



INTÉGRER LES SAVOIRS LINGUISTIQUES ET DISCIPLINAIRES

Peix, Rita
Faculté d'Éducation (site de Perpignan)
Université de Montpellier
LIRDEF, EA 7439, équipe ALFA

Constats et enjeux de terrain

Le présent chapitre propose une approche méthodologique de la construction d'une séance type de traitement intégré de la langue et des contenus, visant comme objectif final l'amélioration des résultats académiques et l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement dans une langue cible qui est à la fois une langue de scolarisation.

Les premiers résultats de l'analyse des contenus d'un groupe de discussion sur la spécificité de l'enseignement en classe bilingue et de l'expérimentation de la *Grille analytique d'auto positionnement par compétences* « plus » spécifiques à l'enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan auprès des Professeurs d'école stagiaires (Peix 2019) mettent en lumière que l'une des préoccupations fortes chez les enseignants débutants est la capacité à intégrer des objectifs de

communication langagière de la langue cible à l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (à partir de maintenant DdNL). La langue joue un rôle central dans la découverte, l'identification et le stockage de nouvelles connaissances (Conseil de l'Europe 2015). Ainsi, l'utilisation de l'auxiliaire *ser* (qualité essentielle) ou *estar* (état transitoire) dans une activité de classement des êtres vivants en classe de Cours préparatoire bilingue français-catalan s'avère clef dans la construction du concept scientifique. Dans cette situation complexe, l'utilisation erronée de *ser* ou *estar* (traduit par « être » en français) pourrait en effet faire obstacle à la réussite des apprentissages.

On a deux pôles qui peuvent sembler de prime abord bien différenciés : le contenu disciplinaire dit non linguistique et la compétence à communiquer langagièrement en langue seconde, la Langue dite Régionale (à partir de maintenant LdR). Les enseignants pourraient alors être tentés de mettre davantage l'accent ou d'accorder plus d'importance à l'un ou à l'autre. Pour certains, l'élément le plus important de ce binôme serait le contenu disciplinaire dans le respect des programmes, pour d'autres ce serait l'acquisition de la compétence linguistique en mettant la focale tout particulièrement sur la composante lexicale spécifique. Dans le premier cas, le plus courant, l'objectif langagier apparaît comme un produit collatéral implicite par rapport à l'objectif disciplinaire. Or, les observations de classes montrent que lorsqu'il n'y a pas une intégration naturelle et explicite d'objectifs langagiers, le bain de langue seul est insuffisant pour développer une bilinguïté active au niveau des activités de production de l'élève dans la deuxième langue de scolarisation, ici la LdR (Paradis 2008). Dans le deuxième cas, par contre, la discipline ne serait qu'un prétexte au service de l'acquisition de la langue cible.

Éclairage par les spécialistes

Depuis quelques années et grâce à différentes études, cette vision cloisonnée a laissé la place à une vision basée sur la relation langue et cognition, le traitement intégré de la langue et des contenus (à partir de maintenant TILC) ou didactique intégrée langue/discipline (Pascual 2014). Le point de départ est le constat que l'on n'apprend pas la compétence totale dans la langue cible avec la seule discipline spécifique de langue. Le contexte d'apprentissage qu'elles offrent est riche de la diversité linguistique et discursive ainsi que d'usages scolaires propres à la construction et à la transmission de connaissances spécifiques à chaque discipline. Désormais, il s'agit d'interroger les compétences et les gestes professionnels plus spécifiques de l'enseignant bi/plurilingue, d'identifier les points méthodologiques clefs afin de planifier et de proposer un essai de modélisation d'une séance de TILC.

Gestes professionnels en contexte scolaire bilingue

La maîtrise de la relation discipline-langues par l'enseignant s'avère fondamentale. Pour être efficace, le travail sur la langue cible, ici la LdR, doit être complètement transversal, ce qui veut dire que lors de sa préparation l'enseignant intègre aux objectifs disciplinaires des objectifs de communication langagière spécifiques. C'est ce que nous appelons la bifocalisation des objectifs. Pendant la préparation de ses séances, le PESB adopte une « approche proactive » (Lyster 2017) synthétisée dans le tableau 1.

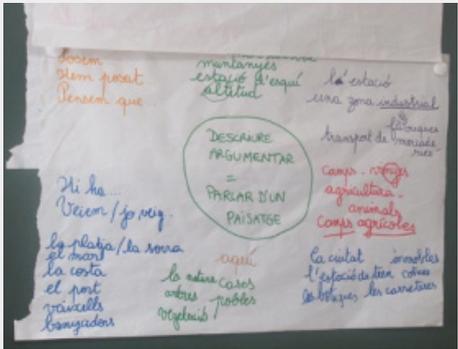
<p>Choisir la langue des séances en fonction des situations de travail (voir <i>Alternances codiques</i>)</p>
<p>Anticiper les difficultés éventuelles de réception</p>
<p>Identifier les composantes de la compétence linguistique à remobiliser ou à construire en situation fonctionnelle ayant un lien évident avec l'activité disciplinaire, notamment les compétences pragmatique et lexicale plus spécifiques à la DdNL en terme d'actes de parole, d'énoncés, de variété de textes/discours (voir tableau 2), et de vocabulaire</p>
<p>Choisir des moments de focalisation sur la langue/les langues au service de la construction du concept disciplinaire</p> <p>Adapter son niveau d'exigence des activités de production en langue cible en fonction de la compétence à communiquer langagièrement de l'élève</p>
<p>Aménager son discours (le langage « offert ») en veillant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la clarté des consignes, la gestion des consignes en enfilade, le relais par la paraphrase, la reformulation ; - l'instrumentalisation par des gestes, mimiques, objets ou images ; - le relai par l'encodage, par l'écrit au tableau, sur papier board... ; - la planification d'étapes intermédiaires permettant à l'apprenant d'accéder au sens et de saisir la finalité du travail engagé. <p>(Co)construire des aides méthodologiques</p> <p>Adaptation des « fleurs » de Cellier (2008) à l'enseignement en classe bilingue. Elles peuvent se décliner en mode bilingue pour soutenir une pause contrastive, ou en mode monolingue. L'objectif est d'étayer les activités de production de l'élève. Cet outil a vocation à disparaître lorsque les actes de parole, les énoncés et le vocabulaire spécifique seront maîtrisés par l'élève bi/plurilingue en devenir.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
<p style="text-align: center;"><i>École Jacques Prévert, Cabestany</i></p>
<p>Concevoir des fiches de travail pour les élèves en plaçant les tâches à effectuer dans un contexte signifiant. La présentation de l'exercice permet à l'élève d'émettre des hypothèses sur le travail à réaliser grâce à des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pictogrammes pour illustrer les consignes ; - exemples ; - illustrations ; - débuts de phrases à compléter, textes à trous...). <p>Mettre en gras les éléments linguistiques visés de manière intégrée dans les documents disciplinaires et fiches de travail (lexique visé, terminaisons verbales au passé...)</p>

Tableau 1 : avant la séance.

	Narratif	Expositif	Descriptif	Instructif	Conversationalnel	Poétique	Argumentatif	Prédictif
Enseignements artistiques	X	X	X	X		X	X	
Éducation physique et sportive				X			X	
Histoire, géographie, enseignement moral et civique	X	X	X	X	X		X	X
Mathématiques		X		X			X	
Sciences et technologies		X	X	X			X	X

Tableau 2 : diversification des types de textes/discours selon les DdNL de l'école élémentaire.

L'observation a permis l'identification de moments plus propices aux activités langagières, notamment aux activités de

production modélisées dans la proposition de transposition didactique d'une discipline enseignée en L2 ci-dessous. Pendant les activités de production, le PE veille à fournir de la rétroaction (Lyster 2017) afin de passer de la phase d'interlangue à la phase de consolidation.

	Pilotage par l'enseignant	Activités de productions
Introduction de la séance	1. Inscrire au tableau le thème ou le sujet de la séance	L'élève verbalise ses représentations et les prérequis nécessaires à l'activité en mobilisant les outils linguistiques clefs nécessaires aux nouveaux apprentissages disciplinaires
	2. Effectuer un tissage bifocalisé avec ce que les élèves savent déjà	
	3. Formuler et écrire la consigne au tableau : formulation orale doublée d'une lecture guidée	
	4. Partager les objectifs disciplinaires et langagiers avec les élèves	
	5. Faire reformuler la consigne (afin de s'assurer de sa compréhension, ou constater l'écart entre la demande enseignante et la perception de l'élève)	
	6. Expliciter le mode travail : individuel/ collectif ; comment les élèves vont devoir s'y prendre pour réaliser la tâche scolaire demandée, et les aides méthodologiques que l'élève aura à sa disposition (schémas conceptuels, « fleurs » avec énoncés et lexique)	
	7. Nommer et présenter les outils qu'il faut avoir à disposition pour effectuer la tâche	

	Pilotage par l'enseignant	Activités de productions
Développement de la séance	8. Pendant la mise au travail en « situation ouverte », il est improductif de mettre la focale sur des notions linguistiques car une sursollicitation trop élevée mettrait les élèves en situation de surcharge cognitive. Ce moment permet à l'enseignant d'observer et de vérifier le travail, de répondre aux demandes, et d'aider les élèves particulièrement en difficultés	Les élèves s'approprient la tâche (activité de réception) et se donnent comme objectif de la réussir. Ils se posent des questions et recherchent des solutions (individuellement, en binôme ou par groupe de 4)
	9. Réguler le travail et établir des bilans d'étape en interrogeant les élèves dans le cadre d'une restitution collective ou par groupe	L'élève dispose d'aides méthodologiques adaptées pour soutenir les interactions en langue cible en fonction des composantes pragmatique et linguistique visées. L'activité d'interaction entre pairs peut prendre la forme d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (De Pietro, Matthey & Py 1986)
	10. Accueillir les observations et mettre en place des pauses méthodologiques intermédiaires permettant d'identifier les éventuels obstacles qui relèvent d'un problème langagier (transfert négatif...), d'y remédier en proposant une pause contrastive, et de soutenir les réflexions interlinguistiques spontanées de l'élève au service de la construction du concept	L'élève fait des ponts entre les langues, les explicite en développant ainsi sa conscience métalinguistique et construisant sa compétence plurilingue
	11. Effectuer une restitution collective finale du travail effectué à l'oral : « qu'avez-vous trouvé ? » et valider/invalidier les propositions de solutions des élèves	L'élève justifie ses réponses en mobilisant les actes de parole, énoncés et vocabulaire visés
Fin de la séance	12. Effectuer un retour métacognitif bifocalisé sur les apprentissages visés au niveau disciplinaire et langagier	L'élève active sa mémoire déclarative (Paradis 2008) en répondant à trois questions : « qu'as-tu fait ? », « comment as-tu fait ? », « qu'as-tu appris ? » Il prend conscience des apprentissages au niveau disciplinaire et langagier
	13. Rédiger avec le concours des élèves, une trace des apprentissages (écrite ou orale, sous forme de texte ou de schéma)	L'élève prépare individuellement ou collectivement une trace bifocalisée de ses apprentissages en remobilisant les énoncés et le vocabulaire spécifiques en contexte
	14. Évaluer les compétences disciplinaires et les compétences linguistiques visées	

Tableau 3 : transposition didactique modélisée.

Ainsi, la didactique intégrée des langues et des contenus s'éloigne d'un enseignement souvent encore trop implicite de la langue seconde permettant d'atteindre des perfor-

mances plus élevées au niveau disciplinaire. Elle est un gage d'un enrichissement de la capacité à utiliser la ou les langues de scolarisation, tout en développant les compétences métacognitives, la conscience critique et la compétence interculturelle des apprenants.

Bibliographie

Cellier, Micheline (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Éditions RETZ. 200.

Conseil de l'Europe (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Disponible sur www.coe.int/lang/fr

De Pietro, Jean-François, Matthey, Marinette & Py, Bernard (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In : L. Gajo (éd.) et al., *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, 79-93.

Lyster, Roy (2017). *Vers une approche intégrée en immersion*. Éditions CEC.

Pascual, Vicent (2014). *Guia per a elaborar una unitat TILC. Proposta provisional, dans Jornada d'ensenyament i ús del valencià als centres educatius 2014 Intercanvi d'experiències d'educació plurilingüe*. Universitat d'Alacant. Disponible sur <https://docplayer.es/80710350-Guia-per-a-elaborar-una-unitat-tilc.html>

Paradis, Michel (2008). Acquisition et apprentissage de plusieurs langues par un même cerveau. *IV colloque international « Passeport pour le plurilinguisme. Les mécanismes de l'apprentissage »*. Mende : FLAREP et ADOC, 56-64.

Peix, Rita (2019). El perfil profesional del maestro plurilingüe. Editorial, Dans : E. Soriano Ayala, A. Casanova Rodríguez, V. Caballero Cala & R. Dalouh (coord.), *Educación y convivencia en sociedades transculturales*. Arco Libros-La Muralla S. L., 201-223.

Pour aller plus loin

Cavalli, Marisa et Gajo, Laurent (2020). *Le professeur de langue dans l'enseignement bilingue*. ADEB.

Lüdi, Georges et Py, Bernard (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

D'autres entrées de l'Abécédaire

Alternances codiques en classe (gérer des

Étayer

Reformulation

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>