

**Dorothee AYER**Université de Fribourg (Suisse), Institut de formation à  
l'enseignement au secondaire (IFE)**Laurent BRONCHI**

Collège St-Michel, Fribourg (Suisse)

**« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation  
didactiques pour un cours de DdNL**

Article reçu le 15.03.2021 / Modifié le 24.07. 2021 / Accepté le 05.07.2021

**Résumé**

L'enseignement bilingue peut prendre plusieurs formes, l'une d'entre elles consiste à suivre des cours de discipline dite non linguistique dans la langue partenaire. Cet article propose d'étudier et d'analyser les différences opérées durant des leçons d'économie dispensées à de jeunes lycéens dans un établissement situé dans une région bilingue en Suisse. Deux leçons dans deux classes différentes sont observées et analysées en se focalisant sur les choix didactiques de l'enseignant et leurs mises en œuvre. L'une des classes est composée d'élèves francophones et l'autre d'élèves germanophones. Les différences relevées indiquent les adaptations didactiques réalisées pour soutenir l'apprentissage des élèves.

**Mots-clés :** enseignement bilingue, didactique du bilinguisme, méthodologie, CLIL/EMILE, discipline dite non linguistique.

**"And above all, speak French", didactic choices and adaptation for a non-linguistic subject course****Abstract**

Bilingual education can take several forms, one of which is to teach non-linguistic subjects in the partner language. This paper proposes to study and analyse the differences made during lessons given to young high school students in a school located in a bilingual region of Switzerland. Two lessons in two different classes are observed and analysed, focusing on the teacher's didactic choices and their implementation. One class is composed of French-speaking students and the other of German-speaking students. The differences noted indicate the didactic adaptations made to support students' learning.

**Key words :** bilingual education, didactics of bilingualism, methodology, CLIL/EMILE, non-linguistic subject

**Pour citer cet article :**

AYER Dorothee et BRONCHI Laurent (2021). « Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 39-57. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Ayer-Bronchi.pdf>

**Pour citer le numéro :**

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). Apprentissages linguistiques, plurilinguisme et autres problématiques [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

## Introduction

« Et surtout, parlez français ! », ainsi se termine une leçon d'économie dispensée à de jeunes lycéens, alors que leurs camarades qui quitteront la même salle une heure après eux, en ayant suivi la même leçon, ne bénéficieront pas de cet encouragement. Ceux-ci sont francophones, ceux-là germanophones, et suivent une discipline dans la langue partenaire.

L'enseignement bilingue est une des formes de dispositifs pédagogiques favorisant l'acquisition d'une langue étrangère. Dans les régions se situant à la frontière des langues, cette forme d'enseignement est naturellement proposée aux apprenant-e-s, aidée par la proximité géographique, sociale et culturelle de la langue partenaire.

Dans le contexte de recherche qui nous concerne, située dans une région suisse officiellement bilingue, la frontière des langues se vit à l'intérieur même de l'établissement scolaire, favorisant ainsi la mise en place de l'enseignement bilingue. Si la conception de ce type de dispositif est relativement aisée à envisager, le passage à sa mise en œuvre peut soulever des questions de plusieurs natures, comme le profil des élèves, le volume de cours donnés dans chaque langue, le profil des enseignant-e-s ou l'approche pédagogique.

Cette recherche se focalise sur les aspects didactiques d'un enseignement bilingue, et plus précisément sur l'analyse de pratiques observées durant des cours de discipline dite non linguistique (DdNL), données en français à un groupe d'élèves francophones et également à un groupe d'élèves germanophones.

La discipline enseignée est *l'Economie et droit*, qui peut être considérée comme une discipline appartenant à la catégorie des sciences humaines (Vignier, 2011). Ainsi le recours à la langue française, langue d'enseignement pour les élèves francophones implique des choix didactiques, nécessitant adaptation et méthodologie, lorsque le même cours est dispensé à un public germanophone, ayant le français comme langue seconde (L2).

Nous verrons dans un premier temps les différents paramètres permettant de saisir le contexte dans lequel prennent place ces leçons, puis les aspects propres à ces deux types d'enseignement portant sur la même matière.

## 1. Le contexte

Cette recherche s'inscrit dans une recherche plus large sur l'enseignement bilingue dans l'enseignement secondaire post-obligatoire dans la région de Fribourg en Suisse<sup>1</sup>. Les élèves ont la possibilité depuis le milieu des années 1990 d'obtenir leur diplôme de baccalauréat avec la mention bilingue. Cela implique, pour chaque élève francophone ou germanophone, de suivre une partie des cours dans la langue partenaire.

Le parcours de formation dure quatre ans<sup>2</sup>. La filière bilingue est ouverte à partir de la deuxième année, pour les trois dernières années de la scolarité<sup>3</sup>. En première année cependant, il existe la possibilité pour les élèves de suivre un seul cours dans la langue partenaire, ce qu'on appelle la branche de sensibilisation (ou parfois d'immersion). Le but de ce dispositif est de permettre à l'élève de se familiariser avec l'enseignement dans la langue partenaire avant d'opter (ou non) pour la filière bilingue. Toutefois, le nom de ce dispositif est quelque peu trompeur dans le sens où les jeunes élèves, qui effectuent leur première année dans un établissement du post-obligatoire, se retrouvent immergés dans la langue partenaire deux à trois heures par semaine, sans bénéficier de soutien particulier<sup>4</sup>.

Concrètement, l'établissement dans lequel se déroule la recherche est une école bilingue, avec deux filières distinctes : francophone et germanophone. Chacune des filières suit le même programme, mais dans deux langues différentes et avec le plus souvent des enseignant-e-s différent-e-s<sup>5</sup>. Il est donc relativement aisé d'organiser l'enseignement bilingue, puisqu'il suffit de demander à un-e enseignant-e d'une filière de donner ses cours dans l'autre filière, toujours dans sa langue.

Nous sommes donc dans un dispositif d'enseignement bilingue avec une alternance de type macro : l'alternance des langues se fait sur l'année (Duverger, 2009 ; Gajo, 2001). Le choix de ce dispositif est particulièrement pratique dans le contexte officiellement bilingue de l'établissement, il permet

---

<sup>1</sup> Le canton est officiellement bilingue français-allemand.

<sup>2</sup> Les élèves ont environ 15-16 ans la première année et obtiennent leur baccalauréat à 19 ans.

<sup>3</sup> Une filière « bilingue + » a été créée pour les élèves présentant des compétences déjà élevées dans les deux langues. Elle commence dès la 1<sup>ère</sup> année.

<sup>4</sup> « Il existe des mesures de soutien en cas de difficultés linguistiques » (Etat de Fribourg, sans date), cependant dans le cas présent, rien n'est mis en place.

<sup>5</sup> On peut relever quelques exceptions pour des enseignant-e-s bilingues ou les enseignant-e-s de langues étrangères.

de mettre en place des sortes de rocade entre enseignant-e-s francophones et germanophones sans exiger des compétences linguistiques dans la langue partenaire qui s'ajouteraient aux compétences disciplinaires et didactiques.

Si, sur le papier, ce dispositif apparaît sous l'étiquette « enseignement bilingue », il s'apparente dans la réalité davantage à un type d'enseignement CLIL (Content and Integrated Learning), EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue) ou même EMI (English as Medium of Instruction<sup>6</sup>), dans le sens où l'utilisation des langues est fortement cloisonnée. Au-delà de ces considérations de définition, le point commun de nos interrogations sur les pratiques enseignantes se situe dans le fait d'enseigner une DdNL dans une langue qui n'est pas la langue première (L1) des élèves (Roussel et Tricot, 2017).

### 1.1. Consignes aux enseignant-e-s

Les enseignant-e-s intervenant dans ce type de classe n'ont pas reçu de consignes précises quant à la conduite de leurs cours. La formation initiale qu'ils ou elles ont suivie n'aborde pas non plus la question de l'enseignement bilingue. Au cours des premières années de mise en place de ce dispositif d'enseignement bilingue par l'intégration au programme d'une discipline de sensibilisation (année scolaire 2014-2015), une formation ponctuelle de trois demi-jours a été proposée. Cela n'a pourtant pas donné lieu à un document permettant de guider plus explicitement les pratiques enseignantes et cette formation n'a pas été proposée aux enseignant-e-s engagé-e-s par la suite dans le dispositif.

Au niveau des textes officiels, il existe des descriptions des différents parcours sur les sites Internet du canton. Cependant, celles-ci sont succinctes et s'adressent prioritairement aux élèves et à leurs parents. A noter que cette situation n'est pas exceptionnelle, elle est même assez répandue comme le soulèvent différentes études au niveau européen (Pena Diaz & Porto Requejo, 2008 ; Pérez Cañado, 2016).

Ainsi, en l'absence de formation adéquate, la question de l'approche pédagogique et didactique déployée sur le terrain se révèle intéressante à plusieurs points de vue. D'une part, on peut étudier la prise de conscience de ces enseignant-e-s du poids des compétences linguistiques que les élèves doivent développer durant ces cours et d'autre part, tenter de saisir les

---

<sup>6</sup> L'anglais serait remplacé par le français ou l'allemand.

« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

adaptations faites à partir de leurs cours traditionnels en L1 pour l'enseignement de leur discipline en L2.

Partant du principe que l'enseignant-e de DdNL a développé durant sa formation universitaire des compétences linguistiques propres à sa discipline, puis lors de sa formation professionnelle des compétences pédagogiques et didactiques également adaptées à sa discipline, il est intéressant de partir de l'observation et de l'analyse de ses pratiques dans la situation professionnelle normale pour analyser les choix didactiques planifiés et réalisés.

## 2. La méthodologie

Les données susceptibles d'apporter des réponses à nos questions de recherche ont été récoltées sur le terrain par trois moyens différents et complémentaires : observation et enregistrement de quatre leçons d'économie (deux dans deux classes chacune), analyse des supports de cours des deux classes et entretien post-leçons avec l'enseignant.

**Tableau 1. Codes des leçons observées**

	<b>Classe francophone</b>	<b>Classe germanophone</b>
<b>1<sup>ères</sup> leçons</b>	LF1	LD1
<b>2<sup>èmes</sup> leçons</b>	LF2	LD 2

L'intérêt de l'analyse de ces quatre leçons réside dans le fait qu'elles visent les mêmes objectifs d'apprentissage et offrent une structure didactique identique. Elles sont effectivement construites sur le même schéma, avec les mêmes phases de leçons et les mêmes activités proposées aux élèves, que la classe soit francophone ou germanophone<sup>7</sup>. Cela permet ainsi de comparer les différences visibles et audibles dans les types de discours et dans la relation pédagogique instaurée avec les élèves. Avant de procéder à l'analyse, les informations récoltées par l'observation et les enregistrements ont servi à l'élaboration d'un synopsis rendant l'action didactique plus facilement lisible (Schneuwly et al., 2006).

Les supports de cours analysés consistent en deux documents : l'un apportant des éléments théoriques et l'autre comportant des activités d'application. Ces deux documents sont distribués (ou rendus disponibles via

<sup>7</sup> Suivant la thématique abordée, l'enseignant adopte des stratégies d'enseignement différentes pour la classe germanophone, ce qui n'est pas le cas ici.

une plateforme) aux élèves.

Finalement l'entretien avec l'enseignant s'est déroulé après l'observation des leçons et a permis de préciser certains points.

## 2.1. La structure des leçons

Les deux leçons observées, tant dans la filière francophone que germanophone, présentent la même structure.

Lors de la première leçon, l'enseignant commence par un rappel de la matière, puis propose un travail à faire en binôme. Il procède ensuite à la correction de l'activité en plenum en interrogeant les élèves. Suivent deux phases de présentation de notions nouvelles de manière magistrale, sous la forme d'un cours dialogué (l'enseignant explique, sollicite les élèves pour des exemples, discute des notions).

Lors de la deuxième leçon, l'enseignant rappelle rapidement la matière vue la leçon précédente, puis corrige en plenum les devoirs en interrogeant les élèves à tour de rôle. Il présente ensuite les nouvelles notions sous la forme d'un cours dialogué.

Cette structure a été la même pour les deux leçons (élèves francophones et élèves germanophones), ce qui n'est pas toujours le cas durant le semestre. En fait, l'enseignant adopte parfois des approches pédagogiques différentes en fonction des contenus à aborder et des difficultés rencontrées dans chacune des classes.

A noter également que nous n'avons pas observé de grandes différences dans l'attitude des élèves par rapport à la matière et devant les tâches à effectuer : ils et elles participaient volontiers, répondaient aux sollicitations avec aisance et réagissaient à l'humour de l'enseignant, et ceci dans une classe comme dans l'autre. La seule différence relevée se situe dans le nombre de questions spontanées des élèves, moins élevé dans la classe germanophone.

Du côté de l'enseignant, nous avons pu observer une attitude égale vis-à-vis des élèves, avec la même envie de transmettre la matière dans une atmosphère détendue et participative. Nous avons relevé l'attention portée à chaque élève, spécialement dans la classe germanophone où l'enseignant a

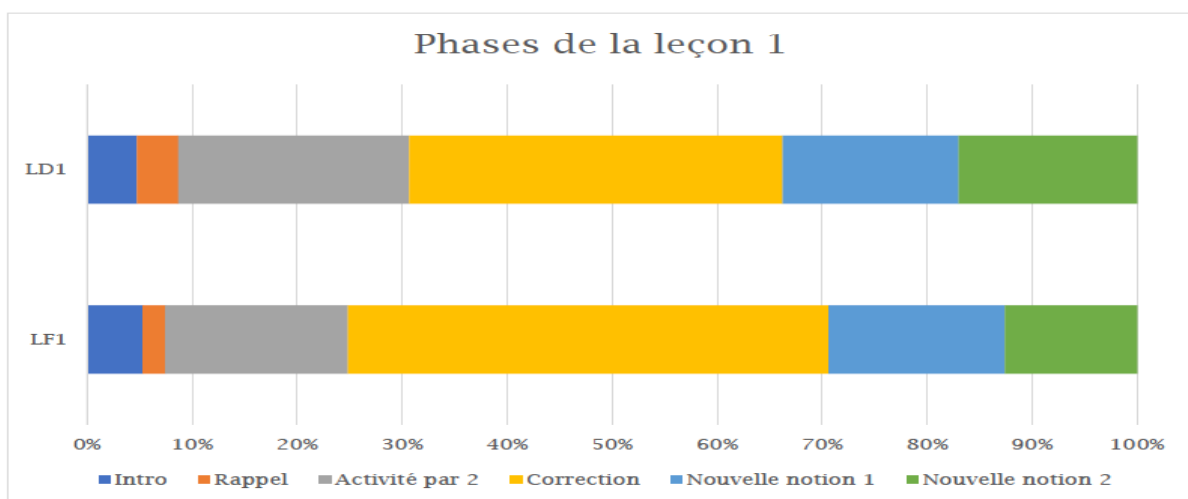
« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

interrogé au moins une fois chaque apprenant-e par leçon.

## 2.2. La durée des phases des leçons

Les enregistrements, encodés avec le logiciel Sonal<sup>8</sup>, ont permis de quantifier le temps de chaque phase par classe. Si le déroulement des phases se fait dans le même ordre, on remarque que le temps accordé à chacune des étapes du cours n'est pas strictement identique.

**Fig. 1. Phases de la leçon 1**



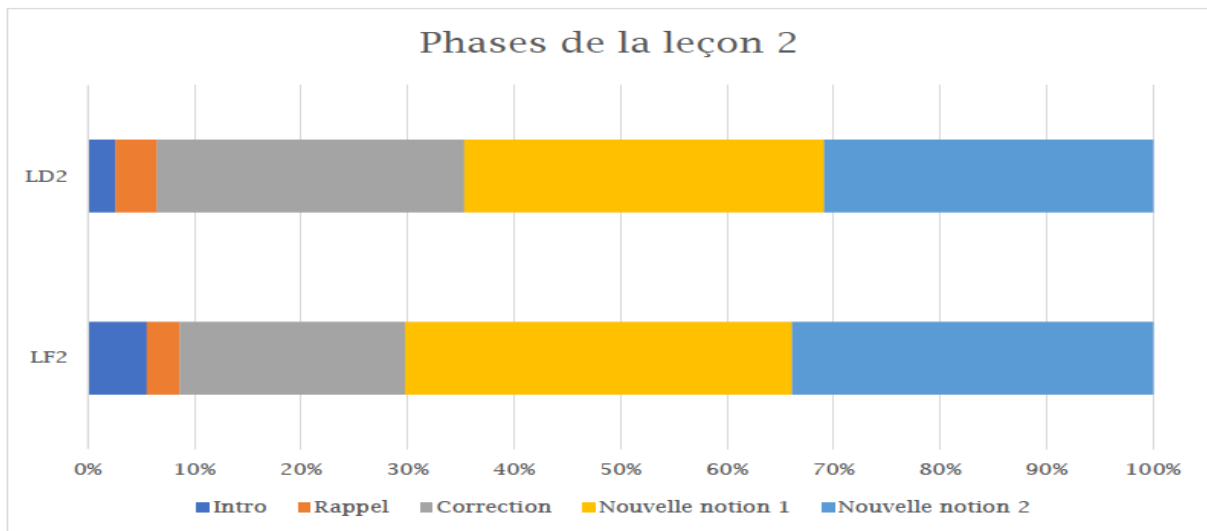
On constate que l'enseignant consacre plus de temps au rappel des éléments importants vus lors des leçons précédentes avec les élèves germanophones. Il en profite pour expliquer encore une fois certaines notions, alors que cette phase prend moins de temps avec les élèves francophones.

Pour l'activité à mener en binôme, les francophones sont aussi plus rapides. Cela s'explique par le fait que l'enseignant fait lire les consignes à voix haute par les élèves germanophones pour s'assurer de leur bonne compréhension des consignes. On peut s'étonner du temps que prend la correction avec les francophones. Cela s'explique par le fait que l'enseignant a développé ses explications. En effet, alors que les réponses et les exemples sont similaires dans les deux classes, l'enseignant les a étayés en complétant par des explications supplémentaires. La dernière différence significative concerne la phase consacrée à la nouvelle notion 2. Là, l'enseignant a limité ses

<sup>8</sup> Logiciel d'aide au traitement de documents audio : <http://www.sonal-info.com/>

explications pour les francophones pour lesquels l'illustration de la notion (exemple de l'ouverture d'un restaurant de ramen) ne demandait pas d'explication spécifique du vocabulaire, qui appartient en grande partie au langage courant, mais qui posait plus de problème aux élèves germanophones.

**Fig. 2 : phases de la leçon 2**



Lors de la deuxième leçon, la phase d'introduction a pris plus de temps avec les élèves francophones, principalement pour des raisons administratives et organisationnelles. Comme pour la première leçon, le rappel et l'ancrage dans la leçon a été plus développé pour les élèves germanophones. Le travail de correction a également pris plus de temps dans la classe germanophone, l'enseignant a en fait demandé à plusieurs élèves de lire les consignes, comme dans la classe francophone, mais en a profité pour clarifier certains mots de vocabulaire :

**Extrait 1 (LD2, 4'50-5'01'')**

El. (lit la consigne) : *Il entend maximiser ses bénéfices...*

Ens. : *Donc il essaie... maximiser ça veut dire qu'il va vraiment chercher la situation optimale*

Il a porté ainsi une attention particulière à la compréhension des consignes et des réponses. Les deux phases de cours dialogué qui ont suivi (nouvelle notion 1 et nouvelle notion 2) ont été plus rapides avec les élèves germanophones. Lorsqu'il aborde la production de pétrole et ses retombées économiques, il mentionne simplement l'exemple de pays qui ont diminué



« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

leur production de pétrole, puis passe à la suite. Au contraire, dans la classe francophone, à partir de ce même exemple, une discussion s'engage sur le développement de méthodes d'extraction.

### **3. Les choix didactiques**

Les choix didactiques sont à considérer ici comme faisant partie d'un processus de planification et de réflexion quant à la matière à enseigner (et impliquant la transposition didactique) et aux objectifs d'apprentissage en prenant en compte le contexte d'enseignement et d'apprentissage. Partant de son expérience d'enseignement en français pour des francophones, l'enseignant adapte ses cours pour la classe germanophone. Si le contenu disciplinaire et les objectifs d'apprentissage sont identiques aux deux classes, le contexte change fortement, et les choix didactiques qu'il opère entre ces deux types d'enseignement en sont une bonne illustration.

En ce qui concerne le contenu, les leçons observées portaient sur la notion de marché et intégraient celles d'offre et de demande. Ce type de contenu implique de travailler avec d'autres systèmes sémiotiques que le langage seul, comme des graphiques, des courbes et des schémas. Pour les élèves, cela signifie la mobilisation de compétences plurimodales : le travail sur des schémas (offre et demande) et les explications orales permettant leur lecture et leur interprétation. Ces supports sont certes appropriés et permettent de soutenir les élèves dans l'atteinte des objectifs. Cependant, il serait restrictif de penser que l'utilisation des schémas offre une alternative plus légère dans l'enseignement bilingue puisque cela permet de limiter l'utilisation du langage et de s'appuyer sur un autre code. Ce code, justement, doit également être déchiffré et interprété par les élèves (Vollmer, 2009). Il s'agit dans ce sens d'une compétence liée à la discipline, ce qui explique par ailleurs que les mêmes activités de travail sur les schémas sont proposées à la classe francophone et à la classe germanophone.

#### **3.1. Les adaptations didactiques**

Nous pouvons parler ici d'adaptation puisque l'enseignant nous a confirmé partir de la préparation de son cours pour les francophones afin de planifier celui destiné aux germanophones.

### 3.1.1. Les adaptations didactiques des leçons

Lors de ces leçons similaires dans leur planification, on peut relever toutefois quelques différences. Celles-ci ne sont pas spontanées, mais planifiées par l'enseignant, et reflètent ses choix didactiques. Si elles ne sont pas nombreuses, ni spectaculaires, elles sont néanmoins pensées dans le but de soutenir l'apprentissage dans la langue partenaire.

La première concerne la compréhension des consignes : l'enseignant les fait systématiquement lire par les élèves à tour de rôle. Cette pratique permet, en plus de clarifier des termes, de faire lire à voix haute les élèves (qui par ailleurs ont toutes et tous l'occasion de s'exprimer durant la leçon).

La deuxième adaptation concerne la mise à disposition des supports de cours théoriques, que l'enseignant dépose sur la plateforme d'apprentissage et dont il encourage la lecture avant les cours. Les élèves peuvent ainsi prendre de l'avance, travailler le lexique, s'ils ou elles le souhaitent.

La troisième adaptation touche au contenu et à sa simplification. L'enseignant veille à ne pas noyer les élèves sous des informations inutiles et vise ainsi l'essentiel en procédant à une réduction du contenu (Geiger-Jaillet et al., 2016, p. 133).

La quatrième adaptation concerne la mise à disposition d'un glossaire interactif et collaboratif sur la plateforme, que les élèves peuvent compléter au fur et à mesure de leur apprentissage, et accessible durant les évaluations.

La cinquième concerne la relation pédagogique : l'enseignant encourage davantage les élèves germanophones par du renforcement positif tout au long de l'enseignement, jusqu'à la fin de la leçon :

**Extrait 2** (LD1, 45'27"-45'32")

*Merci et bravo pour votre attention et pour votre travail, et bonne fin de semaine !*

**Extrait 3** (LD2, 44'18"-44'38")

*On reprendra ça après les vacances, que je vous souhaite très bonnes. Merci pour votre attention et pour ce... ce début d'année (bruit de chaises) pis reposez-vous, reposez-vous et surtout, parlez français ! (rires des élèves)*

« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

### 3.1.2. L'évolution des adaptations didactiques

Le travail de planification didactique évolue chez les enseignant-e-s, qui « refont leur cours » régulièrement, pour les mettre à jour ou améliorer les activités proposées aux élèves. Lors de l'entretien, l'enseignant nous renseigne sur sa démarche et sur les adaptations élaborées dans le temps. Ce travail est clairement itératif à plusieurs niveaux. D'une part, comme nous l'avons vu, partant des cours destinés aux francophones, il les adapte pour son public germanophone. Cependant quand une stratégie pédagogique lui semble efficace, il lui arrive de la proposer en retour aux francophones. De même, les adaptations de réduction opérées pour les germanophones sont parfois utilisées pour les élèves francophones.

Le temps est également un facteur central : il réunit réflexion et expérience. L'enseignant reconnaît son évolution dans la maîtrise de la transposition didactique de sa discipline, mais également dans les aspects méthodologiques de l'enseignement dans la filière bilingue au fil des ans.

## 4. Le discours

En partant du constat de Carol (2007, p. 7) stipulant que « l'enseignement disciplinaire en langue seconde ne peut se passer d'une planification et d'un contrôle de la communication », nous nous sommes intéressés à l'organisation du discours dans le cadre de l'enseignement observé. Cela comprend d'une part la planification et l'utilisation de l'écrit et d'autre part, le discours oral de l'enseignant durant les leçons.

Il est nécessaire ici de faire la distinction entre différentes utilisations de la langue dans la transmission des savoirs disciplinaires.

Causa (2014 et 2017, p. 91) distingue quatre types de discours courants dans un cadre scolaire :

- le discours ordinaire (qui est utilisé lors d'échanges informels),
- le discours de vulgarisation (qui est en lien avec la vulgarisation pour le grand public, comme dans des documentaires),
- le discours didactique (favorisant la transmission des savoirs),
- le discours spécialisé (propre à la matière enseignée).

Durant les leçons observées, nous avons relevé le recours au discours ordinaire à plusieurs reprises, particulièrement lors des phases d'introduction, lors de petites parenthèses comme lorsqu'apparaissent des soucis techniques sans lien direct avec le contenu du cours ou pour l'humour.

Le discours de vulgarisation n'a par contre pas été relevé au cours des leçons, l'enseignant s'est appuyé sur son propre support de cours, comme nous le verrons plus loin, sans recours à des documents audio-visuels ou autres ressources externes.

Les deux derniers types de discours, didactique et spécialisé, sont certainement ceux qui nous intéressent le plus dans l'analyse didactique de ces leçons. En effet, ils servent de prisme dans l'analyse du discours de l'enseignant.

#### **4.1. Le discours oral**

Le discours oral de l'enseignant-e en classe entre dans les catégories traditionnelles de l'analyse du discours, avec des passages qui seront narratifs ou descriptifs, parfois injonctifs selon les moments vécus en classe.

L'approche adoptée ici est basée sur l'observation de la construction didactique des leçons, et se focalise ainsi sur l'enseignant et son discours. Nous faisons le choix donc de laisser de côté l'analyse des interactions, qui pourront faire l'objet d'une étude plus ciblée sur les aspects interactionnels dans le cadre d'un enseignement bilingue.

##### **4.1.1. Le discours didactique à l'oral**

Ce type de discours a donc pour but de faciliter la transmission didactique des savoirs. Il s'agit pour l'enseignant de recourir à « des explications, des reformulations, des analogies » (Causa, 2017, p. 91) pour ce qui a trait au discours oral durant les cours.

Dans les deux classes, on retrouve ces traits dans le discours de l'enseignant que ce soit dans la classe francophone :

« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

**Extrait 4** (LF2, 33'26"-33'42")

*L'expression qu'on emploie en économie, et je l'ai mise en caractère gras, c'est atomiçité de l'offre et de la demande. Comme il y a des... des milliards d'atomes dans... dans un dans un corps qui permettent au corps de fonctionner pour que le marché fonctionne il faut qu'il y ait suffisamment d'atomes, donc çà veut dire de vendeurs et d'acheteurs.*

Ou dans la classe germanophone :

**Extrait 5** (LD2, 34'43"-35'09")

*On parle d'atomiçité. L'atome c'est... c'est le... c'est ce qui nous compose. C'est les milliards de petites particules qui nous composent. Donc on est composé de milliards de particules pour que çà fonctionne. Alors de la même façon, il doit y avoir atomiçité de l'offre et de la demande. Çà çà veut... çà veut juste dire assez de personnes qui achètent et de personnes qui vendent.*

Nous pouvons noter cependant un déplacement du curseur entre le discours ordinaire et le discours didactique entre les deux classes. En effet, l'enseignant, en portant son attention sur le lexique utilisé en classe, qu'il soit du langage courant ou spécialisé, reformule des mots ou expressions spécialement pour les élèves germanophones :

**Extrait 6** (LD1, 4'05"-4'11")

*On avait vu que la demande elle variait, elle changeait, par rapport à plusieurs choses.*

Ou encore :

**Extrait 7** (LD1, 4'55"-5'00")

*Et puis je suis resté assez vague, j'ai pas été très précis, sur les conditions de marché.*

#### 4.1.2. Le discours spécialisé à l'oral

Le discours spécialisé concerne la langue de la discipline, dont les éléments les plus facilement repérables touchent au lexique spécifique et à son usage en contexte disciplinaire.

Ce type de discours peut, à notre avis être mis en parallèle avec la langue académique, qui se distingue du langage courant (qui est ici le discours ordinaire). La langue académique est étroitement liée à la discipline enseignée et trouve sa place naturelle dans la salle de classe (Dalton-Puffer, 2007). Il n'est pas question uniquement de lexique propre à un champ disciplinaire, mais aussi des différentes formes de discours impliquant la

structure morphosyntaxique ou rhétorique (Vollmer, 2009).

Nous avons relevé, dans les deux classes, le même souci de l'enseignant à familiariser et à faire acquérir ce langage académique :

**Extrait 8** (LF1 : 16'37"-16'47")

*Ens. : Et si le prix augmente, qu'est-ce qui se passe ?*

*El1 : Euh... la demande baisse.*

*Ens. : Alors essayez d'utiliser...*

*El1. : La quantité demandée baisse.*

*Ens. : Oui, la quantité demandée baisse.*

**Extrait 9** (LD1 : 16'21"-16'43")

*Ens. : Que se passe-t-il si le prix baisse ?*

*El1. : Euh les gens achètent plus.*

*Ens. : Comment ?*

*El.1 : Les gens achètent plus.*

*Ens. : D'accord ! Alors on va écrire ça de façon un petit peu plus scientifique, en utilisant des expressions d'économie. Vous voulez essayer (Prénom El.2) ?*

*El.2. : Ouais la augmente euh... la demande augmente.*

Ou encore :

**Extrait 10** (LD1, 17'17"-17'38")

*El. : la quantité demandée va euh...*

*Ens. : Ouais, essayez !*

*El. : elle aller plus bas*

*Ens. : aller plus bas, oui, en français on dit baisser, hein ! elle va baisser, mais c'est très bien. La quantité demandée, vous avez bien utilisé l'expression.*

Cependant, ce type d'intervention sur l'utilisation du discours spécialisé par les élèves apparaît plus souvent auprès des élèves germanophones.

#### 4.1.3. Le recours à l'allemand

Très peu présent, l'allemand peut cependant servir de roue de secours lorsqu'un terme n'est pas compris par les élèves et que l'enseignant traduit. Il s'agit pourtant rarement d'un mot issu du lexique spécifique. Nous n'en avons pas relevé beaucoup durant les deux leçons observées en classe germanophone : « täglich » pour « quotidien », « Staatsrat » pour « Conseil d'Etat » ou « Konkurrenz » pour « concurrence ». Le choix du dispositif bilingue, basé sur une macro-alternance est dans ce sens respecté, il n'y a que peu d'interférences en allemand durant les cours.

« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

## 4.2. L'écrit

L'écrit, lors de cet enseignement, apparaît sous deux formes principales : les supports de cours produits par l'enseignant et servant de document de travail tant pour les aspects théoriques que pour les exercices proposés aux élèves. Ces documents font partie intégrante de la préparation des leçons par l'enseignant et sont donc le fruit d'une réflexion didactique, tenant compte de la spécificité de chaque classe. Une autre forme d'écrit, plus spontanée, correspond à l'agir professoral durant la leçon et regroupe les différentes traces écrites par l'enseignant par le biais de différents médias ou support, comme le tableau noir ou le document Powerpoint à compléter.

### 4.2.1. Les supports de cours

Dans cet établissement, les enseignant-e-s intervenant dans les classes de sensibilisation en *Economie et droit* ont fait le choix de ne pas utiliser de manuel en classe<sup>9</sup>. Cela signifie qu'ils ou elles élaborent leur propre matériel sous forme de support de cours, distribué aux élèves tout au long de l'année. Pour les classes qui nous intéressent ici, il s'agit d'un document comprenant des parties théoriques (définition et explications d'une notion par exemple) complétées par des activités qui sont menées en classe ou en travail à la maison.

Le contenu de ces supports de cours est identique. Ayant pour rôle de soutenir l'élève dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ces documents de cours abordent les mêmes notions, dans le même ordre. Cependant l'étude comparative de ces deux documents permet de mettre en évidence un certain nombre de variations qui concernent principalement deux aspects : la mise en page et le recours à des synonymes ou paraphrases. Ainsi pour la matière abordée durant la première heure de cours enregistrée, les explications théoriques portant sur les définitions du marché et du point d'équilibre sont présentées de manière sensiblement différente pour les élèves germanophones : la mise en page est plus aérée (le texte est découpé en paragraphes bien distincts) et les notions importantes sont encadrées.

---

<sup>9</sup> La raison principale réside dans la difficulté de trouver un manuel récent en adéquation avec le programme.

**Fig. 3. Extraits du chapitre 4 (p.4)** (à gauche : extrait du cours pour la classe francophone et à droite : extrait du cours pour la classe germanophone)

<p>2.1. Définition du marché et du point d'équilibre</p> <p>Le marché est le lieu de rencontre des acheteurs et des vendeurs. La rencontre des désirs des vendeurs et des acheteurs forme le prix.</p> <p>Offreurs et demandeurs vont donc se rencontrer sur un marché. A terme, et tant que l'offre et la demande ne varient pas, <b>un prix d'équilibre</b> sera trouvé entre offreurs et demandeurs. Pour ce prix, les <b>consommateurs désireront exactement la même quantité de produits que les producteurs seront prêts à produire</b>. Il n'y aura donc pas, à l'équilibre, de demande excédentaire (les consommateurs demandent plus que ce que les producteurs ne leur offrent) ni d'offre excédentaire (les entreprises produisent plus que ce que les consommateurs désirent acheter).</p> <p>On parle dans ce cas de prix d'équilibre car pour ce prix, <b>les entreprises ne sont ni incitées à produire plus, ni incitées à produire moins</b>. Sans changement de l'offre et/ou de la demande, les offreurs produisent la même quantité au même prix de période en période (par exemple de mois en mois). De plus, tous les biens produits trouvent preneur chez les consommateurs qui n'en demandent ni plus, ni moins. On se trouve dans une <b>situation optimale où il n'y a ni pénurie de biens, ni gaspillage de ressources</b>.</p>	<p>2.1. Définition du marché et du point d'équilibre</p> <p><b>Le marché est le lieu de rencontre des acheteurs et des vendeurs.</b> La rencontre des désirs des vendeurs et des acheteurs forme le prix.</p> <p>Offreurs et demandeurs vont donc se rencontrer sur un marché.</p> <p>A terme, et tant que l'offre et la demande ne varient pas, <b>un prix d'équilibre</b> sera trouvé entre offreurs et demandeurs.</p> <p>Pour ce prix, les consommateurs désireront exactement la même quantité de produits que les producteurs seront prêts à produire.</p> <p>Il n'y aura donc pas, à l'équilibre, de demande en plus (les consommateurs demandent plus que ce que les producteurs ne leur offrent) ni d'offre en plus (les entreprises produisent plus que ce que les consommateurs désirent acheter).</p> <p>On parle dans ce cas de prix d'équilibre car pour ce prix, <b>les entreprises :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ne sont ni incitées (encouragées) à produire plus,</li> <li>• ni incitées à produire moins.</li> </ul> <p>Sans changement de l'offre et/ou de la demande, les offreurs produisent la même quantité au même prix de période en période (par exemple de mois en mois). De plus, tous les biens produits trouvent preneur chez les consommateurs qui n'en demandent ni plus, ni moins.</p> <p>On se trouve dans une <b>situation optimale où il n'y a ni pénurie de biens, ni gaspillage de ressources</b>.</p>
--	--

Le but visé par cette mise en page plus légère est double. Premièrement, elle permet de limiter le découragement potentiel des élèves face à un texte compact à lire dans la langue partenaire. Deuxièmement, le découpage proposé dans le texte destiné aux élèves germanophones présente déjà une structure de la matière, la rendant ainsi plus accessible. On peut notamment relever que les explications concernant les entreprises sont intégrées dans le dernier paragraphe pour la version destinée aux élèves francophones, alors que cette même phrase est présentée sous la forme d'une liste à deux éléments pour les élèves germanophones.

Au niveau linguistique, l'enseignant opte pour des constructions grammaticales simples pour les deux types d'élèves. La mise en relief de certains termes (en gras) oriente dans les deux extraits les élèves sur les notions-clés à comprendre et à retenir pour le chapitre. Le choix lexical est forcément disciplinaire et concerne tous les élèves, quelle que soit leur L1. L'enseignant reproduit ici une manière de procéder observable dans les manuels (Demarty-Warzée, 2011). Cependant, pour les élèves germanophones, on notera l'ajout de synonymes ou d'une brève périphrase comme ici après l'adjectif « incitées » : « encouragées ».



« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

#### 4.2.2. L'écrit en classe

La deuxième forme d'écrit est celle qui naît en classe, de manière plus spontanée, lors des leçons. Durant les heures observées et enregistrées, l'enseignant utilise relativement peu le tableau noir, puisqu'il s'appuie généralement sur les supports de cours, qu'il projette en général en classe et que chaque élève a sous ses yeux. Toutefois, on peut relever quelques différences dans son utilisation :

**Tableau 2. Éléments écrits au tableau noir**

Classe francophone	Classe germanophone
<b>Cours 1</b>	<b>Cours 1</b>
	1'600 milliards
Coûts de production	Offre
Matières premières	Matières premières
Salaires	Salaires
Loyer	Loyer
Machines	Ustensiles
Electricité	Electricité
Coûts variables	Coûts variables
<b>Cours 2</b>	<b>Cours 2</b>
OPEP	
2008	2008
Explosion du prix du blé	Prix du blé
	Explosion

Les deux colonnes ne présentent pas de grandes différences, à l'exception de l'acronyme OPEP (écrit suite à une remarque d'élève) et d'un chiffre (1'600 milliards), que l'enseignant a pris la peine d'écrire, parce que plus difficile à comprendre pour les élèves germanophones, ce qu'il n'a pas fait pour les francophones. Il a également divisé un groupe nominal (explosion du prix du blé), permettant de bien isoler les termes.

#### Conclusion

La comparaison de ces leçons données parallèlement à un public francophone et à un autre germanophone nous permet de confirmer quelques aspects touchant à la méthodologie de l'enseignement d'une DdNL, comme la prise en considération du volume de la matière à traiter, les approches pédagogiques adaptées au public et l'anticipation des difficultés potentielles des élèves.

Bien que l'allemand soit pour ainsi dire absent des leçons des élèves germanophones, il s'agit bien d'un programme que l'on peut qualifier de bilingue, dans le sens où le dispositif est basé sur la macro-alternance et est à prendre en considération sur l'ensemble du parcours de formation. Cependant, cette absence de rencontre entre les langues durant les cours ne permet pas de mettre en regard d'un point de vue linguistique les deux langues des élèves.

Toutefois les adaptations pratiquées en amont ou de manière spontanée durant le cours sont des indicateurs clairs d'une approche pédagogique spécifique à l'enseignement d'une DdNL. Si l'enseignant le fait de manière plus ou moins consciente (avant les enregistrements, il n'avait par exemple pas pris la mesure des renforcements positifs prodigués en classe), un manque de méthodologie est néanmoins ressenti. On ne peut pas parler ici de sentiment d'insécurité linguistique, comme cela peut survenir pour des enseignant-e-s de DdNL, par contre on peut envisager un sentiment d'insécurité méthodologique propre à l'enseignement bilingue. La démarche itérative de l'enseignant est pour l'heure empirique, participant du bon sens, de l'expérience d'enseignement et parsemée de conseils reçus lors de la formation continue. Elle ne peut à elle-seule contribuer à une stabilisation méthodologique. Le processus didactique de l'enseignement d'une DdNL gagnerait à être étayé par d'autres études issues de contextes divers.

### Références bibliographiques

- Carol, R. (2015). La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage. Les cahiers de l'Acedle, N°12 (3), <https://journals.openedition.org/rdlc/973>.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. Les Carnets du Cediscor, N°12, 115-37.
- Causa, M. & Pasquariello M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. Les Carnets du Cediscor, N°13, 89-102.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Demarty-Warżée, J. (2011). Les discours des disciplines. Dans J. Duverger (dir.) *Le professeur de « Discipline Non Linguistique » : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 29-41). Paris : ADEB.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

« Et surtout, parlez français ! », choix et adaptation didactiques pour un cours de DdNL

- Etat de Fribourg (sans date). La formation bilingue dans les collèges fribourgeois - Zweisprachige Ausbildung an Freiburger Kollegien, brochure du Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré S2 - Amt für Unterricht der Sekundarstufe 2. [https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/s2/\\_www/files/pdf86/fr\\_dt\\_brochure\\_bilinguisme.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/s2/_www/files/pdf86/fr_dt_brochure_bilinguisme.pdf).
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. & Le Pape Racine, C. (2016) [1ère éd. 2011]. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques - Approche CLIL-EMILE*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Pena Diaz, C. & Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL Education Project. *Porta Linguarum*, N°10, 151-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education : in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, N°19 (3), 266-295.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2017). Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains. *Alsic*, vol. 20, N°3, <https://journals.openedition.org/alsic/3126>.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vignier, G. (2011). Enseignement des disciplines et usage des langues, J. Duverger (dir.) *Le professeur de « Discipline Non Linguistique » : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 23-28). Paris : ADEB.
- Vollmer, H. (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).

## AUTEURS

**Dorothee AYER** est docteur en didactique des langues et des cultures. Elle travaille à l'Institut de formation à l'enseignement au secondaire (IFE), à l'Université de Fribourg et participe à la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement bilingue et la didactique du bi-plurilinguisme.

**Laurent BRONCHI** est géographe, enseignant et enseignant formateur. Il enseigne la géographie et l'économie et droit au Collège St-Michel à Fribourg (enseignement post-obligatoire) et encadre des enseignant-e-s stagiaires. Depuis la création de la filière bilingue, il expérimente des approches didactiques adaptées aux apprenant-e-s germanophones et/ou bilingues.