

**L'ARTICULATION FOS–DNL DANS LES FILIERES
BILINGUES : POUR UNE METHODOLOGIE DE
L'EXPLOITATION DU DISCOURS PEDAGOGIQUE DE
L'ENSEIGNANT BILINGUE**

Jean-Marc Mangiante

Université d'Artois – Grammatica

Résumé

Cet article se propose, à partir des productions orales recueillies par des enseignants de français sur objectifs spécifiques (FOS) d'établissements bilingues, en Roumanie, de poser les jalons d'une méthodologie de collecte, d'analyse et d'exploitation pédagogique des discours didactiques de l'enseignant de discipline non linguistique (DNL) dans le cadre de la préparation des élèves des filières bilingues. Le recours à ce type de documents authentiques, assez peu habituel, pose un certain nombre de questions, en dehors même de leur structure orale particulière : s'agissant d'un cours de DNL, ces documents seront exprimés en français et dans la langue maternelle, selon quelle répartition ? Comment les analyser et les exploiter sans faire revivre aux élèves un cours de DNL qu'ils ont déjà reçu ?

Abstract

In this article, we present a methodology for analysis of the pedagogical discourse of teachers of non-linguistic subjects, within the framework of bilingual courses. Our study is based on the classroom discourse of teachers of French at bilingual schools in Romania. This poses a number of questions, in particular the language used, and how the discourse can be analysed and presented to pupils within the French lesson.

Introduction : le contexte des filières bilingues

L'articulation et la coordination du cours de français et du (ou des) cours en français (c'est-à-dire, en discipline non linguistique ou DNL) sont loin de constituer une évidence dans les établissements bilingues. Dans la majorité des cas, le cours de français procède selon un programme spécifique recourant souvent à un manuel de français langue étrangère (FLE) généraliste adapté au milieu scolaire, mais sans s'articuler au cours de DNL. Bien souvent d'ailleurs, les professeurs de ces différents cours ne se concertent pas et ne mutualisent pas leurs ressources.

Certains dispositifs ont néanmoins été mis en place, notamment dans le vaste réseau d'établissements bilingues d'Espagne mais aussi en Roumanie, afin de permettre une réelle collaboration entre le professeur de français et celui de la DNL. Concrètement, il s'agit d'intégrer une démarche méthodologique de français sur objectif spécifique (FOS), dans la construction d'au moins une partie du cours de français, ce qui suppose une collaboration étroite entre le professeur de français et celui de la DNL.

L'objectif de cette partie du cours de français se confond avec la compréhension du cours de DNL et la réussite des élèves dans les activités pédagogiques conduites en français. Les enseignants devront, pour l'atteindre, réaliser une analyse de leurs besoins au sein de ce cours. L'étape déterminante de la démarche et de cette collaboration sera le recueil des documents authentiques issus de la DNL et auxquels les élèves sont réellement confrontés dans leur apprentissage bilingue.

Si la collecte et l'étude des documents écrits, tirés souvent de manuels scolaires ou des photocopies de l'enseignant, ne semblent guère poser de problème en raison de leur forme discursive plus « classique » et linéaire, ainsi que par leur mode de recueil ne nécessitant pas d'assister au cours de l'enseignant, il n'en va pas de même pour les documents oraux. Pour répondre aux besoins des élèves en compréhension orale, le professeur de français doit pouvoir recueillir (puis analyser) le discours de l'enseignant de DNL qu'il doit donc enregistrer.

Nous nous appuyerons ici sur le projet MIP (module interdisciplinaire de projet) de Roumanie et sur le travail d'enquêtes sur le terrain mené par deux étudiantes de l'Université d'Artois, du master 2^e année de FLE, dont les mémoires de stages ont porté sur la relation cours de français-DNL dans les filières bilingues dans le cadre du projet MIP en Roumanie. Il s'agit d'Aurélie Dubois et Raphaële Angelescu, enseignantes au Collège technique PTC Gheorghe Airinei, Bucarest (Roumanie).

1. Rappel de la problématique

Dans le cadre d'une expérimentation démarrée à la rentrée 2006 dans les établissements bilingues ouverts dans la Communauté autonome de Madrid, les

cours de français doivent consacrer une partie du programme à la préparation des élèves à la DNL pour une meilleure compréhension de ce cours et une meilleure pratique linguistique. Les enseignants concernés, qui ont suivi une formation appropriée, consacrent environ 40% du cours de français selon une démarche didactique FOS selon laquelle ils ont besoin de recueillir les données authentiques issues du cours de DNL, documents écrits mais aussi oraux (enregistrements).

Cette nouvelle approche suppose un véritable travail d'équipe et plus seulement une concertation ponctuelle en début et fin d'année scolaire comme c'est souvent le cas. En effet, l'enseignant de DNL utilise nécessairement un discours extra-disciplinaire, à caractère pédagogique avec des consignes, des répétitions, des références au contexte scolaire, des reformulations. Il essaie de les faire comprendre (en répétant, en écrivant au tableau, en mimant, en traduisant, en reformulant) pour obtenir l'objectif qu'il se fixe : faire comprendre, assimiler, faire travailler dans la discipline, faire calculer, réaliser un schéma, un graphique. Autant de procédures discursives dont l'assimilation par les élèves constitue un facteur essentiel de réussite scolaire et qui nécessite un travail en cours de français.

L'objectif du cours de DNL ne saurait être seulement la maîtrise ou le renforcement du français mais aussi la maîtrise d'une discipline dont la connaissance s'enrichit d'une autre vision, d'une autre mode de pensée à travers la langue d'enseignement étrangère.

Par conséquent, la compréhension du cours de DNL au travers de la maîtrise de la langue 2, implique que le professeur de français travaille sur le discours pédagogique de l'enseignant de DNL. Le discours pédagogique devient par conséquent une partie de son *objet d'étude et de travail avec les élèves*.

C'est là qu'intervient une démarche FOS consistant dans un premier temps à analyser les besoins linguistiques des élèves au sein de la classe de DNL et le recueil de ces documents authentiques oraux particuliers.

La découverte et la compréhension des énoncés pédagogiques (consignes, répétitions, rappels, ordres comportementaux...) deviennent l'objectif de sa leçon. Pour cela, l'enseignant de FLE adopte des procédures différentes : il regroupe différentes structures linguistiques, les fait classer par discipline, les fait apparier à différents supports, etc.

Le problème réside dans les recoupements possibles en termes de contenus pédagogiques et d'attitudes entre les cours de langue et de DNL : peut-on imaginer que le professeur de DNL ne fera jamais d'incursions dans le champ linguistique (ne serait-ce par la traduction) et que le professeur de français n'abordera jamais le contenu disciplinaire ?

Ainsi, la question de la répartition des tâches entre les enseignants se pose de manière prégnante et l'organisation des filières bilingues requiert la mise en place d'un dispositif de mutualisation et de travail en équipe systématique. Cette répartition des tâches constitue déjà un sujet d'analyse. D'après Duverger (2005 : 12), le moteur d'un projet en section bilingue part du constat que les deux langues en jeu

sont « ...ensemble langues de communication et surtout d'apprentissage – ce qui exclut les cas où une seule langue de scolarisation est utilisée, par exemple dans les dispositifs d'immersion... ». Il souligne aussi le fait que « ...personne ne s'est vraiment intéressé aux pratiques d'enseignants, ce qui fait dire à Coyle (2000) que nous sommes, au début du XXI^e siècle, dans le 'vide méthodologique' lorsqu'il s'agit de démarrer en classe un enseignement bilingue ».

Ce travail de concertation commence à être mis en place en Espagne sous l'égide du service culturel de l'ambassade de France, selon les modalités suivantes : choix commun des supports pédagogiques disciplinaires, répartition des tâches entre professeurs de langue et de DNL, répartition des contenus, activités et approches méthodologiques, détermination des critères de la micro-alternance linguistique.

Le module interdisciplinaire de projet (MIP) en Roumanie ne relève pas de cette démarche mais s'inspire plutôt des TPE (travaux pratiques encadrés) français comme en témoigne le résumé suivant de la répartition des classes bilingues dans l'architecture scolaire :

- en VIII^e (quatrième) : politique de communication sur la section bilingue au lycée ;
- en IX^e (troisième) : première année de travail de DNL en français, en géographie (obligatoire) et dans d'autres DNL selon les possibilités de l'établissement, et découverte du centre de documentation et d'information (CDI) afin de familiariser les élèves au travail de recherche en français dans des DNL ou pour la classe de français, au sein du lycée ;
- en X^e (seconde) : tandis que les professeurs de français font travailler les techniques spécifiques à l'élaboration de dossiers thématiques et à l'exposé, les professeurs de DNL, en collaboration avec le documentaliste, organisent des séances de travail au CDI, d'aide à la documentation disciplinaire notamment, afin que les élèves s'habituent à faire des dossiers (quatre pages environ) en DNL en français. Les trois années précédant la XI^e permettront donc d'introduire les techniques (de recherche, de méthodologie de traitement des documents trouvés, notamment en français) nécessaires au MIP de XI^e, mais desservant aussi les épreuves du baccalauréat des deux dernières classes du lycée.

Il ne s'agit donc pas ici d'une réelle mutualisation des contenus d'enseignement entre les professeurs de FLE et de DNL mais de la mise en place d'un projet interdisciplinaire portant sur un chapitre du programme et recourant au soutien du documentaliste du CDI de l'établissement.

De nombreux dysfonctionnements apparaissent par ailleurs pour les professeurs de DNL, comme la difficulté de trouver des sources en français, la conception d'activités pédagogiques et la planification des séances en français et roumain qui entraîne une absence de macro-alternance pourtant gage de bon fonctionnement du système bilingue. Le cours de DNL ne se déroule bien souvent

qu'en français avec toutes les difficultés que cela suppose pour l'enseignant et les élèves, et entraîne le manque de cohérence qui apparaît dans une discipline pour laquelle les élèves ne perçoivent pas l'intérêt d'un enseignement en français.

La démarche préconisée par l'expérimentation menée en Espagne peut pallier un certain nombre de ces dysfonctionnements. La mutualisation des tâches et la répartition codique (macro- et micro-alternance) ainsi que le recours à la démarche FOS, peuvent être schématisée comme dans la figure 1.

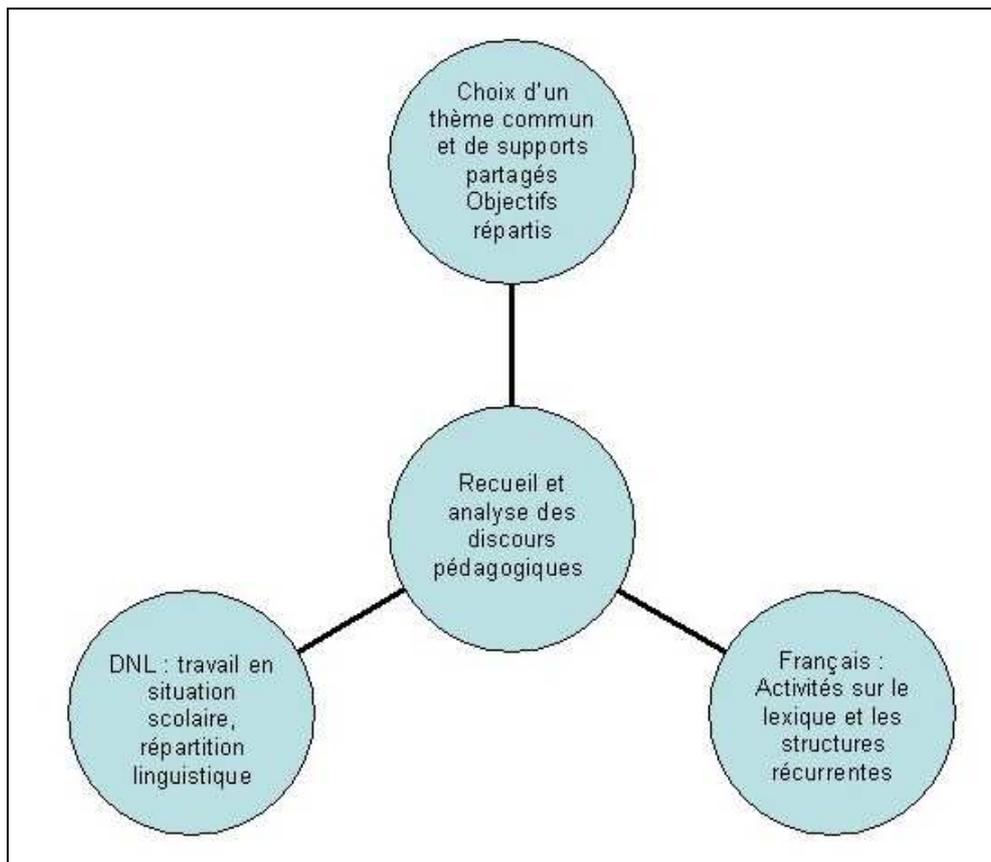


Figure 1. Répartition des tâches DNL / FOS.

Pour mémoire, la macro-alternance linguistique est une répartition au sein du programme de la DNL entre les chapitres qui seront traités prioritairement en langue maternelle ou en langue 2, tandis que la micro-alternance se situe au sein des séances de DNL durant lesquelles le professeur peut alterner les deux langues selon le niveau des élèves et selon des critères de progression à la fois linguistique et disciplinaire. On peut faire l'hypothèse qu'en première année, quand les élèves débutent en français, le professeur de DNL utilisera majoritairement la langue maternelle et augmentera la part du cours en langue cible (L2) au fur et à mesure des progrès linguistiques réalisés par les élèves.

Plusieurs répartitions sont possibles comme une introduction progressive de la L2 en commençant par les mots spécialisés, les plus importants, traités de manière un peu isolée, puis les définitions, puis les explications simples (ce qui relève du

discours *distancié*). La langue maternelle (L1) reste alors dans ce cas dévolue au métalangage, aux explications métaphoriques, aux rappels à l'ordre, conseils, plaisanteries (le discours plus *impliqué*, plus *spontané*). Peut-on théoriser cette micro-alternance en *méthodologie des classes bilingues au niveau débutant* ?

Un premier travail de recueil dans le cadre des stages de deuxième année de Master en Roumanie a concerné l'alternance des langues en classes de collège. Il fait apparaître que de nombreuses lacunes entravent le bon fonctionnement du volet bilingue de la section : tout d'abord, ni l'établissement ni les professeurs ne définissent avant la rentrée ni même au début de l'année les séances qui seront données en français, ce qui fait qu'aucune structure en macro-alternance n'est mise place. Or, selon Duverger (2005 : 88-89) :

la macroalternance est un principe exigeant, qui a pour objectif pratique d'ordonner et de clarifier les rythmes d'alternance, mais qui vise tout autant à optimiser les bénéfices de l'enseignement bilingue. La macro-alternance permet de résoudre les problèmes de surcharge d'emploi du temps... [Elle] nous paraît au cœur de l'enseignement bilingue, de sa spécificité, de sa philosophie, de ses caractéristiques particulières...

A cette absence de concertation en vue de définir la macro-alternance s'ajoutent les difficultés de la prise en compte des besoins linguistiques des élèves par le professeur de FLE en concertation avec le professeur de DNL, et donc l'absence aussi d'une micro-alternance modulée en fonction de l'évolution dans le temps de leurs acquisitions linguistiques.

La démarche FOS se heurte aux difficultés du recueil des documents de la DNL : la plupart des projets prévoient une préparation commune du cours de français par un travail en commun entre les professeurs de français et de DNL sur des documents choisis ensemble avec parfois une répartition linguistique. Il est aussi très difficile d'enregistrer les cours, sur le plan technique mais aussi relationnel : le professeur de DNL accepte difficilement une présence extérieure perçue comme une vérification de son niveau de langue française. L'enregistrement ne doit pas se faire par le professeur de langue mais plutôt par un stagiaire quand c'est possible.

A ces difficultés liées au recueil des données s'ajoutent celles de travailler le document bilingue qui nécessite une méthodologie d'analyse de la répartition intercodique et d'analyse discursive : quels types de discours (visées pragmatiques, récurrences lexicales et syntaxiques) se dégagent de ces données recueillies ?

2. Transcriptions d'enregistrements (extraits) de cours de DNL, réalisés par R. Angelescu

A partir des enregistrements réalisés par les stagiaires, il devient possible de repérer comment s'effectue la micro-alternance, selon quels critères, afin d'en dégager des principes méthodologiques utiles à la mise en place d'une mutualisation

des rôles, des ressources et des compétences entre les professeurs de FLE et de DNL, selon une démarche FOS.

Extrait¹ 1. Classe de géographie (troisième), niveau débutant en français.

...Comme tu vois [ELEVE AU TABLEAU DEVANT UNE CARTE OU LES VILLES SONT VISUALISEES PAR DES POINTS DONT LA DIMENSION EST PROPORTIONNELLE AUX NOMBRES D'HABITANTS], une agglomération, donc en français, *une agglomération urbaine* [ECRIT AU TABLEAU] est un ensemble d'immeubles habités ou fréquentés, jointifs c'est-à-dire qui se touchent, qui se touchent donc [inaudible ?], donc très rapprochés, et se distinguant collectivement d'un environnement beaucoup moins dense. D'accord ?

C'est l'unité fonctionnelle la plus évidente, la commune urbaine ou l'unité urbaine. C'est la notion d'*agglomération* que vous devez retenir dans la comparaison entre « villes », comme on l'a vu déjà, mais c'est difficile à définir en fait, en réalité. On peut dire, que l'*agglomération*, c'est-à-dire l'unité urbaine *multicommunale* [ECRIT AU TABLEAU], multicommunale, *plusieurs communes*, hein, c'est un ensemble fini de communes entières et contiguës, rapprochées, où se trouve un ensemble d'*habitations continues*, vous comprenez d'*habitations continues avec au moins 2000 habitants*. Donc vous pouvez écrire : *une agglomération peut se définir sur le terrain par la contiguïté* [ECRIT AU TABLEAU], la contiguïté *plus ou moins ferme, forte des habitations, la densité...*

On constate ici l'implication des deux langues au sein du discours et une répartition liée à la spécialisation, c'est-à-dire au thème du cours (l'agglomération, en géographie) : le cours est principalement en L1 mais le professeur introduit le lexique spécialisé en L2.

Pour Braz (2007 : 53), cette approche n'est pas souhaitable avec des débutants pour lesquels il propose une sorte de « leçon zéro » :

La difficulté majeure à laquelle se confronte l'enseignant dans ses premières heures de cours est la suivante : comment introduire le français pour des apprenants qui sont débutants, et plus difficile encore, comment l'introduire au sein de l'apprentissage d'une discipline non linguistique ? ...Au niveau de la leçon zéro, les apprenants sont en situation d'insécurité linguistique : sans repères, ni connaissances d'aucune sorte, le français se présente à eux à ce moment pas seulement comme quelque chose d'étranger, mais bien pire comme quelque chose qui relève de l'étrangeté.

Il propose donc de commencer par l'utilisation du français extrascolaire, à savoir le français qui est inhérent à la vie de classe et dont la fréquence assure la fixation d'un certain vocabulaire et de certaines expressions, reconnaissables, dont les élèves maîtrisent l'équivalent dans leur langue maternelle. Ces expressions confèrent à la séance « un contexte communicationnel (de quoi parle-t-on ?) » et permettent de faire des hypothèses « sur les actes de langage qui sont en jeu » (Braz, 2007 : 53). Elles constitueraient un « point d'appui essentiel de l'accès à la langue étrangère ».

Ce français extrascolaire présente le double avantage de fixer des connaissances de la langue sur des activités et situations inscrites dans la vie et la pratique de la classe elle-même, et de représenter aussi un moyen pertinent pour consolider l'apprentissage du français, à partir de la mise en place d'automatismes et

1. Clé des deux extraits : caractères normaux – les parties du cours en langue maternelle ; italiques – français ; petites majuscules – commentaires.

de rituels dans la classe. Cette option didactique rend encore plus nécessaire le recours à des enregistrements de cours de DNL pour une exploitation dans le cours de FLE/FOS, aux côtés des documents écrits en français issus de la discipline.

Braz (2007) recommande dans la collaboration linguistique entre les professeurs de DNL et de FLE/FOS, la complétion de tableaux de micro-alternance linguistique. Le tableau 1 permet de distinguer les moments où la classe se déroule dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère, en fonction du niveau linguistique des élèves.

unités pédagogiques	langue maternelle 1	langue étrangère 2
présentation de l'activité	X	
élément déclencheur		X
questionnement	X	
recherche		X
fixation des connaissances	X	
approfondissement		X

Tableau 1. Micro-alternance et niveau de langue.

- La *présentation* de l'activité correspond, pour Braz (2007 : 23), à « l'exposition du déroulement, de la raison d'être et de l'intérêt de la séance ».
- L'entrée des élèves dans le contenu du cours est assurée par un *élément déclencheur* qui produit un *questionnement*, c'est-à-dire un moment de formulation d'hypothèses ou d'interrogations.
- La phase de *recherche* correspond à des activités de travail en groupe ou individuel, relatif au traitement des connaissances.
- La *fixation des connaissances* assure la reprise de l'activité pour formuler les acquis du cours et les connaissances essentielles à retenir.
- Enfin, l'*approfondissement* est une activité facultative qui permet au professeur d'élargir l'information en la mettant en perspective.

Dans l'extrait suivant, le professeur de DNL pratique une micro-alternance de ce type en privilégiant le français extrascolaire.

Extrait 2. Classe de géographie (cinquième), niveau débutant en français.

[ECRIT AU TABLEAU : *Représenter la terre*]

Alors, les géographes ont d'abord représenté la Terre par un globe, comme celui-là, avec une forme sphérique, *voilà, comme là mais là* [ELLE MONTRE LE MUR LATERAL] le planisphère, *le planisphère* c'est une autre représentation à plat, en deux dimensions, du globe. *Elle est très pratique, même si elle déforme plus ou moins les continents, non ?* [ELLE SE RAPPROCHE DU MUR]

Alors on va travailler sur le planisphère :

Qu'est-ce qui domine sur la carte, océan ou continent ? Hein, quand je montre ? Les mers [BROUHAHA]. Oui les océans et les mers.

Alors on va dire, oui, que la terre est une planète océan. Les 2/3 de la planète sont recouverts par les océans. Les terres émergées, non recouvertes par la mer, ne représentent qu'un tiers de la surface du globe, qu'un tiers, hein ? *Mais, là, on voit les continents occupent plus d'espace au nord, dans l'hémisphère nord...*

Ici le lexique extracurriculaire est privilégié d'abord dans la L2 avant le lexique spécialisé, au programme de la leçon (globe, planisphère, océan, terres émergées...) majoritairement exprimé en langue maternelle.

3. Quels outils méthodologiques pour le traitement de l'alternance linguistique ?

La micro-alternance répond un peu à un schéma de « vases communicants » : plus le niveau en français augmente, plus la part du français augmente dans la séance de DNL et celle en langue maternelle diminue d'autant.

Le recours au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR ; Conseil de l'Europe, 2001) s'avère intéressant pour repérer la progression de la L2 par rapport au niveau en français (tableau 2).

niveaux du CECR (CO/EO)	langue maternelle 1	langue étrangère 2
A1 : situations courantes de la vie quotidienne (comprendre, décrire, échanger)	lexique nouveau de la spécialité, phrases complexes, questionnement, approfondissement	lexique général de la situation scolaire, hors spécialité, langue de la classe...
A2 : sujets familiers dans des situations prévisibles de la vie quotidienne, indications simples sur le déplacement, décrire, comparer, exprimer sommairement ses préférences	questionnement, consignes, approfondissement	lexique général de la classe, lexique nouveau de la spécialité
B1 : exposés enregistrés sur des domaines familiers, reportages, annonces et informations techniques	approfondissement	lexique général et de spécialité, exposé des réponses orales ou écrites (restitution de cours, définition)
B2 : exposés et débats, argumentation sur des sujets concrets	étude de documents authentiques en L1 afin de comparer ou débattre (le choix s'effectue ici en fonction de la discipline et non plus du niveau de langue)	ensemble des activités langagières de la classe

Tableau 2. Progression de la micro-alternance.

4. Les spécificités des discours pédagogiques à collecter et à exploiter en cours de FOS

Dès lors que le niveau des apprenants est de l'ordre de B1/B2, le cours de DNL se tient presque sans micro-alternance, en L2. Une analyse du discours de

l'enseignant s'avère nécessaire et complète l'exploitation pédagogique des documents issus de la DNL et qui font l'objet des activités conduites en cours de FOS. On peut affirmer qu'un élève de filière bilingue doit acquérir trois types de compétences de communication en L2. Il doit d'abord acquérir des compétences liées à la discipline et lui permettant de comprendre et de produire du discours disciplinaire (maths, histoire, sciences...) et de maîtriser des savoir-faire spécifiques à la discipline (démonstration mathématique, démarche expérimentale, lecture de cartes ou de graphiques...). Il doit aussi acquérir des compétences culturelles et se rendre capable de mettre en perspective les contenus culturels abordés dans le cours : l'élève « relativise » sa culture source, la compare, la replace dans un contexte plus global qui enrichit sa connaissance de la DNL. Enfin, il doit maîtriser des compétences liées à la scolarisation qui, justement, passent par la maîtrise du discours pédagogique de l'enseignant et dans sa transmission des savoir-faire scolaires.

L'élève doit donc repérer, dans la structure du discours de l'enseignant, les deux types de discours qui y figurent : un discours principal réunissant les acquis disciplinaires, et des discours secondaires d'accompagnement pédagogiques dont une typologie s'avère nécessaire pour en distinguer les différentes fonctions : répétition, reformulation, discours situés (mise en route, retour au calme), références, projection du travail...

Le tableau 3 présente un exemple d'analyse typologique du discours didactique à partir des extraits précédents.

type de discours	visées pragmatiques	exemples
accompagnement pédagogique	insister, préciser, rappeler	Comme tu vois... D'accord ? Donc, C'est la notion d'agglomération que vous devez retenir dans la comparaison entre « villes ».
reformulation	expliquer, faire comprendre	Une agglomération urbaine est un ensemble d'immeubles habités ou fréquentés, jointifs c'est-à-dire qui se touchent, qui se touchent donc [INAUDIBLE ?], donc très rapprochés, et se distinguant collectivement d'un environnement beaucoup moins dense. On peut dire, que l'agglomération, c'est-à-dire l'unité urbaine multicommunale.
expression de la consigne, discours injonctif	faire réaliser une activité ; faire écrire les informations principales	C'est la notion d'agglomération que vous devez retenir. Vous pouvez écrire.

Tableau 3. Discours pédagogique.

Dans le tableau 4, Braz (2007 : 54) indique ainsi les objectifs linguistiques du professeur de français dans ce cadre. Le tableau établit une sorte de typologie des situations de classe en distinguant les relations d'accompagnement pédagogique (interactions professeur-élèves) sur un mode injonctif, des rituels liés à une

codification du temps de la classe, bien intégrés par les élèves (on parle aussi de routine de classe instaurée par la pratique de l'enseignant), les contenus linguistiques liés à la discipline enseignée et qui proviennent aussi des outils méthodologiques (livres, documents), des comportements automatiques déclenchés par certains « mots-pivots » associés à une tâche pédagogique déterminée et répétitive (*colle, ciseaux...*).

rituels de la classe	la date, les interventions des élèves (je n'ai pas compris, pouvez-vous répéter ?), les formules de salutation
les interactions professeurs-élèves	la désignation (c'est), l'ordre (levez-vous, taisez-vous), les consignes (écrivez à la ligne)
les automatismes	les mots-pivots (<i>colle, bec bunsen, papier...</i>)
le lexique disciplinaire	colline, vallée, amont, aval...
les expressions disciplinaires	j'observe que, on pose, on déduit que...

Tableau 4. Typologie des situations de classe.

Ces « mots-pivots » permettent d'acquérir des automatismes de compréhension et de production des actes de langage de la vie scolaire quotidienne en utilisant la L2 dans des situations d'actions authentiques et en centrant prioritairement l'attention sur l'enrichissement lexical. Braz (2007 : 54) donne l'exemple du mot « colle » :

si l'élève entend « Va chercher de la colle » et s'il a la possibilité d'identifier le mot « colle » et seulement celui-ci dans l'énoncé, il pourra rapprocher ce dernier des autres énoncés où le même mot sera reconnu et progressivement les classer en énoncés conduisant à se procurer de la colle, à utiliser de la colle, à se voir interdire l'usage de la colle, etc. Le mot « colle » apparaît ici comme mot-pivot autour duquel de nombreux apprentissages vont se construire, des apprentissages qui mettront en jeu d'autres éléments lexicaux (pot, cahier, papier, propre, découper, appuyer, etc.) mais, aussi, de nombreuses structures syntaxiques que l'élève pourra retrouver dans d'autres actes de langage.

Conclusion et perspectives

Il se dégage de cette courte étude deux perspectives possibles de recherche-action, à mener dans le cadre des stages de master et la collaboration avec les services culturels des postes où se développent des filières bilingues dans l'enseignement secondaire. La première porte sur la constitution des modalités de construction des cours de DNL. La collecte des documents authentiques doit être facilitée pour aider les enseignants de DNL à construire leurs cours en français. A l'Institut français de Madrid, par exemple, une cellule s'est constituée avec des étudiants stagiaires de Master FLE qui collectent ces documents dans les lycées français en Espagne.

Dans cette même optique, une collecte d'enregistrements (avec transcription) de cours de DNL contribuera à la constitution d'une banque de ressources disponibles pour les groupes de travail interdisciplinaires qui se mettent

progressivement en place (langue-DNL) afin de déterminer la répartition linguistique (macro + micro), pédagogique et méthodologique.

La seconde piste de recherche consiste à analyser les conditions du bilinguisme à travers les enregistrements réalisés afin de proposer des techniques d'enseignement. Cette étude avec l'aide de stagiaires se déclinerait ainsi :

- analyser de manière contrastive les activités de français et les activités de DNL ; consolider la méthodologie des enseignants de français ;
- analyser les modes de construction des cours de DNL en français : sources, supports, adaptations de ces données de base aux classes visées ; recenser les méthodes utilisées, les compléter, etc.

BIBLIOGRAPHIE

ANGELESCU, R., 2007. *Projet de coopération éducative et module interdisciplinaire de projet dans les sections bilingues de Roumanie. Cas d'étude : le Collège technique PTCR Gheorghe Airinei*. Mémoire de Master FLE/FOS, voie professionnelle, Université d'Artois.

BRAZ, A., 2007. *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue*. Santander : Consejería de Educación de Cantabria.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.

COYLE, D., 2000. « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée. » *Le français dans le monde : recherches et applications. Une didactique des langues pour demain*. Paris : CLE international FIPF, p. 98-112.

DUBOIS, A., 2007. *L'enseignement bilingue en Roumanie : vers une rénovation du dispositif*. Mémoire de Master FLE/FOS, voie professionnelle. Université d'Artois.

DUVERGER, J., 2005. *L'Enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette FLE.