Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques

Quelles stratégies de médiation en classe bilingue ?

Laura Uribe

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3415>

DOI : 10.4000/rdlc.3415

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Laura Uribe, « Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3415> ; DOI : 10.4000/rdlc.3415

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques

Quelles stratégies de médiation en classe bilingue ?

Laura Uribe

Introduction

- 1 Dans les établissements scolaires du réseau AEF (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) -où la langue nationale et la langue française sont structurellement présentes et considérées comme des vecteurs d'enseignement/apprentissage- force est de constater que les pratiques pédagogiques sont très souvent cloisonnées. En effet, les enseignants se côtoient, les programmes se joutent, et la réflexion didactique se construit séparément, dans chaque culture éducative : la culture éducative nationale et la culture éducative française.
- 2 Cet article se propose de répertorier les différentes stratégies de médiation déployées par les professeurs pour associer les deux langues d'enseignement dans le parcours d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, nous mettrons en exergue les différentes stratégies pédagogiques les plus récurrentes qui permettent -de façon croissante- d'aider le jeune apprenant à établir des liens entre les deux langues dont il dispose dans son répertoire bilingue. Nous nous saisissons de la notion de « médiation » pour proposer une réflexion théorique et praxéologique consacrée à la didactique intégrée (Roulet, 1980 ; Chiss, 2001 ; Moore, 2006). Notre propos s'organisera principalement autour de trois axes de réflexion :
 - Quelles sont les stratégies de médiation pédagogique déclenchées par les professeurs lorsqu'ils sont *seuls* dans leur classe et alternent les deux langues pour établir des liens interlinguaux ?
 - Quelles sont les stratégies de médiation adoptées par les enseignants lorsque ceux-ci harmonisent leurs pratiques *d'une salle de cours à l'autre* ?

- Quelles sont les stratégies de médiation privilégiées par les professeurs lorsque ces derniers interviennent *ensemble* dans une même salle de classe pour transmettre des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires ?
- 3 Cette contribution se centrera sur l'analyse d'un dispositif pédagogique bilingue nommé « duette » dont l'organisation repose sur la présence simultanée des deux enseignants de langue différente, réunis dans la même salle de classe pour étayer conjointement les apprentissages linguistiques et disciplinaires de l'enfant.
 - 4 Notre recherche est née d'un travail de formation auprès des équipes d'espagnol et de français exerçant dans le premier degré puis s'est prolongée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Uribe, 2015). La méthodologie utilisée est celle de la « participation observante » (Blanchet, 2011 : 74) puisqu'il s'agit d'un travail d'immersion longitudinal dans des contextes divers ; cette recherche possède également un volet interventionniste puisqu'elle entend impulser progressivement des changements au niveau des pratiques de classe. En nous appuyant sur les différentes formations que nous avons organisées, depuis 2005, dans plusieurs établissements scolaires, nous fournirons des données susceptibles de rendre compte de la transversalité de la réflexion didactique et de la diversité des pratiques pédagogiques sur tout le continent latino-américain. Enfin, nous proposerons quelques axes prioritaires pour la formation des acteurs éducatifs à la médiation pédagogique en contexte bilingue pour inviter progressivement les professeurs de langue nationale et de langue française à rapprocher puis à imbriquer leurs pratiques pédagogiques.

Le contexte socio-didactique

- 5 Le réseau AEFÉ comprend 492 établissements scolaires implantés dans 137 pays. En Amérique latine, il est réparti en trois zones géographiques : l'Amérique centrale-Caraïbes, l'Amérique du sud et la zone sud-andine.

L'asymétrie linguistique et didactique : des langues et des pratiques d'enseignement cloisonnées

- 6 L'enseignement dispensé en français est conforme à l'exigence des programmes du ministère de l'Éducation nationale française. Par ailleurs, certains enseignements sont transmis en langue nationale et sont pris en charge par des professeurs formés dans les universités locales.
- 7 Il existe une asymétrie linguistique et didactique très importante quant au volume horaire attribué à chaque langue d'enseignement : 24h hebdomadaire en langue française et de 3 à 7h en langue nationale -ce qui est variable selon les pays et ce qui correspond généralement à 3h d'étude de la langue, 2h d'éducation physique et sportive et 1h d'histoire nationale.
- 8 Cette asymétrie engendre un cloisonnement des programmes et des pratiques pédagogiques. Plusieurs indicateurs attestent de cette séparation des cultures éducatives en présence ; à titre d'exemple, l'entrée en littérature est souvent compartimentée et redondante : les paires phonographiques qui sont identiques dans les deux langues sont étudiées deux fois et souvent de façon similaire (mêmes fiche d'exercices comprenant des

exercices de systématisation consistant, par exemple, à entourer des images de mots contenant le phonème ciblé).

Le public apprenant

- 9 Parmi les profils linguistiques, on distinguera :
 - les élèves bilingues simultanés qui ont deux langues de socialisation dès la naissance (par exemple, un élève dont le père est hondurien et la mère française). Les élèves bilingues simultanés possèdent en général une langue dominante, celle du pays dans lequel ils vivent : la langue espagnole ;
 - les élèves bilingues consécutifs qui démarrent l'apprentissage de la langue française ou de la langue espagnole en petite section de maternelle (par exemple un élève péruvien scolarisé au lycée franco-péruvien de Lima ou un élève belge scolarisé au lycée franco-argentin de Buenos Aires)¹ ;
 - les élèves tiers (par exemple, un élève brésilien).
- 10 Cette organisation ternaire ne saurait rendre compte de la diversité des profils linguistiques des apprenants, leur histoire de vie étant parfois jalonnée, en dépit de leur très jeune âge, d'expériences plurilingues et interculturelles (par exemple, des élèves chiléno-japonaises ayant été scolarisées dans plusieurs établissements du réseau dans le monde, en raison de la mobilité professionnelle des parents).

L'enseignant médiateur en contexte bilingue et sa panoplie d'outils interactionnels

- 11 Même lorsque les professeurs sont plutôt enclins à un enseignement immersif en français, ils cherchent souvent, d'une manière ou d'une autre, des stratégies de médiation pour rapprocher les deux langues et les cultures et, donc, pour enrichir les connaissances de l'apprenant bilingue - l'apprenant bilingue qui est au cœur du système.
- 12 Dans sa panoplie d'outils interactionnels, l'enseignant dispose de trois stratégies de médiation pédagogique pour faire interagir les deux langues et les cultures ; il peut :
 - gérer seul les situations d'apprentissage en cherchant à tisser des liens bilingues et interculturels au fil des activités : les stratégies de médiation monogérées ;
 - harmoniser ses pratiques et ses outils d'enseignement avec son collègue de langue nationale, d'une classe à l'autre : les stratégies de médiation concertées à distance. Nous parlerons de « binôme interactif » ;
 - piloter, à intervalles réguliers, des séances de classe avec son collègue : les stratégies de médiation concertées et cogérées. Nous parlerons de séances de « duette ». Ces séances reposent sur une alternance des rôles linguistiques et pédagogiques entre les deux professeurs : les deux répertoires didactiques (Causa, 2012 :15-62) rentrent en interaction.

Les stratégies de médiation monogérées

- 13 Le français étant la langue d'enseignement dominante, les stratégies de médiation monogérées qui vont être exposées correspondent majoritairement aux pratiques pédagogiques décelées en classe de français.

Les alternances codiques par le biais de stratégies vocales et mimogestuelles

- 14 Certains enseignants déclarent chuchoter chaque fois qu'ils éprouvent le besoin de recourir à la langue nationale, par exemple pour traduire certains mots ou pour reformuler le passage d'un texte ; d'autres font précéder leur discours du geste de la parenthèse. Ces formes d'alternances codiques sont porteuses de sens et dévoilent les représentations de certains professeurs : ces stratégies de médiation peuvent signifier que le professeur de français n'attribue qu'un statut secondaire à la langue nationale dont l'usage ne doit être qu'épisodique (en cas de stricte nécessité), au risque de brouiller le bon déroulement des apprentissages linguistiques en langue française ; elles peuvent aussi révéler un sentiment de transgression, voire de culpabilité au moment d'utiliser la langue nationale- l'enseignant se considérant en porte à faux par rapport à la mission professionnelle qui lui a été assignée.

Les alternances codiques par le biais d'objets transitionnels et identificatoires

- 15 L'inventivité des enseignants est féconde lorsqu'il s'agit de créer des situations propices à un apprentissage. Lorsqu'ils éprouvent le besoin de s'exprimer dans l'autre langue, certains enseignants (à l'école maternelle surtout) utilisent des marottes qui gesticulent au fil de leur discours. La marionnette est en quelque sorte un objet transitionnel qui permet d'indiquer aux tout jeunes apprenants le changement de langue au cours d'une même séance. Nous empruntons le terme d'« objet transitionnel » à la psychanalyse et notamment à Winnicott (1951) qui a montré la nécessité pour le nourrisson de s'approprier un objet matériel susceptible d'établir une continuité entre sa relation à la mère et l'environnement extérieur ; cet objet transitionnel est en quelque sorte un substitut maternel qui a un effet apaisant et qui le réconforte face à l'inconnu. En ayant recours à ces marionnettes, les enseignants mettent donc en place une « stratégie de substitution » pour créer un intermédiaire entre l'enfant et sa langue maternelle. L'utilisation de ces marottes peut être aussi un moyen pour le professeur d'emprunter momentanément le rôle de l'enseignant d'espagnol, lorsqu'il met en parallèle deux structures syntaxiques dont il souligne succinctement les spécificités dans chacune des deux langues. La marotte-mascotte de classe lui sert alors de masque et lui permet de se dissimuler derrière un discours qui ne lui appartient pas, le dégageant de toute responsabilité d'utiliser la langue nationale en cours de français. L'utilisation de figurines ludiques est une pratique très courante, décelable dans plusieurs écoles du continent. Parfois, les professeurs utilisent aussi des objets identificatoires pour délimiter le temps consacré à chaque permutation linguistique : des maracas, un chapeau, un badge, une petite pancarte avec un drapeau dont on se saisit et que l'on repose au fil des besoins de communication.

Les alternances codiques par le biais d'une tierce personne

- 16 À l'école maternelle, les professeurs ont souvent recours à l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) qui joue un rôle intermédiaire de traducteur, ce qui

permet à l'enseignant de rester dans son rôle linguistique. En fonction de ses compétences, du cours de langue dans lequel il se trouve et des besoins particuliers des enfants, l'ATSEM traduit les messages professoraux soit en langue nationale, soit en langue française et étaye la pratique de l'enseignant. Moore nomme ce basculement de langues en situation pédagogique, une « alternance-relais » (1996 : 116) ; le mot « relais » indique parfaitement la stratégie de médiation qui est privilégiée pour clarifier certaines situations de communication. Cette « alternance-relais » porte sur le suivi de l'échange et n'est pas centrée sur la maîtrise des formes linguistiques. En présence d'élèves nouvellement arrivés à l'école élémentaire (cycle 3 surtout), le professeur nomme parfois des élèves tuteurs-traducteurs pour traduire les consignes de travail et aider leurs camarades à s'insérer rapidement dans la vie de la classe.

- 17 Pour assurer la jonction entre les deux langues, le professeur recourt donc tantôt à des objets qui lui permettent d'opérer les passages d'une langue à l'autre, tantôt à des personnes qui intercèdent en sa faveur pour effectuer les digressions/reformulations linguistiques dont il a besoin. Parfois, l'enseignant assume délibérément ces basculements discursifs et construit des passerelles interlinguales et interculturelles en toute autonomie.

L'affichage contrastif : un trait d'union entre les deux langues de l'apprenant

- 18 De très nombreux professeurs utilisent l'affichage contrastif comme un support facilitateur permettant d'unir les deux langues d'enseignement. On distinguera deux types d'affichages contrastifs destinés à mettre en relation les deux langues de l'apprenant :

- les affichages contrastifs orientés sur la gestion des erreurs interférentielles ;
- les affichages contrastifs destinés à étayer un apprentissage linguistique en cours.

- 19 Au fil de leur parcours scolaire, les apprenants produisent des erreurs interférentielles nées du télescopage des deux langues en contact. Certains enseignants établissent alors des comparaisons interlinguales et se livrent à une analyse contrastive² ; ils instaurent des « règles de vigilance » (Dabène, 1995 :108) pour aider les enfants à contrecarrer leurs interférences linguistiques.

- 20 **Exemple 1 : L'écriture de la date**

La fecha / La date
 Miércoles 15 de abril
Mais
 Mercredi Ø 15 avril

- 21 Sur cette affiche prélevée dans une classe de CE1 (école de La Paz), l'enseignant a contrasté l'écriture de la date en espagnol et en français car les élèves oublient parfois d'ajouter la préposition « **de** » entre le jour et le mois, cette préposition étant inexistante en français. Cette erreur interférentielle est réversible, les élèves ajoutant souvent cette préposition « **de** » lorsqu'ils écrivent la date en français. Il s'agit d'un affichage référentiel explicite : le professeur a délibérément écrit dans les deux langues et a même ajouté la conjonction de coordination « **mais** » en français pour attirer l'attention des enfants concernant l'influence réciproque exercée par l'une et l'autre langue. Il a profité de cette occasion pour mettre en relief deux autres points orthographiques : l'accent tonique sur

le « e » du mot « **miércoles** » (l'oubli des accents toniques est fréquent en espagnol) ainsi que le contraste phonémique [b/v] producteur d'interférences dans les deux sens, les élèves écrivant souvent « **Abril** » au lieu d'« **Avril** » et « **Avril** » au lieu d'« **Abril** ».

- 22 Parfois, l'enseignant instaure aussi des « règles de passage » (Dabène, 1995 : 108) d'une langue à l'autre pour consolider un apprentissage en cours (par exemple pour mémoriser le déterminant possessif « ses » en s'appuyant sur le mot espagnol « **sus** » [ses]).

Les stratégies de médiation monogérées : limites et leviers d'évolution

- 23 Les limites qui vont être énoncées sont liées à la nature du contexte institutionnel (forte asymétrie linguistique et didactique) qui restreint *de facto* les possibilités d'intégration des savoirs. Trois raisons principales rendent le transfert d'apprentissage linguistique aléatoire :

- les rapprochements interlinguaux sont sporadiques ;
- les opérations contrastives sont furtives ;
- les analyses contrastives sont surtout monolingues.

Des rapprochements interlinguaux sporadiques

- 24 Les rapprochements interlinguaux qui sont effectués sont sporadiques car le fait de contraster les deux langues n'est pas considéré comme la priorité par tous les enseignants. Les notions abordées ne font l'objet, bien souvent, que d'une seule et courte session d'analyse contrastive. En effet, certaines interférences ne sont expliquées qu'une seule fois par l'enseignant malgré la récurrence de nombreuses erreurs bien ancrées. D'autre part, certains affichages référentiels peuvent rapidement devenir caduques s'ils ne sont pas réexpliqués par l'enseignant au moment où l'erreur ressurgit et s'il n'y a pas reprise des éléments linguistiques contrastés dans des exercices de structuration et de réinvestissement permettant la compréhension de leur similitude/de leur différence.

Des opérations contrastives furtives

- 25 Les rapprochements interlinguaux -que nous appellerions volontiers « des clins d'oeils bilingues »- naissent dans l'immédiateté de l'action pédagogique et font souvent l'objet d'explications frontales et laconiques. Les formes contrastées ne sont pas « manipulées » par les élèves et l'absence d'activités de recherche autour des signes linguistiques mis en relief (qu'il s'agisse ou non d'erreurs) ne facilite pas leur appropriation par l'enfant.

Des analyses contrastives surtout monolingues

- 26 Les explications contrastives de l'enseignant sont la plupart du temps monolingues ; les élèves eux-mêmes réalisent leurs commentaires en une seule langue (celle du cours dans lequel ils se trouvent), les mots appartenant à l'autre système linguistique apparaissant surtout sous forme d'alternances unitaires et segmentales (Dabène, 1994 : 94-95). De plus, les propositions des élèves, lorsque ceux-ci nuancent ce qui est dit par l'enseignant en recourant à des exemples en langue nationale, ne sont pas toujours validées par les professeurs de français qui n'ont pas nécessairement les outils pour confirmer, infirmer

ou enrichir les propos des enfants. Enfin, certains affichages contrastifs sont implicites, comme c'est le cas dans l'exemple suivant.

27 **Exemple 2 : Le genre des noms**

Les noms masculins en français/féminins en espagnol : Le lait, un nuage...

Les noms masculins en espagnol/féminins en français : Une couleur, La chaussure ...

- 28 Sur cet affichage, l'enseignante a choisi de ne pas inscrire les mots en langue espagnole, mots qu'elle risquerait de « *mal orthographier* ». Dans ce cas précis, la présence de l'espagnol est suggérée dans le titre de chaque liste. On pourrait donc dégager une nouvelle forme d'alternance codique : *l'alternance codique implicite*, dans la mesure où les apprenants doivent établir des liens entre les deux langues, sans support concret en espagnol. On peut se demander si ce type de mise en relation contrastive ne relève pas d'une capacité métalinguistique trop complexe pour un jeune public : face à un support visuel qui manque de clarté cognitive, les enfants doivent réaliser de véritables pirouettes métalinguistiques pour connecter l'une et l'autre langue. Par ailleurs, les affichages contrastifs contiennent parfois des erreurs, ce qui révèle la fragilité des connaissances linguistiques de certains professeurs qui n'ont pas été recrutés pour être bivalents dans l'enseignement des deux langues.

Des stratégies de médiation concertées à distance aux stratégies de médiation concertées et cogérées

Le binôme interactif : des pratiques en écho et des affichages en miroir

- 29 Par le terme de *binôme interactif*, nous désignons toutes les formes de mise en relation interlinguales et interculturelles établies de façon concertée et effectuées par les deux enseignants d'une salle de classe à l'autre.
- 30 Les deux pratiques pédagogiques caractéristiques du *binôme interactif* sont :
- « L'alternance de répétition » : l'un des deux professeurs s'appuie sur des savoirs linguistiques ou disciplinaires qui ont d'abord été activés dans l'autre langue afin d'assurer une continuité d'apprentissage entre les deux enseignements dispensés. C'est Coste (1997 : 399) qui a défini ce type d'alternance : « C'est une alternance qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, de résumé ».
 - L'affichage référentiel en miroir : cet affichage met en relief des projets pédagogiques conduits autour d'un même axe thématique ou l'étude conjointe d'une même notion (en science, en histoire par exemple). Concernant l'étude linguistique, l'affichage référentiel en miroir met en relief le fonctionnement similaire d'un fait de langue ou cible l'origine d'une erreur interférentielle. Les affichages référentiels en miroir viennent s'intercaler entre les deux discours enseignants : ce sont des outils de médiation à l'intersection, à la confluence de deux pratiques. L'exemple ci-dessous correspond à la modalité de « l'alternance de répétition » (classe de CE1, zone sud-andine).

Pour Noël, je voudrais sept cadeaux (regalos) ♪ :

Deux jeux de société (juegos) ♪
 Deux déguisements (disfraces) ♪
 Une paire de rollers (rollers) ♪
 Des balles de tennis (pelotas) ♪
 Des legos ♪

31 Exemple 3 : Le pluriel des noms

Para navidad, quisiera siete regalos :
 Dos juegos de mesa
 Dos disfraces (un disfraz)
 Un par de rollers
 Pelotas de tenis
 Legos

- 32 L'enseignante de français a repris la trace écrite créée par la professeure d'espagnol qui avait révisé avec ses élèves l'accord en nombre dans le groupe nominal. Cette révision a eu lieu en fin d'année scolaire (calendrier de l'hémisphère sud), à l'occasion de la rédaction de la liste de cadeaux adressée aux parents. L'enseignante d'espagnol a laissé cette trace dans la salle de classe afin d'inviter sa collègue de français à rebondir sur cette question d'orthographe grammaticale pouvant être facilement retravaillée à l'occasion de la thématique de Noël. L'enseignante s'est donc saisie des accords sonores (♪) contenus dans tous les groupes nominaux de la phrase afin d'inciter les enfants à ne pas oublier, en français, la lettre « s » située à la fin de chaque nom écrit au pluriel. La langue nationale a donc servi de point d'appui pour structurer un apprentissage en français, apprentissage plus « complexe » qu'en espagnol puisque la lettre « s » ne s'entend pas et qu'il est donc plus difficile de penser à marquer le pluriel des noms. Les enseignantes ont par ailleurs indiqué les spécificités de chaque langue : le pluriel des noms terminés en « az » (espagnol) et en « x » (français).
- 33 En utilisant la modalité du *binôme interactif*, les professeurs s'acheminent peu à peu vers une démarche d'intégration didactique. Néanmoins, quelques réserves -quant à l'intensité de la dynamique transférentielle entre les deux langues- peuvent être de nouveau émises. Ainsi, les notions linguistiques qui sont ciblées ne font pas l'objet d'un étayage par le biais d'activités réflexives, panachées dans les deux langues et guidées par les deux professeurs ; qu'il s'agisse de discours formulés en écho ou d'affichages référentiels en miroir, l'élève doit rassembler les pièces du puzzle pour raccorder entre elles les connaissances et les compétences acquises respectivement en cours de langue nationale et en cours de français. Cette gymnastique contrastive est plus ou moins aisée selon les apprenants.³ Comme le déclare Astolfi (1997 : 91) :
- « Mais le transfert, c'est aussi un travail permanent à faire, et non le simple "transport" d'une compétence acquise. Toute activité intellectuelle authentique consiste à rapprocher deux contextes, afin d'en apprécier les différences et les similitudes. Il n'existe pas, d'un côté, des savoirs stockés en mémoire et, de l'autre, des aptitudes à transférer qui en seraient indépendantes ».
- 34 En prenant en compte les limites de leur terrain, comment les enseignants peuvent-ils s'y prendre pour optimiser les stratégies de médiation recherchées, pour passer de cette contrastivité effleurée à des rapprochements interlinguaux et interculturels qui soient chaque fois plus dynamiques et qui permettent aux enfants de nouer les savoirs en voie d'acquisition ?

Le dispositif bilingue de la *duette* : un cadre interactionnel défini

- 35 Le dispositif de « *duette* » -originellement « Doublette »- est né en Espagne dans les années 80 et est étroitement liée à J. Duverger (2005) qui l'a conçue et mise en place alors qu'il était inspecteur de l'Éducation nationale dans la péninsule ibérique. Au début de notre recherche, nous nous sommes rendu compte que la doublette -telle qu'elle était appliquée en Amérique latine- possédait une méthodologie imprécise. En effet, plusieurs éléments organisationnels liés au pilotage de la séance étaient sujets à questionnement : comment les enseignants peuvent-ils alterner leurs prises de parole et leurs actions pédagogiques tout au long du cours ? Comment réaliser une trace écrite bilingue pour institutionnaliser les savoirs au terme de la séance ? etc. De plus, il n'y avait pas d'écrit référentiel permettant de statuer sur son fonctionnement et sa portée en termes d'apprentissage. Suite à plusieurs expériences -d'abord dans la zone sud-andine puis en remontant progressivement vers les écoles d'Amérique centrale-Caraïbes- nous avons donc cherché, avec les enseignants, à créer un cadre théorique et un canevas interactionnel pour :
- impliquer les professeurs et les apprenants dans une dynamique bilingue et interculturelle ;
 - assurer la construction de transferts d'apprentissage.
- 36 Une fois le cadre théorique et méthodologique établi, nous avons décidé de changer l'étiquette terminologique : est alors apparu le nom « *duette* » issu du nom italien « *duetto* », nom qui désigne la mise en scène et l'orchestration de deux interprètes (musiciens ou instrumentalistes).
- 37 L'organisation de la *duette* est circonscrite et le cadre spatio-temporel repose sur une unité de temps, de lieu et d'action : l'espace-classe est mis en commun et le temps consacré à l'action pédagogique est partagé. Les enseignants *duettistes* se répartissent les différentes étapes de chacune des phases de la séance.

Le dispositif de la *duette* : un espace de médiation générateur de transferts d'apprentissage

- 38 Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons défini plusieurs paramètres nodaux nécessaires à la construction du transfert d'apprentissage linguistique au cours d'une séance de *duette* ; nous nous bornerons ici à n'en énoncer que trois, en privilégiant les exemples liés à l'analyse contrastive des deux langues en contact.

La création d'un synopsis pédagogique interactif et équilibré

- 39 L'alternance des rôles linguistiques et pédagogiques est le principe organisationnel qui permet à la séance de fonctionner et d'instaurer une égalité statutaire entre les langues et les professeurs.
- 40 L'alternance des rôles linguistiques renvoie à l'alternance des prises de parole entre les deux enseignants. La préparation d'une séance de *duette* est conçue comme une partition à deux voix très rythmée : les prises de parole alternées sont plus ou moins longues (elles sont parfois très rapprochées/parfois très espacées) ; ces alternances codiques créent des contrastes et stimulent l'attention des élèves tout au long de la séance, notamment sur les liens interlinguaux qui se tissent devant eux. En ce sens, les consignes sont parfois co-

construites : les prises de parole des enseignants sont alors imbriquées et forment un même et seul discours prescriptif.

41 L'alternance des rôles pédagogiques renvoie à l'alternance des actions pédagogiques entre les deux enseignants. Deux remarques peuvent être effectuées :

- il existe une forte interaction entre les répertoires didactiques. En effet, les professeurs échangent souvent leurs activités pédagogiques « fétiches ». Par exemple, lors d'une situation de compréhension orale, le professeur de français fait remplir aux élèves un questionnaire à choix multiples (ce qu'ils font d'ordinaire en classe de langue nationale) tandis que le professeur d'espagnol leur demande de réaliser des dessins séquentiels (ce qu'ils font d'ordinaire en cours de langue française). Il y a donc couplage des activités ; les professeurs bousculent leur routine monolingue et s'ajustent à la pratique de leur collègue. En croisant leurs procédures méthodologiques, les enseignants donnent l'occasion aux élèves de réinvestir dans l'une des deux langues les savoir-faire qui ont été acquis dans l'autre ;
- tout au long de la séance, l'étayage des professeurs est conjoint et rotatif : qu'il s'agisse de tâches personnelles ou de travaux de groupe, les deux enseignants interviennent pour réguler l'apprentissage des concepts en voie de construction, pour arbitrer les productions orales/écrites dans chacune des deux langues. Cet étayage concomitant élargit le spectre des connaissances et des savoir-faire de l'enfant qui bénéficie de deux angles méthodologiques différents en un temps d'apprentissage resserré. Lors de la compréhension écrite d'une consigne par exemple, l'un des enseignants souligne les mots clés pour aider l'enfant à se représenter la tâche prescrite tandis que son collègue utilise un schéma arborescent.

L'interaction entre les élèves et les langues

42 Lors d'une séance de *duette*, il n'y a pas de groupes monolingues et, s'il y en a dans un premier temps, ces deux groupes finissent par se rencontrer et par interagir, de façon à ce qu'il y ait circulation des langues et des savoirs dans la classe. Les deux enseignants médiateurs provoquent alors des rencontres entre les élèves et créent des groupes inter-langues. Ainsi, les élèves sont invités à échanger leurs travaux pour s'informer du travail réalisé dans l'autre langue et pour annoter (corrections/suggestions) les productions de leurs camarades. Les groupements inter-langues permettent de synthétiser les connaissances acquises dans chaque groupe de travail (par exemple, rassembler les découvertes acquises au sujet du groupe nominal expansé dont les différents éléments constitutifs sont les mêmes en langue espagnole et en langue française : adjectifs qualificatifs, complément du nom, pronoms relatifs).

La mise en place d'activités métalinguistiques

43 La *duette* part toujours d'une situation problème ou d'une situation d'énonciation orale/écrite exigeante qui engendre l'apparition d'un obstacle : les professeurs créent un défi bilingue adapté à l'âge des enfants et susceptible de mener l'apprenant à examiner le fonctionnement de son répertoire bilingue : par tâtonnements, il se fabrique des savoirs expérientiels de plus en plus précis. Les exemples d'activités de recherche sont nombreux :

- dissimuler des objets pour appréhender les prépositions de lieu ;
- énoncer le contraire d'un texte descriptif pour travailler la notion d'antonymie ;

- reconstituer des textes narratifs lacunaires dans lesquels les compléments circonstanciels ont été effacés ;
 - se confronter à l'exercice de la traduction, pratique hautement interactive au cours de laquelle affleurent de nombreuses erreurs interférentielles.
- 44 Les séances de *duette* s'inscrivent dans des Séquences Pédagogiques Bilingues (SPB). Pour harmoniser les enseignements et imbriquer les langues, il existe deux espaces de médiation pédagogique complémentaires : le *binôme interactif* et la *duette*. L'alternance didactique *binôme interactif-duette* permet d'engranger les transferts d'apprentissage : les enseignants bâtissent des SPB composées d'une part, de séances concertées à distance et, d'autre part, de séances concertées et cogérées. Par exemple, lors d'une étude consacrée à l'emploi du futur, les professeurs pilotent une première séance en *duette* afin de découvrir cet outil commun aux deux langues ; l'étape de réinvestissement est diversifiée et conduite en *binôme interactif* : en langue française, les enfants listent des souhaits et des résolutions pour la nouvelle année/en langue espagnole, ils anticipent les actions de l'héroïne du roman ou de l'album en cours d'étude.
- 45 L'analyse contrastive des langues n'est pas le seul objectif d'apprentissage. En effet, les séances de *duettes* peuvent être consacrées à l'enseignement de toutes les disciplines : pour proposer, par exemple, un étayage notionnel bilingue autour de la notion « Mélanges et solutions » (en sciences expérimentales) ou pour résoudre des problèmes de longueur et de masse présentant des situations variées à partir desquelles les enfants devront s'exprimer dans les deux langues, tout au long de la SPB. De même, la mise en œuvre de projets bilingues et interculturels peut donner lieu à des parcours d'apprentissages alternés, en *binôme interactif* et en *duette* : pour rédiger, par exemple, un livre de cuisine bilingue et interculturel qui compile des recettes mexicaines et des recettes exposées par les élèves originaires d'autres cultures ; ce projet peut donner lieu, d'une part, à un travail d'harmonisation autour de l'écrit prescriptif et, d'autre part, à un travail d'analyse contrastive concernant l'emploi des formulations impératives.
- 46 Pour aiguiller les enseignants dans cette démarche progressive d'intégration des pratiques pédagogiques, il est important de s'interroger sur la formation des acteurs éducatifs en contexte bilingue : quels axes théoriques et praxéologiques le formateur-médiateur doit-il prioriser pour aider les deux enseignants à co-construire des savoirs d'expertise professionnelle au service du jeune apprenant bilingue ?

La médiation pédagogique en contexte bilingue : axes prioritaires pour la formation des acteurs éducatifs

- 47 Pour lutter contre le cloisonnement des pratiques et pour instaurer un enseignement plus respectueux du répertoire langagier du jeune apprenant, nous proposons quatre axes prioritaires de formation à la médiation pédagogique en contexte bilingue.

Former les acteurs éducatifs à la linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit

- 48 Il s'agit d'aider les personnels d'encadrement et les enseignants à différencier le processus d'appropriation langagière chez l'enfant bilingue simultané et chez l'enfant bilingue consécutif. Cette formation s'avère essentielle pour faciliter l'organisation de

l'accueil linguistique à l'école maternelle et pour instaurer des dynamiques d'apprentissage médiatrices :

- dans le cas des élèves bilingues consécutifs francophones et hispanophones, il s'agit de comprendre l'importance de s'appuyer sur leur langue maternelle en voie de développement : pour les aider à construire leur bilinguisme en veillant au développement harmonieux des deux langues, dès le cycle des apprentissages premiers ;
- dans le cas des élèves bilingues simultanés, cette valorisation réciproque s'avère fondamentale puisque les deux langues sont en constante interaction dans le vécu scolaire et familial de l'enfant. En outre, cette différenciation pédagogique en fonction des profils linguistiques, permet de répondre aux besoins communicationnels des élèves et de valoriser leurs connaissances tout au long de leur cursus scolaire : la dominance de l'une des deux langues étant un processus récurrent et évolutif dans le développement du locuteur/scripteur bilingue (Bijelac-Babić, 2017), les enseignants doivent veiller à différencier leurs enseignements en fonction des compétences de leurs élèves à un temps T de leur parcours. L'appropriation du concept d'interlangue doit donc constituer un axe de formation prioritaire pour que les enseignants puissent moduler les supports et les activités proposés en prenant en compte les connaissances et les compétences transitoires de leurs élèves.

Aider les enseignants à analyser le discours oral/écrit des jeunes apprenants bilingues

- 49 Il est primordial que les enseignants se confrontent à la notion d'erreurs interférentielles (Marquilló Larruy, 2003). L'interlangue du jeune apprenant dérouté souvent les professeurs qui ne savent pas comment traiter les erreurs de l'enfant ; cet axe de formation doit aider l'enseignant à considérer l'enchevêtrement des formes linguistiques comme un levier d'apprentissage permettant de développer la conscience métalinguistique bilingue des élèves. Au cours des stages, des activités d'analyse et de sériation des erreurs interférentielles (à partir de supports authentiques : copies et enregistrements) dotent les enseignants d'une méthodologie qu'ils peuvent réinvestir dans leur école, afin de sensibiliser leurs collègues à la nécessité de conduire un travail solidaire orienté sur la comparaison des systèmes linguistiques en contact (variants et invariants).

Développer la pratique de l'autoconfrontation à l'issue des séances de *duettes*

- 50 Le recours à la pratique de l'auto-confrontation (Bigot et Cadet, 2011) se révèle être une stratégie efficace pour médier les savoirs professionnels en contexte scolaire bilingue où interagissent des enseignants souvent originaires de cultures éducatives différentes. L'analyse cogérée de la séance de *duette*, revécue par le biais d'un enregistrement vidéo, doit permettre de resserrer les liens entre les deux *duettistes* engagés dans un même mouvement de découverte de leur action pédagogique. Le formateur-médiateur mène ainsi les enseignants à un meilleur développement de leurs relations professionnelles en vue de l'enrichissement mutuel de leurs savoirs et de leur savoir-faire.

Concevoir des supports organisationnels pour planifier des programmations et des progressions intégrées

- 51 Les formateurs proposent aux professeurs des supports organisationnels perfectibles (schémas, tableaux, etc.) pour concevoir, du cycle 1 au cycle 3, des planifications intégrées. L'accueil linguistique en maternelle et l'entrée en bilittératie -deux étapes phares du curriculum- font l'objet d'une attention spécifique : les SPB axées sur la consolidation du langage d'évocation et sur le développement de la conscience phonologique doivent être particulièrement interactives pour activer la construction des transferts linguistiques. Les supports organisationnels proposés incitent les enseignants à placer l'analyse contrastive au cœur des apprentissages pour que les enseignements dispensés (modules en sciences, arts visuels, etc.) et les projets pédagogiques soient aboutis : au-delà des contenus disciplinaires abordés, l'apprenant doit pouvoir affûter les outils linguistiques dont il dispose pour complexifier ses connaissances bilingues et enrichir ses compétences de locuteur, lecteur et scripteur dans les deux langues.

Conclusion

- 52 Dans cet article, nous avons proposé un inventaire des stratégies de médiation pédagogique mises en œuvre dans les écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine en soulignant, pour chacune d'entre elle, les limites et les leviers d'évolution. Nous avons montré qu'il existe un continuum allant des stratégies de médiation pédagogiques monogérées aux stratégies concertées et cogérées et qu'il est possible de passer graduellement d'un rapprochement circonstanciel des langues *en solo* à une imbrication génératrice de transferts d'apprentissages *en duo*.

Figure 1- Des stratégies de médiation pédagogiques monogérées aux stratégies concertées et cogérées

Des stratégies monogérées	Des stratégies concertées à distance	Des stratégies concertées et cogérées
	<i>Le binôme interactif</i>	<i>La duette</i>

- 53 Nous avons présenté le dispositif de la *duette* et montré qu'il s'agissait d'un microsystème d'appropriation bilingue favorisant -par le biais d'un paramétrage didactique varié- la construction de transferts d'apprentissage chez l'enfant. Nous considérons la *duette* comme l'instance pédagogique la plus intégrative, ce qui nous conduit à affirmer qu'enseigner à deux en classe bilingue, selon les modalités décrites dans cet article, c'est incarner ce qu'est la didactique intégrée.
- 54 Malgré une théorisation récente du dispositif, nous tenons à signaler que la *duette* fait florès dans de nombreuses écoles primaires du réseau AEFÉ implantées en Amérique latine et dans certaines écoles du réseau (par exemple, en Europe du sud-est ou en Asie), des contextes socio-didactiques divers qui contribuent activement à la mise à l'épreuve et donc au perfectionnement de ce dispositif.

- 55 Si la *duette* est catalysatrice des transferts d'apprentissage, grâce aux deux enseignants médiateurs qui travaillent à l'unisson, elle n'est pas pour autant un espace de médiation pédagogique autosuffisant : elle gagne en effet à s'insérer dans un cadre curriculaire et systémique. Ainsi, l'alternance didactique *binôme interactif-duette* permet de réunir deux espaces de médiation pédagogique indissociables pour harmoniser les programmations et les progressions. Ce rapport de complémentarité doit être persistant tout au long du cursus scolaire pour que les deux langues et les répertoires didactiques des deux enseignants soient constamment interconnectés.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : Esf.
- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Bijelac-Babić, R. (2017). *L'enfant bilingue, De la petite enfance à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Blanchet P. & Chardenet P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des archives contemporaines. pp. 9-20.
- Causa, M. (dir.). (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2001). *Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil*. *Revue ELA* n° 121, 2001-I.
- Coste, D. (1997). « Alternances didactiques ». In Castellotti, V. & Moore, D. (1997). *Alternances des langues et apprentissages*. *Revue ELA* n° 108, 1997-IV. pp. 393-400.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1995). « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? ». In Coste, D. & Lehman, D. (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*. *Revue ELA*, n° 98, 1995-II. pp. 103-113.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, [trad. de *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, 2e éd.]. Bruxelles : P. Mardaga éditeur.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Moore, D. (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». In Oesch Serra, C. & Py, B. (dir.). (1996). *Le bilinguisme*. *Revue AILE* n° 7, 1996. pp. 95-121.

- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- Uribe, L. (2015). *Des pratiques d'enseignement en contexte bilingue à la formation des enseignants : une perspective convergente. Les écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine, étude de cas*. Thèse de doctorat (non publiée), sous la direction de J.-L. Chiss. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Winnicott, D. W. (1989). « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels : une étude de la première possession non-moi ». In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.

NOTES

1. Hamers et Blanc (1983 : 25) précisent que

dans la bilinguïté d'enfance il faut distinguer entre la bilinguïté précoce simultanée, c'est-à-dire le cas où l'enfant développe deux langues maternelles (que nous appellerons La et Lb) dès le début de l'acquisition du langage, comme, par exemple, un enfant de mariage mixte où les parents utilisent chacun leur langue avec l'enfant, et la bilinguïté précoce consécutive, c'est-à-dire le cas où l'enfant va acquérir une seconde langue tôt dans l'enfance, mais après avoir acquis sa langue maternelle (dans ce cas nous référerons à la langue maternelle comme L1 et à la seconde langue comme L2).

Voir aussi Grosjean (2015 : 90-99).

2. Bien que le terme d'« analyse contrastive » renvoie aux travaux de Friers (1945) dont l'objectif était de prédire les erreurs pour mieux les évincer (analyse *a priori*), nous conserverons ce terme pour désigner le regard analytique de l'apprenant porté en classe sous la guidance du (ou des) professeur(s) de langue nationale et de langue française.

3. Cette réserve s'applique à l'ensemble des savoirs disciplinaires: concernant les frises chronologiques accolées, on peut se poser la question suivante : en l'absence d'une étude conjointe et explicite focalisée sur une période historique spécifique, comment l'apprenant peut-il se construire des savoirs interculturels en connectant/croisant les histoires nationales pour en dégager les convergences/les différences et mettre en perspective leurs relations? Un affichage référentiel en miroir et un discours pédagogique en écho ne sauraient suffire, par exemple, pour comprendre avec précision, l'influence des idées de la révolution française au cours des mouvements d'indépendance en Amérique latine au dix-huitième siècle.

RÉSUMÉS

Cette contribution est consacrée aux pratiques pédagogiques et à la formation des enseignants en contexte bilingue.

Notre contexte d'étude est celui des écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine.

Nous nous proposons de recenser les stratégies de médiation mises en place pour rapprocher les deux langues d'enseignement en contact.

Nous nous focaliserons d'abord sur les stratégies déclenchées par les professeurs lorsque ces

derniers sont seuls dans leur classe et alternent l'espagnol et le français pour établir des liens destinés à faciliter la communication scolaire et, surtout, à faire comparer aux jeunes apprenants les deux systèmes linguistiques contenus dans leur répertoire langagier en construction. Nous nous centrerons ensuite sur les stratégies de médiation établies conjointement par les professeurs de chaque langue, en particulier lorsque ceux-ci interviennent ensemble dans une même salle de classe pour dispenser des enseignements linguistiques et disciplinaires. Cela nous conduira à présenter un dispositif pédagogique bien spécifique que nous avons nommé « Duette » et dont nous préciserons l'origine et le cadre théorique. Nous montrerons qu'il peut être considéré comme un espace de médiation et de remédiation clef pour :

- faire interagir les deux langues, les savoirs disciplinaires et les deux cultures éducatives incarnées par les deux enseignants ;
- aider les apprenants à comprendre l'origine de leurs erreurs interférentielles.

Enfin, nous énoncerons quelques axes prioritaires de formation à la médiation pédagogique en contexte bilingue.

Esta contribución está dedicada a las prácticas pedagógicas y a la capacitación docente en contexto bilingüe.

Nuestro contexto de estudio se refiere a las escuelas primarias de la red educativa de los centros de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE).

Nos proponemos hacer un inventario de las estrategias de mediación pedagógicas para acercar las dos lenguas que están en contacto. En primer lugar, nos focalizaremos en las estrategias gatilladas por los profesores cuando éstos se encuentran solos en su clase y alternan el idioma español y el idioma francés para establecer vínculos destinados a facilitar la comunicación escolar y sobre todo para que los alumnos comparen los dos sistemas contenidos en su repertorio lingüístico en construcción. Luego, nos centraremos en las estrategias de mediación establecidas por los dos profesores, en particular cuando éstos intervienen juntos en una misma sala de clase para entregar conocimientos lingüísticos y conocimientos vinculados a otras disciplinas escolares. Esto nos conducirá a presentar un dispositivo bien específico que hemos llamado « Duette » (« Dúo ») del cual precisaremos el origen y el cuadro teórico. Mostraremos que puede ser considerado como un espacio de mediación y de remediación clave para que :

- las dos lenguas, los conocimientos y las dos culturas educativas encarnadas por los dos profesores interactúen ;
- los alumnos comprendan el origen de sus interferencias lingüísticas.

Para finalizar, enunciaremos algunos ejes prioritarios para la capacitación docente dedicada a la mediación pedagógica en contexto bilingüe.

INDEX

Keywords : code switching, contrastive analysis, integrated didactic, linguistic interferences, learning transfers

Palabras claves : cambio de código, análisis contrastivo, didáctica integrada, interferencias lingüísticas, transferencias de aprendizaje

Mots-clés : alternances codiques, analyse contrastive, didactique intégrée, erreurs interférentielles, transferts d'apprentissage

AUTEUR

LAURA URIBE

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, DILTEC/DILFOP

Docteure en didactique des langues et des cultures. Professeure certifiée d'espagnol depuis une vingtaine d'années, **Laura Uribe** a enseigné dans des contextes différents (région parisienne, Chili, Guyane, Corse). Depuis 2005, elle organise des formations en didactique intégrée pour les établissements du réseau AEFE.

mlaurauribe[at]gmail.com

<http://doublette-duette.e-monsite.com>