu'il propose dans le but d'enrichir les compétences de ses élèves dans la construction de leurs savoirs conceptuels et de leur savoir-apprendre. Dans le cadre de ma formation la mise en œuvre de cette forme d'alternance pouvait être pensée ensemble au cours de nos séances de travail, voire faire l'objet des dernières séances, comme le souhaitaient les enseignants-stagiaires.

3-2 La création d'une séquence pédagogique en DNL

Dans la suite de son exposé Duverger nous donne des pistes de travail plus concrètes pour mener à bien une séance en DNL.

> La traduction d'éléments précis (titres, mots-clés) permet en plus de l'acquisition du lexique de L2 une réflexion sur les différences d'expression d'une langue à l'autre. Elle établit le bilinguisme et a de fait une forte portée symbolique.

> A certains moments de la séquence on privilégiera l'une ou l'autre des langues : la L1 pour la phase d'émergence des représentations, qui fait appel à des connaissances et représentations acquises en L1, la L2 pour la phase de construction des savoirs, en alternant les langues à l'oral et à l'écrit. Le fait que les apprenants soient faux-débutant conduira à mener la plus grande partie de cette étape en L1 avec des incises en L2.

> Formuler dans les deux langues des conclusions, synthèses et résumés, qui devront être présents comme tels dans les deux langues dans les cahiers des élèves et donc, dans les fiches qu'on leur distribuera.

Braz (2007) propose une répartition plus précise de la méso-alternance qui peut aussi guider la conception des supports pédagogiques à destination des élèves des sections bilingues :

Unités pédagogiques	Langue maternelle 1	Langue étrangère 2
Présentation de l'activité	X	
Élément déclencheur		X
questionnement	X	
recherche		X
Fixation des connaissances	X	
approfondissement		X

Figure 3 proposition d'alternance séquentielle¹⁵.

15 Source : Braz, A. (2007) *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue*. p.38

Nous pouvons faire plusieurs remarques si l'on compare ces deux approches :

- > Le début de la séance dépend de l'objectif : faire émerger des représentations déjà établies et peut-être fausses ou amener les élèves vers un thème inconnu ? Ici l'élément déclencheur permettra de faire un écart et de mettre en perspective le thème travaillé.
- > La phase de construction des savoirs est plus détaillée par Braz, toutefois elle pourra beaucoup varier en fonction des traditions d'enseignement et de ce que les professeurs souhaitent apporter en matière d'innovation. Par exemple les questionnements et la recherche menés par les élèves pour construire leurs savoirs n'est pas une pratique généralisée, notamment en Serbie.
- > La phase de fixation des connaissances ne se fait chez Braz qu'en L1. Mais le facteur du niveau de langue des apprenants pourra modifier considérablement cette donnée.
- > L'ouverture se fait bien en langue étrangère dans les deux dispositifs, elle pourra se faire sur la base de supports variés, faisant intervenir le champ de l'interculturel.

Ces deux propositions peuvent se compléter et s'enrichir et l'enseignant de DNL pourra s'en inspirer en fonction des moyens à sa disposition, du thème de son cours, de sa propre méthodologie, du niveau de ses apprenants et de ses objectifs pédagogiques.

Duverger préconise de conduire les évaluations dans les deux langues. Il précise que l'on peut en adapter les modalités. Ainsi l'alternance des langues peut varier selon les différents types d'exercices : QCM, QCROC, réponse rédigée etc. et au sein des exercices et des tâches, par exemple en posant la question dans une langue et en demandant la réponse dans l'autre. Cette relative liberté de l'enseignant lui permet d'une part de conserver les modalités d'évaluation pratiquées dans l'établissement dans lequel il travaille, et d'autre part de sensibiliser ses apprenants aux modalités d'évaluation d'autres pays. Cela ne pourra qu'enrichir leurs compétences interculturelles (dissertations comportant une rigueur dans la forme et l'organisation du fond, grilles d'évaluation etc.) Les élèves des sections bilingues étant encouragés à poursuivre l'étude du français en vue d'années d'échanges en France, une sensibilisation à d'autres modalités d'évaluation semble en effet nécessaire.

Ainsi la liberté des enseignants préconisée dans la conception de leur programme et de leur matériel pédagogique, si elle est guidée par ces quelques pistes de réflexion, permet à chacun d'entre eux de s'adapter selon leur niveau de langue et celui de leurs élèves, selon leur familiarité avec les ressources pédagogiques françaises et leur situation d'enseignement-apprentissage dans leurs classes. Les degrés d'intégration langue-DNL peuvent donc varier en fonction des buts fixés au dispositif d'enseignement-apprentissage bilingue mis en place. Cette intégration est bien sûr assujettie au niveau en L2 des enseignants et de leurs élèves, cependant il est possible dès le niveau débutant de mettre en place un modèle d'alternance des langues dans un enseignement-apprentissage intégré des disciplines et de la langue-culture. Cette alternance se concentre alors sur certaines composantes du discours enseignant qu'il reste à déterminer.

Chapitre 6. L'articulation FLE-DNL¹⁶

Nous avons vu que mon domaine d'intervention relève du Français sur Objectifs Spécifiques (voir partie Chap. 4), aussi bien dans la démarche à suivre que dans la nature des contenus à transmettre. Les méthodologies que je reprends recourent donc celles utilisées en FOS, adaptées au champ plus particulier de l'enseignement-apprentissage en DNL. Il reste alors à définir précisément les composantes du discours enseignant dont nous avons dit en introduction qu'il se compose en fait d'un double discours, disciplinaire et pédagogique. Nous verrons que nous pouvons y ajouter une troisième composante, culturelle. Après avoir établi les typologies de ces discours il convient de réfléchir, dans le cadre d'une didactique de l'alternance codique, à leur possibilité d'exploitation au niveau faux débutant, et à la possibilité d'articuler les contenus et les méthodes pédagogiques de DNL et de FLE en vue d'optimiser le dispositif bilingue.

1. Les compétences langagières en jeu en DNL

Mangiante (2009), détermine ainsi trois grandes compétences de communication transmises par l'enseignement-apprentissage en DNL. S'il les distingue pour mieux les analyser et permettre de les développer, il ne faut pas oublier qu'elles sont intimement liées entre elles au cœur d'un contexte d'enseignement-apprentissage particulier selon les pays voire même les établissements.

1-1 La compétence disciplinaire

La première compétence que Mangiante (2009) définit est liée à la discipline, il s'agit d'être capable de comprendre puis de produire à son tour du discours disciplinaire. Elle se traduit par différents savoirs et savoirs-faire à acquérir, qui sont exprimés par des structures grammaticales et un lexique spécifique propres à la discipline. Le discours disciplinaire varie selon le moment de la séquence abordée, pour laquelle on peut effectuer un découpage conscient, et son objectif affiché. Il m'a donc fallu réfléchir au lexique et aux formes de discours qu'appellent les disciplines des enseignants-stagiaires.

¹⁶ Expression de Mangiante (2009)

On devine que des différences importantes apparaîtront dans les actes de paroles que l'on cherchera à produire pour chacune d'entre elles, avant même les variations encore plus évidentes de leur terminologie spécialisée. La nuance qu'apporte ici Cummins (repris par Coste, 2003, et Steffen, 2011) nous concerne également de près au vue des grandes différences structurelles entre les disciplines qu'enseignent les professeurs en formation linguistique (littérature, musique, arts, sport et informatique). Cummins observe d'importantes variations entre les disciplines dans la nature des savoirs et savoir-faire qu'elles cherchent à développer, c'est-à-dire dans la proportion de leurs contenus abstraits/concrets, ou conceptuels/actionnels, et dans la plus ou moins forte contextualisation des tâches qu'elles appellent. Ces facteurs changent leur rapport aux langues-outils dans lesquelles elles sont dispensées ainsi que leurs moyens de représentation du monde (on pensera par exemple aux graphiques, planisphères, tableaux etc.) Dans le cadre de la formation que je propose il semble en effet évident que le rapport à l'abstraction ne sera pas le même entre le sport, la littérature ou la musique. Un regroupement des enseignants en fonction de ces divergences/similitudes de leurs disciplines a donc été envisagé.

1-2 La compétence « extra-disciplinaire »

Comme je l'ai déjà expliqué brièvement, le discours extra-disciplinaire ou scolaire est constitué des actes de paroles propres au discours pédagogique. Ils accompagnent l'enseignement-apprentissage de la discipline et de façon plus large la vie scolaire en général.

En effet, l'enseignant de DNL utilise nécessairement un discours extra-disciplinaire, à caractère pédagogique avec des consignes, des répétitions, des références au contexte scolaire, des reformulations. Il essaie de les faire comprendre (en répétant, en écrivant au tableau, en mimant, en traduisant, en reformulant) pour obtenir l'objectif qu'il se fixe : faire comprendre, assimiler, faire travailler dans la discipline, faire calculer, réaliser un schéma, un graphique. Autant de procédures discursives dont l'assimilation par les élèves constitue un facteur essentiel de réussite scolaire et qui nécessite un travail en cours de français.

(Mangiante, 2009, p.81).

A travers cette rapide énumération apparaît déjà une typologie lexicale, grammaticale et discursive qui devra être mise en forme puis transmise, à travers une réflexion sur chaque discipline comme sur la pédagogie propre au lycée, afin d'aboutir à une sélection pertinente.

Par ce second discours, dont nous allons examiner les modalités d'exploitation et que l'on pourrait dire transdisciplinaire, l'élève acquiert une compétence liée au milieu scolaire, c'est-à-dire qu'il est capable de maîtriser le discours pédagogique du professeur, de s'y insérer et d'être actif dans une situation de groupe-classe à l'école. Ici aussi il peut être déterminé avec précision par des analyses de terrain et traversera toutes les disciplines. Dans le cadre de la formation qui nous préoccupe cette compétence s'avérera primordiale, elle devra être acquise par tous les enseignants en formation, ce dont ils sont d'ailleurs conscients sans toutefois le théoriser, et doit être articulée au travail mené avec chacun sur le discours portant sur sa propre discipline. Il peut et doit être exploité dès les niveaux débutants, ce qui encore une fois correspond aux paramètres de notre terrain de stage. Le discours extra-disciplinaire s'articulera donc avec discours disciplinaire car il accompagne l'enseignement-apprentissage de la discipline, et au troisième discours dont fait état Mangiante, qui concerne la compétence culturelle.

1-3 La compétence culturelle

Les discours s'inscrivent dans une tradition d'enseignement-apprentissage dans laquelle professeurs et élèves sont formés et où ils puisent les référents leur permettant d'évaluer les savoirs. Au sein de cette tradition les savoirs et savoir-faire à acquérir prendront une orientation différente selon que la pédagogie de l'enseignant privilégie la participation des élèves, l'acquisition des savoirs par l'expérimentation, le cours magistral etc. Ce sont donc des aspects qu'il faut observer dans le cadre de l'analyse préliminaire de terrain. En contexte bilingue le fait d'apprendre avec deux langues, deux outils langagiers distincts qui s'inscrivent dans deux cultures qui véhiculent des lectures différentes du monde devrait les rendre complémentaires. Alternier de façon réfléchie ces deux outils devrait permettre l'établissement de passerelles dans une interrogation de sa propre langue et de sa propre culture, y compris de la culture éducative.

Cette réflexion nourrie d'éléments abstraits et concrets est un des enjeux de l'enseignement-apprentissage bilingue. Mangiante ajoute l'idée que la langue-culture étrangère est peut-être un espace privilégié d'expression de son opinion personnelle. Nous avons parlé précédemment de l'incidence d'une pédagogie de l'écart pour aborder plus sereinement parfois des faits et des idées dans une autre langue. La nature mêmes des différentes morphosyntaxiques, sémantiques et discursives entre les langues renforce cette ouverture vers de nouvelles possibilités d'expression. Auprès d'un public serbe ouvert, curieux et fortement francophile, cette compétence trouvera donc un écho favorable.

Compétences requises	Savoir-faire langagiers et contenus linguistiques
Compétence de scolarisation	Lexique de la scolarisation (livre, cahier, chapitre, ciseaux colle...), répétition, reformulations (« c'est-à-dire, on pourrait dire, c'est comme...), consignes (ordre, défense, impératif, futur d'obligation...).
Compétence disciplinaire	Lexique spécialisé (scientifique, sciences humaines...), discours explicatif et descriptif, imparfait et présent, la causalité et la conséquence, les énoncés définitoires (verbes d'état, caractérisation, dénomination...), la chronologie, la durée et les mesures, les partitifs, les tournures passives, les participes présents à valeur causale...
Compétence culturelle	L'expression de l'opinion, les adjectifs, les axiologiques, les modalisateurs (adverbes en particulier) de manière, les comparatifs et superlatifs, les tournures hypothétiques, le conditionnel...

Figure 4 compétences langagières en jeu en DNL¹⁷

2. Les possibilités offertes au niveau faux-débutant

Pour Mangiante (2009), au niveau débutant, le discours extra-disciplinaire se fera en L1, il en donne ensuite différents exemples : conseils méthodologiques, métalangage, métaphores, rappels à l'ordre, plaisanteries. Ces actes de parole donnés en exemple relèvent d'enjeux différents. Les conseils méthodologiques sont nécessaires à l'apprentissage des savoirs et compétences par les élèves, il faut donc éviter tout malentendu les concernant. Toutefois les corpus d'interactions produites en classe de DNL (dont Mangiante présente des extraits) font ressortir des échelles de complexités différentes dans l'énonciation de ces conseils.

Au niveau débutant on pourra exploiter dans un premier temps des mots isolés, répétitifs, formulés à l'impératif. Le métalangage et les métaphores appartiennent dans le CECRL à des niveaux supérieurs. Quant à l'humour, il est sur beaucoup de points particulier aux cultures et difficile à appréhender. Des plaisanteries pourront naître de façon imprévue en cours et ne pas faire l'objet d'une pédagogie particulière. Nous nous plaçons toujours ici à l'échelle de la micro-alternance dans un discours spontané, qui peut aussi parfois se présenter au cours d'un conflit entre élève et professeur.

¹⁷ Source : Mangiante (2010) p.6

Il est alors évident que, dans ce contexte socio-affectif fort où se joue l'autorité, l'insécurité linguistique en L2 du professeur comme de l'élève ajoutée aux problèmes de compréhension feront utiliser la L1. Mangiante pose même clairement la question de la faisabilité d'une « méthodologie des classes bilingues au niveau débutant » qui développerait les éventuelles possibilités d'une micro-alternance compatible avec les premiers niveaux de langue.

Braz (2007) relève la même difficulté à l'échelle d'une classe de débutants complets pour lesquels l'acquisition des savoirs disciplinaires dans une langue mal maîtrisée est source d'inquiétude. Il propose alors de commencer par introduire des éléments du discours pédagogique en micro-alternance, liés au contexte scolaire et à la vie de classe. Leur répétition favorisera alors la création d'automatismes et la fixation d'un certain lexique en langue étrangère, sorte de répertoire qu'il appelle des « mots-pivots ». L'objectif est qu'ils soient progressivement apprivoisés et introduits dans les enseignements, et qu'à partir de ces « mots-pivots » structurants les apprenants puissent reconstituer de nombreux énoncés. Ces suggestions me paraissent pertinentes dans le cadre de mon terrain puisque les conditions évoquées sont similaires : un niveau de langue bas et une première pédagogique pour l'ouverture de la section bilingue. L'atmosphère particulière de ce lycée, la bonne entente entre élèves et enseignants, leurs ressentis globalement positifs sont des données qui me font penser que ces « mots-pivots » seront rapidement utilisés, les apprenants aimant déjà répéter ceux que nous utilisons dans le cadre de nos cours de conversation. L'aspect socio-affectif de la L2 est bien accepté, dans un esprit ludique et, sauf en situation de conflit, réprimandes, etc. je pense que ce discours sera très bien développé.

3. Nécessité d'une convergence méthodologique et didactique

Au début de ce chapitre nous avons souligné la ressemblance entre la démarche qui doit être adoptée dans la mise en place d'une formation linguistique destinée à des professeurs de DNL et celle préconisée par les didacticiens du FOS. Cette démarche doit être répétée à l'échelle des équipes enseignantes de sections bilingues. L'élève qui suit un cours dispensé en bilingue, quelle que soit l'alternance mise en place entre la L1 et la L2, a besoin pour comprendre la discipline et réutiliser ses savoirs et savoir-faire d'outils langagiers ciblés lexicaux, morphosyntaxiques, culturels et pragmatiques.

D'autres domaines et d'autres thèmes sont abordés que ceux qu'il a l'habitude de traiter en classe, d'autres champs sémantiques, d'autres discours et d'autres genres. Il importe alors que ces acquisitions soient, dans un premier temps ou contextuellement selon les situations, étayées, soutenues, nourries, et, dans un deuxième temps, capitalisées et systématisées par le travail en classe de langue.

(Cavalli, 2009, p.4)

Ce travail appelle donc dans un premier temps une analyse globale des outils langagiers nécessaires à un cours bilingue. Ces outils doivent ensuite être repérés dans les contenus du cours de FLE et adaptés pour accompagner de façon efficace la progression en DNL.

Mais la composante pragmatique du discours scolaire est plus large et en fait double : « L'élève doit donc repérer, dans la structure du discours de l'enseignant, les deux types de discours qui y figurent : un discours principal réunissant les acquis disciplinaires, et des discours secondaires d'accompagnement pédagogiques » (Mangiante, 2009, p.88). Et si l'élève doit faire le repérer et en comprendre la nature, le contenu et les buts, c'est avant tout à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'y aider par une analyse des discours disciplinaires et pédagogiques et une didactique adaptée. La nécessité d'une collaboration entre les enseignants de langues étrangères et de DNL dans l'analyse des besoins des élèves et « la répartition linguistique (macro + micro), pédagogique et méthodologique » (Mangiante, 2009, p.90) semble évidente. Or on observe souvent une absence de coordination entre les enseignants de DNL et de FLE, qui suivent souvent un manuel généraliste sans adaptation et sans dialogue entre les professeurs.

La prise en compte des compétences langagières requises au sein du cours de DNL et, par conséquent, l'implication de l'enseignant de langue dans les filières bilingues devraient donc être au cœur de la démarche alors que, bien souvent, elles ne constituent qu'une exception ou une circonstance particulière.

Dans la majorité des filières l'enseignant assure son cours indépendamment de celui du professeur de DNL.

(Mangiante, 2010, p.1)

Au lycée de Sremski Karlovci la coordinatrice-enseignante de FLE est le référent du projet, elle a la charge de reprendre avec les enseignants de DNL leurs supports pédagogiques, de superviser mon travail et est ouverte à toute suggestion dans la progression de ses cours. Les personnels communiquent beaucoup entre eux et il me semble donc que cette collaboration peut être mise en place à condition que certains moyens notamment méthodologiques leur soient donnés.

Le renouvellement régulier d'un stagiaire FLE devra permettre le recueil méthodique de données à partir de collectes de documents authentiques : manuels, discours, production orales et écrites en interaction et en continu. L'établissement d'un référentiel pour chacune des compétences en jeu n'est pas aujourd'hui à l'ordre du jour, de tels référentiels n'existant tout simplement pas dans le pays. Pourtant il semblerait d'une grande aide. On pourrait par exemple s'inspirer de celui que propose rapidement Mangiante pour traiter de la méso-alternance :

Niveaux du CECRL (CO/EO)	Langue maternelle 1	Langue étrangère 2
A1 : situations courantes de la vie quotidienne (comprendre, décrire, échanger)	lexique nouveau de la spécialité, phrases complexes, questionnement, approfondissement	lexique général de la situation scolaire, hors spécialité, langue de la classe...
A2 : sujets familiers dans des situations prévisibles de la vie quotidienne, indications simples sur le déplacement, décrire, comparer, exprimer sommairement ses préférences	Questionnement, consignes, approfondissement	lexique général de la classe, lexique nouveau de la spécialité
B1 : exposés enregistrés sur des domaines familiers, reportages, annonces et informations techniques	approfondissement	lexique général et de spécialité, exposé des réponses orales ou écrites (restitution de cours, définition)
B2 : exposés et débats, argumentation sur des sujets concrets	étude de documents authentiques en L1 afin de comparer ou débattre (le choix s'effectue ici en fonction de la discipline et non plus du niveau de langue)	ensemble des activités langagières de la classe

Figure 5. Progression de l'alternance séquentielle selon les niveaux de compétences du CECRL ¹⁸.

Je m'en suis inspirée dans mon analyse mais le temps et les moyens me manquaient pour mettre en place des référentiels complets. Ceux-ci pourront être repris par le stagiaire qui me succédera en collaboration avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ils auront l'opportunité de mener des analyses d'interaction en classe qui préciseront ces référentiels. La relative liberté de la part d'enseignement en français qui devait être intégrée au programme nous permettait de réfléchir aux types d'alternance possibles. La macro-alternance au niveau débutant n'était pas envisageable, par contre les méso et micro alternances pouvaient faire l'objet d'une proposition didactique.

¹⁸ Source :Mangiante, J-M. (2009) p.87

Les propositions d'alternance séquentielle que j'ai rapportées plus haut mettent l'accent aux niveaux débutants sur les compétences extra-disciplinaires, l'espace de la classe. J'ai donc particulièrement concentré nos premières séances sur ces points.

Le propre de la didactique en contexte bilingue est donc d'articuler à la fois les composantes particulières de ce discours (appelées disciplinaire, extra-disciplinaire et culturelle) et l'utilisation des langues en présence dans une alternance pensée à l'avance à l'oral comme à l'écrit. Les consignes institutionnelles et les contraintes du terrain s'ajoutent au niveau en L2 des enseignants et des élèves pour déterminer un dispositif original propre à chaque situation d'enseignement-apprentissage. Pour préparer les enseignants-stagiaires à cet enseignement la formation linguistique doit intégrer une dimension pédagogique. Celle-ci ne formant pas partie intégrante de la commande passée, je l'ai intégrée au travail sur la langue selon des méthodes contextualisées. Le recoupement des résultats des analyses des discours disciplinaires et des contraintes de travail m'ont amenée à constater des convergences de différentes natures qui justifiaient la création de deux modules distincts.

PARTIE 3
LA FORMATION PROPOSÉE

Chapitre 7. Analyse des besoins langagiers

En cohérence avec les principes théoriques développés dans la partie qui précède, je me suis efforcée de mener une analyse complète des besoins langagiers des apprenants pour l'année suivante, en tenant compte des interactions entre les variables présentées plus haut dans l'analyse du contexte. J'ai ainsi mené deux types d'analyses : la première concerne les situations de communication communes aux cinq enseignants-stagiaires, celles qu'ils rencontreront indépendamment de leurs disciplines à travers l'acte d'enseigner en milieu scolaire. La seconde catégorie d'analyse se concentre sur les situations de communication propres aux disciplines de chacun.

La distinction des colonnes de ces tableaux et de ceux qui suivent reprend celle que Catherine Carras propose dans son cours de master 2 professionnel FLE (p.28). La « situation mixte » reprends des utilisations de compétences à la fois orales et écrites ainsi que des situations qui font appel à des compétences culturelles.

1. Analyse des besoins langagiers extra-disciplinaires

Le tableau suivant est une tentative pour réunir les compétences extra-disciplinaires à transmettre aux stagiaires. Il est dans la continuité des propositions de Mangiante (2009) sur l'élaboration d'un classement des situations de communication rencontrées par un enseignant de DNL. A défaut de recueil de données dans des cours encore à venir je me suis basée sur les travaux de Mangiante, ma propre expérience d'élève et les mois passés dans les Balkans pour proposer ces hypothèses de travail, validées par la suite par la coordinatrice de FLE du lycée. J'ai découvert par la suite une ressource intéressante pour enrichir cette analyse que je joins à ce travail.¹⁹

¹⁹ Voir annexe H

Situations d'écrit :	Situations d'oral :	Situations mixtes
<ul style="list-style-type: none"> - Préparer des supports pédagogiques : introduire des définitions, des mots-clés, des consignes... - Comprendre des copies d'élèves de la classe bilingue <i>NB : au vue du niveau des élèves, il s'agira davantage ici de mots-clés ou de courtes définitions.</i> - Annoter des copies : commenter, encourager, reprocher, conseiller... 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des documents authentiques francophones, de supports pédagogiques, et éventuellement d'analyses spécialisées - Comprendre des productions des élèves de la classe bilingue - Donner une consigne - Expliquer un terme, un concept en français. - Décrire - Reformuler, apporter des précisions - Mettre en relief, attirer l'attention sur un point - Ordonner - Reprocher - Conseiller, suggérer - Encourager un élève/un groupe - Interroger un élève/un groupe, demander des précisions, vérifier la compréhension des élèves - Rappeler quelque chose aux élèves, évoquer un fait passé - Produire un discours long, articuler ses idées, présenter un raisonnement, une progression. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évoluer dans un environnement scolaire : maîtrise de la dénomination des lieux, des règles et des personnels dans un lycée - Compréhension de documents authentiques francophones, de supports pédagogiques, de manuels français, de guides pédagogiques et éventuellement d'analyses spécialisées. - Vulgariser un savoir à destination d'apprenants étudiant à la fois une matière scolaire et la langue française

Figure 6
Typologie du discours extra-disciplinaire en contexte scolaire

Ce tableau réunit les compétences sans faire de distinctions entre les niveaux A et B. Ces distinctions seront visibles dans l'analyse des besoins de chaque apprenant (voir Chap. 7) et dans le syllabus général de chaque sous-groupe (voir Chap. 8).

Les « situations mixtes » comportent une forte charge interculturelle car la compréhension de supports pédagogiques français à destination d'enseignants natifs est complexe. Souhaitée par les enseignants-stagiaires car elle peut les aider dans la préparation de leurs cours, ces supports sont créés dans un contexte institutionnel et socioculturel précis, celui de l'éducation nationale et/ou des revues spécialisées produites en France. Ils ne sont pas élaborés dans une perspective interculturelle et sont donc imprégnés de références à des pratiques parfois inexistantes en Serbie, de concepts et de vocabulaire du champ de la didactique. Les « situations mixtes » renvoient à des pratiques spécifiques et à de nombreux implicites que les enseignants français ont parfois eux-même du mal à utiliser comme le soulignent les débats récurrents à chaque nouvelle réforme des programmes. Quand ces supports seront utilisés par les enseignants-stagiaires dans la préparation de leurs cours, cette exploitation pourra prendre différentes formes qu'il faudra définir avec l'équipe pédagogique (source de lexique, de phrases-types...). La didactique française qu'elles reflètent ne correspond pas à celle des enseignants serbes. Ceux-ci pourront s'en inspirer s'ils en ont le désir et la possibilité. Cette question de l'exploitation de l'aspect culturel des dispositifs d'enseignement-apprentissage reste ouverte telle que l'a posée Coste (2003) et trouvera au fil de l'année ses réponses particulières auprès de chaque enseignant-stagiaire.

Mangiante (2009) place l'expression d'une subjectivité et d'une opinion dans la partie interculturelle des compétences à développer chez les lycéens. Il considère que le bilinguisme enrichit cette expression. Cette hypothèse présente un grand intérêt mais se heurte à un certain nombre de difficultés. Dans notre contexte, les enseignants-stagiaires n'ont qu'une faible compétence interculturelle que l'on s'efforcera de développer, et ne connaissent pas le système éducatif français. Mais l'expression d'une subjectivité et d'une opinion me semblent favorisées par les disciplines littéraires. C'est ce qui justifie l'insertion de l'acte de parole « donner son impression » dans ces référentiels. Nous faisons ensemble l'hypothèse que si la volonté de développer l'esprit critique des élèves n'est pas formellement à l'ordre du jour dans les programmes serbes, et que la pédagogie employée ne va pas dans ce sens, en revanche l'usage d'une autre langue pour exprimer une subjectivité face à une œuvre artistique sera peut-être un premier pas pour élargir leur vision et leur compréhension de l'objet d'étude.

Enfin, en accord avec les recommandations de Braz (2007) j'ai inscrit dans la formation des actes de parole propres à l'environnement du lycée. Socle des compétences extra-disciplinaires, ils peuvent être repris par les enseignants et les élèves et constituer une ressource de « mots-pivots » sur lesquels s'appuyer, notamment pour la localisation dans l'espace et le temps.

2. Analyses des besoins langagiers disciplinaires

Ces analyses individuelles sont le résultat d'hypothèses émises en amont de la formation qui ont ensuite été complétées au cours d'entretiens. Les tableaux récapitulent les situations de communications propres à la discipline. Ils se limitent aux besoins immédiats des enseignants-stagiaires à la rentrée prochaine, en fonction du niveau prévu de leurs élèves et de leur propre niveau. L'analyse comprend ensuite un diagnostic de niveau de langue, une reprise des besoins exprimés et des hypothèses de travail sur les difficultés prévisibles, les articulations possibles entre les disciplines et les compétences à développer en priorité. J'ai donc tenté ici d'harmoniser la commande institutionnelle, les attentes des apprenants, ma propre analyse du contexte et les théories de référence disponibles pour mener à bien ce type de formation.

2-1 L'enseignant d'informatique

Situations d'écrit	Situations d'oral	Situations mixtes
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une grille d'évaluation de compétences informatiques française en milieu collège-lycée - Élaborer une feuille de route bilingue 	<ul style="list-style-type: none"> - Annoncer le déroulement d'une séance d'informatique - Décrire un environnement numérique de travail : <ul style="list-style-type: none"> * le bureau virtuel * la barre d'outils sur logiciels * les principales actions courantes répétées et transposables : (couper/copier/coller/enregistrer/sélectionner/effacer/créer/(re)nommer/afficher/imprimer/modifier/convertir...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manier un environnement numérique de travail programmé en français : <ul style="list-style-type: none"> * l'ordinateur *le pack office : (word/excel/powerpoint) - Travailler sur une grille d'évaluation des compétences conçue en bilingue

Figure 7

Typologie du discours informatique en contexte d'enseignement bilingue

L'enseignant d'informatique est évalué à l'IFS au niveau A1 du CECRL aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en réception et en production. Face à un niveau de langue très faible et des difficultés de mémorisation nous avons décidé de nous concentrer sur un lexique essentiel et simple. Sur la base de ce champ sémantique nous avons retravaillé tous les points de langue nécessaires à la bonne conduite d'un cours d'informatique en contexte bilingue débutant.

Dans notre entretien²⁰, on voit qu'il a une première idée claire de la façon dont il va travailler l'année suivante : « je vais mettre les interfaces de travail en français ».

²⁰ Voir annexe C

On constate aussi une appréhension de la grammaire qui l'a découragé : « A1. La conversation est difficile, la conjugaison, la grammaire, toute la langue française. » Il veut travailler sur des grilles d'évaluation des compétences type C2I qu'il a découvertes en France et envisage d'élaborer des grilles comparables bilingues pour ses élèves ainsi que des « feuilles de routes ».

La possibilité de mettre l'intégralité des interfaces des postes de travail en français présente plusieurs avantages : cela immerge l'enseignant-stagiaire et les élèves dans la L2 sans les mettre en insécurité linguistique car ils connaissent les pictogrammes dans leur langue (ou en anglais) et sauront généralement manier les logiciels les plus courants. C'est un des points forts de ces logiciels diffusés à une échelle mondiale : en plus des pictogrammes les items se trouvent toujours aux mêmes places, simplement traduits. L'apprenant connaît le sens du mot non pas parce qu'il le reconnaît ou le comprend mais parce qu'il le déduit en fonction de sa place dans l'ordinateur. Cela constituera une base lexicale solide pour l'enseignant comme pour ses élèves, à laquelle ils pourront faire appel continuellement puisqu'ils l'auront sous les yeux. On pourra alors ajouter dans un premier temps des actes de parole simples et ciblés.

2-2 L'enseignante de sport

Situations d'écrit	Situations d'oral	Situations mixtes
(aucune)	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer un échauffement ritualisé en français - Diriger un exercice * l'anatomie humaine parties du corps, les muscles, les problèmes physiques courants (<i>courbature, fracture...</i>) * les actions à effectuer (<i>sauter, courir, tirer...</i>) * les positions (<i>debout, à genou, accroupi, couché...</i>) * les adjectifs (<i>droit, tendu, fléchi...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les supports pédagogiques français pour y puiser une source de vocabulaire

Figure 8
Typologie du discours sportif en contexte d'enseignement bilingue

L'enseignante de sport montre un niveau A2 en d'octobre 2012, avec un besoin de reprendre certaines bases grammaticales. L'entretien réalisé en novembre²¹ souligne que ses attentes portent sur le vocabulaire et la pratique de l'oral : « La conversation est le plus difficile pour moi. ». C'est d'ailleurs la compétence qu'elle doit développer dans le contexte de cette formation, puisqu'elle n'utilise pas de supports écrits. Pour l'évaluation, elle ne se sert pas de grilles et ne semblait pas vouloir les introduire dans ses cours.

²¹ Voir annexe D

Par contre ces grilles lui apportent du lexique, et pour cela elle souhaite travailler leur compréhension. Elle a prévu pour l'année suivante un travail sur la terminologie et elle souhaite instaurer rapidement l'échauffement entièrement en français : « D'abord je vais leur apprendre la terminologie, et après expliquer l'exercice en français, je vais essayer comme ça. »

L'aspect répétitif et ritualisé de cette première partie de ses cours permettra la mémorisation rapide des actes de parole par les élèves. Cependant une difficultés propre à sa discipline tient aux différences entre L1 et L2 : en serbe de nombreux verbes d'actions nécessitent des périphrases descriptives pour être traduits en français, ce qui demande des compétences langagières allant au delà de la simple maîtrise de la terminologie spécialisée. Cela a permis de retravailler pendant nos séances sur la production orale en continu, autour de véritables actes de parole. Enfin elle devait améliorer sa compétence phonétique, la prononciation de l'écrit français étant une difficulté pour des serbophones dont l'écriture en latin comme en cyrillique est phonétique.

2-3 L'enseignante de littérature

Situations d'oral	Situations d'écrit	Situations mixtes
<ul style="list-style-type: none"> - Mener de brèves analyses de textes - Exploiter un document déclencheur, iconographique, textuel ou vidéo * le lexique de l'analyse (<i>observer, remarquer, rechercher, résumer, faire des hypothèses...</i>) * la structure d'un texte (<i>titre, corps, paratexte, paragraphes, phrases, auteur, éditeur...</i>) * les figures de style - Expliquer le contexte d'une œuvre, d'un mouvement littéraire - Donner une brève biographie 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des fiches de révision bilingues * les noms propres * la terminologie (<i>définition, mot-clé, frise...</i>) - Réaliser et corriger des évaluations bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la didactique française en cours de français-littérature, les objectifs et les supports - Caractériser un document * le champ lexical des sentiments

Figure 9
Typologie du discours littéraire en contexte d'enseignement bilingue

L'enseignante de littérature présente un déséquilibre entre la compétence écrite, bien maîtrisée, et orale, qui se remarque notamment dans les erreurs basiques et répétitives qu'elle fait bien qu'elle connaisse les règles. Sa demande²² va dans ce sens : « J'ai des problèmes avec la conversation mais je connais bien la grammaire et les compréhensions de texte. J'ai un niveau B1. »

²² Voir annexe E

Sa discipline, plus « classique » que les deux précédentes, appelle autant de maîtrise à l'oral qu'à l'écrit, en production et en compréhension. Moins « pratique » que les précédentes, elle demande notamment des compétences avérées en production orale continue. L'entretien révèle qu'elle envisage de façon ambitieuse ses cours bilingues, et parlait de mener un cours sur deux en français à long terme. Cette possibilité n'étant pas réalisable dès la rentrée prochaine, nous nous sommes concentrées sur un modèle de méso-alternance possible : travailler la contextualisation en français autant que possible, à travers des documents-ressources (frises, courtes biographies, citations, repérage d'éléments récurrents dans un document, etc.) et mener l'analyse textuelle en serbe. Distribuer une fiche récapitulative en français qui comporte la terminologie, de courts textes, définitions, résumés d'un contexte connu, etc.

Un avantage ici est la passerelle souvent fréquente dans la terminologie des mouvements littéraires entre la langue-source et la langue-cible. Ex : romantisme→romantika, romantičnost ; réalisme→realizam ; qui permettra de contourner l'obstacle d'un lexique spécialisé trop important aux niveaux intermédiaires, à la fois pour elle dans ses propres recherches et pour ses élèves ensuite. Cela permettra d'opérer un choix dans le vocabulaire à leur donner et de leur montrer les similitudes entre les langues. Un travail sur la sémantique et l'étymologie pourra faire l'objet d'une séquence ou d'incises, et évitera aux élèves une insécurité linguistique.

2-4 L'enseignant de musique

Situations d'oral	Situations d'écrit	Situations mixtes
<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter un document déclencheur audio, textuel court ou iconographique * lexique des instruments et des familles d'instruments * lexique de l'analyse de son (volume, rythme...) * lexique des mouvements d'un morceau - Expliquer le contexte d'une œuvre, d'un mouvement musical - Donner une biographie 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des fiches de révision bilingues * les noms propres * la terminologie (<i>définition, mot-clé, frise...</i>) - Réaliser et corriger des évaluations bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les documents-supports disponibles sur internet - Caractériser un document * le champ lexical des sentiments

Figure 10
Typologie du discours musical en contexte d'enseignement bilingue

L'enseignant de musique présente le niveau le plus élevé. Il montre une grande aisance à l'oral (en réception et en production) mais des difficultés à l'écrit, ce qu'il exprime dès nos premiers entretiens²³: « Le vocabulaire, la grammaire et les préparations de mes cours bilingues futurs ». Il fallait donc, comme avec l'enseignante de littérature, revenir sur les outils linguistiques dont ils allaient avoir besoin en priorité et profiter de la conception de supports pour travailler la compétence écrite. Son niveau intermédiaire lui donne de l'assurance et l'amène à imaginer une macro-alternance ambitieuse : « peut-être la moitié du cours en français l'année prochaine et tout le cours dans deux ans. Je dois préparer des documents en français pour les élèves. »

Il assure un cours d'histoire de la musique et non de pratique d'un instrument, sa discipline est donc théorique. Nous avons étudié le syllabus des deux premières années pour repérer les besoins langagiers. Comme pour le discours littéraire, j'ai placé la caractérisation par des adjectifs dans les « situations mixtes » parce que ce travail s'effectuera à l'écrit et à l'oral, et que la description d'éléments littéraires et artistiques est une entrée possible vers l'interculturel et l'expression d'une subjectivité enrichie par les nuances entre les langues.

2-5 L'enseignante d'histoire des arts

Situations d'oral	Situations d'écrit	Situations mixtes
<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter un document déclencheur textuel court ou iconographique * lexique du corps humain * lexique de la nature * lexique de l'analyse d'image (volume, rythme, teintes, matériaux...) - Expliquer le contexte d'une œuvre, d'un mouvement artistique - Donner une biographie 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des fiches de révision bilingues * les noms propres * la terminologie (<i>définition, mot-clé, frise...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les documents-supports disponibles sur internet - Caractériser un document * le champ lexical des sentiments

Figure 11
Typologie du discours artistique en contexte d'enseignement bilingue

Arrivée en janvier suite à un congé elle a un niveau intermédiaire A2-B1 (bien que se qualifiant de débutante). Une reprise des outils linguistiques déjà connus est nécessaire et elle est en forte demande de révision des bases de la grammaire formelle.

²³ Voir annexe F

On relève dans notre entretien²⁴ une inquiétude que ne présentent pas ses collègues : « Je ne sais pas, tout est nouveau pour nous, pour moi et pour les élèves (...) avec beaucoup de vocabulaire spécialisé. Je crois qu'il est important pour les élèves d'apprendre aussi ces termes en serbe. » Elle insiste dès le début sur la priorité de l'acquisition des savoirs et savoirs-faire disciplinaires et se montre critique des méthodes communicatives utilisées à l'IFS : « je suis habituée à travailler d'une autre manière : à l'institut c'est une nouvelle façon, il faut beaucoup de travail individuel chez soi. Le système en Serbie est différent, totalement différent, moi j'ai appris différemment. A l'Institut Français cela manque de grammaire (...) » à la fois parce qu'elle doute de leur efficacité et parce qu'elle reconnaît que la confrontation de deux méthodes lui donne des difficultés. Elle refuse d'évaluer en français et préfère le faire en serbe. Sa discipline est plus proche de l'histoire des arts que des cours d'arts plastiques, et son discours s'apparente à celui de littérature et de musique.

Elle envisage de travailler en introduisant d'abord un lexique spécialisé, puis un court texte en L2 et en discuter en L1. Son idée instinctive rejoint les conseils de Braz (2007) qui suggère de travailler en L2 sur un document déclencheur. Cependant cela lui semble insuffisant. Elle appréhende l'écart pédagogique, qui pourtant, s'il est maîtrisé et didactisé, permet un enrichissement de son cours.

Il ressort de ces analyses des différences mais aussi des similitudes dans la proportion et le degré de complexité des compétences écrites, orales et interculturelles propres à chaque discipline. On peut alors faire un double recoupement : en fonction de la nature des disciplines enseignées en classe bilingue et en fonction du niveau en français des enseignants-stagiaires. Je me suis aperçue à cette étape de la conception que ces deux paramètres se rejoignaient. En accord avec les travaux de Cummins (2001) que j'ai présentés plus haut (voir chap.II, 6-1-1) auxquels s'ajoute leur hétérogénéité de niveaux langagiers, que l'on peut regrouper entre A1-A2 et B1 j'ai pris la décision de créer deux modules distincts.

24 Voir annexe G

Chapitre 8. Mise en place du programme de formation

Suite à ces analyses je devais, en fonction des contraintes du terrain, définir le calendrier des étapes de la formation, le rythme et le format des séances ainsi que leur contenu et sa progression. J'ai alors établi les syllabus détaillés des séances que je projetais de mener sur l'année.

1. Choix du rythme et du format

Avec un volume horaire d'une heure et demie hebdomadaire j'avais pensé d'abord travailler avec un groupe unique de niveaux hétérogènes. Cette première solution découlait des caractéristiques des formations de FOS telles que les décrit par exemple Mourlhon-Dallies (2008). Elles présentent souvent cette configuration dans leur cahier des charges et préconisent de ne pas créer de sous-groupes dans la mesure du possible. Ce dispositif semblait pertinente au vue des compétences extra-disciplinaires communes que tous les enseignants-stagiaires ont à maîtriser mais il n'a pas été fructueux, et ne convenait pas aux stagiaires. C'est l'analyse plus détaillée de ce public, que j'ai reprise à la lumière de mes lectures théoriques sur les différents degrés de maîtrise nécessaire dans chacune des quatre compétences du CECRL selon les matières enseignées (voir Cummins, 2001), qui m'a conduite à des distinctions importantes dans la nature des discours disciplinaires. J'en ai conclu, malgré les compétences extra-disciplinaires communes à maîtriser à l'issue de la formation, qu'un travail en sous-groupes serait plus efficace.

Pour maintenir un rythme de travail hebdomadaire nous avons, dans un second temps, envisagé de conduire deux séances de 45 minutes, l'une avec un groupe faux-débutant, l'autre avec un groupe intermédiaire. Cette solution provoquait des séances trop courtes pour mener à bien un travail cohérent et créait des problèmes d'emploi du temps. Il était plus simple de faire venir les stagiaires une semaine sur deux, ce qui permettait alors des séances d'une heure et demie. Le fait que ces apprenants suivent également deux cours hebdomadaires de FLE à l'antenne de l'IFS me semblait une raison supplémentaire pour nous permettre de travailler de façon bi-mensuelle. Le nombre d'heures de formation de chacun s'est trouvé diminué, mais cette solution a semblé à chaque acteur la meilleure possible (enseignante, stagiaires, lycée et IFS).

Ma première entrevue avec l'équipe pédagogique du lycée s'est faite à la mi-octobre. Le mois qui a suivi a été consacré aux entretiens, à l'analyse des besoins langagiers et à la préparation du programme de formation. La dernière semaine de novembre a eu lieu, avec chaque sous-groupe, une séance de diagnostic en face-à-face et d'introduction de la formation. L'échéancier suivant se présente avec deux entrées horizontales : la première correspond à l'échelle de l'ingénierie pédagogique, elle envisage l'établissement de la formation dans son ensemble avec toutes ses étapes, tandis que la seconde annonce les grandes entrées des séances, annoncées par des actes de parole. Cette structuration s'affinera dans les tableaux suivants. Sa conduite obéit aux objectifs fixés, aux principes des méthodes communicatives, aux multiples aspects concrets du terrain relevés lors de l'analyse, et s'efforce de suivre les bases établies par les didacticiens de l'enseignement en contexte bilingue et de la formation langagière à des fins professionnelles.

Oct.-Nov.	Déc.-Janv.	Février/mars	Avril	Mai/juin
Questionnaires et entretiens : Analyse de la commande,	Formation Introduction : le milieu scolaire	Réajustements, Reprise de la formation	(B1) : Le projet Elysée : préparation et réalisation	Réajustements, Suite et fin de la formation
Analyse des besoins, Établissement du programme de formation, Premières séances d'introduction	A2 : Se situer dans le temps et dans le lycée B1 : Se situer dans le temps et dans le lycée	A2 : Ordonner, interdire, interroger B1 : Évoquer le passé et le présent	A2 : Expliquer, Reformuler B1 : Mener une analyse	A2 : Préciser. Évaluer. B1 : Évoquer causes et conséquences Évaluer

Figure 12
Échéancier global du traitement de la commande de formation

2. Choix des groupes et syllabus

Après ces analyses individuelles des besoins, j'ai effectué des rapprochements en fonction des niveaux des stagiaires et des situations de communication auxquelles ils seraient confrontés. Nous nous sommes aperçus, en définissant ces deux modules, que ces deux variables pas forcément conciliables étaient réunies de façon cohérente sur notre terrain.

Cette coïncidence a renforcé notre décision d'établir ces sous-groupes en fonction des niveaux et des compétences disciplinaires visées. Les contenus incluent ensuite pour chacun les compétences extra-disciplinaires et culturelles définies plus haut.

2-1 Informatique & sport, module faux-débutant

Les deux apprenants qui enseignent respectivement le sport et l'informatique ont été évalués à un niveau inférieur à A2 par leur professeur à l'Institut français au début de l'année. Leur discipline peut être considérée comme relevant davantage des travaux pratiques que de la théorie contrairement aux trois autres et les compétences qu'ils doivent développer sont prioritairement orales. Ces trois points communs particuliers m'ont paru suffisant pour légitimer la création d'un module spécifique avec eux.

Se concentrer sur l'oral a permis dans une certaine mesure de simplifier les règles à connaître à l'écrit (comme les règles d'accord). L'enseignant d'informatique, s'il décide de mettre les interfaces des ordinateurs en français, peut néanmoins trouver des repères dans la structure même des logiciels, icônes et autres éléments d'un bureau virtuel, qui restent bien sûr les mêmes en serbe. Il travaille donc à partir de mots isolés puisque son niveau, même envisagé en fin de formation, ne lui permettra pas de lire et comprendre un texte technique relatif à sa spécialité en français, ce qu'il fait d'ailleurs habituellement en anglais. L'enseignante elle non plus n'utilise pas de ressources écrites spécialisées pour préparer ses cours. Par contre un travail sur les compétences de lecture et de prononciation était nécessaire pour développer leur autonomie. Le degré de difficulté des textes spécialisés étant élevé, et le réinvestissement peu important dans l'élaboration de leur cours même bilingue, nous avons décidé de ne pas en faire un de nos objectifs, l'acquisition des savoirs et savoir-faire pour ces deux apprenants débutants est plus lente et nécessite de nombreuses reprises. Les outils langagiers centraux pour ce module sont les formes de l'injonction, les tournures infinitives, interrogatives et les procédés d'insistance.

Les documents ressources utilisés avec eux employaient davantage d'illustrations reliées à des termes-clés, et des grilles comportant des phrases très simples.

Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports utilisés
<p>Séance 1 le 21 novembre PREMIER COURS</p> <p>Savoir-faire : Se présenter, présenter sa discipline et accueillir</p> <p>Tâche finale : Accueillir les élèves et faire l'appel en français</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Le présent de l'indicatif</p> <p><u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Phrases-types d'accueil (bonjour à tous, asseyez-vous, je me présente...) Être à l'heure, en avance, en retard, avoir une excuse, sécher...</p> <p><u>Lexique disciplinaires :</u> Le programme de leur discipline</p>	<p>Les programmes français dans leurs disciplines</p>	<p><i>Rq : cette première séance est aussi l'occasion d'une évaluation diagnostic des compétences langagières des stagiaires et de discussion sur leurs besoins</i></p>
<p>Séance 2 le 5 décembre FOURNIR UN CADRE AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoirs-faire : Se situer dans le temps : temps de la semaine, de l'année</p> <p>Tâche finale : Expliquer aux élèves leur emploi du temps</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> L'expression de la périodicité (depuis-pendant-il y a, prochain(e)/(suivant(e), précédent(e)/dernier(e) L'expression de la fréquence (tous les ... chaque toujours, souvent, parfois, jamais) Indiquer une date (le... en..., du/de... au/à..., entre... et...)</p> <p><u>Lexique extra-disciplinaires :</u> L'emploi du temps : jours, heures, mois, saisons, pause, congés, vacances scolaires, jours fériés</p>	<p>Les emplois du temps français/serbe</p> <p>L'année scolaire française</p>	<p>Emplois du temps d'élèves et d'enseignants français</p> <p>Calendrier scolaire français</p>
<p>Séance 3 le 16 janvier FOURNIR UN CADRE AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire : Se situer dans l'espace du lycée Donner de rapides définitions</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les prépositions de lieu L'impératif positif non pronominal Être en train de...</p> <p><u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Les personnels du lycée Les lieux d'un lycée</p>	<p>Les personnels travaillant dans un établissement scolaire français</p>	<p>Organigrammes d'établissements scolaires français</p> <p>Plans d'établissements scolaires français</p>

<p>Tâche finale : Ordonner à des élèves d'aller à un endroit précis</p>	<p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> Leurs lieux de travail (le gymnase, la salle de... le terrain de..., le tapis, les agrès, la piscine, le stade, la ligne de départ/d'arrivée... la salle informatique, le modem, le routeur, souris, clavier... le bureau virtuel, la corbeille, le poste de travail, les icônes...)</p>		<p>Photographies de salles d'informatique, de sport et d'arts plastiques</p>
<p>Dates et séances</p>	<p>Outils linguistiques</p>	<p>Contenus culturels</p>	<p>Supports</p>
<p>Séance 4 le 30 janvier FAIRE FAIRE UNE ACTIVITÉ AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire : Donner des consignes</p> <p>Tâche finale : Expliquer une activité en alternant les langues</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les tournures impersonnelles Le futur proche <u>Lexique extra-disciplinaires :</u> Les verbes d'actions fréquemment utilisés en cours (ouvrir/fermer ; écouter, venir, aller, sortir, être, avoir, se taire, s'asseoir/se lever... La reformulation (c'est-à-dire, c'est-à-dire que, et ses satellites : je veux dire, je veux dire par là, je veux dire que, ce qui veut dire, ce qui revient à dire (que), autrement dit...) <u>Lexique disciplinaires :</u> * Le matériel utilisé en cours de sport * Les outils pour surfer sur internet</p>		<p>Leurs maquettes de cours</p> <p>Illustrations d'activités liées à leurs disciplines</p>
<p>Séance 5 le 13 février FAIRE FAIRE UNE ACTIVITÉ AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire : Conseiller, préciser</p> <p>Tâche finale : Conseiller pendant une activité</p>	<p><u>Grammaticaux ;</u> L'impératif affirmatif Plus (de), moins (de), trop (de) <u>Discursifs :</u> Les marqueurs temporels : d'abord, maintenant, ensuite, après, finalement... <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> L'erreur (se tromper, faute, oublier, croire, comprendre, recommencer...) La reformulation (un genre de/une espèce de/une sorte de ; ou/ou encore/ou bien encore ; en bref/en somme/en résumé) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Verbes utilisés pendant leurs cours (fléchir, sauter, courir, respirer... copier/coller ; enregistrer, souligner, encadrer...)</p>		<p>Leurs maquettes de cours</p> <p>Illustrations d'activités liées à leurs disciplines</p>

Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 6 le 27 février FAIRE FAIRE UNE ACTIVITÉ AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire : Interdire quelque chose, déconseiller</p> <p>Tâche finale : Exposer les interdictions valables pendant son cours</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> L'impératif négatif <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> L'interdiction (interdit, (il)légal, i(m)possible... règles, règlement, sanction...) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Verbes utilisés pendant leurs cours</p>	<p>Le règlement scolaire</p>	<p>Extraits de règlements scolaires, de carnets de correspondance.</p> <p>Fiche-Images d'actions interdites au lycée, amorce de phrases.</p>
<p>Séance 7 le 13 mars INTERROGER LES ÉLÈVES</p> <p>Savoirs-faire : Donner des indices, poser différentes formes de questions</p> <p>Tâche finale : Anticiper les questions les plus fréquentes liées à sa DNL</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les tournures interrogatives (intonation, inversion sujet-verbe, est-ce- que) Les mots interrogatifs (pourquoi, comment, qui, que, quoi) <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Amorces-types (à votre avis, selon/d'après vous...) Introduire des réponses (pour, parce que, à cause de...)</p>		<p>Leurs maquettes de cours</p> <p>Fiches d'exercices</p>
<p>Séance 8 le 27 mars EXPLIQUER, REFORMULER</p> <p>Savoirs-faire : Établir des comparaisons</p> <p>Tâche finale : Comparer des éléments</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les comparatifs <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Attirer l'attention (faites attention à, regardez/écoutez bien, soyez attentifs à, n'oubliez pas...) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Le corps humain Les composants de l'ordinateur</p>	<p>La didactique en France/en Serbie</p> <p>Le déroulement d'une séquence pédagogique en France/en Serbie</p>	<p>Photographies, schémas, illustrations</p> <p>Syllabus français</p>

Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 9 le 10 avril EXPLIQUER, REFORMULER</p> <p>Savoir-faire : Mettre en relief, insister</p> <p>Tâche finale : Commenter des travaux d'élèves</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les superlatifs</p> <p><u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> La caractérisation des élèves (concentré, bruyant, attentif, respectueux, vif...)</p> <p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> (le même que pour la séance précédente, enrichi)</p>		<p>Photographies, schémas, illustrations,</p> <p>Vidéos d'élèves en cours de sports, copies d'écrans d'activités en cours d'informatique</p>
<p>Séance 10 le 24 avril EXPLIQUER, REFORMULER</p> <p>Savoir-faire : Mettre en relief, insister</p> <p>Tâche finale : Pendant une activité, insister en français</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> La construction avec <i>c'est..(ce) qui/c'est...(ce) que</i></p> <p><u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> La caractérisation d'une tâche effectuée</p> <p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> * L'échauffement sportif * Le traitement de texte</p>		<p>Schémas d'échauffement, copies d'écrans de word</p>
<p>Séance 11 le 8 mai PRÉCISER</p> <p>Savoirs-faire : Apporter des précisions sur la manière, les moyens</p> <p>Tâche finale : Commenter des travaux d'élèves</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les adverbes plus (de)-moins (de)-trop (de)</p> <p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> * L'échauffement sportif (suite) * Les tableurs Excel</p>		<p>Schémas d'échauffement, copies d'écrans sous excel</p>
<p>Séance 12 le 22 mai ÉVALUER DES COMPÉTENCES</p>	<p><u>Discursifs :</u> La tournure infinitive La description</p>	<p>L'évaluation en France & en Serbie</p>	<p>Grilles d'évaluation françaises</p>

<p>Savoir-faire : Énumérer les compétences que développe sa DNL</p> <p>Tâche finale : Concevoir une grille d'évaluation pour sa DNL</p>	<p><u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Verbes de capacité (pouvoir, être capable de, maîtriser...) Le vocabulaire didactique</p> <p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> Reprise de tout ce qui a été abordé</p>		
Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 13 le 4 juin ÉVALUER DES COMPÉTENCES</p> <p>Savoir-faire : Commenter une performance, conseiller</p> <p>Tâche finale : Commenter les compétences de leurs élèves cette année</p>	<p>Reprise de tout ce qui a été vu précédemment</p>	<p>L'évaluation en France & en Serbie</p>	<p>Bulletins de leurs élèves</p>
<p>Séance 14 le 18 juin MISE EN SITUATION</p>	<p><i>Préparation d'un cours avec la classe bilingue avec une alternance des langues convenant au niveau faux-débutants.</i> <i>Mise en pratique la même semaine pendant les heures de cours</i></p> <p><u>Thèmes choisis :</u> * sport : un tournoi sportif * traitement d'images sur photoshop</p>		

2-2 Musique & littérature, module intermédiaire

La réunion dans un même sous-groupe des enseignants de musique et de littérature a une cohérence interne en fonction des actes de parole qu'ils doivent maîtriser. Leurs disciplines, « classiques », sont théoriques et appellent beaucoup plus un discours magistral qui s'appuie aussi bien sur les compétences orales qu'écrites. Leur ambition étant de parvenir à une immersion en L2, nous avons travaillé autour d'une réflexion sur les éléments de leur cours à didactiser en français et les formes possibles d'alternance des langues avec des débutants.

Ils ont été inscrits en début d'année dans des groupes correspondant aux niveaux intermédiaires à l'Institut Français. La compétence discursive, que l'on enrichit considérablement au niveau B1, était donc centrale, de même que l'élaboration de fiches à distribuer aux élèves. Un travail de reprise sur tous les temps du discours ainsi que sur leur articulation logique a donc constitué un des principaux axes du travail avec ce groupe, appliqué à leur discipline et au discours extra-disciplinaire. Pour cela nous nous sommes appuyés sur des extraits de manuels destinés aux enseignants français ainsi que sur des ressources disponibles sur internet. Un des objectifs était aussi de les familiariser avec ces différentes ressources disponibles en ligne afin de développer leur autonomie dans la préparation de leurs cours.

2-3 Histoire des arts, suivi des deux groupes

La situation de l'enseignante d'histoire des arts est particulière. Elle nous a rejoint en janvier 2013 à l'issue de son congé de maternité. Son niveau de français a été évalué à A2-B1 l'année précédente, mais de son propre aveu son éloignement prolongé de la langue réclame d'importantes révisions des bases grammaticales et lexicales. Très motivée, elle a proposé de venir chaque semaine, ce qui lui a permis de rattraper une partie du retard accumulé.

Son niveau intermédiaire en langue ainsi que la nature théorique de sa discipline la rapproche du module correspondant mais son scepticisme la pousse à se sous-évaluer. Reprendre aussi les bases des niveaux débutants la satisfait et lui donne confiance. De plus sa matière, qui inclut une petite part de pratique artistique, appelle les actes de parole à la fois du niveau de l'enseignante de sport (et notamment le lexique du corps, de la situation dans l'espace) et d'autre part la compétence discursive travaillée en B1.

Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 1 le 28 novembre PREMIER COURS</p> <p>Savoirs-faire : Se présenter, présenter sa discipline et accueillir les élèves</p> <p>Tâche finale : Accueillir les élèves et faire l'appel en français</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> L'injonction positive <u>Discursifs :</u> Typologie des définitions courtes <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Phrases-types d'accueil (bonjour à tous, asseyez-vous, je me présente...) Les sections bilingues Être à l'heure, en avance, en retard, avoir une excuse, sécher... <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Verbes d'actions (écouter, analyser, déduire, observer...) Les objets d'études (artistes, mouvements, morceaux, essais...)</p>	<p>Les programmes français dans leurs discipline</p>	<p>Sites dédiés à l'accompagnement pédagogique (voir bibliographie) <i>Rq : cette première séance est aussi l'occasion d'une évaluation diagnostique des compétences langagières des stagiaires et de discussion sur leurs besoins</i></p>
<p>Séance 2 Le 12 décembre FOURNIR UN CADRE AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire visés : Se situer dans le temps : temps de l'année, de la semaine, temps du cours et temps du discours.</p> <p>Tâche finale : Présenter le programme de l'année à la classe lors du premier cours</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Présent de l'indicatif, futur simple et proche Les comparatifs L'expression de la périodicité (depuis, pendant, il y a, prochain(e)/suivant(e), précédent(e)/dernier(e) L'expression de la fréquence (tous les... chaque... toujours, habituellement, quelquefois, rarement, jamais...) L'indication d'une date (le... en..., du/de... au/à..., entre... et... <u>Discursifs :</u> Les connecteurs logiques (d'abord, puis, enfin/pour finir...) <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> L'emploi du temps (les jours, l'heure, les mois... pause, congés, vacances, jours fériés... période d'examens, révisions...)</p>	<p>L'année scolaire en France l'organisation de la semaine d'un collégien en France</p>	<p>Des calendriers scolaires Des emplois du temps d'élèves et de professeurs</p>
<p>Séance 3 le 23 janvier FOURNIR UN CADRE AUX ÉLÈVES</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> L'impératif négatif Le superlatif <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Les personnels du lycée L'espace du lycée, de la salle de classe L'espace textuel Le règlement scolaire</p>	<p>Le règlement scolaire en France</p>	<p>Des organigrammes des personnels de collège Des photographies Des extraits de manuels scolaires</p>

<p>Savoir-faire visés : Se situer dans différents espaces : lycée, classe, texte, image...</p> <p>Tâche finale : Rappeler le règlement scolaire</p>	<p>Quelques verbes d'analyse (Observer, regarder, remarquer, repérer, trouver, imaginer, faire des hypothèses, proposer, constater...)</p>		<p>Des extraits de règlements scolaires</p>
Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 4 le 6 février CONTEXTUALISER UN COURS</p> <p>Savoir-faire visés : Conduire une analyse succincte Rédiger des supports de compréhension</p> <p>Tâche finale : Rédiger une fiche méthodologique en DNL</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Passé composé, imparfait et plus-que-parfait Les formes d'interrogation <u>Discursifs :</u> Le résumé La fiche méthodologique <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> La biographie (naître/mourir ; grandir, étudier...) Enrichissement des verbes d'analyse La caractérisation : gradation d'adjectifs qualificatifs <u>Lexicaux disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • les genres textuels • les genres musicaux • quelques mouvements artistiques & littéraires 	<p>Albert Camus & Kateb Yacine, Camille Saint Saëns (le carnaval des animaux)</p> <p>Caractériser un objet, une émotion de façon nuancée</p>	<p>De courtes biographies de personnages en lien avec chaque DNL (supports textuels et vidéos)</p> <p>Fiches d'exercices</p> <p><i>rq : cette séance reprend les points vus en séances 2&3</i></p>
<p>Séance 5 le 20 février CONTEXTUALISER UN COURS</p> <p>Savoir-faire visés : Conduire une analyse succincte Rédiger des supports de compréhension</p> <p>Tâche finale : Rédiger une fiche méthodologique en DNL</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Passé composé, imparfait et plus-que-parfait Les formes d'interrogation <u>Discursifs :</u> Le résumé La fiche méthodologique <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> La biographie (naître/mourir ; grandir, étudier...) Enrichissement des verbes d'analyse <u>Lexicaux disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • quelques mouvements artistiques & littéraires • les grandes périodes historiques 	<p>Pierre Abélard : compositeur médiéval+lettres échangées avec Héloïse)</p> <p>La Renaissance.</p>	<p>Plusieurs frises chronologiques</p> <p>Fiche de révision de conjugaisons</p> <p>Fiches d'exercices</p> <p><i>rq : cette séance reprend les points vus en séances 2, 3&4.</i></p>

Dates et séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 6 le 6 mars TRANSMETTRE DES SAVOIRS</p> <p>Savoir-faire visés : Reformuler une idée ou un propos</p> <p>Tâche finale : Interpréter une citation en exprimant son point de vue personnel</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Le discours rapporté au présent La mise en relief (c'est/ce sont...qui/que, c'est qqch/qqn de...) <u>Discursifs :</u> Les verbes de parole (rétorquer, balbutier, rugir...) La reformulation (c'est-à-dire, on pourrait dire, c'est comme, plutôt...) <u>Lexicaux disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> la nature des documents-soutiens (texte, photographie, gravure, fresque, reproduction, dessin, poème, essai, chanson, partition, (auto)biographie, extrait, émission...) 	<p>L'expression d'une opinion (pour/selon/ d'après moi, je pense /crois/ imagine/ressent que...)</p> <p>Citations célèbres</p>	<p>Des citations d'artistes & d'écrivains français célèbres</p> <p>Fiche de révision du discours rapporté</p>
<p>Séance 7 le 20 mars TRANSMETTRE DES SAVOIRS</p> <p>Savoir-faire visés : Mener une discussion d'échange d'opinions</p> <p>Tâche finale : Préparer un débat avec les élèves dans sa discipline en incluant une alternance séquentielle</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Le conditionnel <u>Discursifs :</u> Les marqueurs d'opposition et de concession (mais, cependant, toutefois, malgré + déterminant (le, la, un, une, des), + nom, à l'inverse, à l'opposé, en revanche, par contre, en dépit de + nom) Les marqueurs d'incertitude (il possible, peut-être , probablement...) La reformulation (en bref/en somme/en résumé) <u>Discursifs :</u> Les formules de relance (et pour toi que signifie...qu'est ce que tu penses de... comment tu vois les choses...) <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> L'attitude des élèves (discipline, insolence, respect, révolte...) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> (selon le thème de débat qu'ils choisissent)</p>	<p>L'expression d'une opinion (pour/selon/ d'après moi, je pense /crois/ imagine/ressent que...)</p> <p>Un sujet de débat de société français : le thème de l'école et de la banlieue</p> <p>Un film français récent primé à Cannes</p>	<p>Bande-annonce et scène extraite du film <i>Entre les murs</i> de Laurent Cantet</p>
<p>Séance 8 le 3 avril MISE EN SITUATION</p> <p>Tâche finale : Animer un atelier en contexte plurilingue authentique</p>	<p><i>Préparation des ateliers linguistiques des journées de célébration du traité de l'Élysée.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * échanges de propositions * choix de supports * réflexion sur les modalités d'exploitation en contexte plurilingue 		<p>Sites d'accompagnement pédagogique travaillés en première séance repris et enrichis</p>

Dates et séances	Outils Linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 9 le 17 avril EXPLOITER UN DOCUMENT DÉCLENCHEUR</p> <p>Savoir-faire visés : Donner des consignes, solliciter des élèves</p> <p>Tâche Finale : Créer une exploitation de document pour une classe bilingue débutant</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> L'injonction (impératif & tournures impersonnelles) Les formes de l'interrogation <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Le vocabulaire didactique (progression, objectifs, supports...) <u>Lexicaux disciplinaire :</u> (selon les documents qu'ils auront apportés)</p>	<p>Les méthodes préconisées en France</p>	<p>Des modèles de fiches d'exploitations didactiques de documents</p> <p>Une fiche de révision de l'impératif</p> <p>Leurs propres supports</p> <p><i>rq : cette séance reprend les acquis des séances 4 & 5</i></p>
<p>Séance 10 le 15 mai DÉVELOPPER LE RAISONNEMENT DES ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire visés : Évoquer la cause de difficultés, conseiller, reprocher</p> <p>Tâche finale : Mener un temps de vie de classe</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Le conditionnel Si + imparfait... conditionnel <u>Discursifs :</u> Les marqueurs de cause (à cause de, puisque, vu que...) <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> L'attitude des élèves <u>Lexicaux disciplinaires :</u> * les différents moments de leurs cours</p>		<p>Le cahier de la classe</p> <p>Fiche d'exercices</p> <p>Sites web français sur le thème</p>
<p>Séance 11 le 29 mai DÉVELOPPER LE RAISONNEMENT DES ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire visés : Évoquer la conséquence d'actes, conseiller, reprocher</p> <p>Tâche finale : Faire une étude de cas</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Le conditionnel La concordance des temps <u>Discursifs :</u> Les marqueurs de conséquence (ainsi, c'est pourquoi, les verbes entraîner, provoquer) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> (selon le cas qu'ils auront choisi)</p>		<p>Leurs propres supports pédagogiques</p> <p>Des extraits de manuels français</p>

Dates et séances	Outils Linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 12 le 11 juin ÉVALUER DES CONNAISSANCES</p> <p>Savoir-faire visés : Rédiger un examen bilingue, écrire des consignes, annoter une copie</p> <p>Tâche finale : Élaborer un examen de DNL</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les tournures interrogatives et les mots interrogatifs L'injonction <u>Discursifs :</u> L'annotation de copies <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Les consignes (entourer, barrer, souligner, relier... justifier, citer...) <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Les outils utilisés dans leurs DNL (figures de styles, instruments de musique et d'arts plastiques...)</p>	<p>Les dossiers optionnels des épreuves du Brevet et du Baccalauréat</p>	<p>Des copies d'examens français corrigés</p>
<p>Séance 13 le 25 juin ÉVALUER DES COMPÉTENCES</p> <p>Savoirs-faire : Résumer les compétences que développe sa DNL</p> <p>Tâche finale : Élaborer une grille de compétences</p>	<p><u>Discursifs :</u> La tournure infinitive La description <u>Lexicaux extra-disciplinaires :</u> Verbes de capacité (pouvoir, être capable de, maîtriser...) Le vocabulaire didactique <u>Lexicaux disciplinaires :</u> Reprise de tout ce qui a été abordé</p>	<p>Les expériences de notation différente (par compétences, par smiley...)</p>	<p>Des grilles d'évaluation dans leurs matières et dans la vie dans le collège-lycée en France</p> <p>Le cahier de la classe</p>

3. Une structuration mixte

Suite à ces analyses globales et individuelles, au choix du format des séances et au découpage de celles-ci en fonction du calendrier, j'ai organisé leur contenu pour chacun des deux groupes. J'ai ainsi recoupé, hiérarchisé et organisé dans une progression dite « en spirale » les différentes compétences à travailler. Celles-ci, si l'on reprend les différentes structurations utilisées par Mangiante & Parpette (2004) présentent une organisation mixte :

3-1 Par compétences professionnelles

La dénomination des séances est exprimée sous la forme des actions effectuées communément par les enseignants en milieu scolaire. Elles sont effectives parfois pour deux séances (voir les syllabus) : « préparer un cours », « encadrer les élèves », « contextualiser/transmettre des savoirs », « introduire un document », « développer le raisonnement » etc. Elles sont inspirées des compétences dites extra-disciplinaires et souvent communes aux deux sous-groupes. Les deux premières séquences, « se situer dans le temps » et « se situer dans le lycée » peuvent aussi être considérées comme des compétences professionnelles, car c'est le rôle de l'enseignant de collège-lycée de délimiter un cadre aux élèves, de leur donner des habitudes de travail, et dans le cas d'une section bilingue de les sensibiliser au fonctionnement et à la dénomination dans une langue-culture étrangère d'éléments abstraits ou concrets qui leur sont familiers. A l'intérieur de ces séances les compétences professionnelles sont affinées en fonction de la discipline des enseignants-stagiaires : « attirer l'attention sur une partie du corps », « présenter la biographie d'un artiste ou d'un écrivain », « créer une feuille de route pour une séance de TP d'informatique » etc. et permettent de cibler les caractéristiques lexicales, morphosyntaxiques et discursives du discours des enseignants-stagiaires.

3-2 Par compétences de communication

Ces compétences s'ordonnent aussi en actes de parole, toujours en mêlant les compétences disciplinaires et extra-disciplinaires. Il y a une constance de certains éléments lexicaux et morphosyntaxiques, et pour le groupe de niveau intermédiaire d'éléments discursifs. Ces éléments seront repris selon une progression en spirale, en les échelonnant en fonction des degrés de difficulté ou de la familiarité que les enseignants-stagiaires en ont.

Il est évident que les actes de parole « ordonner/interdire » et « expliquer, reformuler » seront ceux qui resteront constants et repris tout au long de la formation, car considérés comme les plus importants. La conception de fiches à destination des élèves prendra elle aussi une dimension essentielle dans nos séances de travail.

On pourrait penser que les formations pédagogiques prévues pour l'enseignement en section bilingue par l'IFS requièrent des compétences de compréhension orale de leur propre discours de spécialité ou du discours didactique mais en réalité ces formations seront dispensées en serbe, par des enseignants travaillant déjà dans d'autres établissements bilingues. Quant à la compréhension de la littérature scientifique francophone en didactique du plurilinguisme, le volume restreint d'heures de formation mais surtout la maîtrise insuffisante de la langue m'a amenée à ne pas en faire une priorité.

4. Une progression en spirale

La progression établie suit le modèle dit « en spirale ». Par définition la progression n'est donc pas linéaire, bien que le critère d'échelonnement des difficultés dans un ordre croissant soit aussi retenu dans l'organisation des contenus. Des retours réguliers sont faits sur les différents éléments de la formation selon des angles de vue multipliés. Aborder les savoirs, les outils et les compétences à plusieurs séances d'intervalle laisse un temps pour la maturation et l'appropriation des différents contenus. Ce procédé favorise le transfert des acquis mobilisés pour la réalisation de tâches vers la réalisation d'autres tâches. Il offre plusieurs occasions à l'apprenant de comprendre le maniement des outils langagiers, les enjeux méthodologiques ou les aspects interculturels qu'on lui demande de maîtriser ainsi progressivement. Nous pouvons développer quelques exemples de reprise dans la progression du module intermédiaire :

- > une reprise thématique : *problèmes & conflits*, séances 7 et 10
- > une reprise des outils grammaticaux : *l'injonction*, séances 1, 3, 9, 11
- > une reprise des compétences discursives : *la reformulation*, séances 6 et 7
- > une reprise des outils lexicaux : *la didactique*, séances 9 et 13

Chapitre 9. Bilan conclusif

Le montage de cette formation, qui s'est déroulé sur neuf mois, m'a permis d'en apprécier les points forts et les faiblesses et de mesurer ma capacité à adapter mes acquis universitaires aux réalités d'un contexte particulier. À l'heure de ce bilan cette question de l'articulation entre théories et pratiques effectives sur le terrain me semble la plus importante à l'issue d'un stage professionnel de master 2. Les difficultés que j'ai pu rencontrer sont en grande partie liées à cette question. Il ne faut pas en opposer les termes mais au contraire dépasser leur contradiction apparente en fonction des réalités auxquelles on se trouve confronté et les moyens à notre disposition.

1. Réajustements effectués

Les formations de FOS, parce qu'elles répondent à des besoins précis, ciblés et immédiats, induisent naturellement des réajustements de différentes natures tout au long de leur déroulement. Ils peuvent être d'importances inégales. Effectués après une séance en prévision de l'amélioration de la suite, ils portent sur des outils linguistiques à reprendre (dont la séance a permis au formateur d'évaluer la maîtrise par les stagiaires), sur de nouvelles possibilités de mise en situation pratique que le formateur découvre en s'appropriant toujours mieux le contexte professionnel du terrain, sur la planification globale de la formation, la structuration des contenus ou encore les méthodes utilisées. Ces réajustements sont le fruit d'une réflexion constante du formateur qui remet en perspective le travail mené, mais aussi des stagiaires qui visualisent de mieux en mieux leurs besoins pour l'exercice futur de leurs pratiques professionnelles en français langue étrangère.

1-1 Réajustements d'ordre macro-structurel

Le réajustement d'ordre macro-structurel le plus important que nous ayons apporté concerne le projet de célébration du Traité de l'Élysée²⁵. A cette occasion le lycée a invité des élèves venus de sections bilingues francophones et germanophones de différents pays des Balkans. Des ateliers linguistiques et culturels ont été réalisés pendant trois jours avant une présentation officielle devant les représentants des différentes ambassades.

²⁵ Traité signé peu après la seconde guerre mondiale entre les gouvernements français et allemand et qui représente un symbole de réconciliation et de coopération dans de multiples domaines

L'équipe pédagogique a été sollicitée en janvier pour animer ces ateliers en deux ou trois langues, et il nous a semblé pertinent de préparer ces ateliers dans le cadre de notre formation. Une séance a donc été consacrée en avril à la préparation de ces ateliers qui devaient être un terrain d'expérimentation des contenus travaillés depuis le début de l'année. Les enseignants-stagiaires du module intermédiaire s'en sont montrés satisfaits, particulièrement l'enseignante de littérature qui a animé un atelier autour de la traduction en français d'un auteur serbe.

Un second réajustement a été apporté deux mois avant la fin prévue de la formation. Le calendrier scolaire comportant de nombreux jours fériés, des activités périscolaires (excursions, célébrations, voyages scolaires...) et des responsabilités pour les enseignants au moment des conseils de classe de fin d'année, le nombre de séances s'est trouvé réduit. Face à ces contraintes matérielles j'ai décidé de travailler en priorité sur l'évaluation. A cette époque mes lectures théoriques avaient été étoffées notamment par les préconisations de Duverger (2007, 2011), qui insiste sur l'importance de l'évaluation en contexte plurilingue et interculturel. L'évaluation en Serbie étant plus traditionnelle, sommative et vécue comme une sanction sans pour autant répondre à des critères établis clairement, j'ai pensé qu'un travail sur ce point était nécessaire. Je l'ai considéré comme une brève introduction générale aux problématiques de l'évaluation sur la base de grilles critériées en vue d'une première exploitation simple. Ces séances permettaient un travail de reprise générale des outils linguistiques travaillés jusque là.

1-2 Réajustements d'ordre micro-structurel

Les modifications d'ordre micro-structurel ont été apportées au fur et à mesure du déroulement de la formation. Elles concernaient, pour le module faux-débutant, un ralentissement du rythme d'acquisition dû à des difficultés de compréhension dans le fonctionnement des outils linguistiques et à des difficultés de mémorisation, surtout pour le stagiaire enseignant d'informatique. J'ai ainsi renforcé la structuration en spirale avec des réemplois du lexique disciplinaire et extra-disciplinaire et des différents outils langagiers. L'annulation de certaines séances avec parfois de longues périodes pendant lesquelles les stagiaires ne se rendaient pas non plus à l'Institut Français pour suivre des cours de FLE, imposaient des révisions et des retours en arrière au moment de leur reprise.

Avec le module intermédiaire, leur manque d'implication lorsque je leur demandais d'apporter des supports liés à leur DNL m'ont amenée à prévoir de mon côté des supports de remplacement, mais cela a ralenti le déroulement de certains cours, en rendant surtout caduque l'accomplissement de tâches communicatives finales initialement prévues.

2. Les difficultés rencontrées

2-1 L'essoufflement général

L'assiduité des stagiaires est un problème qui est allé croissant sur l'année, aussi bien à l'Institut Français que dans les séances que je proposais. Les enseignants d'informatique et de musique sont les plus concernés pour des raisons différentes. Le premier ne parvient pas encore aujourd'hui à imaginer sérieusement qu'il va donner des cours en contexte bilingue. Il s'est réinscrit à l'Institut Français dans le même groupe de niveau. Il n'assistait pas régulièrement à nos séances, et n'est plus venu à partir du mois d'avril. Son niveau a stagné. Il est le seul enseignant qui n'était pas volontaire pour suivre cette formation et participer à ce projet, ce qui donne à penser que l'investissement des personnels est une donnée fondamentale dans le montage de sections de ce type, ou de façon générale dans l'initiation d'expérimentations nouvelles.

L'enseignant de musique n'a plus assisté aux cours à partir du mois de mars pour des raisons aussi bien personnelles que professionnelles. Il avait entre autre à sa charge plusieurs responsabilités dans le lycée. Des aménagements prévus par les établissements dans la répartition des charges et des horaires sont une condition importante pour l'investissement des équipes et la réussite de ce type de formation. Enfin l'enseignante d'histoire des arts, bien que très motivée, n'est venue que sporadiquement aux cours parce qu'elle travaille dans plusieurs établissements. Les conditions de travail des enseignants de manière générale, qui font partie des contextes sociopolitiques, peuvent donc freiner l'avancée des projets de coopération.

2-2 Une certaine désorganisation

Il m'a fallu m'adapter à un cadre un peu différents de travail. J'ai été confrontée à la désorganisation des emplois du temps et des salles de classe, aux imprévus à régler en arrivant, aux annulations ou reports de cours qui se produisent assez souvent dans les Balkans. Moindres que ceux que l'on peut rencontrer dans d'autres régions du monde ils présentaient déjà un aspect moins réglé que ce que l'on connaît en France.

Le volume d'heures destinées à la formation s'en est ressenti et il a fallu redéfinir les priorités des contenus à transmettre et les moyens à utiliser. Des difficultés logistiques ont parfois pu modifier considérablement des plans de séance (impossibilité de faire des photocopies ou des impressions, coupure de l'accès à internet, pertes de clés de salles de cours, inversions dans les emplois du temps, retards prolongés...) On essaie alors de pallier à tout cela en s'organisant à l'avance mais cela n'empêche pas les nombreux aléas de dernière minute, et les réductions de temps de la formation. Ce sont des éléments difficiles à prévoir pour lesquels il faut savoir se donner une marge de manœuvre suffisante quand on découpe le plan de ses séances de formation.

2-2 La confrontation d'approches différentes

Les stagiaires et moi venions d'horizons différents : âges, pays, cultures éducatives, qui ont pu entraver parfois l'avancée de notre travail. Les méthodes actionnelles notamment ne sont pas répandues en Serbie. Les futurs enseignants de DNL formés dans un système éducatif traditionnel avec une position forte du maître, des exercices structuraux, un apprentissage par cœur et une évaluation-sanction qui ne repose pas sur des critères transparents le reproduisent. De mon côté formée jusqu'à cette année selon les principes didactiques des approches communicatives, j'ai été les différences de facto entre les théories et le terrain sur lequel je travaillais m'ont déstabilisée dans un premier temps. Il y a eu d'une certaine manière confrontation qui, de part et d'autre, nous a amenés à réfléchir. Il n'y a pas de méthodologie-clé, applicable en calque à toutes les situations d'enseignement-apprentissage, mais des principes généraux flexibles qu'il faut alors adapter.

Dans la formation proposée j'ai donc ajouté des exercices-types, des listes de lexique, à l'approche par tâches de manière à rejoindre des méthodes familières pour eux. D'intéressantes discussions ont émergé, particulièrement quand nous avons travaillé sur l'évaluation. Les enseignants ont un recul certain sur leurs pratiques et sont parfois découragés par les barrières d'une institution éducative immobile. La section bilingue, dans cet établissement qui laisse une grande marge de manœuvre à ses enseignants pour mener leurs cours, est alors un projet intéressant pour eux qui pourrait les amener à expérimenter de nouvelles pratiques adaptées à leur terrain qu'ils connaissent mieux que le formateur étranger. Ce travail commun, qui doit s'appuyer sur des méthodes de recueil de données et de montage de référentiels spécifiques à chacune de ces situations hétérogènes, permettra de mettre au point des méthodes adaptées, grâce à une approche systémique qui prendra en compte l'interaction unique entre les différents paramètres dans leur contexte de déploiement.

Cette idée née de ma tentative de montage d'une formation étalée sur plusieurs mois, répondant à des besoins institutionnels et linguistiques précis et urgents, trouve un écho dans cette citation de Coste que je découvre à la fin de ce travail de rédaction universitaire :

Nous devons sortir du carcan que [les méthodologies] constituaient et de ce qu'elles pouvaient comporter de dogmatique. Leur imposition a fait bien des dommages et il était grand temps d'en revenir à une diversité empirique et *ad hoc* des choix pédagogiques contextualisés

(Coste, 2000, p.202)

3. Un projet lancé

3-1 Des compétences en voie d'acquisition

Les stagiaires ont été satisfaits de notre formation et, hormis l'enseignant d'informatique, ils ont fait des progrès significatifs à la fois en français général et de spécialité. Un important travail reste à fournir, de reprise de la formation linguistique (prévue par l'IFS les premières années de lancement de chaque section bilingue) avec le prochain stagiaire FLE pour un approfondissement des contenus déjà abordés et une avancée dans la complexité des outils linguistiques qui accompagnera leur progression générale en français. L'année suivante le terrain d'expérimentation s'élargira du fait de la pratique effective en contexte bilingue des enseignants avec la possibilité d'un retour critique. Ces compétences pour être systématisées devront faire l'objet d'un référentiel complet, d'expérimentations observées dans les classes, selon une démarche de recherche-action.

3-2 Une méthodologie qui se dessine

La formation pédagogique devra également se poursuivre, à la fois comme je l'ai dit directement sur le terrain de leurs classes bilingues, mais aussi au cours des formations prévues par l'IFS. Elle devra tenir compte de la situation d'enseignement-apprentissage, des compétences et de l'implication des personnels et de celles des élèves. Le travail que nous avons mené ensemble autour de l'élaboration de matériel pédagogique a apporté des idées aux enseignants, qu'ils pourront reprendre et améliorer en concertation avec le stagiaire FLE. Celui-ci pourra redéfinir leurs besoins en évaluant leur nouveau niveau de langue et en menant des observations de classe. Les linguistes proposent des outils et des démarches d'analyse conversationnelle spécifiques aux interactions en milieu scolaire qu'il devra lier à la culture éducative de cette région plurilingue des Balkans.

Les enseignants connaissent désormais des sites de références pour trouver des documents authentiques en plus des manuels qui leur seront fournis. Ils commencent à avoir une idée plus précise des éléments de leurs cours qui pourront faire l'objet d'une alternance codique régulière, ainsi que de la démarche à mettre en place, inspirée des recommandations des recherches empiriques menées depuis dix ans sur de multiples terrains. S'ils parviennent à mêler harmonieusement les exigences de méthodes d'argumentation française et de connaissances encyclopédiques privilégiées Europe de l'Est, ils formeront des élèves véritablement inscrits dans un processus d'apprentissage interculturel. Il leur reste à présent à réfléchir à l'approche qu'ils souhaitent envisager. Une approche transdisciplinaire suggérée par nos travaux en groupe pourrait alors constituer un point de départ intéressant.

Conclusion

Concevoir avec toutes ses étapes un programme de formation linguistique et pouvoir en constater l'efficacité -et les écueils- sur le terrain a été très formateur pour moi. En puisant dans les ressources didactiques à la fois du FOS et de l'enseignement-apprentissage en contexte bilingue j'ai pu mener à bien les analyses de besoins requises. Cette étape est fondamentale pour établir des objectifs opérationnels répondant précisément à la demande institutionnelle et aux contraintes locales. Le programme « sur mesure » que j'ai mis en place compte tenu de l'hétérogénéité des enseignants-stagiaires en formation, aussi bien du point de vue des spécificités de leurs disciplines que de leurs niveaux en langue me semble encore avec le recul d'aujourd'hui le mieux adapté. La décision de créer deux modules s'est révélée pertinente et les paramètres analysés se sont harmonieusement agencés : les disciplines des stagiaires pouvaient être regroupées en fonction des caractéristiques pragmatiques de leurs discours (au delà du lexique spécialisé qui est le propre de toute DNL), celles du module faux-débutant davantage axées sur les compétences orales et l'usage d'expression brèves dans des tournures infinitives ou injonctives et celles du module intermédiaire axées en priorité sur la composante discursive de leurs actes de parole. Ces caractéristiques correspondaient aux niveaux en langue des stagiaires, ce qui a renforcé la décision de créer ces modules. Si leurs niveaux avaient été homogènes le maintien d'un groupe unique aurait pu être décidé.

Du point de vue de la structuration des compétences langagières à l'intérieur des modules, il fallait articuler les discours disciplinaire et pédagogique après les avoir définis, en travaillant sur des actes de parole pour la réalisation de tâches. La sélection des outils linguistiques devait tenir compte des composantes linguistiques du discours enseignant, qui est adapté par les professeurs locaux au public d'élèves face à eux. Dans notre cas ce public sera débutant et faux-débutant en français à la rentrée prochaine. Bien que les représentations couramment admises sur l'alternance codique privilégient souvent le modèle d'immersion en L2 avec des élèves déjà bilingues, les instructions officielles en Voïvodine structuraient un autre cadre laissant place à une réelle alternance des langues librement décidée par les équipes éducatives. Une réflexion sur la nature de ces alternances au niveau débutant était alors nécessaire et il existe pour cela de plus en plus de ressources en ligne, issues d'analyses des interactions en classes bilingues. Le travail de conception de séquences et de matériel pédagogique a été articulé au travail linguistique. Il a permis d'autant plus d'ancrer ce travail dans une perspective actionnelle.

Une progression globale dite en spirale a été mise en place, à laquelle j'ai apporté des réajustements tout au long de l'année. En découvrant un terrain on découvre aussi un contexte, une culture éducative, une vision de la transmission des savoirs et des compétences. Cet aspect est peut-être le plus difficile à retranscrire dans un travail universitaire. Pourtant il faut lui laisser une place afin de pouvoir manœuvrer dans cet espace « interculturel ». C'est une des contraintes de terrain les plus subtiles à percevoir et retranscrire. Les méthodologies proposées ne sont pas prescriptives, et elles doivent être entendues comme établissant des principes fondamentaux et posant les lignes de force des dispositifs qui sont mis en place. A partir de l'analyse du contexte selon des critères choisis et en observant les interactions entre ces différents paramètres le formateur a à s'adapter à la situation. Il apporte ses savoirs et ses compétences de manière à enrichir le terrain et non à vouloir le transformer, en collaboration avec les équipes locales.

Les problématiques du plurilinguisme, parce qu'elles touchent aux politiques internationales et à des données et des réflexions d'ordre sociolinguistiques m'ont énormément intéressée. Avoir l'opportunité de vivre et de travailler plusieurs mois en Voïvodine, région à l'histoire et aux caractéristiques ethnolinguistiques étonnantes a été une chance. Pouvoir donner à ces réflexions didactiques une application concrète dans un lycée où les expérimentations étaient possibles était aussi très enrichissant. J'espère que ce mémoire a atteint l'ambition que je m'étais fixée au départ de lier une expérience sur le terrain à une analyse des enjeux et des possibilités offertes en utilisant les ressources d'un travail universitaire. La division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe relaie les recherches empiriques menées dans le champ de la didactique du plurilinguisme. Elles produisent des référentiels de plus en plus complets, et des sites comme l'ADEB ou le Fil du Bilingue proposent des dossiers thématiques et des pistes de travail pour les enseignants. Mais toutes les DNL n'ont pas fait l'objet de recherches approfondies, et le champ de l'étude du contact des langues en contexte plurilingue offre encore de nombreuses perspectives à la fois pour les linguistes et les enseignants.

Bibliographie

BEACCO, J-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., PANTHIER, J. (2010) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

BOYER, B. (2008). « Regards sur un pays... la Serbie ». Paris, Archives du Billet du Bilingue, Centre de ressources documentaires du CIEP.

Consulté en juin 2013: <http://www.ciep.fr/bibil/2008/janvier/regards.htm>

BRAZ A. (2007) *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue*, Consejería de Educación de Cantabria.

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. (2000). Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

CARRAS, C. (n.d). *Conception de programmes pour publics non francophones, Enseignement à des publics professionnels*. Cours de Master mention Sciences du langage spécialité Fle 2ème année à finalité professionnelle. Poitiers, CNED - Université Stendhal-Grenoble 3.

CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues:Le cas du Val d'Aoste*. coll. LAL. Paris : Didier.

CAVALLI, M. (2009). « La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue ». Site le Fil du Bilingue > Outils > Dossiers thématiques et disciplinaires > La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue. Consulté en nov. 2012

http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/article_Cavalli_.pdf

CAVALLI, M. (2011). « Méthodologies et cultures scolaires » in *ENSEIGNEMENT BILINGUE : Le professeur de Discipline Non Linguistique (DNL) Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB.

COSTE, D. (2000). « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? » in « Une didactique des langues pour demain / En hommage au Professeur Henri Holec ».

Mélange n° 25. Nancy, ATILF équipe CRAPEL.

Consulté en août 2013 http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/14_coste.pdf

COSTE, D. (2003). « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue ». Site de l'ADEB, section > problématique générale de l'enseignement bilingue > L'enseignement des DdNL > Caractéristiques générales.

Consulté en janv. 2013 http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf

DJORDJEVIĆ, K. (2011). *La Voïvodine (cours : Gestion des plurilinguismes 5/6)*. Site de l'Université Ouverte des Humanités, section accueil > recherche > sciences de l'homme > sciences du langage.

Consulté en mai 2013 <http://www.uoh.fr/front/notice?id=792706b8-6732-4a4a-8ed0-dc9cfc20c0f4>

- DUVERGER, J. (2007) « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL » in « Plurilinguisme et enseignement », *Trema n°28*. pp.81-88.
- DUVERGER, J. (coord.) (2011) *ENSEIGNEMENT BILINGUE : Le professeur de Discipline Non Linguistique (DNL) Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB.
- GAJO, L. (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation » in « Plurilinguisme et enseignement », *Trema n°28*. pp.37-48.
- GAJO, L. (2009). « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles » in « Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité ». *Glottopol n°13*, Rouen, Laboratoire Dyalang. En ligne http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_13/gpl13_02gajo.pdf
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2004) *Le français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MANGIANTE, J.-M.(2009) « L'articulation FOS – DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue » in « Des Documents authentiques oraux aux Corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues », *Mélanges n°31*, Nancy, ATILF équipe CRAPEL. Consulté en nov. 2012 http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/04_Mangiante.pdf
- MANGIANTE, J.-M. (2010). « Les relations entre l'enseignant de langue et celui de la DNL : nécessité d'une convergence didactique et méthodologique ». Site le Fil du Bilingue, section > Outils > Dossiers thématiques et disciplinaires > La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue. Consulté en nov. 2012 http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/article_FOS-DNL.pdf
- MOORE, D. (2006) *Plurilinguismes et école*. coll. LAL. Paris : Didier.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- PIEPER, I. (2011) *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- STEFFEN, G. (2011). *Travail bilingue et intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques ; Apprentissage dans l'enseignement bilingue au secondaire II*. Thèse de doctorat de lettres section linguistique, Université de Lausanne.

Table des matières annexes

Annexe A	
Entretien avec la pédagogue du lycée de Sremski Karlovci :.....	95
Annexe B	
Entretien avec la coordinatrice des cours de la section bilingue:.....	97
Annexe C	
Questionnaire de l'enseignant d'informatique :.....	98
Annexe D	
Questionnaire de l'enseignante de sport :.....	99
Annexe E	
Questionnaire de l'enseignante de littérature :.....	100
Annexe F	
Questionnaire de l'enseignant de musique :.....	101
Annexe G	
Questionnaire de l'enseignante d'histoire des arts :.....	102
Annexe H	
Les fonctions de l'intervention du professeur :.....	103
Annexe I	
Fiche pédagogique module faux-débutants.....	104

Annexe A

Entretien avec la pédagogue du lycée de Sremski Karlovci :

1. L'organisation interne de la section bilingue.

Est ce que les cours de DNL commenceront dès la première année ? Quel sera le volume d'heures de cours de FLE et de DNL pour chaque niveau?

Oui bien sûr, et les élèves auront cinq cours de français langue étrangère hebdomadaires, dont deux avec la lectrice. Pour les DNL, trois cours de littérature, deux de sport et informatique, et un cours pour l'art et la musique, par semaine. L'année scolaire comporte 37 semaines. Pour les sections bilingues les instructions du ministère prévoient 30% du programme en langue étrangère. Nous laissons nos professeurs s'organiser : le début de l'année en serbe et la fin en français, un cours sur deux, la moitié du cours dans une langue puis dans l'autre... Il faut que nous trouvions la meilleure solution pédagogique, c'est la première classe bilingue en français que nous ouvrons. Il faut compter avec le niveau réel de nos enseignants qui sont en train de se former en français, et les possibilités que cela nous donne, pour l'année prochaine d'abord, et pour les suivantes. Dans la section bilingue d'allemand, c'est la lectrice qui prend en charge leurs cours de DNL. Il n'y a donc pas de problème de langue pour elle, et les élèves ont un bon niveau aussi dès la première année. Ce n'est pas le cas avec ces élèves du bilingue français, et le plus important est qu'ils acquièrent des connaissances dans les disciplines.

Est ce que les élèves devront valider leurs cours de DNL pour passer dans la classe supérieure ? Pour rester dans la section bilingue ? Dans quel(les) langue(s) seront-ils évalués ?

La note est globale. Les professeurs s'organisent pour les examens, certainement en serbe cela reste à voir, c'est la première année de bilingue français. Les élèves doivent valider la matière bien sûr, mais l'examen peut être en serbe, et il y en a plusieurs dans l'année. La note est globale, et doit être positive.

Est ce qu'un programme particulier sera établi ou va-t-on garder celui des matières enseignées en DNL ? Avez-vous des directives du ministère serbe ? Allez-vous vous aider des exemples des autres classes bilingues en Serbie comme JJ Zmaj ? Communiquez-vous avec ces établissements ? Avec l'Institut Français ?

Nous respecterons les instructions officielles du ministère serbe. Le programme ne change donc pas, une partie des enseignements doit donc simplement se faire en français. Le projet conjoint avec les classes bilingues français/allemand de Zagreb en avril pour la célébration du Traité de l'Élysée sera une bonne occasion d'observer leur fonctionnement, de partager leurs expériences pour nous en inspirer, de même pour d'autres établissements de la région. Nous discutons régulièrement avec Mara (professeur de français pour les sections bilingues au lycée scientifique de JJ Zmaj). Comment font-ils là bas, le savez-vous puisque vous y travaillez aussi comme lectrice ? Et l'Institut, oui bien sûr nous discutons avec l'Institut.

2. L'utilisation du français dans les classes bilingues.

Quels éléments du cours seront donnés en français (supports papiers/audio/vidéo, consignes, activités, exercices, évaluation) ?

Cela dépend du sujet, de la matière... une partie des examens peut être en français. Nous devons réfléchir à la meilleure pédagogie possible en tenant compte des professeurs, des élèves, des directives, des retours d'expériences...

Quelles seront vos directives concernant l'usage du français, du serbe et de la traduction ?

Nous devons y réfléchir dans le cadre plus globale de la démarche pédagogique à adopter avec ces

classes bilingues.

3. Aides pédagogiques

3 a. Pour les professeurs :

Quelle(s) formation(s) en français général et en français sur objectif spécifique les enseignants suivent-ils ? Avez-vous reçu des retours de leur part sur ces formations ? De façon plus générale, quels sont leurs réactions, motivations, attentes sur ce programme de DNL ?

Les professeurs suivent des cours à l'Institut Français deux fois par semaine et travaillent avec la lectrice pour du français sur objectifs spécifiques. Ils sont satisfaits, les points positifs avec Claire est de pouvoir avoir un professeur presque comme dans un cours individuel, pour bien travailler ce qu'ils n'ont pas compris à l'Institut ou ce qu'ils ont oublié, et qu'ils apprennent précisément ce dont ils auront besoin l'année prochaine.

Quels supports les professeurs auront-ils à leur disposition ? Comment leur demanderez-vous de les exploiter ? (simple sélection de documents authentiques ? Exercices déjà prêts ? Éventuellement une progression à reprendre à leur compte ? Etc.) Est ce que les professeurs devront créer du matériel pédagogique en français ? Des examens ?

Ce seront les mêmes supports qu'en serbe, nous les adapterons. L'Institut Français nous a commandé des manuels qui pourront inspirer les professeurs pour les documents authentiques et pour le lexique. Pour les examens et la création de supports comme des fiches récapitulatives, les professeurs de Fle aideront les professeurs de DNL.

Quel sera le rôle de la stagiaire Fle de l'Institut (cours supplémentaires/aide à l'élaboration des cours, plaquettes, supports, examens...)/établissement d'un référentiel etc.) ?

Continuer la formation en FOS et apporter une aide pédagogique, pour l'organisation des cours éventuellement et la création de matériel pédagogique.

3 b. Pour les élèves

Avec quel matériel travaillez-vous en FLE ? Que prévoyez-vous pour les cours de DNL ? Est ce que les élèves auront des documents dans les deux langues ? Parfois seulement en français ? A quels moments, dans quelles proportions ?

En Fle nous travaillons avec Echo. Nous ne savons pas encore si l'Institut a commandé des manuels seulement pour nous ou pour les élèves aussi. Ce serait une bonne chose qu'ils aient des manuels, comme en allemand. Nous attendons aussi des directives du ministère concernant ce point.

Annexe B

Entretien avec la coordinatrice des cours de la section bilingue:

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ? Quel a été votre parcours auparavant ?

J'enseigne le français dans le lycée de Karlovci depuis 19 ans. C'était mon premier engagement professionnel.

Quel est votre travail dans ce lycée en général et par rapport aux sections bilingues en particulier?

En général, je suis enseignante de FLE (deuxième langue étrangère). C'est ma première année d'expérience dans une section bilingue. Etant coordinatrice de la section bilingue, j'ai beaucoup de travail concernant la correspondance avec le Ministère, l'Institut français, la lectrice stagiaire et tous les autres collègues impliqués dans le projet. J'aide aussi nos profs de DNL (conseils, questions de langue, maquettes des cours, documents, etc.). J'organise les réunions, les rencontres entre les deux côtés. Je fais des promotions de notre section dans les écoles primaires.

Pourquoi ouvrir une section bilingue ? Pourquoi en français ? (intérêt pour l'établissement et pour les élèves). Quels sont les différents moyens mis à votre disposition, et par qui ?

La section bilingue offre aux élèves la possibilité de découvrir les autres cultures, traditions et rites. L'ouverture de cette section permet à notre établissement de s'impliquer dans les projets européens, de réaliser une collaboration avec les établissements du même profil en France ou dans les autres pays francophones. L'Institut français, le Ministère de l'enseignement de Serbie et la proviseur de notre établissement nous aident beaucoup dans la réalisation du projet.

Comment se fait la sélection des élèves ? Pour quelle(s) raison(s) ?

C'est très compliqué. Notre région (Voïvodine) et le Secrétariat régional de l'enseignement ne supportent pas assez l'apprentissage du français. Novi Sad a 600 000 d'habitants et le français est enseigné dans les trois écoles primaires!!! (soit une 100 d'élèves). En faite, la question de la sélection des élèves est plutôt la question de les convaincre d'entrer dans la classe bilingue...

Les apprenants vous semblent-ils motivés ? Satisfaits ? Quel est leur niveau ? Quels changements pensez-vous amener dans les années à venir ? Quelle(s) difficulté(s) prévoyez-vous ?

Les apprenants me semblent motivés, mais pas trop. Leur niveau de langue est très, très faible (A1) et en première année, nous travaillons plus sur l'enseignement de la langue que sur les cours de DNL en français (on travaille juste sur la terminologie). Le plus grand problème reste le recrutement des élèves.

Globalement quelles sont vos impressions sur ce projet d'ouverture d'une section bilingue à Sremski Karlovci ?

Mes impressions sur le projet sont très positives, mais nous ne sommes qu'au début et un grand travail est encore devant nous.

Annexe C

Questionnaire de l'enseignant d'informatique :

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ?

Depuis 1999

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel auparavant ?

C'est mon premier poste, et j'ai étudié les mathématiques à Novi Sad

Quelles langues parlez-vous et écrivez-vous ?

Serbe, anglais

Quel est votre niveau en français ? Quelles sont vos principales difficultés ?

A1. La conversation est difficile, la conjugaison, la grammaire, toute la langue française

Étiez-vous volontaire pour suivre cette formation ? Oui

Quelles sont vos motivations ?

D'apprendre une autre langue, et être professeur de bilingue va me permettre d'apprendre mieux le français

Quelles sont les contraintes de ces cours intensifs de français ?

Je n'ai pas le temps, vraiment pas le temps

Qu'attendez-vous de cette formation ? Quels sont les points que vous souhaitez travailler en priorité ?

La conversation, m'aider à m'améliorer

Savez-vous déjà comment vous allez travailler l'année prochaine avec vos élèves?

Je vais mettre les interfaces en français sur les ordinateurs, je vais leur apprendre la terminologie, et je voudrais concevoir des fiches techniques, des feuilles de route

Quelles difficultés prévoyez-vous pour vos cours en français l'année prochaine ?

La conversation

Jusqu'à présent dans le dispositif cours à l'Institut + cours de français de spécialité avec la lectrice + formations ponctuelles de l'Institut Français quels sont pour vous les points positifs ? Négatifs ? Vos remarques et suggestions ?

Rien de spécial, le problème c'est que moi j'ai besoin de plus de temps

Annexe D

Questionnaire de l'enseignante de sport :

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ?

21 ans

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel auparavant ?

C'est mon premier poste, j'ai étudié à l'université de Novi Sad

Quelles langues parlez-vous et écrivez-vous ?

Serbe, un peu allemand et hongrois (c'est ma langue maternelle)

Quel est votre niveau en français ? Quelles sont vos principales difficultés ?

A2. La conversation est le plus difficile pour moi

Étiez-vous volontaire pour suivre cette formation ?

Oui

Quelles sont vos motivations ?

Parce que j'aime le français, je ne sais pas pourquoi. Je l'ai appris au lycée, je ne sais pas quoi dire de plus, pourquoi pas ?

Quelles sont les contraintes de ces cours intensifs de français ?

Les jours où j'ai des cours à l'Institut je sors de sept heures de cours je suis très fatiguée. Et c'est plus facile de travailler seulement Dejan, Olivera et moi avec Claire. A l'Institut les élèves sont des étudiants, ils apprennent plus facilement, ils sont jeunes, pour eux ce n'est pas un problème

Qu'attendez-vous de cette formation ? Quels sont les points que vous souhaitez travailler en priorité ?

La conversation. Quand je veux dire quelque chose je suis bloquée, j'oublie les mots, je ne sais pas ce qui se passe !

Savez-vous déjà comment vous allez travailler l'année prochaine avec vos élèves ?

Oui. D'abord je vais leur apprendre la terminologie, et après expliquer l'exercice en français, je vais essayer comme ça.

Quelles difficultés prévoyez-vous pour vos cours en français l'année prochaine ?

Je ne sais vraiment pas

Jusqu'à présent dans le dispositif cours à l'Institut+cours de français de spécialité avec la lectrice+formations ponctuelles de l'Institut Français quels sont pour vous les points positifs ? Négatifs ? Vos remarques et suggestions ?

Pour moi à l'IF ils travaillent très vite, nous devons nous exercer plus, pratiquer, reprendre souvent le lexique appris, à l'IF nous enchainons les thèmes. J'ai besoin de plus de temps, les autres élèves sont plus jeunes ils apprennent beaucoup plus rapidement. Avec Claire nous avons plus de possibilité de parler puisque nous ne sommes que trois

Annexe E

Questionnaire de l'enseignante de littérature :

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ?

16 ans

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel auparavant ?

J'ai fini les études de professeur de littérature serbe et mondiale et de langue serbe l'université de Novi Sad en 1996. Ensuite j'ai été embauchée ici.

Quelles langues parlez-vous et écrivez-vous ?

L'anglais, le serbe (cyrillique et latin)

Quel est votre niveau en français ? Quelles sont vos principales difficultés ?

J'ai des problèmes avec la conversation mais je connais bien la grammaire et les compréhensions de texte. J'ai un niveau B1.

Étiez-vous volontaire pour suivre cette formation ?

Oui

Quelles sont vos motivations ?

Ça m'intéresse, j'aime la langue et la littérature française.

Quelles sont les contraintes de ces cours intensifs de français ?

J'ai beaucoup d'obligations à l'école, je n'ai pas de temps pour apprendre le français comme je voudrais le faire, surtout en dehors des cours.

Qu'attendez-vous de cette formation ? Quels sont les points que vous souhaitez travailler en priorité ?

La terminologie de la littérature et la conversation. Et aussi améliorer mes maquettes de cours.

Savez-vous déjà comment vous allez travailler l'année prochaine avec vos élèves ?

Je ne peux pas faire chaque cours en français avec mes élèves car le programme est chargé, j'espère que nous pourrons le faire un cours sur deux. Pour le deuxième cours je vais distribuer une fiche de vocabulaire et de définitions en français aux élèves. Donc nous ferons le contexte en français et l'analyse textuelle en serbe. Nous étudierons des auteurs français traduits en serbe, et peut-être directement en français avec les classes plus avancées. Mais il y a beaucoup d'auteurs.

Quelles difficultés prévoyez-vous pour vos cours en français l'année prochaine

Je n'ai pas de supports en français. Mais l'IF nous procurera des manuels de français utilisés au lycée en France, cela pourra m'aider. Il est nécessaire que les élèves aient des livres pour leurs cours en bilingue. Je devrai aussi faire des maquettes et cela va me prendre beaucoup de temps.

Jusqu'à présent dans le dispositif cours à l'Institut+cours de français de spécialité avec la lectrice+formations ponctuelles de l'Institut Français quels sont pour vous les points positifs ? Négatifs ? Vos remarques et suggestions ?

Je n'ai pas de remarques particulières. Les formations d'été en France à Vichy étaient très bien parce que nous parlions tous les jours, en France, je ne faisais rien hormis apprendre le français !

Annexe F

Questionnaire de l'enseignant de musique :

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ?

8 ans

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel auparavant ?

J'ai fini l'Académie d'Art à Novi Sad dans le département de musique en 2001. Avant, j'ai terminé une école de musique. Après j'ai travaillé comme chef de chorale de la communauté juive, puis comme professeur de piano dans une école de musique à Becej. J'ai travaillé aussi dans l'entreprise familiale. Et ensuite ici.

Quelles langues parlez-vous et écrivez-vous ?

Serbe et anglais

Quel est votre niveau en français ? Quelles sont vos principales difficultés ?

B1. L'écriture et la grammaire.

Étiez-vous volontaire pour suivre cette formation ?

Oui

Quelles sont vos motivations ?

D'apprendre bien le français, j'aime les arts français et la culture. Je voudrais aussi améliorer mon cours.

Quelles sont les contraintes de ces cours intensifs de français ?

Les horaires parce que j'ai des répétitions avec les chorales du lycée en dehors de nos horaires de cours.

Qu'attendez-vous de cette formation ? Quels sont les points que vous souhaitez travailler en priorité ?

Le vocabulaire, la grammaire et les préparations de mes cours bilingues futurs

Savez-vous déjà comment vous allez travailler l'année prochaine avec vos élèves ?

Oui. On fera l'histoire de la musique, peut-être la moitié du cours en français l'année prochaine et tout le cours dans deux ans. Je dois préparer des documents en français pour les élèves.

Quelles difficultés prévoyez-vous pour vos cours en français l'année prochaine ?

Peut-être ma connaissance du français, parce que je suis très confiant avec ma maîtrise du programme de ma matière

Jusqu'à présent dans le dispositif cours à l'Institut+cours de français de spécialité avec la lectrice+formations ponctuelles de l'Institut Français quels sont pour vous les points positifs ? Négatifs ? Vos remarques et suggestions ?

Les horaires c'est un point négatif, et aussi je préfère apprendre le français en cours individuel

Annexe G

Questionnaire de l'enseignante d'histoire des arts :

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce lycée ?

10 ans

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel auparavant ?

J'ai étudié à l'Académie des beaux arts de Novi Sad, puis j'ai travaillé à l'école d'agriculture, où je suis toujours, dans une école primaire et ici.

Quelles langues parlez-vous et écrivez-vous ?

Serbe et anglais

Quel est votre niveau en français ? Quelles sont vos principales difficultés ?

Débutante. Tout ! Mais peut-être plus avec la grammaire et la compréhension orale.

Étiez-vous volontaire pour suivre cette formation ?

Oui

Quelles sont vos motivations ?

Parce que j'aime les langues étrangères et j'aime étudier quelque chose, ça me manque ! J'ai été étudiante pendant longtemps...

Quelles sont les contraintes de ces cours intensifs de français ?

Les horaires sont le problème, travailler dans 3 établissements ne me laisse pas de temps pour aller à l'Institut. Et au début de l'année j'étais en congé maternité.

Qu'attendez-vous de cette formation ? Quels sont les points que vous souhaitez travailler en priorité ?

Tout : vocabulaire, conversation... je ne fais pas de maquettes parce que je ne connais pas encore mon programme. Le monologue long sur un sujet spécialisé, une présentation de thème etc.

Savez-vous déjà comment vous allez travailler l'année prochaine avec vos élèves ?

Je vais commencer avec le vocabulaire, et après j'introduirai un petit texte à lire, et une petite conversation si c'est possible. Je pense que je ne vais pas évaluer en français, parce que c'est très compliqué, je devrai évaluer mon sujet et les langues et je ne suis pas prête pour cela. Chaque professeur choisit sa façon de travailler le programme, d'après ce que je sais. On nous a dit 30 % de cours en français, ensuite à chaque professeur d'organiser d'après ce que j'ai compris. Ma matière est particulière, je ne peux pas figer strictement les tranches horaires en français.

Quelles difficultés prévoyez-vous pour vos cours en français l'année prochaine ?

Tout. Je ne sais pas, tout est nouveau pour nous, pour moi et pour les élèves. Et ce que nous étudions est nouveau en langue maternelle pour les élèves, avec beaucoup de vocabulaire spécialisé. Je crois qu'il est important pour les élèves d'apprendre aussi ces termes en serbe.

Jusqu'à présent dans le dispositif cours à l'Institut+cours de français de spécialité avec la lectrice+formations ponctuelles de l'Institut Français quels sont pour vous les points positifs ? Négatifs ? Vos remarques et suggestions ?

Pour le moment je n'ai pas travaillé avec la lectrice en FOS. A l'Institut : ils sont très gentils, très professionnels, mais je suis habituée à travailler d'une autre manière : à l'Institut c'est une nouvelle façon, il faut beaucoup de travail individuel chez soi. Le système en Serbie est différent, totalement différent, moi j'ai appris différemment. A l'IF cela manque de grammaire, et pour moi c'est trop rapide car je n'ai pas le temps de travailler chez moi.

Annexe H

Les fonctions de l'intervention du professeur :

Fonctions	Formes d'intervention
animateur	<ul style="list-style-type: none">. rappel des activités antérieures. organisation des activités de la classe. consignes portant sur le regroupement des élèves (grands groupes, petits groupes). désignation/distribution du matériel de travail (documents, instruments d'analyse, de mesure), etc.. consignes de travail. contrôle des résultats. organisation des échanges entre élèves. définition des étapes de l'activité
régulateur	<ul style="list-style-type: none">. appel à l'attention. recentrage de l'activité, du débat. adresse à l'égard de certains élèves
expert	<ul style="list-style-type: none">. présentation des bilans. formulation de la règle. synthèses diverses

Source : VIGNER , G. (2011) « Enseignement des disciplines et usages des langues »
in *ENSEIGNEMENT BILINGUE : Le professeur de Discipline Non Linguistique (DNL)*
Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Paris : ADEB. p.26

Annexe I

Fiche pédagogique Module faux-débutant :

Dates & séances	Outils linguistiques	Contenus culturels	Supports
<p>Séance 3 le 16 janvier FOURNIR UN CADRE AUX ÉLÈVES</p> <p>Savoir-faire : Se situer dans l'espace du lycée Donner de rapides définitions</p> <p>Tâche finale : Ordonner à des élèves d'aller à un endroit précis</p>	<p><u>Grammaticaux :</u> Les prépositions de lieu L'impératif positif non pronominal Être en train de...</p> <p><u>Lexicaux extra-</u> <u>disciplinaires :</u> Les personnels du lycée Les lieux d'un lycée</p> <p><u>Lexicaux disciplinaires :</u> Leurs lieux de travail</p>	<p>Les personnels travaillant dans un établissement scolaire français</p>	<p>Organigrammes d'établissements scolaires français</p> <p>Plans d'établissements scolaires français</p> <p>Photographies de salles d'informatique, de sport et d'arts plastiques</p>

Lexique extra-disciplinaire :

Les personnels du lycée : le directeur/la directrice ; la pédagogue, la secrétaire, le bibliothécaire, le concierge, le professeur principal...

L'espace du lycée : l'entrée, le hall, la cour, les couloirs, le bureau de (la directrice, la pédagogue), la salle des professeurs, le secrétariat, la bibliothèque, la photocopieuse, la cafétéria, le parc, les sous-sols, le gymnase, la salle informatique, la salle de musique.

L'espace de la salle de classe : La porte, le tableau, le bureau, la fenêtre, le fond de la classe, le premier rang, la trousse, le stylo, la feuille, le cahier, le sac, le portable, les écouteurs...

Lexique disciplinaire :

Les postes de travail, les ordinateurs, les claviers, les modems, les souris, l'écran, le fichier, le dossier...

Les agrès, les tapis de sol, les tables, les balles et ballons, les filets...

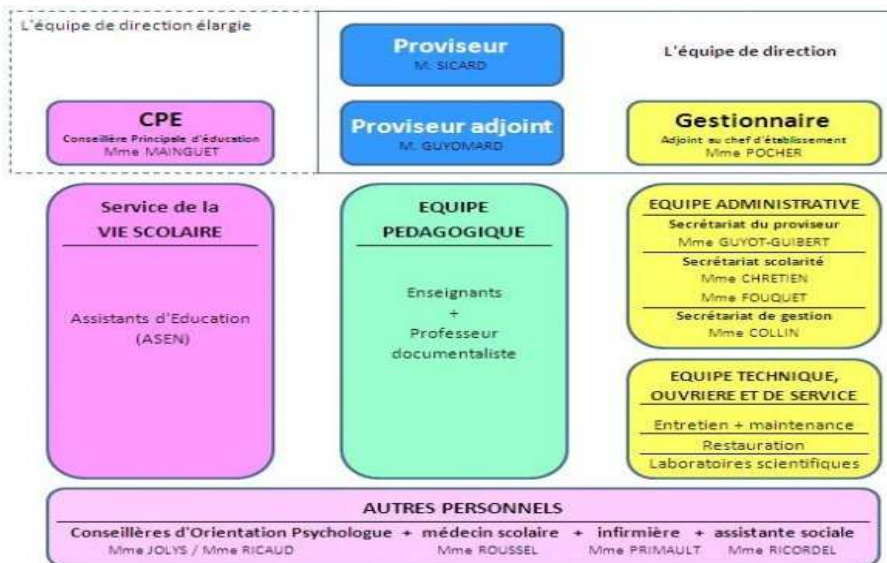
Prépositions : en haut/en bas, à gauche/à droite, au dessus/en dessous, à côté, autour, entre, devant/derrière, au début/à la fin/au milieu...

Activité 1 :

Distribuer l'organigramme de collège. Demander aux stagiaires de poser des questions sur les fonctions qu'ils ne connaissent pas. Expliquer puis leur demander de préparer de rapides **définitions** du rôle de chacun des personnels de leur lycée. Poser des questions précises, faire parfois semblant de ne pas comprendre pour qu'ils doivent reformuler. *15 min.*

remarque : cette activité permettra au formateur d'évaluer les besoins en vue de l'acte de parole « reformuler », de voir comment les stagiaires l'expriment pour l'instant et comment préparer la

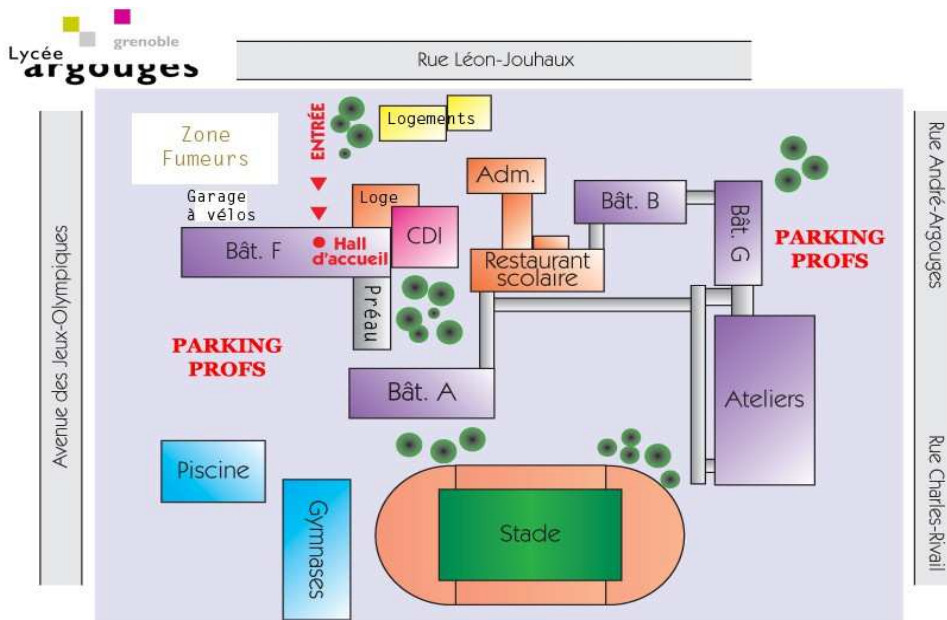
séance consacrée à cette compétence.



Activité 2 :

Distribuer un plan et des illustrations de lycées. Demander aux stagiaires d'identifier les lieux et les situations, et de les décrire. Leur donner dans un deuxième temps les phrases-typiques de productions langagières extraites de ces situations et leur demander de les associer aux images, puis d'en inventer de nouvelles 20 min.

remarque : on essaiera de sensibiliser les stagiaires aux familles de mots : bibliothèque...bibliothécaire/ secrétariat/secrétaire... Les phrases-typiques données en exemple introduiront l'impératif.





Allez-y commencez !! Tais-toi !



Échauffez-vous calmement !! Faites la queue pour manger ! /

Mettez-vous en rang pour aller en classe! / Silence dans la bibliothèque... / Marchez calmement dans les couloirs... / Regardez par là ! / Vous avez 15 minutes de pause.

Activité 3 :

Distribuer la fiche sur l'impératif. Travailler sur l'impératif positif avec des verbes non pronominaux au présent, en cherchant ensemble la traduction des verbes les plus utilisés par les enseignants. Introduire les trois verbes irréguliers qui seront repris dans une autre séance. 20 min.

Critères sémantiques et modaux en fonction du verbe	
donner un ordre	Viens ici Taisez- vous
exprimer un désir	Restez encore un peu
offrir un conseil	Croyez- moi si je vous dis que c'est dangereux
faire une recommandation	Faisons bien attention.
faire une requête	Dis- moi ce que tu penses.
Forme de politesse	Veillez fermer la fenêtre. Ayez la gentillesse de vous approcher.

L'impératif n'existe que sous trois formes, les personnes « tu », « nous » et « vous ». Le verbe se conjugue sans pronom. Les verbes en -IR, et les verbes en -RE prennent la même forme que celle du présent de l'indicatif.

	Verbes en -ER		Verbes en -IR	verbes en -RE
	marcher	Aller	finir	attendre
(tu)	marche	va	finis	attends
(nous)	marchons	allons	finissons	attendons
(vous)	marchez	allez	finissez	attendez

	Verbes irréguliers			
	avoir	être	savoir	vouloir
(tu)	aie	sois	sache	veuille
(nous)	ayons	soyons	sachons	
(vous)	ayez	soyez	sachez	veuillez

Activité 4 :

Demander aux stagiaires de décrire leur salle de travail en réutilisant les prépositions de lieu.

15 min

Tâche finale :

Jeu de rôle : leur faire donner des ordres comme au moment du début de leur cours, quand les élèves de la section bilingue entrent dans la classe. *15 min.*

remarque : cette tâche permettra de travailler à la fois les actes de parole extra-disciplinaire (« ne parlez pas », « écoutez », « sortez vos affaires » etc.) et disciplinaires (« allumez les ordinateurs », « faites des groupes de deux », « prenez des ballons » etc.) il faudra veiller à ne pas leur proposer de verbes pronominaux.