



Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue

Myriam Abousamra

► To cite this version:

Myriam Abousamra. Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR- INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533651

HAL Id: hal-00533651

<https://hal.science/hal-00533651>

Submitted on 8 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue

ABOUSAMRA Myriam
DILTEC, université Paris 3

Introduction

Nous nous proposons lors de cette communication d'étudier les interactions dans une classe en milieu exolingue où le français est langue de scolarisation, et ce dans le but de réfléchir au principe d'intégration langue / contenus disciplinaires. A la suite de Cavalli (2005), nous pensons que dans un système d'éducation bi- ou plurilingue, les cours de langue ne sont plus la seule source d'apprentissage de la langue pour les apprenants. Nous allons ici tenter de vérifier cette hypothèse en analysant les interactions qui ont lieu au sein de la classe de DNL¹. En nous attachant à décrire comment la transmission de savoirs sur la langue s'effectue, nous espérons pouvoir fournir des pistes pour des orientations didactiques pour l'enseignement bilingue. Nous commencerons à délimiter l'espace de notre intervention avant de nous pencher sur le phénomène de bifocalisation (Bange, 92) dont deux types de manifestation seront étudiés.

1. Délimitation de notre espace d'intervention

Les données qui vont être analysées ont été recueillies en avril 2008 et en avril 2010 dans une école de Beyrouth gérée par l'UNRWA² et située dans le camp de réfugiés de Sabra. L'UNRWA est un programme des Nations Unies créé en 1949 dont le but est de répondre aux besoins essentiels des réfugiés de Palestine en matière de santé, d'éducation, d'emploi, d'aide humanitaire et de services sociaux. Au Liban, l'agence scolarise 40000 élèves. Les enregistrements ont été effectués dans l'un des 75 établissements gérés par l'Agence, une école³ accueillant les élèves de la maternelle au collège sur des horaires en double vacation. Chaque enregistrement s'accompagne d'une grille d'observation qui a été complétée pendant la séance. Des informations ont également été recueillies par le biais d'interviews qui ont été menées auprès des enseignants et des responsables éducatifs. Concernant la définition du modèle d'éducation bilingue, nous devons nous référer aux politiques linguistiques et éducatives libanaises, l'UNRWA devant se conformer aux lois du pays hôte.

Au Liban, la quasi-totalité des écoles sont des structures bilingues, mais sur le terrain libanais même, les publics diffèrent les uns des autres. Ainsi, le modèle de base

¹ Discipline non linguistique.

² United Nations Work and Relief Agency for the Palestine Refugees in the Near East.

³ Il s'agit de l'école de Ras el Ein.

est en réalité proposé tantôt à des élèves monolingues, tantôt à des élèves bilingues. En somme, les programmes et les instructions officielles sont les mêmes pour tous bien que tous n'aient pas le même accès à la langue 2. Les élèves qui sont accueillis au sein des écoles de l'UNRWA n'ont pas, ou peu, de contact avec la langue 2 en dehors de l'école et nous avons donc à faire à une structure bilingue pour élèves monolingues. Nous qualifions ce système de bilingue dans le sens où l'entend Cummins (1997), à savoir « l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues d'instruction à un moment donné de la carrière scolaire de l'étudiant ». Dans leur typologie⁴, Hamers et Blanc (1983) distinguent trois grands types :

- le premier où l'enseignement est donné parallèlement dans les deux langues,
- le deuxième où la L1 est introduite après la L2, d'abord comme langue scolaire puis comme moyen d'instruction
- et le troisième, qui correspond au modèle libanais où les DNL sont d'abord données en L1 et où des cours de L2 précèdent l'introduction des enseignements en L2⁵.

Une brève référence à la typologie de Hornberger (1991) nous permet de préciser que pour ce qui concerne l'orientation idéologique du modèle nous ne sommes ni dans un programme de transition (où l'on encourage les A à abandonner leur L1), ni dans un programme de maintien (de la langue maternelle) mais plutôt dans un programme dit d'enrichissement au sein duquel il y a volonté de « former un citoyen connaissant parfaitement une langue étrangère au moins ce qui doit lui permettre de s'ouvrir à toutes les cultures du monde, s'enrichissant ainsi à leur contact et les enrichissant à son tour »⁶. Pour en terminer avec les caractéristiques structurales générales, il est important de préciser que ce modèle s'appuie sur un cloisonnement des langues et qu'il n'exploite donc pas le « parler bilingue » (Lüdi & Py, 2002). La micro-alternance, à savoir le changement de langue ponctuel et non programmé au cours d'une même séquence, est cependant présente dans la classe. Les séquences que nous analyserons en contiennent mais elles ne représentent pas ici notre préoccupation principale et nous ne nous attarderons pas sur cette question – ce qui ne veut bien sûr pas dire qu'elle n'est pas importante, bien au contraire.

Nous avons dit un peu hâtivement que les élèves étaient monolingues, en effet, si l'on se penche de plus près sur leur répertoire on s'aperçoit que les élèves connaissent les dialectes palestinien et libanais en arrivant à l'école et qu'en grande section de maternelle l'arabe classique et le français sont introduits pour être ensuite enseignés à raison de six heures par semaine, de la première année du primaire à la dernière année du collège. En cinquième année de primaire, les DNL que sont les maths et les sciences commencent à être enseignées en français et l'anglais est introduit comme langue étrangère 2 en septième année. Le français a donc ici une fonction de langue d'enseignement, "c'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école", nous retrouvons ici un des critères de définition du Français langue de scolarisation (FLSco)

⁴ Sur les typologies de l'EBP, nous nous appuyons sur l'ouvrage de M. Cavalli, *Education bilingue et plurilinguisme, le cas du Val d'Aoste* (2005).

⁵ Dans les écoles privées, le choix du moment de l'introduction de l'enseignement des DNL en L2 est laissé au directeur d'établissement.

⁶ Projet de restructuration du système éducatif libanais, 1995.

retenu par Verdelhan-Bourgade (2002).

Les données que nous allons analyser ont été enregistrées en classe de DNL, dans une situation d'enseignement / apprentissage. Il s'agit donc d'interactions didactiques, interactions caractérisées par le fait qu'il y ait volonté de passation d'éléments de savoir qui sont identifiables (Cicurel, 2002). En d'autres termes, un des actants – l'enseignant - possède un savoir supérieur à l'autre - l'apprenant - et désire le faire partager. Les éléments de savoir sont transmis par le biais d'un discours savant et par la mise en place d'activités pédagogiques. La situation présente est également une situation de communication exolingue, caractérisée par l'asymétrie des répertoires linguistiques des interactants et par l'apparition d'une tension acquisitionnelle dans laquelle se révèlent des comportements plus ou moins typés d'enseignement-apprentissage, où le locuteur le plus compétent fournit des aides au moins compétent. Pour Bange (1992), " on peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation: focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication". C'est donc par une illustration du phénomène de bifocalisation que nous allons commencer notre étude de corpus.

2. Etude de corpus⁷

Extrait 1⁸

A1 : ul rythme ostaz el rythme ↑
A1: *et le rythme monsieur le rythme* ↑
E : on va écrire l'analyse de ce graph document d page soixante-trois
A1 : shu ya'ni rythme ↑
A1: *que veut dire rythme*
E : kul wahad la halo
E: *chacun seul*
A1: shu ya'ni rythme ↑
A1: *que veut dire rythme*
E: rythme que veut dire rythme ↑
A2 : iqa'a
A2: *rythme*
A3 : iqa'a
A3: *rythme*
E : iqa'a
E: *rythme*
A1 : miš bil 'arabi
A1 : *pas en arabe*
E : hiye xxx rythme akhadnaha hay rythme respiratoire aw rythme cardiaque šu hiyye el rythme↑
E: *c'est xxx rythme on l'a appris ça rythme respiratoire ou rythme cardiaque qu'est-ce que c'est le rythme*↑
A2 : iqa'a
A2: *rythme*
E : en science en science que veut dire rythme miš en arabe
E: *en science en science que veut dire rythme pas en arabe*

⁷ Conventions de transcription: l'arabe est transcrit selon la *transcription Arabica* (DIN 31635); ↑ : intonation montante, xxx : segment inaudible, +++ : allongement de syllabe, / pause courte, // pause longue, MAJUSCULES : accentuation phonique, () commentaires du scripteur, *italiques* : traduction, E : parole d'enseignant, A : parole d'apprenant, O : parole de l'observateur.

⁸ Cours de biologie, 9^{ème} année de l'éducation de base.

Cet extrait nous semble particulier révélateur de l'imbrication des savoirs linguistiques et disciplinaires, car alors que A1 s'interroge sur la notion relevant de la discipline scolaire l'E et les autres A interprètent sa question comme portant sur les moyens linguistiques nécessaires à effectuer la tâche (analyser le graph). La demande d'aide d'A1 est entendue et apprenants et enseignant pensent la satisfaire en proposant une traduction de l'élément lexical à l'origine de la difficulté, en se focalisant sur la forme donc. Mais après avoir reçu de l'aide de la part des autres apprenants, A1 explique qu'il n'attendait pas la traduction en arabe mais, comme le dira un peu plus loin l'E, l'explication scientifique du phénomène (en science en science que veut dire rythme pas en arabe). Cet exemple illustre bien le fait qu'en cours de DNL il y a deux domaines d'acquisitions et la centration peut ainsi concerner le contenu et la forme. Nous avons dégagés deux types de phénomènes interactifs, que nous illustrerons successivement, ceux où le travail sur le contenu scientifique entraîne une appropriation de notions scientifiques et de moyens linguistiques (a) et ceux où les échanges sont focalisés sur les aspects linguistiques et accompagnés de commentaires métalinguistiques (b). Ces séquences peuvent s'insérer et se dérouler différemment, dans notre analyse nous nous attacherons à savoir :

- si elles sont initiées par l'E ou bien par l'A (en cas d'obstacles ou de question de sa part),
- si elles concernent les connaissances linguistiques obligatoires (car indispensables à la réalisation de la tâche) ou les connaissances linguistiques compatibles (Snow, Met & Genesee 1989),
- si elles sont, ou non, planifiées,
- si elles sont liées à la tâche ou à l'interaction.

2.1 Echanges où le travail sur le contenu scientifique entraîne une appropriation de notions scientifiques et de moyens linguistiques.

Extrait 4⁹:

A: six fois quatre // quarante deux ↑ Six fois quatre
E: écris écris / écris la réponse
(L'A écrit 24 au tableau)
A: six fois quatre quarante-deux (à voix très basse)
E: quarante deux↑
A2: non
E: wella vingt-quatre ↑
E: ou bien vingt-quatre ↑
A1 et A2: vingt-quatre
E: vingt quatre // vingt quatre / minutes ///

Dans cet extrait, un élève effectue une opération au tableau. Les marqueurs d'hésitation (intonation montante, répétition) présents dans l'énoncé de l'A sont là pour signaler une difficulté concernant la formulation du résultat de la multiplication. Ils vont provoquer l'ouverture d'une séquence de réparation où un nouvel objet sera défini dans le but de maintenir la conversation et de permettre une acquisition. L'E va demander à l'A d'écrire sa réponse, ce qui va s'avérer être une aide précieuse, l'A écrivant la réponse correcte

⁹ Cours de mathématiques, 5^{ème} année de l'éducation de base.

tout en disant une réponse incorrecte, réponse dont il est lui-même peu sûr (formulée à voix basse). A ce moment-là, il est clair pour l'E que le malentendu est d'ordre linguistique et non mathématique, elle va alors corriger l'A pour l'inciter à « parler mieux » avant de lui fournir une autre aide. Après avoir obtenu la réponse attendue, l'E pourra clore cette séquence, et rejoindre l'objet premier de la conversation. Cette séquence peut être qualifiée de potentiellement acquisitionnelle (SPA) dans le sens où elle « rassemble, sur un nombre restreint de tours de paroles, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange » (Porquier & Py, 2004). Nous devons ajouter que sont imbriquées ici des traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la discipline scientifique. Cette séquence est liée à l'interaction et concerne les connaissances linguistiques obligatoires.

2.2 Echanges focalisés sur les aspects linguistiques et accompagnés de commentaires métalinguistiques.

Extrait 2¹⁰ :

E :
A: lampe deux et lampe trois n'a pas brillent normalement
E: lampe deux et lampe trois ne brillent pas normalement ne est avant le verbe pas est après
A

Dans cet exemple, nous voyons également la mise en place d'un schéma producteur et réparateur. L'enseignante demande en effet à l'A de parler puis elle le corrige pour l'inciter à « parler mieux ». Elle propose un énoncé qu'elle accompagne d'un discours métalinguistique où est employé une terminologie grammaticale et où le fonctionnement de la langue est rappelé. Nous avons ici également à faire à un moment d'interaction où une attention particulière est prêtée à la forme et où l'on cible des apprentissages linguistiques. Cette séquence est liée à l'interaction, à l'apparition d'un problème. Elle non plus n'a pas été planifiée. Elle se clôt avec l'acquiescement de l'A.

Mais il peut également y avoir une focalisation sur le code ressentie accomplie à l'initiative de l'E qui, on va le voir ici, engage une activité métalinguistique décrochée sans qu'il y ait eu apparition de problème.

Extrait 3¹¹ :

E: (...) /// □ ab nodros šwayet français halla `endna deux adjectifs ici réflexion régulière et réflexion le même mot bas hon irrégulière mīn bi 'olnī quel est l'intérêt de ce suffixe ↑
(on va faire un peu de français maintenant on a deux adjectifs ici réflexion régulière et réflexion le même mot mais ici irrégulière qui peut me dire quel est l'intérêt de ce suffixe)

L'objectif de l'E semble ici de s'appuyer sur le linguistique pour faciliter la compréhension du phénomène physique. Cette séquence latérale est un peu particulière car elle ne s'enclasse pas dans la séquence principale pour gérer un problème de compréhension ou un malentendu, ni même pour anticiper sur une difficulté à venir, mais plutôt pour faciliter l'acquisition d'une notion scientifique en s'appuyant sur le linguistique. Cependant, durant les cinq minutes qui suivront les

10 Cours de sciences, 5^{ème} année de l'éducation de base.

11 Cours de sciences, 5^{ème} année de l'éducation de base.

notions scientifiques seront délaissées au profit d'une attention entièrement orientée vers le linguistique. La séquence n'est pas née d'un problème inhérent à l'échange verbal et c'est l'E qui l'initie. Ainsi, elle démarre avec la sollicitation métalinguistique du locuteur le plus compétent. Elle est liée à la tâche plutôt qu'à l'interaction et elle concerne des connaissances linguistiques compatibles et non pas obligatoires. Ceci est d'autant plus vrai lorsque le décrochement fini par entraîner une micro-activité durant laquelle seront recherchés d'autres couples d'antonymes construits sur le même modèle :

E: (...) ana je ne peux pas être un garçon c'est impossible (...) yalla mīn byatīnī d'autres mots ↑ ///
E: (...) moi je ne peux pas être un garçon c'est impossible (...) allez qui me donne d'autres mots↑///
A: inaudible
E: article défini article indéfini oui c'est bien et quoi aussi ↑

L'E avait peut être planifié de mettre en avant l'opposition régulière / irrégulière afin de permettre aux A de mieux comprendre les deux types de réflexion de la lumière qu'elle souhaitait leur faire acquérir. Mais elle n'avait sans doute pas planifié les difficultés linguistiques que les apprenants allaient rencontrer lors de l'accomplissement de cette activité. En effet, suite à des réponses « inadéquates » de la part des A, la consigne et la règle devront être précisées et répétées plusieurs fois :

A: féminin masculin
E: e hadole mazbūt contraire bas ma biddi biddi nafs el kelme ū nziddelha préfixe ya'ni yi □al 'endi nafs el a□rof aziddelha préfixe betla' 'endi contraire (...)
E: oui ceux là c'est juste contraire mais je ne veux pas je veux le même mot et on lui ajoute préfixe c'est-à-dire qu'il me reste les mêmes lettres je lui ajoute préfixe et ça me donne le contraire (...)
A2: miss entre [inātr]
E: la ma btozbot on ne peut pas ajouter un préfixe à un verbe
E: non ça ne marche pas on ne peut pas ajouter un préfixe à un verbe
A1: miss jouer [□□ue]
E: le verbe mā fīnī azidlo [□] 'ašān yisīr 'akso / entrer sortir
E: le verbe je ne peux pas lui ajouter [é] pour qu'il devienne son contraire / entrer sortir
A1: jouer [□□ue]
E: stop
A1: jouer [□□ue]
E: tayyeb stop fhemtu shu azdi fhemet ya wael le daya't hal wael ↑
E: d'accord stop vous comprenez ce que je veux dire tu comprends Wael pourquoi j'ai perdu du temps ↑
A: oui
E: bas 'ashan a farjikum eno irrégulière c'est le contraire de régulière
E: juste pour vous montrer que irrégulière c'est le contraire de régulière

Cet extrait se situe à la clôture de la séquence, soit cinq minutes après son ouverture. On voit que l'E cherche à clore l'échange à deux reprises, comme si elle considérait qu'il était temps qu'elle revienne à l'objet initial de la communication, qu'elle avait assez – pour la citer- “perdu de temps”. L'E réprecise l'objectif, il s'agissait de voir que « régulière » et « irrégulière » étaient des contraires, et non pas de pousser plus loin l'acquisition linguistique, ce qui justifie en quelque sorte le fait qu'elle refuse de se laisser sortir de son projet, quitte à ignorer les paires d'antonymes « inadéquates » que proposent les A. On peut se demander si l'objectif a du être revu à la baisse face aux difficultés manifestés par les A ou si l'E n'avait jamais prévu de leur enseigner du

linguistique mais plutôt de s'appuyer sur leurs connaissances linguistiques pour aller plus loin en science. Cet extrait nous montre également que les enseignants de DNL ne sont pas des spécialistes de la langue et que l'on ne peut donc pas attendre d'eux qu'ils sachent expliquer des questions relatives au fonctionnement de la langue (on ne peut pas ajouter un préfixe à un verbe), d'autant plus lorsqu'elles surgissent de façon impromptue au cœur de l'interaction.

Ceci explique aussi pourquoi à un moment, l'E va se sentir obligée de préciser les rôles de chaque enseignant et de thématiser le lien avec les apprentissages linguistiques préalables qui auraient dû être effectués en français, par l'E de français :

E: bididi yisiru contraire bas azidelhem préfixe [ir] [in] [im] ++
E: *je veux qu'ils deviennent contraire juste en leur ajoutant préfixe [ir] [in] [im] ++*
A: ah
E: ma a□dinhom bil français intū↑xxx
E: *Vous n'avez pas appris ça en français vous?*
A: la
A: non
A: bedna ta'tīna
A: *on veut que tu nous l'apprennes*
E: mafroud me□dino
E: *normalement vous auriez dû l'apprendre*

Les quatre extraits présentés sont tous là pour témoigner du fait que langue et contenus sont liés, imbriqués et qu'il est donc difficile de les dissocier. Mais l'on voit également que cette intégration va de paire avec une perméabilité entre les différents domaines d'enseignement qui, bien que d'une extrême richesse, n'est pas évidente à gérer. Le dernier extrait nous montre la tension qui existe lorsque les outils linguistiques que cherchent à réactiver l'enseignant de DNL ne sont pas présents. La question de l'imbrication du linguistique et du disciplinaire mériterait que l'on s'y attarde plus longuement car bien qu'évidentes, "les nécessaires articulations entre (...) L2 et DNL en L2" (Hanse, 2000) ne sont pas simples à mettre en oeuvre. En nous appuyant sur nos observations, nous allons à présent tenter de présenter des pistes allant dans ce sens.

3. Commentaires

Les enregistrements effectués dans les cours de DNL, nous montrent bien que dans un système d'EB, les cours de langue ne sont pas la seule source d'apprentissage de la langue. Ceci nous rappelle la nature linguistique de tous les enseignements, signalée par Gao notamment qui propose à cet égard la dénomination de DdNL, discipline dite non linguistique (Gajo, 2009). Cela fait aussi partie des raisons pour lesquelles on entend souvent dire qu'enseigner les DNL en LE favorise l'apprentissage de la LE : "on apprend bien les langues en focalisant sur les disciplines" (Coste). Les apports des DNL aux DL sont connus et évidents: elles offrent notamment des discours plus variés, une situation authentique et une exposition prolongée à la LE. Sans remettre en cause cette affirmation, on peut tout de même soulever la question du *comment*: comment se fait cet apprentissage? S'agit-il d'une immersion dans un bain linguistique où le degré

d'acquisition de la langue varie en fonction de la durée d'exposition?

Cette opinion est largement partagée au Liban où la tentation de ce que nous pourrions appeler "l'approche naturelle" est forte. Pour beaucoup, le modèle d'EB serait plus performant si les DNL enseignées en LE l'étaient dès la première année de primaire (c'est d'ailleurs ce qui se fait dans un certain nombre d'établissements privés). Il est vrai que la classe de DNL offre une situation de communication authentique où l'on est censé communiquer en LE avec les moyens du bord. C'est de là que découle la présence de différents procédés visant à inciter les A à parler (allez qui me donne d'autres mots), à les encourager (oui c'est bien) et à faciliter la compréhension - tels que l'exemplification (moi je ne peux pas être un garçon c'est impossible) ou le recours à la LM. Les questionnaires auxquels nous avons eu recours, révèlent que les enseignants de DNL accordent une importance capitale à ce que les A comprennent de ce qu'ils leur disent. La production d'un discours compréhensible en LE par les A est plus accessoire, car jugé trop ardue, notamment dans les petites classes. On ne peut ici s'empêcher de penser aux notions d'input (Krashen) et d'output (Swain) intelligibles¹², et ce d'autant plus lorsque l'on sait que certains ont dénoncé chez Krashen une conception de l'acquisition perçue comme le résultat de l'exposition d'une personne à une langue, sans prise en compte de la nature et des circonstances de l'exposition (Py, 2007). Cette remarque entraîne tout naturellement la question suivante: quelle est la nature de l'exposition dans les cours de DNL? Et, les deux étant imbriqués, quelle est la nature de l'exposition dans les cours de DL?

En effet, le rôle de l'enseignant de langue devra lui aussi être modifié puisqu'il enseigne une langue qui servira d'outils aux autres enseignements. Pour Hanse, « précéder n'est pas préparer et on ne peut forger un outil sans s'être préalablement interrogé sur ses usages » (Hanse, 2000). L'intégration DL/DNL implique donc de travailler sur les aspects linguistiques qui traversent le curriculum des autres disciplines. C'est dans cette même optique que l'on pourrait placer la proposition de Mangiante qui consisterait à intégrer du FOS dans le cours de langue afin de permettre de cibler les situations langagières auxquelles les élèves sont réellement confrontés. Gajo également défend l'idée de la création de modules d'initiation aux DNL où l'on focaliserait sur les besoins linguistiques de celles-ci (Gajo, 2009). Concernant l'articulation avec les enseignements de DNL, il insiste toutefois sur le fait qu'on ne peut pas opposer travail sur la langue et en langue. Ainsi, l'enseignant de français n'a pas à régler les problèmes de langue pour permettre le travail dans les DNL car en cours de DNL également le travail sur la langue et en langue sont complémentaires. L'E de langue peut par contre « donner des outils linguistiques en les branchant sur des éléments disciplinaires ».

Pour Gajo, « tout enseignant travaille prioritairement à partir de productions verbales et doit donc endosser pleinement ses responsabilités linguistiques ». C'est ce que font les enseignants lorsqu'ils mènent une séquence où l'attention est focalisée sur la langue. Mais on voit cependant, dans le dernier extrait notamment, comment ce travail sur la langue peut, de l'avis de l'enseignante, aller trop loin et dépasser ses attributions. Coste également emphatise cette question lorsqu'il précise que « le souci de travailler la DNL ne doit pas prévaloir sur celui de travailler la langue ». Cette difficulté mérite une

¹² In Gajo, 2001, Immersion, bilinguisme et interaction en classe, LAL, Didier.

attention particulière lorsque l'on s'interroge sur les modalités de mise en œuvre de l'intégration langue / contenus mais il ne semble y avoir guère d'autres solutions que de l'accepter, ainsi que la richesse qu'elle représente. Il faut d'ailleurs rappeler que les structures bilingues ne sont pas les seules où la question de l'étanchéité des frontières entre les disciplines se pose.

Les propositions de Mangiante, de Gajo et de Cavalli - qui considère pour sa part que les acquisitions sur la langue effectuées en cours de DNL doivent être « étayées, soutenues, nourries, capitalisées et systématisées » par le travail en classe de langue- impliquent toutes:

- la mise en évidence des aspects linguistiquement pertinents des savoirs disciplinaires,
- l'identification des besoins (à travers l'étude des manuels, des entretiens d'enseignants, des analyses de discours en classe de DNL, des copies d'élèves, etc)
- un travail en équipe pour baliser les incursions.

Conclusion

Pour conclure en quelques mots, on peut simplement préciser que l'analyse de séquence de cours de DNL où il y a transmission de savoirs sur la langue s'inscrit dans un projet plus large de type micro s'interrogeant :

- sur les moyens langagiers et discursifs à fournir aux élèves de l'UNRWA- Liban scolarisés dans les filières francophones pour qu'ils réussissent leurs tâches scolaires, notamment disciplinaires,
- et sur les modalités de mise en œuvre de cette intégration langue / contenus disciplinaires.

Références bibliographiques

- Bange, P., (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, n° 1, 53-85.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: la cas du Val d'Aoste*. Paris Didier, Coll. LAL
- Cavalli, M. «Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif: contextes, dispositifs, acteurs», LIDIL, Université Stendhal.
- Cavalli, M. «La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue »
- Cicurel, F. (2002) « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe» *AILE* n°16
- Coste, D. (2001) « La compétence plurilingue et ses implications possibles », in *L'enseignement des langues vivantes, perspectives, Actes du séminaire organisé par la direction de l'enseignement scolaire, bureau de la formation continue des enseignants*, (pp. 29-38). Paris : CRDP de l'académie de Versailles
- Coste, « Construire des savoirs en plusieurs langues ; les enjeux disciplinaires de

l'enseignement bilingue ».

Gajo, L (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Coll. LAL

Gajo, L. (juillet 2009) « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Glottopol*, n 13

Gajo, L. (2002) « Fonctionnement et construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue », Université d'automne, IUFM d'Alsace

Hanse, P. « Les nécessaires articulations entre langue 1, langue 2 et DNL en langue 2 » in *Actualité de l'enseignement bilingue*, pp 150-158.

Lüdi, G. (1995) « Parlers bilingues et traitements cognitifs », *Intellectica*, n°20, pp 139-156.

Mangiante, J-M. « Les relations entre l'enseignant de langue et celui de la DNL : nécessité d'une convergence didactique et méthodologique ».

PY, B. (2007) « Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language contact*, thema 1.

Verdelhan, M. (2002), *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, PUF