

L'impact de la compétence plurilingue sur la gestion des ressources cognitives et métacognitives. Le cas de l'enseignement bilingue

Radosław Kucharczyk
Université de Varsovie - Pologne
r.kucharczyk@uw.edu.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 89-100

Le but du présent article est de présenter l'enseignement bilingue en tant qu'un des facteurs qui renforce significativement la gestion des ressources cognitives et métacognitives des apprenants. L'article commencera par une courte description du phénomène de plurilinguisme, qui mettra en relief son caractère multidimensionnel. Viendra ensuite la définition de la compétence plurilingue où seront mis en relief les bénéfices dont dispose l'individu plurilingue. Ensuite sera caractérisé l'enseignement bilingue (son historique, ses typologies et son caractère). L'article sera clos par la description des bénéfices cognitifs que ce type d'enseignement est censé développer chez les apprenants.

Mots-clés : plurilinguisme, compétence plurilingue, EMILE, cognition

The aim of this article is to show bilingual teaching as one of the ways to reinforce cognitive and metacognitive potential of students. The article starts with the short presentation of plurilinguisme showing its complexity. Next, the definition of plurilingual competence will be discussed together with all its benefits. The following part of the article will characterize bilingual teaching (history, typology, character). The article will end with the description of cognitive benefits that students have while attending bilingual classes.

Key words : plurilinguisme, plurilingual competence, CLIL, cognition

En guise d'introduction

Le plurilinguisme et les compétences plurilingues occupent une place importante dans les documents du Conseil de l'Europe, relatifs au processus d'enseignement/apprentissage. Dans le présent article, nous essayerons de prouver que l'enseignement bilingue, qui favorise le développement de la compétence plurilingue, est un dispositif d'enseignement permettant de mieux gérer les ressources cognitives et métacognitives des apprenants.

1. Diversité linguistique au sein de l'Europe Unie

La réflexion sur le plurilinguisme des interlocuteurs doit passer, comme le remarquent Cavali, Coste *et al.* (2009 : 4), par une démystification : la diversité

linguistique fait partie intégrante de la réalité et du quotidien de chacun d'entre nous. Adopter un tel point de vue sur la question du plurilinguisme nous permet de constater ce qui suit : non seulement toute la société est multilingue, mais aussi la langue, l'éducation et avant tout l'identité sont plurielles.

1.1 Société

Au sein d'une société, on peut distinguer, selon Cavali, Coste *et al.* (*op. cit.*), deux formes de plurilinguisme: le plurilinguisme endogène et le plurilinguisme exogène. Le premier (appelé aussi ordinaire ou patrimonial) est la fonction des langues dites « traditionnelles » qui font le patrimoine culturel du pays. Il est notamment question des langues nationales suivies de leurs variétés, de même que des langues régionales, des dialectes ou des langues de minorité. Outre le plurilinguisme endogène, on peut également observer, au sein d'une société, des formes du plurilinguisme exogène, qui résultent de l'ouverture des sociétés actuelles à la mobilité économique et professionnelle dues à l'ouverture des frontières et à la mondialisation. Cette forme de plurilinguisme englobe avant tout l'apprentissage des langues dites, *grosso modo*, étrangères dont les individus se servent dans la communication hors de leur pays. Le plurilinguisme exogène est la source de la mobilité professionnelle. Cette dernière peut relever d'une proximité continentale, voire transfrontalière et, dans ce cas-là, elle n'est que temporaire. Mais il peut arriver aussi que le plurilinguisme exogène fasse naître des départs « forcés » vers des pays et cultures éloignés.

1.2 Langue

Cavali, Coste *et al.* (*op. cit.*) remarquent aussi que non seulement toute la société est plurielle, mais chaque langue l'est aussi. Tout d'abord, la langue varie dans le temps suite aux changements sociétaux et économiques. De plus, on peut observer également des changements diachroniques qui résultent du contact de la langue en question avec d'autres langues. À cela s'ajoutent encore des variations de la langue liées à l'espace dans le sens strict du terme : accents, intonations, vocabulaire, tournures, etc. qui varient d'une zone géographique à l'autre. En parlant de la diversité linguistique au sein de la même langue, on ne peut pas oublier les variations linguistiques à travers les groupes sociaux, qui font preuve de l'appartenance à une classe sociale déterminée. La langue utilisée varie également en fonction du canal de communication (oral/écrit) ou du genre discursif activés : interaction face à face vs interaction au téléphone, lettre vs mail, article de presse vs reportage, etc. Finalement, les variations de la langue sont également visibles lors de la construction du discours : langue de discours spécialisé vs langue de discours ordinaire.

1.3. Éducation

Il s'ensuit de ce qui précède que toute l'éducation est plurilingue à divers degrés. Tout d'abord, à l'en croire Cavali, Coste *et al.* (*op. cit.*), c'est à l'école que se rencontre toute la diversité linguistique du pays. Les élèves font partie de différents milieux (non seulement sociaux, mais aussi géographiques), donc leur répertoire linguistique est loin d'être homogène. De plus, c'est à l'école

qu'est élargi le répertoire langagier et discursif initial des apprenants. Cela résulte du fait que, tout d'abord, les apprenants sont exposés à des variétés de leur langue nationale qui, dans la majorité des cas, est la langue de scolarisation. Ils apprennent explicitement ses règles d'usage, les règles de l'écrit, etc. De plus, lors de la scolarisation, les élèves ont la possibilité d'acquérir le discours dit académique des disciplines non-linguistiques (désormais DNL). H. Vollmer (2009 : 7) définit le discours académique de la façon suivante : « Les structures rhétoriques, les formes grammaticales, le choix du vocabulaire et les modes généraux d'expressions nécessaires dans les contextes formels de la scolarisation et en dehors constituent un registre spécifique qui peut être qualifié par les adjectifs suivants : succinct, précis, complet, explicite, complexe, structuré, objectif, distant, neutre, sans ambiguïté, ajusté à la situation et au contexte. *Il s'agit d'un type général de langage qui peut se matérialiser sous diverses formes, reposant sur des stratégies de communication et des types de discours qui influencent le choix concret de procédés linguistiques et textuels (...)* ». De plus, c'est à l'école que les apprenants suivent les cours de langues étrangères, ce qui favorise le développement du plurilinguisme exogène. Finalement, dans les classes dites bilingues, les élèves ont la possibilité d'apprendre des DNL partiellement ou entièrement dans la langue cible. Ainsi, ils acquièrent les éléments du discours académique dans la langue cible, ce qui a un impact sur la gestion des ressources non seulement cognitives mais aussi métacognitives. Nous reviendrons à cette question plus tard dans le présent article.

1.4 Identité

Finalement, nous touchons à la question de l'identité qui, par sa définition (1), est également plurielle. Comme le disent Cavali, Coste *et al.* (*op. cit.*), le répertoire plurilingue que chaque individu possède lui permet d'interagir de façon efficace dans différents réseaux ou groupes sociaux auxquels il appartient. Ainsi, il manifeste, ne serait-il que de manière symbolique, toutes ses identités sociales qui se construisent non seulement dans son milieu familial mais aussi lors de sa scolarisation.

Il résulte de ce qui précède que le plurilinguisme occupe une place importante dans la politique linguistique actuelle. D'où la notion de compétence plurilingue qui reste au cœur des préoccupations didactiques. Dans la partie qui suit, nous la définirons dans le contexte de l'enseignement bilingue, tout en mettant l'accent sur son rôle dans la gestion des ressources cognitives et métacognitives.

2. Notion de compétence - essai de définition

Essayer de définir la compétence plurilingue nécessite de se pencher sur la notion de compétence en tant que telle. Comme le remarque J. Zając (2011: 20 - 22), si la notion de *compétence* suscite l'intérêt de différentes sciences humaines comme la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'ethnologie ou la pédagogie, elle ne doit son origine qu'au monde de l'entreprise. Ainsi, la compétence peut être définie comme la capacité à élaborer des tâches à un niveau donné, comme un savoir-faire résultant du savoir général et de l'expérience vécue, etc. Bref, c'est une notion complexe et ouverte qui se

définit en fonction du contexte où elle apparaît. Néanmoins, c'est la didactique des langues étrangères qui, de notre point de vue, donne à la notion en question la définition la plus exhaustive et opérationnelle. Tout d'abord, la compétence se caractérise par son caractère dynamique : elle évolue dans le temps et dans l'espace (Moore et Castellotti 2008: 15). De plus, elle est munie d'un caractère composite qui se manifeste à tous les niveaux non seulement du savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre mais aussi au niveau des domaines de développement social, affectif et psycho-physiologique mais avant tout au niveau cognitif et métacognitif. Par ailleurs, la compétence s'inscrit toujours dans un contexte qui englobe les relations entre l'usager, la / les langue(s) et la situation de communication. Finalement, la compétence se définit également par « l'expression de sa reconnaissance » (*ibidem*) qui valide son existence et ses formes et dont les manifestations sont très variables : extérieures (sociales, institutionnelles, scolaires, etc.) ou intérieures (par exemple : autoreconnaissance validée lors d'une interaction). Bref, la notion de compétence « s'est construite au moyen du passage d'une logique de savoirs à une logique d'action » (*ibidem*) ce qui permet de la définir « comme l'ensemble des connaissances mobilisées dans l'action » (*ibidem*) où l'accent est mis sur ses dimensions sociales, culturelles, affectives, interactionnelles qui englobent le contexte de son développement et de sa réalisation et qui soutiennent le développement des compétences : cognitive et métacognitive.

3. Compétence plurilingue - défi éducatif mis en valeur

La compétence plurilingue s'inscrit dans l'optique présentée ci-dessus. Le CECR (2001 : 129) la définit en parallèle avec la compétence pluriculturelle en tant que « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ». La définition ainsi présentée met en relief les traits pertinents de la compétence en question : son déséquilibre et son évolution (Robert et Rosen 2010 : 57). En effet, l'individu plurilingue ne maîtrise jamais de la même manière les langues qu'il connaît. Notons aussi qu'il est plus fort dans une compétence que dans une autre. La compétence plurilingue est donc une compétence partielle ou limitée qui peut concerner des activités langagières réceptives ou productives ou bien un domaine d'action particulier. Il en résulte que la compétence en question est une compétence globale et non segmentée, ce qui la différencie de la compétence de communication dans le sens strict des mots. Comme le remarque C. Sabatier (2008 : 122) « elle se dessine comme une macro compétence qui permet au sujet parlant de poser la complémentarité de ses ressources langagières en termes de passages, de continuités et de circulations interlinguistiques ». Elle implique donc la conscience langagière générale qui englobe, entre autres, les fonctions et les finalités communicatives, de même que la réflexion sur la nature de la langue. Remarquons que cette perspective renvoie à la notion de compétence et de conscience linguistique et métalinguistique. Il est notamment question de la faculté des individus à se pencher sur le fonctionnement de la langue en tant qu'outil de communication

et le caractère de leurs répertoires langagiers. Comme le remarque Le Pichon Vorstman (2008 : 133 - 134), le concept de compétence métacommunicative recouvre la capacité à résoudre certains problèmes en réfléchissant de façon abstraite et en même temps flexible sur la langue, tout en sachant prendre de la distance par rapport à la situation en question. Il va donc de soi qu'elle sous-entend la compétence et la conscience stratégiques, qui permettent aux interlocuteurs plurilingues de s'adapter à des situations de communications diverses et, par voie de conséquence, de les gérer (Sabatier *op. cit.* : 123 - 124). Il résulte de ce qui précède que la compétence plurilingue englobe différentes sous-compétences qui, activées, font preuve non seulement de la maîtrise de la langue / des langues par l'individu, mais aussi témoignent de son activité cognitive. De plus, C. Sabatier (*op. cit.* : 124) appelle la compétence plurilingue « un potentiel dynamique individuel en devenir », ce qui met en relief son caractère évolutif dû au parcours professionnel de l'individu plurilingue, à son histoire familiale et à ses centres d'intérêts. La compétence en question, mobilisée à des fins communicatives, active d'autres compétences et facultés présentes chez l'individu plurilingue que nous venons de caractériser brièvement : compétence et conscience métacognitives, langagières, linguistiques et stratégiques qui, à leur tour, témoignent de l'activité cognitive de l'individu. Cette dernière est « décomposable en éléments, et impliquant la manipulation d'un matériau (le langage et l'objet langue), en lien avec l'aptitude à produire des objets (énoncés) conformes (à un/des modèle(s) de référence) » (Sabatier, *op. cit.* : 125).

Précisément décrite en sociolinguistique et en didactique des langues étrangères, la compétence plurilingue apparaît en tant qu'un des objectifs primordiaux du processus didactique. Dans la littérature consacrée à cette matière, on souligne, à plusieurs reprises, les bénéfices dont jouit l'individu bilingue, qui découlent de la caractéristique de la compétence présentée ci-dessus. Ci-dessous, nous en énumérons quelques-uns qui nous semblent être les plus pertinents du point de vue du sujet du présent article (Robert et Rosen *op. cit.* : 58) :

- 1 - développement de la conscience linguistique et communicationnelle, ce qui a un impact sur la façon d'envisager la communication ;
- 2 - élargissement des compétences : sociologique et pragmatique ;
- 3 - développement des compétences cognitives, à savoir, *grosso modo*, les capacités d'associer ce qui est nouveau à ce qui est déjà connu ;
- 4 - accroissement des compétences métacognitives qui englobent, entre autres, le travail sur le savoir (acquisition, intériorisation, remaniement) ;
- 5 - renforcement de l'apprentissage suite à différentes expériences relatives à ce dernier ;
- 6 - renforcement de l'apprentissage ultérieur des langues en général ;
élimination des préjugés culturels et développement de la compétence interculturelle.

4. L'enseignement bilingue (EMILE) en tant qu'un des moyens pour acquérir la compétence plurilingue

L'enseignement dit bilingue est une des formes d'enseignement dont la définition est loin d'être homogène. En effet, elle « recouvre un ensemble fort disparate, imprécis et ambigu » (Duverger, 2005 : 9). Dans le présent article, par

enseignement bilingue, nous entendons un enseignement dans lequel une partie des cours de DNL est assurée dans la langue qui n'est pas la langue première des apprenants. Nous allons altérer l'appellation *enseignement bilingue* avec celle d'EMILE (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), étant donné que cette dernière occupe une place dominante dans les documents du Conseil de l'Europe, consacrés à la question du plurilinguisme.

4.1 Historique de l'enseignement bilingue

Si la compétence plurilingue occupe une place importante dans la politique linguistique actuelle du Conseil de l'Europe, il va de soi que l'enseignement bilingue est mis en valeur en tant qu'une des formes de promotion du plurilinguisme qui permet, entre autres, de mieux gérer les ressources cognitives et métacognitives dont dispose l'individu. À vrai dire, cette forme d'enseignement n'est pas nouvelle. Avant les années 1970, l'enseignement bilingue était avant tout offert dans des régions frontalières ou bilingues ou dans les grandes villes (Eurydice 2005 : 7 - 8) afin de permettre aux enfants d'acquérir des compétences dont disposent les locuteurs natifs de la langue cible. Dans les années 1970 - 1980, le développement de l'enseignement bilingue est influencé par les recherches canadiennes sur l'enseignement en immersion, qui peu applicables en Europe, ont quand même énormément poussé les recherches sur l'enseignement/apprentissage bilingue. Sont désormais distingués deux types d'immersion : précoce vs tardive et totale vs partielle, qui s'imposent en fonction des contextes linguistiques et éducationnels, de même que des désirs des élèves, de leurs parents ou des autorités éducatives. La popularisation de l'idée de l'enseignement bilingue a lieu à partir des années 1990. C'est à ce moment qu'apparaît le sigle EMILE qui décrit une nouvelle approche dans l'enseignement par le biais de deux langues : « la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objet d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre » (Eurydice : 7) ce qui veut dire que « l'apprentissage d'une matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère » (*ibidem*). Ainsi, l'accent est mis sur l'enseignement/apprentissage renforcé de la langue cible pour que les élèves soient capables de suivre des cours de DNL dans la langue non maternelle. Désormais, différentes actions du Conseil de l'Europe soutiennent et promeuvent cette forme d'enseignement bilingue. C'est le cas du « Plan d'action 2004 - 2006 » de la Commission européenne, qui met l'accent, entre autres, sur l'enseignement/apprentissage de deux langues étrangères dès le plus jeune âge. C'est dans ce contexte qu'on définit l'enseignement EMILE en tant qu'« une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues » (Eurydice : 9). De plus, lors du Conseil d'éducation (mai 2005), on a souligné la nécessité de faire participer les élèves à l'enseignement EMILE à différentes étapes de leur parcours scolaire. Parallèlement, on a incité les enseignants à suivre des formations leur permettant de donner des cours à travers une langue cible. Outre les recommandations « formelles », il existe également des initiatives qui ont pour objectif d'encourager les établissements à ouvrir des classes d'EMILE. On peut citer, à ce titre, le Label européen pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues (attribué pour la première fois

en 1998), de même que le réseau européen EuroCLIC (Classes Intégrant Langue et Contenu). Ce dernier, cofinancé par la Commission européenne depuis 1996, réunit des enseignants, des formateurs et des chercheurs qui s'intéressent à la mise en pratique de l'enseignement EMILE.

Bref, l'enseignement d'une matière à travers une langue étrangère devient de plus en plus répandu. Même si c'est une pratique encore innovatrice qui se développe constamment suite à différentes pratiques, variables d'un pays à l'autre, elle devrait trouver sa place dans les programmes d'enseignement en tant que pratique qui contribue au développement de la compétence plurilingue chez les apprenants car cette dernière leur permet de mieux gérer leurs ressources cognitives et métacognitives.

4.2 Traits pertinents de l'enseignement bilingue

Même si l'enseignement bilingue est réalisé différemment en fonction du dispositif adopté, il présente un certain nombre de traits communs qui peuvent le caractériser (Pawlak 2010 : 14 - 18). Tout d'abord, c'est la langue cible qui véhicule (entièrement ou partiellement) le contenu de la matière non linguistique. De plus, le cursus réalisé en classe de DNL bilingue reflète le cursus réalisé dans les classes non bilingues. Il faut également souligner que c'est la langue maternelle des apprenants qui est valorisée : le but de l'enseignement bilingue est donc de développer le bilinguisme dit additif, à savoir le bilinguisme où la langue cible n'a pas d'impact négatif sur la langue maternelle des apprenants. À cela s'ajoute encore le fait que les apprenants utilisent la langue cible avant tout lors des cours à l'école (cours de langue ou de DNL bilingues). De plus, au début de l'enseignement/apprentissage, le niveau de la langue cible des apprenants est comparable et relativement bas : rares sont les élèves dont les compétences langagières dans la L2 dépassent celles de leurs camarades. Les enseignants travaillant dans les classes de DNL sont bilingues : ils connaissent non seulement la langue cible, mais aussi la langue maternelle des apprenants. Finalement, les normes culturelles en classe sont celles qu'on utilise dans l'environnement proche des apprenants. Il faut également souligner que, dans l'enseignement bilingue, ce sont les compétences réceptives qui l'emportent sur les capacités productives. De plus, la langue cible utilisée par les étudiants est loin d'être impeccable : ils sont avant tout concentrés sur la transmission du contenu que sur sa forme.

Il découle de ce qui précède qu'il est possible de dresser une typologie de l'enseignement bilingue. En effet, comme le remarque Pawlak (*op. cit.*) on peut distinguer trois modèles de programmes bilingues :

1. l'enseignement bilingue transitoire dont l'objectif est d'altérer les langues (L1 vs L2) lors de cours de DNL jusqu'au moment où les apprenants seront capables de suivre les cours entièrement en L2 (le cas des enfants issus de familles immigrées ou bien celui des classes préparatoires pour les classes du bac international) ;
2. l'enseignement bilingue de maintenance dont l'objectif est de maintenir la langue maternelle des apprenants dans les situations où ils pourraient la perdre ; ainsi, une partie des cours de DNL est assurée dans la L1 des élèves ;

3. l'enseignement bilingue enrichissant est assuré dans les situations où les apprenants n'ont pas, au quotidien, de contact avec la langue cible ; ainsi, on leur propose des cours de DNL assurés (partiellement ou entièrement) en L2.

À la typologie présentée ci-dessus, s'ajoute encore un autre classement de l'enseignement EMILE qui ne s'appuie pas sur le critère de son organisation, mais sur différents facteurs qui conditionnent son déroulement. Ainsi, comme le souligne Pawlak (*op. cit.*) on peut distinguer l'enseignement bilingue partiel dans le cas où seule une partie des cours est assurée dans la langue cible. Par ailleurs, on a affaire à un enseignement bilingue précoce, intermédiaire ou retardé en fonction de l'âge des élèves qui subissent un tel enseignement. Finalement, on peut parler de l'enseignement bilingue additif où la langue cible contribue au développement de la langue maternelle des apprenants. Ce type d'enseignement s'oppose à l'enseignement bilingue soustractif où la langue maternelle des apprenants est menacée par la langue cible.

4.3 Caractère de l'enseignement bilingue

Dans la littérature consacrée à cette matière, on souligne aussi l'impact positif que l'EMILE a sur le processus d'enseignement/ apprentissage (Pawlak, *op. cit.* : 17). Tout d'abord, dans l'enseignement bilingue, l'accent est mis simultanément sur différents éléments : renforcer l'apprentissage de la langue cible lors des classes de DNL, renforcer l'apprentissage du contenu lors des classes de langue cible, réaliser des projets interdisciplinaires dans la langue cible, habituer l'apprenant à la réflexion sur le processus d'apprentissage, etc. De plus, c'est aussi l'authenticité qui caractérise l'enseignement bilingue : travail sur les documents authentiques, centres d'intérêts des apprenants pris en considération, langue cible utilisée en situation de communication authentique (apprentissage/enseignement de la DNL) ne constituent que quelques exemples du caractère authentique de l'enseignement bilingue qui a un impact significatif sur le développement des compétences cognitives et métacognitives chez les apprenants. Par ailleurs, l'EMILE est un enseignement actif. En effet, les élèves peuvent coopérer pour réaliser un projet, pour rechercher des informations, etc. Il faut noter que cette coopération est plus intense que la coopération en classe de langue, car les apprenants ont une tâche concrète à réaliser. D'ailleurs, les élèves sont encouragés à négocier le contenu à enseigner, aussi bien par rapport à la classe de langue qu'à la classe de DNL. Ils peuvent aussi négocier la signification des concepts relatifs à la langue et à la discipline enseignée. Il faut aussi souligner que l'enseignement bilingue est un enseignement coopératif : non seulement les apprenants coopèrent entre eux, mais aussi les enseignants. Les enseignants de DNL doivent coopérer avec les enseignants de langue cible, non seulement dans le domaine de la langue en tant qu'outil, mais aussi dans d'autres domaines. Il est notamment question d'élaborer en commun un projet d'enseignement (Duverger *op. cit.* : 97 -102). Ce projet engloberait l'analyse des genres discursifs travaillés aussi bien en classe de langue qu'en classe de DNL, les démarches didactiques qui devraient être partiellement convergentes et l'évaluation. Comme le remarque J. Duverger (*op. cit.* : 101), la coopération relative à l'évaluation « consiste, spécifiquement pour le professeur de langue, à évaluer un certain nombre de travaux d'élèves réalisés en L2, essentiellement

à l'écrit, avec les enseignants de disciplines. Le professeur pourra par exemple participer à l'élaboration d'exercices et à leur correction, à la formulation de sujets problématisés ; etc. (...) le plus souvent, on s'accorde pour évaluer les travaux selon une double échelle de critères : des critères relatifs à la discipline et des critères relatifs à la langue, avec des coefficients beaucoup plus élevés pour la discipline que pour la langue (un cours de DNL est d'abord un cours de DNL, avant d'être un cours de langue) ». Finalement, l'enseignement bilingue stimule une ambiance favorable à l'apprentissage efficace (Pawlak *ibidem*). Les élèves travaillent sur les types de discours qui leur sont connus par le biais de démarches didactiques qu'ils connaissent, ce qui favorise leur conscience métalinguistique, de même que leur auto-estimation : ils n'ont pas peur d'« expérimenter » avec la langue cible et la DNL.

Bref, l'EMILE est un enseignement qui présente beaucoup d'avantages aussi bien pour l'enseignant (nouveaux défis) que pour l'apprenant. Aux avantages que l'enseignement bilingue présente à ce dernier, nous revenons dans la partie suivante du présent article en nous focalisant sur la question de ressources cognitives et métacognitives.

5. L'enseignement bilingue - meilleure gestion des ressources cognitives et métacognitives

Nous avons déjà évoqué les bénéfices dont dispose l'individu plurilingue et qui peuvent sans doute décrire l'apprenant en classe bilingue. Nous avons aussi parlé des avantages du parcours bilingue qui a un impact positif sur le développement de l'élève. À tout cela s'ajoutent encore des bénéfices cognitifs qui constituent l'enjeu de prime importance de l'enseignement bilingue. Selon J. Duverger (*op. cit.* : 41 - 52), ces bénéfices recouvrent trois champs : les compétences transversales, les approches méthodologiques disciplinaires et les constructions conceptuelles disciplinaires.

5.1 Compétences transversales

Les compétences transversales recouvrent les capacités d'apprentissage des élèves dans les classes bilingues. Comme le remarque J. Duverger (*op. cit.* : 43) « ils sont souvent cités et décrits par les enseignants en termes forts et positifs. Tout se passe comme si, pour eux, les élèves de ces classes bilingues travaillent globalement davantage et, surtout, mieux ». En effet, ces apprenants sont plus motivés pour l'apprentissage, ils ont la joie de découvrir de nouvelles choses, notamment dans la langue qui n'est pas leur langue maternelle, ce qui les distingue des autres. De plus, rares sont les cas où les élèves partent de ces classes qu'ils considèrent comme de petites communautés dont l'accès est réservé aux « choisis ». De plus, l'EMILE contribue de façon significative au développement intellectuel des apprenants. Ils apprennent plus vite que le rapport entre le signifiant et le signifié est arbitraire et que, par voie de conséquence, les champs sémantiques des mots varient selon les langues, ce qui veut dire qu'ils considèrent la langue comme un système abstrait et symbolique. Il s'ensuit que les élèves des classes bilingues se caractérisent par une pensée créative intensivement développée, qui résulte d'une grande souplesse intellectuelle et

de capacités d'adaptation qui sont plus développées que celles des élèves des classes non bilingues. Par ailleurs, les élèves suivant l'apprentissage dans les classes d'EMILE apprennent mieux et de façon plus efficace, car l'enseignement bilingue contribue significativement au développement des capacités qui influent positivement sur l'apprentissage. Comme le remarque J. Duverger (*op. cit.* : 45), ces capacités sont appelées par les chercheurs en la matière « flexibilité cognitive », « alerte intellectuelle » ou encore « agilité mentale ». Z. Chłopek (2011 : 88) définit la flexibilité cognitive en tant que capacité à accommoder les processus cognitifs à la situation donnée. Elle cite à ce titre les recherches de Ben-Zeev qui prouvent que l'individu plurilingue est plus sensible aux ressemblances et différences entre différents systèmes linguistiques, de même qu'au feed-back qui est envoyé par son entourage. Ainsi, il développe des stratégies de raisonnement analytique qui sont activées non seulement lors des tâches linguistiques mais aussi lors d'autres tâches qui ne sont pas liées à la langue. À cela s'ajoute encore la pensée divergente dont dispose l'individu plurilingue et, par conséquent, l'élève des classes bilingues. Elle peut être définie comme une capacité inconsciente à activer et traiter simultanément des représentations mentales qui appartiennent à des catégories conceptuelles différentes (Chłopek *ibidem*). La pensée divergente permet à l'élève bilingue d'acquérir de meilleures compétences en lecture et écriture, non seulement dans la langue cible, mais aussi dans sa langue maternelle (Duverger *op. cit.* : 45 - 46). L'élève recourt aux procédés tels que la formulation des hypothèses, leur vérification, confirmation ou information antérieures, les anticipations, les comparaisons entre les deux systèmes linguistiques, de même que la prise d'indices contextuels et les repérages sémiologiques. Il faut aussi souligner que, suite à un enseignement bilingue rigoureux et bien planifié, l'apprenant peut modifier et perfectionner les stratégies auxquelles il recourt dans sa langue maternelle.

5.2 Approches méthodologiques disciplinaires

Quant aux bénéfices cognitifs concernant les approches méthodologiques disciplinaires, ils recouvrent la façon d'apprendre, de travailler et d'appréhender les savoirs qui sont visés par le cursus dans les établissements bilingues. En effet, comme le remarque Duverger (*op. cit.* : 49 - 50) chaque langue de travail propose une approche méthodologique spécifique pour chaque discipline. Le recours aux documents dans la langue autre que la langue maternelle, permet aux apprenants d'accéder à un autre type de raisonnement, de même qu'à une autre logique d'apprentissage et à un autre modèle méthodologique. Ceci lui permet de développer des compétences d'investigation, de recherche, de réflexion et d'analyse. Bref, il aura un esprit plus « ouvert » et, en conséquence, plus flexible. Nous pouvons donc constater que cette approche constitue l'enjeu de prime importance dans le travail sur les ressources cognitives et métacognitives en classe d'enseignement bilingue où les élèves sont constamment confrontés à différents textes spécialisés authentiques dans la langue cible. Ces derniers leur permettent non seulement de connaître le lexique du domaine, mais aussi et avant tout de développer la flexibilité cognitive et métacognitive ce qui montre la partie qui suit du présent article.

5.3 Constructions conceptuelles disciplinaires

Viennent ensuite les bénéfices cognitifs relatifs aux constructions conceptuelles disciplinaires qui résultent des bénéfices cognitifs caractérisés ci-dessus. Duverger (*op. cit.* : 50 - 52) remarque à ce titre que si les élèves des classes bilingues sont munis de meilleures capacités d'apprentissage, si leur pensée est plus flexible et s'ils ont affaire à des approches méthodologiques différenciées, il va de soi que leurs concepts disciplinaires sont plus vastes que les concepts des élèves des classes non bilingues et que leurs performances sont plus élevées. Ces constructions conceptuelles sont plus vastes non seulement suite aux projets interdisciplinaires auxquels participent les apprenants, mais aussi suite à une confrontation régulière à des documents authentiques dans les deux langues. Ces textes représentent différents genres discursifs que les élèves découvrent tout au long de leur parcours scolaire bilingue. De plus, travailler le même sujet dans les deux langues leur permet de « redécouvrir » la discipline et de reconstruire les concepts du champ donné ou en d'autres termes influencer positivement sur les compétences : cognitive et métacognitive.

Bref, en plus des bénéfices dont dispose chaque individu plurilingue, l'enseignement bilingue permet de développer chez les apprenants des capacités cognitives et métacognitives qui leur seront utiles dans l'avenir.

En guise de conclusion

Pour résumer le présent article, nous pouvons constater que le plurilinguisme est un phénomène qui est omniprésent dans la société actuelle et, par voie de conséquence, que développer la compétence plurilingue devrait constituer un objectif de prime importance dans l'éducation d'aujourd'hui. L'enseignement bilingue est un des moyens pour renforcer et développer cette compétence. Outre les capacités dont dispose l'individu plurilingue, l'élève suivant l'enseignement bilingue sait mieux gérer ses ressources cognitives et métacognitives, ce qui est utile non seulement dans son parcours scolaire, mais aussi dans son parcours professionnel.

Notes

Selon le *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* (1997 : 278) l'identité sociale est définie en tant que « la connaissance qu'a un individu de son appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux, ou territoire (pays, ville, région, rue ...) et la signification émotionnelle et évaluative qui en résulte. Elle se crée au contact avec un autre groupe, qui rend l'appartenance à son propre groupe saillant et qui, en raison de son existence même, provoque chez l'individu un processus d'identification. Le sentiment d'appartenance à un groupe conduit à exagérer les différences par rapport à des individus d'autres groupes et à minimiser les différences entre individus d'un même groupe. »

Bibliographie

Cavalli, M., Coste, D. (et al.). 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne i inne*. Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.

Duverger, J. 2005. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. 2006. Le rapport du réseau d'information sur l'éducation en Europe (Eurydice) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php (le 24 avril 2012).

Lamizet, B., Silem, A. (éd.) 1997. *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses.

Le Pichon Vorstman, E. 2008 Conscience métacognitive et compétence plurilingue. In : *Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Vol. 23. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, pp. 129 - 146.

Moore, D., Castellotti, V. 2008. Perspectives de la recherche francophone. In : *Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Vol. 23. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, pp. 11 - 24.

Pawlak, M. 2010. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Założenia, praktyka, perspektywy. In: *Języki Obce w Szkole. CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, pp. 13 - 26.

Robert, J.-P., Rosen, E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions OPHRYS.

Sabatier, C. 2008. Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In : *Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Vol. 23. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales, pp. 105 - 126.

Vollmer, H. 2009. *Langue(s) des autres disciplines*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Zajac, J. 2011. Cele nauki języka obcego - kompetencja językowa. In : H. Komorowska (dir.) ; *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa : Oficyna Wydawnicza Łośgraf, pp.19-35.