

CLIL e l'apprendimento delle lingue  
Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento

Venezia, settembre 2008

A cura di Carmel Mary Coonan

CAFO  
SCAR  
INA

*CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento. Venezia, settembre 2008*

A cura di Carmel Mary Coonan

© 2008 Università Ca' Foscari Venezia

ISBN: 978-88-7543-220-1

Con il contributo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), PRIN 2005, e del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari Venezia

In copertina: Kindergarten, Margret Hofheinz-Döring, Strukturmalerei, 1992

Libreria Editrice Cafoscarina  
Calle Foscari, 3259, 30123 Venezia  
www.cafoscarina.it

## INDICE

*Introduction* 9

### PARTE PRIMA

#### CLIL E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

CARMEL MARY COONAN  
*The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications* 13

FEDERICA RICCI GAROTTI  
*Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL Unterricht: Eine Frage der Kohärenz* 37

MARIE CHRISTINE JAMET  
*La production orale dans un enseignement intégré géographie/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative* 59

ANNA VALERIA GUAZZIERI  
*Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work* 79

MARCELLA MENEGALE  
*Expanding teacher-student interaction through more effective classroom questions: from traditional teacher-fronted lessons to student-centred lessons in CLIL* 105

GRAZIANO SERRAGIOTTO  
*Il bilanciamento del fuoco contenuto e lingua nelle lezioni CLIL* 129

GENNY BERTON  
*Tasks, learning activities and oral production skills in CLIL classrooms* 143

CECILIA LUISE  
*Interazioni comunicative in classi plurilingui nella scuola primaria* 153

FRANCESCA DELLA PUPPA  
*La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning* 167

*tik, Lehrer/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang.

#### Bibliographische Hinweise für weitere Vertiefungen

- Breidbach S, 2002, *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, Frankfurt, Lang.
- Coonan C M, 2006, "Taking the matter to task", in Di Sabato B, Cordisco M, (a cura di), *Lingua e contenuti: un'integrazione efficace*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 38, 1. 2.
- Hallet W, 2002, "Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik", in *Praxis*, 49.
- Koch A, Buender W, 2006, "Fachbezogener Wissenschaftserwerb im bilingualen naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht", in *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12.
- Ricci Garotti F, 2004, *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE.

## La production orale dans un enseignement intégré géographie/français. Enjeux d'une méthodologie coopérative

Marie-Christine Jamet  
Université Ca' Foscari Venise, Italie

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet PRIN (Projet d'Intérêt National, financé par le ministère italien de l'instruction publique) coordonné par l'Université de Venise et centré sur la production orale dans les classes où une discipline non linguistique (DNL) est enseignée à travers l'utilisation d'une langue étrangère véhiculaire. Cette méthodologie est communément connue en France sous l'acronyme EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*), ou encore 'enseignement intégré', mais le terme qui s'impose en Italie, et que nous avons utilisé dans nos travaux impliquant plusieurs langues enseignées dans la péninsule, est l'acronyme anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que nous emploierons donc ici. La première année de notre recherche expérimentale a été centrée sur l'analyse de deux courts modules CLIL d'enseignement de l'histoire en français expérimentés dans une classe de collège (*Prima media* avec des élèves de 11-12 ans) et dans une classe de lycée (*Seconda liceo linguistico* avec des élèves de 15 ans). Dans les deux cas, la conduite de la classe correspondait à ce qu'on peut appeler en calquant l'italien un 'cours frontal participatif', c'est-à-dire que l'enseignant dirige sa classe, en maintenant la répartition traditionnelle des rôles: il décide de l'ordre des activités et en donne le rythme. Il interagit avec les élèves soit sur base volontaire, soit en désignant l'élève appelé à lire à haute voix ou bien à répondre aux questions posées. Celles-ci servent à vérifier la compréhension dans la mesure où l'enseignant détient le savoir et pose des questions dont il connaît les réponses, l'oral étant le canal privilégié de vérification. Il fait en sorte que l'attention des élèves soit toujours à un niveau élevé, essaie de faire parler l'ensemble des apprenants, chacun leur tour. Nous avons donc eu l'occasion d'analyser comment, au sein de la classe, s'opère la fonction d'*étayage* dé-

crite par le psychologue de l'éducation Bruner et ses collaborateurs qui se fonde sur le concept de 'zone de développement proximal' défini par Vygotski (in Jamet, 2008), afin d'inciter les apprenants à utiliser la langue étrangère (LE). Dans ce type de leçon, Nous avons constaté que la quantité de production orale obtenue était très basse. Si dans la classe de collège, sur une heure de cours servant d'échantillon et qui apparaissait très 'vivante', chaque enfant a parlé au moins une fois, la durée maximale d'une intervention était de 3 secondes environ. Dans une heure de cours servant d'échantillon dans la classe de lycée, tous les élèves ne se sont pas exprimés, ce qui signifie que ceux qui l'ont fait – et en particulier ceux qui avaient un micro et savaient qu'ils étaient enregistrés – ont parlé davantage. Mais le maximum a été, en plusieurs interventions, 40 secondes pour une seule élève. C'est extrêmement peu. C'est pourquoi, l'hypothèse que nous avons formulée dans le groupe de recherche était que la méthodologie d'enseignement pouvait avoir des répercussions importantes sur la quantité de prise de parole, et que si l'on activait un enseignement de type coopératif basé sur un travail de groupes soumis à des règles socio-éducatives particulières, nous pourrions obtenir des résultats meilleurs dans l'optique du développement de la production orale en langue étrangère. Krashen (1987) a bien montré que l'exposition à la langue, en grande quantité, sous forme d'input compréhensible est la condition de l'acquisition. Cet acquis de la psycholinguiste est malheureusement souvent infirmé à l'école pour non respect de la condition de quantité. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons donc mis en place la seconde année, avec la même équipe d'enseignants, au collège, une expérimentation d'enseignement de la géographie en français en utilisant les principes de l'apprentissage coopératif dont nous donnerons une rapide description avant de proposer des éléments d'analyse de notre module expérimental.

### 1. Apprentissage coopératif, perspective actionnelle et CLIL

L'apprentissage coopératif, qui s'est développé dans la deuxième moitié du siècle passé, dans le cadre de la psychologie sociale et de l'anthropologie culturelle, a montré son efficacité notamment dans le cas des élèves en grandes difficultés. Nous en résumons ici les aspects principaux en nous appuyant sur la synthèse du champ de recherche faite par Guazzieri (2008a et 2008b). Le rapport maître/élève traditionnel est bouleversé car c'est la collaboration entre pairs qui est favorisée au sein du groupe de travail. Le maître intervient comme *tuteur* et non plus comme source du savoir. Mais c'est un tuteur qui a encore un rôle important au moment de la structuration des séquences de travail et il veille au bon déroulement des échanges, apportant

son soutien ponctuel<sup>1</sup>. L'élève est véritablement placé au centre de l'apprentissage à construire, et peut alternativement revêtir le rôle de celui qui apprend ou de celui qui aide les autres membres du groupe à apprendre. C'est ce que l'on appelle le *peer tutoring* (étayage par les pairs). Le groupe, qui se fixe un objectif commun, est une cellule organique où chaque participant se voit attribuer un rôle spécifique; il a donc besoin de chacun pour avancer: c'est le principe de l'*interdépendance positive*. Sur le plan socio-psychologique, il y a deux principes corollaires: l'*égalité des relations interpersonnelles* qui fait que la *leadership* est redistribuée, avec pour conséquence une augmentation de la confiance en soi pour chacun des membres, et la *responsabilité individuelle* qui fait que l'on tiendra compte non seulement des résultats globaux de l'activité du groupe, mais aussi de ceux de chaque membre par rapport à leurs objectifs spécifiques. Le principe d'interdépendance a également pour corollaire sur le plan des échanges langagiers, celui d'*interaction*, qui naît du besoin de communiquer, d'échanger, de négocier pour faire aboutir la tâche qu'on s'est fixée, en respectant les règles sociales de l'écoute et du respect mutuel. Contrairement au travail de groupe traditionnel, parfois essayé en classe, généralement sans succès car le plus souvent un seul élève s'active pour tous ou bien chacun agit pour soi, le travail coopératif implique qu'il y ait un monitoring de l'activité du groupe qui prendra en compte les résultats obtenus au niveau des savoirs ou des savoirs faire à acquérir, ainsi que la façon dont le groupe a su travailler ensemble et collaborer de façon efficace, c'est-à-dire les savoir-être. Ce dernier principe de *révision du travail de groupe* se fait à travers l'autoévaluation du groupe lui-même et à travers l'évaluation de l'enseignant/tuteur. C'est pourquoi il est toujours nécessaire à la fin d'un travail coopératif de ménager une plage horaire de réflexion sur ce qui vient d'être fait.

Ce type de méthodologie rencontre les nécessités de l'enseignement des langues en ce sens qu'elle se fonde sur le besoin d'interagir, et cela est la situation idéale pour construire la compétence communicative, objectif prioritaire des apprentissages linguistiques définis au sein du *Cadre Européen pour les Langues* (2000:15) qui inscrit explicitement cette dernière à l'intérieur d'une perspective de type actionnel:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'une domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités

<sup>1</sup> Nous renvoyons à Guazzieri (2008b) pour la distinction entre apprentissage coopératif – qui est celui dont nous nous occupons – et apprentissage collaboratif où le degré de liberté pour le groupe de sa propre gestion est bien supérieur.

langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

La perspective actionnelle ou 'pédagogie du projet' vient ouvrir un autre horizon qu'il faut entendre comme un élargissement de la compétence communicative *stricto sensu* dans la mesure où elle récupère une authenticité sociale dans la recherche d'un résultat à atteindre. Puren (2006:80-81) donne un exemple concret de la différence entre une activité dont le but est simplement de faire parler les élèves et qui est donc orientée vers la pure communication à la fois fin et moyen ("Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour"), et une tâche orientée vers le résultat ("Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit absolument chercher à le voir."). Le chercheur définit quatre types de liens entre le lieu classe où se réalisent des tâches et l'action sociale:

- A. La classe comme lieu de *conception* d'actions;
- B. La classe comme lieu d'*action*;
- C. La classe comme lieu de *simulation* d'actions;
- D. La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

Il estime que le lien D a été traditionnellement privilégié, que le lien C est typique des classes utilisant l'approche communicative des années 70 (jeux de rôles, simulations), et que ce sont les aires A (conception d'un voyage de classe de A à Z, d'un site internet, etc.) et B (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, etc.) qui recouvrent le mieux la perspective actionnelle. Les activités sont justifiées à l'intérieur de la classe par leur objectif socialement reconnu, soit tourné vers l'extérieur (comme le voyage), soit tourné vers l'authenticité d'une pratique de classe (faire un exposé, etc, ...). Et il nous semble que même dans le cas où un projet peut relever d'une simulation globale (faire comme si on préparait un voyage qu'on ne pourra malheureusement pas faire, c'est-à-dire point C), l'interaction langagière qu'elle implique entre les membres du groupe qui doivent chercher comment faire, en parlant en LE, permet de retrouver la véritable fonction de la parole et de redonner son véritable sens à l'interaction. Décivant le point B, Puren écrit:

C'est sur la section B (la classe comme lieu d'*action*) que se légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue: on écoute les autres en classe, on ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc., parce que la classe est un lieu social où les comportements exigés sont els mêmes que ceux qui sont exigés en société.

On voit bien en quoi cette description recouvre les principes de l'apprentissage coopératif. Puren pense probablement à l'ensemble du groupe classe, mais ses propos sont tout à fait adaptés à un sous-groupe organisé pour coopérer. Ainsi, perspective actionnelle et apprentissage coopératif apparaissent former un binôme susceptible de bien fonctionner dans le cadre du cours de langue. Pourtant la pratique est loin d'être diffusée, quoiqu'elle augmente de façon certaine la quantité de production orale pour chaque élève comme le souligne Guazzieri (2008a). Se référant à des études de terrain qui ont mesuré la différence sur ce point entre des activités de groupe et une leçon de type frontal où toute la classe avance en parallèle.

Comment penser alors sa mise en œuvre à l'intérieur d'un projet CLIL? Dans la mesure où les objectifs d'un enseignement CLIL sont doubles, à la fois sur les contenus disciplinaires et sur l'acquisition de la langue, il apparaît impossible de reproduire en LE une leçon disciplinaire comme elle serait par exemple proposée à des jeunes de langue maternelle. Déjà, nous avons montré comment la 'leçon frontale participative' créée spécialement pour les besoins de l'expérimentation faite dans une classe de *Prima* avec des enfants débutant l'étude du français au collège, ne ressemblait pas du tout à un cours d'histoire et empruntait plusieurs traits au cours de langue quoique les enjeux précisément fussent tout à fait différents: pour l'oral, lecture oralisée pour fixer la prononciation, répétition, questions de vérification, et pour l'écrit, activités consistant à compléter un texte lacunaire, à remettre en ordre les fragments d'un texte, à associer des éléments, etc. Ce sont des techniques peu usitées dans le cours d'histoire traditionnel qui demeure essentiellement expositif et nous avons argumenté en faveur de leur usage compte tenu de l'âge et du niveau élémentaire de connaissance des élèves (Jamet, 2008).

Voyons maintenant comment nous avons pensé organiser un module CLIL d'enseignement de la géographie dans une classe *Seconda Media* en utilisant les principes de l'apprentissage coopératif.

## 2. Organisation du module

L'expérimentation a impliqué les mêmes élèves que l'année précédente, ayant donc derrière eux 140 heures d'apprentissage de la langue à raison de trois heures par semaine, et la même équipe d'enseignantes. L'enseignante

d'histoire-géographie comprenait le français mais ne le parlait pas. Le thème a été naturellement choisi dans le programme officiel curriculaire qui prévoit l'étude de l'Europe, et par conséquent, enseigner la France en français est apparu pour le moins naturel. Les objectifs disciplinaires étaient de l'ordre des savoirs (connaissances de géographie physique et humaine) et des savoirs faire (savoir lire différents types de cartes géographiques, savoir lire et interpréter des tableaux, des graphiques, savoir comparer des données, et savoir s'expliquer oralement). La classe a été divisée en 5 groupes, deux de filles (de 4 et 5) et trois de garçons (un groupe de 3, un de 4 et un de 5), travaillant en parallèle dans la même salle. Les groupes oscillaient entre 5 et 3 élèves, pour des raisons d'affinité, les filles voulant être ensemble. Chaque membre du groupe était chargé de un ou plusieurs rôles: le rôle le plus complexe (rapporteur des activités) a été généralement confié à un élève dont les enseignants savaient qu'il pouvait l'assumer. Les rôles comme responsable du matériel, contrôleur du volume sonore et du comportement, contrôleur de la langue pour rappeler à l'ordre les camarades tentés de s'exprimer en langue maternelle étaient répartis selon les désirs de chacun, mais il a bien été expliqué aux élèves que leur capacité à respecter leur rôle serait évaluée (ce que nous avons ensuite eu du mal à faire). Les enseignantes en effet ont consacré du temps à expliquer la nouvelle méthodologie de travail avant le début des activités. Car les élèves ont été confrontés en même temps à deux nouveautés: CLIL et apprentissage coopératif, ce qui compliquait tout de même la tâche et ce dont on doit tenir compte dans l'analyse, certains résultats pouvant avoir été faussés du fait de la non-maîtrise des règles du jeu et du manque d'habitude. Le module a duré 6 heures, prises pour moitié sur les heures de langues et pour moitié sur les heures de discipline, à quoi s'ajoute une heure pour le test de contrôle.

Le module a été entièrement créé par les enseignantes et moi-même qui étais impliquée dans la phase préparatoire, en tenant compte de l'apprentissage coopératif combiné à la pédagogie actionnelle avec le souci constant de créer des activités susceptibles de susciter la prise de parole. Pour que celle-ci soit le plus authentique possible, il faut que le locuteur ait besoin de transmettre une information que l'autre ne connaît pas. Par conséquent, on essaie d'organiser des activités où chaque élève se voit confier une partie de la tâche, différente de celle du voisin; c'est là la situation idéale, mais pour des raisons de temps (des activités de ce type sont longues à mettre en place), quelques activités ont été toutefois moins ambitieuses. Les élèves recevaient régulièrement des photocopies qui assemblées allaient constituer un petit dossier. Voici trois des quatre activités qui concernent la géographie physique que nous commenterons.

### Activité 1.

- a. Lisez les questions du questionnaire, et choisissez une question.
- b. Pour choisir la question entre vous, parlez en français. Attention vous êtes enregistrés. Utilisez les formules suivantes:
  - *Moi, je choisis la question 2*
  - *Moi, je veux répondre à la question 5*
  - *Moi aussi, je préfère la question 5...*
  - *Alors je prends la question 3.*
- c. Observez la carte de la classe et écrivez la réponse à votre question.
- d. Mettez toutes les réponses en commun dans le groupe et complétez toute la fiche. Parlez en français. Utilisez les formules suivantes:
  - *C'est juste!*
  - *Non! Tu te trompes, c'est faux!*
  - *Ce n'est pas vrai.*
  - *Tu as oublié un nom...*
  - *La bonne réponse, c'est ...*
- e. Le rapporteur lit les réponses à la classe. L'équipe marque un point par bonne réponse.

La lecture est donc d'abord individuelle et silencieuse (point a). Chacun choisit la question à laquelle il souhaiterait répondre, mais il faudra négocier avec l'autre qui aura peut-être choisi la même: première occasion de prise de parole. À cette fin, l'élève pourra choisir parmi une liste d'expressions synonymiques pour réaliser l'acte de parole du choix, ce qui enrichit le bagage linguistique offert (point b). Chacun cherche ensuite la réponse à sa propre question (point c) sur une carte, et il y a une première mise en commun au niveau du groupe: la fiche ne peut donc être complète que grâce au travail de chacun. Une seconde liste d'expressions est proposée correspondant à différents actes de parole pour approuver ou contester ce que dit l'autre. L'aide pédagogique consiste à donner des ressources, mais ce sont les nécessités de la situation communicative réelle qui décideront de l'emploi de l'une plutôt que de l'autre (point d). Enfin en dernier lieu, les rapporteurs de chacune des équipes liront les réponses pour une correction collective. L'attribution de points a été décidée de façon à instaurer entre les équipes une compétition qui soutienne la motivation. Chez des élèves de collège, c'est un procédé qui fonctionne. Une fiche a ensuite été distribuée avec les solutions de façon à ce que les élèves aient les réponses justes.

### Activité 2. Le climat

Voici les activités prévues pour le climat, identiques pour chacun des groupes. Quatre morceaux d'un puzzle de la France étaient distribués à chaque

équipe. Les morceaux délimitaient des zones climatiques: climat océanique, climat montagnard, climat méditerranéen, climat à tendance continentale. Voici les consignes:

- Recomposez le puzzle de la France distribué. Parlez en français.
  - *Ce morceau va là,*
  - *Non, il va ici...*
  - *Mets-le là*
  - *Ce morceau est à l'est... etc.*
- Chaque élève lit à haute voix les noms des quatre types de climat inscrits sur la carte recomposée pour chaque zone. Attention, dites votre nom avant d'enregistrer!
- Le tableau explique les caractéristiques des 4 types de climat. Lisez en silence, puis inscrivez le nom du climat correspondant en haut de chaque colonne. Chaque élève lit à haute voix un type de climat et enregistre sa lecture.

Les caractéristiques des différents climats			
_____	_____	_____	_____
Hivers doux Étés frais et humides Pluie en toutes saisons	Hivers très doux Étés très chauds Pluie en automne et au printemps Sécheresse en été	Hivers très froids Neige Étés frais	Hivers froids Étés chauds Orages en été Neige et verglas en hiver

- Le responsable du matériel choisit une couleur pour chaque climat et informe les autres de quelle couleur colorier les morceaux.
  - *Toi tu colories en X le climat océanique...*
  - *D'accord ! Alors je prends ce morceau.*
  - *Toi tu colories en Y le climat ...*
- Recomposez la carte coloriée et collez-la sur une feuille.
- Écoutez le bulletin météo à la radio et indiquez sur la carte le symbole correspondant. Réécoutez et comparez vos cartes.

☀ soleil ☁ pluie ☁ orage ❄ neige ☁ temps nuageux → vent

L'activité a. requiert un travail à faire ensemble, mais ne garantit pas *a priori* que tous participent de la même façon, certains pouvant être plus actifs. Une liste indicative d'expressions est donnée pour faciliter la prise de parole. L'activité b. est un simple exercice de lecture, pour lequel les camarades de groupe peuvent servir de tuteur. L'activité c. prévoit dans un premier temps un travail individuel, puis un exercice de lecture devant les autres, qui de nouveau peuvent jouer le rôle de tuteur. On remarquera que dans ce cas, il s'agit davantage d'un 'exercice' plus que d'une 'activité', mais son utilité est

justifiée: apprendre à lire à haute voix est une compétence scolaire utile pour la gestion même de la classe. En outre, elle n'est pas dénuée de valeur communicative: il existe des situations où on lit à haute voix: un passage d'un article de journal ("Tiens, écoute un peu ce qu'ils disent sur le journal..."), un mode d'emploi ou une recette si on est deux à travailler, pour ne citer que deux exemples. La seule difficulté prévue, c'est le fait qu'il n'y aura pas eu un modèle oral donné au préalable par rapport auquel la lecture ne serait que répétition – comme on le fait dans l'unité didactique avec les documents initiaux – mais la lecture est immédiate et requiert l'assimilation – au cours de l'année précédente – des règles graphie/phonie. L'activité est suivie immédiatement de la correction au niveau du groupe classe et donc la fonction tutoriale repose alors sur l'enseignant. Au point d), on retrouve une activité où tous les membres du groupe ne disposent pas des mêmes informations. Ainsi, seul le responsable du matériel sait à quelle couleur correspond chaque climat, et donne donc des ordres pour colorier les morceaux du puzzle à recomposer. À la fin de l'activité, les élèves disposent d'une carte complète – une par groupe – en couleurs, semblable à celle qu'ils auraient pu trouver toute prête sur un livre de géographie. Or, de la même façon que l'apprentissage chez les petits passe par la manipulation, chez les plus grands, il a été montré qu'on apprend plus vite lorsqu'on est actif dans l'apprentissage que lorsqu'on est passif. Tout le travail autour de cette carte-puzzle, au-delà de l'aspect ludique qui à 12-13 ans peut encore être un ressort de motivation, devrait avoir pour but de mieux mémoriser les données. Enfin l'activité e), très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels d'apprentissage de la langue (écoute orale du bulletin météo) avait pour but d'introduire en réalité certaines régions qui auraient fait l'objet de la suite du cours: en effet, une carte avec les noms principaux de celles qui étaient mentionnées dans le bulletin météo était distribuée. Les expressions climatiques avaient déjà été étudiées au début de l'année scolaire en français. L'activité apparaissait donc comme un renforcement linguistique tout en ayant une valeur disciplinaire (situer quelques régions sur la carte). L'écoute s'est faite pour toute la classe en même temps, chaque élève remplissait sa propre carte, puis après une deuxième lecture est intervenue une première mise en commun au niveau du groupe, et enfin une troisième lecture a précédé la mise en commun au niveau classe.

Il est 15 heures. La météo avec Marie.

Nous sommes au mois de mars. C'est presque le printemps. Mais sur les Alpes et les Pyrénées, il neige. Les skieurs sont contents.

Sur la Côte d'Azur et sur toute la côte de la Méditerranée, il fait beau. Le soleil brille, mais il y a du vent. Le Mistral souffle!

Sur toute la côte atlantique, du pays basque à la Normandie, sortez vos parapluies. Il pleut, il pleut, il pleut....

Dans le Bassin parisien et le Massif central, le temps est couvert, il y a beaucoup de nuages.

### Activité 3. Les paysages côtiers

Chaque groupe travaillait sur la même activité. Les élèves avaient une photocopie couleur avec cinq photos représentant cinq types de côtes: les côtes bretonnes, la dune du Pyla, les calanques de Provence, les falaises d'Étretat, la plage de la Baule dont les légendes étaient indiquées. Puis ils disposaient d'une carte de France où étaient indiquées, en noir, les côtes avec dunes, en rouge, les côtes rocheuses, en marron les côtes sablonneuses et en bleu les côtes à falaises. L'exercice consistait, sous forme de jeu, à associer les photos au type de côte: l'objectif était donc certainement disciplinaire en ce sens que l'activité a permis la localisation des différents types côtiers et leur mémorisation, mais il était aussi linguistique, car les didascalies contenaient des mots inconnus dont le sens s'éclairaient soit par proximité avec l'italien (*dune, côtes*), soit par le rapport au référent photographié (*plage-spiaggia*). Les mots *falaises et calanques (falesia-scogliera)* se comprenaient par rapport à la photo, de la même façon que les mots géographiques italiens auraient probablement dû être introduits, car d'usage peu fréquent, les élèves ne maîtrisant pas ces mots techniques dans leur propre langue.

Nous avons discuté ces exemples pour faire comprendre les intentions des concepteurs du module sur la conduite de la classe, sur leurs attentes linguistiques, etc. Mais dans la mesure où ce type de travail était expérimental, comment tout cela a-t-il été vécu? Est-ce que les élèves ont fait ce à quoi l'on s'attendait? Comment s'est déroulée la conduite de la classe? C'est ce que nous allons observer à travers l'enregistrement d'un des groupes de filles qui s'était attribué le nom d'*équipe Champagne* sur les trois premières heures du module correspondant aux activités décrites.

### 3. Observation de la production orale

L'équipe Champagne comprenait cinq filles. Un micro était placé au centre du groupe, ce qui nous a permis d'enregistrer les conversations mais difficilement de reconnaître qui parlait. C'est pourquoi nous utilisons seulement le tiret indiquant une prise de parole. Par contre nous indiquons si c'est un enseignant qui intervient<sup>2</sup>. La première activité a duré une heure, les suivantes

<sup>2</sup> La transcription que nous donnons est élémentaire. Les XXX indiquent des passages non audibles, le soulignement des passages qui se superposent, entre parenthèses un résumé de ce

ont été faites sur deux heures de cours consécutives. La première constatation, c'est que la possibilité de parole a effectivement considérablement augmenté par rapport au type de leçon frontale. Même si, à la réécoute, on perçoit un certain nombre de temps morts, pour attendre des explications complémentaires après celles données à toute la classe en français, pour réaliser concrètement les activités, ou pour attendre les autres qui n'ont pas fini. Commentons certains échanges apparus lors de la première activité. Le premier concerne la négociation du nom de l'équipe. Nous indiquons en caractères gras les éléments mal prononcés.

- Le nom...
- Champagne!
- Champagne
- Cochon?
- Non non
- Champagne
- Nous nous appelons Champagne
- Alors nous commençons l'exercice.

Une voix commence à dominer en termes de prises de parole et de correction, celle de l'élève la plus à l'aise en français. En outre, on remarque une prise de parole métadiscursive pour commenter ce qui est en train d'être fait. Voici un deuxième échange à partir de la question sur la forme géographique de la France. Une élève lit la question à haute voix plutôt bien:

- *Qu'est-ce que c'est un carré?*
- *Et un rectangle?*
- (au prof de langue) *Excusez-moi. Qu'est-ce que c'est un carré?*
- PL.: - *Un carré? E' XX (elle parle en italien)*
- *Le pan carré? (suggestion qui précède celle de l'enseignante)*
- PL.: - *Pensa a una fetta di pan carré*
- *Un quadrato?*
- PL.: - *Un peu d'imagination, un carré, un rectangle, un hexagone, un cercle, un triangle... un peu d'imagination!*
- *Pour moi, c'est un hexagone (hésite dans la prononciation)*
- *Esagono con sei lati? No...*
- *Non, selon moi ce n'est pas vrai.*
- *Un carré. C'est un carré.*
- *Il y a quatre (le mot côté ne sort pas)*
- *Et un rectangle?*
- *Mais il n'est pas long.*
- *Ok. un carré.*

qui est fait linguistiquement ou un commentaire sur la façon de parler. PL. professeur de langue. PG. professeur de géographie. T. Tuteur externe (c'est-à-dire moi-même).



On constate ici plusieurs phénomènes. Le groupe recourt au professeur pour résoudre un problème (solution de facilité?). Le dialogue qui se met en place est bilingue car le prof utilise pour les suggestions l'italien, avant de repasser au français. Elle ne donne pas la réponse, mais invite à réfléchir, ce qui va donner lieu à un échange de négociation. Un second dialogue bilingue s'instaure entre les élèves, l'une préférant exprimer son désaccord en italien. Pour les concepteurs de l'activité, le choix de cette première question, faite pour des raisons culturelles dans la mesure où *hexagone* est une expression synonyme de France, a suscité de trop nombreuses réponses erronées et en principe, cela serait un indicateur de son inadéquation. Mais inversement elle a provoqué des échanges langagiers, justement parce que la réponse n'était pas claire. Au moment de la mise en commun, en tant que tuteur, je suis amenée à leur réexpliquer la deuxième étape de l'activité, consistant à mettre en commun et à stimuler à chercher une autre réponse, mais l'échange n'aboutit toujours pas.

T.: - *Alors qu'est-ce que vous avez trouvé?*

- *Un carré.*

T.: - *Un carré. Regardez mieux.*

- *Alors un rectangle. C'est un rectangle.*

- *Seconde Diana, c'est un rectangle.*

- *Ce n'est pas un carré.*

- *Ce n'est pas un rectangle.*

- *C'est juste comme moi... (dit celle qui avait proposé l'hexagone)*

- *Un cercle? Un triangle?*

Il faut attendre l'aide du professeur de français pour que la réponse soit donnée, et l'élève qui depuis le début soutenait la thèse de l'hexagone aurait bien aimé s'exprimer, mais il lui manquait la compétence pour parler du passé:

- *Quelle est la forme géométrique de la France?*

PL.: - *La forme géométrique. Combien il y a de côtés, di lati. (le professeur sent le besoin de traduire le mot qui en réalité était compris)*

- *Quatre!*

PL.: - *Elle est comme ça la France?*

- *Six.*

PL.: - *Alors c'est un...*

- *Hexagone...*

- *Prime j'ai... (rires, elle fait un calque et n'arrive pas à formuler ce qu'elle voulait dire au passé)*

PL.: - *Oui tu as raison...*

- *Un hexagone.*

Il a fallu réexpliquer plusieurs fois la consigne. Spontanément, le groupe a commencé à travailler ensemble pour donner la réponse 1, alors qu'on avait prévu que chacun se chargeait d'une partie du questionnaire. Lorsque c'est compris, les filles reprennent une à une les questions. Voici le dialogue généré au moment de la présentation de la réponse 3. Une personne expose, les autres transcrivent (en s'aidant de la carte murale).

- *Alors, nous devons dire que nous avons fait.*

- *What?*

- *Tu dois dire le... non... Qui a fait le 3?*

- *Moi.*

- *Tu dois dire quels pays entourent la France.*

- *Un moment...*

- *L'Espagne.*

- *Un moment.*

- *La Suisse (temps pour écrire), la Belgique, l'Italie.*

- *Oui.*

- *L'Allemagne.*

- *Qu'est-ce que c'est, l'Allemagne?*

- *L'Allemagne, c'est la Germania (prononcée avec le R français!)*

On constate ici une interférence avec l'anglais. Une des filles prend le rôle de tuteur (la plus experte du groupe) et indique aux autres ce qu'ils doivent faire (avec une faute de grammaire sur un point qui n'est pas au programme de *Seconda*). C'est encore elle qui répond à la question sur l'Allemagne en proposant la traduction, avec un phénomène amusant d'assimilation codique.

Dans la troisième phase de l'activité, les jeunes devront exposer à la classe les réponses du groupe, afin de procéder au décompte des points. C'est ce que réexplique l'enseignante:

- *Nous avons fini.*

PL.: - *Alors le rapporteur, tu dois prendre tout le matériel et puis tu dois l'exposer aux autres.*

- *À toute la...?*

PL.: - *À toute la classe.*

- *Cosa è successo?*

- *tu dois dire tous les demandes.*

- *Oh my God!*

- *Non non!*

- *Oh Dieu!*

- *Ce n'est pas vrai.*

- *C'est beau!*

- *Non, c'est bel?*

- *Non, c'est beau.*

Cet échange est amusant. La directe intéressée n'a pas compris son rôle de rapporteur, et demande en italien des explications. Les exclamations d'inquiétudes sortent en anglais, puis, apparaît un calque de l'italien. Deuxième calque de l'italien: *beau* au lieu de *bien* pour exprimer l'adhésion à l'activité. Mais alors que le choix lexical ne pose de problèmes à personne, c'est le choix morphologique qui est négocié: quelle forme utiliser entre *beau* ou *bel*?

Mais l'échange le plus amusant est sans nul doute celui qui traduit un usage gratuit et ludique de la langue. Le groupe attend les autres pour la mise en commun collective.

- *J'ai mal à l'estomac.*
- *Moi j'ai faim.*
- *Moi j'ai une faim de loup.* (prononcé *eune*)
- *Aussi moi!*
- *Moment! Avec moi tu es stupide* (?? ininterprétable ici, peut-être référé à un geste?)
- *Voulez-vous pâté avec moi?* (rires)
- *Non non, je n'aime pas beaucoup le pâté.*
- *Non non. Non merci.*
- *Vous voulez?*
- *Pâté, cosa vuol dire? Pâté, qu'est-ce que c'est?*
- *La publicité.* (elles chantent le slogan). *Voulez-vous pâté avec moi.*
- *Vuoi mangiare il paté con me.* XXX
- *Pâté, qu'est-ce que c'est?*
- *Pâté c'est une salse.* (prononcé *eune*)
- *C'est du thon?*
- *Non, du thon.*
- *Aussi du thon. Mais aussi du... anatra.*
- *Anatra.*
- *Et aussi du ketchup.*
- *Ketchup.*
- *La mayonnaise...*
- *Voulez-vous coucher avec moi ce soir...* (elles chantonnet) *chut...*

Les expressions sur l'alimentation avaient été apprises lors de la leçon de langue du début de l'année (l'usage de l'expression figée, *une faim de loup*, en est le signe) de même que les partitifs qui sont employés ici. L'échange se construit autour de la célèbre chanson devenue un cliché de la culture française et que la publicité a associée à un autre produit typique de la France: le pâté. Les fillettes, âgées de 12-13 ans, non seulement connaissent, sauf une, la publicité, mais également la chanson qu'elles chantonnet à la fin. Le nom *pâté* a été substitué au verbe *coucher* (même sonorité finale) en créant un slogan, a-grammatical pour les Français, mais parfaitement compréhensible

pour le public italien comme le montre la traduction qui en est donnée (*vuoi mangiare il paté con me*). L'absence de déterminant devant *pâté* ne trouble bien entendu personne. Le référent italien du mot *pâté* désigne tout type de crème salée qu'on peut étaler, et en particulier à base de thon. La conversation naît de la demande d'explication, posée en italien, puis en français, par un mécanisme d'auto-correction. L'explication donnée se fait bien sûr à partir de la réalité italienne; seule l'évocation de *l'anatra*, non traduit, évoque un référent plus français. Bien que complètement en dehors des intérêts de la leçon de géographie, cet échange est intéressant parce qu'il est spontané. On constate l'existence des calques de l'italien: *mal à l'estomac* (en français c'est une maladie) et ne se dirait pas si on a un peu faim, *une salse*, qui évidemment ne bloquent pas la communication, puisque tous les locuteurs sont italophones.

Des activités suivantes, nous n'extrapolons que quelques exemples susceptibles de compléter le tableau de nos observations. Dans l'extrait ci-dessous, il est intéressant de voir comment un élève plus expert peut souligner une erreur, ayant des répercussions sur le sens. Les élèves travaillent sur les climats. Chacun a choisi un type climatique et, à partir de la description fournie, doit lui assigner son étiquette

- *Tu dois lire.*
- *Hivers froids, étés chauds, orages en été. Neige et verglas en hiver.*
- *Orange? Hai detto aranciata.*
- *Orange. Arancia* (rires)

Le problème naît de la prononciation. La première erreur porte sur la prononciation du 'd' de *chaud*. Or l'élève n'avait pas prononcé le 'd' de *froids* après le mot *hivers*. En réalité, la prononciation vient sans doute de la perception du mot *été* comme féminin, par interférence avec l'italien, même si les règles de l'écriture ne donnaient aucune alternative pour leur prononciation. C'est la seconde erreur qui est curieuse et sera soulignée par les autres. L'élève prononce *orange* au lieu de *orages*. Cette erreur montre bien que la décodification des mots écrits se fait par un processus mental de reconnaissance des mots d'après quelques indices et par association avec ce qui est stocké en mémoire. Nul doute que le mot *orange* soit plus connu que *orage*. Une première camarade souligne l'erreur et propose *aranciata*; l'élève plus experte rectifie avec *arancia*. Les rires naissent de la perception de l'absurdité de l'énoncé.

Voici la fin de l'intervention pour résoudre la tâche demandée dans l'activité 2.

- *Oh là là c'est très difficile*
- *Pour moi c'est le climat méditerranée.*

- Pour moi océanique.
- Ah oui. Pour moi le premier, c'est le climat océanique.
- Oui oui Le troisième le climat méditerranée.
- Yes.
- Yes? Sta male.
- Oui
- Non pour moi, c'est montagnard. Le troisième c'est le montagnard...
- Le premier c'est le climat océanique. Mais je ne suis pas très sûre.
- Alors? Océanique. (se décident pour cette réponse)
- Le second, second, c'est le climat méditerranée.
- Come si scrivo climate mediterraneenne? è con accento acuto.
- Et le 4 c'est le climat continental.

On remarquera qu'avant ce passage qui conclut l'activité, l'adjectif *océanique* a été systématiquement prononcé par une des filles *ochéanique*, sans correction. Parfois les locuteurs se corrigent eux-mêmes (excellent signal au niveau de l'interlangue: de *second* prononcé avec un /k/ à la prononciation réelle avec un /g/. Par contre l'adjectif *méditerranéen* a posé des problèmes avec une tendance nette à le raccourcir ou à le substituer par *méditerranée*, jusqu'au moment où son écriture a exigé qu'il soit épelé, ce qui a été fait avec les règles de l'italien. Inversement, on remarquera l'emploi du 'ne' de négation parfaitement normé, ce que n'aurait pas fait un jeune Français.

#### 4. Conclusions

À partir de ces quelques exemples, on voit se dessiner plusieurs problématiques centrées sur l'usage de la langue (nous ne rentrons pas ici dans les conclusions qui concernent l'organisation du travail coopératif en soi, voir Jamet, 2008), que le reste des enregistrements confirme. La première observation est que les productions orales obtenues, dès la *Seconda*, dans un groupe de fillettes décidées à jouer le jeu (dans les équipes de garçons, c'était moins perceptible) remplissent leur mission communicative: les élèves interagissent véritablement en LE, parviennent à accomplir la tâche sans recourir à l'italien, sauf dans le cas de 'dispute' pour choisir une question plutôt que l'autre ou de traductions ponctuelles. Et cela est à notre avis extrêmement positif. La seconde observation est que cette communication peut être faussée dans la mesure où l'ensemble des interlocuteurs ont la même langue maternelle et les écarts dus à des interférences ne sont pas perçus, comme par exemple *j'ai mal à l'estomac* qui aurait créé probablement une erreur d'interprétation chez un francophone, ou *seconda Diana* n'aurait pu être interprété comme *selon Diana*, expression interprétable quoique d'usage beaucoup moins fréquent que *d'après Diana*. Certaines prononciations erro-

nées typiques des Italiens auraient posé peut-être problème dans un échange exolingue (entre un français et un étranger): consonne finale oralisée comme dans *premier* ou *second* interprétée comme signe du féminin, *une* prononcé comme *eune* (c'est-à-dire la voyelle orale dénasalisée correspondant à la voyelle nasale du masculin). Citons sur le plan morpho-syntaxique l'omission du pronom sujet (*dois lire = tu dois lire*), l'omission du pronom antécédent du relatif (*nous devons dire que nous avons fait*). En fait les erreurs, à part celle sur *orange*, ne sont pas soulignées par les autres. Cela ne prêtait pas vraiment à conséquence ici, toutefois la nécessité de rendre l'output compréhensible est fondamentale comme le souligne Coonan (2008). Et le feedback correctif est presque nul: les enseignants ne peuvent le faire qu'en passant dans les groupes, de façon ponctuelle, ou bien au moment de la correction collective; quant aux autres élèves, qui ici en sont au même point de l'apprentissage, il est difficile de parler de tuteur expert parmi les pairs. Les élèves les plus doués pourront de temps en temps intervenir, comme on l'a vu, mais c'est relativement rare. Le danger effectivement résidant dans la représentation que chacun se fait de sa compétence, comme le souligne Alain Verreman (2002) en parlant des expériences d'enseignement intégré:

Ce mode de travail comporte un danger majeur. La qualité de la langue utilisée n'étant pas l'objectif principal, on constate que des élèves (c'est flagrant dans les sections européennes où l'enseignant de la discipline non linguistique tolère les incorrections) ne corrigent plus certaines fautes de langue et finissent par croire qu'ils s'expriment correctement.

À cela s'ajoute le risque de fossilisation des erreurs. D'où la nécessité de reprendre en cours de langue, ce qui aura été observé dans le cours CLIL. La nature de l'équipe d'enseignants devient alors déterminante: dans notre cas, le tandem n'étant pas homogène du point de vue de la langue, c'est l'enseignante de langue qui était chargée des mises en commun, et de suivre les jeunes de plus près. L'enseignante de géographie est intervenue – en italien – au niveau des explications des consignes. Or, dans ce cas de figure, l'enseignant se trouve à devoir gérer trop de choses à la fois. Lorsqu'inversement c'est le professeur de discipline qui est capable de s'exprimer en langue étrangère, le professeur de langue en tandem observe et pourra se servir de ces matériaux dans le cours de langue. Quant à l'observation de Verreman, elle s'applique aux classes bilingues où il n'y a qu'un seul professeur, prêtant davantage d'attention à la discipline.

Un autre aspect est celui de l'alternance codique. Nous avons pu observer, dans ce groupe de filles, que le français n'était pas seulement utilisé pour parvenir au résultat de la tâche, mais souvent pour scander le travail à

faire ("Tu dois lire, qui a fait le 2?" "C'est moi!"), c'est-à-dire clairement avec une valeur véhiculaire. L'italien est finalement peu apparu. Et il nous semble que c'est tout à fait positif, car cela n'a pas été le cas dans tous les groupes. De la part des enseignants, il y avait la volonté de ne parler qu'en français, même si un mot de traduction ou une phrase pouvait échapper. Et donc cette expérience a pour le moins servi à augmenter la compétence de compréhension. Le fait d'avoir dû réexpliquer les consignes plusieurs fois, n'était à notre avis pas dû à un problème de langue mais à la nature des activités, très différentes de ce à quoi sont habitués les élèves. Par conséquent, compte tenu du fait que les élèves étaient confrontés à un type de travail complètement nouveau, nous estimons que si cette méthodologie devenait plus commune, les bénéfices en termes linguistiques seraient certainement très bons, malgré le risque de fossilisation des erreurs, que nous avons souligné plus haut, qui passe au rang des pertes, inférieur à celui des profits.

#### Références bibliographiques

- Coonan C M, 2008, "Qualità della produzione orale in LS lezioni CLIL a confronto", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Krashen S S, 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Prentice-Hall International.
- Guazzieri A, 2008a, "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, op. cit.
- Guazzieri A, 2008b, "CLIL e apprendimento cooperativo", in Cardona M, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Jamet M-C, 2008, "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici in LS", in Coonan C M, (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, op. cit.
- Puren C, 2006, "Les tâches dans la logique actionnelle", in *Le Français dans le Monde*, 347, septembre-octobre.

#### Sitographie

- Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris. Consultable sur <http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>

- Puren C, 2002, "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle", in *Les langues modernes*, 3. Consultable sur; <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>, consulté le 2 décembre 2008.
- Verreman A, 2002, "La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren", in *Bulletin APLV-Strasbourg*, 65. Consultable sur <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm>