

Patricia KOTTELAT (éd), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel*, «Synergie Italie», 8, 2012, pp. 203., Carnets de lecture n. 20, 21, 0, http://farum.it/lectures/ezine_printarticle.php?id=285

Patricia KOTTELAT (éd)

NOUVELLES APPROCHES ET BONNES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL, «SYNERGIE ITALIE», 8, 2012, PP. 203.

Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel, « Synergie Italie », 8, 2012, pp. 203.

Ce numéro de « Synergie-Italie » rassemble les interventions de deux journées d'étude organisées par la Faculté de Langues et le CLIFU (Centro Linguistico) de l'Université de Turin les 18 février 2010 et 14 février 2011, intitulées respectivement : *La scuola che cambia, trasversalità culturali, interculturali, linguistiche* et *La formazione CLIL, Università e Scuola in sinergia*.

Les contributions alternent réflexions théoriques et rapports d'expérimentations, mettant à disposition des didacticiens des langues et des Disciplines Non Linguistiques (DNL) une précieuse entrée dans la recherche en cours sur le chantier très actuel de l'insertion de la pédagogie CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) - EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) dans l'école italienne, et par conséquent dans la formation des enseignants.

Il est regrettable que le titre apparaisse assez peu pertinent par rapport au riche contenu de l'ouvrage, risquant ainsi de ne pas toucher son public, car si l'interculturel (Patricia KOTTELAT, p. 69-78) est bien sûr transversal à toute approche plurilingue, le cœur de la problématique est bien ici le changement, potentiel ou en acte, introduit par la pédagogie CLIL dans le domaine d'intervention.

Dans la lignée proposée par le collectif réuni à deux occasions, on préférera ici employer l'acronyme CLIL, anglicisme d'ailleurs en cours dans le contexte italien, mais qui surtout souligne mieux l'intégration paritaire des objectifs disciplinaires et linguistiques dans l'approche didactique recherchée ; c'est en cela que les interventions ici réunies dessinent en effet une "nouvelle approche" de l'EMILE, avec d'utiles exemples de "bonnes pratiques" comme autant de traces de projets en cours.

L'introduction de la coordinatrice Patricia KOTTELAT permet de s'orienter clairement dans les 19 articles dont est composé l'ouvrage ; aussi tenterons-nous, pour éviter une inutile répétition, de regrouper thématiquement certaines contributions des 2 journées d'études afin de dessiner ce qui nous semble constituer l'apport spécifique du groupe d'études réuni à Turin par les organisateurs du projet.

Le thème central est sans doute celui de la transversalité des objectifs et de l'intégration des enseignements.

Du point de vue de la diversité linguistique, les contributions traitent de CLIL en anglais, français, espagnol et allemand, ce qui enrichit la perspective des didacticiens du français (Carla MARELLO, Sylvie PIPARI, p. 31-41), et autres lecteurs des « Carnets Publi@rum ». Mais l'originalité de l'ouvrage est d'avoir inclus, dans la réflexion collective, des didacticiens de l'italien langue 2 qui contribuent à plein titre à la recherche sur le rôle de la langue dans la transmission des savoirs, de leur point de vue attentif au public multiculturel de l'école actuelle (Silvana MOSCA p. 83- 92). Il s'agit pour Paolo BALBONI (p. 129-140) de rendre explicites les pratiques CLIL implicites déjà en usage non seulement dans le cadre de l'intégration des élèves issus de l'immigration, mais parce que chaque enseignement disciplinaire enseigne aussi sa micro-langue de spécialité. Un tableau comparé des enseignants de CLIL en langue étrangère et en langue italienne permet d'établir les ponts dans la diversification des connaissances acquises ou objets de formation possible.

Les outils conceptuels des deux groupes d'enseignants sont souvent communs : la distinction introduite par Cummins (1979) entre BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) ; l'intégration entre langue, contenus et opérations cognitives selon le modèle de Coyle (2010) ; les études pionnières de Mohan (1986) ainsi que les cadres conceptuels fournis par les institutions européennes (cf. Beacco et al., 2010) quant à l'éducation plurilingue incluant la langue de l'école dans sa

palette diversifiée. Le dialogue produit ici des suggestions réciproques qui lèvent des tabous sur les aménagements nécessaires à l'intégration des enseignements disciplinaires en présence de langues non maîtrisées dont nous citerons partiellement: l'attention particulière à la lisibilité des documents didactiques (Franca BOSCH, p. 43-50), la création de livres bilingues (Silvana MOSCA, p. 83-92), l'allègement des programmes notionnels et la passation d'un diplôme de niveau adéquat aménagé comme la *Licenza media* (Brevet des collèges) pour les néo-arrivants insérés au lycée (Giovanni C. FAVATA, p. 51-60).

Les comptes-rendus d'expérience relatent bien sûr des progrès considérables en langue étrangère par les élèves bénéficiant d'un enseignement CLIL mais les difficultés d'accès aux contenus disciplinaires n'en sont pas dissimulés pour autant (Franca QUARTAPELLE, p. 161-174), appelant dans le cas traité à un renouvellement particulier de l'attention à l'enseignement lexical. Teresina BARBERO (p. 141-148) propose un modèle incluant une progression dans le nécessaire étayage linguistique des apprentissages disciplinaires, Gerry COLOHAN (p. 195-198) confirme la nécessité d'un accompagnement linguistique rigoureux pour atteindre les objectifs des matières enseignées.

La contribution de Dieter WOLF est une des clefs de l'ouvrage lorsqu'il expose combien c'est l'ensemble du public scolaire qui peut bénéficier d'une plus forte attention aux aspects linguistiques de la transmission des savoirs, l'accès aux langages et discours spécifiques des disciplines constituant pour tous une sorte de langue hermétique aux nouvelles générations scolarisées dans une langue ("*language of schooling*") éloignée de celle de leur vie sociale quotidienne. Il milite ainsi pour une conception élargie du CLIL comme "*Language-sensitive content teaching*".

De fait l'attention portée à la langue d'enseignement entraîne une réflexion attentive quant aux activités langagières à maîtriser, liées à des activités didactiques envisagées pour mettre en œuvre les opérations cognitives propres aux disciplines elles-mêmes. Ainsi s'intègrent le souci d'une pédagogie attentive aux actes de communication, où excellent les professeurs de langue, et une attention renouvelée envers les aspects linguistiques des opérations cognitives sollicitée de la part des didacticiens des DNL (Teresina BARBERO, p. 141-148). Les disciplines elles-mêmes y gagnent donc par l'attention accordée à la construction de la "scène" (*setting*) des apprentissages, comme le laboratoire pour l'enseignement des sciences, où méthode scientifique et étayage linguistique se renforcent dans l'enseignement de la méthode scientifique dans une pédagogie de travail collaboratif (Elena Victoria TIBALDI, p. 175-186), offrant ainsi un dispositif plus approprié pour la discipline par rapport à la pédagogie traditionnelle de simple réception et mémorisation d'un discours scientifique pré-construit. Ferdinando ARZARELLO soutient même, dans son entretien avec Carla MARELLO (p. 199-203) la vertu bénéfique de distanciation produite par un enseignement en anglais d'une matière comme les mathématiques, puisque la mathématisation d'un problème nécessite a priori un détachement par rapport à la langue naturelle. Ce didacticien des mathématiques rapporte aussi des études (françaises) de "genèse instrumentale" des concepts par l'usage didactique des outils de programmation, l'étayage étant ainsi fourni par les logiciels et l'acquisition, tout à la fois linguistique et conceptuelle, se fondant sur l'activité à réaliser. Une discipline comme la géographie (Gerry COLOHAN, 195-198) peut aussi servir de base à une approche CLIL qui renouvelle complètement l'enseignement de la matière, trop souvent réduite à la mémorisation de textes descriptifs, pour faire une juste place à une pédagogie active de "*problem solving*", riches en opérations cognitives sur la base de recherches documentaires dirigées sur le web. Ce peut être aussi le cas pour le CLIL en français avec pour objectif une formation à la citoyenneté européenne (Patricia KOTTELAT, p. 69-78), ou en espagnol avec des activités transversales sur l'histoire de l'art (Sabrina ORTEGA, p. 187-194).

Dans la palette de multimodalité des usages linguistiques proposés et des approches transversales, nous retiendrons aussi les propositions de Rita SGARRA et Barbara GHEDI (p. 61-68) ainsi que Nadia SANITA (p. 79-82) qui présentent des projets de CLIL intégrés en deux langues étrangères, français et anglais, avec un travail spécifique d'apprentissage de l'alternance linguistique, il s'agit ici d'un apprentissage actif du parler bi-tri-lingue qui caractérise, on le sait, les contextes de travail en milieu international. La compétence scoio-linguistique qui en résulte, y compris par une intégration verticale participative des dispositifs (Nadia SANITA, p. 79-82), compense l'allègement contrôlé des objectifs d'apprentissage notionnel dont on connaît la relative caducité.

L'ouvrage propose enfin à la réflexion des opérateurs concernés une série d'exigences et de ressources quant à la formation des professeurs impliqués dans le CLIL. La question est de brûlante actualité au moment où se mettent en place des cursus institutionnalisés, après la phase d'expérimentations modèles comme celle mise en place au CLIFU de l'université de Turin (Adriana Teresa DAMASCELLI, p. 93-101). Aussi Carmel Mary COONAN (p. 19-29) s'interroge-t-elle dans son intervention inaugurale sur la nouvelle forme que devra prendre cette formation après la disparition des SSIS (*Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*) et la mise en place du nouveau curriculum universitaire de Master pour l'enseignement avec stage TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*). Quelle place trouveront les recherches-actions suscitées par l'insertion CLIL mettant en relation des projets régionaux, locaux, des expérimentations d'établissement, des collaborations

avec les associations d'enseignants (dont ici le LEND), des synergies entre les responsables ministériels, les universités et les écoles ?

Les contributions mettent à disposition des références incontournables : le *Profil Européen pour la Formation des Enseignants de Langues étrangères* ou *Kelly Report* (http://ec.europa.eu/languages/documents/profil-broch_fr.pdf), le projet SEMLANG (www.semlang.eu), les études réunies par Beacco et al. (2010) et le récent *Cadre Européen pour la Formation des Enseignants à l'EMILE* (2010) introduit à Turin par l'un de ses auteurs (Dieter WOLFF, p. 105-116).

En parallèle de la formation initiale, il s'agit d'une part de former des professeurs de DNL à l'approche CLIL, ici les centres linguistiques universitaires ont tout leur rôle dans les programmes de mise à niveau linguistique en liaison avec la formation didactique et la formation aux ressources offertes par le web et le TICE (Cristina ODDONE, p. 149.160), et d'autre part de programmer la complémentarité entre l'enseignant de langue et l'enseignant disciplinaire CLIL dans le contexte italien où, après la phase initiale d'expérimentation, il apparaît que pour des raisons essentiellement budgétaires la généralisation prévue pour l'enseignement CLIL se réalisera sous la responsabilité du seul enseignant de la matière dans la gestion de la classe, et non plus en co-présence. Carmel Mary COONAN, dans sa seconde contribution (p. 117-128) élabore des pistes très pertinentes pour incorporer les objectifs CLIL au sein de programmations prises en charge par l'équipe éducative constituée par les deux professeurs travaillant en propédeutique et en complémentarité pour réaliser les objectifs de pleine intégration des deux enseignements.

L'heureuse synergie réalisée dans le numéro de la revue entre les apports théoriques et les relations de projets de recherche-action de qualité en fait ainsi un numéro précieux pour les promoteurs du CLIL, non seulement comme stratégie de relance des langues dans le système scolaire, mais comme instrument de renouvellement profond de la culture scolaire par une sensibilité aux aspects linguistiques des activités d'enseignement/apprentissage disciplinaire. Un terrain qui ne fait peut-être pas l'objet d'assez d'attention de la part des didacticiens du français en Italie, pris dans l'urgence de l'éducation bilingue portée par le fort projet italo-français ESABAC.

Références.

Jean-Claude BEACCO, Daniel COSTE, Piet-Hein VAN DE VEN, Helmut VOLLMER, *Language and school subjects. Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010.

Jim CUMMINS, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. « Working Papers on Bilingualism », No. 19, 121-129, 1979.

Bernard MOHAN, *Language and Content*, Reading MA, Addison-Wesley, 1986.

David MARSCH, Peete MEHISTO, Dieter WOLFF, María Jesús FRIGOLS MARTIN, *Cadre Européen pour la Formation des Enseignants à l'EMILE*, Graz, CELV, 2011.

[Mathilde ANQUETIL]