

Apprendre les langues, apprendre *en* langues.

Retour d'observation de classes finlandaises d'établissements franco-finnois

Pierre Escudé

Université de Bordeaux

[*pierre.escude@u-bordeaux.fr*](mailto:pierre.escude@u-bordeaux.fr)

Résumé

L'observation des classes bilingues franco-finnois des trois grands sites finlandais, de la maternelle au lycée, permet d'observer une quantité d'éléments sur l'interaction existant entre le comportement des élèves et celui des professeurs, mais également la panoplie des modalités immersives d'enseignement. Nous verrons ce que sont ces modalités, au nombre de quatre, et comment les professeurs trouvent bénéfique à les employer en fonction d'objectifs précis et de réponse à des besoins bien identifiés.

Mots-clés:

Bilinguisme, gestes professionnels, formation, intégration des langues et des disciplines, immersion

1. Introduction

L'observation de nombreuses classes où l'on enseigne une langue nouvelle, et notamment où l'on enseigne des contenus disciplinaires nouveaux *dans* une langue nouvelle, tant en France – dans l'enseignement bilingue français-occitan par exemple – que dans de nombreux autres pays – et dernièrement en Finlande, à l'invitation de l'Institut Français, auprès des trois sites bilingues franco-finnois – offre de merveilleuses possibilités pour mieux comprendre les enjeux et les bénéfices d'un tel enseignement. Ces bénéfices sont tant pour les langues (langue source et langue cible) que pour les contenus. Mais il serait tellement facile de développer une sorte de « pensée magique » : « le bilinguisme est le meilleur des enseignements ! ». Ceci ne tient qu'à la condition de comprendre, rationnellement, ce qui fait de cette modalité d'apprentissage une modalité optimale. Il n'y a donc pas de baguette magique, mais bien des facteurs explicatifs. Parmi ceux-là, nous en retiendrons tout d'abord trois : l'immersion, le bilinguisme, l'intégration des langues et des disciplines.

2. Immersion et littérature

Le premier facteur est l'immersion dans la langue. Nous verrons très vite que ce premier facteur n'est pas suffisant ! Car l'immersion est la modalité maximale dans tous les cas d'enseignement. Par exemple et sans que ce cas ne soit particulier, en France, on enseigne partout et toujours en immersion du français (sauf dans le cadre de l'enseignement immersif dans une langue régionale, dans très peu de cas d'enseignement et dans les « petites classes », ou lors de l'enseignement d'une langue nouvelle, c'est-à-dire au maximum dans 2 ou 3 heures d'enseignement par semaine). Or, si l'on en croit les résultats du programme PIRLS¹ dans son évaluation de 2016², les petits Français de CM1 – c'est-à-dire ayant quatre années d'entrée dans la lecture – sont 22^e sur les 24 pays de l'Union Européenne qui ont été évalués dans la *littérature* et en leur langue de scolarisation, qui est le français. On entend la notion de littérature comme a) l'aptitude à comprendre et à produire du sens dans un texte écrit ; b) l'ensemble des textes ou énoncés écrits « que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu ». Certes, bien des éléments pourraient expliquer cette piètre position française – le plus jeune âge des élèves français au moment de l'évaluation, les modalités d'évaluation par QCM qui sont inhabituelles

¹ Programme International de Recherche sur la Littérature Scolaire. Ce programme quinquennal a été initié en 2001.

² Les résultats de l'évaluation de 2021 n'étant toujours pas été rendus publics à l'heure de la rédaction de cette communication.

en France, etc. – mais le paradoxe reste quand même que les petits Français bénéficient de près de 37% du temps d'enseignement *de* la langue française (contre 28% pour la moyenne européenne) et sont quasiment derniers. Or, PIRLS nous renseigne : les professeurs français bénéficient de 4 fois moins de formation intensive sur la notion et la pratique de la littérature (6% contre 24% dans la moyenne européenne) et sont quasiment 2 fois plus nombreux à n'avoir aucune formation (38% contre 22%). La notion de *littérature* et les enjeux qui en découlent semblent peu conscientisés par l'Institution scolaire : si en France on fait 10% de plus d'apprentissage de la langue de scolarisation, de travail sur le code *en dehors de toute activité où la langue est utilisée pour produire du sens*, ce temps vient mordre sur le temps disciplinaire où l'on manipule des objets, en technologie, en sciences expérimentales, et où la langue sert à décrire, émettre des hypothèses, inventer des représentations graphiques à légender, négocier, se documenter, expliquer, pour *in fine* comprendre. Ainsi, l'immersion dans une langue sans réflexion sur le potentiel et les conditions didactiques que cela engage, n'est pas forcément gage de succès.

1. Les compétences bilingues

Le bilinguisme, c'est-à-dire l'immersion dans deux langues de scolarisation, langue première ou nationale et langue nouvelle, est en revanche fécond. Un certain nombre d'évaluations – par exemple ici dans le cadre du bilinguisme paritaire précoce français-langue basque – peut en témoigner³:

³ Erramun Bachoc, « L'enseignement de la langue basque », in C. Clairis, D. Costauvec, J.-B. Coyos éd. *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 140.

| Tests de CE2 | Français comme discipline | | Mathématiques comme discipline | | Scores nationaux | |
|-----------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| | Bilingues des sites FR-basque | Monolingues des sites FR-basque | Bilingues des sites FR- basque | Monolingues des sites FR-basque | Français comme discipline | Mathématiques comme discipline |
| années | | | | | | |
| 1989-1990 | 14,7 | 13,3 | 13,7 | 11,8 | 14 | 12,7 |
| 1990-1991 | 15,1 | 13,7 | 15 | 14,2 | 13,1 | 13 |
| 1992-1993 | 13,9 | 13,5 | 14,1 | 13,8 | 13 | 13 |
| 1993-1994 | 15,2 | 13,5 | 14,7 | 11,2 | 13,1 | 12,9 |

Tableau 1: résultats des élèves bilingues français-basque comparés aux résultats des élèves monolingues de même site scolaire dans des tests nationaux de mathématiques et de français (1989-1994)

Dans les classes bilingues paritaires, il y a deux langues de scolarisation : ici, le français et le basque. Les élèves « bilingues » bénéficient donc de moitié moins de temps d'enseignement de français et *en* français ; en revanche, c'est *en* basque qu'ils apprennent un certain nombre de disciplines, dont les mathématiques. On observe ici que les résultats des petits « bilingues » de CE2 (élèves de 8 ans) sont constamment supérieurs à ceux des petits « monolingues » des mêmes sites scolaires. Mais le bilinguisme n'est pas non plus une « baguette magique » : que l'on pense aux élèves « allophones » scolarisés de plus en plus nombreux dans les écoles françaises. Ces élèves ont globalement des résultats plus problématiques que d'autres élèves, leur inclusion dans le système scolaire s'avère parfois complexe ou douloureuse. N'est-ce pas parce que dans un cas le bilinguisme est additif : l'Institution permet à des élèves de s'épanouir en deux langues, langue nationale et langue d'environnement immédiat, souvent chargée d'identité culturelle forte et revisibilisée. Dans l'autre cas, il s'agit d'un bilinguisme soustractif : la langue d'origine, la langue des familles – quand elle n'est pas niée, comme cela a pu être le cas si longtemps pour les « langues régionales » dans un système d'Education Nationale – n'est pas plus valorisée dans la mesure où elle ne servira pas objectivement à acquérir les compétences et les savoirs scolaires.

3. Intégration des langues et des disciplines : la *double intégration*

Là aussi, nous devons nous rendre compte qu'il y a toujours, dans le cadre de l'immersion massive intégration des langues et des disciplines. Nous le disions en faisant remarquer les piètres résultats de l'Institution français dans le programme PIRLS de 2016. Dans 72% du temps scolaire pour la moyenne européenne, on apprend des contenus disciplinaires dans la

langue de scolarisation (63% seulement pour la France). Mais : y a-t-il conscientisation de la part des professeurs que l'accès à ces contenus ne peut être acquis que dans le cas où la *forme* langagière (orale ou écrite) qui porte et véhicule ces contenus est elle-même claire, « désopacifiée » (Gajo 2007) ? C'est ce que nous montre le cas des élèves « allophones » :

L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. (Benveniste 1987, 311)

Nous comprenons à la suite de la grammairienne Claire Benveniste que cette « mauvaise adaptation » n'est pas celle de l'élève, mais bien celle de l'Institution elle-même, et par voie de conséquence, celle du professeur. Le professeur a pour mission d'enseigner des savoirs ; mais s'il oublie que pour être enseignables, ces savoirs doivent être appropriés aux élèves, c'est-à-dire que les élèves doivent se les approprier, le professeur risque d'enseigner en pure perte – ou bien gérer davantage sa classe que les activités d'apprentissage (Escudé 2020, 266-274). Dans ce cadre de *double intégration* – intégration entre langue cible et langue source ; intégration des langues et des contenus disciplinaires enseignés – ce qui est visé est sans doute tout autant la forme langagière que son sens.

Pour reprendre la nomenclature saussurienne, si le professeur vise le *signifié* du signe linguistique (forme orale ou écrite des énoncés, des consignes, des supports) l'élève quant à lui a pour premier abord de ce signe le *signifiant* : la forme phonique, la forme graphique. Il peut entendre, il peut déchiffrer, mais il peut ne pas comprendre ni entrer en littérature – c'est-à-dire rester dans l'illettrisme. C'est cela qui se passe quand on nous parle dans une langue que nous ne comprenons pas. Or, comment comprenons-nous ? C'est qu'il y a intentionnalité, explicitation formelle : nous retournons au *réfèrent*, à la chose dont on parle, qu'elle soit présente (dans le cadre des disciplines que sont la technologie, les sciences expérimentales, etc.) ou représentée (par des illustrations, des dessins, des photos, des schémas, etc.).

Nous pourrions alors dire que le rapport entre le réfèrent et le signifiant construit la compétence de communication. Que le rapport entre le signifiant et le signifié construit la compétence cognitive. Et resterait une compétence essentielle, qui est essentiellement celle qui est développée souvent sans le savoir dans l'immersion monolingue, que l'on pourrait nommer

compétence textuelle (Dalgalian 2020). Ici, la langue ne fait pas acte d'illustration, de description, d'attache d'un référent (présent ou représenté en classe) ; elle ne vise pas non plus un savoir disciplinaire. Elle est auto-référencée : elle se dit dans l'énoncé qui développe, à l'oral, de l'implicite, de l'ironie, de l'antiphrase, de la litote, de l'exagération, etc. – et que bien souvent un élève peut avoir du mal à décrypter – et elle se dit à l'écrit, par exemple, dans les contes racontés aux tous petits : la langue y est différente de celle qui est dite face à face, les éléments dont on parle ne sont et ne seront jamais là, le temps des verbes est nouveau, les éléments lexicaux et les thèmes sont étranges (une citrouille devient carrosse, etc.), on « tire la bobinette et la chevillette cherra » (ce qui est inexplicable), les sujets sont pronominalisés (le petit chaperon rouge, devient « elle », et réciproquement)... (Dalgalian 2022).

4. Proximité ou éloignement des référents et des langues

On l'aura compris, la didactique de l'enseignement bilingue, la didactique de l'enseignement immersif, la didactique de l'enseignement intégratif des langues et des disciplines⁴ ne peuvent faire fi de la notion de distance didactique. Double distance : entre ce que sait l'élève en dehors de l'École et ce que l'École lui apprend ; et entre les moyens langagiers qui sont ceux de l'élève et ceux qui sont utilisés à l'École. La notion de distance est essentielle en didactique : s'il n'y a pas d'obstacle, il n'y a pas d'apprentissage. Mais si l'obstacle est trop haut, il ne peut y avoir apprentissage (Bachelard 1938).

Or, ici aussi, deux évaluations internationales nous renseignent sur les matrices idéologiques (au sens de « système de valeur » se révélant dans des pratiques pédagogiques) des systèmes éducatifs. Pour le système français dont on a vu avec PIRLS (2016) qu'il évaluait de bien faibles compétences en littératie, en aptitude à comprendre et à produire des textes écrits, un tableau comparant les consignes que proposent à leurs élèves « au moins une fois par semaine » les professeurs français et la moyenne des professeurs européens est assez révélateur :

⁴ A ce sujet, remarquons la différence entre différents acronymes institutionnels. L'acronyme français de *DNL* (*Discipline Non Linguistique*) marque bien une étanchéité, une non porosité entre la langue de l'apprentissage et le contenu que l'on enseigne, que les élèves doivent s'approprier. C'est un contre-sens majeur. Les autres acronymes européens ont intégré la notion d'intégration : *CLIL*, *AICLE*, *EMILE*. Tandis que le *Content and Language Integrated Learning* comme l'*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* marquent une parité neutre entre contenu et langue, l'*Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère* – acronyme francophone, et désormais préféré en France au non-sens de *DNL* - notifie toujours une priorité pour le contenu (le *signifié*) par rapport à la forme (au *signifiant*).

| À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? <i>Modalité de réponse : "au moins une fois par semaine"</i> | France | Moyenne des 21 Pays de l'UE dont le score est supérieur à la France | Ecart |
|---|--------|---|-------|
| Retrouver des informations dans un texte | 99% | 96% | + 3% |
| Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris | 91% | 94% | - 3% |
| Dégager les idées principales du texte | 89% | 93% | - 4% |
| Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte | 64% | 79% | - 15% |
| Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte | 59% | 72% | - 13% |
| Comparer le texte à des lectures antérieures | 50% | 69% | - 19% |
| Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus | 41% | 82% | - 41% |
| Décrire le style ou la structure du texte | 41% | 60% | - 19% |
| Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur | 36% | 56% | - 20% |

Tableau 2: Comparaison des fréquences à laquelle sont posées des consignes de compréhension de texte entre France et la moyenne des 21 pays dont le score est supérieur à la France. Source : PIRLS 2016.

Sur ces neuf consignes élémentaires, on remarque trois groupes. A) Les consignes qui demandent une exploitation objective explicite aux élèves (« retrouver des informations dans un texte » ; « expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris » ; « dégager les idées principales du texte ») : ici, les élèves français réussissent aussi bien, et parfois mieux que leurs camarades européens. B) les consignes demandant une exploitation objective mais implicite des données du texte (« généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte » ; « prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte ») ou de comparer ce texte travaillé avec des connaissances vues en classe et qui sont ici transférables, synthétisables (« comparer le texte à des lectures antérieures », « décrire le style ou la structure du texte », « déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur ») montrent un décrochage : entre – 13 et – 20% par rapport à la moyenne européenne. Mais le groupe C) (« comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus ») montre le gouffre (- 41% !) entre la France et la moyenne européenne. Cela semble révéler que le lieu scolaire, en France, reste étanche à la réalité sociale vécue par les élèves, à leurs savoirs expérientiels.

Le programme TALIS (2018⁵) interroge les professeurs de niveau secondaire (collège) quant à leur propre estimation d'une formation professionnelle dans cinq domaines devenus des domaines clefs, des « questions chaudes » d'actualité professionnelle, de leur métier. Il s'agit ici de savoir enseigner à des élèves de niveaux différents (opérer une pédagogie différenciée) ; enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue (prendre en considération la réalité de la diversité des langues, des points de vue de départ des élèves, de la distance entre langues sources et langue cible de scolarisation) ; enseigner avec les technologies de l'Internet et de la communication (désormais les lieux d'échange et de recherche de données les plus pratiqués par les élèves) ; savoir gérer la classe et le comportement des élèves et enfin pouvoir suivre l'apprentissage et la progression des élèves afin de mieux les orienter dans leur parcours scolaire.

| | Enseignement à des élèves de niveaux différents | Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue | Utilisation des TIC | Gestion de la classe et du comportement des élèves | Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves |
|----------------------|---|---|---------------------|--|--|
| France | 25 % | 8 % | 29 % | 22 % | 26 % |
| Angleterre | 69 % | 43 % | 51 % | 68 % | 57 % |
| Australie | 38 % | 27 % | 39 % | 45 % | 42 % |
| Espagne | 28 % | 26 % | 36 % | 35 % | 44 % |
| Finlande | 35 % | 14 % | 21 % | 29 % | 32 % |
| Italie | 37 % | 19 % | 36 % | 48 % | 51 % |
| Suède | 61 % | 32 % | 37 % | 55 % | 57 % |
| Moyenne UE | 42 % | 24 % | 39 % | 47 % | 47 % |
| Moyenne Talis | 50 % | 31 % | 49 % | 60 % | 60 % |

Tableau 3: Pourcentage d'enseignants de collège estimant avoir été bien ou très bien préparés en formation initiale. Source : TALIS 2017.

Si les résultats montrent hélas un décrochage global pour la France sur ces cinq sujets « d'actualité chaude », c'est bien en un domaine particulier que la France se caractérise : 8% seulement des professeurs français s'estimant bien préparés à la réalité désormais bien présente dans chacune des classes - ne l'a-t-elle pas toujours été, avec la présence d'un plurilinguisme historique français si longtemps invisibilisé par l'Institution nationale (Escudé 2014) – d'une diversité de langues d'origine, de représentations mentales différentes, de distances à prendre

⁵ *Teaching and learning International Survey*, <https://www.oecd.org/education/talis/>

en compte avec la capacité de s'approprier forme langagière des langues de scolarisation et contenus disciplinaires enseignés.

Mais ce dernier tableau nous intéresse aussi car il permet de comparer les deux pays que sont France et Finlande, dont les résultats sont tout comme la France bien inférieurs à la moyenne de l'Union Européenne et de l'OCDE.

5. Quatre modalités immersives

Une mission d'observation auprès des trois sites bilingues français-finnois dans les villes d'Helsinki, Tampere et Turku durant une semaine au mois de novembre 2022 a permis d'observer toute la complexité de l'enseignement bilingue immersif. Outre les différents niveaux d'apprentissage – de la maternelle au lycée – et les différents procédés possibles – immersion langagière dans la langue cible, ici le français ; intégration des langues et des disciplines (CLIL ou EMILE) ; bilinguisme assumé dans sa pratique de méso-alternance (ADEB 2011 et 2021) – nous avons pu constater que l'apprentissage immersif, c'est-à-dire l'apprentissage se faisant dans la langue cible, revêtait quatre modalités distinctes dont n'étaient pas toujours conscients les professeurs.

Nous proposons ici de décliner ces quatre modalités dans une grille qui doit beaucoup aux travaux de Laurent Gajo (Gajo 2020). Il s'agira tout à la fois de montrer les aspects spécifiques (positifs ou négatifs) de chacune de ces modalités, mais surtout d'entrer dans une réflexion didactique globale permettant d'identifier en fonction des besoins rencontrés lors de l'apprentissage quelle modalité est davantage propice qu'une autre, aucune n'étant supérieure à une autre, toutes permettant d'offrir les meilleures conditions d'enseignement de la langue et de l'apprentissage *en* langue.

La première de ces modalités est tout simplement « submersive » : le professeur parle en français à ses élèves finlandais comme s'il parlait dans la langue qu'ils maîtrisent tous le mieux, le finnois. Il n'y a pas d'interrogation, de questionnement sur ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension du français. C'est curieusement dans l'abord des consignes que cette modalité est parfois le plus utilisée – tandis que la consigne, dont l'objectif est de mettre en activité les élèves, a besoin d'explicitation et de clarification.

La deuxième modalité pourrait s'appeler « immersion communicative » : le professeur enseigne comme un professeur de FLE (Français Langue Étrangère), en faisant effort pour

préciser par de multiples truchements ce qui pourrait faire obstacle à la compréhension. Il utilise très souvent la traduction (la « micro-alternance codique »), des éléments para-verbaux, la gestuelle, le jeu intonatif, et évidemment le retour au référent (illustrations d'albums illustrés, dessins, photos, schémas, films, affiches, utilisation de supports provenant des TIC, objets à manipuler, etc.). C'est évidemment cette modalité qui est la plus utilisée, tant dans les enseignements techniques (art plastique, technologie) qu'abstraites (mathématiques) et bien évidemment dans l'apprentissage de la langue cible même.

Troisième modalité, que le jargon didactique nomme parfois « problem solving », il s'agit ici de travailler avec les deux formes langagières du français et du finnois, et de profiter de leur concomitance, de leur simultanéité, soit que celle-ci soit venue d'une demande d'élève, soit qu'elle soit présente par le biais d'une demande ou d'une proposition d'éclaircissement d'un mot. On compare les formes : et ce qui serait *intercompréhension* avec des langues de même famille (Escudé & Janin 2010 ; Escudé & Calvo del Olmo 2019) est ici bien différent tant les racines langagières des deux langues sont bien différentes.

Enfin, une quatrième modalité parfois nommée « problem raising » concentre ses effets sur le contenu travaillé qui est questionné et éclairé par les deux langues de scolarisation. La notion s'amplifie de nouvelles données portées par des façons différentes, parfois divergentes de la nommer en fonction des langues. Le bilinguisme opère une mise à distance notionnelle, soulève parfois une interrogation sur ce que l'on savait ou croyait du contenu disciplinaire visé, et permet de passer d'un mode « monoplanair » à un mode « multiplanair », plus proche de la réalité même de la notion en jeu qui est déployée dans davantage de dimensions. On comprend alors que les langues découpent le monde et tentent de s'en rapprocher, de manière spécifique : le bi-plurilinguisme éclaire de plus de lumières le monde, le problématise davantage, et lui donne ses vraies dimensions. Un tableau permettra de synthétiser nos observations :

| Modalités : | Aspects négatifs | Aspects positifs |
|--------------------------------|--|---|
| 1- Submersive | Problèmes de compréhension – perte de sens – décrochage – insécurité linguistique - | Bain immersif favorisant la phonologie (accentuation, intonation, mélodie de la langue...) et fluidité syntaxique – langue plus « naturelle » - développement de la compétence textuelle |
| 2- Communicationnelle | Langue « artificielle », qui doit répondre aux référents cités et ne peut s’extraire de schémas peu naturels ou trop scolaires | Travail sur la compréhension lexicale et thématique des énoncés – sécurisation linguistique – micro-alternances codiques, retour au référent, usage du paraverbal, etc. développement de la compétence communicationnelle |
| 3- Centrée sur les signifiants | On oublie l’objet disciplinaire et les contenus – on peut passer du bilinguisme au monolinguisme le plus efficace pour traiter ce domaine | Comparaison des langues et activités de contrastivité - On profite et développe enfin la possibilité de travailler les deux langues, on peut aller vers l’intercompréhension – développement de compétences linguistiques, grammaticales, inter et plurilinguistiques, métalinguistiques |
| 4- Centrée sur les signifiés | On oublie les langues qui portent les savoirs pour se concentrer sur ces savoirs - on peut également passer du bilinguisme au monolinguisme le plus efficace pour traiter ce domaine | La centration sur les signifiés permet de se décentrer et d’interroger plus profondément le sens des notions connues ou construites – dans cet ordre interdisciplinaire , on développe des compétences cognitives plus fortes ainsi que des compétences interculturelles |

Tableau 4: Aspects négatifs et positifs des quatre modalités différentes de l’immersion langagière en classe.

6. En guise d'ouverture

Dans le cadre scolaire, bien souvent, l'immersion « submersive » a très mauvaise presse, et c'est bien la modalité « communicationnelle » qui est largement la plus diffusée. De même les deux dernières modalités ne sont que très peu visitées. La modalité centrée sur les signifiants est bien peu employée pour des raisons structurelles : les curricula développent bien peu les dimensions plurilinguistiques ; les formations des maîtres restent en silo ; les méthodologies de ce que l'on pourrait nommer « didactique du contact des langues » (approches plurielles, intégration des langues et des disciplines, bilinguisme intégratif, etc.) restent alternatives ou marginales ; les ressources manquent enfin à cet égard⁶. De la même manière, la modalité centrée sur les signifiés échappe trop souvent à l'enseignement bilingue et immersif : l'apprentissage d'une langue nouvelle est comme « pollué » par l'idéologie communicative. Comme le synthétise Laurent Gajo :

Le passage du fait linguistique au fait plurilingue ne va pas de soi [...] Un tel cloisonnement concourt à la survalorisation de la fonction utilitaire des langues : occultation des langues moins diffusées, survalorisation des pratiques communicationnelles, dissimulation des bénéfices de l'interdisciplinarité, mise en sourdine du travail interlinguistique, absence de problématisation des liens entre diversité, pluralité et cohésion sociale. (Gajo 2024)

Après reprise des observations qui suivirent les visites, les professeurs du bilinguisme franco-finnois se sont rendu compte qu'ils travaillaient durant chaque séance en très grande majorité la modalité communicationnelle, mais également – et sans s'en rendre compte parfois – la modalité immersive, mais aussi enfin – et pour certains de manière coordonnée – les modalités centrées sur les signifiants et sur les signifiés. Aussi, chacun a pu saisir qu'il n'y a pas qu'une seule modalité d'apprentissage des langues et, que dans l'apprentissage - qu'il soit centré sur la langue cible ou qu'il soit intégratif (CLIL / EMILE) -, il y a loisir d'utiliser en fonction des objectifs visés et des besoins des élèves les quatre modalités.

⁶ Nous nous permettons de citer le manuel *Euromania, J'apprends par les langues*. Ce manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes (8-13 ans) est le fruit d'une collaboration entre cinq universités pédagogiques dans le cadre d'un programme européen (2008). Ce manuel, le premier manuel européen dans un certain sens, est décliné en sept langues (portugais, castillan, catalan, occitan, français, italien, roumain) et propose 20 modules disciplinaires (mathématiques, sciences, technologie, histoire) ainsi qu'un *portfolio* commun à toutes les éditions qui reprend les exercices de contrastivité entre les 7 langues travaillées dans les modules. <https://www.reseau-canope.fr/notice/japprends-par-les-langues.html>

Par ailleurs, il n'y a pas de frontière stricte entre ces modalités, employées de manière fluide comme par exemple pour les deux premières⁷, ou encore entre la modalité communicative et celle centrée sur les signifiants⁸ parfois de fait déployée par les élèves eux-mêmes puisqu'ils construisent leurs savoirs *en deux langues ou plus*⁹, ou enfin entre les deux dernières modalités (centrées l'une sur le signifiant, l'autre sur le signifié)¹⁰.

Les professeurs se sont d'ailleurs rendu compte que ces modalités fonctionnaient deux à deux. Les aspects négatifs de la modalité communicationnelle sont en effet compensés par les aspects positifs de la modalité immersive ; de la même manière les aspects négatifs de la modalité centrée sur les signifiants sont tempérés par les aspects positifs de la modalité centrée sur les signifiés. L'ensemble des quatre modalités permet de parcourir les domaines et de construire un ensemble important de compétences: communicatives, textuelles, cognitives, mais aussi métalinguistiques et interculturelles. De ce fait, la notion souvent polémique

⁷ Ainsi dans une classe de maternelle du site bilingue d'Helsinki : « **aucune micro-alternance**. Le P[rofesseur] ritualise l'énoncé autour de l'objectif annoncé (« on va faire une fête » - tout le monde sait qu'il s'agira d'Halloween). P : « c'est quelque chose de dur, c'est blanc, c'est dans notre corps », les quelques E[lèves] déjà bilingues tirent la classe : « un squelette », le P montre la carte-référent, la pose au tableau, fait répéter le mot, continue ainsi (araignée, balai, sorcière, chapeau pointu, etc.). Parfois petite chanson ou extrait connu (pour araignée, pour chapeau...). Chaque mot est l'occasion d'un énoncé plus large (cf. *compétence textuelle* : « la langue précède le lexique / le lexique procède de la langue » disait Humboldt), ainsi pour amener « la chauve-souris », **longue narration** : « Il était une fois, à la campagne, dans ma maison, j'ai ouvert les volets – gestes et explication : pour ouvrir la fenêtre, etc. – et derrière le volet, j'ai eu peur – geste, exclamation – il y a avait une petite bête accrochée – geste – derrière, la tête en bas – geste – avec des ailes – gestes – etc. » / Un E dit « bat » (comme en anglais !). » (*notes du rapport de mission, P. Escudé, novembre 2022, non édité*).

⁸ Ainsi dans une classe de primaire de l'école de Tampere : « **travail sur du lexique qui servira à comprendre un album** : les mots nouveaux ou « compliqués » (= n'impliquant pas un signifié immédiat au moment de leur prononciation) sont illustrés grâce à des cartes-référents (« flashcards ») (céréales : blé... Et explication : le blé sert à faire des gâteaux. Un E répète : « cadeau ». P reprend : « gâteau », c'est comme en Fi *kakku* et pas « cadeau », en FI *esitää*, et fait répéter la bonne phonologie. Autres céréales : « maïs, avoine » – le P cherche sur un dictionnaire le mot « avoine » en FI : *kaura* ; flocon d'avoine se disant *kaurapuuro* - une tracteur, une charrue - le P fait répéter plusieurs fois ce mot nouveau, pas forcément pour avoir à s'en resserrer, mais parce qu'il y a certainement un relief phonologique spécifique par rapport à la langue finnoise. » (*notes du rapport de mission, P. Escudé, novembre 2022, non édité*).

⁹ Voyez la fin de la note 6 : un élève finlandais et anglophone (bilingue finnois-anglais) comprend ce que signifie la maîtresse de maternelle et s'exclame : « bat ! » comme l'on parle de chauve-souris.

¹⁰ En classe de lycée, dans le site scolaire de Tampere : « P : voici le 1^{er} cours de physique, après nos cours de chimie. Nous allons travailler sur la lumière. P fait lire un petit texte. E = le lit. P = « j'ai rien compris ! tu peux expliquer ? » (l'E a « bien lu » mais le P fait comme si c'était le sens, et pas la forme qui posait problème). Pose la question (= la situation-problème) de ce qu'est un « phénomène périodique » (et traduit à l'oral + écrit en FI : *määrittämisen ilmiö* - que peut-on tirer de ce double signifiant pour le signifié visé ?) grâce aux battements d'aile d'une mouche (estimé à 330 par seconde), et le P « bat des ailes » [...] Le P écrit sur le TBI [Tableau blanc interactif] les mots français et finnois : « fréquence = taajuus », c'est-à-dire commente-t-il « le temps pour que le phénomène se reproduise égal à lui-même ». Puis, devant le silence relatif de la classe : « Je parle beaucoup, c'est en FR et je vois que ce n'est pas clair (référent aide à comprendre le signifié). » (*notes du rapport de mission, P. Escudé, novembre 2022, non édité*).

d'immersion développe l'ensemble de ses qualités, et offre à l'enseignement bilingue (ici français-finnois) la plus belle panoplie où se déploient ses enjeux.

Bibliographie

- ADEB [Association pour le développement du bi-plurilinguisme]. (2011). J. Duverger et D. Coste éd. : *Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*.
http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf
- ADEB [Association pour le développement du bi-plurilinguisme] (2021). M. Cavalli et L. Gajo éd. : *Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue. Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques : transversalités et spécialités*. <http://www.adeb-asso.org/publications/le-professeur-de-langue-2-dans-lenseignement-bilingue/>
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Benveniste, C. (1987). La question du handicap linguistique, une révision, in M.-N. Roubaud éd., *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 307-316.
- Gajo, L. (2007). L'enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, TREMA 28/2007, 37-48, <https://journals.openedition.org/trema/448>
- Gajo, L. (2020). Intégrer et alterner : le plurilinguisme au service des savoirs, in L. Grivon (dir.), *Éducation aux langues et par les langues : contextes, représentations, théories, modèles*. Centre d'études Abbé Trèves, 119-131.
- Gajo, L. (2024). Préambule à *Didactique Intégrée des Langues*, M. Candelier, G. Manno, P. Escudé éd., ADEB, 2024. <http://www.adeb-asso.org/>
- Dalgalian, G. (2020). *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*. Limoges, Lambert Lucas.
- Dalgalian, G. (2022). La compétence textuelle au cœur de toutes les compétences, in *Abécédaire des notions et des gestes professionnels de l'enseignement bi-plurilingue*, <http://www.adeb-asso.org/ressources/abccdaire-des-gestes-professionnels/>
- Escudé, P. (2014). De l'invisibilisation et de son retournement. Etude du cas occitan : normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme ?, *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, sous la direction de Ksenija Djordjevic Léonard, Michel Houdiard, 2014, 9-21.
- Escudé, P. (2020). Langues régionales, langues de France : la première *allophonie* dans le système scolaire français, in *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, C. Mendonça-Dias, B. Azaoui, F. Chnane-Davin, éd. Limoges, Lambert-Lucas, 2020, 259-274.
- Escudé, P., Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, Clé International.
- Escudé, P., Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo, Parábola.