



MOBILISER LES RÉSEAUX CONCEPTUELS

Verney, Yann
Enseignement catholique de Bretagne
Doctorant, Université Rennes 2
Centre d'Études des Langues
Territoires et identités Bretagne et Langues
minoritaires (CELTIC-BLM)

La situation présentée ci-dessous est un extrait d'une séquence de mathématique conduite dans une classe de cycle 2 bilingue breton-français. Il s'agit de la première séance d'une séquence dont les objectifs sont d'amener les élèves à reconnaître et nommer des formes géométriques : carré, triangle et cercle.

1. Ens : *Da gentañ, eh omp da sellet. Eh omp da sellet douzh an oberenn hag a zo amañ. An dra-se a zo un daolenn, a zo.... un daolenn.*

(Nous allons regarder l'œuvre qui est ici. C'est un tableau, c'est... un tableau.)

2. Élève : *un daolenn*

(Élève : un tableau)

3. Ens : *un daolenn.*

(Ens : un tableau)

4. Ens : *eh omp da lenn e-tal, piv a zo a-du, piv en deus c'hoant lenn. Piv end eus graet an daolenn. Marie*

5. Ens : *e 1951. Auguste Herbin a zo ul livour. Gouiet a rit petra eo ul livour? Unan en deus graet ul livaj. [...]*

(Ens : En 1951. Auguste Herbin est un peintre. Savez-vous ce qu'est un peintre? C'est quelqu'un qui fait une peinture. [...])

6. Ens : *Pas, pas honnezh, met ni hon eus gwelet petra « oa ul livaj. [...]*

(Ens : Non, non pas celui-ci, mais nous avons déjà vu ce qu'était une peinture. [...])

7. Elève : *ur ront*

(Élève : un rond.)

8. [...]

9. Ens : *un tric'horn, unan*

(Ens : un triangle, un.)

10. Elève : *ya*

(Élève : oui.)

11. Ens : *petra eo an dra-se ?*

(Ens : Qu'est-ce que cela?)

12. Elève : un demi-cercle

13. Ens : *un hanter — ront, petra c'hoazh ?*

(Ens : un demi-cercle, quoi encore?)

14. Elève : rectangle

15. Ens : *rektangl, ni hon eus lâret dijà.*

(Ens : rectangle, nous avons déjà dit.)

16. Elève : *karrez*

(Élève : carré)

17. Ens : [...]*Kemerit ar golo-lizher ha kemerit ar pezh a zo a-barzh. Petra a zo a-barzh er golo lizher ?*

(Ens : Prenez l'enveloppe et prenez ce qu'il y a dedans. Qu'est-ce qu'il y a dans l'enveloppe?)

18. Elève : *Ur c'harrez.*

(Élève : un carré)

19. Elève : *Ur rektangl*

(Élève : un rectangle)

20. Ens : *Penaos e vez lâret demi ?*

(Ens : Comment dit-on demi?)

21. Elève : *hanter*

(Élève : demi)

22. Elève : *un hanter-ront*

(Élève : un demi-cercle.)

23. [...]

Constats et enjeux

Le point de départ de la séance est un tableau de l'artiste Auguste Herbin composé de plusieurs figures géométriques. L'enseignante commence sa séance par définir le support en mettant en relation les termes de « tableau, peintre, peinture » et en vérifiant leur compréhension. L'objectif ici est de vérifier que le vocabulaire nécessaire à nommer le support utilisé (le tableau d'Auguste Herbin) soit connu et maîtrisé par les élèves.

Elle poursuit ensuite avec un travail sur les notions de triangle, carré, cercle et demi-cercle.

Deux ensembles sont donc en présence au cours de cette séance. Le premier que l'on peut qualifier de champ lexical autour de l'œuvre d'art et le second de réseau conceptuel autour des formes géométriques.

La stratégie adoptée par l'enseignante est de vérifier la maîtrise du premier afin de pouvoir se focaliser sur le second, notamment en se centrant sur les termes utilisés pour désigner les formes géométriques.

La stratégie utilisée doit faciliter les interactions et la compréhension et désopacifier le discours afin de permettre aux élèves un accès aux contenus en langue seconde. Elle utilise donc, dans un premier temps la répétition d'un terme connu, *taolenn* puis elle recourt à la traduction et à l'utilisation de formes lexicales proches de la langue maternelle (*rektangl, ront*) alors que la langue bretonne possède un terme « canonique » pour désigner le rectangle (*skouergorneg*).

Ce choix pédagogique opéré par l'enseignante lui permet de mener sa séance en

évitant les blocages qu'aurait pu faire naître l'utilisation d'une œuvre d'art comme point d'appui d'une séance de maths.

L'utilisation de certains supports didactiques : le texte, l'image... et les savoirs linguistiques (lexique, structures langagières) qu'ils induisent constituent des obstacles aux savoirs. Ils empêchent l'accès des élèves aux contenus disciplinaires visés. La réponse des apprenants est alors un abandon de la langue seconde et un recours à la langue maternelle voire un désengagement de la leçon.

Afin d'éviter cette situation, l'enseignante opte pour la réactivation dans un premier temps du champ lexical autour du « tableau, peintre, peinture » ce qui lui permet ensuite de se focaliser sur la découverte des formes géométriques. Elle prend ainsi appui sur un champ lexical pour installer un réseau conceptuel.

Définition et éclairage par les spécialistes

Le réseau conceptuel peut se définir comme un « ensemble de concepts proches d'un point de vue disciplinaire qui aboutissent à la constitution de paradigmes conceptuels » (Müller/Pantet 2008 : page 37). Appliqué à notre situation, le réseau conceptuel en construction ici est constitué des modèles de figures géométriques et de leurs caractéristiques. La construction d'un réseau conceptuel implique l'utilisation des deux langues (Grobet/Müller 2011).

Les interactions que nous observons dans la situation sont une autre des caractéristiques de ce type de réseau.

Les deux dimensions d'une activité bilingue sont en outre bien présentes : la dimension linguistique et la dimension disciplinaire. L'utilisation des deux langues, notamment par l'emploi de la microalternance, les interactions, la traduction, la *reformulation* et l'ancrage par l'utilisation d'un support iconographique contribuent donc à l'émer-

gence d'un réseau conceptuel autour des formes géométriques.

Le développement séquentiel dans l'interaction selon Grobet et Müller (2011) (cité par Grobet/Vuksanovic 2017) caractérise aussi les réseaux conceptuels en classe. En effet, le développement se réalise en trois étapes : l'ouverture, le développement et la clôture.

Tout d'abord, l'ouverture qui prend, dans notre contexte observé, appui sur une œuvre d'art ancre la situation dans un référent iconographique et elle offre un prétexte à l'enseignante de mobiliser un champ lexical en lien avec ce dernier. Le développement ensuite consiste pour l'enseignant à faire acquérir à l'élève un certain nombre d'informations. Pour cela, il doit gérer l'utilisation des deux langues en interaction (Grobet/Müller 2011). La constitution du réseau implique donc différentes opérations discursives (Grobet/Vuksanovic 2017), l'utilisation de plusieurs langues, des interactions, une activité disciplinaire et une autre linguistique.

La dimension bilingue, c'est-à-dire l'utilisation et la gestion des deux langues, renforce l'articulation entre les activités disciplinaires et les activités linguistiques (Grobet/Müller 2011). Le développement du réseau nécessite une mise en place d'alternances codiques, une prise en compte et une gestion des erreurs par l'enseignant, des tâtonnements terminologiques et une activité pédagogique qui laisse une grande place aux interactions. L'interaction est en effet un des enjeux majeurs du développement du réseau conceptuel. Des activités de définition, de traduction, de *reformulation*, de répétition, d'explication et d'explicitation doivent y trouver leur place. Une des dernières caractéristiques du réseau conceptuel est le recours au commentaire métadiscursif qui selon Grobet et Vuksanovic (2017) favorise l'éveil métalinguistique.

Enfin, la clôture du réseau se réalise lorsque l'apprenant a acquis un seuil suffisant d'informations.

Gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue

Dans la situation de départ, l'enseignante choisit de donner le terme *rektangl* (l. 11) pour reformuler en breton, le mot *rectangle* énoncé en français par un élève (l.10) ou le terme hanter-ront pour nommer un demi-cercle. Cependant, elle aurait très bien pu donner les termes canoniques : *skouergorneg* ou *hanter gelc'h* et développer à cette occasion une séquence latérale autour du couple rectangle – *skouergorneg* et demi-cercle – *hanter gelc'h*, les deux couples de mots étant construits étymologiquement sur la même origine.

La séquence latérale est un temps qui doit permettre un travail en contraste sur les langues utilisées. Elle permet aussi la désopacification des contenus disciplinaires.

La construction de réseaux conceptuels correspond donc à un besoin, celui de combler des lacunes linguistiques. Cela permet aussi aux apprenants de maîtriser une terminologie spécifique (Grobet/Müller 2011). Le développement des notions en contexte bilingue permet une centration des élèves sur les notions étudiées et une meilleure compréhension de ces dernières.

L'activité de l'enseignant se caractérise par la mise en place de situations pédagogiques favorisant les interactions, la production, une gestion des erreurs, le recours au discours méta discursif et le développement de séquences latérales.

discursive d'un cours en interaction. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 13 | 2017, mis en ligne le 26 octobre 2017, consulté le 13 août 2021. URL : <https://journals.openedition.org/cediscor/1069>

Grobet, Anne et Müller, Gabrielle (2011). Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire : les réseaux conceptuels. *Cahiers de l'ILSL*, n° 30, 37-69. Consulté le 13 août 2021. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:114162>

Bibliographie

Gajo, Laurent (2011). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Steffen, Gabriela (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Grobet, Anne et Vuksanovic Ivana (2017). L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse

Pour aller plus loin

Gajo, Laurent (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés pluri-lingues*, 20, 75-87.

Gajo, Laurent (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-48.

Gajo, Laurent et Grobet, Anne (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques. In : L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éds) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 113-136.

D'autres entrées de l'Abécédaire

Atlernances codiques en classe (gérer les)

Corriger la langue orale

Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires

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>