

# 14

# I Quaderni della Ricerca

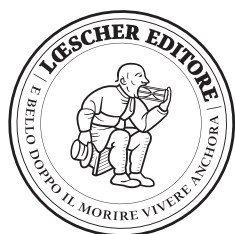
---

## Fare CLIL

Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua  
e disciplina nella scuola secondaria

*a cura di* Paolo E. Balboni *e* Carmel M. Coonan  
Università Ca' Foscari Venezia

---





**LOESCHER  
EDITORE  
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2014  
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,  
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

#### Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2019	2018	2017	2016	2015	2014	

ISBN 9788820137298

---

*Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:*

Loescher Editore  
Via Vittorio Amedeo II, 18  
10121 Torino  
Fax 011 5654200  
[clienti@loescher.it](mailto:clienti@loescher.it)

---

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

*Coordinamento editoriale:* Chiara Romerio  
*Realizzazione editoriale e tecnica:* Fregi e Majuscole - Torino  
*Progetto grafico:* Fregi e Majuscole - Torino  
*Copertina:* Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino  
*Stampa:* Tipografia Gravinese  
Corso Vigevano 46  
10155 Torino

---

# Indice

<b>Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL</b>	7
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere	8
2. L'input linguistico dei docenti di altre discipline	9
3. L'input deve essere <i>compreso</i> per essere acquisito	10
4. I materiali del progetto MILEL	11
4.1. Due Quaderni di riferimento	11
4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL	11
4.3. Tre serie di Guide per i docenti	12
4.4. Percorsi didattici per gli studenti	12
<b>Parte prima. Coordinate</b>	15
<b>1. I principi di base del CLIL</b>	17
di <i>Carmel M. Coonan</i>	
1.1. Lo studente	18
1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	19
1.1.2. L'apprendimento della disciplina	20
1.1.3. L'impatto emotivo	21
1.1.4. L'impatto cognitivo	21
1.2. L'insegnante	22
1.3. L'insegnamento	25
1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL	25
1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL	28
Bibliografia	34
<b>2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL</b>	37
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
2.1. Motivazione e CLIL	40
2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera	41
2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini	42



2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente	43
2.2.1. La conoscenza del mondo o "enciclopedia"	44
2.2.2. Processi logici	45
2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi ( <i>expectancy grammar</i> )	47
2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente	50
Bibliografia	51
<b>3. L'organizzazione operativa di un modulo CLIL</b>	<b>53</b>
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
3.1. La progettazione	53
3.2. La dimensione fisica della progettazione CLIL	54
3.3. Criteri per la scelta di un modulo CLIL	56
3.4. Progettazione di moduli CLIL	57
3.5. L'implementazione di moduli CLIL	58
3.6. Selezione, adattamento e integrazione di materiali	59
Bibliografia	61
<b>4. L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL</b>	<b>63</b>
di <i>Marcella Menegale</i>	
4.1. Il team teaching	63
4.2. Il team teaching in CLIL	64
4.3. Conclusioni	68
Bibliografia	69
<b>5. Valutazione e CLIL</b>	<b>71</b>
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
5.1. La valutazione in CLIL	71
5.2. Tipi di format e strumenti di valutazione	72
5.3. Quesiti essenziali da porsi nella valutazione in CLIL	75
Bibliografia	75
<b>6. Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione</b>	<b>77</b>
di <i>Marco Mezzadri</i>	
6.1. Il profilo del docente CLIL	78
6.2. La natura dei processi di apprendimento in CLIL	80

6.3. Vantaggi e svantaggi del CLIL .....	81
6.4. Lanciarsi nel o avvicinarsi al CLIL? .....	83
6.5. Il CLIL e le tecnologie .....	86
6.6. "E-zoom" .....	87
Bibliografia .....	89
<b>7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL</b> .....	<b>91</b>
di <i>Geraldine Ludbrook</i>	
7.1. La competenza linguistica dell'insegnante CLIL secondo la normativa italiana .....	91
7.2. Le competenze nel lavoro sulla lingua degli studenti .....	92
7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare .....	94
7.4. Conclusioni .....	95
Bibliografia .....	95
<b>8. L'autonomia dello studente nei moduli CLIL</b> .....	<b>97</b>
di <i>Marcella Menegale</i>	
8.1. L'autonomia di apprendimento: che cos'è? .....	97
8.2. Autonomia di apprendimento e CLIL .....	99
8.3. Conclusioni .....	101
Bibliografia .....	101
 <b>Parte seconda. Alcuni problemi specifici</b> .....	 <b>103</b>
<b>9. Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences</b> .....	<b>105</b>
by <i>Geraldine Ludbrook</i>	
9.1. General English .....	106
9.1.1. Phonology .....	106
9.1.2. Pronunciation .....	107
9.1.3. Orthography .....	108
9.1.4. Grammar and Syntax .....	108
9.2. Academic English .....	111
9.3. Conclusions .....	112
Bibliography .....	113

<b>10. CLIL/EMILE: spécificités pour le français</b>	115
par <i>Marie-Christine Jamet</i>	
10.1. Spécificités liées aux pratiques institutionnelles	116
10.2. Spécificités liées aux cultures éducatives	119
10.3. Spécificités liées à la nature du français, langue-cible	121
Bibliographie, Sitographie	123
<b>11. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio</b>	125
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
11.1. Itabase e Itastudio	125
11.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	126
11.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	126
11.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	126
11.2.3. La complessità dei testi disciplinari	127
11.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	128
11.3. Facilitare lo studio in L2	129
Bibliografia	132
<b>12. Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht</b>	133
von <i>Federica Ricci Garotti</i>	
12.1. Sprachpolitische Aspekte	134
12.2. Fachdidaktische Aspekte	136
12.3. Sprachliche Aspekte	137
Bibliographische Hinweise	140
<b>13. Problemas principales del AICLE</b>	143
por <i>Alicia Martínez Crespo</i>	
13.1. Un tándem necesario	144
13.1.1. Algunas reflexiones metodológicas	144
13.1.2. El CLIL y el enfoque por tareas	144
Bibliografía	146
<b>14. Il CLIL nelle diverse aree disciplinari</b>	147
di <i>Diana Saccardo</i>	
Bibliografia	153
<b>Gli autori</b>	155

---

## 10. CLIL/EMILE: spécificités pour le français

par Marie-Christine Jamet

Peut-on parler de spécificités d'un programme CLIL dans une langue ou dans une autre? La méthodologie n'est-elle pas transversale, les contenus disciplinaires similaires et la langue seulement véhiculaire?

En ce qui concerne le français, une petite spécificité se niche dans le nom, puisqu'on parle d'EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*)<sup>1</sup>, acronyme qui fait honneur à notre grand pédagogue des Lumières, Jean-Jacques Rousseau, et que le mot DNL (*Discipline Non Linguistique*) s'est imposé pour désigner la matière d'apprentissage dont l'objet n'est pas la langue mais que l'on va enseigner à travers une langue étrangère, même si cette dénomination reste discutable, puisque précisément la langue est l'outil de transmission de tout savoir et qu'elle est transversale à toute discipline (Gravé-Rousseau, 2011, p. 5). Toutefois sur le plan de la méthodologie ou des objectifs, les différences entre un CLIL dans une langue ou dans une autre devraient être inexistantes. L'idée du CLIL/EMILE – les deux termes étant le plus souvent accolés aujourd'hui en français – est née de la réflexion des professeurs de langues étrangères qui ont pris conscience que la langue étrangère (LE) est un objet d'apprentissage différent des autres et que, si on lui redonne sa véritable valeur de transmission des informations, si on en fait le vecteur de l'apprentissage d'autre chose, on augmentera la quantité d'input linguistique reçu et par ricochet, son apprentissage même en sera facilité. Ainsi dans la démarche CLIL/EMILE aucune des deux disciplines, DNL ou LE, n'est privilégiée: l'objectif est double et intégré comme le répètent les spécialistes depuis le début des recherches dans le domaine: «le contenu est appris à travers une langue étrangère et la langue étrangère est apprise à travers le contenu» (Coonan, 2012, p. 74) De ce fait le CLIL/EMILE se différencie des apprentissages en immersion dans les parcours monolingues des lycées ou instituts internationaux ou dans les parcours bilingues de certains pays ou régions. Par exemple, dans les lycées français en Italie fréquentés par des jeunes italiens, encore dans les parcours bilingues des régions/pays multilingues (par exemple en Suisse, au Canada, où le français est présent), l'élève est immergé dans un univers éducatif monolingue ou bilingue par juxtaposition, où les difficultés linguis-

1. Cf. le document publié par l'unité européenne Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2006).



tiques inhérentes à la maîtrise de la langue véhiculaire non maternelle ne font pas l'objet d'une attention spécifique. C'est là une situation de langue seconde (L2) et pas de LE; l'objectif est généralement placé sur la discipline comme cela se pratique pour des apprenants de langue maternelle (L1) et l'élève étranger s'adapte. Certes, les résultats en terme de compétences linguistiques acquises sont présents, mais ce type de formation n'est pas généralisable. La méthodologie CLIL/EMILE par contre a l'immense avantage de pouvoir être mise en place partout. Du fait de son double objectif, elle implique cependant des réorientations méthodologiques importantes non seulement pour l'enseignement de la LE, mais également pour celle de la DNL, et les changements sont le fruit de l'interaction entre les deux disciplines. Cela est vrai pour toute discipline et toute langue comme le montrent les données d'une enquête analysée par Coonan (à paraître) et les enseignants sont bien conscients que l'intégration implique un renouvellement de la situation d'apprentissage de la discipline.

Si méthodologie et objectifs sont identiques, où résideront les spécificités d'un CLIL/EMILE en langue française? Elles pourraient se nicher d'une part dans les pratiques institutionnelles, d'autre part dans les cultures éducatives et enfin dans la nature des langues en présence.

### 10.1. Spécificités liées aux pratiques institutionnelles

Le ministère italien a institué le CLIL/EMILE pour les "quinte superiori". Essentiellement pour des raisons économiques, les enseignants de langue ont été privés par la Réforme Gelmini de l'intervention institutionnelle en CLIL dans les classes de V<sup>a</sup> puisque la présence conjointe de l'enseignant de DNL et LE a été abolie et que seuls les enseignants de DNL pourront enseigner leur discipline en LE à condition d'avoir un B2, prérequis qui pose de fait un problème sérieux dans la mise en place des expérimentations du fait de l'insécurité linguistique des enseignants.

Le succès a été immédiat pour l'anglais bien sûr, mais le français a gardé un petit créneau. D'après une enquête réalisée par le MIUR auprès de 524 enseignants (ayant répondu) répartis sur tout le territoire italien (249 licei statali), les enseignements CLIL sont pour 70% en anglais, 21% en français, 4% en espagnol et 4% en allemand. Et les deux disciplines en tête des expériences sont histoire (32%) et sciences naturelles (19%), suivies par la physique (9%), les maths (8,2%), l'histoire de l'art (7,4%), le sport (4,8%) et divers<sup>2</sup>. On voit que la répartition est relativement équitable entre sciences humaines et sciences.

2. Données fournies par le Bureau de coopération linguistique et éducative, rattaché à l'Ambassade de France à Rome (mars 2014).



Nous n'avons pas de données précises et exhaustives sur les formations en cours pour le français sur le territoire de l'Italie, mais quelques témoignages qui peuvent éclairer une dynamique. Dans les cours de formation actuellement impartis (2014) à des enseignants de DNL désireux de se former en CLIL, l'université de Venise a compté 4 enseignants (histoire, histoire de l'art, philosophie) pour le français sur 51 (moins de 5%). Parallèlement à la formation méthodologique sont mises en place des formations de langue pour les professeurs de DNL. Les Alliances françaises ou Instituts français sur le territoire italien ont été appelés à intervenir pour la formation linguistique, là où l'université ne prenait pas en charge cette formation (comme elle le fait à Venise au CLA). L'Alliance de Foligno par exemple est en train de former 35 enseignants de discipline jusqu'au B2. La nécessité de formation linguistique en particulier pour les professeurs d'histoire se développe en parallèle avec l'implantation de l'EsaBac en Italie, notamment avec le soutien de l'Ambassade de France à Rome, comme nous le verrons plus loin.

Il existe certainement encore des expériences CLIL avant la classe V<sup>a</sup> prises en charge par les professeurs de langue. Elles sont difficilement mesurables, souvent le fruit d'initiatives locales dans le cadre de l'autonomie des établissements. Mais elles peuvent revêtir un rôle important dans un parcours propédeutique. En effet, il arrive de plus en plus souvent qu'en accord avec des collègues de DNL, parfois en présence conjointe, les professeurs de langue proposent des parcours disciplinaires, le plus souvent dans des matières qui leur sont proches par leur formation comme l'art, l'histoire ou la philosophie, dès les premières années de lycée, voire au collège<sup>3</sup>. Les cas de figure sont multiples, de quelques heures à de véritables modules. À Venise ont même été mis en place par l'Alliance française des modules CLIL/histoire de l'art dans un parcours muséal (visite de collections ou d'expositions temporaires liées à la France) proposés aux classes pour les niveaux A2 et B1. Ce qui est sûr, c'est que partout où le CLIL est institutionnalisé en V<sup>a</sup>, il serait opportun de préparer les élèves linguistiquement au cours des années précédentes, aussi bien sur les quatre habiletés que sur la spécificité de la langue de spécialité. C'est par exemple ce qui se fait normalement dans les expériences EMILE des lycées français. Au lycée de Vienne qui propose durant toute l'année scolaire un enseignement de mathématique en anglais, les élèves font de l'anglais renforcé dès le collège dans la perspective CLIL qui se met en place au cours des deux dernières années avant le BAC.

En Italie, il convient de signaler une situation originale qui a par de nombreux aspects des similitudes avec le CLIL tout en conservant des traits dis-

3. Cf. les expériences menées sur les trois classes de collège en histoire et géographie durant le projet PRIN sur la production orale en CLIL, en coprésence avec des professeurs de lettres et de français (Jamet, 2008).

tinctifs: l'EsaBac. Il s'agit d'un parcours de diplôme conjoint, Baccalauréat et Esame di Stato, officialisé par des accords bilatéraux entre les ministères de l'Éducation français et italien, qui prévoit l'enseignement en langue étrangère de deux disciplines, l'histoire et la littérature, avec des épreuves supplémentaires au moment de l'examen. En Italie, on enseigne donc l'histoire en français et la littérature française sur des programmes précis et plus étoffés, conjointement définis, et en France, on enseigne l'histoire en italien et la littérature italienne. De même les épreuves de l'EsaBac sont spécifiques et la typologie des sujets a été décidée par les deux pays. Sur le plan institutionnel, cette opportunité en Italie rencontre un succès croissant. D'après les données fournies par le Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France en Italie<sup>4</sup>, en 2011, première année où des élèves ont soutenu les épreuves, il y a eu 682 bacheliers, et en 2013, 1.162. On s'attend à 2.600 élèves de V<sup>a</sup> cette année. En première année du triennio, on compte 6.500 élèves, qui passeront donc l'EsaBac en 2016. La croissance est exponentielle, avec un taux de réussite de 90%, pour cette quarta prova dont la note entre dans la moyenne avec celle de la terza prova. La similitude avec l'expérience CLIL est qu'il s'agit d'un programme qui se juxtapose aux heures imparties en italien, mais ces heures d'histoire en langue française sont poursuivies sur les trois ans en continu toute l'année. De même la littérature a un programme plus conséquent et se prépare sur les trois dernières années de lycée. Cette continuité est un trait distinctif par rapport au CLIL exigé en dernière année avant la Maturità seulement.

En ce qui concerne les enseignants, la littérature est prise en charge par les enseignants de langue, qui sont du reste formés pour cette tâche de par leurs études mais suivent des séminaires de formation pour homogénéiser l'approche. Par contre l'enseignement disciplinaire se fait avec un enseignant qui doit maîtriser le français à un niveau B2 accompagné par un assistant de L1 en coprésence, surtout lorsque l'enseignant de discipline a des difficultés linguistiques. Ce modèle rejoint les premières expérimentations CLIL qui prévoyaient la collaboration étroite entre DNL et LE, mais que la normative CLIL n'a pas généralisées. Durant l'année scolaire 2013-2014, l'Italie a bénéficié dans le cadre du programme de mobilité Jules Verne de la venue de professeurs d'histoire français. Cet échange très important du point de vue linguistique pour la qualité de l'input donné aux élèves italiens n'a pas donné lieu à une formation méthodologique des enseignants français pour s'adapter à un public non francophone, comme cela serait le cas dans un parcours CLIL. On s'est davantage trouvé dans le cas de figure d'un enseignement de type "lycée français". Par contre, l'État

4. Données fournies en mars 2014.

français attend de ces enseignants qu'ils utilisent leurs connaissances linguistiques approfondies du fait qu'ils ont séjourné un an à l'étranger pour mettre en place à leur retour des filières CLIL/EMILE en France.

## 10.2. Spécificités liées aux cultures éducatives

L'EsaBac est un bon exemple de réflexion sur l'intégration entre des cultures éducatives différentes et de leur impact sur la programmation EMILE. Les contenus disciplinaires envisagés combinent nécessairement deux traditions éducatives. En histoire, comme le précisent les textes officiels:

Il programma comune di storia del dispositivo per il doppio rilascio del diploma di *Baccalauréat* e di Esame di Stato mira a costruire una cultura storica comune ai due Paesi, a fornire agli studenti gli strumenti per la comprensione del mondo contemporaneo e a prepararli ad esercitare la propria responsabilità di cittadini (D.M. MIUR 8 febbraio 2013, n. 95, all. 3).

Ainsi, le programme est-il divisé en deux parties, chacune divisées en thèmes:

- a) l'héritage culturel: du passé à l'âge moderne (4 thèmes sélectionnés qui valorisent les grands moments de chaque histoire nationale: le monde antique, la Méditerranée au XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècle, la Renaissance, la Révolution);
- b) le monde contemporain (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle: 7 thèmes dont les deux derniers concernent la France et l'Italie après 1945).

Deux épreuves sont proposées à l'écrit: une dissertation (*tema*) de 600 mots environ sur le programme de la dernière année, avec des aides (tableaux chronologiques, données statistiques, etc.) et une étude de 5 documents historiques (textes, images, cartes, statistiques) avec des aides, donnant lieu à un questionnaire et à l'élaboration d'une mini-dissertation de 300 mots en langue française sur la problématique donnée.

Ces deux épreuves sont une nouveauté pour l'Italie car l'histoire est normalement évaluée lors de la "terza prova", sous forme d'une brève question à traiter synthétiquement, ou alors à l'oral. Il s'agit donc pour les élèves italiens d'apprendre une autre méthodologie d'approche de la discipline, marquée par l'historiographie française. En effet au XIX<sup>e</sup> apparaît un courant scientifique positiviste en histoire, contraire à la tradition de Michelet, qui se base essentiellement sur l'analyse précise des sources. Celle-ci entre dans le champ éducatif, en décalage, dès les années 30, à la place du discours reconstruit raconté, mais une fois entrée, elle reste comme l'une des approches les plus durables afin de développer l'esprit d'observation et l'esprit critique de l'élève. Le récit d'histoire a retrouvé aujourd'hui sa place mais le document reste ce qui permet de le construire. Il est

donc au cœur de l'enseignement de l'histoire depuis plus d'un siècle<sup>5</sup>. En littérature, les deux épreuves littéraires de l'EsaBac présentent la même méthodologie: un commentaire guidé d'un texte littéraire et un "essai argumenté" à partir de 5 documents et une problématique. Le commentaire du texte littéraire a fait son entrée en France avec Gustave Lanson à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle: il s'agit d'apprendre à l'élève à goûter d'un texte de façon autonome en lui donnant les instruments d'analyse pour le faire. En histoire comme en littérature, les instruments d'analyse de document vont évoluer, reflétant les progrès de la recherche en amont (par exemple pour le commentaire de texte: l'évolution de la linguistique, de l'analyse de discours et de la critique littéraire), mais le principe d'ancrage dans les documents demeure constant.

S'appuyer sur les sources, c'est donc remettre à la fois au premier plan l'objet et le sujet apprenant face à son parcours de découverte. En outre, si l'on se place du côté de la langue en apprentissage, dans la perspective CLIL, l'approche méthodologique française, basée sur l'observation guidée et interactive, favorise la participation orale des étudiants. Elle est donc très facilement adaptable au niveau linguistique des élèves.

En dehors du cas de l'EsaBac, où les méthodologies ont été choisies avec des accords bilatéraux, on peut voir surgir des difficultés dans le cas de modules intégrés qui doivent s'insérer dans la programmation générale italienne. Dans ce cas, le CLIL/EMILE doit-il se contenter de traduire en LE ce qui se ferait en langue italienne – en tenant compte bien sûr des spécificités linguistiques à développer – ou bien doit-il tenir compte des éventuelles différences méthodologiques dans la façon d'aborder la même discipline dans une langue et dans l'autre? Le recours aux ressources authentiques peut alors poser problème. Ce serait particulièrement vrai en géographie qui depuis quelques années propose aux élèves français non plus un territoire à étudier de façon encyclopédique (géographie physique, géographie humaine, agriculture, industrie, tertiaire), mais leur demande de reconstruire par le raisonnement les tendances d'un territoire par rapport à une problématique donnée (par exemple l'émigration) sur un croquis en corrélant les informations provenant des différents chapitres ou bien de savoir décrypter et commenter une carte géographique. La méthodologie tend vers le développement d'un savoir faire plus que d'un savoir. Si l'enseignant italien souhaite faire un module de géographie et prendre du matériel authentique dans des manuels français, il va se heurter à cette difficulté, qui résulte d'une différence de fond entre les deux cultures éducatives, l'une en Italie davantage orientée vers les savoirs et l'autre en France davantage orientée vers les savoir-faire. En fait,

5. Cf. Le Mercier L., *Place et statut du document dans l'enseignement de l'histoire*, disponible sur <http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/histoire/doc/docu.htm>.

la France se trouve à la croisée des cultures latine et anglo-saxonne. Si pour cette dernière, le savoir-faire est l'objectif prioritaire sans aucun désir, si ce n'est d'une exhaustivité impossible, du moins d'un panorama suffisamment ample pour donner une idée d'ensemble des évolutions, la culture italienne au contraire met au premier plan ce dernier objectif. La France tente de tenir les deux bouts: savoir-faire sans perdre de vue les savoirs, mais penche toutefois vers les savoir-faire. Même en mathématiques actuellement, les savoirs abstraits disparaissent au profit de savoir-faire plus pratiques.

Notons que cette difficulté se retrouve également au niveau des certifications de langue de niveau élevé. Les épreuves du DALF C1 et du C2 sont fortement marquées par la culture éducative française et parfois un élève étranger ayant une compétence langagière excellente peut être pénalisé sur la typologie de l'épreuve (par exemple sur l'absence de structuration rigoureuse d'un essai ou d'une synthèse de document à l'écrit comme à l'oral, ou l'absence d'intégration argument/exemple dans une argumentation) parce que cela n'a jamais été une priorité dans son système éducatif. Le DALF toutefois donnant accès aux universités françaises, il apparaît normal que l'exigence soit telle que le futur étudiant soit en mesure de s'adapter ensuite à un parcours d'études en France.

Dans une perspective d'apprentissage culturel, il n'est pas mauvais que l'enseignant qui met en place un module CLIL ne se contente pas de transposer dans une nouvelle langue mais respecte aussi, autant que faire se peut, les traditions éducatives du pays cible.

### 10.3. Spécificités liées à la nature du français, langue-cible

La dernière spécificité d'un CLIL en langue française concerne la langue elle-même. Le français étant une langue proche de l'italien, dans toutes les disciplines, la langue de spécialité où souvent les termes sont d'origine savante, grecque ou latine, va apparaître plus simple. De même dans toutes les disciplines où la médiation de la langue est importante dans l'exposition des contenus (le plus souvent disciplines humanistes mais aussi sciences naturelles), la proximité linguistique aura pour conséquence un degré d'intercompréhension immédiate plus grand sur des textes complexes. Par conséquent, les techniques utilisées en *intercompréhension* des langues romanes devraient être connues de l'enseignant qui met en place des modules de CLIL. Toutes les techniques qui rendent l'input compréhensible, décrites par Coonan (2012, pp. 139-164), qui fait une synthèse des recherches précédentes et convoque en particulier la tripartition entre stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives de O'Malley et Chamot (1990), devraient être intégrées avec les stratégies appliquées à l'intercompré-

hension décrites par Caddéo-Jamet (2013, pp. 65-85). Une grande partie bien sûr est à l'intersection des deux ensembles, comme les connaissances impliquées dans le processus de compréhension (connaissances encyclopédiques, procédurales, du contexte et du système linguistique) schématisées par Widdowson (1983, in Caddéo-Jamet, 2013, p. 69) ou les stratégies cognitives qui se basent sur l'habileté à faire des inférences portant sur des unités de plus ou moins grande ampleur. Ce qui va faire la spécificité de l'approche d'*intercompréhension*, c'est la prise de conscience des règles de transfert interlinguistique qui permettent de démultiplier la vitesse de compréhension du lexique et de la structuration des phrases. Le concept de transparence, évident dans le cas de mots qui sont presque identiques, se décline sur une échelle +/-, et si un mot comme *cellule* sera immédiatement associé à *cellula*, il suffit d'avoir compris que la syllabe *pl* en initiale de mot correspond généralement à *pi* en italien, règle découverte à partir d'un exemple comme *plein/pieno* pour que tout un paradigme acquière une plus grande transparence: *plan/piano-plomb/piombo-pluie/pioggia*. Ces règles de passage qui concernent les correspondances phonies-graphies, et qui permettent de reconnaître un mot inconnu malgré les différences de surface, sont un outil puissant pour la compréhension. Si l'habileté de compréhension se développe rapidement, il est évident que l'accroissement de l'input entraînera une meilleure production.

A l'issue de cette brève analyse, que conclure sur la spécificité du CLIL en langue française?

- a) Le succès de l'Esabac entraîne de fait l'institutionnalisation d'un CLIL en histoire qui n'est pas simplement un enseignement de l'histoire en français dans une perspective monolingue, mais qui s'inscrit – ou devrait s'inscrire – dans une véritable démarche intégrée langue/discipline. Mais beaucoup reste encore à faire, en particulier il faut réaliser des guides pour la préparation à l'analyse du texte historique qui doit faire l'objet d'un apprentissage.
- b) Le CLIL/EMILE ne devrait pas être seulement centré sur la LE, mais également sur la culture disciplinaire du/des pays dont on étudie la langue, par conséquent le recours aux documents authentiques est fondamental pour le français.
- c) Du fait que français et italien soient des langues romanes proches, l'intercompréhension devrait être développée au maximum, afin de soumettre les élèves, très tôt, à un input, non adapté mais réel, plus important. Du fait d'une exposition à la langue quantitativement plus significative, on peut faire l'hypothèse que la rapidité de l'acquisition de la compréhension aura des répercussions sur l'apprentissage de la production. Cela est bien sûr à démontrer expérimentalement.

## Bibliographie

- Caddeo S., Jamet M. C. (2013), *L'intercompréhension: un autre approche dans l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Coonan C. M. (2010), *CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 129-141.
- Ead. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Ead. (à paraître), *Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche*.
- Eurydice, Direction générale de l'éducation et de la culture (2006), *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, disponible sur <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/CLILFR.pdf>.
- Gravé-Rousseau G. (2011), *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*, in "Emilangue", disponible sur [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L\\_EMILE\\_d\\_hier\\_a\\_aujourd'hui\\_G\\_Grave-Rousseau.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf).
- Jamet M. C. (2008), *Fare CLIL alla scuola media. Un percorso longitudinale innovativo*, in Cardona M. (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambiente CLIL. Aspetti metodologici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari, pp. 181-198.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Widdowson H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, Oxford.

## Sitographie (sites consultés le 10 juillet 2014)

- Site officiel du Bureau de coopération linguistique et éducative pour l'enseignement bilingue francophone en Italie: <http://www.vizavi-edu.it>.
- Textes officiels: <http://www.vizavi-edu.it/ressources-esabac/textesofficiels.html>.
- Programme d'histoire: <http://www.vizavi-edu.it/uploads/bactexts/vizavi-italie-programme%20histoire.pdf>.

