

Dossier avril 2010

*Evaluer dans les sections bilingues :
transversalité disciplinaire et modélisation,*

CIEP, 7-9 avril 2010

Conférence 3 :

Le risque de fossilisation en langue 2 dans l'enseignement bilingue ou Comment construire des compétences langagières de haut niveau dans les cursus bilingues.

Annie LHERETE, inspecteur général de l'éducation nationale, Groupe des langues vivantes.



Babel n'est plus une malédiction. La perspective est aujourd'hui renversée : nous voyons tous dans la diversité des langues une richesse et dans la maîtrise de plusieurs langues les traits d'un nouvel humanisme.

Réfléchir sur l'enseignement bilingue ou plurilingue, sur sa finalité, sa didactique, son évaluation, c'est s'interroger sur l'incidence de la confrontation croissante entre les langues et les cultures sur tous les territoires, sur la réémergence de Babel dans la vie quotidienne et sur les compétences nouvelles qu'il faut développer chez les jeunes pour les aider à vivre libres dans un monde plurilingue et pluriculturel. Derrière ce bel idéal, se cache la réalité d'un apprentissage souvent difficile. Relativement peu d'enfants ont la chance de grandir dans un environnement où ils reçoivent les deux langues en même temps qu'ils acquièrent le langage. Et même ces bilingues simultanés devront à un moment donné, eux aussi travailler, pour construire des compétences langagières et conceptuelles de haut niveau sur ce terrain initial si fertile.

Penser l'enseignement bilingue, c'est d'abord se livrer à une analyse fine des contextes d'apprentissage, des finalités recherchées par les élèves et leurs parents, et partant de là définir des

objectifs réalistes, des modalités d'enseignement et des modalités d'évaluation qui rendent la progression lisible pour l'apprenant et compréhensible au-delà des frontières. Sans cette réflexion initiale qui permet de fixer des objectifs cibles, il sera difficile de concevoir des modalités d'évaluation et donc des progressions et des modalités d'enseignement.

Je vous propose de puiser dans mon expérience d'Inspecteur général de langues vivantes à l'Education nationale pour vous livrer quelques réflexions sur ces sujets.

Ces réflexions s'appuient sur :

- l'ensemble des travaux menés par le groupe des langues vivantes à l'IGEN, en particulier depuis l'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues et la mise en œuvre du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes en 2005,

- ce que j'ai pu retenir de visites d'établissements et de rencontres avec des élèves, des parents et des enseignants à l'étranger : en Europe (Royaume-Uni et Belgique), au Maroc, aux Etats-Unis, au Canada, en Amérique centrale et latine.

1. Le contexte d'apprentissage dans les établissements à cursus bilingue

Quel type d'immersion offrons-nous ? Quelle bilinguïté cherchons-nous à construire ? J'emprunte le concept de bilinguïté à Josiane Hamers et Michel Blanc. Ils distinguent :

- la bilinguïté qui se réfère à la capacité de l'individu à accéder à deux codes linguistiques différents ;
- le bilinguïme, mot qu'ils utilisent pour décrire une société : le Canada, la Belgique sont des états bilingues.

Pour analyser le contexte d'apprentissage, il faudrait considérer au moins cinq facteurs, lesquels permettraient d'élaborer un projet linguistique établissement par établissement.

• Bilinguïté exogène ou endogène ?

En dehors de quelques lycées français de l'étranger, implantés dans les capitales où sont concentrées des communautés francophones, sortes d'îlots de francité, (comme par exemple le lycée de Londres, de Madrid ou de New-York), de nombreuses écoles de par le monde offrent une éducation « à la française » pour des enfants alloglottes. Elles proposent la construction d'une bilinguïté successive et exogène.

La majorité de leurs élèves ont appris à parler dans une langue autre que le français, ils ne parlent pas la langue seconde à la maison; celle-ci est peu présente en dehors de la classe, dans la récréation, à la cantine, ou même à la télévision. Les professeurs de langue ou de disciplines enseignées en L2 sont les seuls modèles linguistiques. On parle de bilinguïté endogène lorsque la langue 2 est fortement présente dans l'environnement, de bilinguïté exogène lorsque la langue 2 est absente.

= La construction d'une bilinguïté exogène (lorsqu'on est privé de l'apport lié à une immersion complémentaire en dehors de la classe) impose une approche spécifique et des stratégies pédagogiques particulières.

• Quel statut respectif pour les deux langues ? Les deux langues sont-elles également valorisées ou bien l'une est-elle valorisée aux dépens de l'autre ? La bilinguïté est-elle additive ou soustractive ?

= Nous faisons traditionnellement le choix de viser une bilinguïté additive, mais ceci suppose que les enseignants aient un minimum de compétence linguistique et de respect pour l'autre langue que celle dans laquelle ils dispensent leur enseignement.

• Quelle représentation derrière les cultures ?

Visons- nous une bilingualité biculturelle, une bilingualité acculturée à la langue 2, une bilingualité qui ignore les cultures ?

=Nos valeurs nous imposent de nous défier d'une anomie culturelle dont nous sommes convaincus qu'elle pourrait conduire à une anémie conceptuelle.

- Et l'anglais dans tout ça ?

Où placer l'anglais dans les cursus ? Pour acquérir quel niveau de compétence ? Pour partir étudier dans une université anglophone ? Pour gagner en employabilité ? L'anglais fait-il partie du cursus bilingue ou vient – il en supplément ?

= De la réponse à ces questions, dépendra le niveau cible visé en anglais, la nature et le contenu du cursus proposé aux élèves dans cette langue devenue lingua franca.

- Quelle motivation ?

Pourquoi les parents choisissent-ils une école autre, un cursus bilingue qui inclut le français ? La motivation est-elle intégrative ou instrumentale ? Ce n'est souvent pas si clair. A Riga, il y a quatre ans on m'a dit : « On a besoin de l'anglais pour faire des affaires, mais aussi du français pour se sentir européens. » Et voici, à titre d'exemple supplémentaire, ce que déclarent les parents des élèves d'un lycée à cursus français en Amérique latine où je me suis rendue récemment : « Notre scolarité, nous l'avons vécue avec une certaine frustration, et pour nos enfants nous voulons autre chose : une éducation qui mette l'accent sur des valeurs et en particulier la laïcité, la densité des contenus, la rigueur, la liberté intellectuelle et le sens critique, l'apprentissage de la réflexion et pas seulement l'obéissance et la mémorisation, et nous recherchons aussi un diplôme internationalement reconnu. »

Les parents assignent souvent à la langue française une fonction heuristique (nouvelle vision du monde) et méthodologique (acquisition d'un mode de pensée, d'autres références...). L'idéal des lumières et l'utopie qu'il véhicule sont toujours là. Le bilinguisme parfait fait partie de cette utopie. Mais il n'est pas réaliste de le garantir dans les cursus proposés dans le cadre scolaire.

2. Quel niveau de compétences langagières serait-il réaliste de viser dans l'enseignement bilingue jusqu'au baccalauréat ?

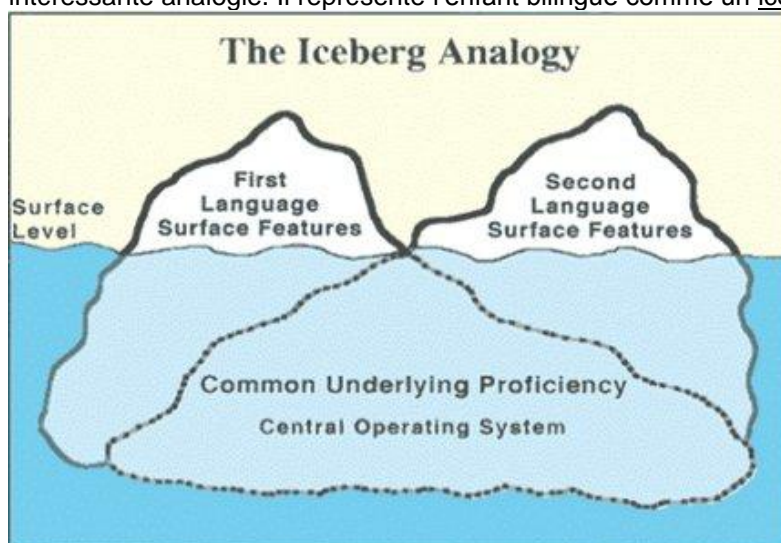
Il est difficile de traiter cette question hors contexte. On peut toutefois fournir quelques éléments de réponse. Le bilinguisme est un objectif de fin de cursus d'apprentissage. Parler d'enfant bilingue à 3, 6 ans ou 12 ans, c'est induire les parents en erreur.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues nous aide à penser le bilinguisme comme une construction à plusieurs étages: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dans le cadre scolaire, il faut sans doute renoncer à viser un bilinguisme de type C2-C2 qui supposerait une compétence maximale dans toutes les activités langagières et que j'illustre ici avec le binôme français / anglais :

	<i>Langue maternelle</i>	<i>Langue seconde</i>
C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

- Fixer des objectifs-cibles réalistes pour se donner les moyens d'évaluer avec rigueur. Considérant que les programmes français se donnent B2 comme objectif au baccalauréat en L2, il serait raisonnable de fixer C1 en fin de terminale dans un cursus dit « bilingue ». Et cet objectif pourrait même être revu à la baisse en fonction des contextes d'immersion ci-dessus esquissés, des langues en présence et aussi des différentes activités langagières. Les compétences de réception sont en effet presque toujours supérieures aux compétences de production. Une fois fixé l'objectif cible de l'ensemble du cursus pour chaque activité langagière, il serait opportun de se fixer des objectifs-cibles intermédiaires (pour la fin de chaque cycle par exemple) et pour toutes les langues en présence dans l'enseignement. Ceci permettrait de donner une lisibilité aux parcours.

- Soutenir la langue maternelle qui est en fait la "langue-mère". La langue maternelle conditionne la structuration initiale du langage qui permet ensuite l'adoption d'une nouvelle langue : la langue personnelle adoptive*. Jim Cummins* nous suggère une intéressante analogie. Il représente l'enfant bilingue comme un iceberg à deux pointes* :



En surface émergent deux langues et deux compétences linguistiques séparées. Sous l'eau se construisent des compétences communes sous-jacentes (common underlying proficiency). En surface on trouve les deux compétences de communication qui impliquent la maîtrise de la prononciation, du vocabulaire, des règles de syntaxe, des capacités de compréhension et d'application dans deux langues différentes. Sous la surface, se développe une compétence complexe avec des capacités d'analyse, d'interprétation, de synthèse, qui combinent les apports de la langue 1 et de la langue 2.

Les deux langues se soutiennent et on voit bien que l'abandon de l'une pourrait freiner le développement de compétences de haut niveau, que l'iceberg pourrait giter. Ces réflexions ont bien évidemment une déclinaison dans l'enseignement en France où il arrive aussi que deux langues soient en présence dans les apprentissages et que la langue du maître ne soit pas la langue maternelle de l'élève.

*Cf. : Amin Maalouf, *Un défi salutaire*, Bruxelles, 2008

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_fr.pdf

*James Cummins, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. p. 24.

*Cf. *representation de l'iceberg de Cummings* :
http://leap.tki.org.nz/being_bilingual/bilingualism_and_successful_learning/is_bilingualism_a_problem

• Donner aux élèves les moyens linguistiques en réception comme en production qui leur permettront d'effectuer des tâches requérant la mise en jeu de compétences de haut niveau, Avec ses quadrants, Jim Cummins* nous aide à concevoir des tâches adaptées qui relèvent dans un premier temps de la communication en contexte, dans un second temps de la communication décontextualisée, des tâches qui sollicitent des compétences de bas niveau, puis de haut niveau. Ces classifications sont précieuses pour concevoir des programmations en particulier dans l'enseignement des disciplines en L2.

* James Cummins, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.



• Rester vigilant à toutes les étapes du cursus et en particulier lors des changements de cycle. L'acquisition de deux langues en milieu scolaire est un processus complexe. Assez facile au niveau élémentaire où l'utilisation transversale de la langue dans toutes les disciplines est un fait, (un maître enseigne toutes les disciplines en L2, assisté parfois d'un assistant en L1), elle devient plus difficile au collège et au lycée où l'enseignement est scindé en disciplines distinctes. Se pose alors la question de la répartition des disciplines, des langues et des contenus des programmes. Celle-ci est rarement réfléchie, elle est le plus souvent subie :

- accords bilatéraux qui imposent par exemple l'enseignement en anglais de l'histoire américaine en Virginie, des sociales en espagnol en Espagne et en Amérique centrale.
- recours aux personnes-ressources qui parlent la langue 2, quelles que soient leurs spécialités.

Tout se passe comme si au moment où l'élève est appelé à développer des compétences de haut niveau, on ne réfléchissait plus sur la construction en parallèle de plus hautes compétences en langue(s). L'élève ayant acquis les compétences de réception de base, on compte sur la seule exposition à la langue modèle des divers professeurs pour poursuivre la construction du bilinguisme. C'est, on le sait, insuffisant.

3. Quand le bilinguisme plafonne

Pour illustrer le phénomène de plafonnement, je voudrais évoquer la situation d'un lycée à cursus français en Amérique Latine où je me suis rendue il y a quelques mois. Une des spécificités de cet établissement est d'accueillir un très faible pourcentage d'élèves français : 5% environ. L'immersion dans la langue française y est donc essentiellement scolaire. On y est clairement en situation de bilinguisme exogène.

En 2008, l'inspecteur de la zone avait rendu visite à cet établissement et il avait posé le diagnostic suivant :

« Après une vingtaine de minutes consacrées à des échanges sur la vie à l'école, les vœux des élèves, l'emploi de la langue française est devenu plus difficile : les erreurs progressivement plus nombreuses ont révélé que ces élèves procédaient à une traduction de leur pensée en espagnol vers le français et ne pouvaient faire preuve de spontanéité dans l'usage de la langue française. »

Quand je suis passée dans cette école, j'ai fait le choix de m'intéresser essentiellement au niveau lycée où j'ai moi aussi noté un décrochage important entre le niveau de compétences en compréhension et le niveau de compétences en production en français langue 2. S'il ne fait pas de doute que les élèves ont bien continué à progresser en réception en seconde, première puis terminale, au moment du baccalauréat, ils n'atteignent le niveau B2 ni en production orale ni en production écrite alors qu'ils reçoivent plus de 60% de leur enseignement en français. Dans une langue très représentative de ce que l'on peut entendre, un élève de terminale qui a fait toute sa scolarité depuis la petite section de maternelle dans l'établissement déclare : « Je veux étudier ingénieur. » au lieu de « J'aimerais/j'envisage de faire des études d'ingénieur. » Les bons résultats globaux masquent ce phénomène que les professeurs repèrent et déplorent, tout en restant relativement démunis.

Et si le phénomène de fossilisation était induit par le système ? Alors qu'à l'école maternelle et élémentaire, la transversalité disciplinaire va de soi, au collège et au lycée, les cours se font en tuyaux d'orgue et le contenu disciplinaire prend le pas sur la langue. Les professeurs de disciplines traitent leur programme, transmettent des connaissances sans bien mesurer le fait que les capacités de production orale et écrite plafonnent et dans certains cas peuvent même régresser. Le vocabulaire, les structures et les typologies de discours spécifiques à leurs disciplines ne sont pas clairement identifiées, elles ne sont guère enseignées. Le registre de la langue des élèves garde à l'écrit les caractéristiques de la langue orale de communication. On ne dépasse alors guère le bilinguisme fonctionnel qui permet certes de recevoir un enseignement scolaire en français, mais pas vraiment d'apprendre, de penser, d'argumenter ou de convaincre en français.

Le français de ces élèves de terminale n'est plus vraiment une langue étrangère mais ce n'est pas encore ce que l'on pourrait appeler la langue personnelle adoptive*.

*Amin Maalouf, *Un défi salutaire : comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe ?*
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_fr.html

Et au-delà de ce phénomène, en apparaît un second : le statut de la langue 2 s'altère, elle perd de son attractivité. Alors que dans le primaire, de nombreuses activités étaient associées au jeu, dans le secondaire, on ne joue plus en français, on ne rit pas en français, on ne vit guère en français. Le français devient la langue du travail bien ou mal fait, une langue qui véhicule des valeurs essentiellement sous la forme de notes sur vingt ! Dès lors que la réussite n'est pas à la hauteur des attentes des élèves et des parents (qui sont très élevées), le rapport à la langue en est affecté. La bilinguisme additive souhaitée peut, si l'on y prend garde, rapidement devenir soustractive.

4. Quelques pistes à explorer

4.1. Favoriser le passage de la compétence de communication à la compétence textuelle, puis cognitive*

*Gilbert Dalgalian : crdp.ac-bordeaux.fr/capoc/file/.../DALGALIAN_Gilbert_28_mars_2007.doc et *Enfances plurilingues*, 2000, L'Harmattan*

Je reprendrai ici les réflexions de Gilbert Dalgalian sur la fabrique du langage.
<http://eduscol.education.fr/cid45866/le-bilinguisme-favorise-t-il-l-integration%A0.html>

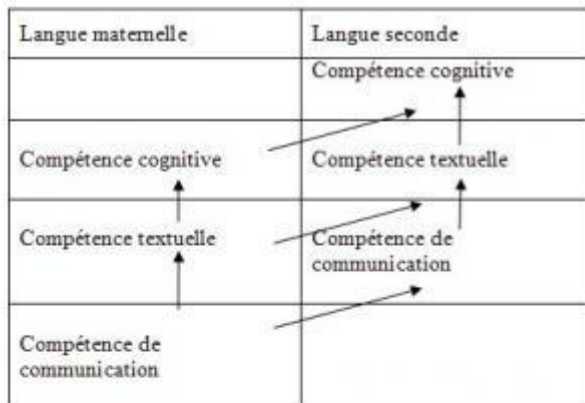
Il distingue trois compétences :

- la compétence communicative : aptitude à manier la langue pour tous les actes habituels de la vie quotidienne. La compétence de communication est essentielle, mais elle suppose un face à face peu riche linguistiquement, qui reste dans le cadran 1 de Cummins.

- la compétence textuelle : la capacité de l'enfant à extraire du sens à partir d'un texte, l'aptitude à bâtir du sens à partir de mots lorsque la chose n'est pas présente dans l'univers immédiat. Cette compétence se crée essentiellement par l'exposition de l'enfant à des récits d'abord oraux : histoires, contes, chansons, comptines, poèmes. Dans ces textes oraux, nous explique Gilbert Dalgalian, il y a

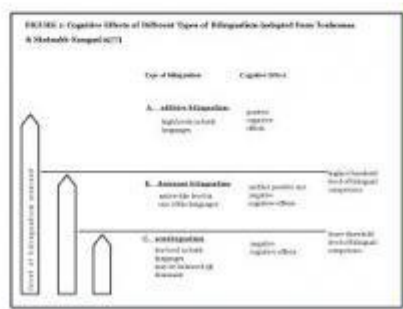
beaucoup d'inconnu : déroulement linéaire, intrigue, synonymes, paronymes, reprises de sens, lexique nouveau, mots bizarres qui ne correspondent à aucune réalité vécue. L'écoute de récits oraux construit des compétences textuelles bien avant l'arrivée de la lettre. Elle installe de nouveaux types de discours, différents du dialogue : les discours narratif, descriptif, argumentatif, typologies que l'on retrouve lorsqu'on se confronte au déchiffrement au moment de la lecture. Si la compétence textuelle est insuffisamment construite, la lecture se fera dans la difficulté. L'univers du livre ne sera jamais vraiment accessible.

- Cette compétence textuelle est un point de passage obligé pour accéder au niveau 3, aptitude à penser, conceptualiser.



(schéma de Gilbert Dalgalian)

Il paraît essentiel d'accompagner les mécanismes de transfert de compétences d'une langue à l'autre et en particulier de développer la compétence textuelle dans la langue 2 afin d'ouvrir l'accès aux compétences de haut niveau, sinon on bute sur les seuils décrits par Toukomaa et Skutnabb-Kangas.



4.2. Augmenter la pratique de l'oral en langue 2 dans toutes les disciplines

- Renforcer la compétence textuelle par la fréquentation assidue de récits oralisés. Envisager d'introduire la baladodiffusion* qui permettrait à la langue 2 de sortir des murs de l'école et d'investir l'espace familial ou privé de l'élève.

* <http://www.educnet.education.fr/dossier/baladodiffusion>

- Amener les élèves à verbaliser et à interagir en langue 2. Revoir la disposition de la classe en s'inspirant de ce qui est l'usage dans le primaire. Encourager le travail en binômes. Demander aux élèves du lycée de se lever pour prendre la parole pour faire de courtes synthèses à intervalles réguliers pendant le cours.

- Faire une utilisation systématique des vidéoprojecteurs pour enseigner et faire parler à partir de schémas et de visuels animés avant de passer à un écrit construit collectivement en changeant de

registre (vocabulaire plus précis, phrases complexes, connecteurs, adverbes, etc.). Concevoir des activités graduées qui fassent passer les élèves des quadrants 1 et 2 aux quadrants 3 et 4.

- Multiplier les activités qui se situent à la frontière entre l'oral et l'écrit comme les exposés avec diaporamas qui obligent les élèves à s'exprimer en public à partir de supports visuels qui comportent de l'écrit mais qui ont été préparés en amont.
- Instaurer au lycée dans le cadre de l'ECJS, de l'histoire, des SVT, de la philosophie, du français ou simplement d'un atelier périscolaire la pratique des débats citoyens* , de manière à amener les élèves à faire des recherches en L1 ou L2 puis à mettre en œuvre la rhétorique de la langue argumentative.
- Créer des « bains linguistiques » selon le schéma canadien dans des activités hors programme et non notées :

Introduire les arts dramatiques dans toutes les filières.

Créer un atelier de d'écriture créative ou de traduction littéraire.

Créer un journal du lycée.

Créer des radios de lycée en français.

Organiser un contact direct avec des francophones : penser à des jumelages d'écoles avec des écoles où il y a des français, des partenariats avec les Alliances françaises.

**Voir le protocole détaillé ici :*

<http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/anglais/news/debating/debatingindex.htm>

4.2. Sensibiliser tous les enseignants à tous les niveaux à la question du bilinguisme, quel que soit leur niveau de compétence en L1 et L2

- Former l'ensemble des professeurs du second cycle à la reconnaissance des niveaux de compétences langagières du CECRL et introduire des procédures de validation de compétences langagières en fin de chaque cycle dans les deux langues utilisées.
- Associer construction du bilinguisme et projets interdisciplinaires pour obtenir une utilisation transversale de la langue et associer l'ensemble des professeurs de discipline dans la réalisation du projet en langue 2* .
- Faire connaître à tous les professeurs de langue ou de discipline (en L1 comme en L2) les principes de la pédagogie CLIL/EMILE*. Dans les lycées qui promeuvent un enseignement bilingue, tous les professeurs se retrouvent dans une situation où la langue de l'enseignant n'est pas la même que la langue de l'élève ou vice versa selon le point de vue que l'on adopte.
- Apprendre à identifier puis enseigner la langue de l'histoire, celle des mathématiques, des SVT, des sciences physiques, de la philosophie lorsqu'on enseigne l'histoire, les mathématiques, les SVT, des sciences physiques, de la philosophie...
- Enseigner au niveau du lycée la rhétorique spécifique de chaque langue telle qu'elle se décline dans les disciplines : on fait des essais en anglais, des dissertations en français, on ne commente pas un poème en anglais comme en français, on ne dit pas l'histoire de la même façon en italien et en français etc.

**(voir à ce sujet la communication de Marilena RAPA lors de ce séminaire)*

**Content and language integrated learning/ EMILE*

<http://www.emilangues.education.fr/actualites/2009/ccn-un-reseau-europeen-clil-emile>

4.3. Introduire dans les cursus les activités de la 6° activité langagière : la médiation*

* CECRL, p 71-72

- Médiation orale

Parmi les activités de médiation orale on trouve, par exemple :

- l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- l'interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) dans des situations de négociation et des situations mondaines,
- le compte-rendu en L2 d'une intervention orale en L1

- Médiation écrite

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- la traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- le résumé de l'essentiel d'un document (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- la reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.),
- la relecture et la correction de traductions automatiques proposées par les logiciels.

4.4. Intégrer un critère de correction linguistique et un critère de communication dans toutes les évaluations dans toutes les disciplines.

- Installer pour tous les travaux des élèves une co-évaluation critériée qui distingue la qualité du fond et la qualité de la forme en fonction des objectifs majeurs des différentes disciplines et des typologies de discours qu'elles sollicitent. Parmi les critères proposés par le CECRL, il paraîtrait important de privilégier par exemple les critères de fluidité et d'interaction à l'oral et ceux d'étendue lexicale et de cohésion à l'écrit. (voir la batterie de critères qualitatifs proposés par le Cadre européen).

- Promouvoir les certifications intermédiaires de compétences en langue et les diplômes à reconnaissance réciproque.

Il ne fait plus guère sens de passer à Chicago, à Varsovie, Minsk, Budapest, Istanbul, Alicante, etc. le même baccalauréat qu'à Périgueux.

Conclusion

S'il est relativement aisé de donner aux élèves les compétences de communication dans deux langues, il est plus difficile de construire les compétences textuelles puis académiques et conceptuelles. Ce n'est possible que si chaque enseignant est conscient qu'il doit enseigner à la fois sa discipline, mais aussi les mots et la rhétorique de sa discipline. Et chaque fois que l'interdisciplinarité vient soutenir le projet bilingue et biculturel, que le projet de l'établissement

prévoit des modalités de co-programmation, de co-enseignement, de co-évaluation, on se donne de meilleures chances de succès.

Voilà quelques pistes que pourraient explorer les écoles à cursus bilingue qui entendent aujourd'hui participer à la formation de l'honnête homme du XXI^e siècle, cet honnête homme qui demain plus encore qu'hier - sera nécessairement un homme mêlé*. * *Montaigne, Essais, Livre III, De la vanité.*

References:

- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Dalgalian Gilbert, Reconstruire l'éducation, Editions du Temps, 2007