

Karine Bouchez

## Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Karine Bouchez, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 03 mars 2010. URL : <http://trema.revues.org/464>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : IUFM de l'Académie de Montpellier

<http://trema.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://trema.revues.org/464>

Document généré automatiquement le 10 septembre 2011. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

**Karine Bouchez**

## **Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue**

Pagination de l'édition papier : p. 63-70

- 1 La multiplication et la diversification des programmes d'enseignement bilingue créent autant de situations d'apprentissage. Cependant, l'objectif d'un plurilinguisme positif et reconnu affiché par les institutions conduit à reconnaître le rôle prédominant des disciplines non linguistiques dans la construction et le développement des capacités langagières, culturelles et cognitives des apprenants. Il apparaît donc important d'essayer de voir comment se structure, chez l'élève, ce vaste ensemble de savoirs et de compétences de natures diverses pour répondre aux exigences croisées de la discipline et des langues (et cultures) concernées. Les résultats présentés s'inscrivent dans un cadre théorique axé sur les notions de bilinguisme et de compétence adaptées à la situation d'apprentissage et résultent d'une approche comparative, à la fois individuelle et collective, des productions d'apprenants dans les deux langues d'instruction, français et anglais, avec l'histoire (programme de 5e) comme discipline non linguistique (DNL).

---

- 2 Le bilinguisme scolaire revêt des caractéristiques particulières qui interrogent les définitions générales du bilinguisme. En partant de la définition de travail proposée par GROSJEAN (1982, 1992), le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues et la personne bilingue utilise ses deux langues pour répondre à ses besoins communicatifs quotidiens. De ce point de vue, l'utilisation de deux langues d'instruction pour la construction de connaissances correspond bien aux critères établis. Si l'on s'intéresse ensuite aux utilisations des deux langues dans la classe, le « principe de complémentarité » énoncé par GROSJEAN (1982) en corollaire du bilinguisme, qui pose une distribution complémentaire des emplois en fonction des situations de communication, conduit à se demander si, dans certaines situations d'apprentissage, il y a bien séparation des emplois ou, au contraire, recoupement partiel.
- 3 Dans la situation observée, les douze informateurs sont des collégiens de 5e français et francophones natifs ayant débuté leur scolarité dans une structure monolingue, et qui apprennent l'anglais depuis cinq ans et l'histoire en anglais depuis deux ans. Leur bilinguisme en devenir n'est donc pas familial, mais uniquement scolaire et s'inscrit dans un bain majoritairement français : le manuel utilisé est français (programme de l'Education nationale) et l'enseignante le complète avec des extraits de manuels britanniques, ou l'accès facile à des formes de savoirs historiques françaises par les médias ... Il est donc peu vraisemblable que la L2 soit la langue exclusive de la DNL, mais la co - présence des deux langues ne signifie pas pour autant un recoupement systématique des emplois : la L2 est fortement privilégiée pour la compréhension et la production, alors que la L1 intervient comme outil métalinguistique ou métacognitif. En termes de bilinguisme et de construction de connaissances, les élèves observés ont donc à gérer les deux langues, mais aussi les savoirs et les savoir - faire disciplinaires transmis par celles - ci ; ce qui peut être envisagé comme une compétence bilingue disciplinaire.
- 4 A la suite de GROSJEAN et PY (2002), si l'on considère que la compétence bilingue n'est pas seulement l'aptitude à maîtriser deux systèmes linguistiques, mais qu'elle contient aussi une part de gestion des interrelations entre les deux codes, on peut envisager dans le cas des DNL une dimension supplémentaire d'ordre disciplinaire qui intègrerait à la fois la maîtrise des savoirs et savoir - faire attendus dans la matière étudiée, et la gestion des relations entre les traditions disciplinaires véhiculées par les deux langues. Ces « traditions » peuvent être d'ordre épistémologique, culturel, discursif et pédagogique. L'objet de la recherche a consisté

à essayer de voir à partir de quels mécanismes, de quels points de vue sur la discipline les élèves se construisait une compétence bilingue spécifique.

- 5 D'un point de vue théorique et méthodologique, il reste cependant à déterminer les objets de la discipline auxquels les enfants sont exposés. L'histoire étant une matière essentiellement discursive et basée sur l'écrit, le rôle du texte d'histoire (dans ses formes didactiques) semble particulièrement important, car il constitue un support fixe (contrairement à la modularité du discours de l'enseignant). L'enquête a été mise en place autour de la production de textes d'histoire tels que les élèves peuvent en trouver dans leurs manuels. Les douze informateurs ont effectué deux versions (une en anglais, l'autre en français) du même ensemble d'informations.

Tâche proposée aux informateurs :

- 6 *Consigne : Rédigez un petit texte explicatif à la manière d'un historien en vous servant des informations données. Mais attention ! Vous devez éviter de reprendre les mots déjà utilisés !*
- 7 Les croisades

Période des croisades : règne des Capétiens

- 1) 1095 - Jérusalem : invasion des Musulmans :  
destruction des lieux saints  
pas de pèlerinages pour les Chrétiens  
Chrétiens : esclavage, mort

- 2) Pape : Guerre contre les Musulmans  
But (guerre) : Jérusalem aux Chrétiens

- 3) Combattants : a) paysans  
b) Chevaliers = Croisés contre Musulmans  
c) morts : maladies, faim, massacres

- 4) Première croisade a) Victoire Chrétiens : Jérusalem libérée (1099)  
b) Nouveaux états chrétiens : Jérusalem, Antioche

- 5) 1187 : Jérusalem aux Musulmans (sultan Saladin)

- 6) 1095 - 1270 : 8 croisades, victoire Musulmans

- 7) Croisades : savon, épices, art, littérature ... en France.

- 8 Lorsque les deux versions ont été écrites, un entretien collectif a eu lieu pour obtenir des informations sur les représentations et les réactions des élèves face aux productions (à partir de questions générales, d'activités de relecture et d'auto - correction, de jugements de productions). L'analyse des données s'est déroulée selon trois niveaux : compétence bilingue, compétence bilingue et textuelle, compétence bilingue et disciplinaire. C'est sur ce dernier niveau que nous insisterons en présentant différents exemples.

- 9 Du point de vue de la compétence bilingue, on retrouve dans les productions françaises et anglaises la diversité des procédés de production bilingue : des formes influencées par la langue maternelle (emprunts, interférences ...), des formes créées sur une base monolingue L2 (créations lexicales, expressions idiomatiques ou pseudo - idiomatiques ayant valeur évaluative) ou encore des formes bilingues (code - switching). La variété de ces procédés montre la souplesse linguistique et cognitive des scripteurs sur des segments courts (mots ou syntagmes) et cela se retrouve aussi au niveau textuel avec de nombreux procédés de thématisation, aussi bien en français qu'en anglais, laissant ainsi penser que les capacités textuelles sont ici partiellement transférées d'une langue à l'autre.

- 10 Au niveau de la construction d'une compétence bilingue disciplinaire, on est très proche des questions soulevées par l'enseignement d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques ; c'est - à - dire que l'on peut poser le problème en termes de lexique, de discours et de représentation de l'objet.

## Niveau lexical

### Exemple 1 : mise en texte de l'information 1c de la tâche proposée

Edwin	Mathias	Amandine	Raphaëlle	Chloë	J-Cristophe	Quentin
Mettre en esclavage	Mettre à l'esclavage	employé comme esclave	réduire en esclavage	Esclava-ger	être en esclavage	réduire en esclavage
to be slaves	x	x	to take as slaves	to become slaves	to be slavery	To sommeri-ze in slaves

### Exemple 2 : mise en texte des informations 2, 4 et 5

Mathieu	Edwin	Amandine	Raphaëlle	Jean	Quentin
(they) conquered Jerusalem	(they) pick possession of J.	to take J.	became free/ muslim	To restitute J.	to take J. again
Reprendre Jérusalem	J. prise, redonnée	recupérer J.	prendre/ reprendre J.	reprendre, rendre J.	Reprendre J.

- 11 Ces deux exemples montrent le travail sur le lexique effectué dans les deux langues par les informateurs. Dans l'exemple 1, on constate qu'il y a une recherche pour trouver les expressions consacrées en LM, comme « réduire en esclavage » ou une forme verbale basée sur le substantif : « esclavager », mais qu'il n'y a pas de transfert systématique ou de traduction littérale en L2. En effet, les informateurs ont généralement préféré utiliser d'autres verbes qui indiquent un changement d'état. Le cas de Quentin est assez particulier, car il résulte d'un essai de traduction manqué : pendant la production, l'informateur a demandé l'équivalent en anglais de « résumer » au lieu de « réduire », mais il pensait bien à l'expression « to reduce in slaves » (confirmé pendant l'entretien).
- 12 Le même travail de recherche des termes appropriés au domaine se retrouve dans le choix des verbes de l'exemple 2. Si on remarque une certaine homogénéité dans les versions françaises avec le verbe « prendre » ou « reprendre », il n'en va pas de même en anglais car différents verbes généraux ou spécifiques sont utilisés : « take », « become », « restitute » ou « conquered ». On peut donc en conclure qu'il y a bien une sélection lexicale importante pour l'adéquation au domaine étudié, mais que la traduction littérale d'expressions « canoniques » françaises en L2 n'est pas un procédé moteur et que les informateurs semblent conserver les spécificités lexicales de chaque langue.

## I. Niveau discursif

- 13 Le texte d'histoire est polymorphe, aussi bien en français qu'en anglais. Mais le problème qui se pose dans la situation observée concerne l'accès aux supports textuels dans les deux langues car, si les élèves sont largement en contact avec des formes de textes d'histoire en français (enseignements antérieurs, médias, manuel), ce n'est pas le cas pour l'anglais et ce déséquilibre peut avoir un impact sur les choix des informateurs. Dans ce niveau discursif, les styles, les temps et l'énonciation ont été particulièrement étudiés et donnent différentes pistes d'interprétation.

*Styles discursifs. Extraits de textes.*

**Mathieu (A, F) G7:**

*Then a long time after soap and other things came in France.*

La littérature, le savon, les épices arrivèrent 100 ans plus tard, en France.

**Raphaëlle (A, F) G4 :**

*Mais il y eut un retournement de situation en 1099 [...].*

The Pope Urbain II decided to send a message to the Christians: declare war to the Muslims, fight and free Jerusalem .

**Mathias (A, F):**

The name of the fighter during the crusades was named crusaders.

**J. Christophe (A, F):**

*The warrios were the peasants, knights they were against the Muslims.*

Les combattans étaient les paysans, les chevaliers étaient contre les croisés Musulmans.

**Amandine (F, A) :**

*Ceux qui combattaient contre les Musulmans étaient les paysans, les chevaliers [...].*

- 14 Ces différents exemples montrent la diversité des choix discursifs entre les scripteurs qui oscillent entre récit (Mathieu et Raphaëlle) et schémas informatifs ou descriptifs (Mathias, J. Christophe et Amandine), mais de façon générale il y a une relative homogénéité des procédés chez un même individu. La flexibilité des représentations de l'objet « texte d'histoire » semblent donc commune dans les deux langues du scripteur concernant les styles, mais si on peut supposer une mise en commun de ces ressources pour la production en L1 ou L2, l'étude des temps verbaux utilisés apporte des précisions sur cette piste d'interprétation.

*Temps verbaux utilisés. Extraits.*

**Jean :**

Mais cela ne dura pas lontan, le sultan Saladin reprend Jérusalem en 1187. A partir de 1095 jusqu'à 1270, 8 croisades ont été organisées. Les Musulmans les ont toutes gagnées.

**Amandine (A, F) :**

*Dans les guerres les personnes qui se battaient étaient les paysans ; les chevaliers et ils mouraient généralement de faim ; de maladie ; ou par les massacres. Les Chrétiens gagnent la bataille et récupèrent Jérusalem en 1099. Jérusalem et Antioche sont des villes chrétiennes. En 1187 le sultan Saladin récupère Jérusalem. De 1095 à 1270, il y eut 8 croisades ; les Musulmans gagnèrent les croisades.*

**Raphaëlle (F, A) G7 :**

[...] mais les croisades apportèrent du savon, des épices, des nouveaux arts, une nouvelle littérature, qui plus tard, apporteront de nouvelles possibilités au développement français.

**Paul (A, F) G6 :**

*Puis ils forment de nouveaux états chrétiens : Antioche et Jérusalem. En 1187, victoire des musulmans, ils s'auront Jérusalem jusqu'à 1270.*

- 15 Les nombreux glissements d'un temps verbal à un autre sont exclusivement présents dans les versions françaises et ne se retrouvent pas dans les textes en anglais dans lesquels seul le passé est pris comme temps de référence. Une interprétation de cette différence peut être trouvée dans la qualité et la diversité des supports proposés aux élèves dans chacune des deux langues. La fréquentation de textes et discours variés en français conduit à cette flexibilité, alors que l'homogénéité des supports anglais (provenant d'un même manuel) ne pousse pas les informateurs à user des mêmes latitudes. Il n'y a donc pas de transfert automatique des caractéristiques propres à une langue vers l'autre, mais plutôt une conservation des traits perçus comme spécifiques.

## II. Énonciation

- 16 Ce dernier point s'intéresse particulièrement à la position énonciative adoptée par les scripteurs. Selon Benveniste (1966), le discours historique se caractérise par l'absence de l'énonciateur et donc par la mise à distance des faits. De plus, le cadre scolaire et la dimension scientifique conduisent à une relative objectivité du scripteur. L'attente de la troisième personne est forte et généralement, cette forme domine les productions. Cependant pour certains, le passage à une voix collective « on », « we » leur permet d'agencer les informations dans des structures simples ou de les relier à travers une forme plus évaluative (Thimothée).

**Raphaëlle (F, A) G2 :**

on appela ces guerres les croisades, et les guerriers les croisés.

**Jean (A, F) G3b :**

[ ... ] des chevaliers qu'on nome croisés.,

**Timothée (A, F) G1:**

we can said that that is an Muslim's invasion [...].

- 17 En termes de construction d'un discours à valeur historique, les deux versions tendent à montrer que les scripteurs n'opèrent pas selon un modèle unique, mais qu'ils mobilisent leurs connaissances et savoir - faire dans les deux langues en respectant les différences qui leur semblent caractéristiques des discours historiques véhiculés par chaque langue.

### III. Représentation de l'objet

- 18 Cette dernière partie s'attache à chercher dans les réactions des participants à l'entretien, des indices permettant de préciser les traits qui caractérisent, selon eux, les textes d'histoire. L'idée des jugements de production était de voir si les élèves étaient capables de formaliser une représentation de l'objet qu'ils avaient à produire. Des questions relatives aux temps acceptables dans un texte d'histoire ont pu montrer que ce n'était pas encore le cas, mais il existe néanmoins des traits plus généraux montrant qu'il y a une représentation globale du texte historique en construction et que celle - ci est fortement influencée par un souci d'objectivité (scientifique ou scolaire). L'extrait proposé reprend une partie du texte de Raphaëlle et les réactions que celui - ci a suscitées.

#### Texte de Raphaëlle (scripteur)

« La première croisade ne fut pas glorieuse : ce fut les paysans qui partirent les premiers pour Jérusalem : ils n'étaient armés que de pics, et autres outils fermiers et combattaient contre les guerriers armés d'arcs redoutables : ils n'avaient aucune chance. » « The Pope told the christians that if they go on war, they would go to paradise if they die, or they would find gold, diamants, etc ..., so peasants left first, they lost of course ».

#### Extrait de l'entretien

« M : et qu'est - ce que vous pensez quand on dit « ne fut pas glorieuse » et puis ... « la première croisade ne fut pas glorieuse », « ils n'étaient armés que de pics » « il n'avait aucune chance »  
 J : ça c'est plutôt un roman  
 Q : on se croirait en plein roman avant une bataille »

- 19 Cet exemple est assez significatif du souci d'académisme des informateurs qui se forment un ensemble d'attentes conceptuelles et formelles propres à la discipline étudiée.

- 20 En conclusion, la co - présence des deux langues et les impératifs de la construction des savoirs dans une discipline dessinent une compétence bilingue disciplinaire ayant pour base la formation de modèles de ce que peut être un texte d'histoire dans les deux langues qui conserveraient les spécificités rencontrées tout en faisant appel à des procédés identiques dans les deux langues. Cependant, la forme de cette compétence bilingue disciplinaire est très fortement dépendante des caractéristiques de la situation d'apprentissage et une médiation des langues et cultures au sein d'une discipline paraît ainsi essentielle (GOVONI, 2003) pour que l'éducation bilingue à l'européenne (O' RIAGAN et LÜDI 2003) soit aussi biculturelle et transdisciplinaire.

#### Bibliographie

- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard.  
 GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge : Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1992). « Another View of Bilingualism » in *Cognitive Processing in Bilinguals*, R.J. HARRIS eds., Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V., pp. 51 - 62.

GOVONI, G. (2003). « La didactique de l'histoire dans les sections bilingues : « médier » deux traditions d'enseignement » in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : CLE International, pp. 87 - 99.

O' RIAGAN, P. & LÜDI, G. (2003). *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Conseil de l'Europe.

PY, B. & GROSJEAN, F. (2002). « La notion de compétence bilingue en langue », in *Notions en questions 6*, V. Castellotti et B. Py eds. Lyon, ENS eds, pp. 19 - 28.

---

### ***Pour citer cet article***

Référence électronique

Karine Bouchez, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 03 mars 2010.  
URL : <http://trema.revues.org/464>

---

### ***À propos de l'auteur***

**Karine Bouchez**

Doctorante en sciences du langage, Université Paris X - Nanterre

---

### ***Droits d'auteur***

© Tous droits réservés

---

### ***Résumé / Abstract***

L'enseignement / apprentissage des disciplines non linguistiques en langue non maternelle, tel qu'il est intégré dans les cursus bilingues, conduit à s'interroger sur les processus qui sous-tendent la construction d'une compétence à la fois bilingue et disciplinaire. A partir de l'analyse de productions écrites d'apprenants français étudiant l'histoire en anglais, l'enjeu de la recherche consiste à mettre en évidence certains des mécanismes mobilisés par l'élève pour répondre aux contraintes linguistiques et disciplinaires imposées par ce système éducatif.

**Mots clés :** DNL, éducation bilingue, compétence, construction des connaissances, acquisition LE

CLIL, as a constitutive part of the bilingual education, leads to wonder about the processes that underlie the building of a specific skill which is at the same time bilingual and closely related to a school subject. Through the analysis of written productions from French students learning history in English, the aim of this research is to focus on some of the mechanisms used by the learners to face the linguistics and disciplinary constraints by this type of education.

**Keywords :** bilingual education, CLIL, competency, building of knowledge, FL acquisition