

**As línguas estrangeiras no
ensino superior:
propostas didáticas
e casos em estudo**

Maria Ellison
Marta Pazos Anido
Pilar Nicolás Martínez
Sónia Valente Rodrigues
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo

ORGANIZAÇÃO: Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Pilar Nicolás Martínez e Sónia Valente Rodrigues

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437121/18

ISBN: 978-989-54030-7-3

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

L'APPROCHE CLIL/EMILE/AICLE, DU SECONDAIRE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : URGENCE ET PERSPECTIVES

ABSTRACT

In a European context with an increasing demand for multilingualism, we see the strengthening of the CLIL/EMILE/AICLE approaches in primary and secondary education. Here we will address educational plans that facilitate the incorporation of mastering several languages into a curriculum, without impairing other expertises or skills, and without increasing training hours. This is becoming possible thanks to an integrated approach to language learning and other disciplines.

In this paper, we will focus our attention on the multifaceted approach (such as the role of the learner, the new skills imparted by the teacher, the most suitable classroom practices) and the possibilities that could arise from incorporating the said pedagogy into higher learning. The aforementioned will be discussed in order to show the scope of the measures and their limits, before being put into full effect.

Keywords: CLIL-EMILE approach, higher learning, integrated skills, class practices

RÉSUMÉ

Dans un contexte européen de demande accrue du plurilinguisme, on assiste à la consolidation de l'approche CLIL/EMILE/AICLE dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous aborderons ici des dispositifs qui permettent d'incorporer dans les parcours scolaires la « valeur ajoutée » de la maîtrise de plusieurs langues sans altérer d'autres compétences ou savoirs et sans augmenter les heures de formation. Cela devient possible grâce à une conception intégrée de l'apprentissage des langues et des disciplines.

Dans cet article, on fera porter notre attention sur les enjeux de cette approche plurielle (le rôle de l'apprenant, les nouvelles compétences sollicitées chez l'enseignant, les pratiques de classe les plus appropriées) et les possibilités de la pédagogie intégrée dans le contexte de l'enseignement supérieur. Tout cela dans le but de donner une continuité à des dispositifs qui risquent de s'épuiser avant même d'être mis en marche dans toute leur potentialité.

Mots clés : approche CLIL-EMILE, enseignement supérieur, compétences intégrées, pratiques de classe

1 – Introduction

L'une des caractéristiques définitives de l'Union européenne est sa défense de la diversité linguistique. En effet, ses actions conduisent à donner à tous les citoyens européens l'occasion d'apprendre leur langue maternelle et en plus deux langues additionnelles (MT+2)¹, dans le but de réconcilier la complexité de la réalité linguistique avec les positions que chaque État-membre défend (Garcia, 2009, p. 206).

En effet, selon le CECR, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « composée de ressources langagières plurielles qui se complètent et se combinent » (Steffen, 2011, p. 45). Cette notion nous permet de :

sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier et poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2001, p. 129)

Dans ce contexte européen de demande sociale accrue de plurilinguisme et de volonté de développer des compétences efficaces chez les jeunes apprenants, on assiste à l'apparition et la ultérieure consolidation de l'approche CLIL/EMILE dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous parlons ici des dispositifs qui permettent d'incorporer dans les parcours scolaires la « valeur ajoutée » de la maîtrise de plusieurs langues sans altérer d'autres compétences ou savoirs et sans augmenter les heures de formation. Cela devient possible grâce à une conception intégrée de l'apprentissage des langues et des disciplines.

Selon Gravé-Rousseau (2011),

¹ « Mother Tongue + 2 »

L'EMILE désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Une telle approche novatrice qui ne considère pas les langues uniquement comme des outils de communication, mais comme des instruments indispensables pour accéder aux savoirs, trouve ses origines dans plusieurs courants. D'abord, dans la pédagogie des langues à des fins spécifiques, qui a essayé de combler les besoins des groupes professionnels concrets et d'autre part, dans l'émergence d'une didactique du plurilinguisme basée sur « l'alternance des langues et le travail conjoint/comparatif sur plus d'une langue » (Candelier, 2008). À cela s'ajoute une perspective fondée sur l'expérience et globalisée de l'apprentissage qui met l'activité de l'apprenant au centre de la pratique éducative.

Par conséquent, nous parlons d'une approche innovante qui exige de nouvelles perspectives, des démarches de travail originales aussi bien qu'un changement du rôle des enseignants et des institutions.

L'application de l'approche intégrée a eu lieu dans plusieurs pays européens et dans des contextes linguistiques très divers. Premièrement, on l'observe dans des régions qui ont une réalité plurilingue et pluriculturelle à consolider (par exemple, dans des pays tels que la Belgique ou la Suisse ou dans des régions comme la Catalogne ou l'Alsace). Deuxièmement, on constate sa présence dans des régions monolingues qui ont créé des sections bilingues afin de stimuler le plurilinguisme à l'école.

Il nous semble intéressant d'aborder dans ce travail la nature de cette approche, de nous demander quels sont les enjeux mobilisés dans son application pour finalement analyser les potentialités de tels dispositifs dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur, où les domaines LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) revêtent de plus en plus d'importance par rapport aux effectifs dits de « spécialités », approche qui en même temps propose toutefois de nouveaux défis, tels que l'agencement des composantes ou la collaboration entre les enseignants des différentes licences.

Afin de bien répondre à cette problématique, nous ferons porter notre attention sur les aspects suivants : d'abord, l'importance du plurilinguisme dans l'enseignement et l'intégration des contenus linguistiques et disciplinaires pour en venir dans un second temps à analyser l'évolution du rôle de l'enseignant et de l'apprenant au sein de nouvelles pratiques de classe. Enfin, nous nous pencherons sur la place de la pédagogie CLIL/EMILE au sein de l'enseignement supérieur en France à partir du cas particulier d'un cours d'espagnol de première année de licence avec des étudiants émanant du

Portail Lettres, c'est-à-dire, des historiens, des géographes et des étudiants en Lettres Modernes pour la plupart. L'ensemble de cette démarche aura pour objectif de donner des ouvertures à des dispositifs qui risquent de s'épuiser avant même d'être mis en œuvre dans toute leur potentialité.

2 – QU'EST-CE QUE L'APPROCHE CLIL/EMILE?

Pour construire un cadrage théorique, en premier lieu, nous allons expliquer les rapports entre acquisition et apprentissage d'une langue et développer ensuite le concept d' « appropriation ».

- La notion d'« acquisition » tient compte des expériences du locuteur. Il s'agit d'un processus inconscient et spontané qui a lieu dans un contexte naturel, similaire à l'acquisition de la L1 en situation « naturelle ».
- Par opposition, la notion d'« apprentissage » renvoie à un processus intentionnel, conscient et explicite, orienté vers la forme et qui consisterait en la manipulation de la langue en dehors du contexte « naturel ».

Pourtant, dans la recherche interactionniste francophone (voir Porquier, Py, Arditty et Vasseur)², ces deux derniers processus considérés comme indépendants par Krashen³, s'associent dans le terme d'« appropriation ». La compétence innée et l'activité consciente et intentionnelle du locuteur sont considérées comme des processus conjoints.

Cette intégration s'effectuera d'autant plus facilement que l'exposition à la langue est pré-structurée (rendre *l'input intelligible*) dans divers modes discursifs et sémiotiques (textes, schémas, graphiques, cartes) et que l'accès au savoir a lieu par l'interaction avec l'autre. Il s'agit de mettre en relation la verbalisation, la conceptualisation et l'interaction.

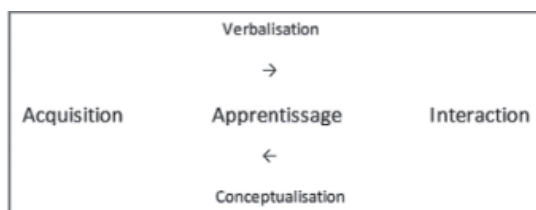


TABLEAU 1. Acquisition des langues à travers de l'interaction

² Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, avril, 159-169. Arditty & Vasseur (2002). Contextes, variabilités et activités d'appropriation des langues. In F. Cicurel, F. & D. Véronique (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 251-264. Arditty & Vasseur (2005). « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. N° 22, 3-16.

³ Consulter Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California.

Les notions d'acquisition et d'interaction ont été à l'origine du développement de l'enseignement des langues étrangères d'un point de vue communicatif. En ce sens, pour favoriser l'apprentissage d'une langue il faudrait reproduire les conditions « naturelles » et « authentiques » de l'apprentissage de la langue maternelle et favoriser l'interaction, à partir de laquelle créer une relation linéaire entre transmission d'un *input*, production, feedback et modification d'un *output*.

La méthode communicative s'intéresse par conséquent aux « tâches communicatives », c'est-à-dire à la mise en place de situations de communication « réelles » qui exigent des apprenants une utilisation de la langue centrée sur le sens, pour atteindre un objectif (résoudre un problème ou compléter un projet).

Ce qu'on pourrait souligner, dans le processus d'accomplissement de la tâche, ce n'est pas l'accomplissement proprement dit, mais en revanche, l'importance de l'interaction et de la négociation du sens qui a lieu pendant son déroulement. C'est à partir de cette interaction qu'on acquiert la langue. On reprend ici la théorie de Vigotsky, *la médiation symbolique* et *la ZPD* (Zone Proximale de Développement). Selon Vigotsky, l'apprentissage est un processus social qui permet à l'apprenant de déployer ses savoirs et savoir-faire individuels en collaboration avec les autres, en suivant l'encadrement d'un expert.

D'ailleurs, les interactions de type exolingue qui apparaissent dans la classe de langue donnent lieu à une modalité particulière d'échanges, focalisés d'un côté sur le contenu et le but de la communication et de l'autre sur les problèmes éventuels de compréhension ou de reformulation engendrés par la communication. C'est dans ce mouvement de réflexion métalinguistique sur la langue en tant qu'objet de décontextualisation et de recontextualisation que se produit l'acquisition linguistique.⁴

À partir de ce double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation nous pouvons passer à expliquer la manière dont ce même mouvement participe également à la co-construction des contenus disciplinaires dans les cours de DdNL (Disciplines (dites) non linguistiques).

Ainsi, nous pouvons inclure le CLIL dans le groupe des modalités d'enseignement plurielles qui, contrairement aux approches « singulières »⁵,

² Consulter: Gajo, L. & Mondada, L. (2000). Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg : Éditions universitaires. Mondada, L. & Pekarek, D. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?, AILE, 12, 147-174.

³ Le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière (Carap, 2012, p. 6). Les méthodes structurales et communicatives ont pris une langue de façon isolée, en évitant les références à la langue maternelle ou à d'autres variétés linguistiques et culturelles dans l'enseignement.

profitent de la pluralité des points de vue linguistiques et culturels (synergies, connexions, échanges entre les langues et les cultures) (Kervran, 2014) en tant que cadre pour stimuler une réflexion métalinguistique : travailler sur l'idée que les savoirs et aptitudes « que l'on a appris à propos d'une langue ou appris à faire à propos d'une langue peuvent servir à apprendre/à apprendre à faire à propos d'autres langues ».⁶

Et la perspective du CLIL, à l'intérieur des approches plurielles, a pour caractéristique la plus visible la continuité entre la langue et le contenu non linguistique (*content-and-language integrated learning*), sans qu'il y ait de préférence pour aucun des deux.⁷ C'est pour cela qu'on peut considérer que la didactique intégrée des langues et disciplines fait « d'une pierre deux coups », puisqu'elle permet une transversalité de savoirs et savoir-faire, non seulement d'une langue à d'autres mais aussi d'un domaine d'utilisation à d'autres.

Ensuite, on examinera les enjeux mobilisés dans la construction de savoirs disciplinaires dans un contexte plurilingue : le rôle joué par la L1 et la L2, les relations entre celles-ci et le contenu de la matière, les habiletés métacognitives à acquérir et la co-construction active des savoirs en classe.

Coyle décrit la méthode CLIL/EMILE en fonction des quatre aspects (*The four C's*) (Marsh, 2002, p.28) qui sont développés d'une manière simultanée :

- le contenu : de savoirs, compétences et connaissances inhérents à la discipline, apprises cette fois-ci pas « dans » une autre langue mais « avec et à travers » une autre langue.
- la communication : développer une ample gamme de compétences linguistiques et des stratégies permettant de fonctionner dans des situations plurilingues.
- le niveau cognitif : développement de compétences cognitives à deux niveaux différents, celui des BICS et des CALP.
- le niveau culturel et citoyen : Étudier une matière à travers la langue d'une culture différente, fixe les bases pour comprendre et tolérer les points de vue différents, et en définitive, sert à construire une citoyenneté européenne réelle.

Néanmoins, il faudra développer d'avantage certains concepts qui vont nous aider à mieux cerner les enjeux que cette approche pose dans son application pratique :

- Intégration : la méthodologie CLIL/EMILE relève d'une didactique multi-intégrée parce qu'elle a lieu au croisement de la langue maternelle,

- la langue seconde et de la langue des disciplines qualifiées de (« dites ») non linguistiques (l'histoire-géographie, les mathématiques, la biologie, etc.). Ce triple croisement ne constitue pas seulement une donnée de départ, il se construit au fur et à mesure du cursus disciplinaire et dans l'interaction (Gajo 2007). Laurent Gajo propose d'aller de la langue étrangère à la langue « étrange », c'est-à-dire de dé-familiariser, déconstruire les formes linguistiques pour accéder à l'objet disciplinaire.⁸
- Alternance : dans les cours de DdNL, la langue étrangère apprise ou langue 2 est réinvestie et utilisée à côté de la langue habituelle de scolarisation (langue 1, le plus souvent maternelle) pour apprendre des concepts en biologie, géographie, mathématiques, histoire, etc. Par conséquent, on peut dire que l'approche CLIL/EMILE a une didactique propre, justement basée sur une alternance entre la L1 et la L2 puisque toutes deux participent au processus d'enseignement-apprentissage. L'articulation entre macroalternance, mésoalternance et microalternance s'avère nécessaire pour respecter les apports des deux langues, les différents points de vue et les approches conceptuelles variées. Sur le plan linguistique, c'est la bilinguïté de l'élève qui est visée, c'est-à-dire le comportement propre au bilingue, la fluidité verbale, le passage naturel, habituel et flexible entre les langues en présence. Selon Coste,

L'alternance des langues, sous ses diverses formes, n'est pas un aspect subalterne, encore moins un phénomène parasite, mais bien une dimension constitutive d'un enseignement bi/plurilingue orienté tant vers la mise en place des connaissances disciplinaires que vers l'approfondissement des connaissances langagières. (Coste, 2002, Duverguer, 2009, p. 105)

- Scaffolding : Dans les cours de DdNL les élèves évoluent dans un environnement langagier composite dans lequel, si l'on parle bien toujours de la même chose, on n'en parle jamais de manière identique (Vigner, 2000). L'apprenant doit gérer un matériel langagier à la fois complexe et abondant et accomplir des tâches de haut niveau : maîtrise du discours long, par opposition à la compétence dialogale ordinaire, capacité à commenter ses propres démarches intellectuelles, à entrer en relation avec un interlocuteur virtuel, celui qui vous adresse le savoir, par des canaux multiples (le manuel d'histoire par exemple), etc. et tout cela à travers l'usage d'une langue étrangère comme véhicule d'enseignement et de communication.⁹ Selon Muñoz (Marsh, 2002, p. 33), ce double défi fait que l'enseignant est plus conscient des besoins linguistiques

⁸ Intégration de a) langue et contenu b) médiation et remédiation

des apprenants et stimule un comportement stratégique afin que l'input et l'output soient compréhensibles et contextualisés. En d'autres termes, dans un enseignement du type CLIL « l'enseignant fournit les briques linguistiques et le ciment communicationnel pour préparer l'étudiant » (Garcia, 2009, p. 214). Il fournit un échafaudage (*scaffolding*) composé d'opérations cognitives de base, telles que sélectionner l'information, faire des connexions, réaliser des opérations de résolution de problèmes, etc., en se focalisant sur les structures linguistiques en L1 et en L2 et en créant des liens entre les deux.

3 – LES ENJEUX DE SON APPLICATION

Une fois que le cadrage théorique a été réalisé et que nous avons délimité les concepts clés de cette approche, il convient de porter notre attention sur une dimension pratique, celle de l'application du CLIL dans les dispositifs dites bilingues.

Ainsi, on se penchera sur quatre aspects fondamentaux :

3.1 – La langue de la discipline

La discipline exige d'être abordée comme une « communauté de pratiques » (Cavalli, 2013) visant à aller au-delà du niveau culturel et social le plus évident et superficiel, ce qui n'en est pas moins complexe pour autant, et à pénétrer dans l'alternance codique et l'intégration de la langue et du contenu qui sont propres à l'approche CLIL/EMILE.¹⁰

Selon Marisa Cavalli, l'élève à qui l'on enseigne l'histoire, la géographie ou les sciences

n'apprend pas que certains contenus de ces disciplines scolaires: il entre, à sa façon et différemment selon les degrés et niveaux scolaires, dans de plus vastes communautés de pratiques : celles des historiens, des géographes ou des scientifiques ...

Ce qui signifie pour l'élève moins construire des connaissances ponctuelles qu'adopter chaque point de vue disciplinaire comme une clé de lecture particulière de la réalité dans laquelle il vit. Cette conception de l'apprentissage disciplinaire implique que l'apprenant adopte dans chaque discipline :

- le mode de raisonnement qui lui est propre
- les moyens conceptuels qui en constituent le fondement (concepts, notions, ...)
- les principes et les règles épistémologiques qui agencent les concepts et notions

⁹ Ce type d'enseignement exige de savoir relier les types d'opérations suivantes : opérations de haut niveau + organisées aussi selon des contraintes d'ordre culturel + opérations de maîtrise de l'outil d'une langue initialement étrangère.

¹⁰ Cavalli affirme que c'est précisément dans des contextes particuliers d'enseignement comme celui de l'enseignement intégrant des matières et des langues étrangères que la conceptualisation de la dimension linguistique de la discipline a le plus progressé.

- les méthodes auxquelles cette discipline a recours
- les types de discours oraux et écrits (scolaires et extrascolaires) qu'elle adopte
- les autres moyens sémiotiques qu'elle utilise
- le lexique spécialisé qui aide à construire les notions et concepts
- les routines rhétoriques qui véhiculent son mode de raisonnement.

Et on constate que, à partir de ce type de discours scientifique spécifique, les éléments linguistiques importants, nécessaires, seront mis en relief afin de procurer à l'élève « l'échafaudage » essentiel (et en même temps indissociable des connaissances linguistiques qui correspondent à la langue de base ou BICS, Basic Interpersonal Communications Skills).

3.2 – Le rôle de l'enseignant

Les compétences des enseignants en CLIL/EMILE relèvent de la didactique du plurilinguisme et de ses quatre principes (Gajo, 2009). Ils vont devoir :

- Normaliser et didactiser le contact des langues, contact vu non seulement en tant que produit, effet, mais en tant que situation, cadre.
- Utiliser la situation de contact comme une ressource éducative et comme stimulation (pour le plurilinguisme et pour chaque langue en particulier).
- Prendre toutes les langues au sérieux (langue de scolarisation, langues enseignées, langues d'enseignement, langues régionales, minoritaires ou de migration).
- Présenter les L2 non seulement comme matières d'enseignement mais comme vecteurs d'enseignements disciplinaires variables.

D'ailleurs, à ces compétences générales il faut ajouter des compétences qui relèvent de la transversalité et qui exigent l'investissement très intense des enseignants puisqu'il s'agit d'un changement des paradigmes traditionnels orienté vers le décloisonnement des enseignements. La collaboration entre enseignants de plusieurs disciplines s'avère importante pour pouvoir croiser des regards culturels, scientifiques ou linguistiques sur un même sujet.¹¹

3.3 – La production de l'apprenant

La méthodologie CLIL/EMILE exige que l'enseignement soit expérientiel, non conditionné par la langue mais par des tâches. C'est ce tournant communicatif qui oblige l'enseignant, afin de favoriser la compréhension d'une langue opaque et d'un contenu dense, à entamer des réajustements afin de réduire son temps de parole en faveur d'une augmentation de celui

¹¹ Plus concrètement, dans l'aire de la transversalité linguistico-cognitive, la collaboration entre le professeur de DdNL et celui de DL pourra aider à mieux définir les besoins langagiers des apprenants en relation étroite avec la discipline (genres de textes, construction de concepts, réflexion métalinguistique).

de l'élève. En fin de compte, il semble qu'une évaluation « portant sur une éducation interdisciplinaire qui vise l'intégration des contenus, de la communication, des compétences cognitives et culturelles, est une entreprise ardue » (Béliard, Gravé-Rousseau, 2009) et ne pourrait porter que sur une tâche qui mobilise l'ensemble de ces compétences chez l'apprenant.

3.4 – Les pratiques de classe (alternance et outils pédagogiques)

La particularité des cours de DdNL réside dans sa double instrumentalisation. D'un côté, la seconde langue sert à conceptualiser la matière et à créer des savoir-faire. D'un autre, le travail de communication nécessaire renforce en même temps la compétence linguistique.

C'est pendant le déroulement du cours bilingue que vont avoir lieu les mécanismes d'alternance entre la langue de scolarisation et la seconde langue. Tous les éléments qui constituent le cours (la planification du programme, les manuels, les textes, les exercices, *etc.*) devront non seulement respecter cette alternance mais aussi la potentialiser. Ensuite, on favorise la mésoalternance des langues « composée d'une suite de séquences monolingues plus ou moins longues » (Duverger, 2009, p.97) et la microalternance dans les communications ponctuelles, afin de clarifier le lexique, en ce qui concerne les questions métalinguistiques (Duverger, 2009, p.100).¹²

Par rapport aux outils pédagogiques, il nous semble important de pouvoir développer des techniques qui puissent nous permettre de systématiser la comparaison et le contraste entre les langues, stratégies qui agissent de manière propédeutique. Tel est le cas de l'intercompréhension, qui nous propose précisément d'exploiter la comparaison à des fins didactiques. Une présence simultanée des langues en jeu aide à développer des compétences transversales, à faire des transferts. Par exemple, il existe des techniques pour saisir le sens d'un texte qui s'avèrent fondamentales pour la conceptualisation de la discipline et aussi pour la maîtrise de la langue maternelle et de la langue cible (Caddéo, Jamet, 2013) :

- la transposition du texte en L1 : reformulations, Think-Aloud, approximations, plusieurs "allers-retours".

¹² La seconde langue sera mise au service des constructions conceptuelles pour les enrichir linguistiquement et culturellement. Pourtant, on a le droit de recourir à la L1, c'est ainsi que l'on constitue un véritable cours bilingue qui s'appuie sur l'alternance : «Autant que possible dans la langue cible, autant que nécessaire dans la langue première », MASCH (1994) «Les disciplines non linguistiques du cursus bilingue», dans Aspects de l'Enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée, n° 96, Didier-Érudition, 1994, cité par Duverger (2009, p.103).

- les questionnaires et autres exercices de compréhension: travailler les difficultés à travers des exercices pour lesquels l'apprenant est actif, par exemple, des parcours guidés de compréhension, des repérages d'informations et des expressions linguistiques dans une perspective comparative.
- la méthode « EuroComRom » pour accéder au sens¹³, appelée « les sept tamis », qui part du lexique pour finalement analyser les petites unités grammaticales:

Les sept tamis
<p>1. retrouver les mots identiques du lexique international</p> <p>2. retrouver le lexique partagé dont les formes se ressemblent</p> <p>3. prendre conscience des correspondances phonologiques entre langues</p> <p>4. observer les rapports entre graphies et prononciations</p> <p>5. prendre conscience des similarités de la syntaxe pan-romane</p> <p>6. comparer les éléments morphosyntaxiques</p> <p>7. reconnaître les préfixes et suffixes.</p>

TABLEAU 9. « Les sept tamis » de Meissner (CADDÉO, JAMET, 2013, p.128)

par exemple, certaines dynamiques proposées par la méthodologie inter-langues consistent à:

- mettre en relation des thèmes généraux concernant plusieurs cultures (immigrations, conflits, modes).
- analyser des titres de journaux ou de magazines de plusieurs pays pour en dégager la spécificité.
- analyser des tableaux, grilles de statistiques comparatives concernant divers pays.
- étudier un document de civilisation A mais écrit en langue B.
- étudier un document de civilisation A mais traduit en langue B. (Herrenberger, 1999, p.109)

4 – LES POTENTIALITÉS DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE CAS PARTICULIER D'UN COURS D'ESPAGNOL POUR DES ÉTUDIANTS DU PORTAIL LETTRES

Lorsque l'on étudie en profondeur la réalité de l'enseignement supérieur actuellement, on se rend compte du cloisonnement qui existe entre la formation en langues et la formation disciplinaire des différentes spécialités.

¹³ Consulter Meissner, F.-J., Meissner, C., Horst G.Klein, Tilbert D.Stegmann (éds.) (2004). *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen : Shaker-Verlag.

Même si les étudiants qui suivent des formations LANSAD constituent une majorité de plus en plus croissante, l'intégration des contenus de leurs spécialités respectives s'avère toujours absente, hormis dans les rares exceptions des diplômes internationaux ou des masters en droit, économie ou gestion (DEG) davantage orientés vers l'anglais. Malgré cette tendance, on défend dans ce travail l'idée que l'application de l'approche EMILE pourrait améliorer l'acquisition de diverses compétences disciplinaires et permettrait à l'apprentissage des langues d'apporter toute sa plus-value.

En ce sens, il me semble intéressant d'illustrer cette idée par un exemple pratique tiré de ma propre expérience professionnelle en expliquant les diverses procédures d'intégration du savoir linguistique et disciplinaire et l'alternance entre la L1 et la L2 à partir des dynamiques et matériaux pédagogiques, une démarche qui aura pour objectif d'enrichir le niveau linguistique des étudiants sans pour autant qu'ils s'éloignent de leur domaine de compétences spécialisé¹⁴.

- Contexte: Ci-dessous nous allons décrire le contexte qui nous a amenée à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, plus précisément à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Nous avons travaillé avec un groupe d'étudiants ayant l'espagnol en option (24 heures de formation) sur ledit "Portail Lettres". Ce groupe est constitué de 27 étudiants, parmi lesquels figurent : 13 historiens, 10 étudiants en langues modernes, 2 géographes, 1 philosophe et 1 musicologue. Le niveau d'espagnol n'est pas inférieur au B1 du CECR et la plupart des apprenants ont suivi des formations au sein de sections européennes d'espagnol dans le secondaire. Néanmoins, il convient de noter que cette formation ne débute qu'au second semestre, d'où la nécessité de consacrer les premières séances à une remise à niveau.
- Objectifs du cours: nous nous sommes proposé de travailler les procédures discursives, éléments linguistiques particulièrement importants qu'il faut maîtriser pour donner la possibilité aux élèves de faire partie de leur « communauté de pratiques », tout en favorisant l'aménagement des transferts entre la L1 et la L2. Jean-Claude Beacco (2010) les résume dans les compétences suivantes : décrire/raconter, représenter (les données textuelles ou matérielles), interpréter (des données), confronter (les données et les interprétations), déduire (des interprétations/conclusions à partir des données), justifier (les déductions), classer, définir.
- Dynamiques et progression: Pour atteindre ces objectifs, nous avons organisé les cours en fonction d'une grande tâche finale: un exposé portant sur un sujet du monde hispanique ou autre. Ce travail garantit que l'enseignement soit expérientiel, non conditionné par la langue mais par des tâches. C'est ce tournant communicatif qui oblige l'enseignant désireux de favoriser la compréhension d'une langue opaque et d'un contenu dense, à réduire son temps de parole en faveur d'une augmentation de celui de l'étudiant. L'exposé (que l'on qualifie de "modèle Sciences Po") se compose d'un plan de développement en deux parties avec introduction et conclusion, d'une fiche technique à rendre à l'enseignant

¹⁴ Pour plus d'informations autour du même sujet, consulter : *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Daniel Coste, Marisa Cavalli, Alexandru Crişan. [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07_Terminologie_fr.DOC

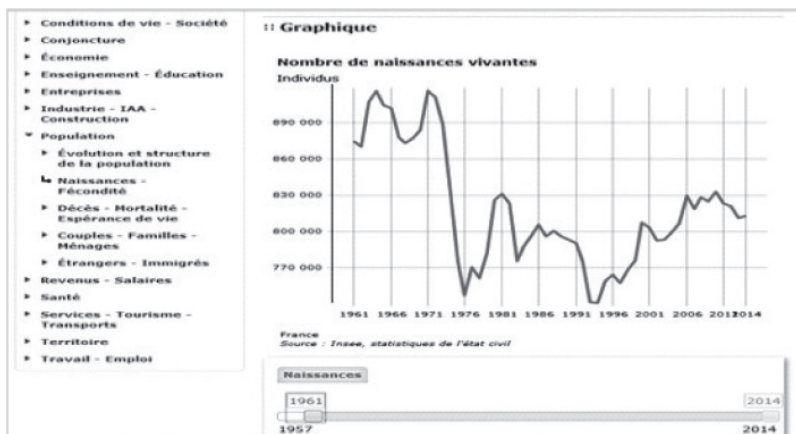
et d'une présentation orale de 20 minutes maximum qui sera accompagnée d'un *power point* ou *prezi* et d'autres supports illustratifs (fortement nécessaires).

Ce travail global de l'apprenant nous permet également d'orienter la progression vers une construction des savoirs elle aussi globalisée : lecture et écriture interactives, mini-revues de presse, commentaires de texte ou de documents iconographiques.

À tout moment, l'enseignant se voit contraint de donner des instructions claires afin que les apprenants puissent accomplir les objectifs de la tâche. Afin de faciliter la compréhension de l'information, nous utiliserons des graphiques ainsi que d'autres supports visuels et surtout, on procurera des mots-clés et un échafaudage, pour qu'à partir de la répétition, de la reformulation, de la résolution interactive des problèmes, les apprenants puissent connecter leurs connaissances antérieures aux nouvelles expériences.

Ensuite, il nous semble pertinent d'expliquer rapidement deux dynamiques de classe qui ont découlé des exposés réalisés par les étudiants :

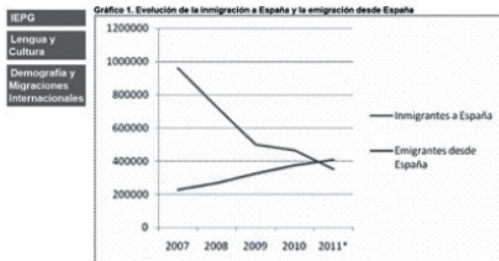
- Première séquence: Exposé sur "La crise économique en Espagne". Activités proposées pour accompagner cet exposé: commentaire de graphiques de population en français¹⁵ et en espagnol¹⁶, puis, une activité d'écriture interactive à partir d'une image (inventer l'histoire de deux personnages et lire ensuite le conte que l'auteur avait à l'origine écrit en s'inspirant de la photographie¹⁷).



¹⁵ INSEE, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de <http://www.insee.fr/fr/themes/series-longues.asp?indicateur=nombre-naissances-vivantes>

¹⁶ Real Instituto El Cano, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de <http://www.realinstitutoelcano.org>

¹⁷ Magazine en ligne *Contexto y Acción*, [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de <http://ctxt.es/es/20150722/Culturas/2002/Fotografia-Txema-Salvans-guerra-htm>



- Deuxième séquence: Exposé sur « Les artistes engagés ». Activités proposées pour accompagner cet exposé : organiser un débat, se mettre à la place de l'autre, revue de presse sur différentes formes d'engagement au sein de la société espagnole actuelle, exercices de compréhension d'un texte, faire un commentaire de texte à partir d'un article.

Muere el último combatiente de la brigada Lincoln en la Guerra Civil

Delmer Berg falleció en su casa de California a los 100 años de edad

P. X. DE SANDOVAL Los Ángeles 2 MAR 2016 - 20:47 CET El País

Solidaridad con los militantes comunistas detenidos en España por apoyar la lucha del pueblo kurdo COMUNICADO de la Rueda de Prensa en solidaridad con las detenciones en contra del movimiento de solidaridad con el Pueblo Kurdo y Reconstrucción Comunista

Fuente: ODIO DE CLASE Publicado 4th February por Antonio Marín Segovia

Rita Maestre, ante el juez: "Un torso desnudo no es un gesto ofensivo"

El País, 18 de febrero de 2016

Miles de personas se manifiestan contra el aborto y denuncian el "engaño" del Gobierno de Rajoy

Manifestación antiabortista en Madrid

Vista general de la manifestación celebrada por el centro de Madrid convocada por la Plataforma Cada Vida Importa, formada por unas 40 asociaciones antiabortistas, con el lema 'Por la vida, la mujer y la maternidad'. (JuanJo Martin / EFE) 14.03.2015 - 13:31h

5 – CONCLUSION

Ces dix dernières années, nous avons assisté à l'expansion de l'apprentissage des langues dans le parcours de l'enseignement primaire et secondaire au sein de la plupart des pays européens. Un tel développement s'est souvent produit par le biais de l'introduction des dispositifs CLIL/EMILE qui ont favorisé l'enseignement intégré des langues et des contenus disciplinaires sans qu'il soit pour autant nécessaire d'augmenter le nombre d'heures de formation.

Dans cette étude, nous avons analysé les particularités de cette approche et avons fait une proposition didactique adaptée au contexte de l'enseignement supérieur ; tout cela dans le but de développer des compétences plurilingues efficaces tout en respectant les spécificités de leur communauté de pratiques et en favorisant le contact entre les langues. Dans le panorama actuel, nous pouvons remarquer la continuité du cloisonnement des composantes et la considération des formations en langues comme étant à l'écart des parcours de spécialité. Cependant, il convient de prendre en compte les avantages de cette ressource éducative qui sert à la fois de stimulation et de renouvellement et qui passe, en définitive, par la prise en compte de toutes les langues présentes dans l'éducation (CARAP: langue de scolarisation, langues enseignées, langues d'enseignement, langues régionales, minoritaires ou de migration) et également par la formation et collaboration étroite des enseignants.

Bibliographie et sitographie

Beacco, J.-C. (2010). *Histoire: Une démarche et des points de référence. Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Caddéo, S. & Jamet, M.-Ch. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Français Langue Étrangère.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n.º 1, 65-90.

Cavalli, M., La langue des disciplines, les disciplines comme communautés de pratique, le 17 juin 2013, sur *De langues et d'autre*, [Consulté le 22/05/16], <http://delanguesetdautre.com/>

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A. & van de Ven, P.-H. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Consulté le 22/05/16]. Disponible à partir de www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07_Terminologie_fr.DOC

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.

Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes. Bulletin mensuel de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, 4/2009: « Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ? », 15-25.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Trema*, 28, « Plurilinguisme et enseignement », 37-48.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.

Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. [Consulté le 22/05/2015]. Disponible à partir de http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf.

Herrenberger, A. (1999). *Vers une pédagogie inter-langues anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg : Editions du CRDP d'Alsace.

Kervran, M. (2014). Langues et conceptualisation: approche plurielle et intégrée des langues et des disciplines à l'école primaire. Leclère, M. & Narcy-Combes, J-P., *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris: Riveneuve Éditions.

Marsh, D (2002). *CLIL/EMILE: The european dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä.

Steffen, G. (2011). *Travail bilingue et intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques: apprentissage dans l'enseignement bilingue au secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université de Lausanne.

Vigner, G. (2000). Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, « Actualité de l'enseignement bilingue », 141-149.