



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

POLITIQUES EDUCATIVES ET ENJEUX SOCIO-DIDACTIQUES : L'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANCOPHONE ET SES MODELES

Laurent GAJO

Ecole de langue et de civilisation françaises, Université de Genève

Introduction

Etablir un modèle pédagogique pour l'apprentissage des langues revient à activer des choix à plusieurs niveaux : quelles langues ? combien ? selon quelles méthodes ? dans le cas d'un enseignement bilingue, quelles disciplines ? pour quelle population scolaire ?

Ces questions, comme toute question éducative, s'alimentent de différents enjeux, tantôt didactiques, tantôt sociopolitiques, les uns pouvant devenir les relais ou alors les prétextes des autres. Elles trouvent aussi leur résolution dans les contingences locales, notamment pratiques, l'idée de modèle se construisant bien souvent progressivement, sur la base de la régularisation d'expériences plus ou moins hétérogènes. C'est le cas des pratiques d'enseignement bilingue.

Ce type d'enseignement rencontre un vif intérêt en Europe depuis une dizaine d'années, levier, dans un premier temps, de l'éducation privée et internationale. Il revient à instaurer un univers scolaire non seulement teinté par les langues mais traversé par des pratiques bi-plurilingues. Du point de vue européen, il réalise l'ambition d'une Europe des langues et des connaissances, satisfait efficacement des attentes politiques et éducatives. Reste en suspens le glissement ou la tension qui peut exister entre, d'une part, une attention aux langues ou au plurilinguisme en tant que tel et, d'autre part, le caractère obligatoire ou électif des systèmes bilingues. Les projets qui en résultent, même coiffés de la même étiquette « enseignement bilingue », admettent alors des variations significatives.

En matière de choix de langues, si les chercheurs mettent en évidence l'atout que représente l'enseignement bilingue pour l'appropriation des langues et des savoirs, ils ne se prononcent pas vraiment sur les langues en particulier, se contentant d'encourager plusieurs formes de diversification. Or, les systèmes en place ou en expérimentation notamment en Europe montrent la position très dominante de l'anglais. A ce niveau, il s'agit toutefois de distinguer entre les situations intrinsèquement bi-plurilingues et les situations « traditionnellement » plus homogènes. C'est dans ces dernières que l'anglais s'installe en priorité comme deuxième langue. Par ailleurs, dans des situations du même type, il faut mentionner le statut souvent particulier du français, garant à la fois d'une ouverture vers la communication large et de la préservation des identités locales. De plus en plus, le français et,

partant, l'enseignement bilingue francophone, joue un rôle d'arbitre, tissant habilement les enjeux didactiques et sociopolitiques, non seulement pour servir de stricts enjeux idéologiques mais sur la base de questionnements précis et de recherches pointues. La mise en place de ce rôle se heurte néanmoins à des représentations souvent très figées sur la langue et son enseignement, et l'adhésion à l'éducation bilingue francophone ne coïncide pas toujours avec un réel élan de démocratisation.

Dans cet article, nous rappellerons les enjeux principaux de la méthodologie bi-plurilingue et dresserons, sur cette base, une typologie de modèles issue d'une grande diversité de contextes. Nous envisagerons ensuite la présence du français dans les *curricula*, avec un lien nécessaire à la situation sociopolitique de cette langue. Nous enchaînerons avec des observations sur l'enseignement bilingue francophone, en nous focalisant particulièrement sur les conditions d'accès et les représentations des acteurs pédagogiques. Nous concluons sur les liens entre enseignement bilingue francophone et formation plurilingue.

Une méthodologie, des modèles, des contextes

L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs. Le choix de langue se présente dès lors comme capital, tout comme celui des DNL. Mais l'élaboration des modalités de contact entre langues et DNL (choix du modèle didactique) se montre tout aussi importante. Actuellement en Europe, on parle souvent d'enseignement bilingue sous les sigles CLIL (Content and Language Integrated Learning, voir Marsh, 2001), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, voir Baetens Beardsmore, 1999), CLIC (Content and Language Integrated Class), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue, voir Commission européenne, 2004), BILD (Bilingual Integration of Languages and Disciplines). Ce dernier acronyme fonctionnerait bien en allemand (« Bildung » signifiant « éducation »), mais il se rapporte souvent à l'anglais, symptôme en soi d'une tendance très forte vers la langue hypercentrale. Mais tous ces sigles placent au centre l'intégration entre langues et disciplines (contenus), sans que ne soit proposée une analyse sérieuse du processus d'intégration, une telle analyse émergeant plutôt à la recherche francophone (voir Gajo, 2001 et 2007 ; Cavalli, 2005 ; Gajo *et al.*, 2008). Celle-ci met l'accent aussi bien sur les disciplines que sur les langues (voir Duverger, 2005), en parlant de « disciplines non linguistiques » (DNL), expression certes critiquable mais utile. Nous y reviendrons.

Sous ces différentes désignations, nous retrouvons des invariants, évoqués dans la définition retenue ci-dessus. Mais nous savons aussi que les variations s'installent en lien avec des cultures éducatives locales et des attentes sociopolitiques particulières. On observe alors des combinaisons variables entre enjeux didactiques et enjeux sociopolitiques, débouchant sur une grande déclinaison de méthodes et de modèles. Pour illustrer ces deux types d'enjeux, il suffit de mettre en opposition « éducation française », « éducation en français » et « enseignement bilingue francophone ». On pourra alors se demander ce qui est central dans le modèle : le format pédagogique proposé (avec ses programmes, ses références socioculturelles), la place de la langue française dans l'éducation ou le travail bilingue en tant que tel ? Ces critères, généraux, se traduiront dans une diversité de paramètres.

Nous présentons ainsi une typologie de modèles prenant principalement appui sur les paramètres du degré d'exposition à la L2, du statut sociopédagogique de la langue d'enseignement (L1 ou L2) et de la composition de la classe (élèves L1, élèves L2, élèves

bilingues). Cette typologie, présentée notamment dans Gajo (2005a), croise partiellement d'autres typologies dans le domaine (Baetens Beardsmore, 2000 ; voir aussi la récente typologie de Piketh, 2008). Elle distingue cinq cas de figure :

1. Structure bilingue pour élèves monolingues
2. Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1
3. Structure bilingue pour élèves bilingues
4. Structure monolingue pour élèves bilingues
5. Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2

Les trois premiers cas se rapportent à des structures déclarées officiellement comme relevant de l'immersion ou de l'enseignement bilingue. Dans une acception stricte, seuls 1 et 3 relèveraient de l'enseignement bilingue, au sens où deux ou plusieurs langues se partagent à des degrés divers l'espace didactique. Coste (2000) établit à ce propos une claire distinction entre immersion et enseignement bilingue. Nous pouvons toutefois considérer que l'immersion totale représente un cas extrême d'enseignement bilingue, la langue de scolarisation demeurant socialement minoritaire et l'objectif du programme demeurant le bilinguisme. Mais il est vrai que le terme *immersion* évoque trop l'idée de séparation des langues et se confond aussi avec une modalité de contact social et moins didactisé avec la langue.

Les modèles du type 1 sont illustrés par exemple par l'immersion partielle au Canada, l'École bilingue valdôtaine ou encore les sections bilingues francophones en Europe centrale et orientale. Les élèves n'y sont pas forcément monolingues au sens strict, mais largement dominants dans la langue socialement majoritaire.

Les modèles du type 2 recouvrent très clairement les programmes d'immersion totale à la canadienne. Ils ne sont pas les plus fréquents et impliquent en principe un démarrage précoce. Ils s'adressent aux élèves de la majorité linguistique et leur proposent une alternative efficace pour l'apprentissage de la (ou d'une) L2. La langue d'enseignement est clairement posée et didactisée comme L2, contrairement au modèle 5.

Les modèles du type 3 prennent place là où deux communautés linguistiques sont fortement représentées. On pensera par exemple à des expériences d'immersion réciproque (*two-way immersion* ou *dual immersion*) menées aux Etats-Unis avec l'anglais et l'espagnol. Mais on parle aussi en Suisse, sur la frontière linguistique (ville bilingue de Biel-Bienne), de *bilinguisme alterné*. Des élèves francophones et germanophones se retrouvent dans la même classe et vivent alternativement la langue d'enseignement comme L1 et L2. On pourrait aussi ranger dans cette catégorie certaines écoles internationales.

Les modèles du type 4 regroupent notamment les écoles de minorités linguistiques. En Ontario par exemple, il existe des écoles minoritaires francophones, qui dispensent un enseignement exclusivement en français à des élèves en principe issus de la communauté canadienne française, mais au moins bilingues voire anglo-dominants. Contrairement à l'immersion, la langue d'enseignement jouit officiellement du statut de L1 au niveau de l'institution, et ne permet pas l'activation franche d'une didactique L2. Pour ces écoles, il s'agit de séparer pour mieux conserver la langue minoritaire et contribuer au bilinguisme. Toujours dans cette quatrième catégorie, on citera les lycées en sol étranger (par exemple, le réseau éducatif français à l'étranger), fonctionnant sur la base d'une seule langue et du programme national d'origine mais s'adressant à une population scolaire largement concernée par la-les langue-s locale-s. Ce type d'établissement s'oriente toutefois de plus en plus vers des formats relevant des types 3 ou 1.

Les modèles du type 5 concernent essentiellement la scolarisation des enfants migrants allophones, qui vivent une situation de bilinguisme malgré le système et, dans bien des cas,

malgré eux. On y trouve parfois des aménagements particuliers, comme les classes d'accueil, ou encore *remedial programs*, *segregated programs*, *transitional bilingual education*. La prise en compte du bilinguisme n'est que transitoire, et l'objectif reste, d'une certaine manière, le passage d'une L1 à une autre L1. On parle dans ce cas de *submersion*, qui ne relève pas à proprement parler d'une méthode ou d'un modèle. Avec Baker (1995), on parlerait d'une forme faible (*weak form*) d'enseignement bilingue, à mettre en marge de cette typologie.

Dans ces cinq « modèles », la question du contact et de l'intégration entre langues ne se pose pas de la même manière. Dans certains cas, elle sera mise à l'arrière-plan, pour des raisons socio-idéologiques (plutôt les types 4 et 5) ou didactiques (plutôt le modèle 2). De même, tous ces modèles n'accordent pas la même importance au choix de la langue d'enseignement. De manière générale, il est possible de distinguer entre :

- des modèles « efficaces » (voir type 2) : préoccupés avant tout par le développement de la compétence communicative dans des langues reconnues comme « utiles » ; le choix de la méthode est primordial ;
- des modèles militants (voir type 4) : préoccupés d'abord par le maintien ou le développement d'une langue « légitime », significative pour la compétence socio-identitaire ; le choix de la méthode est subordonné au choix de la langue ;
- des modèles combinés (voir types 1 et 3) : préoccupés par l'articulation entre les deux types d'enjeux.

Le croisement entre ces trois catégories de modèles et la typologie ci-dessus ne saurait être qu'indicatif, mais il permet de mieux saisir certaines politiques éducatives autour de l'enseignement bilingue.

Il faut aussi relever que, malgré les définitions scientifiques, chaque situation pédagogique décide de son étiquette, et il n'est pas rare par exemple de rencontrer, sous « enseignement bilingue », des modèles de français renforcé, où il ne s'agit pas d'enseigner des DNL en L2 mais d'augmenter les heures de cours de langue. Le problème est que l'on peine à se déplacer d'une représentation de la (des) langue(s) à une représentation du bi-plurilinguisme, et ce quel que soit le modèle. Même lorsque l'on défend un idéal bi-plurilingue, on le conçoit bien souvent comme l'addition de plusieurs compétences linguistiques.

Par ailleurs, il faut bien remarquer que les typologies de modèles d'enseignement bilingue se basent toujours sur la variation des configurations linguistiques, qu'elles soient envisagées en rapport au curriculum ou, plus largement, au projet sociopolitique. Le choix des DNL entre rarement en ligne de compte, alors même qu'il comporte des enjeux importants à divers niveaux. Par exemple, certains systèmes éducatifs n'autorisent pas d'enseigner certaines disciplines en L2. On citera notamment la philosophie et l'histoire. Pour celle-ci, on trouve parfois des limitations pour l'histoire nationale uniquement, à enseigner en L1 – ce qui se justifie d'ailleurs sur des arguments pratiques, les supports et sources existant en priorité dans cette langue. À côté de ces enjeux idéologiques, les systèmes peuvent aussi prendre des dispositions quant à la configuration des DNL en raison de leur orientation scientifique. Ainsi, la maturité fédérale en Suisse prévoit qu'une filière bilingue fonctionne avec au moins une DNL de sciences humaines et/ou sociales et une DNL de sciences « exactes » et/ou naturelles. La tension entre enjeux didactiques et sociopolitiques intervient donc aussi pour les DNL, vues comme un filtre socioculturel plus ou moins chargé.

Derrière l'enseignement des DNL se cache un autre enjeu, celui des paradigmes de référence, renvoyant à des traditions pédagogiques et scientifiques très variables en termes de DNL, déterminant jusqu'à leur découpage. Par exemple, même en mathématiques, les objets présentés peuvent varier et s'enseigner selon des perspectives différentes (voir le cas de l'enseignement de la division en France et en Allemagne). On touche ici des aspects curriculaires et pédagogiques. Une question fondamentale se pose alors : enseigner en L2

suppose-t-il enseigner selon un curriculum 2 et/ou à la manière d'une culture 2 ? Où passe la frontière entre enseigner en français et enseigner à la française ? « Importer » une langue ne signifie pas importer, tels quels, *ses* paradigmes de savoirs et, encore moins, *son/ses* système/s éducatif/s. Mais, en même temps, la mise en rapport de différentes traditions éducatives et scientifiques enrichit grandement le processus d'enseignement/apprentissage, qui ne saurait se limiter au simple hébergement d'une L2, sans retouche aucune. Il s'agit là d'une zone relativement complexe de la politique éducative, pouvant donner lieu à d'importantes ambiguïtés. La question se présente de manière plus sensible quand la L2 est une langue à grande diffusion, comme l'anglais et le français qui, de longue date, traversent plusieurs traditions nationales et sont alimentées par une documentation scientifique et pédagogique de grande envergure.

La position du français

Selon l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), le nombre de francophones s'élèverait à environ 200 millions, y compris les francophones « partiels » (précédemment appelés « occasionnels »). De récentes estimations montrent que ce nombre aurait été en forte progression depuis 2005, où l'on faisait état de 160 millions de francophones. A cela s'ajoutent les 120 millions d'apprenants du français. Cette distinction entre francophones et apprenants du français n'est d'ailleurs pas sans poser problème, dans la mesure où, d'une part, un francophone continue de développer sa langue même à l'âge adulte et, d'autre part, un apprenant du français peut être considéré comme un usager de cette langue. L'enseignement bilingue, qui transmet des savoirs scolaires *en* français, s'accommode d'autant moins d'une telle distinction. Sans entrer dans plus de détails, nous considérerons donc la notion de « francophone » comme une forme d'idéalisation pratique (voir Schütz).

Pour revenir à la position du français, notons que l'on peut le classer, en référence au schéma de Calvet (1999), parmi les langues supercentrales. Si les locuteurs du français peuvent dans bien des situations demeurer monolingues, ils ne le sont pas souvent dans les régions où le français est langue seconde ou co-officielle (connaissance plus ou moins développée d'autres langues nationales ou régionales), et le sont de moins en moins là où le français représente la seule langue à statut, donc officielle (essentiellement en France). En effet, dans ce deuxième cas, l'anglais en particulier concerne de plus en plus les locuteurs au départ monolingues dans leurs parcours de scolarisation et de professionnalisation. La situation de locuteurs issus de la migration ou de familles mixtes se présente évidemment de manière plus complexe, mais nous ne nous y arrêtons pas ici. Dans ces conditions, les francophones développent un bilinguisme aussi bien vertical (avec la langue hypercentrale qu'est l'anglais) qu'horizontal (avec d'autres langues nationales plus ou moins diffusées). Néanmoins, le français occupe une place de choix et entre très souvent, avec la position « haute », dans des combinaisons de bilinguisme vertical, avec des langues centrales ou périphériques (cas du bilinguisme français/langue régionale en France, par exemple), ou de bilinguisme horizontal, avec d'autres langues supercentrales. Si l'on considère par ailleurs des situations de plurilinguisme et non de bilinguisme au sens strict, sa position forte apparaît de manière plus évidente.

Le français continue d'exercer un rayonnement international et à défendre sa position. Entre le combat contre l'anglais et la promotion de la diversité linguistique, l'ambiguïté peut toutefois s'installer. Toujours est-il que l'orientation des instances françaises et francophones vers le plurilinguisme relève d'un phénomène relativement récent (milieu des années '90) et en forte cohésion avec la politique linguistique et éducative de l'Union européenne. Sur le

plan extérieur, le français semble de plus en plus jouer un rôle d'arbitre vis-à-vis des tensions entre plurilinguisme et anglais, quant à l'hégémonie de ce dernier. Sur le plan intérieur, la France revalorise la place des langues régionales et, de manière plus générale, la place des langues étrangères dans les *curricula*. Cette évolution se lit dans les projets ou même dans les changements institutionnels récents. Par exemple, la Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) s'est muée en Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), sur le site de laquelle on peut lire :

De tous les liens que nouent les hommes dans la cité, le lien de la langue est le plus fort, parce qu'il fonde le sentiment d'appartenance à une communauté. Parce que la mondialisation des échanges et les progrès de la construction européenne ne cessent de le faire évoluer, les pouvoirs publics sont appelés à réaffirmer une politique de la langue qui, tout en veillant à garantir la primauté du français sur le territoire national, participe à l'effort de cohésion sociale et contribue à la promotion de la diversité culturelle en Europe et dans le monde (www.dglflf.culture.gouv.fr).

Une telle déclaration demeure complexe et peut donner lieu à des lectures variables, tant les liens entre primauté linguistique, diversité et cohésion nationale d'un côté, entre langues et cultures de l'autre requièrent des explicitations. Dans l'imaginaire collectif, il n'est ainsi pas rare que le français conserve son image de langue – et de seule langue – de France, son combat pour le plurilinguisme apparaissant alors comme celui d'une langue dépouillée de son ancien primat de langue hypercentrale. Pourtant, au sein de l'OIF et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), comme au Conseil de l'Europe, la promotion du français s'exerce dans le cadre d'un appui à la diversité linguistique et culturelle.

S'agit-il aujourd'hui d'assurer au moins la deuxième place pour le français et le seul français, sans vraie solidarité envers les autres langues ? L'enseignement bilingue francophone sert-il prioritairement à réaliser un tel projet ?

La réponse n'est évidemment pas simple, mais nous pouvons tout de même poser les arguments suivants :

- toute hégémonie linguistique (aujourd'hui, celle de l'anglais) comporte des risques sociaux et intellectuels ;
- il est difficile pour une petite langue de combattre cette hégémonie ;
- le français et la Francophonie, par leur présence active sur cinq continents, entrent dans un réseau fort de collaborations ;
- la promotion de la diversité ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur la préservation des langues, et sur les relations qu'elles entretiennent.

Dans ces conditions, le français semble bien placé pour jouer le rôle évoqué ci-dessus, pour s'engager à la fois pour la « défense » de son « territoire » (culturel, économique, physique, symbolique) et la promotion de la diversité. Les sections bilingues, de leur côté, par l'immense capital culturel, pédagogique et intellectuel qu'elles représentent, poussent à diriger la réflexion non seulement vers la diversité, mais aussi vers la diversification et le plurilinguisme en tant que tel.

L'enseignement bilingue francophone

L'enseignement bilingue francophone peine parfois à concilier ses deux épithètes : « bilingue » et/ou « francophone » ? Si les deux termes ne se posent évidemment pas en exclusion, il est clair que le second ne saurait être qu'une déclinaison du premier. L'enseignement bilingue apparaît dès lors comme un instrument pédagogique à même de soutenir la diffusion du français. Il offre un soutien didactiquement efficace et socialement

légitime, et combine en quelque sorte les deux types d'enjeux évoqués dans la typologie en début d'article. Il se présente d'ailleurs la plupart du temps sous la forme de modèles combinés. Ces arguments doivent toutefois être nuancés, car le français occupe une position sociopédagogique variable d'une situation à l'autre.

L'enseignement bilingue francophone obéit ainsi à différentes dynamiques à travers le monde. Dans des régions ou des pays concernés par le français comme langue officielle (Suisse, Canada, Val d'Aoste, Luxembourg, etc.), l'enseignement bi-plurilingue ou immersif apparaît comme un moyen intéressant pour développer des compétences communicatives dans l'autre (les autres) langue(s) ; il répond souvent à des encouragements institutionnels et se construit sur un terrain « de proximité ». L'enjeu sociopolitique prime en général sur l'enjeu strictement utilitaire, et le choix de langues ne pose en général pas problème. L'enseignement bilingue demeure toutefois la plupart du temps optionnel, sauf au Luxembourg et au Val d'Aoste. En Suisse, où cohabitent quatre langues nationales, l'anglais (comme langue très présente dans l'économie) et de nombreuses langues de migration, le choix de langues et, surtout, l'ordre d'introduction des langues dans le curriculum va de moins en moins de soi.

Mais l'enseignement bilingue francophone se présente aussi dans des pays ou des régions où le français n'est pas ou plus langue officielle. On trouve parmi ces pays ou régions des territoires adhérant à la Francophonie institutionnelle (par exemple, la Roumanie, le Laos), mais aussi des pays francophiles et/ou marqués par des échanges privilégiés avec la France ou la f/Francophonie, tout comme des pays désireux d'offrir dans leur curriculum l'accès à des langues à grande diffusion et véhiculant un bagage culturel international.

Depuis une dizaine d'années, particulièrement en Europe, les filières bilingues francophones se constituent en réseau, occupées non seulement à réfléchir ensemble sur l'évolution de la demande pour le français, mais surtout à élaborer un substrat méthodologique commun et des outils pédagogiques performants. Cette mise en réseau se construit le plus souvent sur une base de coopération internationale, avec un investissement important du Ministère français des affaires étrangères. Mais les autorités et particularités locales priment toujours dans les démarches et donnent lieu à des modèles très variables, ancrés dans des traditions éducatives prises au sérieux. L'existence de ce réseau multiforme se traduit par la mise sur pied de manifestations nationales, régionales et internationales. On mentionnera à titre d'illustration les *Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe* tenues à Prague du 3 au 5 novembre 2005. On remarquera aussi des outils de diffusion comme le *Billet du bilingue*, édité par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques, à Sèvres) ou la section « enseignement bilingue » de la revue *Le Français dans le monde*. Le CIEP a par ailleurs mis en circulation un outil bibliographique général mais organisé en rubriques (Condat, 2008), et il existe depuis peu un site entièrement consacré aux sections bilingues francophones dans le monde (<http://lefiledubilingue.org/>).

La constitution d'un tel réseau transparait aussi dans une recherche pointue et une optimisation constante des modèles (voir par exemple Gajo, 2005b, pour le rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne, ou encore les publications du projet européen Scala TransEurope, notamment Gajo, 2008). Si le nombre d'apprenants du français L2 est distancé par celui de l'anglais, on observe le développement de filières francophones bilingues dans bien des pays, et parfois même une rapide augmentation. Par exemple, en Pologne, le nombre de filières (environ 15 en 2005), a augmenté récemment de deux unités par année.

Ceci provient sans doute en partie de la valeur éducative du modèle bilingue dans son ensemble, les enjeux propres à la langue et, en particulier, au français, apparaissant comme un élément parmi d'autres, comme atout au sein d'un répertoire plurilingue au service de la construction des savoirs en général. Nous essaierons toutefois, un peu plus loin, de montrer en

quoi les représentations des acteurs pédagogiques peuvent se pencher sur le français en tant que tel. Avant cela, nous souhaitons revenir sur un élément important des filières bilingues francophones, à savoir les modalités de sélection des élèves.

Accès aux filières bilingues francophones

Dans les régions ou pays ayant le français comme langue officielle, l'on recense deux cas de figure. D'une part, quand le bi-plurilinguisme concerne toute la population scolaire, la question de la sélection ne se pose pas. D'autre part, quand la fréquentation d'une filière bilingue se pratique sur un mode optionnel, il est fréquent de voir un système de sélection, témoin en première analyse d'une demande excédant l'offre. Cette sélection se présente toutefois de manière douce, dans la mesure où l'on demande, par exemple en Suisse, de faire état de notes scolaires légèrement au-dessus de la barre de la réussite (ceci change toutefois en fonction des cantons). Mais ce type d'exigences varie notablement, et cache le fait que l'enseignement bilingue, dans bien des cas, est proposé essentiellement au niveau postobligatoire (lycée) et concerne déjà une population scolaire choisie. Cette pratique contribue à entretenir l'idée selon laquelle le bi-plurilinguisme n'est pas pour tout le monde, car il exigerait des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne.

Dans les territoires où le français n'est pas langue officielle, l'accès à une filière bilingue francophone demeure toujours électif. Les élèves ont d'ailleurs souvent le choix, là où il y a une filière avec le français, entre celle-ci et d'autres filières bilingues. En Pologne, par exemple, on trouve des filières bilingues germanophones et anglophones notamment. Malgré les offres concurrentielles, les filières bilingues francophones posent souvent, en Europe centrale et orientale, des conditions strictes à l'entrée. On mesure en particulier l'aptitude aux langues et/ou les capacités scolaires. Bien des élèves se voient ainsi privés de la section bilingue. Si les critères de sélection ignorent les aspects socio-économiques et se présentent ainsi de manière démocratique, il se développe çà et là un marché de préparation aux tests d'entrée, qui profite évidemment à une frange privilégiée de la population. Quand il n'existe pas de tests spécifiques à l'entrée, on pratique une sélection sur la base des résultats scolaires dans certaines disciplines, notamment la L1.

Globalement, les sections bilingues francophones ont tendance à exercer une sélection plus dure que les autres sections, ce qui peut paraître étonnant si l'on pense aux craintes exprimées sur le recul du français en tant que grande langue internationale. Cette situation de paradoxe ou de double contrainte s'explique dans la mesure où une partie de la population se représente le français comme une langue particulièrement exigeante, ce qui contribue à son prestige et à son attrait, alors qu'une telle représentation intimide une autre partie de la population, lui faisant apparaître le français comme une langue inutilement compliquée et poussiéreuse. Il s'agit évidemment de représentations, voire de stéréotypes, mais qui pèsent dans les stratégies de communication autour des sections bilingues. Ces représentations ne tiennent évidemment pas qu'au français, mais aussi aux cultures concernées. On notera, par exemple, que bien des pays d'Europe centrale et orientale développent des concours pour les élèves et les établissements, concours très populaires et directement liés au classement des écoles. Cette orientation très compétitive de l'éducation renforce l'idée de sélection, d'une part, et de prestige, de l'autre.

Toutes situations confondues, on peut toutefois remarquer que l'enseignement bilingue, quand il est électif, s'adresse certes à des élèves plutôt motivés mais non spécialement doués. Et même quand la motivation se montre hésitante à l'entrée, la fréquentation d'une filière bilingue la stimule bien souvent. Ceci vaut aussi, toute proportion gardée, pour les enseignants, qui se disent en général très stimulés intellectuellement dans leur travail en section bilingue, malgré le manque de reconnaissance de leur investissement.

Une autre question se pose à l'entrée d'une filière bilingue. Elle concerne le niveau de confort ou de compétence requis en français pour profiter d'un tel enseignement. Là encore, les options varient d'une situation à l'autre, mais, une fois de plus, l'Europe centrale et orientale se distingue par la mise en place, dans plusieurs pays, d'une année intensive de français à l'entrée du lycée.

Une particularité : l'année intensive

Un programme d'enseignement bilingue peut démarrer de manière plus ou moins précoce. De l'école maternelle au secondaire supérieur ou même au tertiaire, la confrontation peut se faire à des âges variés (modèles précoces, moyens et tardifs) et selon différentes modalités. En général, plus le modèle est tardif, plus on hésite à commencer sans préparation aucune dans les DNL en L2. On envisage alors des phases de mise en route, qui peuvent aller de la période de sensibilisation à une année intensive d'étude de la langue concernée. Dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale, on trouve un tel dispositif : 18-20 heures hebdomadaires de français pendant une année. En Pologne et en Hongrie, on parle d'année « zéro », dans la mesure où celle-ci figure hors cursus (année supplémentaire). En Bulgarie, cette année est intégrée dans le cursus, mais il faut souligner le caractère obligatoire de l'étude de la L2, en l'occurrence le français, dans le cursus antérieur. L'idée de l'année intensive semble assez légitime dans un système d'enseignement bilingue tardif. Même à Genève, où l'allemand et l'anglais ont donné lieu à un enseignement préalable, l'entrée dans une filière de maturité bilingue passe par une année de sensibilisation. Notons d'ailleurs que la Pologne tend à renoncer depuis quelques années à l'année « zéro », grâce à la mise en place de sections bilingues au niveau du collège déjà. Mais, là aussi, la première année de collège fait une large place à l'étude du français (environ 8 heures) avant la confrontation avec les DNL.

Le choix des dispositifs tient évidemment en grande partie aux contingences socio-institutionnelles, et il serait inopportun de se positionner, de manière absolue, contre ou en faveur de l'année intensive. L'enjeu tient avant tout aux représentations qui sous-tendent la mise en place de ces périodes préparatoires. S'il s'agit de régler les problèmes de langue pour permettre le travail dans les DNL, on met en opposition travail *sur* la langue et travail *en* langue, ce qui va à l'encontre des objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue. A la limite, dans ce cas, le but serait de pouvoir conduire une classe bilingue comme une classe de L1, dans un déni de l'intérêt des obstacles linguistiques. S'il s'agit, en revanche, de donner des outils (savoirs et méthodes) initiaux en les branchant, le cas échéant, déjà sur des éléments disciplinaires, on n'observe pas de hiatus entre cette période et le démarrage effectif de l'enseignement bilingue. On pensera par exemple à l'année intensive en Hongrie, qui prévoit quelques modules d'initiation aux DNL, avec une focalisation sur les besoins linguistiques de celles-ci. Cette deuxième option, qui peut admettre bien des déclinaisons suivant les exigences contextuelles, se montre préférable à la première. Elle montre en outre que l'enseignement bilingue est accessible rapidement pour le plus grand nombre, et ne suppose pas une préparation linguistique hors du commun.

Des acteurs, des représentations : pourquoi choisir une section bilingue francophone ?

La connaissance des sections bilingues francophones passe essentiellement par des recherches scientifiques empiriques. On y voit notamment comment les langues sont utilisées, quelles sont la place et la fonction des alternances de langues (*code-switching*), comment s'articulent négociation linguistique et travail sur la DNL. Mais il s'avère aussi important de documenter le savoir sur les sections bilingues par un examen des représentations sociales des

acteurs pédagogiques (élèves et enseignants, entre autres) et des documents de politique linguistique et éducative. La mise en confrontation de ces divers observables laisse souvent apparaître des tensions ou, à tout le moins, des décalages. Nous n'avons pas la place de nous y arrêter dans les limites de cet article, mais nous nous contenterons d'évoquer quelques discours d'élèves et d'enseignants autour des sections bilingues francophones.

De tels discours, recueillis à l'occasion d'entretiens ou de questionnaires, sont traversés d'arguments hétérogènes, parfois contradictoires (chez un même locuteur), et s'alimentent en partie de stéréotypes. Nous allons ici en donner quelques illustrations, tout en traçant des invariants. Parmi ceux-ci, il faut remarquer que les personnes interrogées développent des représentations portées bien plus sur les langues que sur le plurilinguisme en tant que tel. En outre, quand on parle du bi-plurilinguisme, on le voit encore souvent comme deux monolinguisms en parallèle, socialement rare. On recense alors deux stratégies :

- celle qui consiste à voir la référence bilingue ailleurs : en Suisse, par exemple, les arguments autour du bilingue prennent souvent comme point de départ la ville de Biel-Bienne, officiellement bilingue et reconnue pour cela ; à Aoste, il n'est pas rare que les discours sur le bilinguisme voient le « vrai bilinguisme » à l'extérieur, souvent au Trentin-Haut-Adige (voir la notion de « référence zéro » dans Borel et Gajo, 2006 ; voir aussi Cavalli *et al.*, 2003) ;
- celle qui consiste à se déclarer bilingue en raison de son insertion dans une section bilingue : quand on y regarde de plus près, les raisons de ce positionnement tiennent plus souvent à la perception d'une maîtrise « parfaite » de plusieurs langues qu'au fait de les utiliser régulièrement dans la scolarisation ; la présence d'une année intensive tend à renforcer de telles représentations, qui elles-mêmes contribuent à la perception des sections bilingues francophones comme un lieu élitare.

Très souvent, les discours des acteurs pédagogiques ne mettent pas en valeur l'originalité et la force de leurs pratiques, qui sont évaluées à l'aune de catégories anciennes. Il manque ainsi souvent un point de vue délibérément bilingue sur les pratiques bilingues.

Sur le (choix du) français, on trouve une variété d'arguments, plus ou moins prévisibles et parfois contradictoires. Nous les présentons brièvement à l'aide de quelques catégories.

L'argument économique

Le français augmente les chances de trouver un travail, parce qu'il est peu appris mais bien diffusé.

« En plus, seulement 4 % des gens dans notre région connaissent cette langue, alors c'est un grand atout quand on cherche du travail. »

« Beaucoup de gens connaissent l'anglais, mais le français c'est la deuxième langue d'Europe, ça va nous donner beaucoup de chances pour trouver du travail. »

EvalPol, 2005

L'argument apparaît clairement dans ces extraits d'entretiens (ici, avec des élèves) issus de l'évaluation des sections bilingues francophones menée en 2005 en Pologne (Gajo, 2005b). Le statut ambigu du français, petit et grand à la fois, en fait une force. On remarquera en passant que les acteurs pédagogiques sont conscients des enjeux linguistiques à l'échelle nationale et internationale. Ceci souligne le fait que l'inscription dans une section bilingue francophone relève d'un choix documenté, largement tributaire des contraintes socioprofessionnelles.

« Il faut savoir que c'est toujours un facteur qui joue dans le choix par exemple de la section bilingue, c'est-à-dire on veut bien apprendre une langue étrangère pour avoir un certain plus justement sur le marché du travail, pour avoir un travail plus fascinant ; ça

joue beaucoup parce que les employeurs demandent la connaissance d'au moins deux langues étrangères si on veut avoir un bon travail. Et là les élèves en sont conscients, les gens sont conscients, et ça joue beaucoup dans leur choix. Et nous aussi nous en sommes conscients, bien sûr, nous le répétons plusieurs fois à nos élèves [...]. »

Scala Ens Pol 2

Cet extrait est tiré d'un projet suisse d'intérêt européen (Scala), impliquant des partenaires en Pologne, en Hongrie, en Bulgarie, en Roumanie et au Val d'Aoste. L'argument professionnel revient, mis en parallèle avec l'exigence de deux langues étrangère au moins. On devine le rôle majeur que peut jouer le français dans cette configuration trilingue, en alliance probable avec l'anglais. On y insiste sur la conscience socioprofessionnelle des acteurs pédagogiques, l'argumentation se basant encore sur des éléments extérieurs à la dynamique d'enseignement/apprentissage elle-même.

Sur la question de l'argument économique, il s'agit probablement de séparer les pays/régions où le français est langue du contexte (officielle, nationale, régionale). Si des études économiques confirment le sentiment que les langues « locales » représentent un ferme atout pour la carrière, de récentes études sociolinguistiques montrent aussi que les Suisses, par exemple, n'apprennent pas les langues d'abord pour des raisons de rentabilité sur le marché de l'emploi (voir Werlen, 2008). En effet, parmi les sources de motivation pour l'apprentissage des langues, le travail ne figure qu'en quatrième position, après la satisfaction personnelle, les vacances et les échanges interculturels.

L'argument disciplinaire (DNL)

Il arrive que l'intérêt de la section bilingue soit ramené à des enjeux plus strictement didactiques ou méthodologiques, et que l'on considère alors le recours à la L2 comme un atout pour la mise en place du savoir disciplinaire. Les arguments sortent toutefois davantage dans le discours des enseignants que dans celui des élèves.

48Ens2 [...] je dirais juste un exemple, en géographie, on parle de l'eau minérale, et l'eau minérale, ce mot qu'ils vont utiliser n'a pas la même chose que nous on va le comprendre

49Eq Vous dites comment vous (XX) comprenez... ?

50Ens2 Ce qu'on comprend *par* ce mot-là

51Ens3 L'eau minérale, c'est de l'eau gazeuse ?

52Ens2 Parce qu'en France il n'y a pas de standard, en Hongrie, pour appeler une eau de source 'eau minérale', il faut avoir une certaine quantité de matière dissoute dedans. En France, en Suisse, en (X) je ne sais pas, chez nous, pas toutes les eaux de source sont appelées 'eaux minérales', et il faut expliquer que en France (XX) en Hongrie, nous comprenons autrement. Mais c'est juste un exemple, il y en a plusieurs

53Ens4 Je dois dire que par exemple, les mathématiques ça gagne (*rit*), quand on a des problèmes, la mise en équation du problème, et l'exemple en français, c'est beaucoup plus simple qu'en hongrois [...] quand on se prépare pour les études universitaires, ils disent presque toujours que (XX) ça (?sert) en français « parce que je comprends mieux » (*rires*)

Scala Ens Hong 2

Il est intéressant de voir en quoi l'argument disciplinaire, quand il est évoqué, se présente de manière ambiguë : les résistances qu'impose la langue à la discipline apparaissent tantôt comme un atout tantôt comme un problème, dans une association très spontanée entre

complexité et difficulté. Mais l'explicitation de l'argument disciplinaire représente déjà une étape dans la méthodologie bilingue, et les enseignants des sections francophones sont de plus en plus sensibilisés à ces questions.

« C'est très intéressant d'enseigner l'histoire en passant d'un point de vue à l'autre, par exemple l'histoire de la seconde guerre mondiale du point de vue français et polonais »

EvalPol 2005

L'argument interlinguistique

Le choix du français répond, on l'a vu, à plusieurs motivations, mais toutes ne sont pas dirigées vers le seul français. Ainsi, la connaissance du français pourra servir de passerelle vers d'autres langues. Il est facile, évidemment, de penser aux autres langues romanes, à travers le processus d'intercompréhension de plus en plus documenté en didactique (voir Conti et Grin, 2008). Mais l'argument interlinguistique est évoqué aussi à propos de l'anglais et, de manière surprenante (non sur la question de la parenté typologique mais sur celle de la langue ancienne), du latin.

« L'étude du français aide à apprendre les autres langues, que ce soit l'espagnol ou l'anglais, pour les similarités que l'on rencontre »

EvalPol 2005

« Par exemple la biologie, comme on a étudié la biologie en français, après, ceux qui voulaient continuer leurs études en biologie, ils avaient moins de difficultés avec latin [...] parce que la langue hongroise est très différente du latin, c'est difficile d'apprendre les expressions en latin, et pour les études de médecine et de biologie (X) s'apprend tout en latin aussi XX) études de biologie »

Scala AnEls Hong 4

Il est beaucoup plus rare que l'on motive l'orientation vers une section bilingue anglophone sur ce genre d'arguments, la langue anglaise se présentant souvent comme une fin en soi. Avec le choix du français, on envisage aussi l'accès à d'autres langues et on se situe d'emblée dans une perspective plurilingue. Une telle perspective peut évidemment se présenter avec toute langue d'enseignement, mais on la sollicite moins pour l'étude de/dans la langue hypercentrale. Le même genre de tendance se retrouve en Suisse, où le choix de l'allemand L2 ou du français L2 revendique un projet plus explicitement plurilingue que celui de l'anglais. Il faut toutefois constater que l'anglais est davantage sollicité que le français dans les cantons monolingues germanophones (voir Elmiger, 2008).

Bilingue francophone et formation plurilingue

Les filières bilingues francophones et ceux qui s'y orientent, on l'aura compris, se placent souvent d'emblée dans une perspective plurilingue, où l'anglais a fait, fait ou fera partie du paysage, où d'autres langues romanes trouvent un relai. Il s'agit toutefois de dépasser le modèle minimal et d'aller vers une programmation délibérément plurilingue. Au Val d'Aoste par exemple (voir notamment Cavalli, 2005), on trouve la configuration suivante : le bilinguisme scolaire de base (français et italien), présent pour tous de manière très précoce (école maternelle), est complété par un enseignement précoce (école primaire) de l'anglais (plurilinguisme international) ainsi que par une ouverture aux langues vernaculaires (plurilinguisme patrimonial) et aux langues de la migration (plurilinguisme à visée interculturelle). On développe alors des scénarios curriculaires (voir Coste, 2006), qui présentent différentes manières de faire intervenir les langues dans la formation. La réflexion

porte aussi bien sur le choix de langues que sur le choix de méthodes. Au niveau méthodologique justement, on voit remonter en force la question de la didactique intégrée (Brohy et Rezgui, 2008), au croisement direct de la didactique du plurilinguisme.

Une telle didactique exige de regarder le plurilinguisme comme une ressource en soi, dans le cadre d'une prise au sérieux de toutes les langues présentes dans le curriculum et dans l'environnement social des élèves. C'est la direction que prend le Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2003). Tout élève devrait ainsi pouvoir être formé au plurilinguisme et/ou formé dans le plurilinguisme. L'enseignement bi-plurilingue, dans cette perspective, doit s'ouvrir au plus grand nombre, avec sans doute des déclinaisons variables de parcours.

L'enseignement bilingue francophone en particulier, notamment par le fait que le français ne va pas/plus de soi comme L2 dans certaines régions, développe une conscience plus aiguisée, d'une part, de la place de L1 dans le curriculum et, de l'autre, de celle du plurilinguisme. Suivant les réalités locales et le format didactique choisi, on peine toutefois à concilier les arguments conduisant au français en tant que L2 avec ceux qui mènent au plurilinguisme. Le discours parfois ambigu autour de l'année intensive de français, par exemple, en est une trace.

Malgré la complexité du passage d'une « simple » prise en compte de la diversité sociolinguistique à une réelle diversification curriculaire, l'enseignement bilingue francophone et, surtout, la recherche francophone sur les DNL montre bien l'intérêt d'un travail interdisciplinaire et transversal impliquant la-les langue-s à divers niveaux. La nature linguistique de tous les enseignements entraîne même une remise en question de la notion de DNL, avec une proposition de la remplacer par celle de DdNL (discipline dite non linguistique ; voir Gajo, 2007). De manière parallèle, au niveau européen, on stimule une réflexion nouvelle sur la-les langue-s de scolarisation, réinterrogées à l'aune des DdNL, d'une part, et des contacts interlinguistiques, de l'autre (voir Coste *et al.*, 2007).

Bibliographie

- BAETENS BEARDSMORE H., 1999, « Consolidating experience in plurilingual education », dans D. Marsh, B. Marsland (eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium*, Univ. of Jyväskylä : Continuing Education Centre, pp. 24-30.
- BAETENS BEARDSMORE H., 2000, « Modèles d'éducation bilingue », *Le français dans le monde*, n° spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000, pp. 77-84.
- BAKER C., 1995, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BOREL S., GAJO L., 2006, « Les références diatopiques dans l'argumentation autour du bilinguisme », *Tranel* 43, pp. 49-69.
- BROHY C., REZGUI S. (éds.), 2008, « La didactique intégrée des langues : expériences et applications », *Babylonia* 2008/1.
- CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, Pluriel.
- CAVALLI M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, coll. LAL.
- CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M., SERRA C., 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, IRRE-VDA, Documents.

- COMMISSION EUROPEENNE, 2004, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, Plan d'action « langue » 2004-06.
- CONDAT S., 2008, *Bibliographie – bilinguisme et enseignement bilingue*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques.
- CONTI V., GRIN F. (éds.), 2008, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg.
- COSTE D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial coordonné par J. Duverger, *Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris, Hachette, pp. 86-94.
- COSTE D., 2006, « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », dans D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli, I. Bosonin, *Multilinguisme, Plurilinguisme et Education – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA, pp. 67-89.
- COSTE D., CAVALLI M., CRISAN A., VEN P.-H. van de, 2007, *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- ELMIGER D., 2008, *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*, Confédération suisse, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL.
- GAJO L., 2005a, « Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines », dans F. Lallement, P. Martinez, V. Spaëth (éds.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2005.
- GAJO L. (dir.), 2005b, *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*, Varsovie, Ambassade de France et CODN (Centralny Ośrodek Doskonaleń Nauczycieli).
- GAJO L., 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema* 28, pp. 37-48.
- GAJO L., 2008, *Parler européen aujourd'hui – Dossier didactique : Légitime, l'enseignement bi/plurilingue est un corps de savoirs linguistiques et didactiques constitué, fondé et accessible*, Association européenne des enseignants (AEDE) – Section suisse, Morteau, Bobillier.
- GAJO L. et al., 2008, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.
- MARSH D. et al., 2001, *Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors*, Finland and Netherlands, University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- PIKETH A., 2008, « Classifying bilingual education », *International Schools Journal* XXVII/2, pp. 54-68.
- WERLEN I., 2008, *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425