



**HAL**  
open science

# Conception d'ateliers pour enfants selon la pédagogie bilingue pour l'Institut français de Brême: rôle de l'alternance codique dans la construction des savoirs

Marcia Chemin

## ► To cite this version:

Marcia Chemin. Conception d'ateliers pour enfants selon la pédagogie bilingue pour l'Institut français de Brême: rôle de l'alternance codique dans la construction des savoirs. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01219735

**HAL Id: dumas-01219735**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01219735>**

Submitted on 23 Oct 2015

**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 d'ateliers pour enfants selon la pédagogie bilingue pour l'Institut français de Brême : rôle de l'alternance codique dans la construction des savoirs**

CHEMIN Marcia

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Science du Langage

Spécialité ou Parcours : spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015





# **Conception d'ateliers pour enfants selon la pédagogie bilingue pour l'Institut français de Brême : rôle de l'alternance codique dans la construction des savoirs**

**CHEMIN Marcia**

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Science du Langage

Spécialité ou Parcours : spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015

## **Remerciements**

J'adresse mes plus sincères remerciements à Mme Diana-Lee Simon pour sa patience, sa bienveillance et ses encouragements.

Je remercie l'ensemble de l'équipe de l'Institut français de Brême pour m'avoir accompagnée et épaulée, et témoigne ma gratitude à mes référentes Mme Véronique Addario et Mme Camille Dias pour leur soutien inconditionnel et leurs conseils toujours avisés.

J'exprime également tous mes remerciements à Mme Monique Delage et à ses élèves de la classe de CP de la Interkulturelle Grundschule de Brême pour leur gentillesse et leur participation volontaire.

Un merci tout particulier à Kerstin Witges pour son aide linguistique et à C.W. pour ses éclaircissements scientifiques précieux.

## DÉCLARATION

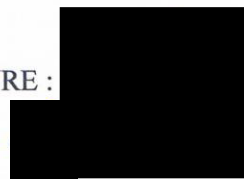
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou 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 : CHEMIN.....

PRENOM : Marcia.....

DATE : 08/09/2015.....

SIGNATURE :



# Sommaire

Introduction .....	7
Partie 1 - Contexte.....	9
<b>CHAPITRE 1. APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE .....</b>	<b>10</b>
1. CECRL ET PROMOTION DU PLURILINGUISME EN EUROPE .....	10
2. PROMOTION DU PLURILINGUISME EN ALLEMAGNE .....	12
3. RESEAU INSTITUT FRANÇAIS D'ALLEMAGNE : LE RENFORCEMENT DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE	15
<b>CHAPITRE 2. PROMOTION DU FRANÇAIS A BREME ET EN BASSE-SAXE .....</b>	<b>19</b>
1. BREME : UN PLURILINGUISME HISTORIQUE.....	19
2. INSTITUT FRANÇAIS DE BREME : LIEU DE STAGE .....	22
3. ENJEUX DE LA PROMOTION DU FRANÇAIS.....	23
<b>CHAPITRE 3. RELANCE DE L'OFFRE DE COURS POUR ENFANTS .....</b>	<b>27</b>
1. OFFRE DE COURS A REPENSER .....	27
2. RECUEIL DE DONNEES ET DEFINITION DU FORMAT .....	29
3. NECESSITE DE PROPOSER UNE OFFRE INNOVANTE .....	30
Partie 2 - Cadre théorique.....	34
<b>CHAPITRE 4. PEDAGOGIE BILINGUE.....</b>	<b>35</b>
1. PEDAGOGIE BILINGUE : UNE APPROCHE INTEGRATIVE.....	35
2. BILINGUISME ET ALTERNANCE CODIQUE.....	38
3. COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE .....	42
<b>CHAPITRE 5. PEDAGOGIE BILINGUE ET ECONOMIE DIDACTIQUE .....</b>	<b>46</b>
1. METHODES PEDAGOGIQUES ET APPRENTISSAGES .....	46
2. SYNERGIE DES APPRENTISSAGES ET ECONOMIE DIDACTIQUE .....	49
3. ECONOMIE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENTS .....	53
<b>CHAPITRE 6. PEDAGOGIE BILINGUE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....</b>	<b>58</b>
1. FONDEMENTS DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE .....	58
2. PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE DES APPRENANTS .....	60
3. PEDAGOGIE BILINGUE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : MISE EN ŒUVRE .....	63
Partie 3 - Projet de conception.....	67
<b>CHAPITRE 7. SEQUENCE CONÇUE : LE CYCLE DE L'EAU .....</b>	<b>68</b>
1. OBJECTIFS GENERAUX DE LA SEQUENCE .....	68
2. OBJECTIFS LINGUISTIQUES ET LANGAGIERS .....	71

3.	COMPETENCES STRATEGIQUES.....	72
<b>CHAPITRE 8. PRESENTATION DE LA SEQUENCE.....</b>		<b>74</b>
1.	CYCLE DE L'EAU: LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE.....	74
2.	LE CYCLE NATUREL DE L'EAU : LE DEROULEMENT DES SEANCES 6-8 ANS ET 9-12 ANS.....	80
3.	LE CYCLE DE L'EAU : LE DEROULEMENT DES SEANCES 6-8 ANS ET 9-12 ANS.....	85
<b>CHAPITRE 9. TEST DE LA SEANCE 1 A LA INTERKULTURELLE GRUNDSCHULE DE BREME.....</b>		<b>89</b>
1.	PRESENTATION DU CONTEXTE.....	89
2.	DEROULEMENT DE LA SEANCE.....	91
3.	CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET ALTERNANCE CODIQUE.....	96
Conclusion.....		101



## **Introduction**

La diversité culturelle et linguistique est une réalité de la communauté européenne. Le développement et la promotion du plurilinguisme par la politique linguistique prônée par le Conseil de l'Europe au travers du Cadre Commun de référence pour les Langues (désormais CECRL) implique une évolution des conceptions du contact des langues et des cultures ainsi qu'une transformation des pratiques d'enseignement/apprentissage. L'application des approches plurielles dans l'enseignement et dans la mise en place de nouveaux dispositifs représente un enjeu pour l'avenir de la didactique des langues, et en l'occurrence pour le FLE. Notre parcours professionnel nous a amenée à effectuer un stage à l'Institut français de Brême, dont le rôle est de promouvoir et de maintenir l'apprentissage du français. Notre mission était de concevoir du matériel pédagogique et des séances spécifiques dans le cadre de la relance de l'offre de cours pour enfants. Cela a fait naître en nous l'interrogation suivante : Dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche plurielle telle que la pédagogie bilingue facilite-t-elle l'apprentissage du français dans le cadre d'ateliers pour enfants de l'Institut français de Brême ?

Les enjeux les plus importants pour le lancement et le succès de cours dans les institutions de langues telles que les Instituts français sont liés aux tarifs appliqués, au temps d'apprentissage et à la pertinence de l'offre qui doit correspondre aux besoins des apprenants potentiels. Il s'agit de former les apprenants en français de manière efficace et rapide, étant donné la relative cherté de l'offre de cours et la contrainte de temps. Ce travail s'attachera à vérifier, d'une part, que l'introduction d'une approche décloisonnée des tâches, sollicite chez l'apprenant les connaissances de la langue allemande déjà-là pour les mettre au service de l'apprentissage de la langue étrangère, pour un apprentissage plus rapide et donc une certaine économie du temps didactique. D'autre part, nous approfondirons notre hypothèse selon laquelle le choix de thèmes pertinents pour l'élaboration d'ateliers en rapport avec les programmes du primaire est un appui pour l'apprentissage de la langue française, permet une contextualisation de l'apprentissage et lui donne du sens. De plus, nous tenterons de confirmer cette autre hypothèse que le recours à une approche interdisciplinaire engendre une économie didactique et d'apprentissage.

Cette notion d'économie d'apprentissage et didactique correspond à un gain de nature différente qui résulte de l'action pédagogique : une mise en « *cohérence dans les contenus linguistiques et dans l'acquisition guidée de stratégies d'apprentissage ou de traitement de tâches communicatives fait, de façon évidente, réaliser des économies de temps et de moyens importants* » (Conseil de l'Europe, 2010 : 22). Afin d'apporter des réponses à la question qui nous anime, nous nous sommes appuyée sur de nombreuses lectures théoriques concernant l'enseignement bilingue, l'alternance codique et la comparaison des langues. Ce travail s'inscrit dans un cadre de recherche-action. C'est la raison pour laquelle la séance test d'une des séances conçues auprès d'une classe de CP franco-allemande viendra confirmer certaines de nos hypothèses.

La première partie de ce mémoire s'efforcera de montrer notre analyse du contexte de stage et de ses implications sur le projet de conception mené. La deuxième partie s'attachera à faire états de nos réflexions et de nos analyses des lectures théoriques effectuées en lien avec la question posée et en vue de la conception des séances demandées. La troisième partie présentera la séquence didactique élaborée, le déroulement de la séance test ainsi que son bilan.

**Partie 1**

-

**Contexte**

## **Chapitre 1. Apprentissage du français en Allemagne**

Cette première partie sera dédiée à l'analyse de notre contexte de stage. Le premier chapitre cherchera à examiner au niveau national et international la relation entre la politique européenne commune en matière d'éducation et les enjeux de la coopération franco-allemande. Le chapitre 2, se placera au niveau plus local de notre lieu de stage à l'Institut français de Brême pour tenter d'identifier cette relation. Enfin, le chapitre 3 se concentrera sur les implications de ce contexte sur notre projet de conception didactique de cours pour enfants.

### ***1. CECRL et promotion du plurilinguisme en Europe***

Pour comprendre les enjeux de la promotion du français en Allemagne, nous avons d'abord voulu connaître l'application politique fédérale des objectifs éducatifs du Conseil de l'Europe et son articulation aux enjeux de la coopération franco-allemande, à la base et au cœur de la construction de l'Union Européenne. Avant de traiter ces questions, rappelons brièvement les objectifs de la politique éducative européenne prônée par le CECRL (2001).

#### ***1.1. Unité des membres de l'Union Européenne***

Cette politique a comme but premier d'encourager l'unité entre les états membres de l'Union Européenne. En effet, il s'agit de créer et de maintenir des liens étroits entre les différents pays pour garantir la paix entre les peuples du continent européen. Pour cela, le CECRL préconise la protection de la diversité linguistique qui est considérée davantage comme source de richesse que comme barrière entre les individus et les pays. Le maintien de cette paix suppose également pour les citoyens européens la connaissance de plusieurs langues et cultures, leur permettant une meilleure compréhension des différences culturelles et la remise en cause des stéréotypes et des préjugés à l'origine du développement de discriminations envers les étrangers, conduisant même à la xénophobie. Cette connaissance serait de nature à lutter efficacement contre cet obstacle principal à la mobilité des citoyens. Le maintien de la paix passe enfin par la coopération et la coordination entre les politiques éducatives des États membres. Elle répond aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle. Il s'agit pour les pays de « *Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée,*

*du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux. »* (CECRL, 2001 : 11).

Le CECRL cherche par ailleurs à développer des compétences en langues chez les citoyens de sorte qu'ils soient à même de faire face à l'internationalisation des échanges et à la mobilité à l'étranger pour des raisons professionnelles.

### ***1.2.Plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle***

Le CECRL véhicule une politique éducative commune fondée sur « *l'approche plurilingue* », à même de construire une « *compétence de communication* » nourrie et enrichie par les contacts avec les langues et les cultures. Il s'agit de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Ces contacts variés font naître des compétences « *déséquilibrée et évolutive* » (CECRL : 104). Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est en effet déséquilibrée car elle suppose des niveaux d'habileté inégaux dans les langues en fonction de leurs modes et de leurs moments d'acquisition. La nature évolutive de cette compétence peut d'ailleurs venir renforcer ce déséquilibre. Suivant le parcours personnel et professionnel des individus, les langues peuvent être apprises et utilisées régulièrement puis, ne plus faire partie des usages. Les langues dont disposent les individus dépendent de leurs besoins communicatifs. Cette compétence se caractérise aussi par sa nature « *partielle* » qui correspond à une capacité peu étendue dans une ou plusieurs langues. Il s'agit également d'une compétence « *différenciée* » (CECRL : 105) qui s'actualise en fonction des contextes de communication. Les locuteurs utilisent « *avec souplesse différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné* » (CECRL, 11). Ces considérations conduisent à une remise en cause des buts de l'enseignement des langues. Il est question de faire acquérir plusieurs langues qui s'intègrent dans « *un répertoire langagier* » (idem). Les individus peuvent utiliser leurs compétences pour jouer le rôle de médiateur dans des échanges impliquant des interlocuteurs ne parlant pas la même langue.

### ***1.3.Perspective actionnelle***

Le CECRL considère les apprenants comme des acteurs sociaux mettant à contribution dans leurs échanges et leurs actions des ressources langagières et stratégies leur permettant la réalisation d'une tâche précise à portée sociale. Cela relève de la perspective actionnelle. Cette approche didactique place les apprenants au centre de leur apprentissage et voit le

langage comme un moyen d'agir qui met en jeu l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Les différentes habiletés langagières nécessaires pour mener à bien les tâches impliquant le langage ont été décrites aux moyens de descripteurs proposant de regrouper les compétences en question selon les catégories de production, de réception, d'interaction et de médiation. Ces descripteurs sont valables pour toutes les langues. Il en va de même pour les niveaux de compétences déterminés. Ces niveaux de références ont été classés en trois grandes catégories : le niveau A, d'utilisateur élémentaire ; le niveau B, d'utilisateur indépendant et le niveau C, d'utilisateur expérimenté. Chaque niveau se subdivise en deux. Le niveau A comprend le niveau A1, introductif et le niveau A2, intermédiaire. Le niveau B se compose du niveau B1, seuil et du niveau B2, avancé. Enfin, le niveau C1 est constitué du niveau C1, autonome, et du niveau C2, maîtrise (CECRL, 2001 et Vigner, 2011).

Ces quelques principes fondateurs de la politique européenne éducative commune ainsi récapitulés, intéressons-nous à leur application par la politique fédérale allemande.

## ***2. Promotion du plurilinguisme en Allemagne***

La coopération franco-allemande représente le fondement de la construction de l'Union Européenne. Il nous a semblé indispensable pour comprendre les enjeux de l'apprentissage du français dans ce pays, de clarifier sa position face à la politique éducative commune. Nous avons également tenté d'identifier les conséquences de cette politique sur les enjeux du lien franco-allemand.

### ***2.1. Kultusministerkonferenz : consensus autour du plurilinguisme***

(Les informations exposées ici proviennent du site internet [www.kmk.org](http://www.kmk.org)). La politique éducative et les questions culturelles relèvent de la responsabilité des Länder. Pour garantir la mobilité des apprenants, du corps enseignants et des chercheurs dans toute l'Allemagne, la Kultusministerkonferenz (désormais KMK), ou Conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder de la République fédérale d'Allemagne, gère la coopération entre les différents Länder. Elle réunit les ministres et les sénateurs, de chaque Länder, en charge de l'éducation au sens large et vise l'obtention de consensus sur le plan scolaire, universitaire, scientifique, mais aussi concernant les questions de politique culturelle dépassant les cadres régionaux. Elle propose au Gouvernement Fédéral leur choix de ministre plénipotentiaire qui le nomme pour une période de 4 ans. Le Ministre

Plénipotentiaire représente les intérêts généraux communs des Länder auprès du Gouvernement Fédéral et permet d'afficher une position unique. Il coordonne leurs positions avec celles de l'Etat fédéral et constitue un interlocuteur unique pour l'Union Européenne et, à fortiori, pour le gouvernement français. Les Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz ou Recommandations pour le renforcement des compétences en langues étrangères (nous traduisons) délivrées par la KMK en 2011 montrent son ancrage dans la promotion du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans la continuité du CECRL. Il est question de l'élargissement de l'éducation au plurilinguisme, du soutien à la diversité culturelle en Europe, de la promotion de l'intégration et de la mobilité des individus et de leur formation au travail à l'international. De plus, les langues premières des apprenants sont à prendre en compte. La compétence en L1 est à intégrer à l'apprentissage de la L2. Par ailleurs, la KMK l'introduction de la première langue étrangère dès la 3 ou 4 Klasse, et dès la 1 ou 2 Klasse (cf. annexe 1) pour certains Länder. Cela découle de la prise en compte du multilinguisme et de la multiculturalité de la société allemande et des familles, en plus des réalités économiques. Elle préconise l'utilisation des langues étrangères comme langues d'enseignement d'autres disciplines aussi souvent que possible.

Cette conception d'orientation plurilingue de l'apprentissage des langues encourage les initiatives d'enseignements bilingues et notamment au travers de la coopération franco-allemande.

## ***2.2. Coopération franco-allemande : le projet Ecoles maternelles – Elysée 2020***

(Les informations exposées ici sont tirées du site internet [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)). Une des instances privilégiées de la coopération franco-allemande est le Conseil des Ministres franco-allemand (désormais CMFA) qui a vu le jour lors du 40<sup>ème</sup> anniversaire du Traité de l'Elysée, en 2003. Il regroupe une à deux fois par ans une partie des gouvernements français et allemand, en présence du président de la République et du chancelier fédéral. Il a pour but la coordination des actions politiques des deux pays. En matière d'éducation, l'un des enjeux principaux des deux gouvernements est de soutenir l'apprentissage de la langue du partenaire dans leur pays respectifs à la fois sur le plan scolaire, universitaire et professionnel. Cela concerne la création de filières bilingues et de cursus binationaux, de

programmes de mobilités accessibles aux étudiants, au corps enseignant et aux chercheurs. Le CMFA a d'ailleurs fixé un agenda pour 2020.

Le 16<sup>ème</sup> CMFA en février 2014 a donné lieu à la signature par le ministre français de l'éducation et de la Ministre Plénipotentiaire de la Charte de qualité franco-allemande pour les écoles maternelles bilingues, marquant le lancement d'un projet prévu dans l'agenda. Il s'agit de la création d'un réseau franco-allemand de deux cent écoles maternelles bilingues, sous l'appellation « *Elysée 2020* ». Le préambule de la Charte confirme le rôle moteur de la coopération franco-allemande dans la « *construction d'un espace européen de l'éducation* » (2014). Ce projet révèle que les enjeux de la coopération franco-allemande s'inscrivent dans le cadre des recommandations du CECRL pour la promotion du plurilinguisme et de la pluriculturalité dès le plus jeune âge et accompagner la loi française de Refondation de l'Ecole de la République de 2013 qui prévoit dès la rentrée scolaire 2015-2016 l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère à partir du CP jusqu'à la 3<sup>ème</sup> et la réforme française du collège en avril 2015. Pourtant, les objectifs éducatifs de la coopération franco-allemande, paraissent paradoxalement menacés. Cette réforme semble remettre en cause les classes bi-langues et des sections européennes des collèges, comme conséquence de l'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère dès le début de la scolarisation.

Cette reconsidération de l'existence des dispositifs bilingues et binationaux nous ont amenée à faire un état des lieux de l'apprentissage du français en Allemagne.

### ***2.3. Place de l'apprentissage du français en Allemagne***

L'examen d'un document émis par le Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE) de l'Institut français d'Allemagne (2014), nous a révélé que, globalement, le français présentait une légère baisse du nombre d'apprenants dans l'enseignement général. Il passe de 1 597 917 élèves pour l'année 2012-2013 à 1 555 172 en 2013-2014. Toutefois, ce taux d'apprentissage, dans le primaire et le secondaire, est toujours élevé puisqu'il atteint une moyenne au niveau fédéral de 19,3%. Par ailleurs, le français a conservé sa place de seconde langue étrangère la plus apprise après l'anglais. L'introduction de l'apprentissage d'une langue étrangère dès l'école primaire tend à lui être favorable car elle stimule la hausse du nombre d'apprenants du français dès les premières années de la scolarisation. En parallèle, le maintien de la place du français dans le système scolaire s'explique principalement par l'introduction de l'enseignement du



français un an plus tôt, pour contrebalancer les effets d'abandon de l'apprentissage du français, suite à la réforme de l'Abitur (l'équivalent du baccalauréat français) de réduction du « *cursus gymnasial* » d'un an. Cela a engendré une modification des règles qui régissent le choix des matières pour l'Abitur dans certains lycées. Ils s'assurent ainsi des résultats plus avantageux au moment des examens en commençant l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'entrée du lycée (Oberstufe). L'examen de ce document associé à l'étude d'une carte diffusée par le service culturelle de l'ambassade de France en Allemagne (cf. annexe 2) nous a également montré une répartition inégale de l'apprentissage du français selon les Länder. Ceux localisés vers la frontière avec la Belgique, la France, le Luxembourg et la Suisse présentent des taux élevés d'apprentissage du français, par exemple la Sarre (60,8%) ou le Bade-Wurtemberg (27,7%). Plus au centre, la Hesse et Thuringe possèdent également des taux plutôt élevés avec respectivement 20% et 25,2% d'apprenants. Il en va de même à l'est, avec les Länder comme Berlin (17,9%). Les autres donnent à voir des pourcentages bien plus bas que la moyenne fédérale. En outre, le document met en évidence un certain essor de l'apprentissage de l'espagnol qui semble être considéré comme une menace contre la position du français « *Le français est largement en deuxième position (...à mais souffre de la montée en puissance de l'espagnol* » et « *Cette évolution n'est pas sans inquiéter les interlocuteurs (...) engagés dans la 'bataille du français'* ».

Ce discours politique français semble aller à l'encontre de la promotion d'une Europe multilingue et multiculturelle.

### ***3. Réseau Institut français d'Allemagne : le renforcement du français en Allemagne***

La relance du cours enfants dans le contexte de l'Institut français nécessitait de cerner plus précisément les enjeux politique français de l'apprentissage du français en Allemagne.

#### ***3.1. Politique de promotion du français***

Nos recherches sur la politique française en matière de plurilinguisme nous ont amené à examiner la rubrique « politique étrangère de la France » du site internet diplomatique du gouvernement français ([www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr)) et la sous-rubrique consacrée à « *la promotion du multilinguisme* ». Cette sous-rubrique présente « *le multilinguisme en France* » et « *la promotion du multilinguisme au niveau international* ». l'analyse de la sous-rubrique « *la promotion du multilinguisme au niveau international* » ainsi que la

brochure « *Promouvoir la langue française dans le monde* » (2009) élaborée par le ministère des Affaires Etrangères et Européennes nous a permis de constater que la vision qui sous-tend cette politique du plurilinguisme était majoritairement axée sur la promotion du français. Nous pouvons lire sous le titre « *Promouvoir le plurilinguisme* » que « *Le ministère des Affaires étrangères et européennes s'attache à promouvoir le plurilinguisme, en encourageant ses partenaires à développer l'enseignement de deux langues obligatoires dans leur système éducatif, ce qui favorise l'apprentissage du français.* ». Si le début de cette déclaration semble suivre les recommandations du CECRL pour le développement des compétences plurilingues des individus, la seconde partie nous paraît révélatrice de la politique de « défense » du français menée par le gouvernement français. Cette dernière rejoint d'ailleurs les objectifs de « défense des intérêts » français sur la scène internationale. Cela nous semble plutôt contradictoire avec l'esprit de du CECRL dans le sens où la promotion de la diversité culturelle passe par la promotion de l'apprentissage d'une seule langue. Bien entendu, les variétés différentes du français présentent notamment au travers de la Francophonie sont intégrées dans cette politique « *conforter le statut du français* » en tant que « *langue internationale* » en partenariat avec les pays francophones. Une comparaison avec le statut de l'anglais est également faite « *le français, la seule langue avec l'anglais, parlée sur les 5 continents* » (idem). L'« *une action bilatérale* », décrite sur le même site internet, de coopération entre les pays en matière d'éducation vise à « *consolider la place du français* » au travers du soutien à l'enseignement bilingue notamment et reflète l'idée que « *la diffusion de la langue française est une priorité de la diplomatie française* ». Pour finir, nous constatons également une logique économique derrière ces actions stratégique et politique de promotion du français « *la francophonie, c'est de l'économie aussi !* ».

Cette stratégie politique est certes, au final, de nature à générer un plurilinguisme au niveau international mais il nous semble permis de nous interroger sur la conformité de cette vision du plurilinguisme avec celle de l'idéologie plurilingue véhiculée par le CECRL.

### ***3.2. Réseau des Instituts français d'Allemagne, coopération franco-allemande et diffusion du français***

(Les informations exposées ici proviennent du site internet <http://www.ambafrance-de.org/Service-culturel>). Les Instituts français sont des organismes français à l'étranger qui dépendent du ministère des Affaires Etrangères dont le siège est à Paris. Les 25 Instituts

français, centres culturels franco-allemands et antennes culturelles à travers l'Allemagne sont regroupés sous la direction de l'entité Institut français d'Allemagne (désormais IFA) basée à Berlin. Cette entité applique les décisions prises par le gouvernement notamment sur le plan culturel et éducatif par le biais du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC), le service culturel de l'Ambassade de France en Allemagne. La politique étrangère de la France y est relayée par l'Ambassadeur M. Philippe Etienne. Emmanuel Suard est le responsable de ce service culturel. Il assure la fonction de conseiller linguistique et culturel au niveau fédéral tout en étant le directeur de l'IFA. Le SCAC agit pour développer la coopération linguistique au niveau de l'éducation scolaire et universitaire, ainsi que sur le plan culturel et constitue un interlocuteur auprès des autorités allemandes fédérales et régionales et des autres partenaires de la France. Lorène Lemor est la conseillère culturelle adjointe de M. Emmanuel Suard. Avec Arnaud Sète, l'Attaché de Coopération pour le français au niveau fédéral, ils forment le BCLE, qui pilote les pôles de Coopération Linguistique et Enseignement des Instituts français.

Le réseau des Instituts français, ainsi que les centres franco-allemands et les antennes culturelles organisent des événements culturels et offrent des cours de langues française en vue de diffuser le français et la culture française, tout en entretenant et en promouvant les relations franco-allemandes. Par ailleurs, le SCAC possède un rôle de contrôle sur les établissements scolaire français installés sur le territoire allemand via l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE). Ces établissements enseignent les programmes nationaux français et contribuent au maintien du français en Allemagne. De plus, les Instituts français disposent de leurs propres budgets qu'ils gèrent de manière autonomes. Selon nous, cela ouvre la voie à une logique économique dans la gestion des priorités et des initiatives à mettre en place.

### ***3.3. Initiatives de promotion du français au niveau fédéral***

Les actions fédérales, à mettre en place au niveau régional par le réseau, découlent de cette priorité au maintien des relations franco-allemandes et du renforcement du français. Dans le domaine des projets éducatifs, le prix des lycéens allemands est un concours imaginé d'après le Prix Goncourt des lycéens lancé en partenariat avec l'éditeur allemand Klett. Quatre livres sont sélectionnés parmi la littérature jeunesse et sont présentés aux établissements de chaque Länder souhaitant y participer. Les livres sont lus et travaillés en classe de français. Plusieurs niveaux de jurys sont ensuite organisés pour élire l'un des

quatre livres au niveau fédéral. Le jury fédéral réunit les délégués de chaque Land pour débattre et élire un seul des quatre livres. Il représente également l'occasion pour les lycéens allemands et les auteurs francophones de se rencontrer et d'échanger (cf. site de l'Institut français d'Allemagne). Le projet FranceMobil cherche à changer l'image de l'apprentissage du français auprès des élèves allemands. Les lecteurs FranceMobil se déplacent d'école en école pour promouvoir l'apprentissage du français d'une manière ludique et motivante. Il s'agit d'encourager les élèves à continuer à apprendre le français ou à le choisir pour ceux qui se retrouvent en situation de choix de langues. La promotion du français passe également par celle des diplômes du DELF et du DALF sous ses formes variées. Pour les élèves allemands ciblés par la passation de cette certification officielle reconnue partout dans le monde, l'enjeu se situe autour du DELF Prim pour les élèves de primaire et du DELF Scolaire, pour les élèves du secondaire. Les frais de ce dernier sont subventionnés par les Ministères de l'éducation des seize Länder (idem). Les sessions de DELF constitue une source non négligeable de revenus pour les Instituts français, l'offre de cours de langues proposés ne permettant pas toujours de dégager d'importants profits.

La politique étrangère de promotion du français prévoit la coopération binationale notamment par le soutien aux dispositifs d'enseignements bilingues. Nous retrouvons donc cet engagement au niveau des Instituts français au travers des sections Abibac, créées en 1994 et qui l'opportunité d'obtenir un double diplôme de fin de lycée : le baccalauréat français et l'Abitur allemand. Pour cela, le français, la littérature et l'histoire-géographie ou une autre discipline de science sociale sont enseignées en français. L'obtention de ces deux diplômes donne accès aux universités de France et d'Allemagne. Ce dispositif permet une coopération sur le plan pédagogique et l'organisation d'échanges entre les établissements français et allemands concernés. Diverses modalités d'échanges et de mobilités sont également promut par le biais d'une organisation internationale : l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) qui œuvre pour la coopération franco-allemande en proposant des opportunités de mobilité allant de simples séjours linguistiques à des échanges scolaires.

Il apparaît donc que l'action des Instituts français tende davantage vers la protection de la place du français et les relations franco-allemandes plutôt que le développement d'un plurilinguisme au sens plus large (cf. site internet de l'Institut français d'Allemagne ([www.institutfrancais.de/](http://www.institutfrancais.de/))).

## **Chapitre 2. Promotion du français à Brême et en Basse-Saxe**

Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser la relation entre la promotion du plurilinguisme en Allemagne au niveau local de notre contexte de stage et les objectifs de promotion du français de l'Institut français de Brême.

### ***1. Brême : un plurilinguisme historique***

#### ***1.1. Brême, une ville et un Land portuaires et marchands***

L'examen de différents sites internet touristiques nous ont appris que le Land de Brême est le plus petit Land de la République Fédérale d'Allemagne et compte à l'heure actuelle environ 660 000 d'habitants. Il est composé de la ville de Brême et de celle de Bremerhaven, fondée en 1827 par la ville de Brême. Bremerhaven est aujourd'hui connue entre autres pour être le plus important port de pêche d'Europe. Cependant, la ville de Brême, vieille de 1 200 ans s'est construite bien avant cela, avec le commerce maritime, en relation étroite avec le fleuve Weser qui la traverse. Son nom officiel « La Ville Hanséatique Libre » renvoie à son appartenance à la Hanse. Cette alliance économique et maritime historique établie au milieu du 13ème siècle entre les marins du nord de l'Allemagne rassemblait plus de 200 villes allant de la région de la Mer du Nord à celle de la Mer Baltique. Pendant plus de 400, jusqu'à la fin du 17ème siècle, cette ligue puissante a eu un impact considérable sur les économies, le commerce et la politique. Les liaisons commerciales reliaient Brême, les Pays-Bas, la Norvège et les villes de la Mer Baltique autour du commerce du poisson, des céréales et de la bière mais aussi du bois et de la pierre. L'architecture de Brême reflète d'ailleurs cette culture maritime et marchande dont l'emblème est la statue de Roland, symbole politique de la liberté commerciale.

Il paraît alors vraisemblable de penser que les échanges ainsi établis étaient également de nature culturelle et linguistique, occasionnant des mouvements de populations des Länder voisins de Hambourg (également membre de la ligue) jusqu'en Basse-Saxe. Par ailleurs, Bremerhaven a été pendant une centaine d'année un port d'émigration duquel, d'après les chiffres déclaré par le Land de Brême, 10 millions d'Européens auraient embarqués à la recherche d'une vie meilleure. La Maison Allemande des Emigrés située à Bremerhaven témoigne de cette époque ainsi que des mouvements inverses d'immigration de populations vers l'Allemagne à partir notamment du 17ème siècle, période à laquelle

Brême a obtenu son indépendance. Ces données laissent penser que le Land de Brême et ces voisins possèdent une tradition de contacts avec la diversité culturelle et linguistique.

### ***1.2.Sprachenrat, le Conseil des Langues de Brême***

Le Conseil des Langues de Brême semble l'attester. Sur son site internet officiel ([www.sprachenrat.de](http://www.sprachenrat.de)), nous pouvons lire que son objectif affiché est de « *promouvoir le plurilinguisme et l'interculturalité* » (nous traduisons) afin de permettre l'entente mutuelle et la coexistence des individus aux origines culturelles et linguistiques différentes. La connaissance des langues est considérée comme « *la base fondamentale des relations internationales, de l'interculturalité et de l'intégration* » (idem). Ces enjeux touchent à l'approfondissement des relations des institutions agissant dans divers domaines de la vie sociétale tels que les secteurs de la politique, de la recherche, de l'éducation et de la formation du Land de Brême aux autres régions du nord de l'Allemagne en vue de sensibiliser à l'importance du développement du plurilinguisme.

A la rubrique « *Wir über uns - Ziel* », nous pouvons constater que ces positions découlent de la prise en compte par le Land de Brême de la recherche dans le domaine des langues étrangères et de la politique du CECRL. En effet, il apparaît que depuis 2004, le développement du plurilinguisme ait été défini comme un but de la politique du Land. Le Conseil des Langues cherche alors, aux travers de l'organisation d'événements, tels que la Journée de l'Europe, et de la coopération entre ces institutions, à créer un « *réseau qui promeut les synergies entre les différentes institutions* » (idem) pour un accroissement de l'utilisation des « *services* » liés à l'apprentissage et à la valorisation des langues (cf. Annexe 3). L'un des projets phare de ce Conseil est l'élaboration d'un « *Atlas des Langues* » (idem) permettant de recenser les centres d'apprentissage des langues à Brême et à Bremerhaven mais aussi de les localiser sur une carte interactive.

Ces quelques éléments semblent nous confirmer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et à l'importance accordée au plurilinguisme et à la pluriculturalité dans le Land de Brême. Par ailleurs, aujourd'hui, le Land de Brême joue un rôle important dans le domaine de la recherche scientifique en relation avec l'université de Brême.

### ***1.3.Université de Brême : interdisciplinarité et diversité culturelle***

Les sciences font partie intégrante de la vie quotidienne mais aussi de la vie universitaire du Land de Brême. Tout d'abord, il représente un centre de l'industrie aérospatiale au

niveau international avec notamment la présence d'Airbus, qui occasionne des liens privilégiés). avec la France. Ensuite, il possède deux universités, l'université publique de Brême et l'université privée Jacobs, ainsi que des Hochschulen ou « *écoles spécialisées* » (Ambassade de France en Allemagne, 2013) pour la plupart orientées vers les études scientifiques, qui abordent notamment les domaines des « *sciences marines, polaires et climatiques* » et des « *sciences des matériaux et applications (aéronautique et espace)* » (idem). Par ailleurs, l'Université de Brême était l'une des onze universités à travers l'Allemagne dotée du « *Label d'université d'excellence* » pour la qualité de ses enseignements dans les domaines des sciences (cf. site internet de l'Office Allemand d'Echanges Universitaire, 2014). De plus, les deux villes de Brême et de Bremerhaven possèdent des lieux consacrés à la science, comme l'Universum Center et le Musée Nautique (idem). Le Land a d'ailleurs gagné le concours de « *Ville de la Science* » en 2004. Nous nous sommes alors demandé si cette orientation scientifique du Land et son implication dans la promotion du plurilinguisme se retrouvaient au niveau de l'enseignement supérieur.

L'étude du site internet de l'Université de Brême nous a montré l'optique internationale adoptée « *The guiding principles of the University of Bremen comprise high quality teaching and research, responsibility towards society and orientation to the practice, an interdisciplinary approach, equal opportunity, environmental awareness, and the internationalization of teaching and research.* » (Rektorat der Universität Bremen, 2011). Nous pouvons également remarquer l'attention portée à l'interdisciplinarité. L'université établit une véritable « *Internationalization Strategy* » basée sur trois principes fondateurs et interdépendants : la visibilité de l'université au niveau international grâce à un réseau de partenaires mondial, l'accueil d'étudiants et de chercheurs étrangers participant au rayonnement international de l'université, et enfin, le caractère interculturel et ouvert du campus (idem). Ce dernier point nous intéresse tout particulièrement car l'université de Brême « *is characterized by a cosmopolitan climate and respect for cultural diversity.* » (idem). L'interculturalité y est considérée comme « *an added value.* » (idem). Cela nous a conduit à nous intéresser à l'offre d'apprentissage des langues étrangères et nous avons pu constater que le centre de langues Fremdsprachen Zentrum der Hochschulen in Land Bremen (désormais FZHB) proposait aux étudiants des quatre universités (l'Université et de la Hochschule de Brême, de la Hochschule de Bremerhaven et de celle des Arts),

l'apprentissage de pas moins de vingt langues. Parmi ces objectifs, nous avons identifié celui de « *professional integrated education* » et celui du soutien au développement du plurilinguisme et du recours à l'anglais comme langue véhiculaire dans les relations scientifiques. Et celui de l'interdisciplinarité.

Ces informations sont venues confirmer que le Land de Brême était résolument tourné vers la diversité des langues et des cultures et l'intégration des enseignements/ apprentissages. Cela nous amène à considérer notre contexte de stage

## ***2. Institut français de Brême : lieu de stage***

L'Institut français de Brême (désormais IF de Brême) est composé de trois pôles : culture, enseignement et coopération linguistique. Philippe Wellnitz en est le directeur. Il est assisté par l'Attachée de Direction et Coordinatrice DELF tous public et professionnel Christine Dieng, qui elle-même collabore avec Klauria Heeren, chargée d'accueil et Coordinatrice DELF, et qui dispensent des cours collectifs.

### ***2.1.Pôle culture***

Monsieur Wellnitz dirige le pôle culture, secondé par Kerstin Witges, l'assistante culturelle. L'une des attributions de cette dernière est la gestion du personnel de la médiathèque, c'est-à-dire Arnaud Rinié, Catherine Duclous et Kella Redjah. De très nombreux événements culturels sont organisés. Il peut s'agir aussi bien d'expositions ou bien de concerts au Musiksalon. Des projections de films francophones ont lieu régulièrement. Le développement du cinéma est devenu une priorité et le Kinder Kino Tag a été lancé pour les enfants. La médiathèque propose une grande variété de livres, DVD et CD francophones et propose en plus pour tout abonnement, un accès à des ressources numériques elles aussi très variées.

### ***2.2.Pôle enseignement***

En ce qui concerne le pôle enseignement, au début de notre stage, il était géré par Véronique Addario, Attachée de Coopération pour le Français (désormais ACF) pour les Länder de Brême et de Basse-Saxe, qui était aussi la directrice des cours. Elle cumulait la fonction d'Attachée de Coopération Universitaire (désormais ACU) chargée du pilotage de la convention spécifique avec le Fremdsprachen Zentrum der Hochschulen in Land Bremen (FZHB) et la Jacobs University (cf. section suivante). Elle gérait aussi les quinze



enseignants vacataires qui assurent des cours pour adultes du niveau A1 au niveau C1. Elle était alors assistée par Camille Dias, son assistante en coopération linguistique et direction de cours, responsable des cours individuels et en entreprise. Cependant, une nouvelle répartition des postes a été décidée par les autorités de Berlin au cours de notre période de stage. Le rôle de directeur de cours et d'ACU a été confié à M. Wellnitz et Camille Dias est devenue assistante de direction des cours à plein temps et par conséquent, notre référente pour le projet de cours enfants à développer.

### ***2.3.Pôle coopération linguistique***

Après cette réorganisation, Véronique Addario assurait uniquement ses fonctions d'ACF. Elle travaillait en étroite collaboration avec l'Institut français de Berlin dont elle dépendait. Elle a été notre tutrice pendant la durée de notre stage, même si nous travaillions également de manière privilégiée avec Camille Dias. Son rôle était de promouvoir l'apprentissage du français au travers de nombreux partenariats et de l'organisation de divers évènementiels et des épreuves du DELF/DALF dans les Länder de Brême et de Basse-Saxe. Pour l'année 2015-2016, en lien avec le projet Ecoles maternelles-Elysée 2020 et la loi de refondation de l'Ecole, son projet était de promouvoir l'apprentissage du français dans les écoles primaires de Brême et de Basse-Saxe. Notre projet devrait à terme être diffusé auprès de ces écoles.

## ***3. Enjeux de la promotion du français***

L'apprentissage du français en Allemagne du nord est moins présent que dans les autres régions.

### ***3.1.Place de l'apprentissage du français à Brême et en Basse-Saxe***

Nous l'avons mentionné précédemment, pour l'année 2013-2014, l'Allemagne du nord, avec le Land de Bavière, présentait les pourcentages d'apprentissage du français les plus bas de toute l'Allemagne. Cela concernait les Länder de Brême, de Basse-Saxe, de Hambourg, mais également celui de Mecklembourg-Poméranie. Dans ces Länder, l'apprentissage du français se trouvait en situation de recul avec des chiffres en-dessous de la moyenne fédérale de 19,3%. Le Land de Brême présente 11,7% d'apprenants ; celui de Hambourg, 13,7% ; quant au Land de Basse-Saxe, 14,5%. L'enjeu du Land de Brême et celui de Basse-Saxe de renforcer de l'apprentissage du français est d'autant plus décisif

qu'ils ne possèdent que peu d'établissements offrant un tel enseignement. Pour la Basse-Saxe, seule la ville de Hanovre en propose. Il n'existe que deux gymnasiums (l'équivalent des lycées généraux) comprenant une section Abibac sur les deux Länder : le lycée de Horn à Brême, la Käthe Kollwitz Schule à Hanovre. Il en va de même pour les écoles primaires et maternelles. A Brême, la Interkulturelle Grundschule sur la Freiligrathstraße est la seule à avoir ouvert une classe bilingue français-allemand et à être dotée du Label France-Education. A Hanovre, la Grundschule Suthwiesenstraße cumule l'enseignement de deux langues vivantes. Elle comporte depuis 2002 une classe bilingue français-allemand. Les élèves y suivent le programme scolaire du Land de Basse-Saxe en plus de cinq heures hebdomadaires de français par petits groupes, mais deux autres heures sont consacrées à l'enseignement d'une discipline en français. En parallèle, l'école prévoit deux heures d'enseignements d'anglais à tous les élèves en demi-groupes avec deux heures d'enseignement d'une discipline en anglais tout au long de l'école primaire. Pour les Kindergärten, la Interkulturelle Schule e.V. Kindergarten à Brême et Die Kleine Gallier/ Les Petits Gaulois à Hanovre proposent un enseignement bilingue en français.

L'Allemagne du nord et en l'occurrence les Länder de Brême, de Basse-Saxe représentent par conséquent une terre de « conquête » pour l'apprentissage du français.

### ***3.2.FZHB et Institut français de Brême***

Dans le cadre d'une convention avec la ville de Brême, le FZHB coopère avec les institutions de langues locales. L'enseignement de l'allemand comme langue étrangère n'est pas assuré par le Centre de Langues mais par l'Institut Goethe. Il en va de même pour l'enseignement de l'espagnol, dont les cours sont dispensés par l'Institut Cervantes. C'est la raison pour laquelle les cours de français pour les étudiants en romanistique des quatre universités/écoles spécialisées ont lieu à l'IF de Brême. Cet accord relève de la compétence de l'ACU qui gère les relations diplomatiques. Ces cours universitaires et diplômants sont menés par des enseignantes à temps plein Béatrice Praetorius et Emmanuelle Serveau-Ludwig. Cette convention est primordiale pour l'IF de Brême car elle lui permet de renforcer sa position de référence en matière pédagogique et culturelle, tout en développant les relations franco-allemandes.

### ***3.3. Initiatives locales de promotions du français à Brême et en Basse-Saxe***

En décembre 2014, le Land de Brême dénombrait environ 10 000 francophones dont approximativement 2 000 Français. La demande en matière de structures offrant des activités en lien avec la langue et la culture francophone était alors relativement importante. Afin de motiver les plus jeunes à apprendre le français et ainsi augmenter le nombre d'apprenants, l'IF de Brême a mis en place plusieurs initiatives.

Le projet Rencontres Ecoles/Entreprises provient de la volonté de l'IF de Brême de favoriser le rapprochement entre le monde scolaire et le monde du travail afin de sensibiliser les élèves du secondaire aux enjeux de l'apprentissage du français, au-delà du contexte scolaire. Pour cela, il organise chaque année des rencontres avec des entreprises qui ont recours au français et à l'allemand dans leurs activités professionnelles. Cela donne l'opportunité aux élèves, venus avec leurs professeurs, de se rendre compte au travers d'exemples concrets que la connaissance d'une langue étrangère représente un atout dans le monde du travail. Le projet de rencontre Ecoles-Entreprises est l'un des projets phare de l'IF de Brême et prend de l'ampleur pour le Land de Brême mais également pour le Land de Basse-Saxe. Ainsi en 2015, deux rencontres ont eu lieu : l'une à l'IF de Brême, en coopération avec la Chambre de commerce de Brême, et l'autre à la Käthe Kollwitz Schule de Hanovre. Ce dernier événement a attiré plusieurs centaines d'apprenants venus des lycées de Basse-Saxe.

Les visites de classes ou « Besuch des Instituts » sont des événements ponctuels organisés à la demande des enseignants. En fonction des besoins exprimés, les activités proposées par le personnel peuvent être de natures différentes : écouter une histoire à la médiathèque ou de regarder un film francophone dans la salle de cinéma, intervention du lecteur FranceMobil pour les élèves en situation de choix, animation de préparation au DELF. L'Heure du Conte associée au concept Kino-Frühstück est une initiative qui cible les enfants jusqu'à l'âge de 10 ans. Elle a lieu tous les premiers samedis du mois. Les enfants écoutent pendant une heure la lecture d'un conte en français à la médiathèque. Lors du Kino-Frühstück, les participants visionnent un film francophone dans la salle de cinéma de l'Institut. Il leur est ensuite offert une collation.

Malgré le succès grandissant de ces initiatives, l'IF nécessitait une offre de cours pour enfants pertinente, à même de promouvoir efficacement l'apprentissage du français auprès du public enfant. L'une des priorités des gouvernements français et allemand étant

d'augmenter le nombre d'écoles maternelles et de développer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le CP, cela démontrait que l'accent était mis sur le public enfant. Ainsi, offrir des ateliers/cours pour enfants semblait en adéquation avec les lignes directrices en matière d'éducation, définies par le gouvernement.

## **Chapitre 3. Relance de l'offre de cours pour enfants**

Ce chapitre présentera notre travail de redéfinition de l'offre de cours et les implications du contexte évoqué sur le projet envisagé.

### ***1. Offre de cours à repenser***

L'offre de cours telle qu'elle avait été conçue n'était pas satisfaisante.

#### ***1.1. KinderKamp***

Les informations que nous avons pu récolter quant à l'historique de l'offre de cours pour enfants à l'IF de Brême a montré que de 2007 à 2010, les cours prenaient la forme d'ateliers « Kinderkamp » pour des enfants de 6 à 12 ans sur le temps des vacances scolaires. Les moyens financiers disponibles étaient suffisamment importants pour que ces ateliers soient assurés par des intervenants extérieurs. Le départ de cette ACF a marqué l'arrêt de l'offre de ces ateliers par son successeur en raison d'un changement de priorité et de la concurrence locale très forte. L'arrivée de Véronique Addario en septembre 2013 a permis le lancement de nouveaux ateliers thématiques « Kinder Kurse » sur une semaine de vacances scolaires ont été proposés dès octobre 2013, à la Toussaint. Trois séries d'ateliers ont été proposées pour l'année 2014 : l'atelier « Contes et légendes » à Pâques ; celui intitulé « Le jardin de nos rêves » au cours des vacances d'été, et le dernier « La fête de la récolte » en novembre 2014 (cf. Annexe 4 et 5). Ces thèmes coïncidaient avec celui du développement durable, défini comme prioritaire pour l'année 2015 par le réseau IFA.

L'IF de Brême visait l'insertion socio-culturelle et le développement des compétences en français des apprenants par le biais d'activités récréatives et imaginatives. Les cours, dispensés par un enseignant de Français Langue Etrangère (désormais FLE), également enseignant vacataire à l'IF, en collaboration avec un animateur, s'adressaient à un public hétérogène en termes d'âge, de niveau de français et de motivation (apprendre, ou bien jouer). Des groupes ont alors été créés en fonction de l'âge et des niveaux des enfants : un groupe de 5 à 8 ans et un autre de 9 à 12 ans, divisés selon leurs connaissances préalables ou non du français. Deux formules d'accueil étaient proposées à savoir l'accueil sur une journée, de 9h à 16h ou sur une demi-journée seulement, de 9h à 12h. Une journée-type se déroulait selon le programme suivant. Le matin, des activités ludiques et créatives sur le thème de la semaine, décliné en journée, leur étaient proposées. Des jeux de sociétés et des

activités à l'extérieur étaient organisées pour la pause-déjeuner. Puis, l'après-midi, les autres espaces de l'IF étaient intégrés à l'apprentissage ainsi que les partenaires de Brême. L'objectif était de faciliter les liens entre la culture et l'enseignement. Les tarifs s'élevaient à 120 € pour la demi-journée et à 250 € la journée, une unité d'enseignement étant équivalente à 45 minutes.

### ***1.2. Baisse de popularité***

Si la semaine d'ateliers proposée à Pâques a pu avoir lieu, cela n'a pas été le cas pour celles prévues pendant les vacances d'été et au mois de novembre. Le nombre d'inscrits était trop peu élevé. L'état des lieux effectué a révélé que l'offre des ateliers d'été n'avait pas rencontré le succès escompté en raison de la préparation de la rentrée scolaire. En effet, d'après les données que nous avons pu recueillir, les ateliers avaient été proposés la première semaine de septembre, après le retour de vacances des familles. D'une manière générale, les tarifs appliqués ont été jugés trop élevés par les parents. Ce constat a engendré un processus de réévaluation de la demande et de l'offre.

### ***1.3. Nouvelle formule et demande de subvention***

Dans l'idée, la formule devait rester la même : un public d'apprenants hétérogène, regroupé en deux tranches d'âge de 5 à 8 ans et de 9 à 11 ans, des ateliers thématiques autour de la nature, proposés pendant les vacances scolaires. Cependant, les moyens financiers à disposition avaient été diminués de plus de la moitié comparés au budget des années précédentes. Par conséquent, un seul enseignant devait à présent assurer les ateliers et le manque de matériel pédagogique ne permettait plus la mise en place de la relance de l'offre. Par ailleurs, des travaux de rénovation de la salle utilisée pour les cours étaient nécessaires pour la rendre apte à accueillir des enfants en toute sécurité. C'est pourquoi, dès novembre 2014, une demande de subvention a été faite. L'examen du document nous a permis de constater que les besoins financiers étaient conséquents. La moitié de la somme demandée concernait le matériel pédagogique et l'autre, les travaux de rénovation. Un budget était prévu entre autres pour l'achat de mobilier pour enfants, de matériel pédagogique, de jeux de société, ainsi que pour des ustensiles de cuisine et du matériel informatique. Des sommes étaient aussi réservées pour financer des excursions pédagogiques et l'accueil d'intervenants dans le domaine des arts.

Il restait néanmoins à concevoir les séances des ateliers en question sur les thèmes définis. Pour cela, il était nécessaire d'effectuer une étude de l'offre concurrentielle directe et indirecte, afin de proposer une offre innovante.

## ***2. Recueil de données et définition du format***

Ce travail avait été réalisé par la stagiaire précédente. Notre travail a donc consisté à analyser cette étude pour en dégager les grandes tendances, et ainsi, orienter la définition du nouveau format de l'offre des cours de l'IF de Brême.

### ***2.1. Etude de la concurrence directe***

Dès le début de notre stage au mois de janvier, nous avons débuté le travail d'analyse des informations concernant les ateliers pour enfants offerts par les institutions culturelles locales. Une trame d'analyse des données a été établie pour faciliter notre tâche. Nous avons réalisé des tableaux synthétiques relatifs aux jours de la semaine, aux horaires, à la fréquence, à la durée et aux thèmes des différents ateliers proposés. Cela nous a permis de mettre en évidence que le mardi était le jour qui concentrait le plus d'offres. Les cours proposés avaient lieu principalement le matin entre 10h et 14h, pour la plupart soit une fois par semaine soit de manière ponctuelle. L'analyse des tarifs ne nous a pas permis d'établir de tendance claire tandis que celle des thèmes a permis de montrer une tendance générale d'ateliers tournés vers des activités artistiques, de bricolage liés aux arts, et de travail autour d'histoires. Nous avons procédé ensuite à l'analyse de la concurrence indirecte que représentait le réseau IFA.

### ***2.2. Réseau IFA : concurrence indirecte***

L'analyse des données recueillies a permis de mettre en relief que même si les nombreuses offres se répartissaient sur tous les jours, elles étaient majoritairement proposées une fois par semaine, le mercredi et le jeudi, soit le matin entre 10h et 11h, soit l'après-midi, de 15h30 à 16h30 ou encore de 16h à 17h. En moyenne, la durée des cours était 60 minutes pour un tarif allant de 50 à 80 €. L'examen des thèmes prévus lors de ces différentes offres de cours a par ailleurs révélé que d'une manière générale, il s'agissait d'apprentissage par le jeu, de lecture d'histoires, de bricolages mais aussi de travail autour de la grammaire et de la prononciation.

Nous avons pu constater des similitudes entre les offres, ce qui rendait la nécessité de la définition d'une offre alternative, originale et attractive de la part de l'IF de Brême. Une étude de la demande a alors été effectuée.

### ***2.3. Etude de la demande et définition du nouveau format***

Nous avons entrepris de diffuser le questionnaire créé par la stagiaire précédente selon des procédés différents (cf. Annexe 6). Nous avons distribués des exemplaires lors des animations de l'Heure du Conte, lors d'évènements tels que la fête de la Journée Portes Ouvertes, à la médiathèque. Nous avons également créé un tableau des contacts susceptibles d'être concernés par l'offre ou à même de nous aider à diffuser le questionnaire. Des contacts ont été établis avec les écoles maternelles et primaires franco-allemandes sans succès, ainsi que par l'envoi de courriels à l'attention des familles dont les enfants avaient participé aux cours proposés auparavant. Seize questionnaires ont été retournés au final. Leur analyse a permis d'aboutir à une première estimation du format de la nouvelle offre de cours. Il s'agirait d'ateliers de 60 minutes pour les apprenants de 5 à 8 ans et de 90 minutes, pour ceux de 9 à 12 ans. Ces ateliers auraient lieu une fois par semaine, soit le vendredi de 16h à 17h-17h30, soit le samedi de 10h30 à 11h30-12h sur une période de cinq semaines. Les tarifs pour les cinq ateliers s'élèveraient à 50 € pour les 5-8 ans et 75 €. Ultérieurement, un recadrage de la première tranche d'âge a eu lieu pour des raisons pédagogiques. Les ateliers devaient alors concerner des enfants de 6-8 ans et de 9-12 ans. Les thèmes liés à la nature ont été généralisés à l'eau, la terre, le bois et l'air.

Le format ainsi défini laissait présager des contraintes didactiques en termes de temps et d'hétérogénéité des profils des apprenants.

## ***3. Nécessité de proposer une offre innovante***

### ***3.1. Objectifs du CECRL et approches plurielles***

Notre étude du contexte nous a confortée dans l'idée qu'au niveau pédagogique, les approches plurielles étaient les mieux indiquées pour développer une compétence plurilingue et pluriculturelle auprès du public ciblé car elles prolongent l'orientation pédagogique recommandée par le CECRL. Ces « *approches plurielles des langues et des cultures* » ont été répertoriées et décrites dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) élaboré en 2010 par le Centre Européen



pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe. Elles visent en effet une éducation au plurilinguisme et à la pluriculturalité en fournissant « *les moyens adéquats pour aider l'apprenant à développer non pas la connaissance d'une langue, mais bien la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié..* ». (Candelier, 2005 : 73). Selon la classification du CARAP, elles regroupent l'approche interculturelle, l'éveil aux langues et aux cultures, l'approche par intercompréhension et la Didactique des Langues Intégrées. Chacune d'elles aborde la pluralité des langues et des cultures sous un angle différent mais ne sont pas à opposer les unes aux autres, elles sont complémentaires. Cavalli (2008 : 15) situe ces diverses finalités sur un continuum visant l'intégration et « *l'ouverture à la pluralité et la diversité des langues* », aux extrémités duquel se trouvent deux pôles : le niveau d'approfondissement des savoirs langagiers et le niveau d'élargissement de ces connaissances à « *un ensemble diversifié de langues* ».

Les approches plurielles se placent alors sur ce continuum en fonction du degré d' « *intégration* » et d' « *ouverture à la pluralité et diversité des langues* » qu'elles offrent. Ainsi, l'« *éducation plurilingue* » vient se situer à hauteur du premier pôle, tandis que « *l'éducation interculturelle* » se positionne à mi-chemin des deux pôles. L'éveil aux langues et aux cultures peut se classer dans les deux catégories, alors que l'approche interculturelle est naturellement listée dans la seconde. Dans l'esprit de l'éducation plurilingue et l'éducation interculturelle, le plurilinguisme est considéré en tant que « *valeur* ». C'est autour du second pôle que nous retrouvons « *les enseignements plurilingues* » pour lesquels le plurilinguisme est une « *compétence* ». Cette dernière catégorie regroupe les approches par l'intercompréhension, la didactique intégrée des langues et « *l'intégration des langues et des contenus disciplinaires* ».

Pour notre travail de création de séquence didactique, nous avons souhaité nous concentrer sur l'une d'elle en particulier : l'approche par l'intercompréhension.

### ***3.2. Intercompréhension et intégration d'un contenu disciplinaire***

Au vu des thèmes des cours à développer liés à la nature, de la prépondérance des sciences et du plurilinguisme pour le Land de Brême, nous avons été inspirée par le projet novateur Euromania (Escudé, 2008). Ce tout premier et unique manuel d'intercompréhension en langues apparentés, intégrée aux disciplines, a été conçu pour un public d'enfant de 8 à 12 ans. Cette démarche nous a paru être tout à fait cohérente avec notre volonté de décroiser les apprentissages et le public de primaire/collège visé. Nous avons donc

envisagé de mettre en place un dispositif de cours intégrant l'approche de l'intercompréhension et des disciplines scientifiques. Nous visions des apprentissages qui puissent être réinvestis en contexte scolaire. L'articulation des apprentissages langagiers et disciplinaires permettrait à la fois l'association des enjeux de l'apprentissage du français, le renforcement de l'apprentissage de l'allemand, ainsi que le développement de savoirs et de savoir-faire disciplinaires transférables à d'autres disciplines scolaires grâce à un certain degré d'interdisciplinarité. Le français serait alors considéré moins comme discipline que comme langue véhiculaire et sociale. La dimension propédeutique, par transferts de compétences entre les langues, nous semblait particulièrement correspondre aux besoins des apprenants. En effet, l'approche de l'intercompréhension correspond à une démarche pédagogique d'exploitation des liens étroits entre les langues d'une même famille pour l'acquisition non pas de la connaissance d'une langue mais des connaissances dans plusieurs langues. Cette approche se manifeste par les stratégies de comparaison systématique mise en œuvre qui facilitent leur apprentissage en partant des outils langagiers dont ils disposent. Il s'agit d'apprendre à apprendre (Escudé & Janin, 2010).

Cette approche contrastive et décloisonnée de l'apprentissage des langues nous paraissait propice à soutenir le développement de compétences stratégiques de savoir-apprendre et de savoir-être, transférables dans le cadre scolaire. Pourtant, l'allemand et le français n'étant pas apparentés, la conception de séances en intercompréhension nécessitait l'introduction de l'anglais comme langue charnière en raison de ses influences latines. Le français étant la plus germanique des langues romanes, l'anglais partage des liens linguistiques à la fois avec l'allemand et le français. L'exploitation de ces liens devait alors favoriser des apprentissages plus rapides par la mise en application de stratégies de transfert d'une langue à l'autre.

### ***3.3. Conflits d'intérêts et réorientation du projet***

Or, c'est précisément le recours à l'anglais qui a créé un conflit d'intérêt. Notre projet allait à l'encontre de la logique politique et économique de défense du français adoptée et véhiculée par l'Institut Français d'Allemagne. En effet, l'approche par l'intercompréhension s'inscrit dans une optique d'apprentissage qui va à l'encontre de la logique d'opposition des langues (Escudé & Janin, 2010). Cependant, dans la promotion auprès des familles, il existait également un risque que le concept des cours se heurte aux représentations et aux attentes des parents. Nous avons alors dû réorienter notre projet vers

une autre approche, davantage en conformité avec le contexte politique. Nous avons opté pour la pédagogie bilingue, à laquelle nous nous référerons indifféremment par le terme d' « enseignement bilingue ». Cette didactique intégrative articule les enseignements des langues à celui d'une discipline. Cet ensemble imbriqué et cohérent optimise les processus d'enseignement et d'apprentissages. L'articulation entre le français et l'allemand selon cette pédagogie ne nécessite pas le recours à l'anglais comme langue-pont entre les deux (idem). Elle relève également des approches plurielle comme en témoigne les propos de Candelier (2008 : 68) « *le concept de didactique intégrée, (...), ne préjuge pas de la manière dont les langues en question sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres discipline).* ».

Si la pédagogie bilingue peut paraître plus classique, ce projet reste novateur dans le cadre de cours pour enfants à l'Institut français de Brême car aucune autre offre de cours ne propose l'apprentissage du français au travers des sciences ni l'application affichée d'une approche plurilingue dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage. Ceci dit, la stratégie de communication pour la promotion de notre projet a été axée uniquement sur l'apprentissage par les sciences (cf. Annexes 7 et 8). Surtout, ce projet s'inscrit dans le cadre de la coopération franco-allemande et trouve sa place dans la continuité des filières et cursus bilingues et binationaux avec l'effort de convergence entre les programmes scolaires, et d'autant plus, au regard du projet de promotion et de développement de l'apprentissage du français dans les écoles primaires de ces deux Länder.

Par ailleurs, nous prévoyons d'associer à notre approche de l'enseignement bilingue celle de la pédagogie différenciée afin de mieux prendre en compte l'hétérogénéité du public visé. Cette approche nous semblait de nature à renforcer les effets d'économies d'apprentissage escomptés.

Pour conclure cette partie, il convient de préciser que le projet de conception en question s'est focalisé sur un seul des quatre thèmes définis. Il porte uniquement sur le thème de l'eau.

## **Partie 2**

-

### **Cadre théorique**

## **Chapitre 4. Pédagogie bilingue**

La mise en place de notre projet de pédagogie bilingue a nécessité de caractériser plus avant cette méthodologie plurielle. Le chapitre 4 de cette partie sera consacré à identifier les fondements de la pédagogie bilingue. Nous nous attacherons à définir la notion de bilinguisme sur laquelle elle repose et à déterminer le lien qu'elle entretient avec la compétence plurilingue et pluriculturelle présentée dans le CECRL. Le chapitre 5, nous permettra en outre d'exposer les méthodes didactiques à mettre en œuvre pour aboutir à une économie d'apprentissage et d'enseignement. Enfin, dans le chapitre 6, nous démontrerons en quoi l'association de la pédagogie différenciée à la pédagogie bilingue permet de renforcer les économies d'apprentissage et didactique visés.

### ***1. Pédagogie bilingue : une approche intégrative***

#### ***1.2. Modèles d'enseignement bilingue***

Nous l'avons évoqué, la pédagogie ou l'enseignement bilingue est une pédagogie intégrative. La L1 est combinée à la L2 pour l'apprentissage d'une autre discipline scolaire pour laquelle la langue n'est pas l'objet premier d'apprentissage. La L1 peut être la langue officielle (ou l'une des langues officielles) et/ou de scolarisation tandis que la L2 peut être une langue seconde et/ou étrangère. La discipline scolaire est appelée communément Discipline Non Linguistique (désormais DNL). Nos recherches nous ont appris qu'il existe divers dispositifs d'enseignement bilingues et nous avons cherché à définir celui qui correspondrait le mieux au format des cours établi. D'après Gajo (2002), ces dispositifs se différencient par les modalités d'imbrication de la dimension de l'apprentissage des langues à celles des disciplines, et par l'optique plutôt axée sur la dimension langagière ou davantage disciplinaire adoptée. Gajo (idem) distingue donc trois grandes orientations de pédagogie bilingue.

Dans la première, l'objectif de l'articulation des langues aux enseignements des disciplines est de contextualiser l'utilisation de la L2 autour de tâches concrètes de communication, afin d'améliorer les compétences des apprenants dans cette langue. L'accent est mis sur le développement de capacités stratégiques de communication. La L2 est alors envisagée davantage en tant que moyen plutôt qu'en tant qu'objet de l'apprentissage. La deuxième orientation reprend les visées de la première en s'efforçant d'associer des activités portant sur des aspects formelles de la L2, remplaçant la langue comme objet de l'apprentissage

(idem). La dernière orientation adopte l'optique inverse, à savoir celle de placer les enjeux disciplinaires au centre du processus d'enseignement/ apprentissage. La dimension linguistique est alors considérée comme commune aux langues et aux disciplines. Nous avons voulu privilégier la troisième orientation comme modèle d'enseignement bilingue pour notre projet. En effet, cela correspondait à nos objectifs d'articulation d'une dimension intégrée de l'apprentissage des langues, relevant de la Didactique des Langues Intégrée autour d'une dimension disciplinaire.

Il nous a semblé essentiel de cerner les enjeux de ces imbrications afin de mettre en place un dispositif pertinent. Nous nous sommes alors intéressée aux enjeux des apprentissages langagiers.

### ***1.2. Didactique Intégrée des Langues***

Nos lectures nous ont révélé que dans la perspective de la Didactique Intégrée des Langues (désormais DIL), l'emploi de la L1 et de la L2 comme moyen d'acquisition de connaissances disciplinaires permet de « *mieux apprendre les deux langues* » Cavalli (2005 : 156 et 2011). En effet, le travail autour de la discipline rend possible l'émergence de situations de communication authentiques impliquant des enjeux langagiers concrets et contextualisés. Les échanges entre les apprenants et l'enseignant permettent l'élaboration des savoirs et savoir-faire linguistiques, facilitée et renforcée par le rôle actif des apprenants (Cavalli, 2005 : 156). De plus, d'après Schlemminger (2008) le fait que les échanges soient focalisés sur le contenu disciplinaire, fait coïncider la construction des savoirs avec le « *niveau sociocognitif de l'apprenant* », évitant ainsi une certaine infantilisation causée par « *l'alignement du niveau intellectuel sur le niveau linguistique* ».

Ces aspects ont confirmé notre choix de mettre en place des séances centrées sur la réalisation d'expériences scientifiques menées par les apprenants. De plus, d'après Cavalli (2005) le but même de la DIL est d' « *anticiper dans le temps, à conscientiser, à rendre systématiques et à automatiser (...) des processus mentaux* » (Cavalli, 2005, 202), pour permettre d'établir des ponts de connaissances entre les langues par une démarche contrastive des langues. C'est l'une des deux composantes définitoires de la DIL (Candelier, 2008 :76). Le deuxième objectif est double. La DIL recherche à la fois « *une économie cognitive, sur le plan des apprentissages* » et « *une économie didactique, sur le plan des enseignements* ». Elle présuppose que les apprenants ont déjà acquis des

connaissances et des savoir-faire en L1 et se base sur ce déjà-là pour encourager le développement de « *stratégies de transferts* » tant du point de vue des connaissances et des compétences langagières, que du point de vue de l'action pédagogique, aboutissant à terme à une double synergie des apprentissages et des enseignements (idem). Il apparaissait donc que la dimension de la DIL était en mesure de répondre à nos objectifs linguistiques. Pour les modalités d'utilisation de langues dans la pratique, les points de vue divergent. Toujours selon Cavalli (2005), il est envisageable d'appliquer un emploi séparé des deux langues en fonction, des activités, des supports et des personnes selon le principe une personne-une langue (Cavalli, 2005 : 140-142). Un usage combiné de la L1 et à la L2 est aussi envisageable comme pour l'enseignement bilingue au Val d'Aoste (Cavalli, 2005).

Nous avons opté pour cette dernière approche. D'une part, il n'était pas envisageable financièrement pour l'Institut français d'employer deux enseignants pour la conduite des séances. D'autre part, cela nous sembler refléter davantage la réalité des interactions entre locuteurs bilingues. L'alternance codique représente en effet l'autre particularité de cette approche plurielle (Candelier, 2008 : 76). Nous tenterons de mieux cerner cet élément essentiel après avoir examiné les enjeux de l'intégration de la DIL aux DdNL. En effet, conformément à l'orientation d'enseignement bilingue que nous avons choisie, si dans l'optique de la DIL, l'intégration de la dimension DIL à celle de la DNL devait « *profiter aux deux langues concernées* » (Cavalli, 2011) pour être avantageux, il convenait de s'assurer qu'il « *profite* » également à la DNL (Duverger, 2011).

C'est pourquoi nous nous sommes ensuite intéressée aux enjeux de cette imbrication.

### ***1.3.Intégration entre Didactiques Intégrée des Langues (DIL) et Didactiques (dites) Non-linguistiques***

Avant toute chose, nous nous sommes interrogée sur la pertinence du terme « Didactique Non Linguistique (DNL) » pour désigner la didactique des disciplines. Gajo (2007 : 2) explique que « *la verbalisation se présente comme une condition centrale pour le processus d'enseignement/apprentissage.* ». Cette réflexion sur la nature transversale du langage nous a amené à préférer l'expression proposée par Gajo (idem) de « Discipline dite Non Linguistique » à celle de « Discipline Non Linguistique ». Cela étant précisé, nos recherches sur les enjeux de l'intégration DIL/DdNL nous ont confirmé que l'objectif de l'enseignement bilingue était de réaliser une économie sur le plan des apprentissages et des

enseignements. A cet égard, Cavalli (2011) souligne que pour que l'enseignement bilingue soit rentable également pour la discipline, l'emploi de la L1 et de la L2 doit être envisagé comme équilibré et imbriqué et non pas comme « *la simple juxtaposition des enseignements des deux langues et ceux des disciplines* ». Nous avons alors cherché à comprendre comment cet équilibre pouvait être atteint. Cavalli (idem) pose comme condition la mise en place d'une didactique qui permette « *une double intégration : entre les didactiques des deux langues [et] entre les didactiques des langues et celles des disciplines* ». Il apparaît que l'action pédagogique de l'enseignant joue un rôle primordial pour instaurer et maintenir cet équilibre. En effet, c'est à lui que revient l'organisation des apprentissages par une alternance focus, tantôt métalinguistique, tantôt disciplinaires.

Ces considérations nous ont permis de mieux appréhender la multiplicité des enjeux. Il était question pour la conception de notre séquence de veiller au maintien de cet équilibre pour que l'amélioration des aptitudes linguistiques ne soit pas l'unique avantage de l'enseignement bilingue. Ainsi, l'enseignement bilingue, présentait donc un caractère décloisonné et interdisciplinaire qui devait permettre d'agir aussi bien dans le champ de la didactique des langues, que dans celui de la didactique des disciplines. Il semblait soutenir le développement et le renforcement de savoir-faire communs à l'ensemble des disciplines pour aboutir à une synergie tant des apprentissages que des enseignements. La mise en place d'une méthode active et interactive des apprentissages nous paraissait par ailleurs propice à développer l'autonomie et les savoir-faire sociaux des apprenants (Gajo, 2006 : 64 et Cavalli 2011). La dimension interactive mentionnée est en effet intrinsèque à la construction des savoirs. Dans le contexte d'un enseignement bilingue, cela nous renvoie à la question de l'alternance codique mentionnée précédemment.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, et son intérêt pour la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires, il nous a été nécessaire de définir en premier lieu la notion de bilinguisme sur laquelle repose l'enseignement bilingue tel que nous l'envisagions.

## ***2. Bilinguisme et alternance codique***

### ***2.1. Définition du bilinguisme***

La recherche concernant le bilinguisme a permis de mettre en évidence que l'acceptation communément admise de ce phénomène selon laquelle il s'agit de la maîtrise parfaite de deux voire plusieurs langues était erronée, comme en témoigne les propos de (Grosjean,



1984 : 16). Le concept de bilinguisme sur lequel repose la pédagogie bilingue telle que nous l'entendons, diverge de cette interprétation d'orientation monolingue et se base sur une définition plus souple et fonctionnelle :

« (...) est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir. » Grosjean (idem).

L'auteur ajoute qu'un individu bilingue possède la capacité de « *passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité* » dans la pratique courante de ses langues. Il précise toutefois que ses compétences dans les deux langues peuvent être plus ou moins fortement inégales en fonction de leur « *mode d'acquisition* » et de leur relative proximité Grosjean (2003 : 17). Le bilinguisme recouvre alors une réalité communicative et langagière plus complexe et peut se caractériser par : « (...) *la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc.* » (Causa, 2004). De ce point de vue, la personne bilingue qui a atteint un niveau « natif » et équivalent dans ses langues est une « *exception* » parmi les locuteurs bilingues. La bilingualité n'est donc pas réservée à un nombre limité de chanceux et il n'est pas nécessaire pour les locuteurs de « maîtriser parfaitement » deux ou plusieurs langues pour faire valoir leurs compétences. Comme nous l'avons brièvement évoqué précédemment, ces considérations vont à l'encontre de l'idéologie monolingue qui perçoit le bilinguisme comme « *l'assemblage/ l'addition de deux monolinguisme 'parfaits' et équilibrés.* » (Coste, Moore & Zarate, 1997).

Cette acception du bilinguisme nous a servi de référence dans notre démarche de conception. Elle nous a aidés à appréhender les interactions d'une manière décloisonnée. Cependant, afin d'envisager plus précisément les implications de l'alternance des langues sur les échanges en situation d'enseignements/apprentissage, nous nous sommes interrogée sur leur nature.

## ***2.2. Parler bilingue***

En situation de communication monolingue (ou unilingue), les individus bilingues adoptent un mode d'échanges monolingue. En revanche, si la situation le permet, ils

peuvent avoir recours à deux ou plusieurs des langues qu'ils connaissent. Dans les interactions entre locuteurs de langues différentes, le choix des modes de communication monolingue ou bilingue est à appréhender comme un continuum aux extrémités duquel se trouve la langue de chacun des interlocuteurs. Les ressources langagières s'actualisent différemment selon qu'ils se rapprochent ou s'éloignent de l'un ou de l'autre pôle. Les interlocuteurs peuvent opter pour une communication monolingue dans la langue de l'un ou de l'autre, ou bien en fonction des contextes, combiner les deux codes, donnant lieu à l'émergence de « *marques transcodiques* » (désormais MTC). Ces marques font partie de « *la boîte à outils* » des locuteurs bilingues (Py, 1991) et sont caractéristiques de la compétence de communication des locuteurs bilingues : le « *Parler bilingue* » (Grosjean, 1984).

Si l'idéologie monolingue considère que le parler bilingue est de nature à « *porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur.* », l'idéologie opposée du plurilinguisme, quant à elle, le justifie et le « *légitime* » (Py, 1991). En effet, la nature des MTC est conditionnée par les différents paramètres qui déterminent les contextes de communication. En situations de communication monolingues engageant des locuteurs monolingues, le choix d'un seul des codes peut s'avérer relativement compliqué pour des locuteurs vivant avec au moins deux langues. Dans les situations de communication bilingue, lorsque le mode du parler bilingue est accepté, le parler bilingue peut se manifester le biais de « *l'emprunt à l'autre langue un mot (ou un syntagme) et de l'intégrer phonologiquement et morphologiquement à la langue de base* » et/ ou de l'alternance codique ou alternance de codes définie comme étant « *le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs propositions.* » (idem). En contexte favorable, ces MTC « *enrichissent le discours beaucoup plus qu'elles ne l'obscurcissent* » (Py, 1991).

Ces éléments explicatifs nous ont montré l'importance à accorder à la création d'un espace interactionnel tolérant pour notre travail de conception afin que la compétence bilingue puisse se développer. S'agissant d'ailleurs de ces séances, c'est sur l'alternance codique que nous nous sommes focalisée puisqu'elle constitue l'une des composantes capitale de l'enseignement bilingue.

### 2.3. *Alternance codique*

A cet égard, l'alternance codique conserve et préserve les spécificités de chacun des deux systèmes linguistiques ainsi combinés Causa (2011). Il ne s'agit pas de « mélanger » les langues. L'alternance codique représente « *l'une des manifestations les plus significatives du 'parler bilingue'* » (idem). L'auteure précise qu'elle ne témoigne pas « *d'un manque de maîtrise dans une des deux langues* » mais plutôt d'un « *cas particulier de 'reformulation' permettant la comparaison, l'approximation et l'étayage* » (Causa, 2011). Coste (2002) désigne ces occurrences de combinaison entre les langues comme des marques de « *contraste* » qui accroissent « *la rentabilité du répertoire linguistique* », en misant sur la « *complémentarité* » des deux codes. Ces passages d'un code à l'autre seraient régis par des règles d'emploi et qu'ils occuperaient des « *fonctions discursives* » (Py, 1991). Coste, Moore & Zarate (2009) en proposent une liste non exhaustive :

- « Par exemple, l'alternance peut permettre:
- de résoudre une difficulté d'accès au lexique
- de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant
- de porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance
- de citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer)
- de changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc
- de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots
- de marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue etc »

En somme, les passages d'une langue à l'autre sont motivés par l'intention de communication des locuteurs dans la construction interactive de sens. C'est pourquoi ce phénomène a été au cœur des enjeux de l'élaboration de notre séquence.

Ces éléments nous ont poussés à expliciter le lien entre la compétence bilingue et la compétence plurilingue et pluriculturelle décrite dans le CECRL pour définir le plurilinguisme. Autrement dit, nous nous sommes demandé en quoi la pédagogie bilingue, en mettant en œuvre l'alternance codique, a un lien avec le plurilinguisme tel que défini dans le CECRL.

### **3. Compétence plurilingue et pluriculturelle**

Le CECRL définit la compétence plurilingue et pluriculturelle par la notion de compétence à communiquer. Nous avons examiné cette question pour mieux comprendre le lien qu'elle entretient avec la compétence bilingue.

#### **3.1. Répertoire verbal**

Selon la définition de Canale & Swain (1980 : 1), cette compétence se rapporte à « *the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use.* ». La compétence grammaticale en question renvoie à l'ensemble des dimensions linguistiques. La compétence de communication articule donc deux sphères. La première est celles des compétences linguistiques. Celle-ci est à appréhender sous la forme d'un « *répertoire verbal* » défini par Gumperz (1964: 137-138) comme « *The structure of verbal repertoires, (...), differs from ordinary descriptive grammars. It includes a much greater number of alternates, reflecting contextual and social differences in speech.* ». Le répertoire verbal représente l'ensemble des « *ressources verbales* » dont disposent les locuteurs (idem) : entre autres les compétences phonologique, grammaticale et lexicale, les divers styles de langues et les différentes variétés de langues (sociales, régionales) connus des locuteurs. La deuxième composante de la compétence de communication est celle des compétences socio-culturelles, des compétences stratégiques (reformulation, le recours à des synonymes, le contournement, la mimogestualité, etc.) de communication et des connaissances des règles de l'emploi de la langue relatives à une communauté donnée.

Ainsi, la compétence de communication permet aux locuteurs de sélectionner dans leurs répertoires verbaux les formes linguistiques adéquates et conformes aux usages d'une société donnée suivant les contextes et les situations de communication « *It provides the weapons of everyday communication..* » (idem). Nous retrouvons ici la « *boîte à outils* » à laquelle faisait référence Py (1991). Le modèle de la compétence de communication s'applique aussi bien pour des locuteurs monolingues que des locuteurs bilingues (Gumperz, 1964: 141). Ces répertoires, qu'ils soient monolingues ou bilingues, forment un tout, un ensemble de différentes variétés langagières monolingues ou bilingues (Gumperz, 1964: 140). Cette notion de répertoire verbal concerne aussi la sphère socio-culturelle. Les individus mono-culturels et biculturels effectuent des choix en fonction des circonstances

parmi l'éventail d'attitudes et de comportements stratégiques, sociaux et culturels qu'ils ont appris dans une ou de plusieurs cultures. Donc, si le bilinguisme est caractérisé par des compétences plus ou moins inégales dans deux langues, la compétence plurilingue représente un prolongement de ce concept, à plus de deux langues.

### ***3.2. Compétence hétérogène et évolutive***

Nous avons tenté d'analyser plus en détails les caractéristiques de cette compétence plurilingue et pluriculturelle afin d'identifier leurs conséquences sur la conception de notre séquence didactique. La notion présentée dans le CECRL correspond à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle définie par Coste, Moore et Zarate (1997 : 11). Il s'agit de :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Nous voyons bien ici que la compétence plurilingue et pluriculturelle englobe la compétence bilingue. Par notre travail de conception, nous nous sommes donc attachés à développer chez les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle, conformément aux recommandations du CECRL. Les compétences inégales, variées et « partielle » dans les langues qui constituent les répertoires verbaux des locuteurs nous a ramené à l'hétérogènes prévue des profils des apprenants ciblés par la séquence à concevoir. Cela signifiaient notamment une diversité des manières d'aborder les activités proposées. La variété prévue des profils pouvaient induire la mise en œuvre de stratégies différentes d'un apprenant à l'autre. De plus, le caractère évolutif de cette compétence, nous a permis d'aboutir à la conclusion que c'est cette interlangue des apprenants qui devait être la norme de référence de la progression linguistique de notre séquence. Autrement dit, la compétence plurilingue et pluriculturelle devait être à la fois l'objectif mais aussi le moyen des apprentissages (Gajo, 2009). Ces réflexions nous ont amenée à remettre en cause le locuteur « natif » comme modèle à suivre dans l'acquisition langagière.

### 3.3. Remise en cause du modèle du « natif »

L'enjeu de faire progresser l'interlangue des apprenants dans la L2 nécessite que nous définissions cette notion. Il est question d'un :

« ensemble de systèmes intermédiaires, idiosyncrasique (typique donc de chaque apprenants), qui représentent autant d'étapes du développement des compétences linguistiques et que les apprenants construisent, au début, en prenant fortement appui sur leurs connaissances de la langue-source, pour s'en détacher progressivement et se rapprocher de la langue-cible au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'apprentissage. » (Corder, 1967 et 1973, cité par Cavalli 2005).

Nous avons visualisé ce phénomène de l'interlangue sur un continuum, aux deux extrémités duquel se trouveraient la L1 et la L2. L'interlangue, suivant la place qu'elle occupe sur le continuum est alors révélatrice du stade d'appropriation de la L2. Par ailleurs, la situation d'enseignement/apprentissage classique des langues se définit par son caractère exolingue. Les échanges entre les interlocuteurs sont marqués par l'inégalité des compétences entre l'enseignant « (quasi-)natif » (Bange, 1996) et les apprenants alloglottes. Il s'agit d'un type d'interaction « *visant initialement à appréhender comme un objet en soi la communication entre natifs et non-natif.* » (Rosen & Porquier, 2003) pour que l'interlangue des apprenants se rapproche le plus possible du pôle de la L2. L'enseignant y incarne un modèle de locuteur à imiter, instaurant l'idéal du « natif » comme la norme de référence (Cavalli, 2005 : 220).

Cette approche cloisonnée de l'utilisation de la L1 et de la L2, nous paraissait peu propice à faire émerger et/ou à renforcer une compétence de locuteur bilingue. En effet, Py (1991) signale que « *la notion de compétence bilingue englobe celle d'interlangue* », c'est-à-dire que les compétences des apprenants en L2 ne peuvent être « *isolées* » de leurs répertoires verbaux. C'est pourquoi, la nature exolingue de la situation d'enseignement/apprentissage bilingue se complexifie d'une dimension bilingue (idem). L'enseignant reste un modèle mais un modèle de locuteur bilingue (Cavalli, 2005 : 220). Ce cas particulier de communication exolingue est également caractérisé par les différences socio-culturelles présentes au sein du groupe qui peuvent influencer les échanges. Cette remise en question du modèle de locuteur natif a eu un impact non négligeable sur notre démarche de conception. Nous avons pu mesurer pleinement la différence entre un apprentissage classique des langues et un apprentissage intégré. Il s'agissait davantage de développer chez les apprenants la capacité à passer d'une langue à l'autre que d'acquérir une compétence maximale en L2.

Nous avons voulu alors mieux connaître les implications de l'alternance codique sur le processus d'apprentissage des savoirs langagiers et disciplinaires, ainsi que sur l'action pédagogique à mettre en œuvre pour optimiser son efficacité et permettre cette double synergie des enseignements et des apprentissages que nous recherchions. Nous nous sommes alors interrogée sur le rôle et les modalités de gestion l'alternance des langues dans les processus d'apprentissage et d'acquisition des savoirs langagiers et disciplinaires.

## Chapitre 5. Pédagogie bilingue et économie didactique

Ce chapitre sera découpé en trois sections. Nous aborderons premièrement les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre en situation d'enseignement bilingue. Ensuite, nous montrerons en quoi l'imbrication des enseignements linguistiques et disciplinaires entraîne des économies d'apprentissage, mais aussi enfin des économies d'ordre didactique.

### 1. Méthodes pédagogiques et apprentissages

#### 1.1. Didactisation de l'alternance codique

L'alternance codique joue un rôle majeur dans la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement/apprentissage bilingue. Afin de rentabiliser l'imbrication de la L1 à la L2 et de tirer profit des répertoires verbaux des apprenants pour l'apprentissage des DdNL, ce phénomène semble être à didactiser. L'alternance des langues peut jouer un rôle décisif de « *stratégie d'apprentissage* » dans le développement de l'interlangue des apprenants (Cavalli, 2005 : 135). Causa (2011) liste deux types d'organisation de l'alternance des langues. Il s'agit de la « *micro-alternance* » et de l'alternance séquentielle ou « *méso-alternance* ». La méso-alternance se réfère à une alternance structurée et équilibrée des langues au sein d'une séance, par le biais d'activités et de supports didactiques proposés dans les deux (Causa, 2011). L'emploi des deux langues doit être décloisonné, c'est-à-dire organisé mais flexible (Cavalli, 2005 : 184).

Plus concrètement, Duverger (2007) préconise de combiner « *les contenus, les méthodologies et les langues* » en concevant par exemple des séquences nouvelles ou en faisant des « ajouts, des incises, des ouvertures » aux séquences prévues par les programmes scolaires nationaux. Cet auteur propose d'ailleurs une « *trame méthodologique* » à suivre pour la conception de séquences didactiques selon le principe de la méso-alternance (cf. Annexe 9). Cette trame méthodologique en constitue la structure de base de nos séances. La micro-alternance désigne « *les passages ponctuels et non programmés d'une langue à une autre* » (Causa, 2011). Elle survient spontanément dans les échanges qui s'engagent entre les apprenants et l'enseignant et fait l'objet d'une gestion plus ponctuelle Cavalli (2005 : 240). Elle sert à la relation pédagogique mais aussi à la construction des savoirs quand elle est utilisée pour reformuler d'une langue à l'autre les notions abordées. Elle permet alors à l'enseignant de « *croiser de manière approximative*



*les approches des deux langues/ outils qu'il utilise, ce qui peut favoriser l'étayage et la construction des notions/ concepts visés » (idem).*

Les séances que nous avons élaborées ont suivi ces deux principes d'organisation de l'alternance codique. Cependant, ils ont parfois été adaptés pour les besoins de notre projet et ceux présumés du public visés. Cela a été l'occasion pour nous de nous demander comment l'organisation des alternances codique pouvaient aboutir à des transferts de compétences et aux économies d'apprentissage et didactique escomptés. Nos lectures ont mis en évidence que cette didactisation de l'alternance allait de pair avec une démarche de comparaison des langues.

### ***1.2.Démarche contrastive***

L'imbrication des supports et des activités dans les deux langues prévue par la méso-alternance favorise une mise en relation continue des deux systèmes linguistiques. L'adoption d'une « *démarche comparative/ contrastive permanente* » soutient le développement d'« *une conscience (méta-)linguistique naturelle* » chez les apprenants. (Causa, 2011). La mise en relation continue des deux langues rend possible l'émergence d'une attitude de décentration des spécificités du système linguistique de leur L1, pour s'ouvrir au système de la L2 et ainsi, s'interroger sur la relativité des systèmes linguistiques (Cavalli, 2011).

Nous avons alors cherché à savoir comment nous pouvions faciliter le développement de cette compétence métalinguistique chez les apprenants. Il s'agit de thématiser systématiquement les formes linguistiques de façon à mettre en évidence les structures communes aux deux codes afin de faire des liens entre les deux langues. Cette démarche contrastive constante stimule la construction de « *compétences de prédictibilité* » (Escudé & Janin, 2010) dotant les apprenants de la capacité à « *construire les stratégies menant à retrouver du même derrière les variations, petites ou grandes* » (idem) en s'appuyant sur les apprentissages déjà effectués en L1. Les apprenants sont alors à mêmes d'opérer des transferts de connaissances et de stratégies de la L1 vers la L2 (idem). C'est l'effet d'« *anticipation* » identifié par Vygotsky (Cavalli, 2005 : 200-201) qui permet la progression de l'interlangue. Les transferts de savoir-faire s'effectuent également de la L2 à la L1 par l'effet inverse de « *rétroaction* » (idem) qui occasionne un retour sur les savoirs et savoir-faire en L1. Le « déjà-là » est ainsi « réexaminés » sous un éclairage nouveau et enrichi (idem). Par ailleurs, il est également indispensable de pointer les différences afin de

préserver les spécificités de chacun des codes. Le recours aux deux langues bénéficie alors de manière réciproque à leurs apprentissages respectifs (Cavalli, 2011).

La caractérisation de cette démarche contrastive nous a permis de comprendre l'importance de l'organisation des alternances dans la construction de cette «*compétence stratégique transversale de transfert.*» Cavalli (2005 : 201) que nous souhaitons faire émerger chez les apprenants. Nous retrouvons ici la dimension propédeutique recherchée. Cette compétence de transferts servant à poser des bases stratégiques, de savoirs et de savoir-faire avantageux pour les apprentissages engagés à l'avenir mais également pour les autres enseignements, était de nature à créer des économies d'apprentissage et didactique.

Nous avons ensuite examiné l'intérêt de la mise en œuvre d'une méthode active pour l'élaboration des savoirs et savoir-faire disciplinaires et sociaux, puisque l'imbrication DIL/ DdNL devait également bénéficier à l'enseignement de la discipline choisie.

### ***1.3.Approche centrée sur les apprenants***

Nous l'avons vu (cf. Partie 2, chapitre 1), la pédagogie bilingue se fonde sur une méthode active qui se caractérise par une «*activité de recherche de l'élève*» (Vigner, 2011). Cette approche peut relever de la perspective actionnelle, privilégiée par le CECRL (cf. Partie 1, chapitre 1). Les apprenants puisent dans leurs ressources langagières et stratégiques pour mener à bien un objectif précis et concret. Cette méthode est donc centrée sur les apprenants et leurs besoins et les place au cœur de leurs apprentissages. Cette approche est centrale pour motiver et permettre une meilleure progression de l'interlangue, des compétences disciplinaires aussi bien que sociales. Les apprenants apprennent à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire en autonomie pour s'impliquer socialement, et donc devenir des acteurs sociaux (CECRL : 15-16 et Cavalli, 2005 : 157). Ainsi que le précise Cavalli (2005 : 156), l'apprentissage d'une discipline au travers de deux langues contextualise les usages langagiers dans des situations communicatives authentiques propices au développement de compétences linguistiques et interactionnelles réelles.

La mise en place d'une méthode active et interactive dans le cadre d'un enseignement bilingue, avec le recours aux deux langues dans les interactions, permet de soutenir le développement d'aptitudes de savoir-faire en matière de coopération et de communication, mais également de savoir-être spécifiques à la gestion de la communication bilingue. En effet, les apprenants apprennent à s'ouvrir à la diversité des langues et des cultures en déployant par exemple des stratégies de décentration de leur propre langue/culture afin de

mieux appréhender la L2, ou bien de médiation pour faciliter les échanges entre des camarades en cas d'incompréhension (CARAP :72-83) qui sont autant de compétences/attitudes clés pour des apprentissages efficaces. Dans l'optique de notre projet, la démarche active de réalisation d'expériences scientifiques permettrait d'autonomiser les apprenants par leur rôle actif pour acquérir des savoirs disciplinaires et se familiariser avec la démarche scientifique, notamment par la formulation d'hypothèses, l'explication de phénomènes et l'acquisition de savoir-faire procéduraux. Les aspects langagiers et disciplinaires étant interdépendants, la dimension langagière se trouverait enrichie par les savoirs linguistiques spécifiques à la discipline.

L'autonomie dans l'apprentissage et les savoir-être ainsi développés revêtent une dimension propédeutique puisqu'elle prépare les apprentissages à venir en permettant une économie stratégique transférable à l'ensemble des autres disciplines scolaires.

Nous avons appréhendé les méthodes didactiques nécessaires pour faire émerger les compétences stratégiques indispensables pour permettre une économie des apprentissages aboutissant à une économie didactique.

## ***2. Synergie des apprentissages et économie didactique***

Il nous fallait ensuite analyser dans quelle mesure ses compétences stratégiques combinées à l'alternance codique pourrait favoriser, au travers des méthodes présentées, la construction des savoirs autant linguistiques que disciplinaires.

### ***2.1. Gestion de l'alternance codique en interaction***

Notre première interrogation portait sur la manière de gérer les alternances codiques à l'oral. Nous nous sommes demandé quelles stratégies mettre en place concrètement pour gérer l'alternance codique en interaction et permettre de tels apprentissages.

Nos lectures nous ont montré que la communication exolingue et bilingue était également marquée par une tension plus ou moins forte vers l'acquisition des normes de la L2 : « *L'alloglotte et son partenaire agissent dans un espace dont les trois dimensions sont respectivement les axes [ $\pm$  bilinguisme], [ $\pm$  exolinguisme] et [ $\pm$  tension acquisitionnelle].* » (Py, 1991). La gestion des alternances codiques, et donc des manifestations des interlangues des apprenants, découlent du degré de « *tension acquisitionnelle* » (idem) des échanges. Les apprenants puisent stratégiquement dans les ressources de leurs répertoires verbaux, afin de « *faire face à une difficulté ponctuelle* » en L2 au cours des échanges. Ils

mettent à profit une « *stratégie d'appui* » qui leur permet d'attirer l'attention de l'enseignant sur le manque en L2. L'alternance fait office de « *balise de dysfonctionnement* » mais aussi d'« *un appel à l'aide* ». Du fait de la tension acquisitionnelle, les échanges sont marqués par une « *dialectique entre compétence bilingue et tension acquisitionnelle vers L2* » (Py, 1991) qui sous-tend les échanges. Elle représente une tentative d'ouverture d'un « *espace bilingue* » au sein d'un échange donné tourné vers l'acquisition de la L2 (Py, 1991 et Moore, 1996). Suivant le degré plus ou moins fort de tension acquisitionnelle, L'enseignant peut choisir d'accepter ou non cet espace bilingue.

Dans les séquences interactionnelles à forte tension acquisitionnelle, l'enseignant peut avoir recours à une stratégie d'« *alternances-tremplin* » qui consiste à ne pas rejeter l'alternance afin de maintenir l'interaction, sans l'accepter pour autant. L'énoncé en L1 sert « *d'appui* » et d'ouverture d'une « *séquence latérale* » à la progression thématique, centrée sur l'acquisition de formes linguistiques en L2. L'alternance codique sert donc de « *tremplin* » acquisitionnel linguistique par le phénomène de bifocalisation de l'attention, à la fois sur le thème de l'interaction et sur la forme des échanges (Bange, 1996). Si les tentatives de formulation en L2 n'aboutissent pas, un espace bilingue peut être ouvert. L'apprenant a la possibilité de passer par la L1. L'alternance est acceptée et sert de “relais” à la progression thématique. Dans ce type d'interaction, l'attention est dirigée principalement sur l'objet thématique, que sur la forme des énoncés (Moore, 1996). Ces alternances qui ne sont pas thématiques sont propices à développer les compétences discursives (Moore, 1996). Par ailleurs, il est apparu que la démarche contrastive faisait partie des stratégies de construction des savoirs. Causa (1996) précise que cette stratégie annonce l'alternance codique par une formule d'introduction et qu'elle concerne principalement une comparaison « *aussi bien au niveau lexical qu'aux niveaux syntaxique et morphologique.* ». Concernant la conception de nos séances, le contexte et le format laissait présager de la forte tension acquisitionnelle qui marquerait la gestion de l'alternance codique à l'oral.

Nous avons identifié des méthodes didactiques pour que l'alternance codique permette une synergie des apprentissages aboutissant à une économie didactique à l'oral. Nous nous sommes alors posé la même question pour l'écrit, afin de faire émerger et/ou de renforcer une compétence en bilittératie chez les apprenants.

## ***2.2. Bilittératie***

Le terme de « littératie » désigne la compétence à l'écrit en réception et en production d'un individu dans une langue, la « bilittératie » se réfère par conséquent à sa compétence à l'écrit en deux langues. Le public visé par l'offre des cours étant en grande partie constitué d'élèves de primaire Cet enjeu était primordial pour notre projet « *la conquête de la littératie représente une activité beaucoup plus intellectuelle que le langage oral et un progrès notable vers l'abstraction.* » (Cavalli, 2005 : 186 ). Cependant, la contrainte de temps, la méthode active que nous souhaitons mettre en place et la tension acquisitionnelle estimée laissait présager un temps trop court pour la production de textes écrits. Il s'agissait dans ses conditions de trouver des solutions didactiques économes pour soutenir l'apprentissage de la littératie dans les deux langues de manière conjointe et simultanée (Cummins, 1980 et Cavalli, 2005). La démarche d'investigation scientifique que nous envisagions donnait une importance capitale à la réalisation de schémas. La mise en contraste de la L1 et de la L2, à partir de schémas légendés dans les deux langues, nous a semblé être un titre un travail pertinent pour permettre les transferts de compétences.

Pour la question des modalités d'alternances à privilégier pour l'utilisation des supports. Causa (2011) explique que les supports sont à sélectionner parmi les textes authentiques/pédagogiques des deux traditions éducatives pour pouvoir mettre en relation non seulement les langues mais aussi les points de vue différents et enrichir les savoirs d'une dimension culturelle (Causa, 2011). De plus, afin que l'alternance serve à la fois à la DIL et à la DdNL, l'auteur préconise d'imbriquer les supports didactiques traités dans les deux langues. Deux types d'alternances peuvent être utilisés, en évitant la traduction : des supports distincts formulés dans chacune des deux langues, ou bien des supports bilingues où les langues alternent en se succédant (Cavalli, 2005 : 141). Nous avons opté pour le premier type d'alternance pour pouvoir proposer un travail de légende bilingue, permettant de faire acquérir le vocabulaire et les notions disciplinaires correspondantes. Cela semblait confirmer que l'alternance codique est à l'écrit aussi une stratégie métalinguistique essentielle dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires. Les deux systèmes codiques assimilés en même temps à l'écrit permettent aux apprenants de mettre en évidence la relativité du lien signifiant/signifié plus tôt dans l'apprentissage (Cavalli, 2005). L'écrit représente à cet égard un véritable enjeu linguistique et culturel.

Le recours à des supports authentiques intégrant à la fois la dimension de la DdNL et celle de la DIL contribue de manière active à la construction intégrée des savoirs langagiers et disciplinaires, en leur apportant non seulement un enrichissement conceptuel, mais aussi culturel. Cela suppose de présenter aux apprenants des modèles de productions finales attendues en raison des différences culturelles Beacco (2011). Cet élément nous a poussée à prévoir des types de schémas modèles issus des deux traditions éducatives pour aider les apprenants à comparer les deux visions et se familiariser avec ce type de modélisation scientifique. Ces apprentissages simultanés mettent en jeu des compétences de transferts d'une langue à l'autre mais aussi d'une discipline à l'autre, aboutissant à une économie à la fois cognitive et de temps didactique. Les acquis linguistiques et disciplinaires effectués dans une langue sont potentiellement acquis dans l'autre. Les enseignements ne nécessitent pas d'être réitérés de manière séparée.

Nous avons pu déterminer que l'intégration de la DIL à la DdNL permettait l'émergence de compétences de transferts métalinguistiques tout en facilitant la conceptualisation des notions disciplinaires dans les deux langues. Au vu des économies d'apprentissage et didactique générées, nous avons cherché à caractériser le mécanisme qui sous-tend ce phénomène.

### ***2.3. Défamiliarisation***

L'articulation des langues aux disciplines provoque un effet de « *défamiliarisation* ». Ce phénomène désigne selon Cavalli (2005 : 231) l'effet de distance que génère le recours alterné de la L2 et de la L1 dans la construction des connaissances et des compétences disciplinaires.

Sur le plan linguistique, la L2, moins familière que la L1, agit comme « *filtre* » entre la L1 et le vocabulaire spécifique à la discipline, inconnu. En d'autres termes, la mise en rapport des deux langues dans l'apprentissage disciplinaire fait apparaître les différences de formulations des notions. Cela engendre un « *effet de non-évidence* » (Gajo, 2002) qui permet aux apprenants de prendre conscience de la relativité des codes (Coste, 2003 et Cavalli, 2005 et 2011). C'est cette « *défamiliarisation* » des formulations en L1 et la complémentarité des formulations de la L2 qui favorisent le processus d'abstraction : « cumuler les deux termes, c'est, pour l'enseignement bilingue, donner un double regard sur une réalité qui, ainsi appréhendée, se complexifie. » (Coste, 2006). En parallèle, la L2 s'enrichit de l'étude de nouveaux champs de savoirs, qui se développent à partir du déjà-là

en L1. Cela pousse les apprenants à comparer les deux systèmes linguistiques et développer ainsi une compétence métalinguistique de transferts (Cavalli, 2005).

Sur le plan cognitif, l'alternance de la L2 et de la L1 dans la construction des notions disciplinaires entraîne une attitude de recul par rapport à la signification propice à « *s'interroger plus à fond sur le concept qui est 'derrière le mot'.* » (Cavalli, 2005 : 232). La méso-alternance contribue à l'élaboration des connaissances et des compétences disciplinaires car elle favorise la concentration, la curiosité, l'attention et la mémorisation, Elle permet « *une interaction forte L1-L2-DNL* » (Causa, 2011).

La défamiliarisation agit aussi sur l'élargissement des concepts par la combinaison des supports didactiques formulés dans l'une ou l'autre langue. Par effet de contraste, elle peut faire ressortir une présentation et un traitement des données différents d'une langue à l'autre. L'alternance codique permet alors d'apporter aux savoirs « *l'épaisseur culturelle des différents filtrages interprétatifs d'une même théorie : ce qui en résulte c'est un enrichissement et une subtile diversification épistémologique que le seul monolinguisme permet difficilement d'atteindre.* » Cavalli (2005 : 25).

Ayant examiné la relation entre l'alternance codique, la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires et l'économie d'apprentissage, nous nous sommes intéressée à l'économie didactique engendrée pour les enseignements.

### **3. Economie didactique et enseignements**

L'intégration des disciplines à la L2 met en évidence le rôle capital du langage dans le processus d'acquisition en général.

#### **3.1. Rapport langue/ DdNL**

Il est l'élément transversal à toutes les disciplines, qu'elles visent ou non l'apprentissage d'une langue. Ce « *discours disciplinaire* » (Demarty-Warzée, 2011) se compose du langage quotidien « *vocabulaire courant* », du « *vocabulaire spécifique* » constitutif des disciplines et d'une composante discursive regroupant différents styles discursifs (idem). Pourtant, les disciplines « *n'entretiennent pas toutes le même type de rapport aux langues naturelles* » (Coste, 2003). D'une discipline à l'autre, les différentes dimensions et composantes de ce langage ne se manifestent pas de manière identique (Cavalli, 2005 : 224-226 et Demarty-Warzée, 2011), les DdNL peuvent être réparties en sous-groupes en fonction de la relative proximité des domaines de connaissances. Notre projet étant centré

sur les sciences, et en particulier la physique, nous avons établi que pour ces DdNL « *le langage sert à mettre en place des situations d'observation, des situations expérimentales, (...) à présenter et commenter des résultats* » (Vigner, 2011). Nous nous sommes alors basée sur le « *modèle de séquence* » active proposé par l'auteur pour structurer les savoirs de nos séances. Ce modèle prévoit six étapes que nous avons jugées pertinentes pour la mise en place d'une démarche d'investigation scientifique: 1) « *l'appropriation du problème par les élèves* », 2) « *la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles.* », 3) « *l'investigation ou la résolution du problème* », 4) « *l'échange argumenté autour des propositions élaborées*, 5) « *l'acquisition et la structuration des connaissances* », 6) « *l'opérationnalisation/la mise en œuvre des connaissances.* ». L'agencement des différentes phases nous semblait refléter la démarche scientifique et être de nature à stimuler la curiosité des apprenants, qualité première à nos yeux pour assurer la motivation des apprenants pour l'apprentissage.

Les compétences au sein des habiletés langagières à développer chez les apprenants paraissent donc également transversales. Nous avons déterminé nos objectifs à partir des recommandations de Vigner (2011). Pour référence, nous les avons reproduites sous forme de tableau (cf. annexe 10). Nous avons fait ressortir (en gras) les compétences visées par la séquence en fonction de nos contraintes.

Nous avons pu identifier trois styles de discours pour les DdNL de sciences tels que le discours descriptif, le discours informatif ou explicatif et le discours injonctif (Demarty-Warzée, 2011). Au sein de nos séances, nous envisagions le recours au discours descriptif, au présent, pour la description des protocoles expérimentaux. Le discours explicatif, lui aussi, au présent, servirait pour expliquer les notions disciplinaires apprises, tandis que le discours injonctif, au présent et à l'impératif, serait utilisé pour les consignes (idem). Il fallait aussi prendre en compte l'aspect transversal du discours de divulgation (Beacco, 2011) véhiculé par les formes de communication propres aux situations d'enseignement/apprentissage tels que, le cours dialogué, ou encore la lecture de manuel ou le visionnage de supports audiovisuels. L'exploitation pédagogique du caractère transversal de ces discours et des vocabulaires disciplinaires couvrant ces champs disciplinaires proches, pourraient faire émerger « *de véritables compétences discursives* » (Cavalli, 2005 : 226) par transferts de connaissances. Elle permettrait aux apprenants de



prendre conscience de « *leur validité pour d'autres situations d'apprentissage ou d'usage* » (idem).

Par ailleurs, si le rapport des disciplines au langage naturel diffère, cela peut influencer sur les modalités d'organisation de l'alternance codique. Pour les sciences, le vocabulaire courant en L1 et en L2 permet de faire le lien entre l'observable et la conceptualisation des notions abstraites visées. Il « *facilite l'accès au langage spécialisé et a une fonction de métalangage par rapport à ce dernier. Travailler en L2 revient donc à un travail sur la reformulation.* » (Cavalli, 2005 : 230). Cela semblait justifier pour nous l'intérêt d'instaurer un décloisonnement permanent entre la L1 et la L2 et de proposer des activités centrées sur la reformulation dans l'une ou l'autre langue.

Afin d'être en mesure de concevoir à notre tour une séquence d'enseignement bilingue pertinente et efficace, nous avons examiné plus en détails les enjeux didactiques de intégration interdisciplinaire.

### ***3.2.DIL et DdNL : domaines de compétences communes***

Nous avons vu que l'enseignement bilingue est marqué par une tension constante entre la dimension de la DIL et celle de la DdNL. Un équilibre peut être atteint par la combinaison des deux orientations (Cavalli, 2005 : 236-237). Par exemple, il est envisageable d'adopter une approche expérientielle de la communication basée sur des activités concrètes fortement contextualisées, où c'est l'intelligibilité des énoncés qui prime ; tout en la couplant avec « *l'enseignement analytique* » ayant pour objet un approfondissement des diverses composantes linguistiques et langagières des langues au travers d'exercices décontextualisés (idem). Ces deux orientations didactiques correspondaient aux enjeux qui étaient les nôtres pour la conception de notre séquence. Les tâches disciplinaires et langagières fortement contextualisées par les expériences à mener induisaient que les interactions devaient être davantage centrées sur le contenu du message, l'alternance codique servant les échanges. Or, la tension acquisitionnelle était supposée forte. Nous devons trouver un équilibre entre cette approche expérientielle de la communication et cette approche linguistique focalisée sur la forme du message en L2. Cela nous renvoie d'ailleurs à la question de complémentarité entre les alternances-relais et les alternances-tremplin.

De plus, au sein des activités, il est concevable de coordonner les connaissances linguistiques obligatoires, primordiales dans la construction des savoirs et des savoir-faire disciplinaires ; avec les connaissances linguistiques compatibles, utiles didactiquement mais pas essentielles dans l'élaboration des concepts (idem). Dans notre séquence, les apports linguistiques devaient relever de connaissances indispensables pour la formulation et la conceptualisation des notions abordées. Pourtant, nous avons pris en compte cette option. La complémentarité de ces combinaisons didactiques est de nature à générer une économie didactique dans le sens où l'enseignant met en œuvre une double action de manière simultanée.

Enfin, nous nous sommes demandé comment planifier et coordonner les enseignements sur l'ensemble de la séquence en regard de la « *macro-alternance* » (Cavalli, 2005 : 228).

### ***3.3.Macro-alternance***

Cette dimension de macro-alternance inclut les deux autres. Elle permet d'aborder l'organisation de l'alternance codique d'un point de vue global et correspond à une répartition des apprentissages linguistiques programmée à l'avance (Duverger, 2007). Pour engendrer les économies escomptées, elle doit être associée à une progression en spirale qui présente les notions plusieurs fois : « *les savoirs à propos d'une langue sont remis en circulation dans une autre avec des effets de continuation et de renforcement* » (Gajo, 2008). Ce principe découle du fait que des apprenants en termes de temps d'assimilations. Cela suppose de considérer les apprentissages effectués en amont et ceux à construire en aval.

L'ensemble de nos réflexions exposées jusqu'ici nous a conduit à sélectionner un modèle d'organisation des enseignements pour lequel : « *Les deux langues visent ensemble aussi bien la double progression langagière (langues comme matières) qu'une bonne construction des connaissances et des compétences disciplinaires (langues des autres matières) par une progression des acquisitions linguistiques conçue partiellement en fonction des genres abordés dans les domaines disciplinaires.* » (Conseil de l'Europe, 2010 : 76) (cf. Annexe 11). La dimension de l'alternance codique y est centrale à tous les niveaux et est exploitée de manière constante, accordant une importance capitale aux reformulations. Les notions linguistiques abordées sont annexées sur les concepts disciplinaires et les compétences en littérature en L1 et en L2 sont développées

simultanément (idem). L'alternance codique et l'exploitation de supports dans les deux langues dotent les apprenants d'une vision biculturelle et enrichie des notions apprises.

En parallèle, nous avons à chercher des points de convergences entre les différents programmes scolaires afin d'établir une cohérence disciplinaire et de permettre une transversalité et une transférabilité des savoirs et des savoir-faire disciplinaires acquis.

La séquence ainsi élaborée devrait alors être à même de concentrer les apprentissages en une compétence multiple, disciplinaire en plusieurs langues, composée de dimensions stratégiques et cognitives, transférables à d'autres apprentissages et susceptibles de générer une économie de temps et de moyens didactiques.

Néanmoins, notre travail de conception se devait de prendre en compte l'hétérogénéité supposée des apprenants pour un meilleur apprentissage. La pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique semblait être une approche didactique pertinente, susceptible de venir renforcer les effets de synergie et d'économie d'apprentissage et d'enseignements.

C'est l'objet du chapitre 3.

## Chapitre 6. Pédagogie bilingue et pédagogie différenciée

Ce chapitre s'attachera à présenter tout d'abord les principes fondateurs de la pédagogie différenciée. Ensuite, nous considérerons la question de la prise en compte de la diversité des apprenants. Enfin, nous indiquerons les modalités de mise en œuvre de la combinaison de cette approche à la pédagogie bilingue.

### *1. Fondements de la différenciation pédagogique*

Dans le but de mieux cerner les fondements de cette approche, nous avons débuté un travail de recherches théoriques qui nous a permis de découvrir que cette pédagogie n'est pas nouvelle.

#### *1.1.Principes et fondements*

Legrand introduit à la fin des années 1970 la formulation « *pédagogie différenciée* » à la suite des travaux de la psychologie différentielle. Cependant, comme il le précise lui-même dans sa contribution au Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1995), « *la notion, sous des formes diverses, est bien antérieure* ». Il ajoute qu'elle « *remonte à des préoccupations ancestrales d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.* ». La différenciation provient donc de la prise de conscience de l'hétérogénéité des apprenants dans une situation d'enseignement/ apprentissage donnée. La question se pose de savoir si l'application d'une pédagogie unique est en mesure de répondre à la diversité des besoins en présence. A ce sujet, Meirieux (1995) cite la loi de Ashby : « *Quand un système régulateur n'est pas aussi hétérogène que le système qu'il régule, il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même* ». Nous jugeons le parallèle que fait Meirieu entre ce principe et l'enseignant tout à fait pertinent et particulièrement évocateur :

« Quand un sous-système régulateur - moi, comme enseignant- je ne suis pas aussi hétérogène dans ma manière de travailler que le système que je régule, c'est-à-dire l'ensemble de mes élèves, je ne régule plus que le sous-système, la partie du système homogène avec moi-même. Cela veut dire tout bêtement que je ne fais travailler que les élèves qui me ressemblent et qui sont comme moi. ».

La différenciation se propose donc de tenir compte de cette diversité dans les pratiques d'enseignement. La démarche de différenciation pédagogique se justifie par la nécessité de prendre en compte et d'inclure les apprenants dans leur individualité dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage.

Ces premiers éléments théoriques nous laissaient entrevoir l'adéquation de cette approche avec notre nécessité d'adapter notre séquence en fonction des besoins divers des apprenants ciblés.

Nous nous sommes ensuite interrogée sur la démarche pédagogique à mettre en œuvre pour réaliser cet objectif.

### ***1.2.Démarche de l'individualisation***

Nos lectures nous ont conduits à isoler deux grandes tendances de l'approche de différenciation. Meirieux (1995), distingue celle qu'il nomme « *l'orientation applicationniste* » de celle qu'il appelle « *l'orientation régulatrice* ».

La première aborde la différenciation par le biais de l'évaluation systématique et approfondie des styles d'apprentissages et les profils des apprenants et la pose comme étape indispensable et préalable à toute action pédagogique. Le choix des techniques et des méthodes mises en œuvre dans l'enseignement découle directement des résultats des tests effectués.

Cependant, il nous semble important de s'interroger sur la pertinence de la démarche d'évaluation des apprenants. Le fait d'appréhender la personnalité des apprenants en se basant sur des catégories qui ne peuvent être que réductrices, permet au final d'en acquérir une connaissance somme toute partielle. Il nous apparaît peu vraisemblable de pouvoir prédire avec certitude l'efficacité des méthodologies. De plus, la personnalité des apprenants se construit et évolue au gré des expériences d'apprentissage et des réflexions sur ses expériences. D'après Meirieux (1995), elle tend à 'enfermer' les apprenants dans les profils qui leur sont attribués. Ceci a pour effet de les cantonner à leur différence. L'enseignement finit par solidifier et reproduire les différences car il ne parvient pas à soutenir l'évolution des apprenants vers d'autres façons d'apprendre. L'action pédagogique ciblée, réglée précisément par l'évaluation menée auprès des apprenants, individualise jusqu'à perdre de vue l'aspect collectif de la situation d'enseignement/ apprentissage. Le second risque majeur qu'identifie Meirieu est la programmation de l'enseignement qui laisse peu de place à une certaine spontanéité des interactions et des propositions didactiques qui caractérisent les situations d'enseignement/apprentissage.

### ***1.3.Pédagogie variée***

Par conséquent, nous rejoignons Meirieu dans sa manière de concevoir la différenciation pédagogique, qui s'oppose à un enseignement programmé. Cette vision correspond à ce qu'il désigne comme étant « l'orientation régulatrice » et qui se fonde sur « *l'hypothèse de l'approximation* ». Cette tendance de la différenciation envisage l'action pédagogique « *comme une manière d'explorer avec eux [les apprenants] les possibilités qu'ils peuvent avoir* » (idem). Elle part du postulat qu'il est illusoire de vouloir anticiper et répondre parfaitement aux besoins des apprenants. La clef d'une pédagogie différenciée efficace consiste plutôt à proposer aux apprenants une combinaison de méthodes et de techniques didactiques et pédagogiques variées, susceptibles de convenir aux différents profils (cognitifs, sociaux, affectifs, culturels, etc.) et d'ajuster les propositions (idem). L'action pédagogique est donc flexible et repose sur l'observation des effets des démarches sélectionnées sur l'apprentissage des apprenants. Elle se construit en interaction avec les apprenants, et initie avec eux une réflexion sur leurs manières d'apprendre, les plaçant ainsi au centre de leur processus d'apprentissage. Il s'agit de diversifier les méthodologies pour prendre en compte les différences individuelles sans perdre de vue le collectif.

Cette approche de la différenciation nous semble la plus appropriée pour notre projet, d'autant qu'il n'était pas possible d'évaluer les profils des apprenants, en amont de la conception. Nous ne pouvions nous baser que sur des estimations. C'est aussi cette conception de la différenciation pédagogique qui nous paraît le plus en conformité avec notre vision du rôle de guide et d'animateur de l'enseignant. Elle représente également un point de convergence avec notre point de vue sur le caractère essentiel du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les (jeunes) apprenants, pour la prise en compte et la valorisation des différences individuelles, culturelles et linguistiques dans la construction d'une société composée de sujets ouverts, tolérants, pacifiques et unis.

Nous avons alors cherché à caractériser plus avant la nature des différences évoquées.

## ***2. Prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants***

Intéressons-nous tout d'abord aux caractéristiques cognitives des apprenants, dans une perspective constructiviste et interactionniste de l'apprentissage dans lesquelles nous nous sommes inscrite.

## ***2.1.Zone Proximale de Développement***

L'objectif de l'enseignement étant l'appropriation des savoirs, l'action pédagogique met en œuvre un ensemble combiné de méthodologies pour mettre en place des situations d'apprentissage. L'aboutissement de l'action pédagogique suppose de la part des apprenants un traitement de ses savoirs au niveau cognitif (Bange, 1996), et que l'apprenant doit être engagé dans le processus d'apprentissage qui reflète « *les événements de communication dans lesquels ont lieu les activités internes d'acquisition.* » (idem). Cette brève analyse nous amène à mieux comprendre pourquoi l'interaction en situation d'enseignement/ apprentissage est un élément essentiel du processus d'acquisition des savoirs. Cela signifie que l'action pédagogique doit initier des activités en interaction qui soient à même de favoriser et de stimuler ce traitement cognitif. Bange (idem) identifie deux conditions nécessaires. La première est en lien avec la notion de Zone Proximale de Développement (désormais ZPD), proposée par Vygotsky (1978). Selon Vygotsky, il existe une zone de développement cognitif située entre le niveau de développement cognitif actuel des enfants et celui de développement cognitif supérieur. Cela signifie que la ZPD relativise la dichotomie entre l'acquis et le non acquis. Elle désigne l'espace intermédiaire : ce qui est en cours d'acquisition. Les fonctions cognitives comprises dans la ZPD sont « *the 'buds' or the 'flower' of development* » et la zone d'autonomie « *the 'fruits' of development.* » (idem).

Le recours à l'aide extérieure permet aux apprenants de réaliser les tâches relevant de notions en cours d'acquisition. Ils réalisent ainsi leur potentiel cognitif et s'autonomisent. Son exploitation pédagogique représente donc un facteur de développement cognitif considérable. Pour que l'interaction avec l'enseignant soit propice au processus d'acquisition, il est essentiel que l'interaction s'effectue à l'intérieur de la ZPD (idem). La seconde condition découle naturellement de la première : si l'autonomie dans la réalisation des tâches reflète l'acquisition des notions, alors l'action pédagogique doit viser le développement de l'autonomie. Dans ce cadre, et en se plaçant dans une perspective interactionniste, agir sur la ZPD est un processus conjoint qui se produit en coopération à travers les interactions. En effet, le langage véhicule les intentions de communication des interlocuteurs mais constitue également « *cet instrument de coordination des actions des partenaires parce qu'elle est l'instrument par excellence (...) du partage des savoirs.* » (idem).

La méthode active interactive et collaborative centrée sur les apprenants que nous envisagions semblait alors toute indiquée pour aider les apprenants à faire évoluer leurs capacités cognitives propres et leur degré d'autonomie.

Nos recherches nous ont amenée à examiner de nombreux modèles de catégorisation des profils d'apprenants. Or, ces modèles nous ont paru trop catégoriques et réducteurs. La théorie des Intelligences Multiples nous a paru nous apporter une réponse satisfaisante.

### ***2.2.Intelligences multiples***

La typologie théorisée par Gardner (1998) offre selon nous une analyse plus subtile et plus approfondie de la complexité cognitive des individus. Gardner entend le concept d'intelligence non pas comme un talent ou bien un don hérité à la naissance, mais plutôt comme des potentiels de nature différentes dont chaque individu dispose et qu'il peut développer de façon plus ou moins égale au cours de sa vie. Le concept d'intelligence devient donc « *a psychobiological potential to solve problems or to fashion products that are valued in at least one cultural context* » (*idem*). Le concept est alors considéré comme une capacité de développement, « *un potentiel biopsychologique c'est-à-dire que chaque membre de l'espèce à la potentialité d'exercer l'éventail des facultés intellectuelles propres à l'espèce* » (Belleau, 2001). D'après Gardner, la combinaison des intelligences est unique aux individus. Cette typologie recouvre huit grandes catégories d'intelligences : d'abord l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence linguistique, puis, l'intelligence kinesthésique, l'intelligence spatiale, l'intelligence musicale, et enfin, l'intelligence logico-matématique, l'intelligence naturaliste (traduction par Belleau, 2001, cf. Annexe 12).

Ainsi, nous considérons que ces catégories d'intelligences fournissent une base théorique élaborée et cohérente permettant d'envisager l'hétérogénéité des apprenants. Cela vient justifier l'action pédagogique dont l'un des objectifs premiers est l'ouverture et le développement des capacités individuelles des apprenants dans le respect de leur individualité. Les techniques et méthodes mises en œuvre pour favoriser les apprentissages doivent par conséquent offrir des manières variées d'aborder les notions.

### ***2.3.Implications pour notre projet***

Si la combinaison des différentes potentialités des apprenants leur est propre, il s'agit de prendre en compte cette pluralité dans les modes de présentation des connaissances et dans



les activités proposées. L'étude du tableau de synthèse entre les « *modes d'accès à un apprentissage* » et les formes d'intelligences proposé par Belleau (idem), nous a apporté des pistes pour l'élaboration des activités de notre séquence.

Prenons quelques exemples : donner l'opportunité d'agir et de s'impliquer de manière active pour apprendre devrait coïncider avec l'intelligence kinesthésique. De même, présenter les apprentissages sous forme de collaboration et de co-construction des connaissances permettrait de correspondre à l'intelligence interpersonnelle, est tournée vers l'échange social. De plus, faire émerger des liens logiques pourrait répondre aux besoins de l'intelligence naturaliste et l'introduction de choix pourrait satisfaire l'intelligence intrapersonnelle naturellement encline à la compréhension poussée des phénomènes. Nous terminerons avec la proposition d'activités plus linguistiques mettant en jeu les discours qui permettrait à l'intelligence linguistique de s'exprimer. Nous considérons cette théorie de l'intelligence d'autant plus pertinente qu'elle prend en compte l'aspect culturel des compétences des individus.

Ses applications pédagogiques rejoignent notre perspective d'enseignement/apprentissage bilingue puisqu'elles sont basées sur la diversification des approches et des angles d'analyse aboutissant à une compréhension plus large, complexifiée, des concepts disciplinaires. Cela vient alors confirmer la nécessité de combiner les orientations didactiques à vocation disciplinaires à celles plutôt langagières. Cela permettrait donc une synergie des apprentissages en développant les différentes composantes d'intelligences des apprenants tout en créant une synergie des méthodes d'enseignement.

### ***3. Pédagogie bilingue et pédagogie différenciée : mise en œuvre***

L'enseignant combine alors une variété d'approches et de méthodes dans le but de leur fournir le plus d'alternatives possible dans les voies d'accès aux savoirs.

#### ***3.1.Organisation variées et profils linguistiques***

Le mode de groupement des apprenants s'avère un élément clef pour mettre en œuvre une approche de différenciation pédagogique. Les apprenants peuvent être rassemblés en groupes de besoins pour travailler sur une compétence précise ; sur une compétence en cours d'acquisition, avec des exercices de renforcement et une aide adaptée ; ou encore sur une compétence non acquise, par des activités en petits groupes, du tutorat qui favorise les

interactions et valorise les savoirs et savoir-faire des apprenants de niveau plus avancé, par des groupes de travail stratégiques et méthodologiques qui permettent un apport métacognitif (GRF ENTEA, 2010).

Pour notre travail de conception, nous nous sommes centrée sur une option en raison du format prévu et de notre souci de créer une cohésion de groupe. Nous avons tout d'abord envisagé de regrouper les apprenants en binômes composés d'apprenants aux compétences asymétriques en français afin de mettre en place une relation d'entraide dans la réalisation des tâches et l'apprentissage des notions. Le choix des partenaires est laissé libre afin que les apprenants puissent gérer leurs apprentissages.

Puis, selon les activités proposées et leurs besoins, les apprenants peuvent être regroupés en petits groupes ou mener la tâche individuellement. Nous avons également pensé faire travailler les apprenants à partir d'une même activité mais en variant le degré de difficulté selon les niveaux de compétences. Il s'agit d'un type d'organisation tout à fait pertinent pour conserver la cohésion et la dimension collective du groupe dans son ensemble.

L'alternance des formes de communication orales et écrites représentait également une option propice à développer les différentes intelligences et types de stratégies d'apprentissage, en parallèle des savoirs linguistiques et disciplinaires. Des phases plus expositives suivies de phases plus actives menées par les apprenants ont été planifiées, tout en intégrant l'alternance codique (Beacco, 2011).

### ***3.2. Diversité des activités et compétences asymétriques***

La diversification du contenu des tâches prévues représente un procédé cohérent pour diversifier sa pédagogie. Cela peut être envisagé de plusieurs manières. Il peut s'agir de proposer des travaux différents ou des activités qui reprennent des notions abordées auparavant. La complexité d'une tâche peut être nivelée au sein d'une même tâche portant sur une même notion. Varier l'activité selon les rythmes d'apprentissage semble aussi pertinent dans la mesure où il permet aux apprenants de progresser dans les limites de ses capacités. Enfin, l'enseignant peut présenter des tâches de longueur et de durée différentes (GRF ENTEA, 2010). Ces principes nous ont paru appropriés pour la conception de notre séquence, étant donné que nous devons décliner son concept pour deux tranches d'âge.

Par ailleurs, l'enseignant a la possibilité de jouer sur les consignes. Celles-ci peuvent être orales ou écrites, être plus ou moins explicites, comporter plus ou moins d'explications ou

bien inciter les apprenants à effectuer un contrôle de leur travail. Il est également envisageable de prévoir des consignes intermédiaires afin que les apprenants identifient les étapes d'une marche à suivre (GRF ENTEA, 2010). Nous avons alors envisagé de proposer des fiches d'expériences présentant des consignes plus ou moins précises, soumises au choix des apprenants. Dans notre optique bilingue, les consignes ont été proposées dans les deux langues. Il nous a semblé important d'établir une cohérence, en accord avec la progression en spirale, entre les activités envisagées pour soutenir et stimuler les apprentissages sans les rendre répétitif. Ainsi, les activités devaient être suffisamment variées mais être également récurrentes. Nous avons imaginé varier l'utilisation des supports déclencheurs des activités (audiovisuels, jeux, activités manipulatoires) et des formes de communication pour parvenir à un équilibre. (GRF ENTEA, 2010). Il était également question pour nous d'envisager l'introduction de supports en alternant les deux langues de manière cohérente. Une des possibilités était l'exposition à un support dans une langue pour une exploitation dans l'autre ou dans les deux.

L'alternance des modes de regroupements des apprenants, ainsi que ceux des activités et des supports, tout en intégrant la dimension de l'alternance codique, nous a semblé être de nature à renforcer les synergies visées en offrant des points d'entrée dans les notions variées et complémentaires. L'entraide et la nature interactive de la démarche envisagée devait laisser une place centrale à la collaboration dans l'apprentissage intégré des langues et des disciplines.

### ***3.3.Apprentissage collaboratif bilingue***

Nous avons vu que l'exploitation pédagogique de la ZPD permettait aux apprenants de transformer des savoirs en cours en savoir-faire, en s'aidant de ressources extérieures. L'apprentissage collaboratif répond aux limites de l'individualisation en traitant la diversité comme une richesse à exploiter didactiquement pour développer les apprentissages autant disciplinaires que sociaux (Service du développement pédagogique et institutionnel, 2013). L'apprentissage collaboratif devrait alors permettre l'évolution du degré d'autonomie des apprenants. Notre projet de conception était centré sur l'expérimentation scientifique par le biais d'une approche collaborative de l'apprentissage.

Ainsi, les interactions autour des activités devaient être profitables à l'enseignement/apprentissage bilingue à plusieurs niveaux. Elles devaient favoriser tout

d'abord le développement de compétences interpersonnelles, de savoir-être : d'entraide et de gestion des échanges bilingue : négociation, adaptation, tolérance, etc. Ensuite, elles devaient développer les facultés langagières en fournissant des contextes d'échanges conversationnels authentiques, où seraient stimulées les compétences interactionnelles. Les interactions permettraient simultanément de favoriser les apprentissages disciplinaires des apprenants par la confrontation, co-construction des connaissances. Pour finir, elles devaient renforcer, entre autres, les compétences stratégiques de résolution de problème. Les avantages cités semblent à mêmes de contribuer à la motivation des apprenants, facteur capital dans la réussite de l'apprentissage.

Nous estimons que le travail en collaboration est de nature à soutenir les économies d'apprentissage dans le sens où les apprenants enrichissent leurs connaissances et leurs savoir-faire en bénéficiant des idées des autres. De plus, les liens d'entraides créés peuvent permettre une économie des enseignements dans la mesure où les apprenants s'autonomisent et mettent en place des stratégies pour trouver des solutions. Cette manière d'apprendre peut être réutilisée en contexte scolaire dans le cadre d'autres disciplines. Elle permet par ailleurs de développer l'intelligence interpersonnelle, essentielle pour la vie dans une société multilingue et multiculturelle.

La pédagogie différenciée telle que nous l'avons définie semble venir compléter et renforcer les vertus de l'enseignement bilingue en développant une démarche de respect de la diversité, mais aussi en plaçant les apprenants au cœur de leur processus d'apprentissage, leur permettant ainsi d'être acteurs social. Nous considérons par conséquent que la combinaison de ces deux pédagogies représente une option pédagogique pertinente pour former de jeunes apprenants à devenir des acteurs sociaux bilingues compétents.

Il s'agit désormais de présenter le travail de conception que nous avons réalisé à partir de l'ensemble de ces réflexions.

## **Partie 3**

-

### **Projet de conception**

## **Chapitre 7. Séquence conçue : le cycle de l'eau**

Cette partie a pour but de présenter la séquence didactique qui a été élaborée pour les cours enfants. Nous détaillerons tout d'abord les objectifs de la séquence conçue. Puis, nous expliciterons démarche pédagogique sur laquelle elle repose au regard de notre réflexion théorique. L'analyse de la séance test qui a pu être menée auprès d'une classe bilingue de CP viendra conclure et apporter des pistes de réponse à la question qui nous animait tout au long de ce travail.

### ***1. Objectifs généraux de la séquence***

Dans ce chapitre, nous présenterons les objectifs disciplinaires, les objectifs linguistiques et les compétences stratégiques visées par cette séquence.

#### ***1.1. Convergence des curriculums***

L'objectif global était la conception d'ateliers qui soutiennent le développement de compétences linguistiques et disciplinaires pouvant être réinvesties par les apprenants en contexte scolaire afin de créer des synergies d'enseignement/apprentissage. Nous étions conscients que les compétences en français ne seraient pas nécessairement réutilisables en tant que telles puisque peu d'écoles primaires de Brême et de Basse-Saxe l'enseignent. Cependant, nous estimions que la dimension propédeutique des compétences métalinguistiques développées pouvait permettre un meilleur apprentissage de l'allemand mais aussi être transférables à l'apprentissage d'autres langues.

En tout état de cause, nous souhaitons mettre en place un dispositif propice au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle au travers des sciences. Les transferts de compétences pouvaient donc également concerner les savoirs et les savoir-faire disciplinaires, occasionnant des économies d'apprentissage et d'enseignement. Pour cela, et dans la perspective de la promotion de l'apprentissage du français dans les écoles primaires de Brême et de Basse-Saxe pour l'année scolaire 2015-2016, la séquence a été conçue en convergence entre le programme officiel national français et le programme officiel du Land de Brême pour les publics primaires et début secondaires. En revanche, des liens moins évidents ont pu être établis entre le programme français et le programme officiel du Land de Basse-Saxe.

Notre examen des programmes a mis en évidence que d'une manière générale, les programmes français et brémois se recoupent sur la question de l'eau. Les deux premières années, le CP ou 1 Klasse et le CE1 ou 2 Klasse prévoient respectivement l'étude de la fusion de l'eau et celles des états de l'eau (liquide, solide, gazeux). A partir du CE2 ou 3 Klasse et des Klasse au-dessus, le thème de la solubilité des substances et de la dissolution est abordé, de même que celui du cycle de l'eau et de ses changements états. Nous avons alors cherché un thème qui puisse intégrer ces éléments. Cela nous a conduit à proposer l'étude du cycle naturel de l'eau qui reprend les différents états de l'eau et ses changements, et le cycle de l'eau potable, qui tourne autour de la solubilité des substances et de la dissolution.

Par ailleurs, la convergence de ces deux traditions éducatives devait rendre possible le développement de la biculturalité et de la bilittératie en français et en allemand. De cette manière, notre séquence pouvait contribuer au développement et au maintien des relations franco-allemandes et à la mission de coopération linguistique de l'Institut français de Brême.

### ***1.2.Apprenants comme acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels***

Toujours en convergence avec les programmes binationaux, nous avons mis en place une méthode active d'investigation scientifique. Tout d'abord, cette méthode permet l'apprentissage de la démarche scientifique en développant des compétences transversales inductives et déductives, en favorisant le développement de compétences procédurales spécifiques mais aussi transférables à d'autres disciplines scientifiques voisines.

Ensuite, cela devait donner l'opportunité aux apprenants d'être actifs et acteurs de leurs apprentissages, les aidant à devenir autonomes et responsables. De plus, nous étions convaincus que la motivation des apprenants à apprendre était relative aux possibilités qui leur étaient offertes d'agir sur leur apprentissage. Par ailleurs, cela nous semblait propice à développer chez les apprenants une attitude engagée dans les interactions sociales de l'environnement d'enseignement/ apprentissage. Cette capacité à prendre part à la vie sociale était selon nous de nature à être répercutée hors contexte scolaire. Ainsi, en contexte d'enseignement bilingue, cette méthode centrée sur l'apprenant et la coopération entre pairs permettait de recréer à l'échelle de la situation d'enseignement/apprentissage des situations de vie réelle, développant l'ouverture à l'Autre et à la diversité et préparant à

la vie dans une société multilingue et multiculturelle. Elle permettait l'éducation des jeunes apprenants dans ses dimensions sociales.

L'objectif global était de favoriser un apprentissage sur l'ensemble de la séquence. Nous visons une compétence effective (même générale) des processus, rendant les apprenants curieux et aptes à comprendre et expliquer certains des phénomènes du monde qui les entourent. Le matériel utilisé pour les expériences en classe correspond à des objets usuels, facilitant ainsi la reproduction des expériences. Les apprenants peuvent aisément faire la démonstration de ce qu'ils ont appris dans de circonstances autres. Nous visons le développement d'un regard sur le monde enrichi de points de vue différents et complémentaires.

### ***1.3.Objectifs généraux des séances***

Le concept de la séquence, a donc été décliné pour les deux tranches d'âge : 6 et 8 ans et 9 et 12 ans, allant du niveau A1 au niveau B1. Les ateliers devant se dérouler sur cinq semaines, chaque séquence comporte cinq séances, découpées en trois temps. Les deux premières séances portent sur le cycle naturel de l'eau, tandis que les deux dernières, sur le cycle de l'eau potable. La troisième séance concerne également le cycle naturel de l'eau, cependant, elle se présente comme une séance de bilan des acquis qui seront réinvestis dans les deux dernières séances. Les deux dimensions du cycle de l'eau des séquences traitent de deux notions fondamentales pour l'étude de la matière. Les séances 1, 2 et 3 se rapportent aux changements d'états de l'eau, tandis que les séances 4 et 5, abordent la question de la solubilité des substances et de la dissolution.

#### **1.3.1. Le cycle naturel de l'eau : séances 1 et 2**

La séance 1 montre les étapes de la formation de la pluie en s'intéressant aux formes que l'eau prend à chacune d'elle. Il est question de l'eau sous forme liquide et gazeuse. En fonction des niveaux des apprenants, les explications peuvent être plus ou moins précises. Nous cherchons avant tout à rendre la compréhension du phénomène de la pluie accessible même aux plus jeunes. Les plus avancés sont amenés à identifier les différents états de l'eau mais aussi les changements d'un état à un autre (Cf. Annexe 13).

La séance 2 vient compléter cette étude en y additionnant l'état solide avec la formation de la neige. Cependant, l'enjeu de cette séance est d'appréhender le principe de fusion qui fait passer l'eau d'un état solide (la neige) à l'état liquide (fonte des neiges). Les plus jeunes se



contentent de mettre en évidence que la chaleur est la condition essentielle de ce changement d'état, tandis que les plus avancés, se familiarisent avec la notion de fusion (Cf. Annexe 14).

### 1.3.2. Le cycle naturel de l'eau : séance 3

La séance 3 permet aux apprenants de rassembler et de conscientiser les connaissances apprises jusque-là au moyen de schémas principalement sous forme de maquettes, afin de permettre une meilleure mémorisation des concepts (Cf. Annexe 15).

### 1.3.3. Le cycle de l'eau potable : séance 4 et 5

La séance 4 marque un changement de concept disciplinaire et propose aux apprenants d'examiner comment, par l'action humaine, l'eau naturelle devient potable (Cf. Annexe 16).

La séance 5 aborde la question de l'épuration de l'eau (Cf. Annexe 17).

## **2. Objectifs linguistiques et langagiers**

Les objectifs linguistiques de cette séquence correspondent aux descripteurs présentés par le CECRL. Ils ont été sélectionnés en fonction des besoins disciplinaires de chaque séance et par niveaux de compétences supposés des futurs publics visés.

### **2.1. Compétence grammaticale**

Cf. Annexe 18.

### **2.2. Compétence lexicale**

Cf. les objectifs disciplinaires.

- lexique lié à la nature (ciel, soleil, nuage, gouttes d'eau, pluie, montagnes, arbres et plantes, ...)
- lexique des couleurs
- lexique de la description (petit/ grand, gros, lourd)
- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie
- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)

### ***2.3. Compétence interactionnelle***

- Savoir analyser des liens entre formes et fonctions pragmatiques [actes de langage]
- Savoir analyser l'origine culturelle de certains comportements particuliers
- Savoir comparer les pratiques de communication non verbales autres avec ses propres pratiques
- Savoir exprimer ses connaissances sur les langues
- Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs
- Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation
- Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification
- Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue
- Savoir varier les registres selon les situations
- Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres

### ***3. Compétences stratégiques***

Les compétences stratégiques visées par cette séquence comprennent les compétences globales, des savoir-être et des savoir-apprendre tirés du CARAP.

#### ***3.1. Compétences globales***

- Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité
- Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus
- Compétence de négociation
- Compétence de médiation
- Compétence d'adaptation
- Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques
- Compétence à mettre en oeuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
- Compétence de décentration
- Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers
- Compétence de distanciation
- Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé

### ***3.2.Savoir-être***

- sensibilités aux similitudes entre les langues et les cultures
- curiosité envers la découverte des langues et des cultures (la sienne/ et les autres)
- accepter qu'une autre langue / culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue/ culture
- ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues)
- disponibilité pour une socialisation plurilingue et pluriculturelle
- volonté d'apprendre d'autrui (sa langue/ sa culture)
- être disposé à prendre de la distance par rapport à sa propre langue/ culture/regarder sa propre langue de l'extérieur
- être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle (...)
- volonté d'adaptation/ de souplesse du comportement propre dans l'interaction avec des personnes linguistiquement / culturellement différente de soi
- avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (...) (CARAP, 2010)

### ***3.3.Savoir-apprendre***

Cf. Annexe 19.

## **Chapitre 8. Présentation de la séquence**

Nous présenterons ici les modalités de l'articulation des éléments théoriques au concept d'ateliers que nous avons conçus pour correspondre à notre projet et au format de cours établi. Il s'agira, dans un premier temps, de préciser la progression choisie pour l'organisation des enseignements. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question de l'alternance codique dans son rapport avec la construction des savoirs à l'oral, puis de ceux à l'écrit.

### ***1. Cycle de l'eau: la démarche pédagogique***

#### ***1.1. Progressions***

Etant donné la période restreinte sur laquelle devaient se dérouler les séquences, il nous semble permis d'affirmer que la planification de l'alternance codique s'apparentait à une forme syncrétique de macro-alternance et de méso-alternance.

La séance 3, séance de bilan sur le cycle naturel de l'eau, polarise majoritairement le recours aux supports en allemand (issus de la tradition pédagogique allemande), pour fixer la conceptualisation des savoirs disciplinaires. Dans cette séance, deux supports sont proposés : une vidéo récapitulant les étapes du cycle naturel de l'eau en phase d'institutionnalisation, et un jeu de dominos, le Wetterdomino, à vocation interdisciplinaire. Cette phase de mise au point est également l'occasion d'introduire deux supports écrits en français. L'un d'eux, un schéma du cycle de l'eau, à compléter par des étiquettes explicatives, est de nature plus complexe que l'autre, afin de pouvoir approfondir les notions. Pour les 6-8 ans, un schéma animé en français est aussi présenté pour être associé à des étiquettes en allemand. Il s'agit pour eux de conceptualiser les états de l'eau à chaque étape sous forme de quizz. Cette même activité est introduite auprès des 9-12 ans mais de manière séquencée et complémentaire de la séance 1 à la séance 3.

Les schémas revêtent une importance capitale dans les deux séquences et suivent également une progression à la fois linéaire et spiralaire. Ils interviennent aussi bien en phases d'institutionnalisation qu'en phases de prolongement. Des maquettes à fabriquer sur la base de schémas sont proposées en séance 3 mais aussi en séance 5, qui possède un aspect de bilan de fin de séquence, pour les 9-12 ans. Elles servent à faire la synthèse générales des notions et en fonction des compétences, des affects, etc. peuvent être

réalisées à partir de schémas légendés en allemand, en français ou bien non légendés. Les apprenants ont alors à compléter le schéma de sorte à obtenir une légende bilingue.

La progression que nous avons planifiée est ritualisée. Les séances ont la même structuration (hormis la séance 3). Notre volonté de centrer les apprentissages autour de l'expérimentation nous a poussée à placer les phases d'expérience au cœur des séances, régissant ainsi l'organisation des autres activités. Cette structure est une combinaison entre la trame de méso-alternance envisagée par Duverger (2011) et le modèle de méthode active de l'investigation scientifique proposé par Vigner (2011). Nous avons toutefois adapté ces modèles en ajoutant une phase d'accueil réservée à la répartition des apprenants en binômes et en subdivisant les phases d'introduction en deux. Celle-ci comprend d'une part, une phase que nous avons nommée « d'institutionnalisation », dans la mesure où il s'agit de réactiver et de conscientiser les connaissances apprises en L1 et en L2. Les activités proposées visent l'appropriation du discours explicatif à l'oral. S'ensuit d'autre part une phase de brainstorming sur le thème de la séance du jour, où les apprenants font part de leurs représentations en allemand (supposément la langue première du public visé par les ateliers) pour aboutir à une situation problème. Cependant, elle comprend également une phase d'apport lexical nécessaire à la formulation de la situation-problème et à la conceptualisation en français et en allemand pour des reformulations. Il est à noter que dans les séances 4 et 5, le vocabulaire introduit relève donc de connaissances linguistiques compatibles (Cavalli, 2005).

Puis, la phase d'expérimentation permet d'observer des phénomènes au travers d'expériences simples à réaliser en mettant en jeu les deux langues. Les apprenants observent, dessinent un schéma légendé de l'expérience conduite en L1 et en L2 et notent ce qu'ils voient sur leurs fiches d'expérience. La démarche ritualisée prévue se veut, en l'occurrence, propice à l'assimilation graduelle de ce type de modélisation scientifique et du discours de divulgation. Les apprenants partagent les résultats de leurs expériences avec les autres et collaborent pour reconstituer les processus. L'enseignant laisse les apprenants faire le schéma à leur façon, puis en reconstruit un modèle-type au tableau en collaboration avec les apprenants, en phase de retour/ synthèse, également menée dans les deux langues pour rassembler et conceptualiser les observations. La partie synthèse de la fiche d'expérience est ensuite remplie.

Pour finir, les phases de prolongements viennent fixer les savoirs en permettant aux apprenants de les réinvestir dans les deux langues. D'une manière générale, les notions disciplinaires et linguistiques apprises dans les séances antérieures sont réactivées en phases de brainstorming et réintégréées en phases de prolongement.

La progression thématique que nous avons prévue suit les principales étapes du cycle de l'eau. Ce sens de progression thématique nous est apparu le plus simple pour que les apprenants comprennent facilement les liens entre les phénomènes naturels et l'action humaine sur ces phénomènes. L'apport des connaissances linguistiques accompagne l'évolution de l'apprentissage des notions disciplinaires. En ce sens, il se construit de manière linéaire en introduisant le vocabulaire nouveau à mesure que de nouveaux éléments conceptuels sont abordés. Cependant, tout comme les notions disciplinaires, le vocabulaire est réemployé d'une séance à l'autre.

Notre souci de prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants (cognitive, linguistiques, etc.), nous a conduit à prévoir que le vocabulaire spécifique et son introduction s'adaptent aux degrés d'abstraction envisageables, aux niveaux de compétences linguistiques en L2 et au stade d'acquisition de la littératie/ bilittératie. Ainsi, pour les apprenants les plus jeunes et/ou aux niveaux de compétences les moins avancés, les termes spécifiques liés aux états de l'eau sont introduits plus tardivement que pour les apprenants avancés, tandis qu'il est à noter que, pour ces derniers, ce vocabulaire spécifique est introduit dès la première séance. Il est repris et étayé tout au long de la séquence pour permettre une assimilation graduelle. De même que le vocabulaire lié aux changements d'états de l'eau (évaporation, condensation, etc.) ne sont pas abordés pour les 6-8 ans mais le sont pour les 9-12 ans. La progression grammaticale suit la même procédure que celle du lexique. De plus, l'élaboration des séquences a été marquée par la prise en compte de la diversité des profils d'apprenants et par la question du choix. Croiser cette dimension avec celle de l'alternance codique, nous a amenée à donner plus ou moins ponctuellement la possibilité aux apprenants de choisir sur plusieurs aspects de leurs apprentissages : le choix des partenaires, celui des langues, puis, le choix des activités et enfin, celui des supports.

A notre sens, la progression à la fois linéaire et spiralaire que nous avons prévue permet de soutenir les effets d'économie d'apprentissage et d'enseignement visés. Des liens sont systématiquement établis entre les notions apprises au cours des séances précédentes pour consolider et permettre une meilleure acquisition et une progression disciplinaire et

linguistique plus rapide, occasionnant une économie cognitive chez les apprenants, répartie sur les cinq séances.

### *1.2. Alternance codique et construction des savoirs à l'oral*

Au cours du processus de conception, nous avons constamment cherché à respecter les types d'intelligences et les stratégies d'apprentissages des apprenants et à les élargir. Le travail de la compétence de production à l'oral dans les deux langues autour notamment du discours de divulgation a été envisagé par le biais de présentations courtes, sous des formes différentes et en ayant recours à des supports variés et/ou en variant leurs exploitations pédagogiques. Ces activités sont proposées au fur et à mesure que les compétences linguistiques sont assimilées. Nous nous focaliserons ici sur trois exemples.

En premier lieu, l'activité des flashcards est introduite en séance 2, en phases d'institutionnalisation et de prolongement pour les 6-8 ans, et uniquement en phase de prolongement pour les 9-12 ans, dans les séances 1 et 2. Pour la phase d'institutionnalisation, les apprenants reconstruisent, en petits groupes et en mouvement, les étapes de la formation de la pluie à l'aide de flashcards. A un apprenant est associée une flashcard. Ils expliquent ensuite en français, puis en allemand l'étape qu'ils représentent et leur rôle dans le cycle. Les autres apprenants peuvent commenter les explications données. La vérification des explications se fait à l'aide d'une vidéo sans paroles. En phase de prolongement, l'activité est reprise, en y intégrant l'étape de la formation de la neige. Ces activités favorisent la mémorisation dans les deux langues en s'appuyant sur la mémoire corporelle et visuelle. La complémentarité entre les deux activités contribue à fixer les savoirs.

Pour le public des 9-12 ans en phase d'institutionnalisation de cette même séance, cette vidéo sert de déclencheur à une activité de « prise de notes » collaborative, en petits groupes, inspirée de l'activité du « rapporteur » et de « l'activité de Philips 6.6 » (cf. Przesmycki, 1991). Comme précisé précédemment, le choix de la langue est libre. Suite au visionnage de la vidéo, les groupes tentent de retracer les étapes de la formation de la pluie en temps limité. Un secrétaire est nommé pour noter les idées des autres membres. Il s'agit de préparer une présentation orale courte. Cela nécessite de structurer les idées, développant ainsi les compétences discursives des apprenants. L'activité orale suit et complète l'activité de prise de notes. Un rapporteur a aussi été désigné. Il expose les idées

de son groupe. La langue est toujours au choix. Les énoncés dans une langue sont collectivement reformulés dans l'autre.

En phase d'institutionnalisation de la séance 3 des deux séquences, la vidéo a été exploitée d'une façon encore différente. Il s'agit de la vidéo pédagogique en allemand présentant le cycle naturel de l'eau complet. En petits groupes ou en binômes, les apprenants se focalisent sur une étape du cycle pendant le visionnage, puis se concertent pour expliquer l'étape au reste du groupe en français. Les apprenants reconstruisent ainsi collectivement les étapes du cycle naturel de l'eau.

Par ailleurs, l'usage d'étiquettes bilingues ou unilingues en français ou en allemand est récurrent tout au long des deux séquences. Pour les activités orales, nous pouvons prendre l'exemple de l'activité proposée en phase de prolongement de la séance 1 de la séquence pour les 6-8 ans. Des étiquettes bilingues sont associées aux images correspondantes des étapes de la formation, sous forme de jeu du Memory couplé au jeu du bérêt. Les apprenants se divisent en deux équipes en ligne face à face. Au milieu sont disposées les images faces visibles. L'enseignant tire les étiquettes bilingues et lit à voix haute les mots dans l'une ou l'autre langue. Les adversaires s'affrontent deux par deux pour toucher en premier les images associées. Cette activité a pour but de fixer les savoirs linguistiques dans les deux langues et de permettre aux apprenants de passer d'une langue à l'autre.

L'alternance codique ainsi didactisée devrait favoriser une construction imbriquée des savoirs disciplinaires et linguistiques. Les apprenants peuvent réinvestir l'ensemble de ces savoirs d'une présentation orale à l'autre, et donc, réaliser une économie d'apprentissage stratégique et cognitive transférés aux disciplines scolaires et donc, se répercuter au niveau des enseignements en allégeant à terme la prise en charge didactique par l'enseignant.

### ***1.3. Alternance codique et construction des savoirs à l'écrit***

Notre contrainte de temps et notre volonté de mettre en œuvre une méthodologie active nous a conduits à écarter les activités de production de textes écrits. Nous nous sommes alors efforcée de proposer des activités disciplinaires permettant à la fois une économie du temps didactique et un apprentissage linguistique, discursif. Nous allons développer ici quatre exemples.

Premièrement, l'usage des étiquettes favorise également l'alternance codique à l'écrit. Dans les phases de prolongements des deux premières séances de la séquence pour



les 9-12 ans, les apprenants tentent d'associer à leurs schémas d'expérience des étiquettes en allemand correspondant aux différents états de l'eau au cours du processus de formation de la pluie, et de la neige. Ils peuvent ensuite se déplacer pour comparer leurs hypothèses. Les apprenants visionnent une partie d'un schéma animé, légendé en français, pour vérifier leurs hypothèses. Les apprenants complètent leurs schémas et expliquent ce qu'ils ont retenu des états de l'eau en allemand et en français (soutien à la reformulation si nécessaire). Cette activité peut donner lieu à un pointage des ressemblances et des différences entre les termes allemands et les termes français.

Ensuite, intéressons-nous à la partie synthèse des fiches d'expérience. Une partie est consacrée à la récapitulation des étapes de la partie du cycle de l'eau étudiée et se présente sous forme de tableau. Les étapes sont à remettre dans l'ordre à l'aide de numéros. Les apprenants peuvent s'appuyer sur les marques temporelles visibles. Les fiches étant bilingues, les apprenants peuvent à la fois renforcer leurs compétences en L1 et en L2. De plus, elles ont été conçues sur le même modèle, ce qui fait que d'une séance à l'autre, les apprenants revoient la logique de structuration et les formes linguistiques associées aux textes explicatifs à l'écrit dans les deux langues. Ils ont la possibilité de se les approprier graduellement et de les réinvestir d'une fiche de synthèse à l'autre mais aussi dans les activités à l'oral.

Puis, considérons l'activité de prise de notes au moment des observations au moment de la phase d'expérience. Cette activité fait partie intégrante de la démarche scientifique en physique et favorise la mémorisation. Elle est facultative pour deux raisons liées : la contrainte de temps et le niveau potentiellement hétérogène des apprenants. En effet, nous cherchions à autonomiser les apprenants en leur permettant de gérer leur manière d'appréhender les concepts abordées, évitant ainsi de rebuter les moins expérimentés face à l'écriture. Toutefois, l'action de et la récurrence de cette tâche permettrait aux apprenants de se l'approprier progressivement. Les apprenants pourraient s'y essayer au fur et à mesure des séances. La langue est au choix pour que les apprenants puissent amorcer le processus d'abstraction avec les outils langagiers dont ils disposent déjà.

Pour finir, développons davantage l'activité du Wetterdomino. Chaque domino fournit une définition d'un élément en lien avec le cycle naturel de l'eau (le soleil, la pluie, les nuages, la neige, le vent, etc.) sur un côté, et le nom des éléments sur l'autre. La question est abordée sous l'angle du climat, ce qui permet de faire un pont entre deux manières d'aborder les phénomènes de la pluie et de la neige. Les apprenants peuvent élargir leurs

connaissances à un point de vue différent des phénomènes de manière collaborative et ludique. Cette activité se déroule en allemand. Un travail de comparaison des définitions à l'aide d'un dictionnaire en français peut être mené pour favoriser l'émergence d'une compétence métalinguistique de transferts de compétences d'une langue à l'autre, développant ainsi la bilittératie et la biculturalité.

Nous souhaitons que les apprenants se familiarisent et « manipulent » le discours explicatif et le discours de divulgation. Les activités écrites, tout comme les activités orales dans les deux langues, s'appuient sur la nature ritualisée de la progression pour permettre le développement de leurs compétences en bilittératie/ biculturalité, transférables en contexte scolaire et hors contexte scolaire occasionnant ainsi une économie d'apprentissage pouvant être réinvestie et générer alors une économie d'enseignement. Il en va de même pour la compétence métalinguistique.

## ***2. Le cycle naturel de l'eau : le déroulement des séances 6-8 ans et 9-12 ans***

Ce chapitre a pour vocation de donner à voir le déroulement des cinq séances des deux versions de la séquence élaborée. Nous présenterons alors de manière succincte les deux versions pour chaque séance en parallèle. Les phases communes aux deux séquences seront regroupées.

### ***2.1.Séances 1 : D'où vient la pluie ?***

**Phase d'accueil :** les apprenants forment des binômes composés d'apprenants aux compétences asymétriques en français (relation d'entraide). Partenaires au choix. En cas d'hétérogénéité en termes d'âge ou présence d'apprenants francophones, ce principe peut rester le même (rôle de tuteur auprès des plus petits).

#### Séance 1 : 6-8 ans et séance 1: 9-12 ans

**En grand groupe : phase de brainstorming :** Distribution d'enveloppes contenant des images représentant les étapes de la formation de la pluie et des étiquettes bilingues coordonnées. Annonce des objectifs de la séance. Support déclencheur : affichage d'un poster de paysage épuré (mer soleil, ciel, végétaux et rivière). Phase de réactivation/ apport lexical. Phase de conceptualisation linguistique : point sur l'association entre les images des étapes de la formation de la pluie et les étiquettes bilingues correspondantes. Ajout d'une image d'un nuage pluvieux sur le schéma. Formulation de la situation-problème :

d'où vient la pluie ? Questions-réponses pour faire émerger les représentations qui sont notées au tableau en allemand.

Séance 1 : 6-8 ans et séance 1 : 9-12 ans

**En binôme : Phase d'expérience :** Deux variantes de l'expérience correspondant à deux degrés d'abstraction : l'une s'arrête à la formation des nuages, l'autre va jusqu'à la formation de la pluie. Deux manières de mener cette phase d'expérimentation en fonction du profil des apprenants. En cas d'hétérogénéité marquée, attribution de l'expérience avec glaçons aux apprenants les plus âgés et aux autres, la version sans glaçons. Sinon choix libre. Quatre types de protocole possibles pour chaque variante. Ces protocoles peuvent être présélectionnés par l'enseignant ou laissés au choix. Distribution/ choix et présentation aux apprenants des fiches d'expériences. Phase d'apport/ réactivation lexicale : point sur le vocabulaire en français et en allemand du matériel d'expériences. Les apprenants vont chercher le matériel. Dans le cas où on laisse liberté de choisir le protocole d'expérience, les binômes sont encouragés à décrire à l'oral les expériences qu'ils comptent mener dans la langue de leur choix avec aide à la reformulation par l'enseignant. Pronostics de la part des camarades sur le degré d'efficacité des expériences présentées. Réalisation des expériences. Schémas et légendes des expériences. Observations.

Séance 1 : 6-8 ans et séance 1 : 9-12 ans

**En grand groupe :** phase de synthèse : Retour collectif sur les expériences en privilégiant la variante sans glaçons d'abord. Langue au choix. Le/ les schéma(s) bilingue(s) de l'expérience est/sont reconstruit(s) par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Vérification de la correction des légendes bilingues. Reformulation et aide à la formulation en français. Retour sur la variante avec glaçons, les élèves sont invités à expliquer ce qu'ils ont observé et le ou les schémas sont complétés à la fois au tableau et sur les fiches d'expérience. Lien expérience/formation de la pluie : association au(x) schéma(s) des images. Collaboration avec les apprenants. Langue au choix avec aide à la reformulation en français, Récapituler avec les apprenants à l'aide du schéma co-construit. Possibilité de recours aux gestes, à des flèches, etc. Faire déduire l'état de l'eau. La partie synthèse des fiches d'expérience est remplie individuellement/ en binômes à la suite.

### Séance 1 : 6-8 ans

**En deux grands groupes : phase de phase de prolongement : compétition :** Mélange entre le jeu du bérêt et celui du memory. Les apprenants sont debout en demi-cercle au centre de la salle (salle disposée en U). Les images sont disposées au sol faces visibles. Diviser le groupe en deux ou laisser le choix des groupes aux apprenants. Les groupes sont alignés et se font face. L'enseignant tire une étiquette bilingue au hasard et lit tout haut le mot à associer à l'image, soit en allemand soit en français. Les deux apprenants placés en tête des lignes doivent toucher l'image, qui correspond au mot énoncé, le plus rapidement possible avant leur adversaire. L'image est montrée au reste du groupe pour vérification. Si c'est l'image correcte, l'apprenant l'emporte avec lui. Sinon, elle est remise en jeu. C'est au tour des adversaires suivants. Le mot est répété dans la même langue qu'initialement.

### Séance 1 : 9-12 ans

**En binômes/ en petits groupes (au choix des apprenants) : phase de prolongement : compétition : tâche 1 :** association aux schémas d'expérience des étiquettes en allemand correspond aux différents états de l'eau au cours du processus de formation de la pluie. Visionnage de la partie consacrée à la formation de la pluie d'un schéma animé légendé présentant les états de l'eau en français pour vérification. Les apprenants complètent leurs schémas et expliquent ce qu'ils ont retenu des états de l'eau en allemand et en français (soutien à la reformulation si nécessaire).

**En binômes/ en petits groupes (au choix des apprenants) : phase de prolongement : tâche 2 :** activité des flashcards

## *2.2.Séance 2 : D'où vient la neige ?*

### Séance 2 : 6-8 ans

**En petits groupes (au choix des apprenants) : phase d'institutionnalisation :** activité des flashcards

### Séance 2 : 9-12 ans

**En petit groupe/ en binômes : phase d'institutionnalisation :** activité du rapporteur/ activité de Philips 6.6

Séance 2 : 6-8 ans et Séance 2 : 9-12 ans

**En grand groupe : brainstorming :** support déclencheur : schéma co-construit de la séance 1. Phase d'apport/ réactivation lexicale. L'enseignant explique le lien entre formation de la pluie et formation de la neige. Formulation de la situation problème : Qu'est-ce qui fait fondre la neige ? Questions-réponses et émergence des représentations. Invitation à émettre des hypothèses en allemand qui sont notées au tableau.

Séance 2 : 6-8 ans et séance 2 : 9-12 ans

**En binôme : Phase d'expérience :** protocoles au choix. Les apprenants vont chercher le matériel. Les binômes sont encouragés à décrire à l'oral les expériences prévues avec aide à la reformulation en français si nécessaire. Pronostics sur le degré d'efficacité des expériences présentées. Schémas et légendes. Observations. Tableau divisé en autant de colonnes que de types d'expériences réalisées et affichages par les binômes des schémas dans les colonnes appropriées.

Séance 2 : 6-8 ans et séance 2 : 9-12 ans

**En grand groupe : phase de synthèse :** Retour collectif sur les expériences. Reconstruction au tableau du schéma bilingue de l'expérience par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Vérification des légendes bilingues. Lien expérience/ phénomène naturel observable. Formulation d'une réponse à la question de départ par les apprenants avec aide à la reformulation en français. Section synthèse remplie collectivement.

Possibilité de visionner un schéma animé légendé en français et construire/ retracer les étapes de la formation de la pluie dans les deux langues. Synthèse remplie ensuite individuellement/ en binôme.

Séance 2 : 6-8 ans

**En petits groupes (au choix des apprenants) : phase de prolongement :** activité des flashcards.

Séance 2 : 9-12 ans

**En binôme ou individuellement (selon la taille du groupe) en collaboration avec les autres apprenants : phase de prolongement : tâche 1 :** activité schéma animé et étiquettes en allemand.

**En petits groupes (au choix des apprenants) : phase de prolongement : tâche 2 :**  
Activités des flashcards.

### *2.3.Séances 3 : Le cycle naturel de l'eau*

Séance : 6-8 ans et séance : 9-12 ans

**En binômes/ petits groupes (selon la taille du groupe) : Phase de Brainstorming : phase de réactivation des savoirs : compréhension orale :** le document déclencheur prend la forme d'un support audiovisuel en allemand présentant le cycle naturel de l'eau. L'exploitation du document se fait en français. Chaque groupe doit se focaliser sur une partie du cycle. Après le visionnage, les apprenants réfléchissent et expliquent l'étape aux autres apprenants. Les apprenants co-construisent collectivement en interaction les étapes du cycle de l'eau en français.

Séance : 6-8 ans : Possibilité de visionnage du schéma animé légendé en français pour prolonger la phase de révision sous forme de quizz avec les étiquettes en allemand.

#### 2.3.1. Phase de synthèse 1 : maquette de la formation de la pluie et de la neige

Séance : 6-8 ans et séance : 9-12 ans

**En binômes : premier niveau de synthèse :** en français schéma d'une partie du cycle de l'eau dont les étapes sont à remettre dans l'ordre grâce à des numéros. Association des explications correspondantes, également à remettre dans l'ordre. Légendes bilingues à ajouter.

#### 2.3.2. Phases de synthèse 2 : maquette ou schéma du cycle de l'eau

Séance : 6-8 ans et séance : 9-12 ans

**En petits groupes/ en binômes/ individuellement : second niveau de synthèse : tâche 1 :** coloriage et légende bilingue d'un schéma à transformer en maquette de la pluie et de la neige. Choix des supports en fonction de la langue.

**En petits groupes/ en binômes/ individuellement : second niveau de synthèse : tâche 2 :** Schéma à compléter avec les mots appris en français et en allemand. Association d'étiquettes explicatives en français au schéma et de leurs traductions en allemand.

### 2.3.3. Phase de synthèse 3

Séance : 6-8 ans

**En binômes/ individuellement : phase de consolidation des acquis :** Jeu des Wetterdominos

Séance : 9-12 ans

**En binômes/ individuellement : troisième degré de synthèse :** compéter le schéma en y associant les étiquettes en allemand désignant les changements d'états de l'eau au cours de son cycle naturel. Vérification des réponses avec le schéma animé légendé en français. Visualisation et mise en relation grâce au schéma des équivalences entre les termes en allemand et en français permettant une mémorisation des formes et des notions disciplinaires qui les sous-tendent. Possibilité de distribuer un récapitulatif de ses changements d'états en français.

**En binômes/ individuellement : phase de consolidation des savoirs :** Jeu des Wetterdominos

**En binômes/ individuellement : quatrième degré de synthèse :** travail facultatif sur la morphologie : la nominalisation en français à partir des termes spécifiques nécessaire à la conceptualisation. Peut faire l'objet d'un travail comparatif sur la formation de l'équivalent allemand de ces termes.

## **3. *Le cycle de l'eau : le déroulement des séances 6-8 ans et 9-12 ans***

### ***3.1. Le cycle de l'eau potable : séances 4 : L'eau qu'on utilise***

Séance 4: 6-8 ans et séance 4: 9-12 ans

**En grand groupe : phase d'institutionnalisation** support déclencheur : schéma-poster co-construit. Résumé collectif des notions vues dans les séances précédentes à l'aide des ressources disponibles (poster co-construit, maquettes réalisées à la séance 3).

**En grand groupe : brainstorming :** Phase d'apport lexical sur les usages de l'eau. Questions-réponses. Emergence des représentations. Affichage d'un poster illustrant le cycle de l'eau potable (partie épuration de l'eau masquée). Phase d'apport lexical. Formulation de la situation-problème : Comment rend-on l'eau potable ? Emergence des représentations.

**En binôme : Phase d'expérience :** expériences au choix suivant les degrés d'étayage souhaités. Les apprenants vont chercher le matériel. Les apprenants décrivent l'eau sale qui fait l'objet de l'expérience, à l'écrit ou à l'oral. Schémas des expériences et légendes bilingues. Observations.

**En grand groupe : phase de synthèse :** description des expériences. Point sur l'aspect de l'eau avant et après les expériences. Propositions quant à l'ordre des filtres à adopter. Le schéma bilingue de l'expérience est reconstruit au tableau par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Comparaison des formes linguistiques. La partie de la section de synthèse de la fiche d'expérience correspondant à l'expérience est remplie collectivement. Les apprenants sont encouragés à répondre à la question de départ. Lien résultats de l'expérience/ phénomènes observables dans la vie courante. La seconde partie de la synthèse de la fiche d'expérience concernant la réponse à la question de départ est remplie collectivement.

Séance 4: 6-8 ans et séance 4: 9-12 ans

**En binôme ou individuellement (selon la taille du groupe) en collaboration avec les autres apprenants: phase de prolongement : tâche 1 :** reconstitution collaborative des étapes de la première partie du cycle de l'eau potable. Renforcement lexical par l'association sur le schéma co-construit de l'image correspondant aux étapes. Vérification à l'aide d'un autre poster représentant le cycle de l'eau potable – dont la seconde partie des étapes faisant l'objet de la séance 5 été masquée). L'enchaînement des étapes est récapitulé à l'oral en français par l'enseignant et les apprenants le récapitulent en allemand. Alternance codique permettant de s'assurer que les apprenants ont conceptualisé les étapes en français et en allemand.

Séance 4: 9-12 ans

**En binôme ou individuellement (au choix des apprenants) : phase de prolongement : tâche 2 :** dessin synthèse des séances précédentes portant sur le cycle de l'eau naturel à réaliser par les apprenants en y ajoutant la partie du cycle de l'eau potable étudiée en s'appuyant sur les supports disponibles. Légendes bilingues afin de renforcer la conceptualisation dans les deux langues. Travail qui donne lieu à une comparaison des formulations. Phase de solidification des savoirs antérieurs et d'institutionnalisation des



notions fraîchement abordées. Permet de faire une mise au point sur les acquis aussi bien disciplinaires que linguistiques.

### ***3.2. Le cycle de l'eau potable : séance 5 : L'eau qu'on a utilisée***

Séance 5: 6-8 ans et séance 5: 9-12 ans

**En petits groupes puis grand groupe: phase d'institutionnalisation :** Concours de schématisation chronométré et collectif sans possibilité de recours à aucunes ressources. Phase de compréhension écrite : schématisation et association d'étiquettes explicatives en français afin de faire le point sur les acquis en français. Phase d'expression orale : les groupes les plus rapides expliquent leur schéma au reste des groupes en allemand puis en français. Commentaires des camarades. Mise en relation des deux langues. Affichage du schéma co-construit et récapitulation dans les deux langues.

**En grand groupe puis en petits groupes : brainstorming :** Phase de révision/ apport lexical sur les usages de l'eau qui la salissent. Questions-réponses. Emergence des représentations. Phase d'apport/ réactivation lexicale par une description. En quatre petits groupes, visionnage d'un support audiovisuel en français : Les aventures de Plis et Ploc. Selon le profil des apprenants, visionnage avec ou sans son. Objectif : repérer les étapes de la seconde partie du cycle de l'eau potable pour trois des groupes. Distribution des images correspondantes. Pour le groupe 4 : observer la couleur de Plic et celle de Ploc. Retour. Collage des images sur le schéma-poster co-construit. Formulation de la situation-problème : comment nettoyer l'eau sale ? Les apprenants sont invités à émettre des hypothèses dans la langue de leur choix lesquels sont notés au tableau. Les énoncés en allemand peuvent être reformulés en français.

Séance 5: 6-8 ans et séance 5: 9-12 ans

**En binôme : Phase d'expérience :** Variantes de l'expérience au choix. Les apprenants vont chercher le matériel nécessaire à la réalisation de leurs expériences listé sur la fiche. Description de l'eau sale qui fait l'objet de l'expérience, à l'écrit ou à l'oral. Schémas et légendes bilingues ou pour ceux qui le souhaitent, écrivent les mots sur leurs schémas. Observations.

**En grand groupe : phase de synthèse :** Retour sur les expériences conduites. Point sur l'aspect de l'eau. Propositions par les apprenants d'une solution à la situation-problème.

Reconstitution au tableau des schémas bilingues des expériences par l'enseignant en collaboration avec les apprenants. Comparaison des formes linguistiques. Réponse à la question de départ. Lien entre résultats de l'expérience et phénomènes observables dans la vie courante. Lien avec les couleurs de Plic et Ploc. La partie de la synthèse de la fiche d'expérience est remplie collectivement.

**En petits groupes puis en binômes : phase de prolongement:** reprise et étayage du schéma créé en phase d'institutionnalisation sous la même forme. Phase de compréhension écrite : association chronométrée et collective des images des étapes de la partie du cycle étudiée et des étiquettes bilingues correspondantes à replacer sur le schéma, sans possibilité de recours à aucunes ressources. Même procédure. Vérification à partir du poster présentant le cycle de l'eau potable (partie épuration cachée). En binômes en collaboration avec les autres binômes, négociation entre les apprenants et choix d'un apprenant qui associe un des éléments de l'étape sur le schéma co-construit.

**En binômes/ individuellement : prolongement : tâche 1 :** compléter le dessin synthèse effectué à la séance 4 en y ajoutant la dernière partie du cycle et s'appuyant sur les supports disponibles. Légendes bilingues afin de renforcer la conceptualisation dans les deux langues. Travail qui donne lieu à une comparaison des formulations. Phase de solidification des savoirs antérieurs et d'institutionnalisation des notions fraîchement abordées. Permet de faire une mise au point sur les acquis aussi bien disciplinaires que linguistiques.

#### Séance 5: 9-12 ans

**En binômes/ individuellement : prolongement : tâche 2:** réalisation d'une maquette à partir d'un support au choix parmi une sélection de schéma légendés en allemand ou en français ou bien sans légende. A compléter en conséquence pour obtenir une légende bilingue et ainsi consolider la conceptualisation des deux cycles dans les deux langues.

## **Chapitre 9. Test de la séance 1 à la Interkulturelle Grundschule de Brême**

Ce chapitre est consacré au test de la séance 1 de la séquence (6-8 ans) auprès d'une classe bilingue de CP. Nous ferons une rapide présentation du contexte dans lequel s'est inscrit ce test, puis nous ferons part de nos observations relatives au déroulement de la séance, pour enfin analyser le rapport entre la construction des savoirs et l'alternance codique. Nous dresserons alors un bilan de cette séance test.

### ***1. Présentation du contexte***

#### ***1.1. Interkulturelle Grundschule de Brême***

Le test a eu lieu à la Interkulturelle Grundschule, l'école primaire interculturelle de Brême. L'école s'inscrit dans un contexte bilingue puisqu'elle allie un environnement où la langue véhiculaire et officielle est l'allemand et de l'autre, des élèves, des enseignants et des parents d'élèves francophones. L'école primaire comporte une classe bilingue gérée par des enseignants bilingues en français et en allemand. Les élèves de la classe bilingue bénéficient de l'enseignement du programme scolaire allemand du Land en français pour les disciplines telles que les mathématiques, les Sciences de la Vie et de la Terre, l'EPS et l'éducation musicale) ou bien dans les deux langues. Cet enseignement a lieu le matin. Les élèves ont également la possibilité de choisir deux options. La première est un cours, d'une durée de deux heures, dispensé en « Français Langue Maternelle » (désormais FLM) en suivant le programme national officiel français. Dès le CP, ce cours permet de développer la littératie en français des élèves. Ces derniers, ainsi que l'ensemble des élèves de l'école, peuvent également suivre des cours de FLE. Ces deux cours ont lieu l'après-midi, trois fois par semaine.

L'Interkulturelle Grundschule a des contacts réguliers avec l'Institut français de Brême, en particulier à l'occasion des événements « Besuch des Instituts », où les apprenants peuvent profiter d'une séance de visionnage de films francophones dans la salle de cinéma ou d'une heure de lecture à la médiathèque. C'est à la suite d'une de ces visites par une classe de CP, que l'idée du test a été discutée.

### ***1.2. Groupe hétérogène***

Ce test d'une heure s'est déroulé dans les locaux de l'école, au cours d'une matinée de classe. Pour correspondre aux critères de l'Institut français en ce qui concerne le format des cours, le groupe ne devait pas excéder quinze apprenants. Par ailleurs, nous souhaitions pouvoir vérifier l'efficacité présumé de notre concept face à un public hétérogène. Cependant, l'hétérogénéité des élèves de la classe ne se situait pas en termes d'âge. C'est la raison pour laquelle un équilibrage a été effectué entre les différents profils linguistiques que présentaient les apprenants pressentis pour y participer. Au final, le public d'apprenants comprenait douze élèves dont les profils peuvent se classer (schématiquement) en trois niveaux de compétences.

En premier lieu, le groupe comptait six élèves pour qui le français était la langue première. A cet égard, il est permis de faire deux hypothèses. Les apprenants pouvaient être soit issus d'une famille francophone, soit d'une famille bilingue où l'allemand était également présent. Cela signifie que l'allemand était susceptible d'être pour certains d'entre eux une langue seconde, tandis que pour d'autres, il s'agissait d'une autre langue première en plus du français.

Ensuite, le reste du groupe était composé de six élèves qui possédaient tous l'allemand en tant que langue première mais dont les compétences en français étaient moins avancées et de niveaux différents. Trois d'entre avaient débuté leur apprentissage du français l'année précédente, via le cours de FLM et le cours de FLE depuis environ un an. Les trois autres élèves suivaient uniquement le cours de FLE depuis le début d'année scolaire.

En somme, les apprenants présentaient un niveau de bilinguisme hétérogène. Notons en particulier le cas de K. de langue première allemande dont les compétences en français concernaient principalement la réception orale.

### ***1.3. Profil asymétrique des intervenants/enseignants***

Si les profils des apprenants étaient hétérogènes, celui des enseignants/intervenants l'était aussi.

Le test a été effectué en présence de l'enseignante de la classe et de l'assistante de direction des cours de l'Institut français en charge du suivi de notre projet.

L'enseignante possédait de nombreuses années d'expérience dans l'enseignement en Allemagne et sa bilinguisme en allemand se présentait comme « équilibrée ».

Notre collègue quant à elle présentait également un bilinguisme en français et en allemand équilibré. En revanche, elle ne possédait que très peu de compétence d'enseignement.

Notre situation personnelle se trouvait entre les deux. Nos compétences en allemand se limitant à un niveau global A1/A2 principalement en réception orale et écrite.

La séquence a été conçue pour être conduite par un enseignant bilingue. Or, nous nous trouvions dans l'incapacité de remplir ce rôle. Notre collègue avait un solide aperçu du contenu de la séquence. C'est pourquoi, pour les besoins du test, nous avons toutes deux convenu d'une collaboration : son rôle serait de nous assister dans les moments faisant intervenir la langue allemande. C'est ainsi que la séance s'est déroulée en respectant le principe « une personne-une langue ».

## ***2. Déroulement de la séance***

### ***2.1.Phase 1 : Mise en place et démarrage de la séance***

Dans la phase d'accueil et de formation des binômes, des papiers de couleurs différentes ont été distribués aux apprenants « FLM » et « FLE ». Les apprenants ont ainsi pu choisir un partenaire aux compétences linguistiques différentes des leurs. Les binômes ainsi formés, nous avons distribué à chacun des apprenants une enveloppe contenant un jeu d'images correspondant aux étapes de la formation de la pluie (mer, soleil, gouttes d'eau ou vapeur d'eau, nuage, vent, nuage pluvieux) ainsi qu'un jeu d'étiquettes bilingues coordonnées. Nous avons alors introduit le thème de la séance. Nous avons annoncé et écrit le titre en français et notre collègue a fait de même, en allemand.

Au cours de la première partie du brainstorming, dans l'activité de description du paysage, les apprenants étaient libres d'intervenir spontanément dans la langue de leur choix. Nous avons affiché le poster qui servirait de base pour le schéma co-construit et avons incité les apprenants à le décrire. Nous souhaitions partir de ce qu'ils savaient déjà pour y ajouter les notions linguistiques. Nos sollicitations en français étaient systématiquement reformulées en allemand après obtention d'une réponse en français, afin d'activer ou de réactiver le vocabulaire bilingue nécessaire pour la compréhension des concepts ultérieurement abordés. Cela nous a également permis d'effectuer une rapide et relative estimation des connaissances en français des apprenants. Cette phase d'apport lexical nous a permis d'introduire la situation-problème à savoir : « d'où vient la pluie ? ».

La seconde phase du brainstorming, où nous avons cherché à faire ressortir les idées reçues des apprenants sur la provenance de la pluie, devait être menée dans la langue première des apprenants. En effet, nous souhaitons respecter le principe didactique selon lequel la phase d'introduction doit se dérouler dans la langue première de l'apprenant, langue dans laquelle les représentations ont été élaborées. Or, elle n'était pas la même pour tous. C'est pourquoi, dans la conduite de l'interaction, nous avons adopté une démarche contrastive et collaborative.

L'alternance des langues a été planifiée et ritualisée. Le tableau a été divisé en deux parties : l'une allemande et l'autre, française. Nous avons naturellement opté pour une distribution des langues en fonction du niveau de compétences présumé des apprenants en français : les apprenants les plus compétents, principalement francophones, ont été sollicités pour répondre aux questions formulées en français, tandis que les germanophones ont été incités à intervenir et à reformuler en allemand les énoncés de leurs camarades.

Ce choix procédait en quelque sorte de la volonté d'anticiper et de rééquilibrer la relation entre les apprenants. En effet, nous avons supposé que la relative asymétrie de compétences existante entre les apprenants germanophones débutants ou plus avancés pouvait générer un sentiment d'insécurité linguistique par rapport aux apprenants bilingues francophones. Il s'agissait de reconnaître et de valoriser les compétences des apprenants dans l'une ou l'autre langue, de mettre en lumière leurs points forts. Bien que cette séparation paraisse quelque peu figée, les apprenants francophones bilingues, possédant ou manifestant une compétence « équilibrée » dans les deux langues ont eu la liberté d'intervenir en ayant recours à l'une ou l'autre de leur langue. Les questions étaient posées en français dans un premier temps, puis en allemand (par notre collègue), après obtention d'une réponse en français et son inscription au tableau.

Chaque réponse était notée sur la partie du tableau correspondante. L'effet recherché était la co-construction bilingue d'un ensemble de représentations sur lesquelles s'appuyer pour faciliter la construction ultérieure des notions disciplinaires. Par ailleurs, l'objectif étant pour nous de soutenir l'émergence d'une compétence bilingue chez les apprenants, nous avons estimé que les apports linguistiques en allemand fournis principalement par les apprenants germanophones ne pouvaient qu'être bénéfiques pour les apprenants francophones, indépendamment de leur degré de bilingualité. Durant cette phase, les apprenants ont suivi et adopté cette répartition des rôles même si nous avons remarqué qu'au moins un apprenant qui n'était pas francophone répondait en français.

Les idées une fois recueillies, ont été récapitulées. Une comparaison rapide a également été faite pour déterminer les similarités et les différences d'une langue à l'autre. D'une manière générale, elles étaient équivalentes.

### ***2.2.Phase 2 : expérimentation***

La situation problème ainsi posée et les hypothèses notées, nous avons annoncé aux apprenants qu'ils allaient conduire une expérience pour comprendre d'où venait la pluie. Pour des questions de logistiques, nous avons au préalable sélectionné un seul des protocoles prévus pour cette séance : l'expérience du verre. Les deux variantes de l'expérience (avec glaçons ou sans glaçons) ont été soumises au choix des apprenants, reflétant notre souci de leur donner un rôle actif dans leur apprentissage. Les fiches d'expériences ont été distribuées puis présentées feuille par feuille.

Ensuite, les apprenants ont été invités à aller chercher le matériel requis. Nous avons alors pu observer le rôle de « chef » endossé par certains apprenants francophones, aux commandes des opérations. Les trois intervenants/enseignants ont alors entrepris de passer auprès de chaque binôme afin de s'assurer du bon fonctionnement de l'activité (pour la distribution de l'eau chaude) et de les assister si nécessaire. Les apprenants ont eu besoin d'aide pour la mise en place du dispositif expérimental. Nous leur avons alors prodigué des conseils méthodologiques tels que lire attentivement les instructions figurant sur la fiche. Les apprenants se trouvant en effet en phase de d'entrée dans la littératie, un certain degré d'étayage était parfois utile.

Une fois le dispositif expérimental réalisé, l'eau chaude s'évaporait et se transformait en gouttelettes d'eau sur les parois du verre recouvert par l'assiette. Les intervenants/enseignants se sont attachés à guider les apprenants dans leurs observations de ces phénomènes et dans l'émission d'hypothèses explicatives. Pour les apprenants qui menaient l'expérience incluant l'étape des glaçons, il s'agissait d'essayer de remarquer leurs effets sur les gouttelettes. Les apprenants ont dessiné un schéma de leurs expériences en y ajoutant une légende bilingue. Ils ont également été encouragés à noter leurs observations dans l'espace réservé sur leurs fiches d'expérience. Cette activité s'est avérée plus longue que prévue, en raison du niveau de littératie des apprenants.

Par ailleurs, deux apprenants se sont montrés réticents face à l'écriture en allemand. Nous pouvons émettre deux hypothèses à ce sujet. D'une part, ces apprenants possédaient des

compétences en allemand moins avancée qu'en français. D'autre part, nous pouvons attribuer cette attitude au rapport affectif qu'ils entretenaient avec l'allemand. En tout état de cause, soutenir leur acquisition de la littératie en allemand, en particulier en encourageant l'entraide et la collaboration, nous a semblé d'autant plus primordial afin qu'il puisse dépasser leurs réticences/sentiment d'insécurité et développer une attitude positive envers les langues. Pourtant, malgré nos incitations, nous avons remarqué que la collaboration et l'entraide étaient limitées pour de nombreux binômes formés avec des apprenants francophones. L'apprenant le plus compétent en français gérait les opérations, cantonnant leurs partenaires à un rôle plus passif.

De plus nous n'avons pas constaté de micro-alternances entre les apprenants. La langue utilisée au cours de ces interactions était principalement le français.

### ***2.3.Phase 3 : synthèse***

La phase de synthèse a permis aux apprenants de faire un retour sur les observations qu'ils avaient faites. Cette phase a été menée en français sous forme de questions réponses reformulées en allemand par notre collègue pour s'assurer que tous les apprenants aient compris. Les apprenants ayant participé à l'expérience sans les glaçons ont été invités à partager leurs remarques en premier. Puis, nous avons demandé à ceux qui avaient pris part à l'autre expérience d'expliquer l'action des glaçons sur les gouttes d'eau. Nous souhaitons que chacun des groupes contribue à la construction des savoirs de l'autre et du groupe dans sa totalité. Nous avons en parallèle élaboré au tableau un schéma-type de l'expérience, offrant un modèle pour les apprenants. Ce schéma a été construit étape par étape en collaboration avec les apprenants sur la base de leurs observations. Nous avons légendé en français et en allemand.

La phase de correction des légendes qui a suivi s'est révélée elle aussi chronophage. Nous estimions pourtant que cette phase d'écriture dans les deux langues était essentielle pour mettre en place une démarche systématique de comparaison des langues. Certaines comparaisons ont pu être effectuées notamment en ce qui concerne la différence de règle d'utilisation de la majuscule en français et en allemand. Cependant, si la contrainte du temps n'avait pas été si pesante, ce travail linguistique aurait pu porter encore sur d'autres aspects des deux systèmes linguistiques, comme les différences phonétiques, le genre, le nombre ou la morphologie des mots.



Les légendes corrigées, nous sommes alors passés à l'étape de conceptualisation. Toujours en stimulant la réflexion des apprenants par des questions, nous avons mené cette phase principalement en français afin que la conceptualisation dans cette langue puisse se faire. Notre collègue a ponctuellement reformulé certaines questions pour s'assurer de la compréhension des apprenants. Nous avons incité les apprenants à faire le lien entre leurs observations au travers du schéma-type au tableau et le phénomène de formation de la pluie. Les apprenants formulaient leurs réponses en français, hormis K. qui participait en allemand. Au fur et à mesure des réponses, nous avons aimanté les images des étapes aux parties du schéma. Cela a été l'occasion de faire un rappel du vocabulaire.

L'étape suivante de la séance devait être consacrée à l'association des images et des étiquettes par les apprenants mais par manque de temps, cette activité n'a pas eu lieu. Nous avons privilégié les enjeux disciplinaires. C'est pourquoi, nous avons poursuivi la phase de conceptualisation à l'aide du schéma-poster utilisé dans le brainstorming. Nous avons ainsi reconstitué en collaboration avec les apprenants les étapes de la formation de la pluie. Nous les avons incités à faire le lien entre les images associées au schéma de l'expérience et l'environnement naturel représenté sur le schéma-poster. Au fur et à mesure des réponses, nous avons ajouté sur le schéma-poster les étapes en collant les images correspondantes. Cette phase a aussi été menée majoritairement en français. L'allemand a été utilisé très ponctuellement pour reformuler nos explications afin de permettre la compréhension. Les étapes ainsi reconstruites sur le schéma-poster, nous avons réexpliqué à l'aide de gestes.

Ensuite, nous avons cherché à faire expliquer le processus aux apprenants en français progressivement, étape par étape. Les premiers apprenants à participer spontanément, qui n'étaient pas tous francophones, ont été capables d'expliquer en français en ayant recours à des alternances de langues. Nous avons réexpliqué une nouvelle fois l'ensemble des étapes à l'aide de gestes, puis notre collègue a reformulé à son tour en allemand. Nous voulions nous assurer que la conception des notions abordées avaient été faite par tous en allemand. Nous avons demandé à un autre apprenant, germanophone aux compétences en français peu avancées d'expliquer la formation de la pluie en français, avec succès et sans alternance. L'enseignante de la classe a ensuite pris l'initiative de demander en allemand à K. d'expliquer en allemand. Cet apprenant a également été en mesure de reconstituer les étapes de la formation de la pluie. Nous aurions souhaité pouvoir interroger au moins un

apprenant francophone afin de vérifier si le processus d'abstraction avait pu se faire en allemand mais le temps nous a manqué. De plus, les apprenants n'ont pas rempli la partie synthèse prévue sur leurs fiches d'expérience dans le cadre de la séance.

### ***3. Construction des savoirs et alternance codique***

Nos observations ont pu mettre en évidence la prépondérance du français dans les échanges malgré notre volonté d'accorder une place importante à l'allemand. L'aspect pesant de la contrainte de temps s'est également avéré décisif dans la conduite des activités. Nous nous pouvons alors nous demandé dans quelle mesure l'alternance entre l'allemand et le français a permis la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires. Nous allons développer notre analyse en citant deux exemples d'échanges (issus de nos notes d'observations) qui nous semblent évocateurs et représentatifs des stratégies mises en place au cours de cette séance pour l'acquisition des notions.

#### ***3.1. Gestion acquisitionnelle des alternances codiques***

Au cours de la phase de synthèse, au moment de la vérification des apprentissages, nous avons mentionné le recours à l'allemand pour la formulation des concepts. Ces alternances ont fait l'objet d'un traitement visant l'acquisition linguistique. Elles ont entraîné une redéfinition bilingue de la situation de communication, autrement dit, l'ouverture d'un espace bilingue, sous l'impulsion des apprenants pour faciliter la communication :

1. E. : Et les petites gouttes d'eau/...la vapeur/...hein/ les petites gouttes qu'est-ce qu'elles font / Elles deviennent quoi /les petites gouttes/
2. R. : Elles deviennent... euh... die Wolke \
3. E. : Oui tu as raison\ Bravo\ (en s'adressant aux autres élèves) Et comment on dit **die Wolke** en français/
4. M. : Le nuage\
5. E. : Oui c'est ça\ En français **die Wolke** c'est le nuage\ R. alors dis-nous, qu'est-ce qu'elles font les petites gouttes d'eau/
6. R. : Elles deviennent le nuage\
7. E. : Oui c'est ça\ Parfait\ Les petites gouttes d'eau se transforment en nuage\

Cet exemple tend à montrer que notre question a suscité chez R. le recours à une alternance, manifestant un manque. Moore (1996) parlait d'une « *balise de dysfonctionnement* ». Nous l'avons interprétée comme un « *appel à l'aide* » et nous en sommes servis pour mettre en place une stratégie pour y répondre. Nous avons dans un premier temps accepté le passage à l'allemand étant donné que la proposition apportée par R. était parfaitement correcte sur le plan de la discipline, pour ensuite le refuser, recentrant l'interaction dans une perspective unilingue. Nous avons eu recours à cette stratégie, isolée par Moore (idem), d' « *alternance-tremplin* » en nous appuyant sur l'alternance de R. pour qu'il reformule son énoncé en français. En suivant notre démarche collaborative et de valorisation des connaissances des apprenants, plutôt que d'opposer nous même à l'énoncé bilingue de R. une formulation plus adéquate à la norme unilingue, nous avons sollicité les autres apprenants.

Nous aurions pu faire le choix de tendre davantage vers une situation de communication bilingue et d'exploiter cet énoncé mixte pour en faire une *alternance-relais* (idem). D'autant plus que sa réponse démontrait sa compréhension du concept disciplinaire. Cependant, les interactions, particulièrement en phase de synthèse, étaient marquées par une forte tension acquisitionnelle au niveau linguistique. En effet, l'enjeu de la séance était de tester l'efficacité du concept de cours que nous avons conçu pour l'acquisition de la langue française. Cette forte tension acquisitionnelle nous a également paru renforcée par le contexte scolaire, dans lequel s'est effectuée cette évaluation du concept mis au point. C'est la raison pour laquelle c'est une *alternance-tremplin* qui a été privilégiée. Il nous semble par ailleurs possible d'affirmer que cette stratégie a permis à R. de mémoriser la formulation en français et ainsi d'accéder à l'abstraction de la notion disciplinaire dans les deux langues.

### ***3.2. Comparaison des langues et alternance codique***

Au cours de la phase d'expérience, au moment de notre passage auprès d'un binôme composé de J., apprenant bilingue francophone, et R., apprenant germanophone présentant des compétences en français relativement développées, nous ont expliqué ce qu'ils avaient observé au cours de l'expérience et des conclusions qu'ils en tiraient. L'interaction a porté sur la légende bilingue à réaliser :

1. E. : Oui oui vous avez vu tout ça/ C'est très bien/ Et vous avez écrit les mots pour décrire vos dessins/ (R. montre son schéma presque complété) C'est bien R. Et toi J. tu as décrit ton dessin/
2. J. : oui\
3. E. : et en allemand aussi/ il faut les écrire en allemand aussi\
4. J. : non\
5. E. : ah bon tu ne veux pas écrire en allemand/ Pourquoi tu ne sais pas en allemand/
6. J. : non\
7. E. : ah mais R. toi tu sais/
8. R. : oui moi je sais\
9. E. : voilà il faut demander à R.\ il faut vous aider \ R. comment on dit **les petites gouttes d'eau** en allemand /
10. R. : **Die Wassertropfen**\
11. E. : (en s'adressant à R.) Merci (en s'adressant à J.) oui tu vois R. il sait\ Vous vous aidez d'accord/ R. tu aides J. pour l'allemand et toi J. tu aides R. avec le français d'accord/
12. R. et J. : oui\

Suite à cet échange, J. a pu compléter la légende de son schéma avec l'aide de R. Dans cette séquence, nous avons eu recours à une alternance codique qui relève d'une stratégie contrastive. En effet, nous le remarquons par notre emploi d'un énoncé introductif du passage à l'allemand sous la forme de la question « comment on dit (...) / ». Notre objectif était l'apprentissage des mots de vocabulaire nécessaires à la formulation du concept en allemand pour cet apprenant francophone. Nous considérons cette séquence des plus intéressantes du point de vue de l'acquisition d'une compétence bilingue, et en l'occurrence de bilittératie, dans le sens où elle est centrée cette fois sur l'allemand pour les besoins de l'écrit. Là encore, il nous semble permis de conclure que cette stratégie de comparaison des deux codes a pu permettre à J. de mémoriser les deux formulations autant à l'oral qu'à l'écrit, avec l'aide de son camarade. Par ailleurs, nous pouvons noter ici l'intérêt et l'enjeu de la collaboration entre pairs pour l'apprentissage des notions et les savoir-être et savoir-apprendre que la pédagogie bilingue peut permettre de développer chez les apprenants.

### **Conventions de transcription :**

. .. : pause plus ou moins longue

/ : ton montant

\ : ton descendant

**gouttes** : mise en relief

**(XXX)** : énoncé clairement produit en espagnol mais non compris du transcripteur

### ***3.3. Bilan de la séance test***

Cette séance test permet tout d'abord de mettre en évidence le rapport dialectique décrit par Cavalli (2005) entre l'acquisition des formes linguistiques et l'acquisition des notions disciplinaires, nécessitant un équilibre entre les deux enseignements pour que le dispositif bilingue soit performant. La forte contextualisation des activités et la contrainte de temps pour la séance a rendu le travail explicite de comparaison systématique des deux codes peu aisé à mettre en place. En fin de compte, la séance a duré 1h20. Nous attribuons les vingt minutes supplémentaires au temps d'écriture dans les phases d'expérimentation et celle de synthèse. Cela a été l'occasion pour nous de modifier cette partie des activités en vue de la mise en œuvre des séquences dans le cadre de l'Institut français. Nous avons décidé de proposer un jeu d'étiquettes bilingues, à placer sur le schéma en phase d'expérimentation et à coller après élaboration du schéma au tableau, en phase de synthèse. Ce changement concerne uniquement les séances de la séquence pour les apprenants de 6 à 8 ans. De plus, ce test a fait ressortir le rapport dialectique entre la compétence bilingue et le degré de conformité à la L2 exigée à laquelle Py (1991) faisait référence. En effet, la tension acquisitionnelle que nous prévoyions au moment de la conception s'est vue confirmée. La langue française s'est avérée très présente dans les échanges

Par ailleurs, nous avons pu constater pleinement l'enjeu du développement des relations d'entraide entre les apprenants dans l'acquisition des savoirs et des savoir-être. Pourtant, les compétences linguistiques asymétriques des apprenants devraient pouvoir permettre un « apprentissage mutuel » et ainsi, entraîner une économie d'apprentissage chez les apprenants. Néanmoins, il nous semble permis de nous demander si la séparation « une personne-une langue » établie, nous définissant de manière claire comme enseignant-expert/animateur pour la séance n'a pas influencé ce phénomène. En effet, cette position de locuteur peu expérimenté en allemand et la tension acquisitionnelle forte aidant, la

langue de base des échanges sélectionnée était le français. En examinant les interventions de l'enseignante de la classe auprès des élèves, nous nous sommes aperçue qu'elle s'exprimait principalement en français, en reformulant en allemand pour s'assurer que tous avaient compris. Dans ces conditions, nous nous sommes demandé si les échanges étaient propices à faire émerger la compétence bilingue effective visée. Nous en avons conclu que la progression telle que nous l'avons pensée associée à la planification de l'alternance permet de poser les bases en séance 1 pour construire progressivement les compétences et aboutir à une appropriation en séance 5.

Les apprenants interrogés ont été en mesure d'expliquer les étapes de formation de la pluie. Cela tend à démontrer qu'en une séance, la conceptualisation de notions nouvelles en L2, et nous pensons pouvoir l'affirmer, en L1 également, a pu être réalisée. Cela nous a été confirmé par les retours positifs de l'enseignante de la classe, après avoir travaillé la synthèse de la fiche avec les apprenants. L'enseignante nous a assuré que les apprenants avaient bien compris le lien entre l'expérience réalisée et les phénomènes observables dans la nature. Il nous semble possible d'affirmer que les stratégies d'alternances-tremplin ont rendu possible une amorce des apprentissages qui doivent être renforcés et prolongés dans les autres séances.

Nous gardons par ailleurs à l'esprit que le public d'apprenants ayant participé au test n'est pas nécessairement représentatif du public qui y assistera lors du lancement des ateliers en novembre 2015. Pourtant, ce bilan de la séance test tend à montrer que l'efficacité de ce concept de cours est à appréhender dans la durée. Nous pouvons estimer que les synergies pourraient s'accroître d'une séance à l'autre, jusqu'à aboutir à de réelles économies d'apprentissage et didactique en fin de séquence. Dans la perspective de la promotion de l'apprentissage du français auprès des écoles primaires, les économies d'apprentissage et d'enseignement pourraient se voir renforcées par des transferts de compétences plus immédiats d'une discipline à l'autre.

## Conclusion

Notre projet de conception de séquence autour des sciences nous a permis de mettre en évidence que l'introduction d'une approche plurielle intégrative telle que la pédagogie bilingue était de nature à créer des synergies en matière d'apprentissage et d'enseignements. L'unique séance test qui a pu être réalisée n'a pas été en mesure de nous apporter des preuves tangibles des économies didactiques que nous espérions pouvoir générer par le recours à l'alternance codique et une méthode active et collaborative pour favoriser la construction des savoirs et contribuer au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Néanmoins, il nous semble possible d'affirmer que les passages d'une langue à l'autre ont favorisé l'apprentissage des notions linguistiques et l'abstraction des concepts disciplinaires et scientifiques abordés. Il nous semble que les effets de l'introduction de cette approche plurielle sur les apprentissages et les enseignements seront à évaluer sur un plus long terme.

Dans la perspective de l'utilisation de notre séquence auprès de classe d'écoles primaires de Brême et de Basse-Saxe, la coopération entre les enseignants pourrait rendre les économies d'apprentissage et didactique plus visibles. A l'image du projet Euromania, les séances, conçues au départ comme un tout, pourraient être introduites séparément sous forme de modules. Les transferts de compétences grâce à l'interdisciplinarité pourraient alors fonctionner pleinement et occasionner des synergies entre les différents savoirs et savoir-faire disciplinaires pour se répercuter sur les enseignements. Par ailleurs, cette modalité d'introduction, répartie sur une période du programme scolaire, pourrait agir comme des moments d'alternance entre le travail habituel dans la langue de scolarisation et l'initiation à/le développement de l'apprentissage du français. Cette programmation « macro » de l'alternance nous semble propice à une promotion efficace de l'apprentissage du français tout en favorisant des économies non négligeables pour les apprentissages et les enseignements. Toutefois, il nous semble que le concept de notre projet devrait être approfondi pour permettre la prise en compte de toutes les langues des apprenants, comme le projet CONBAT+, mené dans le cadre du CELV.

## Bibliographie

Bange, P. (1992) À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère 1* [En ligne], mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 18 juillet 2015. URL : <http://aile.revues.org/4875>

Beacco, J.- C. (2011), Les formes de la communication en classe, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques.* (pp. 42-45). Paris

Belleau, J. (2001) Les formes d'intelligence de Gardner, Cégep de Lévis-Lauzon. Consulté le 20 juin 2015. URL : [ccl.qc.ca/Publications/Intelligencesmultiples.pdf](http://ccl.qc.ca/Publications/Intelligencesmultiples.pdf)

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1 Repéré le 22 juin 2015 URL: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

Candelier, M. (2008), Approches plurielles, didactique du plurilinguisme, le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1*

Cavalli, M. (2005) *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.* LAL, Paris, Didier

Cavalli, M. (2011), L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques* (pp 22-23), Paris

Causa, M., (1996) L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, *Les Carnets du Cediscor 4* [En ligne], mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 09 septembre 2015. URL : <http://cediscor.revues.org/404>

Causa, M. (2011), Alternance des langues dans l'enseignement bilingue, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques.* (pp. 60-63). Paris

CELV (2010) *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe.

CIDAL (2013) Le système éducatif allemand Repéré le 22 juillet 2015 : <http://download.diplo.de/Paris/Systeme-educatif.pdf>

Coste, D. (2002) La construction des compétences didactiques et linguistiques de l'enseignant. Enseignement bilingue et curriculum plurilingue. Dans *Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales »*. IUFM d'Alsace, Guebwiller. Centre de formation aux enseignements



bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire.

Conseil des Ministres franco-allemand (2014). Déclaration Commune.

Repéré le 28 août 2015 : <http://www.education.gouv.fr/cid4105/la-cooperation-franco-allemande.html>

Coste, D. (2003) Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, Lyon Consulté le 7 août 2015 URL : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf)

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G (2009) *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg

Cummins, J. (1980) « The construct of language proficiency in bilingual education », In J. E. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education*, Georgetown

Demarty-Warzée, J. (2011), Le discours des disciplines, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques. (pp. 29-41). Paris

Division des Politiques Linguistiques (2001). *Cadre Européen Commun des Langues*. Conseil de L'Europe. Strasbourg

Division des Politiques Linguistiques (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de L'Europe. Strasbourg

Duverger, J. (2007) Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, *Tréma 28* [En ligne], mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté le 21 mars 2015 URL : <http://trema.revues.org/>

Duverger, J. (2011), L'enseignement bilingue doit profiter aux disciplines, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques. (pp. 15-16). Paris

Duverger, J. (2011), Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques. (pp. 64-67). Paris

Escach, N. (2013). *L'Allemagne du Nord : la "Nouvelle Hanse" face à la marginalisation et au déclin ?* In : La Clé Des Langues, ENS de Lyon Repéré le 1 septembre 2015 : [http://cle.ens-lyon.fr/allemand/l-allemande-du-nord-suite-de-l-article--177132.kjsp?RH=CDL\\_ALL100202](http://cle.ens-lyon.fr/allemand/l-allemande-du-nord-suite-de-l-article--177132.kjsp?RH=CDL_ALL100202)

Escudé, P. & Janin, P. (2010) L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergies, Europe n°5* (pp. 115-125)

Gajo, L. (2002) Fonctionnement et construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue. Dans *Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales »*. IUFM d'Alsace, Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Gajo. L. (2006) D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants», *Synergies Monde 1*.

Gajo. L. (2006) Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité», *Education et sociétés plurilingues 20*, (pp. 75–87).

Gajo. L. (2007) Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation, in: *Trema 28*.

Gajo. L. «L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue», in: Virginie Conti, François Grin, S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension, Genève 2008.

Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligence. *Exploring Intelligence*. (pp. 19-23)

GRF ENTEA (2010). ENT collaboratif et différenciation pédagogique Repéré le 15 avril 2015 :[http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources\\_pedagogiques/productions\\_pedagogiques\\_iufm/exercice\\_du\\_metier\\_d\\_enseignant\\_2nddegre/ger\\_entea\\_2/bilanfinalGERentea2.pdf](http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant_2nddegre/ger_entea_2/bilanfinalGERentea2.pdf)

Grégory, A. (2013) Brême : présentation générale, enseignement supérieur et recherche, Service Pour La Science et La Technologie, Ambassade De France En Allemagne Berlin Consulté le 10 août 2015 : <http://www.science-allemande.fr/fr/wp-content/uploads/2013/10/Br%C3%A4me-2013-3.pdf>

Grosjean, F. « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », *Tranel* [En ligne], 7 | 1984, consulté le 22 juin 2015 URL : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>

Gumperz, J. (1964) *Linguistic and social interaction in two communities*. Berkeley Repéré le 22 juin 2015 URL: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00100/epdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100/epdf)

Internationalisierungsstrategie des Rektorats der Universität Bremen (2011). *Internationalization Strategy: Presented by the Rector's Office of the University of Bremen*. Universität Bremen

Langouet. G. (1987) Legrand La Différenciation pédagogique. *Revue française de pédagogie*. Volume 79, (pp. 89-91).

Meirieu, Ph. (1995) [Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !](#), in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-41.

Vu sur le site [http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu\\_A1995\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu_A1995_01.html) consulté le 14.06.2015&

Ministère des Affaires Etrangères (2009). Promouvoir la Langue française dans le monde. Direction Le ministère des Affaires étrangères et européennes et la direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats. Paris Repéré le 28 août 2015 : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/la-promotion-du-multilinguisme/article/la-promotion-du-multilinguisme-au>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2014). Liste des écoles allemandes membres du réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues – Elysée 2020 Repéré le 30 août 2015 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/11\\_Novembre/22/9/Liste-ecoles-allemandes-Elysee-2020\\_371229.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/22/9/Liste-ecoles-allemandes-Elysee-2020_371229.pdf)

Moore, D. (1996) Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *Acquisition et interaction en langue étrangère* 7 [En ligne], mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 31 juillet 2015. URL : <http://aile.revues.org/4912>

Przesmycki, H. (1991) *La pédagogie différenciée*, Hachette Education

Py, B. (1991) Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de LI dans l'acquisition de L2 *Tranel* 17 [En ligne], consulté le 22 juin 2015 URL : [doc.rero.ch/record/20042/](http://doc.rero.ch/record/20042/)

Rosen, E. & Porquier, R. « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 04 mars 2011, consulté le 09 septembre 2015. URL : <http://linx.revues.org/524>

Schlemminger, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue : Le modèle rhénan. *Synergies, Pays germanophones* n°1 pp. 97-111

Service culturel BCLE (2014). *Note-Situation du français en Allemagne (année scolaire 2013-2014)*. Ambassade de France en République Fédérale d'Allemagne, Berlin

Vinger, G. (2011), Enseignement des disciplines et usage des langues, In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques.* (pp. 23-28). Paris

Vigner, G. (2011), La problématique des niveaux de compétence en L2. In ADEB, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques.* (pp. 53-59). Paris

Vygotsky, L. (1978) « Interaction between learning and development », In: Reading on the development of children Consulté le 7 août 2015 URL : <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf>

## Sitographie

Repéré le 22 avril 2015 : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_curricula\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_FR.asp)

Repéré le 26 août 2015 : <http://www.france-allemande.fr/Les-Conseils-des-ministres-franco,0270.html>

Repéré le 26 août 2015 : <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/fremdsprachen.html>

Repéré le 28 août 2015 : [http://crdp.ac-amiens.fr/docad/themes/refondation\\_ecole.htm#langues](http://crdp.ac-amiens.fr/docad/themes/refondation_ecole.htm#langues)

Repéré le 28 août 2015 : <http://www.ambafrance-de.org/Service-culturel>

Repéré le 28 août 2015 : [www.destatis.de/](http://www.destatis.de/) ministère de l'Education nationale, DREIC

Repéré le 28 août 2015 : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/la-promotion-du-multilinguisme/article/la-promotion-du-multilinguisme-au>

Repéré le 28 août 2015 : <https://www.institutfrancais.de/>

Repéré le 30 août 2015 : [http://crdp.ac-amiens.fr/docad/themes/refondation\\_ecole.htm#langues](http://crdp.ac-amiens.fr/docad/themes/refondation_ecole.htm#langues)

Repéré le 30 août 2015 : <http://www.frankreich-in-hannover.de/fr/partenaires.html>

Repéré le 30 août 2015 : <http://www.gssuthwiesenstrasse.de/index.php/profilklassen/profilklasse-franzoesisch>

Repéré le 30 août 2015 : [http://www.kks-hannover.de/franzoesisch\\_169.html](http://www.kks-hannover.de/franzoesisch_169.html)

Repéré le 30 août 2015 : <http://www.gymnasium-horn.de/index.php?id=509>

Repéré le 30 août 2015 : <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.4503.de>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.bremen-tourism.de/historic-bremen>

Repéré le 1 septembre 2015 : <https://www.bremen.de/tourism/bremen-in-three-minutes/bremerhaven-9703754>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.hanse.org/en/>

Repéré le 1 septembre 2015 : <https://freundeskreisbremergeschichtenhaus.wordpress.com/2012/11/16/bremen-und-die-hanse/>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.bremen.de/commerce/about-bremen>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.bremerhaven.de/experience-the-sea/objects-of-interest/museums-adventure-worlds/german-emigration-center-bremerhaven/german-emigration-center-bremerhaven.46859.html>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.sprachenrat.bremen.de/>

Repéré le 1 septembre 2015 : <http://www.sprachenrat.bremen.de/images/Ziele/Struktur-SpR-2015.jpg>

Repéré le 2 septembre 2015 :

[http://paris.daad.de/universite de breme entre internationalisation et recherche.html](http://paris.daad.de/universite_de_breme_entre_internationalisation_et_recherche.html)

Repéré le 2 septembre 2015 : <https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/5.0.html?&L=1>

Repéré le 3 septembre 2015 : [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/international/strategie\\_und\\_vertrage/Internationalisierungsstrategie\\_Engl.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/international/strategie_und_vertrage/Internationalisierungsstrategie_Engl.pdf)

## **Sigles et abréviations utilisés**

Sigle : CECRL Cadre Européen Commun des Langues, CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures, CELV, Centre Européen pour les Langues Vivantes, CMFA, Conseil des Ministres Franco-Allemand, FZHB Fremdsprachen Zentrum der Hochschulen Bremen, ACF Attaché de Coopération pour le Français, ACU Attaché de Coopération Universitaire, IFA Institut français d'Allemagne, Service de Coopération et d'Action Culturelle, FLE Français Langue Etrangère, FLM Français Langue Maternelle, CMFA Conseil des Ministres Franco-Allemand, OFAJ Office Franco-Allemand pour le Jeunesse, BCLE Bureau de Coopération Linguistique et Educative, AEFÉ Agence pour les Etablissements Français à l'Etranger, KMK Kultusministerkonferenz, DIL Didactique des Langues Intégrée, DNL Discipline Non Linguistique, DdNL Discipline dite Non Linguistique,

## Table des annexes

Annexe 1 : Le système éducatif allemand.....	110
Annexe 2 : Carte de répartition de l'apprentissage du français en Allemagne (2013-2014) .....	111
Annexe 3 : Le Sprachenrat.....	112
Annexe 4 : Offre de cours précédente : la brochure du programme des ateliers de l'année 2014 (recto).....	113
Annexe 5 : Offre de cours précédente : la brochure du programme des ateliers de l'année 2014 (Verso).....	114
Annexe 6 : Exemple de questionnaire d'étude de la demande.....	115
Annexe 7 : Offre de cours conçue : la brochure provisoire du programme de l'année 2015-2016 (visuel).....	117
Annexe 8 : Offre de cours conçue : la brochure provisoire du programme de l'année 2015-2016 (non-officielle).....	118
Annexe 9: Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues.....	119
Annexe 10 : Tableau de compétences à développer par habiletés langagières dans le cadre d'un enseignement bilingue.....	120
Annexe 11 : Modèle de référence pour les modes d'organisation des enseignements : « <i>Cite I</i> ».....	121
Annexe 12 : Typologie des Intelligences Multiples (Belleau, 2001).....	124
Annexe 13 : Tableau des modes d'entrée dans les apprentissages (Belleau, 2001).....	126
Annexe 14 : Objectifs disciplinaires des séances 1 et 2 .....	127
Annexe 15: Objectifs disciplinaires de la séance 3.....	128
Annexe 16: Objectifs disciplinaires de la séance 4.....	129
Annexe 17: Objectifs disciplinaires de la séance 5.....	130
Annexe 18 : Compétence grammaticale.....	131
Annexe 19: Savoir-apprendre.....	132

## Annexe 1 : Le système éducatif allemand

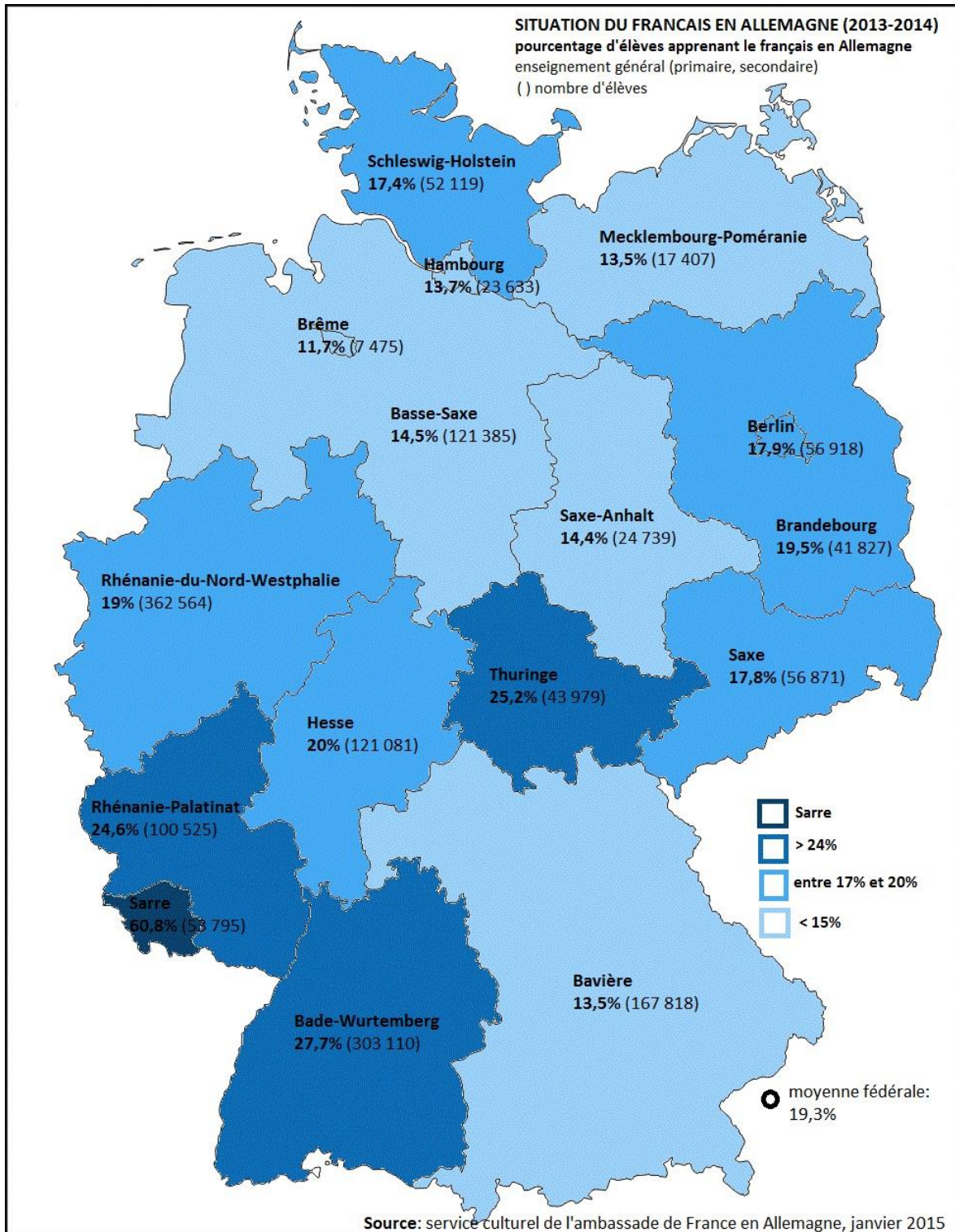
FRANCE			ALLEMAGNE					
Age	Filières	Classe	Age	Filières	Classe			
18	Lycée	Terminale	19	Hauptschule Realschule Gymnasium Gesamtschule	Abitur	Abitur	(13)	
17		1ère	18		Abitur		12	
16		2ème	17				11	
14 ou 15	Collège	3e	16				10	
13 ou 14		4e	15				9	
12 ou 13		5e	14				8	
11 ou 12		6e	13				7	
10	École Primaire	CM2	12				6	
9		CM1	11				5	
8		CE2	Orientation			10	4	
7		CE1	Grundschule			9	3	
6	CP	8				2		
		6 ou 7				1		
5	École Maternelle		8	Kindergarten / Jardin d'enfants				
4			5					
3			4					
			3					

© CIDAL

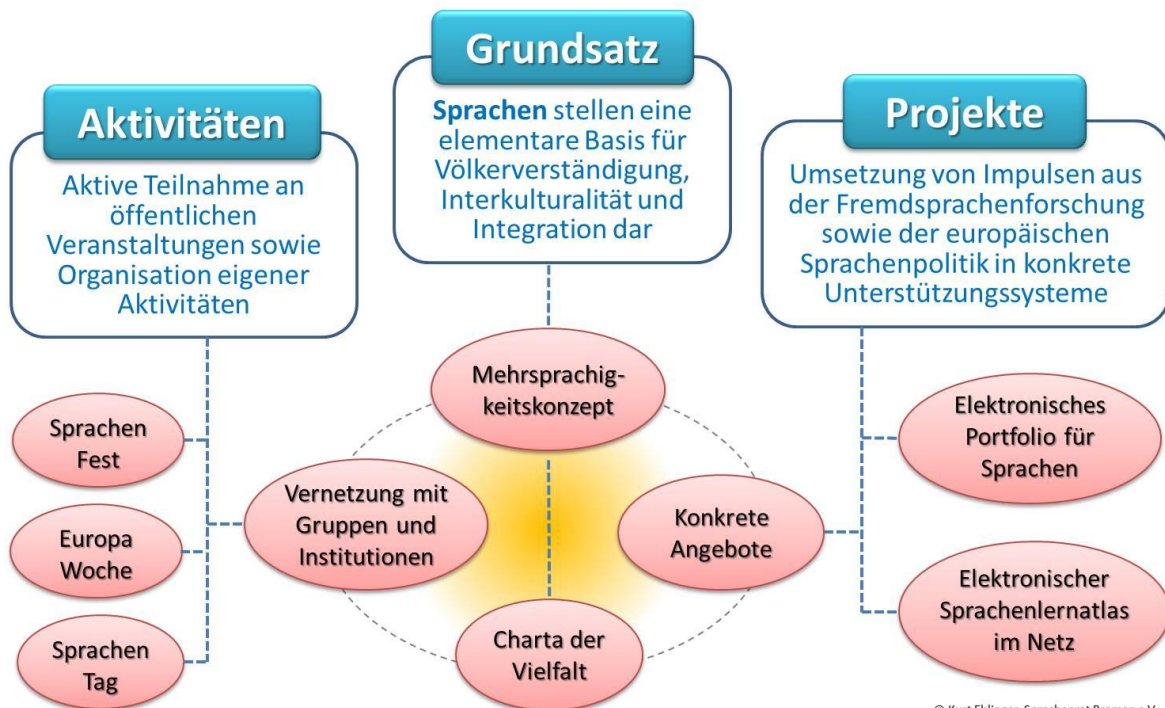
CIDAL – Centre d'Information et de Documentation de l'Ambassade de la République Fédérale d'Allemagne



Annexe 2 : Carte de répartition de l'apprentissage du français en Allemagne (2013-2014)



## Annexe 3 : Le Sprachenrat



Annexe 4 : Offre de cours précédente : la brochure du programme des ateliers de l'année 2014 (recto)



Annexe 5 : Offre de cours précédente : la brochure du programme des ateliers de l'année 2014 (Verso)

**« PETITS PAS VERS LE FRANÇAIS »**

Das Institut français Bremen bietet mit seinem neuen, besonderen Kinder-raum, seiner Mediathek, seinem Garten, seiner Küche, seinem Musikraum und dem Kinosaal den perfekten Rahmen für vielfältige sprachliche und kulturelle Aktivitäten, jedes Mal zu einem anderen Thema.

Nach dem Sprachniveau und den Bedürfnissen werden die Sprachkompetenzen der Kinder in einem französischsprachigen Rahmen entwickelt.

---

**DAS SCHULFERIEN-PROGRAMM**

**OSTERFERIEN:** Contes et légendes - Märchen und Legenden  
*« A la recherche des musiciens de Brême et de leurs amis »*  
*« Auf den Spuren der Stadtmusikanten... und ihrer Freunde »*  
 Rund um die Märchen der Grimm-Brüder! Erzähl uns die wahre Geschichte!  
 Termine: 07.04. - 11.04.2014, Mo. - Fr., 09.00 - 12.00 Uhr oder 09.00 - 14.00 Uhr  
 Preis: 120 € (Halbtags) - 250 € (ganztags)

**SOMMERFERIEN:**  
*« Le jardin de nos rêves »* - Garten unserer Däume  
 Entdeckungsreise durch den Garten, rund um die Bäume und Tiere, die die Natur erschaffen.  
 Termine: 01.09. - 05.09. Mo. - Fr., 09.00 - 12.00 Uhr  
 oder 09.00 - 14.00 Uhr  
 Preis: 120 € (Halbtags) - 250 € (ganztags)

**HERBSTFERIEN:**  
*« La fête de la récolte »* - Erntedankfest  
 Rund um das Gemüse und die Blumen, die im Garten gewachsen sind. Zusammen werden wir spielerisch «La fête» vorbereiten und erleben.  
 Termine: 03.11. - 07.11.2014, Mo. - Fr., 09.00 - 12.00 Uhr oder 09.00 - 14.00 Uhr  
 Preis: 120 € (Halbtags) - 250 € (ganztags)

---

**NACHHILFE** **1X / WOCHE**

Ihre Kinder brauchen Unterstützung beim Erlernen? Wir helfen Ihnen dabei, ihre Sprachkompetenzen außerhalb der Schule weiter zu entwickeln.

Zeitraum: 30.04. - 04.06.2014 Uhrzeit: Mi, 14.30 - 16.00 Uhr

Anzahl UE: 6 Wochen = 12 UE\* à 45

Preis: 89€ \*kulturelle Veranstaltungen

---

**INFO UND ANMELDUNG**

**Öffnungszeiten:** Montag - Donnerstag 9:00 - 13:00 Uhr / 15:00 - 18:00 Uhr  
 Freitag 09:00 - 13:00 Uhr

**Tel.:** 0421 539 44 17

**Email:** [kurse.bremen@institutfrancais.de](mailto:kurse.bremen@institutfrancais.de)

Institut français - Contrescarpe 19 - 28203 Bremen  
[www.institutfrancais.de/bremen](http://www.institutfrancais.de/bremen)



Datum:
Ort: <input type="checkbox"/> JPO
<input type="checkbox"/> Schule
<input type="checkbox"/> Weiteres:
Kontakt:
E-mail:
Tel:

### Umfrage Kinderkurse

Guten Tag,  
das Institut français Bremen möchte Ihre Meinung zu den Kinderkursen bzw. Ateliers/Workshops wissen, die im nächsten Jahr anstehen sollen. Die Umfrage sollte nur 5min in Anspruch nehmen. Danke im Voraus!

#### Über Sie

1. Sie sind : ein  Mann  eine Frau

Alter:  20-30  30-40  40-50  +50 Jahre alt

2. Wie viele Kinder haben Sie?

1  2  3  4  4+

(Bitte die Anzahl des jeweiligen Geschlechts in die Kästchen eintragen)

3. Ist Ihr Kind:  ein Mädchen  ein Junge

Alter:  1-5  5-8  9-12  +12

4. Haben Ihre Kinder /Hat Ihr Kind Französischkenntnisse?

Ja  Nein

Haben Ihre Kinder/Hat Ihr Kind die Gelegenheit Französisch zu hören oder zu sprechen?

Ja  Nein wenn ja, an welchem Ort hat es die Möglichkeit?

AG  Familie  Schule  Institut français  Weiteres: .....

Wenn sie an der Schule die Möglichkeit haben:

Schule:

Stadt:

Klasse:

6. Welcher Wochentag wäre, Ihrer Meinung nach, für einen Kinderkurs geeignet?

Montag  Dienstag  Mittwoch  Donnerstag  Freitag  Samstag

7. Welche Uhrzeit würde Ihnen bzw. Ihrem Kind am besten passen, (Mo-Fr)

Wenn das Atelier/der Kurs eine Stunde dauert:

14:30-15:30  15:30-16:30  16:30-17:30Uhr oder

Wenn das Atelier/der Kurs ½ Stunden dauert?

14:30-16:00  15:00-16:30  16:00-17:30Uhr

Am Samstag  10:00-11:00 Uhr  11h00-12h00 Uhr  10h30-11h30

Oder  10:00-11:30 Uhr  10:30 – 12:00 Uhr

8. Was erwarten sie von einem Französischkurs im Institut français?

Atelier: 5-8 Jährige	Kurs: 9-12 Jährige
----------------------	--------------------

9. Welche Summe würden Sie für einen 60-minütigen Atelier (für 5- bis-8-Jährige) ausgeben?

5-10 €  10-15 €  15-20 €  +20€

Welche Summe würden Sie für einen 90-minütigen Atelier ausgeben?

15-20€  20-25 €  25-30€

10. Welche Summe würden sie für einen 60-minütigen Kurs (9- bis 12-Jährige) ausgeben

10-15€  15-20€  20-25€  +25€

20-25€  25-30€  30-35€  +35€

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Annexe 7 : Offre de cours conçue : la brochure provisoire du programme de l'année 2015-2016 (visuel)



Annexe 8 : Offre de cours conçue : la brochure provisoire du programme de l'année 2015-2016 (non-officielle)

**INSTITUT FRANÇAIS  
BREMEN**

**KINDERKURSE  
2015 / 2016**

*Für junge Entdecker:  
Französisch lernen durch Aktivitäten rund um  
die Natur und ihre Elemente!*



*Les petits chercheurs (6 bis 8 Jahre alt)*

Termine:

- 07.11. – 05.12.2015 : L'eau / Das Wasser
- 14.02. – 12.03.2016 : La terre / Die Erde
- 21.05. – 18.06.2016 : Le bois / Das Holz



Tag und Uhrzeit : Samstag, 10:00 – 11:00 Uhr  
Preis: 5 Wochen, 50 €

*Les jeunes chercheurs (9 bis 12 Jahre alt)*

Termine:

- 07.11. – 05.12.2015 : L'eau / Das Wasser
- 14.02. – 12.03.2016 : La terre / Die Erde
- 21.05. – 18.06.2016 : Le bois / Das Holz



Tag und Uhrzeit : Samstag, 11:00 – 12:30 Uhr  
Preis: 5 Wochen, 75 €



**ÜBER UNS**

Öffnungszeiten : Mo. – Do. 9:00 – 13:30 Uhr / 15:00 – 18:00 Uhr  
Fr. 9:00 – 13:00 Uhr

Telefon : 0421 329 44 17  
Email : [kurse.bremen@institutfrancais.de](mailto:kurse.bremen@institutfrancais.de)  
Institut français – Contrescarpe 19, 28203 Bremen  
[www.institutfrancais.de/bremen](http://www.institutfrancais.de/bremen)

*Wir beraten Sie gern!*



## Annexe 9: Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues

Le schéma général proposé se déroule globalement de la manière suivante :

### **Le titre (de l'unité didactique, du cours, de la leçon) est donné en L1 et L2 :**

Signe fort et symbolique qui indique que le cours va se dérouler dans les deux langues ;

il permet aussi de montrer que très souvent les deux intitulés sont assez éloignés d'une traduction littérale, renvoyant par conséquent à des interprétations et manières d'aborder les notions et concepts visés de manière culturellement différente ; c'est déjà la base d'une double réflexion, linguistique d'une part, mais aussi épistémologique en ce qui concerne la discipline.

### **L'introduction des grands axes de la thématique visée par le cours**

commence normalement par un moment où l'enseignant incite les apprenants à faire émerger les « représentations », hypothèses et présupposés dont ils sont porteurs à propos de cette thématique ; cette phase est nécessaire, on le sait, dans le processus d'apprentissage, afin que les concepts visés par le cours se confrontent clairement aux représentations premières qui doivent le plus souvent être remises en cause. Il est évident que cette phase doit impérativement se dérouler en L1 puisque c'est dans cette langue 1, maternelle, que ces représentations ont été vécues et se sont construites.

### **Le travail central de l'unité didactique**

est alors, selon les cas et la nature de la thématique, d'exposer, de lire et commenter des documents de toutes natures, de mesurer, expérimenter, décrire, interviewer, fabriquer etc. C'est typiquement à ce stade que l'alternance séquentielle et la micro-alternance peuvent être mises en œuvre de manière raisonnée. L'alternance séquentielle se réalise dans le travail alterné et prévu/préparé de séquences successives à partir de documents en L1 et L2, (textes, graphiques, schémas etc.) puisés d'abord dans les manuels scolaires de L1 et L2, mais aussi au cours de recherches documentaires diverses (internet etc.), d'interviews s'il y a lieu, des sources du savoir en général. Il n'est pas question naturellement de comptabiliser et/ou équilibrer en respectant des parités illusoire et artificielles entre les langues (chaque thématique est particulière, dans tel contexte) mais bien plutôt de chercher systématiquement à croiser et mettre en relation des sources de savoirs et de réflexions formulées dans les deux langues, afin de rechercher des complémentarités, des ajouts, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles de faciliter les apprentissages des élèves. La micro-alternance, quant à elle, pourra être présente dans les échanges entre élèves, les travaux en atelier. Mais l'expérience prouve qu'elle est le plus souvent spontanément évitée par professeurs et élèves lors d'un commentaire de document en classe entière, c'est-à-dire qu'il devient très vite naturel pour tous de commenter en L1 un document en L1, en L2 un document en L2.(...)

### **Les conclusions intermédiaires, synthèses, résumés, mais aussi théorèmes, lois, règles, axiomes, etc**

seront très naturellement et systématiquement formulés dans les deux langues, en s'aidant pour ce faire des manuels scolaires utilisés en L1 et L2 ; c'est là fort utile linguistiquement, et culturellement signifiant, les formulations langagières étant le plus souvent différentes dans les deux langues, loin des traductions littérales et, de surcroît, c'est aussi un moyen de favoriser la mémorisation chez l'apprenant.

### **Les exercices de contrôle, d'évaluation**

seront aussi conduits dans les deux langues. Les formes et modalités en seront diverses, mais l'idée centrale visée est bien de pouvoir prouver qu'on peut passer d'une langue à l'autre sans effort particulier, répondre aux questions concernant la thématique concernée dans une langue ou l'autre, et il est donc nécessaire de s'y entraîner. Il peut s'agir par exemple de poser une question dans une langue et demander de répondre dans l'autre langue, de proposer un document déclencheur en L1 pour une exposition en L2, de demander des comparaisons critiques de cartes, graphiques, schémas en L1 et L2 etc.

Ajoutons que les auxiliaires de l'enseignement/apprentissage, à savoir prises de notes, affichages dans la classe, élaboration et construction de tableaux et lexiques disciplinaires bilingues, individuels et collectifs, pourront bien sûr participer de cet environnement bilingue permanent que ce modèle voudrait promouvoir.

(Duverger, 2011)

Annexe 10 : Tableau de compétences à développer par habiletés langagières dans le cadre d'un enseignement bilingue

Habiletés langagières	Compétences à développer
Production orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Développer un monologue suivi autour d'une description ou d'un récit d'expérience</b></li> <li>• <b>Développer un monologue suivi autour d'une argumentation</b></li> <li>• <b>Entreprendre un court exposé devant un auditoire</b></li> </ul>
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recopier des mots, des énoncés figurant au tableau</b></li> <li>• <b>Prendre des notes, sous formes de mots-clés, de phrases non-verbales</b></li> <li>• Sélectionner dans un document des phrases ou des éléments d'un paragraphe et recomposer ces différents éléments en un texte continu</li> <li>• Rédiger une brève description d'un phénomène dont on a été témoin, d'un objet d'analyse donné</li> <li>• Articuler une suite d'évènements dans un épisode global</li> <li>• Justifier une conclusion, un résultat</li> </ul>
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Suivre un exposé</b></li> <li>• <b>Comprendre les instructions du professeur</b></li> </ul>
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rechercher une information particulière dans un texte</b></li> <li>• Lire un texte développé pour s'informer et discuter</li> <li>• <b>Lire et comprendre des instructions</b></li> </ul>
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Engager une discussion avec le professeur, avec des camarades sur un point du cours, sur une tâche à conduire</b></li> <li>• <b>Obtenir un renseignement, une précision</b></li> <li>• <b>Echanger des informations</b></li> <li>• <b>Respecter les tours de parole et intervenir au bon moment</b></li> </ul>

Vigner (2011)

Annexe 11 : Modèle de référence pour les modes d'organisation des enseignements : « Cite 1 »

CAS PROTOTYPIQUE 4 - Enseignement bilingue<sup>1</sup>

**SCENARIO 2 – Enseignement bilingue avec alternance de deux langues de scolarisation**  
 Ce scénario, plus exigeant et ambitieux, se fonde sur le principe de l'alternance des langues et présuppose un engagement plus fort en vue de la formation des enseignants de langues et de disciplines.  
 Il pourrait se mettre en place de façon très progressive en prenant comme point de départ le scénario 1.

**CITE 0**  
**Finalités**  
 La finalité est un double apprentissage langagier au moyen de situations où les enfants apprennent à utiliser la langue en agissant avec celle-ci (approche actionnelle).  
 A la fin de ce cycle, l'École assure à tous les enfants un répertoire constitué d'au moins deux langues qui, ensemble, constituent le bagage langagier nécessaire pour poursuivre leur scolarité.  
**Modalités**  
 La vie de la classe, ses routines et ses jeux, les moments des repas, les activités motrices et artistiques, le travail sur les domaines d'activité impliquant la construction de concepts : tout se passe en alternant les deux langues de scolarisation dès le début.  
 La progression des acquisitions langagières n'est pas symétrique : la première langue de scolarisation demeure la langue forte de la plupart des enfants.  
 Les critères de l'alternance sont établis sur la base du développement global des enfants, de leur apprentissage et des besoins de l'interaction.

**CITE 1**  
**Finalités**  
**En s'appuyant sur les acquis précédents, ce cycle aborde l'écrit sous la forme d'une double alphabétisation plus ou moins parallèle.**  
**Les deux langues visent ensemble aussi bien la double progression langagière (langues comme matières) qu'une bonne construction des connaissances et des compétences disciplinaires (langues des autres matières) par une progression des acquisitions linguistiques conçue partiellement en fonction des genres abordés dans les domaines disciplinaires.**  
**L'influence des cultures sur les connaissances, sur leur mise en forme et sur la manière de les acquérir fournit l'occasion de réflexions collectives qui aident au développement des compétences interculturelle et métacognitive.**

	<p><b>Modalités</b>  <b>L'entrée dans les domaines disciplinaires se fait par :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'alternance des deux langues de scolarisation ;</li> <li>- des essais systématiques de production tantôt orale tantôt écrite dans la deuxième langue de scolarisation ;</li> <li>- l'entraînement des apprenants à la compétence de médiation à travers le processus de reformulation dans les deux langues, avec une exigence de précision et d'exactitude ;</li> <li>- un étayage plus fort de la part de l'enseignant(e) dans la deuxième langue de scolarisation.</li> </ul> <p>L'emploi alterné de deux langues dans les acquisitions disciplinaires et le recours à des manuels ou des matériels d'autres pays confrontent les élèves à des façons différentes de concevoir ou de (re)présenter des événements ou des phénomènes.</p> <p>Dans un souci de cohérence didactique et d'économie cognitive, les deux langues de scolarisation ont à assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un traitement cohérent et convergent, parallèle ou décalé, de la dimension « langue comme matière », intégrant les spécificités de chaque langue ;</li> <li>- le travail sur les genres de discours, oraux et écrits, relatifs aux divers domaines disciplinaires (abordés en alternance dans une des deux langues et repris, retravaillés et réutilisés dans l'autre).</li> </ul>
CITE 2	<p><b>Finalités</b></p> <p>Les deux langues de scolarisation continuent d'être utilisées en alternance dans toutes les disciplines.  Une langue étrangère 2, outre les deux langues de scolarisation, est introduite comme matière et, éventuellement, en parallèle, comme langue pour l'enseignement partiel d'une discipline.  Dans les deux langues de scolarisation, toutes les activités langagières sont sollicitées, mais la production écrite et la médiation sont spécialement visées dans ce cycle.  La deuxième langue de scolarisation est en décalage par rapport à la première et plus en réception qu'en production.  Les aspects culturels font l'objet d'une attention toute particulière en vue d'une prise de conscience des représentations que l'on a de la diversité culturelle et visent une éducation interculturelle.</p> <p><b>Modalités</b></p> <p>Pour éviter le risque fréquent de plafonnement dans la deuxième langue de scolarisation, la diversification des expériences (cf. 3.2.) et la nécessité de maintenir une forte motivation pour son apprentissage représentent un souci constant. L'utilisation en alternance de la langue étrangère 2 dans une matière (qui pourrait changer d'année en année) peut constituer un élément de redynamisation.</p> <p>Pour ce qui est des aspects culturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ceux qui sont liés aux disciplines et aux langues, déjà abordés dans le cycle précédent, sont approfondis ;</li> <li>- les moments d'échanges facilitent l'observation de la part des enseignant(e)s des attitudes et des dispositions envers la différence culturelle ;</li> <li>- des réflexions individuelles (au moyen d'outil comme l'<i>Autobiographie des rencontres culturelles</i>) et des débats collectifs forment les apprenants à l'éducation interculturelle.</li> </ul>

CITE 3

**Finalités**

Les formules fondées sur l'alternance des langues sont censées favoriser l'aisance langagière et la flexibilité cognitive des apprenants.

Cet enseignement intégré des langues et des disciplines s'adapte au projet professionnel et au projet de vie des apprenants et peut leur offrir d'autres occasions d'élargir leur répertoire langagier et culturel.

A la fin du cycle, les apprenants disposent de bonnes - voire très bonnes - bases asymétriques dans trois codes (et dans trois cultures) en vue de l'apprentissage des disciplines et une capacité très flexible de passage d'une langue à une autre dans les domaines disciplinaires.

L'activité de médiation est considérée comme centrale, y compris pour la suite des études à l'université : par ex., résumer dans une langue des textes lus dans une autre pour une discipline donnée.

**Modalités**

Il peut y avoir alternance des langues dans une même matière ou alternance des matières sur les langues au fil des années.



Les offres en langues se diversifient sur la base de l'orientation disciplinaire de chaque filière et les options des apprenants, l'école pouvant mettre à leur disposition, selon ses moyens, une ou plusieurs possibilités suivantes :


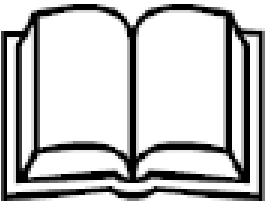
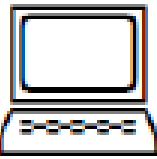
- d'enrichissement du répertoire :
  - des cours de langues classiques
  - des cours facultatifs sur d'autres langues, particulièrement importantes pour les disciplines caractérisant les filières
  - des cours d'intercompréhension
- de diversifications des modalités de formation :
  - autoformation auprès du centre de langue ou de documentation,
  - séjours à l'étranger

fréquentation d'une école similaire dans un pays étranger pendant des périodes plus ou moins longues pouvant aller jusqu'à une année entière.

Division des Politiques Linguistiques (2010 : 75-77)

Annexe 12 : Typologie des Intelligences Multiples

	Description	Caractéristiques
<p>INTRAPERSONNELLE</p> 	<p>Aptitude à accéder à ses propres sentiments et à reconnaître ses émotions; connaissance de ses propres forces et faiblesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aime le travail individuel</li> <li>▪ Travail portant sur ou à partir de soi</li> <li>▪ Aime apprendre à apprendre</li> <li>▪ Concentration, auto-discipline</li> <li>▪ Sens de l'autocritique, l'échec fait mal</li> <li>▪ Pensée et raisonnement articulés</li> <li>▪ Forme d'intelligence intégratrice tournée vers soi</li> <li>▪ Différents états de conscience (spirituel, intuitif, intérieur)</li> <li>▪ Capacité de se comprendre, de se former une représentation de soi fidèle et précise et de l'utiliser efficacement dans la vie.</li> <li>▪ Introvertis ayant besoin d'être mis en confiance.</li> <li>▪ Travail solitaire.</li> </ul>
<p>INTERPERSONNELLE</p> 	<p>Aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aime la vie de groupe, sociable</li> <li>▪ Travail en coopération</li> <li>▪ Intérêt communautaire</li> <li>▪ Voit les choses d'un autre point de vue</li> <li>▪ Distingue les éléments</li> <li>▪ Communication verbale et non verbale</li> <li>▪ Crée et maintient la synergie</li> <li>▪ Sensible aux «humeurs» et aux motivations des autres</li> <li>▪ Forme d'intelligence intégratrice tournée vers les autres</li> <li>▪ Habiletés à comprendre et à interagir avec les autres</li> <li>▪ Besoin des autres pour apprendre</li> </ul>

<p><b>KINESTHÉSIQUE</b></p> 	<p>Aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement physique dans la résolution d'un problème</li> <li>▪ Ne lit pas les consignes, agit</li> <li>▪ Utilise l'expression corporelle</li> <li>▪ Lien corps-esprit fort</li> <li>▪ Apprend par le biais des sensations corporelles</li> <li>▪ Communique par et avec le geste</li> <li>▪ Exploration corporelle (touche , manipule, déplace)</li> <li>▪ Contrôle des mouvements volontaires</li> <li>▪ Automatisation de certains mouvements</li> </ul>
<p><b>LINGUISTIQUE</b></p> 	<p>Sensibilité aux sons, aux structures, à la signification et aux fonctions des mots et du langage</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apprend à travers les mots (pense en mots- pas d'images)</li> <li>▪ Aime parler, écrire et expliquer</li> <li>▪ Comprend les consignes</li> <li>▪ Bonne mémoire</li> <li>▪ Sens de l'humour</li> <li>▪ Sens de la syntaxe, sensible au sens des mots, au bon usage</li> <li>▪ Sensible aux sons, à la rythmique des mots</li> <li>▪ Convaincant</li> <li>▪ Vocabulaire étendu</li> </ul>
<p><b>LOGICO-MATHÉMATIQUE</b></p> 	<p>Sensibilité aux modèles logiques ou numériques et aptitude à les différencier, aptitude à soutenir de longs raisonnements</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recherche un modèle lors de la résolution de problèmes</li> <li>▪ Crée des standards</li> <li>▪ Pensée déductive et inductive</li> <li>▪ À l'aise avec l'abstrait, les symboles et signes math.</li> <li>▪ Distingue les relations et les connexions</li> <li>▪ Raisonnement scientifique</li> <li>▪ Réalise des calculs complexes</li> <li>▪ Reconnaît les problèmes impliquant la logique</li> <li>▪ Tout doit s'expliquer par la logique</li> </ul>

(Belleau, 2001)

Annexe 13 : Tableau des modes d'entrée dans les apprentissages

<i>Mode d'accès</i>	<i>Brève description</i>	<i>Intelligence associée</i>	<i>Faire attention</i>
Mode narratif	C'est le mode de la tradition, on raconte une histoire	Langagière	Niveau de langage, intonation
Mode quantitatif/numérique	C'est le mode qui s'attache à la quantification	Logico-mathématique.	Inciter à aller au-delà des nombres
Mode logique	C'est le mode qui s'attache au raisonnement déductif	Naturaliste	Structurer le temps
Mode fondateur	C'est le mode des questions fondamentales, celles de l'origine des choses, des questions philosophiques	Intrapersonnelle	Proposer des choix, des alternatives
Mode esthétique	C'est le mode des éléments sensoriels, de la structure et de l'harmonie	Musicale Spatiale	Organisation physique, décor Modulation et portée de la voix
Mode social	C'est le mode de la coopération pour apprendre	Interpersonnel	Rester centré sur l'apprentissage
Mode expérientiel	C'est le mode de l'implication directe	Kinesthésique	Donner l'occasion de bouger, d'agir

(Belleau, 2001)



Annexe 14 : Objectifs disciplinaires des séances 1 et 2

<p><b>Séance 1 : 6-8 ans : D'où vient la pluie ?</b></p>	<p><b>Séance 1 : 9-12 ans : D'où vient la pluie ?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître et représenter le processus de formation de la pluie (évaporation, condensation et précipitation)</li> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de formation de la pluie</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître et représenter le processus de formation de la pluie (évaporation, condensation et précipitation)</li> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de formation de la pluie</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>-lexique des changements d'états de l'eau</li> </ul>
<p><b>Séance 2 : 6-8 ans : D'où vient la neige ?</b></p>	<p><b>Séance 2 : 9-12 ans : D'où vient la neige ?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- Comprendre et connaître processus de formation de la neige (solidification de l'eau)</li> <li>- Comprendre, connaître et représenter le processus de la fonte de la neige (fusion de l'eau)</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la formation de la pluie et de la neige</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la fonte de la neige</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- Comprendre et connaître processus de formation de la neige (solidification de l'eau)</li> <li>- Comprendre, connaître et représenter le processus de la fonte de la neige (fusion de l'eau)</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la formation de la pluie et de la neige</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la fonte de la neige</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> </ul>

Annexe 15: Objectifs disciplinaires de la séance 3

<b>Séance 3: 6-8 ans : Le cycle de l'eau</b>	<b>Séance 3 : 9-12 ans : Le cycle de l'eau</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre, connaître et représenter le cycle de l'eau dans la nature.</li> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes du cycle naturel de l'eau</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- verbes de transformation (ruisseler, s'évaporer, s'infiltrer...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre, connaître et représenter le cycle de l'eau dans la nature.</li> <li>- Identifier les changements d'état de l'eau et leurs conséquences dans le cycle.</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes du cycle naturel de l'eau</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- verbes de transformation (ruisseler, s'évaporer, s'infiltrer...)</li> </ul>

Annexe 16: Objectifs disciplinaires de la séance 4

<b>Séance 4: 6-8 ans : L'eau qu'on utilise</b>	<b>Séance 4 : 9-12 ans : L'eau qu'on utilise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Connaître et savoir expliquer les grandes étapes du circuit de l'eau courante</i></li> <li>- <i>Comprendre la notion de mélange : ce qui se mélange à l'eau peut la rendre non potable.</i></li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes du cycle naturel de l'eau et celles de la potabilisation de l'eau</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin - vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- verbes de transformation (ruisseler, s'évaporer, s'infiltrer...)</li> <li>- lexique lié au cycle de l'eau potable (lexique de la propreté, lexique de la potabilisation de l'eau)</li> <li>- les gestes quotidiens impliquant l'eau (se laver, boire, cuisiner, arroser,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître et savoir expliquer les grandes étapes du circuit de l'eau courante</li> <li>- Comprendre la notion de mélange : ce qui se mélange à l'eau peut la rendre non potable.</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes du cycle naturel de l'eau et celles de la potabilisation de l'eau</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin</li> <li>- vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle de l'eau potable (lexique de la propreté, lexique de la potabilisation de l'eau)</li> <li>- les gestes quotidiens impliquant l'eau (se laver, boire, cuisiner, arroser,...)</li> </ul>

Annexe 17: Objectifs disciplinaires de la séance 5

<b>Séance 5 : 6-8 ans : L'eau qu'on a utilisée</b>	<b>Séance 5 : 9-12 ans : l'eau qu'on a utilisée</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la notion de mélange : ce qui se mélange à l'eau peut la rendre non potable.</li> <li>- Connaître les grandes étapes de l'épuration de l'eau</li> <li>- Comprendre que l'on ne peut pas 'nettoyer' complètement l'eau salie</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la potabilisation et de l'épuration de l'eau</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin - vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- verbes de transformation (ruisseler, s'évaporer, s'infiltrer...)</li> <li>lexique lié au cycle de l'eau potable (lexique de la propreté, lexique de la potabilisation de l'eau, lexique de l'épuration de l'eau)</li> <li>- les gestes quotidiens impliquant l'eau (se laver, boire, cuisiner, arroser,...) et leur impact sur l'état de propreté de l'eau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la notion de mélange : ce qui se mélange à l'eau peut la rendre non potable.</li> <li>- Connaître les grandes étapes de l'épuration de l'eau</li> <li>- Comprendre que l'on ne peut pas 'nettoyer' complètement l'eau salie</li> <li>- S'approprier le discours de divulgation</li> <li>- Savoir expliquer les étapes du cycle naturel de l'eau</li> <li>- Savoir expliquer les étapes de la potabilisation et de l'épuration de l'eau</li> <li>- Savoir monter un dispositif expérimental</li> <li>- Savoir rendre d'une expérience par un dessin - vocabulaire disciplinaire : lexique lié à la formation de la pluie et de la neige, lexique lié à la fonte de la neige.</li> <li>- lexique lié aux expériences (protocole et matériel)</li> <li>- lexique des états de l'eau</li> <li>- lexique des changements d'états de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle naturel de l'eau</li> <li>- lexique lié au cycle de l'eau potable (lexique de la propreté, lexique de la potabilisation de l'eau, lexique de l'épuration de l'eau)</li> <li>- les gestes quotidiens impliquant l'eau (se laver, boire, cuisiner, arroser,...) et leur impact sur l'état de propreté de l'eau</li> </ul>

## Annexe 18 : Compétence grammaticale

A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- adverbes (très, trop, vite, rapide)</li> <li>- le genre des noms et des adjectifs</li> <li>- les présentatifs (c'est, il y a)</li> <li>- les verbes 'se transformer', 'devenir'</li> <li>- la négation</li> <li>- les temps (le présent, le futur proche, le passé composé)</li> <li>- Qu'est-ce que c'est ?</li> <li>- Le questionnement (Sujet verbe/ Est-ce que +S+V/ Interrogatifs+S+V)</li> <li>- L'interrogation : « Qui ? », « où » « quand », « quel(le) », « combien », « comment » ; « est-ce que ? », « pourquoi ? »</li> <li>- Structures avec l'infinitif (pour)</li> <li>- il faut / il ne faut pas + infinitif</li> <li>- Les verbes modaux et l'infinitif (devoir, pouvoir, vouloir)</li> <li>- L'impératif (liées aux règles du cours, de l'expérience)</li> <li>- Le conditionnel présent de politesse « Je voudrais », « J'aimerais », « On pourrait avoir »</li> <li>- Les verbes pronominaux</li> <li>- Le masculin et le féminin</li> <li>- Le singulier et le pluriel</li> <li>- Les articles définis et indéfinis</li> <li>- Les adjectifs (la place et les accords)</li> <li>- Les adjectifs possessifs et démonstratifs</li> <li>- Les adverbes de quantité : un peu (de), beaucoup (de) pas de</li> <li>- Les adverbes d'intensité (très, trop)</li> <li>- Les prépositions de lieu (à, au, de, chez, avec, dans)</li> <li>- Les adverbes de lieu (ici, là)</li> <li>- Les adverbes de temps (maintenant, bientôt, demain)</li> <li>- Les pronoms personnels (sujets, toniques)</li> <li>- L'opposition (mais)</li> <li>- La conséquence (et, alors)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les temps : présent ; le présent progressif (être en train de) ; le futur proche (je vais + infinitif...) ; le futur simple ; le passé composé avec « avoir », avec « être » ; le passé récent (je viens de + infinitif ...) ; l'imparfait (description dans le passé)</li> <li>- La négation ne...plus / rien / personne)</li> <li>- Les verbes modaux et l'infinitif</li> <li>- L'impératif</li> <li>- Le conditionnel présent de politesse « Je voudrais », « J'aimerais », « On pourrait avoir »</li> <li>- Le participe passé et son accord (passé composé avec être)</li> <li>- Les verbes pronominaux</li> <li>- Les verbes prépositionnels (arrêter de, penser à)</li> <li>- Les adjectifs (la place et les accords)</li> <li>- Les adjectifs indéfinis (tout/toute/tous/toutes)</li> <li>- La comparaison, le superlatif</li> <li>- Les adverbes de quantité (assez, peu), de fréquence (parfois, souvent, rarement...),</li> <li>- Les prépositions de lieu (près de, à proximité de, au bord de) / Les adverbes de lieu (en bas, en haut, là-bas)</li> <li>- Les adverbes de temps (pendant), les indicateurs de temps</li> <li>- Les pronoms personnels (sujets, toniques), les pronoms compléments (COD et COI), les pronoms possessifs</li> <li>- On : les trois valeurs (nous, ils, quelqu'un)</li> <li>- Les pronoms EN (quantité) et Y (lieu)</li> <li>- Les pronoms relatifs (qui / que, où)</li> <li>- L'opposition (mais)</li> <li>- Le but (pour + nom/inf)</li> <li>- La cause (parce que, à cause de)</li> <li>- La conséquence (c'est pour ça, donc)</li> <li>- Articulateurs (mais, alors, encore, en plus, et puis)</li> <li>- Articulateurs chronologiques (tout d'abord / puis / ensuite / après / enfin / premièrement /deuxièmement)</li> </ul>	<p>Les temps du passé dans le récit (présent-passé composé-imparfait)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La négation (ne ... que / aucun ; ni...ni)</li> <li>- Le conditionnel présent</li> <li>- Le conditionnel dans l'expression des sentiments, du souhait, de l'obligation, de la volonté, l'hypothèse, les faits imaginaires)</li> <li>- Il faut / il ne faut pas + subjonctif (verbes usuels)</li> <li>- Le subjonctif / indicatif (j'aime que / j'espère que / je crois que)</li> <li>- Le passif</li> <li>- Le participe passé et son accord (pronoms C.O.D. ou relatif)</li> <li>- Le discours indirect au présent (que / si)- Les verbes prépositionnels</li> <li>- Les hypothèses certaines (Si + présent+présent/ futur), les hypothèses incertaines (Si + imparfait/ conditionnel présent)</li> <li>- La nominalisation des verbes</li> <li>- Les adverbes de quantité (environ, presque, autant...), de manière (finalement, prudemment, brièvement...)</li> <li>- Les prépositions de lieu (par, en...)</li> <li>- La double pronominalisation (place des COD et COI)</li> <li>- Les pronoms indéfinis (plusieurs, quelques, certains...), les pronoms EN (quantité) et Y (lieu) : verbe + à/verbe + de</li> <li>- Les pronoms relatifs (dont), les pronoms relatifs composés (auxquelles, desquels etc.)</li> <li>- La mise en relief : ce qui / ce que/ ce dont ... c'est ; ce que je veux dire, c'est que....</li> <li>- L'opposition (alors que, au contraire)</li> <li>- Le but : pour que (subj), afin de (infinitif), afin que (subj)</li> <li>- La cause (car, comme, puisque, grâce à, c'est pourquoi, en effet)</li> <li>- La conséquence (c'est pourquoi, voilà pourquoi, par conséquent)</li> <li>- La concession (bien que, cependant, malgré, pourtant, quand même)</li> <li>- Articulateurs (également, aussi), articulateurs chronologiques de conclusion (finalement, à la fin).</li> </ul>

## Annexe 19: Savoir-apprendre

### Compétence grammaticale

- Savoir isoler les unités graphiques (/ phrases / mots / unités minimales /)
- Savoir observer / analyser des structures syntaxiques et / ou morphologiques
- Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure syntaxique / morphosyntaxique
- Savoir identifier [repérer] à l'écrit un morphème / un mot d'une langue familière ou non
- Savoir identifier [repérer] des catégories / fonctions / marques grammaticales { article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel... }
- Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques
- Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de langues différentes
- Savoir construire un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses» concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues
- Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière / savoir effectuer des transferts grammaticaux (/transferts de fonction/)
- être disposé à apprendre de ses erreurs
- s'interroger sur les stratégies de compréhension adaptées/ spécifiques face à une langue/ code inconnu

### Compétence lexicale

- savoir établir des correspondances entre graphie et phonie.
- Savoir décomposer un mot composé en mots
- Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure syntaxique / morphosyntaxique
- Savoir identifier [repérer] des emprunts / des mots d'origine internationale / des régionalismes.
- Savoir percevoir la proximité lexicale
- Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues
- Savoir °effectuer des transferts de forme [déclencher le transfert] selon les caractéristiques / régularités et irrégularités° interphonologiques et intergraphématiques

### Compétence interactionnelle

- Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs
- Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation
- Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification
- Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue
- Savoir varier les registres selon les situations
- Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres
- Savoir présenter dans une langue un commentaire / exposé à partir d'un ensemble plurilingue de documents
- Savoir varier / alterner les langues / les codes / les modes de communication
- Savoir produire un texte en alternant les registres / variétés / langues de façon fonctionnelle (lorsque la situation s'y prête)
- Savoir établir des transferts pragmatiques < savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue >
- Savoir utiliser un éventail de critères pour repérer la proximité / la distance culturelle

# Table des matières

Remerciements .....	2
Sommaire .....	5
Introduction .....	7
Partie 1 - Contexte.....	9
<b>CHAPITRE 1. APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE .....</b>	<b>10</b>
1. CECRL ET PROMOTION DU PLURILINGUISME EN EUROPE .....	10
2. PROMOTION DU PLURILINGUISME EN ALLEMAGNE .....	12
3. RESEAU INSTITUT FRANÇAIS D'ALLEMAGNE : LE RENFORCEMENT DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE	15
<b>CHAPITRE 2. PROMOTION DU FRANÇAIS A BREME ET EN BASSE-SAXE .....</b>	<b>19</b>
1. BREME : UN PLURILINGUISME HISTORIQUE.....	19
2. INSTITUT FRANÇAIS DE BREME : LIEU DE STAGE .....	22
3. ENJEUX DE LA PROMOTION DU FRANÇAIS.....	23
<b>CHAPITRE 3. RELANCE DE L'OFFRE DE COURS POUR ENFANTS .....</b>	<b>27</b>
1. OFFRE DE COURS A REPENSER .....	27
2. RECUEIL DE DONNEES ET DEFINITION DU FORMAT .....	29
3. NECESSITE DE PROPOSER UNE OFFRE INNOVANTE .....	30
Partie 2 - Cadre théorique.....	34
<b>CHAPITRE 4. PEDAGOGIE BILINGUE.....</b>	<b>35</b>
1. PEDAGOGIE BILINGUE : UNE APPROCHE INTEGRATIVE.....	35
2. BILINGUISME ET ALTERNANCE CODIQUE.....	38
3. COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE .....	42
<b>CHAPITRE 5. PEDAGOGIE BILINGUE ET ECONOMIE DIDACTIQUE .....</b>	<b>46</b>
1. METHODES PEDAGOGIQUES ET APPRENTISSAGES .....	46
2. SYNERGIE DES APPRENTISSAGES ET ECONOMIE DIDACTIQUE .....	49
3. ECONOMIE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENTS .....	53
<b>CHAPITRE 6. PEDAGOGIE BILINGUE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....</b>	<b>58</b>
1. FONDEMENTS DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE .....	58
2. PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE DES APPRENANTS .....	60
3. PEDAGOGIE BILINGUE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : MISE EN ŒUVRE .....	63

Partie 3 - Projet de conception.....	67
<b>CHAPITRE 7. SEQUENCE CONÇUE : LE CYCLE DE L'EAU .....</b>	<b>68</b>
1.    OBJECTIFS GENERAUX DE LA SEQUENCE .....	68
2.    OBJECTIFS LINGUISTIQUES ET LANGAGIERS .....	71
3.    COMPETENCES STRATEGIQUES.....	72
<b>CHAPITRE 8. PRESENTATION DE LA SEQUENCE .....</b>	<b>74</b>
1.    CYCLE DE L'EAU: LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE.....	74
2.    LE CYCLE NATUREL DE L'EAU : LE DEROULEMENT DES SEANCES 6-8 ANS ET 9-12 ANS.....	80
3.    LE CYCLE DE L'EAU : LE DEROULEMENT DES SEANCES 6-8 ANS ET 9-12 ANS.....	85
<b>CHAPITRE 9. TEST DE LA SEANCE 1 A LA INTERKULTURELLE GRUNDSCHULE DE BREME.....</b>	<b>89</b>
1.    PRESENTATION DU CONTEXTE.....	89
2.    DEROULEMENT DE LA SEANCE .....	91
3.    CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET ALTERNANCE CODIQUE.....	96
Conclusion.....	101
Bibliographie .....	102
Sitographie .....	106
Sigles et abréviations utilisés.....	108
Table des annexes.....	109
Table des matières .....	133



**MOTS-CLÉS :** Approche plurielle, pédagogie bilingue, alternance codique, économie didactique

## **RÉSUMÉ**

Ce travail se propose de mesurer l'impact sur les apprentissages de l'introduction d'une approche plurielle dans le contexte de la relance de cours pour enfants de l'Institut français de Brême. Il fait état du projet de conception d'une séquence didactique d'enseignement bilingue en français et en allemand autour de l'apprentissage du cycle de l'eau à un public d'apprenants entre 6 et 12 ans aux profils hétérogènes. Le recours à l'alternance codique dans la construction des savoirs et savoir-faire linguistiques et disciplinaires est propice à la création de synergies dans les apprentissages qui se répercutent au niveau des enseignements pour générer des économies didactiques de temps mais aussi cognitives. L'intégration des apprentissages langagiers et disciplinaires serait de nature à faciliter les apprentissages, ses effets étant visibles à plus long terme.

**KEYWORDS:** multilingual approach, bilingual teaching, code-switching, didactic saving

## **ABSTRACT**

This paper is an attempt to evaluate the effects of a multilingual approach in the learning process of children of various learning and linguistic profiles from 6 to 12 years old. This paper presents an educational project aiming at launching of a brand new course at the French Institute of Bremen. During this bilingual project new scientific teaching materials were designed to teach the concept of water cycle. Code-switching was to enable and help the construction of scientific knowledge while strengthen language proficiency in order to create synergies both in learning and teaching. These synergies are thought to help save learning and teaching time and cognitive efforts. It appears that an integrative and bilingual teaching approach facilitates the learning process, its impact being visible in the long run.