Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives

*Discourse competence and teaching a non-linguistic subject: definition, diversity
and training practices*

Mariella Causa

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/964>

DOI : 10.4000/cediscor.964

ISBN : 978-2-87854-616-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2014

Pagination : 115–37

ISBN : 978-2-87854-616-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Mariella Causa, « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 12 | 2014, document 6, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/964> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.964>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives

Discourse competence and teaching a non-linguistic subject: definition, diversity and training practices

Mariella Causa

Gérer la diversification, la rendre réalisable aussi largement que possible suppose une économie d'ensemble qui évite les redondances et la dispersion des efforts et des moyens. (Coste 1998 : 268)

- 1 Dans cet article, nous nous interrogerons sur la notion de compétence discursive dans l'enseignement/apprentissage de contenus disciplinaires en langue étrangère (L2 ¹) en classe bi/plurilingue ² et, plus généralement, dans la mise en place d'une *didactique intégrée* langues/disciplines. Notre propos est de montrer que cette approche méthodologique peut être considérée comme l'un des lieux d'articulation entre discours ordinaires et discours spécialisés. Nous nous placerons ici avant tout comme formatrice (en formation initiale et en formation continue en France et à l'étranger) et chercheuse (pré)occupée à explorer depuis une dizaine d'années les problématiques liées à l'enseignement/apprentissage en/des langues dans des dispositifs bi/plurilingues et les pratiques langagières qui y sont produites dans une perspective avant tout discursive.
- 2 L'hypothèse qui sous-tend nos réflexions est qu'un travail ciblé et collaboratif visant la construction d'une compétence discursive dans ce contexte, dans lequel la langue étrangère est – rappelons-le – à la fois médium et objet d'apprentissage, agit sur trois

axes distincts mais complémentaires. Tout d'abord, concernant les textes étudiés (écrits et oraux), cette approche favorise l'étude du texte dans sa globalité (y compris tout ce qui entoure le texte, à savoir les indices paratextuels et les données iconiques) selon les principes de l'approche globale des textes (Moirand 1979, 1990), le repérage des éléments saillants propres au fonctionnement linguistique et discursif des textes travaillés et, enfin, la prise en compte des variations dans la mise en texte d'une langue à l'autre, donc d'une culture à l'autre. Ensuite, pour les critères de production des textes (écrits et oraux), la mise en place d'une compétence discursive permet la prise en compte d'unités plus longues dépassant le niveau phrastique et se développant autour des notions de cohésion et de cohérence textuelles. Cela pourrait contribuer au dépassement d'une représentation durable selon laquelle la difficulté des textes renvoyant aux DNL se limiterait au lexique de spécialité, donc à des éléments isolés et hors contexte ³. Enfin, concernant la transmission des savoirs, ce travail collaboratif et graduel sur les langues et les contenus aboutirait à la réalisation d'une véritable didactique intégrée, c'est-à-dire au développement de compétences transversales tant sur le plan didactique que sur le plan cognitif ; d'où une économie à la fois pédagogique, cognitive et évaluative (Cavalli 2005, Causa 2012a) ⁴.

- 3 Cette manière d'appréhender les textes (écrits et oraux), qui demande de porter une attention accrue à la relation qui s'établit entre la (les) langue(s) et les contenus (et vice-versa), devrait rendre les enseignants de langues (et, par conséquent, les apprenants) plus sensibles aux spécificités textuelles des DNL et les enseignants de DNL (et, par conséquent, les apprenants) plus attentifs aux variations discursives et aux difficultés liées à la transmission de leur matière. C'est en conséquence en amont de la classe, c'est-à-dire en formation initiale, en formation continue et – plus encore – en formation des formateurs, qu'il serait judicieux de mener cette réflexion.
- 4 Notre contribution s'organisera en trois temps. Dans la première section sera donnée une définition de ce que nous entendons par compétence discursive dans ce contexte précis. Il sera question, dans la deuxième section, de dégager/expliciter les différents niveaux discursifs observables dans un cours de DNL, ces différents niveaux contribuant de manière décisive à la construction de cette compétence discursive complexe. Nous montrerons ici comment le couple discours ordinaires/discours spécialisés s'avère opératoire dans la transmission et la construction de concepts disciplinaires en deux langues. Seront enfin exposés les apports de cette didactique intégrée langues/disciplines, celle-ci entendue comme l'un des objectifs prioritaires pour une formation intégrative et intégrée des enseignants ⁵.

1. Une définition de *compétence discursive* ⁶

- 5 Pour définir la notion de compétence discursive, nous partirons d'une notion plus générale, à savoir la *compétence de communication*. Dans les années 1970, Gumperz affirmait ainsi que :

Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l'interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique. (1989 : 147)

- 6 Cette manière d'appréhender la langue (et son fonctionnement) met l'accent sur un principe de base selon lequel :

Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon des diverses intentions que l'on peut avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité. (Bachman, Lindenfeld et Simonin 1991 : 54-55)

- 7 Dans cette perspective, l'*appropriateness* – selon la terminologie de Hymes (1984) – devient une notion englobante, multicanale ⁷. Elle renvoie à la (re)connaissance des paramètres constitutifs de la situation de communication (orale et/ou écrite), ce que Gumperz appelait des indices contextuels (*idem* : 29), mais également à la maîtrise des règles/contraintes de réception/production des textes.
- 8 Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'introduction de cette notion a changé complètement la donne. Apprendre une langue ne peut se limiter aux savoirs sur la langue et à une progression linéaire donnant la priorité à des éléments isolés/décontextualisés présentés dans un ordre croissant de complexité systémique et non de complexité communicative. Les éléments de la langue doivent, en revanche, être travaillés en veillant à leur application en contexte ; il s'agit maintenant de passer des savoirs aux savoir-faire, des savoirs déclaratifs aux compétences nécessaires mobilisant ces savoirs pour communiquer efficacement. La compétence de communication, qui a été l'une des notions théoriques fondatrices de l'approche communicative en didactique des langues, a donné lieu, dans les années 1980, à de nombreuses classifications rendant compte de ses différentes composantes. Nous nous limiterons au modèle proposé par Moirand qui présente quatre composantes ⁸ (1982 : 20) : une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et, enfin, une composante socioculturelle ⁹. Parmi ces quatre composantes, la composante discursive est définie comme :

la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. (*idem*)
- 9 Dans cette perspective, la composante discursive devient un élément essentiel qui décrit le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives d'une communauté linguistique donnée ¹⁰ sur lequel se greffe la question des discours ordinaires/spécialisés.
- 10 Plus récemment, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 96), la compétence discursive ¹¹ apparaît parmi les composantes de la compétence pragmatique. À l'intérieur de cette compétence plus générale, la compétence discursive « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents ». À titre d'exemple, dans les descripteurs généraux des niveaux plus avancés du *Cadre* (B2, C1 et C2), pour l'expression orale en continu et pour la production écrite on peut lire :

	B2	C1	C2
--	----	----	----

S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

- 11 Ces quelques remarques mettent l'accent sur un certain nombre de principes récurrents – renvoyant à des notions précises – qui caractérisent la compétence discursive en langue étrangère (tout comme en langue maternelle). Ces principes sont :
- la (re)connaissance et l'appropriation des différents types de textes, de discours et de genres textuels/discursifs,
 - leur contextualisation,
 - leurs cohérence et cohésion.
- 12 Nous allons reprendre dans l'ordre ces principes/notions en essayant d'en donner une définition qui aidera plus avant à mieux nous situer dans une perspective de formation à l'enseignement intégré langues/disciplines.

1.1. Discours, texte et genre ¹²

- 13 Pour expliquer le terme polysémique de *discours*, nous reprenons le schéma d'Adam (1999 : 39) ¹³ :
- DISCOURS = texte + conditions de productions (et de réception-interprétation)
- 14 Il est possible de compléter cette formule avec deux des sept définitions – celles qui nous semblent davantage convenir à notre propos – données par Maingueneau (1991 : 15) :
- discours 3 : dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique on appelle « discours » l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur

autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé).

15 Et :

- discours 6 : on utilise souvent « discours » pour désigner un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique. Ainsi, lorsqu'on parle du « discours féministe » ou du « discours de l'administration » on ne réfère pas à un discours particulier mais à un certain type d'énonciation, celui que sont censés tenir de manière générale les féministes et l'administration ¹⁴.

16 Les caractéristiques du discours (Charaudeau et Maingueneau éds 2002 : 187-190) sont alors les suivantes :

- le discours suppose une organisation transphrastique
- le discours est orienté
- le discours est une forme d'action
- le discours est interactif
- le discours est contextualisé
- le discours est pris en charge
- le discours est régi par des normes
- le discours est pris dans un interdiscours.

17 Quant au *texte*, il faut ici le penser en termes de construction cognitive, en tant qu'objet abstrait, en tant que « structure globale » renvoyant à des schémas cognitifs. En d'autres termes, là où le discours se situe au niveau du contexte ¹⁵, le texte, quant à lui, se situe plutôt au niveau du cotexte. En effet :

En parlant de *discours* on articule l'énoncé sur une situation de communication singulière ; en parlant de *texte* on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases. (Maingueneau 2009 : 124)

18 Plusieurs typologies textuelles existent ¹⁶. Ces typologies – qui essaient de rendre plus accessible la complexité de ces structures – varient quelque peu d'un auteur à l'autre mais, en gros, nous retrouvons les six types textuels suivants :

- le texte narratif
- le texte descriptif
- le texte informatif
- le texte argumentatif (ou injonctif)
- le texte explicatif (ou expositif)
- le dialogue (ou la conversation).

19 Or, la notion de type textuel ne rend pas compte de la réalité des textes en tant qu'« objets concrets ». Cependant, s'appuyer sur une typologie textuelle dans l'enseignement/apprentissage des langues permet de montrer que chaque texte – dans sa forme empirique – est hétérogène, qu'il peut y avoir une dominante (une allure, un « régime discursif » ¹⁷), mais qu'il se compose de plusieurs « séquences » ¹⁸ appartenant à des types textuels divers et, par conséquent, de réfléchir à leur agencement et à leur fonctionnement. Par exemple, dans une page d'un manuel d'histoire français (annexe 1), dans lequel la dominante est narrative et descriptive, des séquences explicatives ou encore argumentatives seront repérées, pour ne pas parler de l'appareillage iconique entourant le texte (photos, tableaux, affiches, frises chronologiques, etc.) qui reste très abondant.

- 20 Ce sont alors les genres qui se réalisent dans les documents que nous manipulons dans le quotidien. Les genres discursifs/textuels peuvent être définis comme des ensembles de textes concrets (en opposition au *texte* en tant qu'objet abstrait) ayant des caractéristiques formelles communes et des règles d'organisation qui reflètent des « pratiques langagières en usage dans une communauté de communication » (Beacco et Moirand 1995 : 47), autrement dit des « pratiques sociodiscursivement réglées » (Charaudeau et Maingueneau éds 2002 : 571). En insistant sur l'opposition opératoire entre texte abstrait/texte concret, il est possible d'affirmer que

Ces textes concrets n'ont pas une forme quelconque, laissée à l'initiative personnelle ou à la créativité de celui qui les produit : comme ce sont des représentations verbales de formes de la connaissance et des modes de communication considérés comme appropriés dans une communauté de pratiques [...], ils reçoivent des réalisations plus ou moins ritualisées selon les domaines. Ces rituels de réalisation peuvent prendre la forme de normes explicites de bonne formation et sont en quelque sorte des « règles de texte » [...]. Ces formes plus ou moins partagées par des ensembles de textes peuvent être nommés « genres de discours ». (Beacco, Coste, van de Ven et Vollmer 2010 : 13)

- 21 L'exposé, le rapport de stage, le tract, le commentaire, la synthèse, le théorème, le compte rendu, le résumé, le mail, la conférence, etc. sont ainsi des genres textuels/discursifs. Pour être recevables, les genres, en tant que produits socioculturels et socio-énonciatifs¹⁹, doivent être contextualisés (sur les plans linguistique et extralinguistique). Les ancrer dans un contexte permet en retour de les comprendre/interpréter et, ensuite, de les produire.
- 22 La notion de contextualisation nous amène – tout naturellement – aux notions de cohésion et de cohérence textuelles.

1.2. Cohérence et cohésion textuelles

- 23 Nous définirons la cohésion comme
- l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. (Charaudeau et Maingueneau éds 2002 : 99)
- 24 La cohésion renvoie ainsi à la progression linéaire du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte (emploi des connecteurs logiques, des anaphores, des déictiques spatiaux et temporels, des réseaux co-référentiels, etc.).
- 25 La cohérence est, quant à elle, une notion plus globale qui rend compte du critère d'acceptabilité des textes (*idem*) en fonction du contexte, du cotexte et du genre textuel/discursif auxquels ils appartiennent. Cela signifie que, pour être considéré comme acceptable, l'agencement des différentes parties d'un texte (autrement dit la mise en texte de l'information donnée) doit répondre aux critères pragmatiques et aux savoirs lexico-encyclopédiques reconnus par les destinataires mais aussi spécifiques au domaine de référence du texte produit.

2. « Compétence discursive » et enseignement/apprentissage des DNL en L2

26 Dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue, si l'amélioration linguistique est souvent évoquée dans les programmes ²⁰, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire est de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts disciplinaires par le biais de deux langues. Il s'agit de la forme d'intégration ²¹ prônée par la méthodologie CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et son homologue français EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ²².

27 L'objectif de cet enseignement est (devrait être, pourrait-on dire) plus précisément de rendre l'apprenant capable de « parler mathématiques, histoire, biologie, etc. » avec les moyens linguistiques dont il dispose et de produire (que ce soit à l'oral ou à l'écrit) un discours ²³ conforme au fonctionnement du discours des mathématiques, de l'histoire, de la biologie, etc. de la langue/culture dans laquelle se fait cet enseignement. De surcroît, si l'on adhère aux fondements de la didactique intégrée, l'enseignement bilingue devrait contribuer à la mise en place d'une interdisciplinarité et à la construction de « compétences transversales » dans les deux langues (langue de scolarisation/L1 et L2) ainsi que dans les disciplines étudiées en L2 et en L1. Vollmer précise en effet qu'

Une des finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle, et donc des langues dans l'enseignement/apprentissage, est d'élargir le répertoire discursif des apprenants (dans des/les langues de leur répertoire de langues) par rapport à leur expérience/compétence première des genres discursifs et de leur donner l'occasion de nouvelles expériences (à travers des textes et documents comprenant également des formes de représentation non verbales) de la diversité des disciplines, des cultures scientifiques et de l'altérité. (2010 : 35)

28 Pour compléter la définition de compétence discursive telle que nous l'appliquons au contexte d'enseignement/apprentissage décrit, il faut superposer le couple discours ordinaires/discours spécialisés. En effet, lorsque les descripteurs du *Cadre* (voir *supra*) indiquent que « Je peux adopter un style adapté au destinataire », ou encore que « Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire », le « je » doit impérativement se demander quelles sont les compétences (réelles ou supposées) de son interlocuteur/lecteur et quel est l'objectif de ces productions. C'est là que se joue la ligne de partage, voire l'instabilité, le flou des frontières entre discours ordinaires et discours spécialisés. La question qui se pose concerne alors l'élargissement des répertoires discursifs (Beacco, Coste, van de Ven et Vollmer 2010 : 17) et surtout la manière dont ils peuvent faire l'objet d'un travail collaboratif en classe bi/plurilingue en accord avec ce que Vollmer dit sur les finalités de l'enseignement plurilingue et interculturel (EPI). Nous pensons en effet que, tout comme les répertoires linguistiques, les répertoires discursifs sont multiples et diversifiés. Pour cette raison, il paraît nécessaire d'insister sur l'idée d'une construction progressive dans une interaction de tutelle dans laquelle les rôles ne sont pas toujours figés et où chacun apporte son expérience des textes et des genres connus/côtés ²⁴.

2.1. Une construction sur plusieurs niveaux

- 29 Cette forme complexe de compétence discursive en deux langues devrait être envisagée sur plusieurs niveaux, du plus macro- (l'institution) au plus micro- (la classe), en passant par une adaptation avisée des programmes officiels.
- 30 Au niveau supérieur – le niveau institutionnel –, ce serait le choix réfléchi des matières à enseigner en L2 et non uniquement, comme c'est trop souvent le cas, le choix de ces matières en fonction des ressources humaines disponibles/exploitable *in situ*. Le critère de base devrait au contraire être la diversification des types de textes/discours selon les matières afin de faire acquérir aux apprenants – explicitement et implicitement – des compétences textuelles/discursives diversifiées, et cela tant en L2 qu'en L1. Par ailleurs, pour toutes les disciplines autres que linguistiques, il s'avère possible de parler de gradation. Ainsi, les matières relevant des sciences humaines (histoire, littérature, philosophie, éducation musicale, etc.) montrent des variations plus importantes sur le continuum discours ordinaires/discours spécialisés par rapport aux matières scientifiques (mathématiques, physiques, etc.) qui utilisent des procédures linguistiques plus figées et plus formatées, identifiables plus aisément et caractéristiques des discours qui tendent vers une spécialisation qui se veut plus « formelle ». Entre ces deux pôles, on peut imaginer une zone intermédiaire occupée par des matières telles que la géographie, la musique, ou encore l'histoire de l'art/éducation artistique, etc. dans lesquelles les frontières entre discours ordinaires et discours spécialisés restent floues, voire problématiques.
- 31 Le projet « Disciplines et bilinguisme » mené au Val d'Aoste à la fin des années 1990 a suivi ce principe : les trois matières qui ont fait l'objet d'un enseignement intégré (italien/français) – l'histoire, les mathématiques et l'éducation artistique ²⁵ – ont été choisies en fonction de la variation des types textuels, comme le précisent les auteurs du rapport de recherche :
- [...] les mathématiques et l'histoire utilisent le discours argumentatif ou assertif. L'histoire et l'éducation artistique utilisent, entre autres, le discours narratif ou expositif. [...] Certes, chaque discipline a en propre un langage, un lexique spécialisé. Mais la manière d'organiser ce lexique et de s'en servir pour montrer, démontrer, expliquer, asserter, résumer, etc., met en jeu des discours qui traversent les disciplines. [...] Il est évident que chaque discipline aura des langages sectoriels particuliers, mais toutes les disciplines auront affaire à des typologies discursives transversales, par exemple la description, la narration, l'argumentation. (Gajo et Serra, rapport de recherche 1998–1999 : 14)
- 32 Les résultats du projet valdôtain confirment, entre autres, que cet exemple de didactique intégrée – que l'on pourrait également qualifier de liberté curriculaire réfléchie – favorise d'emblée un travail de concertation entre les enseignants de DNL et les enseignants de langues.
- 33 Le second niveau – niveau intermédiaire – concerne l'adaptation des programmes officiels. Nous savons que, dans un dispositif bi/plurilingue, l'élève doit avoir acquis en fin de parcours les mêmes contenus disciplinaires qu'un élève ayant suivi une scolarité traditionnelle. Les contenus des classes bilingues sont cependant plus chargés étant donné que l'élève doit les apprendre en deux langues avec une double approche méthodologique : celle de la L2 et celle de la L1. Il est par conséquent insensé, voire néfaste, de se limiter à la traduction littérale des textes/documents de la L1 à la L2 ²⁶. Adapter signifie aller bien au-delà de la traduction et trouver des contenus thématiques

qui puissent être acceptables/recevables tant en L1 qu'en L2. À cet égard, citons l'Esabac – double diplôme délivrant simultanément le baccalauréat français et l'*esame di stato* italien²⁷ – qui propose des programmes d'histoire-géographie fixés conjointement par le ministère de l'Éducation nationale français et le Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca italien afin de respecter les programmes officiels des deux pays²⁸.

- 34 Le dernier niveau, celui de la classe, devrait prévoir le recours à des démarches inclusives situées dont l'objectif principal serait l'appropriation d'outils efficaces pour construire les nouveaux concepts disciplinaires et pour analyser les documents dans une langue/culture étrangère²⁹. C'est à ce niveau que se réalise l'intégration langues/disciplines et, par voie de conséquence, la transversalité linguistico-discursive et cognitive :

C'est là qu'ont lieu les opérations – cognitives et, en même temps, linguistiques – qui parcourent tout le curriculum (sélectionner des informations dans un texte, les classer, les reformuler de façon synthétique, élaborer un raisonnement, construire et charpenter une argumentation, assister à un enseignement frontal en prenant des notes, exposer les résultats d'un travail ou d'une recherche...). [...] La rationalisation dans cette aire présuppose une collaboration interdisciplinaire – étroite et réfléchie – entre les enseignants de DNL et leurs collègues de DL en vue de l'intégration entre langues et contenus disciplinaires et pour définir leurs rôles respectifs sur un certain nombre de questions : les apports de connaissances langagières, la réflexion et la conceptualisation métalinguistique, le rapport à la norme et la gestion des erreurs [...]. (Coste *et alii*, 2007 : 72)

- 35 Le travail se fondant sur des démarches inclusives conduit progressivement l'apprenant à l'autonomie dans l'emploi raisonné des deux langues, dans la compréhension des textes écrits et/ou oraux en L2 présents dans les manuels ou dans les documents proposés par l'enseignant et, enfin, dans leur production. On pourrait parler ici de la mise en œuvre d'une forme de didactique du plurilinguisme. Pour respecter cette progression, trois étapes nous semblent nécessaires.
- 36 La première étape vise une exposition à la variété de textes/discours dans la DNL enseignée. En ce sens, l'exploitation des documents authentiques dans leur diversité (sur le plan des fonctions, des situations de production/de réception, des publics visés, de leur degré de spécialité, de leur appartenance à un discours particulier, etc.) reste une source incontournable. L'apprenant étant exposé dans son environnement scolaire aux deux langues, il s'agira de présenter les documents en L2 et en L1 afin de le sensibiliser à la reformulation interlinguale (Jakobson 1963 : 79) et au rôle qu'elle joue dans la construction de nouveaux concepts³⁰. C'est ce qu'on entend par alternance séquentielle (Duverger éd. 2011).
- 37 La deuxième étape consiste en un repérage des unités linguistico-discursives récurrentes, c'est-à-dire celles qui caractérisent les textes/discours des disciplines dans un premier temps et les variations propres aux conditions de production/réception dans un second temps. Ce travail participe à l'appropriation des processus de mise en texte en L2³¹.
- 38 Enfin, la troisième étape porte sur la mise en place de stratégies de transfert entre la L2 et la L1 (et vice-versa), d'abord pour dégager – que ce soit au niveau lexical, syntaxique, méthodologique ou autre – des différences, des points communs et, enfin, des spécificités propres à chaque langue. Mais les stratégies de transfert s'opèrent également entre les disciplines, afin de travailler sur des concepts similaires, sur des

opérations cognitives proches, ou encore sur des moyens de représentation conceptuelle et sémiotique communs (Coste *et alii* 2007 : 72). L'annexe 2 illustre en ce sens une simple comparaison entre deux textes (l'un, français, l'autre, coréen) présentant le même contenu (leçon de géographie sur le « port ») de manière complètement différente et peut participer au développement de ce type de stratégies. Cette différence sera alors travaillée non pas en termes d'opposition, mais plutôt de complémentarité (priorité à l'explication/description écrites en français, sorte de bande dessinée, donc une dominante dialogale, en coréen).

2.2. Niveaux discursifs et transmission de contenus disciplinaires dans les échanges de la classe

39 En classe de DNL en L2, la construction/transmission de nouvelles connaissances passe par des pratiques langagières et discursives propres à la langue, à la culture et à la discipline concernée, celle-ci ayant recours, comme nous l'avons souligné plus haut, à un discours plus ou moins ordinaire, plus ou moins spécialisé. D'autre part, il ne faut pas oublier que c'est la manière dont les participants communiquent en classe, donc le format et la structure des échanges, qui participe activement à cette construction. Dans une classe bi/plurilingue, grâce à la présence d'au moins deux langues plus une DNL, plusieurs niveaux discursifs sont observables sous un effet de loupe (davantage que dans une classe de langue étrangère ou d'une classe de DNL monolingue). Comme nous l'avons dit, ces différents niveaux sont présents dans chacune des DNL et dans les documents utilisés même si, dans les échanges en classe, ils sont plus fortement imbriqués et restent, dans la majorité des cas, implicites. Or, c'est principalement à travers ces réseaux discursifs que sont transmis et se construisent – en même temps qu'un travail d'exposition et d'analyse des textes/documents/discours (voir *supra*) – les concepts disciplinaires en L2. Ces réseaux discursifs se constituent essentiellement de quatre types de discours ³² :

1. le discours « ordinaire » (DO) : nous entendons par là la langue de communication courante, celle des échanges quotidiens, que l'on apprend en cours de langue générale pour se débrouiller en langue étrangère dans des situations ordinaires de communication ;
2. le discours de vulgarisation (DV) : celui de la transmission ponctuelle de certains éléments scientifiques à un public large de non-spécialistes (les documents tirés des médias par exemple) ;
3. le discours didactique (DD) à travers lequel s'opère la transmission des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (les explications/reformulations de l'enseignant). La différence avec le DV consiste en ce que ce discours s'organise sur la durée, il vise ainsi la construction progressive et guidée de savoirs dans une discipline donnée ;
4. le discours spécialisé (DS), c'est-à-dire celui propre à la matière enseignée ³³ : dans ce contexte précis qu'est la classe de DNL en L2, le manuel est à notre sens déjà un exemple de DS tout en étant adapté au niveau linguistique et cognitif des apprenants.

40 La co-construction des concepts en classe de DNL se fait ainsi à partir du DO (la L2 est utilisée avant tout dans un but communicatif et d'intercompréhension), à travers le DD et le DV (discours de médiation, de simplification) pour arriver au DS de la discipline concernée (ou, plus exactement, à un degré X du DS en ce sens qu'il est étroitement lié au niveau linguistique des élèves en L2) ³⁴. On retrouve dans ce mouvement l'idée de continuum entre discours ordinaires et discours spécialisés mentionnée plus haut. En conséquence, pour que l'enseignant puisse intervenir dans la construction/

l'élargissement de ces répertoires discursifs diversifiés, il doit tenir compte à la fois des genres discursifs déjà connus par les apprenants (en L1 et en L2), de leur niveau en L2 et de leurs connaissances générales sur la DNL concernée.

- 41 La particularité de ces discours en classe bi/plurilingue réside dans le fait qu'ils sont produits en mode bilingue et non uniquement en mode unilingue, comme c'est en revanche le cas dans la transmission de ces mêmes contenus disciplinaires dans des classes traditionnelles. Par conséquent, les passages didactisés d'une langue à l'autre – ce que nous avons qualifié plus haut d'alternance séquentielle – recouvrent plusieurs fonctions : médiation, réactivation et stabilisation de connaissances, enrichissement réciproque entre concepts en L2 et L1, facilitation des transferts linguistico-conceptuels, etc.
- 42 Puisque les DNL ont leur langage spécifique, dans l'espace classe doit (commencer à) s'opérer le passage entre les discours ordinaires et les discours scientifiques (ou pseudo scientifiques, de toute manière « spécialisés ») propres à la discipline concernée. Tout comme les typologies textuelles évoquées plus haut, ces discours sont souvent hétérogènes et donnent lieu à ce que Bronckart appelle des *discours intermédiaires*, c'est-à-dire *hybrides* (1985). Les frontières entre les niveaux discursifs ne sont donc pas étanches, mais perméables. La prise de conscience de ces différents réseaux discursifs en fonction des différents paramètres de la situation de communication/production (et leurs modifications) en formation initiale à l'enseignement d'une DNL en L2 devrait permettre à l'enseignant d'explicitier les passages d'un niveau à un autre. Cette explicitation, si didactisée, conduit – conjointement aux démarches pédagogiques proposées plus haut – à la mise en place graduelle d'une compétence discursive en L2 et en L1 chez les élèves. En d'autres termes, la compétence discursive va se construire dans l'articulation entre les documents/supports utilisés et les échanges produits *in vivo* en interaction, les deux éléments (documents et échanges) étant constitutifs de la transmission des contenus disciplinaires. Concrètement, il faudrait rendre plus explicites les passages entre les différents niveaux discursifs à partir de ce qu'on peut appeler – d'après les travaux du Conseil de l'Europe (Vollmer 2010 : 38) – des fonctions discursives de base : présenter, exposer, décrire, synthétiser, comparer, énumérer, classer, évaluer, commenter, etc. Certes, ces fonctions ne sont pas propres à cet enseignement, ce sont en revanche les alternances codiques qui sont spécifiques à la transmission d'une DNL en L2. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important d'insister sur la nécessité d'un travail explicite sur la diversité des fonctions discursives et sur les variétés interlinguistiques en classe. En effet, ces fonctions déterminent simultanément les opérations cognitives et leur réalisation verbale, elles sont « l'interface entre la connaissance et la verbalisation » (*idem*). Ce travail de découverte et de repérage ne doit pas être laissé à la charge de l'apprenant mais il doit être préparé/assisté/construit en interaction. La co-construction des concepts dans une « interaction de tutelle », au sens donné par Bruner (1983), devient ici encore plus fondamentale.
- 43 Par ailleurs, nous tenons à insister sur l'aspect suivant : enseigner une DNL en L2 signifie non seulement une « mise en texte » différente entre la L1 et la L2, mais entrer dans une logique et une méthodologie propres à chaque langue, ce qui est encore plus difficile à maîtriser que la langue étrangère elle-même. Un travail méthodique et simultané de réflexion sur les textes et sur les passages d'un discours à l'autre dans les échanges de la classe contribuerait – à notre avis – à dégager également les différences

méthodologiques et logiques de chaque langue, donc à construire une véritable compétence discursive. Ce point nous amène à nous poser une question cruciale portant sur la formation des enseignants et les apports d'une didactique intégrée dans les programmes de formation à cet enseignement spécifique.

3. Pour une formation intégrative et intégrée

- 44 Avant de proposer des pistes de réflexion, il est utile de partir d'un constat. D'une manière générale, les enseignants de DNL qui interviennent dans les dispositifs bi/plurilingues ne sont pas formés (ou très peu) à cette « conscience linguistique » ni à une véritable « compétence discursive » dans la matière dont ils sont spécialistes et, encore moins, dans la langue dans laquelle ils enseignent cette discipline ³⁵. D'autre part, la représentation selon laquelle enseigner une DNL en L2 est exclusivement une question de maîtrise du système linguistique de la L2 reste bien ancrée chez ces enseignants malgré le fait que de nombreux travaux de recherche ont montré que, si une connaissance équivalant au niveau B2 en L2 est souhaitable (surtout en compréhension écrite), cette connaissance est une condition nécessaire mais non suffisante pour enseigner une DNL en L2. De même, il est rare que les enseignants de L2 (ou de langues, plus en général) aient une sensibilisation aux particularités linguistico-discursives des matières enseignées en L2 par leurs collègues. Nous rejoignons Vollmer lorsqu'il dit que « [la] dimension linguistique des activités d'apprentissage est parfois cachée et partiellement implicite ; son importance est donc souvent sous-estimée » (2006 : 5). De fait, les enseignants d'une discipline (dite) non linguistique ne reçoivent ni formation (initiale ou continue) sur les particularités discursives qui caractérisent leur discipline ni sensibilisation pédagogique aux difficultés que le langage propre à cette discipline constitue dans l'apprentissage des concepts disciplinaires ³⁶. Aucune formation n'est non plus fournie sur les différentes manières d'exposer une discipline selon la culture d'appartenance. L'enseignant de DNL en L2 se trouve alors confronté, encore plus que les enseignants de langues, à un double niveau d'insécurité pédagogique : une insécurité linguistique liée à la langue de spécialité propre à la matière enseignée et à la langue étrangère dans laquelle la matière est transmise d'une part, et une insécurité culturelle liée à la transmission de cette discipline de manière culturellement appropriée d'autre part. Quant aux enseignants de langues, les formations actuelles – tout au moins en France – n'envisagent pas encore la création de profils bivalents langue/discipline, alors que, dans ce contexte précis, l'enseignant de langues devrait désormais se positionner avant tout comme « spécialiste du transversal » (Gajo 2005 : 1).
- 45 Cette transversalité ne peut se réaliser que grâce à une véritable « pédagogie du projet », c'est-à-dire à l'élaboration de projets pédagogiques interdisciplinaires entre langues et disciplines. Un travail collaboratif entre enseignants permettrait d'éviter les redondances et de miser davantage sur les transferts de connaissances et de compétences, mais aussi d'encourager l'articulation entre les savoirs théoriques (linguistiques et disciplinaires), les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre et aussi – du côté de l'enseignant – les savoir-enseigner. Dans cette perspective, la formation des enseignants se destinant à cet enseignement gagnerait à viser des compétences plus amples et à se développer autour de trois axes principaux ³⁷ :

- 46 **1. Une amélioration des compétences linguistiques** : la formation doit fournir aux enseignants un « seuil de sécurité » linguistique (Gajo 2005) et pédagogique afin qu'ils soient à l'aise dans la langue dans laquelle ils enseignent et dans laquelle les contenus disciplinaires sont transmis. Cette sécurité linguistique et pédagogique devrait, entre autres, rendre « naturel » l'emploi de l'alternance codique dans les activités de classe et dans les interactions enseignant/apprenants en tant que stratégie de communication/médiation.
- 47 **2. Une amélioration des compétences disciplinaires** : la formation ne doit pas se limiter aux savoirs sur la discipline linguistique et/ou non linguistique de manière cloisonnée ; elle doit prendre en compte la transversalité entre les disciplines proches (linguistiques et non linguistiques) et, plus particulièrement pour l'enseignement des DNL, les particularités linguistico-discursives propres à la matière enseignée et à la langue dans laquelle la discipline est enseignée.
- 48 **3. Une amélioration des compétences didactiques et méthodologiques** : cela est rendu possible par la « prise de conscience des différences entre les orientations épistémologiques des disciplines » dans les deux langues/cultures, différences qui « se reflètent dans les méthodologies et les stratégies d'enseignement comme dans la conception des manuels scolaires » (Cavalli et Matthey 2009 : 104).
- 49 Dans cette contribution, nous avons souhaité montrer l'utilité et la complexité de la mise en place d'une compétence discursive qui prenne en compte les dimensions linguistique, culturelle et sociale des discours produits dans l'enseignement/apprentissage bi/plurilingue. Nous interroger sur sa construction à travers des démarches inclusives favorisant la transversalité et l'interdisciplinarité entre les langues et entre les contenus disciplinaires permet de redéfinir les contours des notions convoquées, de dégager leurs interrelations/spécificités en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage et d'en souligner la validité. Cette reconfiguration montre également les nécessaires adaptations (voire une indispensable simplification) à apporter dans le passage théories/pratiques de classe pour que l'application d'une didactique intégrée langues/contenus et le travail collaboratif entre enseignants de langue et enseignants de DNL se fassent dans de bonnes conditions. Par ailleurs, et par conséquent, ce changement de regard sur l'articulation langues/contenus et cette attention portée aux variations/passages entre discours ordinaires et discours spécialisés nous amènent à réfléchir concrètement aux démarches intégratives et intégrées à développer en formation initiale et en formation continue pour un enseignement conjoint langues/disciplines.
- 50 L'amélioration et la diffusion de pratiques pédagogiques innovantes et adaptées aux nouveaux besoins de la société contemporaine ne peuvent se faire sans porter une attention accrue à la multiplicité des contextes, à leur complexité et à leur mutation. Les apports d'une linguistique du discours et d'une linguistique interactionnelle (au sens donné par Vion 1992) semblent participer à ce renouveau dans le domaine de la didactique des langues et des DNL. Il nous reste maintenant à développer des recherches-actions-formations dont l'objectif serait l'élaboration de nouveaux profils d'enseignants plus conformes aux principes des politiques linguistiques éducatives européennes et plus ouverts à la pluralité des langues et des contenus disciplinaires.

Annexe 1

51 M. Casta, Ph. Guizard et N. Daboval, 2003, *Histoire, géographie, éducation civique 3e*, Paris, Magnard.

CHAPITRE 1

Pourquoi les États européens entrent-ils en guerre en 1914 ?

1 Les rivalités en Europe avant 1914

2 L'Allemagne et le Maroc

3 La une du *Petit Parisien*, le 29 juin 1914

4 Le service militaire passe de 2 à 3 ans

22 La Première Guerre mondiale et ses conséquences

CHAPITRE 1

LEÇON 1

Aux origines de la guerre

1 - Les rivalités européennes

2 - La préparation à la guerre

3 - Le déclenchement de la guerre

5 Mobilisation générale en France, le 1^{er} août 1914

QUESTIONS

1 Reproduisez puis complétez le tableau ci-dessous à partir des documents 1 et 2.

Tensions	économiques	territoriales	politiques
Exemple			

À votre avis, quelles raisons expliquent l'engagement de la durée du service militaire en 1913 en France ? (doc. 4)

2 D'après l'affiche, qui sont les partisans et les opposants à cette loi ?

3 Quel événement ce journal annonce-t-il ? (doc. 3)

4 Relevez le mot donné par l'assassin.

5 À partir de la légende du document 1 et des documents 3 et 5, expliquez comment le conflit austro-serbe a pu dégénérer en conflit européen.

Exercice Recopiez puis complétez le schéma présentant les origines de la Première Guerre mondiale.

```
graph LR
    Caus[Causes] --> Rival[Rivalités]
    Rival --> Mises[Mises en place d'alliances militaires]
    Mises --> LesAll[Les alliances]
    LesAll --> Caus
```

VOCABULAIRE

Balkans : Région du sud-est de l'Europe.

Mobiliser : Rappeler toutes les personnes aptes au service militaire.

Nationalisme : Doctrine ou mouvement politique se donnant pour but la défense d'une nation, de sa culture et de ses intérêts.

Utilitarisme : Dernière proposition adressée par un État à un autre ; son rejet entraîne la guerre.

23

d'unités didactiques bilingues se fondant sur les principes de l'alternance codique et de la didactique intégrée, ont beaucoup de mal à proposer des activités dépassant le niveau lexical de la matière en question malgré un travail préalable sur cette « manière » d'appréhender les textes/documents.

4. En effet, un travail coordonné/collaboratif entre enseignants (de langues et de matières scolaires) empêcherait la redondance des contenus et l'utilisation d'approches, donc de terminologies, différentes, ce qui pourrait provoquer une surcharge cognitive chez les élèves.
5. Intégrative, dans le sens d'activité coordonnée entre les différents acteurs, et intégrée, dans le sens que tous les éléments forment un ensemble homogène (Causa 2007, 2012b).
6. Une première réflexion sur ce point a été développée dans Causa 2009. Dans cette partie, nous développons, en l'approfondissant, cette première réflexion.
7. Puisqu'elle intègre le verbal, le paraverbal et le non-verbal.
8. Tout comme l'auteure, nous pensons que ce modèle à quatre composantes est opératoire dans le développement de la communication en langue étrangère.
9. Moirand parle aussi de phénomènes de compensation entre ces quatre composantes (*idem*).
10. Nous employons la notion de communauté linguistique dans le sens donné par Hymes 1984.
11. Remarquons le passage de *composante* à *compétence*.
12. Ces notions seront dans cet article volontairement simplifiées. Pour une définition plus précise, nous renvoyons aux ouvrages des auteurs cités et au *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau et Maingueneau édés 2002).
13. Voir aussi Maingueneau (2009 : 45).
14. Cela renvoie d'ailleurs à la notion de *communauté discursive* (Maingueneau 2009 : 28).
15. Il n'est par conséquent « appréhendable qu'en prenant en compte un ensemble de paramètres de nature sociale » (Bronckart 1994 : 11).
16. Entre autres Combettes 1983, 1992, Roulet *et alii* 1985, Petitjean 1989, Adam 1992.
17. Voir Vollmer 2010 : 35.
18. Selon la terminologie utilisée par Adam 1997.
19. Bronckart 1985.
20. Dans le cas, par exemple, des sections européennes et de langues orientales (SELO) en France.
21. « Le concept est impossible sans le mot, la pensée conceptuelle est impossible sans la pensée verbale » (Vygotski 1996 : 207).
22. Gajo (2001) distingue les finalités des programmes de type CLIL, se caractérisant par une intégration langue/matière qui donne encore la priorité à l'aspect linguistique de cet enseignement, des programmes de type EMILE dans lesquels la perspective devient plus

clairement « intégrative ». Cependant, sur le plan terminologique, le sigle CLIL est majoritairement utilisé pour désigner tout modèle d'enseignement bilingue intégrant langues et disciplines.

23. Voir *infra*.

24. Il devient ainsi légitime de parler ici de co-enseignement et de co-apprentissage.

25. On parlera alors de typologies discursives transversales.

26. Comme c'est souvent le cas dans certains pays qui ont mis en place des dispositifs d'enseignement bilingue sans avoir une formation appropriée à ce type d'enseignement.

27. <http://www.education.gouv.fr/cid52349/l-esabac.html>, lien consulté le 18/01/2013.

28. « La formation dispensée dans les sections binationales a pour objet l'acquisition et l'approfondissement de l'aptitude à la communication dans la langue de la section, ainsi que l'acquisition et l'approfondissement de la connaissance de la civilisation du pays partenaire » (article D. 421-143-2 du Code de l'éducation). Par ailleurs, « [les] deux examens sont aménagés dans le cadre d'une concertation avec les autorités éducatives de l'État impliqué. Cette double délivrance ouvre les mêmes droits à ses titulaires dans les deux pays, notamment pour l'accès à l'enseignement supérieur », <http://eduscol.education.fr/cid51137/presentation.html#lien2>, lien consulté le 18/01/13.

29. Le travail sur la L2 améliore, en retour, les compétences en L1 (Dabène 1994 ; Duverger 2005 ; Cavalli 2005 ; Duverger éd. 2011).

30. La reformulation interlinguale agit sur trois plans. Sur le plan de la conceptualisation, la reformulation des concepts dans les deux langues aide à l'abstraction et enrichit la construction des nouveaux savoirs disciplinaires. Sur le plan linguistique, la reformulation mène à une réflexion métalinguistique et translinguistique opératoire entre les langues en présence et, également, entre les langues composant les répertoires linguistiques, cette réflexion « composite » participant au développement d'une conscience (méta)-linguistique. Sur le plan disciplinaire, la reformulation induit une réflexion plus pointue sur les typologies linguistico-discursives propres à chaque discipline, mais également sur les spécificités de chaque discipline (Cavalli 2005, Causa 2009).

31. Ces étapes reprennent les trois entrées indiquées par Demarty Warzée (2011 : 29-37) : l'entrée lexicale, l'entrée par les structures récurrentes et, enfin, l'entrée discursive.

32. Pour désigner les différents types de discours observables dans les échanges produits en classe, nous nous fondons sur la typologie proposée par le CEDISCOR (1992) : discours didactique (DD), discours scientifique (DS), discours de vulgarisation (DV). Voir également Demarty-Warzée 2011.

33. Beacco, Coste, van de Ven et Vollmer 2010 ; Vollmer 2010. Les auteurs proposent également une typologie discursive plus complexe. Notre réflexion ayant été entamée avant la publication de ces documents, nous avons préféré poursuivre notre travail en nous appuyant sur la typologie du CEDISCOR et sur les travaux de l'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue).

34. Nous pouvons par conséquent proposer un élargissement du concept de défamiliarisation étant donné que le DS n'est pas familier par rapport à la langue utilisée pour communiquer en LE. En effet, selon Cavalli 2005, la L2 permet de créer une distance entre le langage quotidien et le langage propre aux disciplines, donc propre à la spécialité, et d'accorder une attention particulière à la construction de nouveaux concepts. La formulation de nouveaux concepts en langue maternelle peut souvent donner une « illusoire impression de compréhension aisée de par sa familiarité » (Cavalli 2003 : 9) ; aborder de nouveaux concepts en L2 aide en revanche à créer une distance entre le langage quotidien et le langage de spécialité, distance qui favorise chez l'apprenant une attention/concentration renforcée. Si nous poussons cette idée, il nous est possible de dire qu'il y a dans ces classes un double niveau de défamiliarisation : celui dû à la langue dans laquelle se fait cet apprentissage et celui lié au type de discours utilisé et auquel les élèves ne sont pas toujours coutumiers.
35. Nous nous référons surtout à nos propres expériences en tant que formatrice en formation initiale et continue (BELC et Cavilam) lors de stages s'adressant à un public d'enseignants (de futurs enseignants) de DNL en français d'origines très différentes.
36. Les expériences relatées par les stagiaires en formation continue (Belc et Cavilam) nous ont fait prendre conscience de combien, au contraire, une telle formation intégrée serait souhaitable et nécessaire tant en formation initiale qu'en formation continue.
37. Nous développons des propositions avancées par Duverger 2005. Voir aussi Causa 2012b.
-

RÉSUMÉS

Dans cet article, l'auteure s'interroge sur la notion de compétence discursive dans l'enseignement/apprentissage de contenus disciplinaires en langue étrangère en classe bi/plurilingue et, plus généralement, dans la mise en place d'une didactique intégrée langues/disciplines. Son propos est de montrer que cette approche méthodologique – qui reste très peu utilisée dans les programmes de formation des enseignants se destinant à ce type d'enseignement spécifique – peut être considérée comme l'un des lieux d'articulation entre les discours ordinaires et les discours spécialisés.

In this paper, the author explores the notion of discourse competence in relation to the teaching and learning of subject contents through a foreign language in bi/plurilingual classes, and more generally within the set up of an integrated didactic framework of languages and subject contents. This paper demonstrates that this methodological approach may be seen as one of the potential articulations between ordinary and specialized speech – even though it remains underused in training programs for teachers preparing for this specific set up.

INDEX

Mots-clés : compétence discursive, didactique intégrée langues/disciplines, enseignement bi/plurilingue, formation des enseignants de DNL

Keywords : bi/plurilingual teaching, discourse competence, integrated didactic framework languages/subject contents, teacher training for teachers of non-linguistic subjects

AUTEUR

MARIELLA CAUSA

Mariella Causa est maître de conférences en sciences du langage à l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3 (département de didactique du français langue étrangère). Ses travaux de recherche portent actuellement sur les problématiques liées à la formation initiale des enseignants de langue(s) et à l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Elle est membre de l'équipe de recherche en Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC, EA 2288) et coordonne le groupe FICEL (Formation initiale et continue des enseignants de langues en contexte).