

**Langage et réussite.
De l'école à l'université**

Collection Sciences Humaines

Crédit photo de couverture : EDBH.

Copyright © Éditions De Bonne Heure — Strasbourg

E-mail : contact@edbh.fr

Site internet : www.edbh.fr



DOI 10.5281/zenodo.18076050

ISSN Collection Sciences Humaines 3003-7565

ISBN 978-2-493781-40-6

Dépôt légal : Décembre 2025

Table des matières

1. Introduction – Rendre visibles les enjeux langagiers des apprentissages disciplinaires.....	7
Partie 1	20
Comprendre les fondamentaux de l’enseignement-apprentissage	
2. Clarifier quelques notions clés sur l’apprentissage et l’enseignement	21
2.1 Les dimensions socio-, psycho- et édulinguistique de l’enseignement.....	21
2.2 Quelques bases en neurolinguistique et apprentissage pour l’enseignement.....	24
2.3. Ne faites pas de vos problèmes ceux de vos élèves ! (<i>teacher cognition</i>)	28
3. Examiner la dimension didactique de l’enseignement	31
3.1 Cinq principes fondamentaux en didactique.....	31
3.2 Enseigner une discipline ou deux ? La didactique intégrée.....	35
4. Enseigner en langue française ou étrangère : convergence des défis didactiques ?	39
4.1 Les bénéfices du bilinguisme pour l’enseignement en contexte monolingue	39
4.2 Situations linguistiques particulières et gestion de l’hétérogénéité par les enseignants	41
4.3 Spécificités du profil d’un enseignant de disciplines enseignées en langue 2	42
4.4 Les professeurs face aux élèves non francophones	46
4.5 Les enfants raisonnent en mode plurilingue	48
Partie 2	53
Réfléchir à sa façon d’enseigner et améliorer ses pratiques	
5. Prendre conscience de la progressivité des niveaux d’abstraction	55
5.1 Manifeste pédagogique en cinq points	55
5.2 Prendre conscience des niveaux d’abstraction	56

5.3 Mettre en œuvre les niveaux d'abstraction	58
6. Fournir des aides visuelles de manière pertinente.....	61
6.1. Rôle cognitif et didactique des aides visuelles	61
6.2. Typologie, conception et usages pédagogiques des aides visuelles.....	63
7. Enseigner de manière « sensible à la dimension linguistique » ..	67
7.1 Conditions et étayages d'un enseignement sensible à la dimension linguistique	67
7.2 Les niveaux de langue mobilisés en classe	68
7.3. Le rôle des répertoires plurilingues.....	71
7.4 Le français comme L1 et comme langue de scolarité.....	75
7.5 Trois approches de la langue en situation d'enseignement.....	77
7.6 Former à travers des situations-clés du quotidien.....	79
8. Tenir compte des représentations des enseignants	81
8.1 La biographie langagière comme révélateur.....	82
8.2 Représentations et pratiques de classe.....	85
8.3 Les représentations face au plurilinguisme et à l'enseignement de disciplines en langue étrangère.....	86
8.4 Vers une formation réflexive.....	89
9. Évaluer pour faire progresser : correction, feedback et exigence	91
9.1 Comprendre le rôle de l'erreur	91
9.2 Corriger, accompagner, orienter	91
9.3 Une évaluation progressive au service des apprentissages disciplinaires.....	92
10. Identifier les caractéristiques cognitivo-académiques (CALP) des disciplines.....	95
10.1 Variations disciplinaires et enjeux pour l'enseignement bilingue.....	95
10.2 Mathématiques : médiations et représentations multiples.	100
10.3 Sciences : articuler observation, expérimentation et langage disciplinaire	106
10.4 Sciences humaines : Histoire-Géographie	108
10.5 Arts plastiques et musique : langages visuels, sonores et verbaux.....	110

10.6 Éducation physique et sportive (EPS).....	112
10.7 Technologie, informatique, sciences de l'ingénieur: langages techniques et procédures	115
10.8 Éducation civique, droit et sciences politiques: discours conceptuels et argumentation	116
11. Mobiliser les situations-standard et les opérateurs langagiers présents dans tout enseignement	119
11.1 Repérer les situations-standard transversales	121
11.2 Situations-standard spécifiques à certaines disciplines	125
11.3 Comprendre les opérateurs qui structurent les tâches.....	126
11.4 Outillage commun : Pourquoi les opérateurs ne signifient pas la même chose selon les disciplines	128
11.5 Vignettes disciplinaires : usages spécifiques de quelques opérateurs.....	129
12. Construire et fournir des aides linguistiques adaptées.....	139
12.1 Repérer les registres de langue mobilisés par une tâche.....	139
12.2 Étayage linguistique	142
12.3 Typologie des aides par compétence	145
12.4 Quand et comment fournir les aides ?	148
12.5 Outils concrets, étude de cas et spécificités disciplinaires...	151
12.6 Deux leviers transversaux : modération et translangage	158
13. Se doter d'outils méthodologiques pour s'autoformer	163
13.1 Pourquoi ces méthodes-outils ?.....	164
13.2 Un nom composé qui dit l'essentiel	166
13.3 Choisir et utiliser les outils	169
13.4 Prendre le temps de s'autoformer : <i>l'Abécédaire des gestes professionnels de l'enseignement</i>	175
13.5 Prise en main par différents publics.....	179
14. Transformer les peurs en leviers de développement personnel	183
14.1 De la peur au levier d'action	185
14.2 Compétences attendues chez les enseignants, les élèves et les étudiants	185
14.3 Grandir par l'autoformation et la formation continue.....	187

15. Conclusion – Construire une didactique sensible au langage à tous les niveaux	191
Bibliographie	197
Liste des tableaux	210
Liste des figures	211
Annexe 1 : Les 40 méthodes-outils : traduction et repérage fonctionnel	213
Annexe 2 : Les 40 méthodes-outils : vue d'ensemble et organisation fonctionnelle	216

1. Introduction – Rendre visibles les enjeux langagiers des apprentissages disciplinaires

L'enjeu de *Langage et réussite. De l'école à l'université* est simple à formuler, mais difficile à mettre en œuvre : redonner à la langue la place centrale qu'elle occupe dans tous les apprentissages. En France, cette dimension linguistique reste largement sous-théorisée dans la réflexion pédagogique, alors même qu'elle joue un rôle déterminant dans la réussite – ou la difficulté – des élèves et des étudiants, à tous les niveaux de la scolarité. Elle demeure souvent cantonnée à des publics ou dispositifs spécifiques, au lieu d'être travaillée dans l'ensemble des disciplines.

L'échec scolaire est un phénomène multifactoriel, abondamment documenté par la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation, qui ont montré le poids déterminant des inégalités sociales, culturelles et économiques sur les trajectoires scolaires. Il ne s'agit ni d'ignorer ces déterminismes ni de suggérer que la didactique puisse, à elle seule, les effacer. Mais nous choisissons délibérément de nous situer à l'échelle d'une salle de cours, là où les enseignants disposent d'un véritable pouvoir d'agir sur les conditions concrètes d'accès aux savoirs.

Nous formulons l'hypothèse que l'opacité de la langue scolaire et universitaire agit comme un amplificateur d'inégalités, en particulier lorsque les attentes langagières des tâches restent implicites pour les élèves et les étudiants. Notre objectif est donc d'outiller les enseignants pour lever ces barrières implicites grâce à des gestes professionnels précis, afin de rendre la langue visible, accessible et fonctionnelle, et d'en faire un levier d'équité plutôt qu'un facteur de sélection. Les difficultés langagières ne relèvent pas seulement de la « maîtrise du français », mais de la compréhension des attentes scolaires (genres, consignes, implicites, modes de justification).

Cet ouvrage poursuit deux objectifs complémentaires, qui seront explicités tout au long des chapitres : d'une part, outiller tous les enseignants pour rendre visibles les exigences langagières des apprentissages disciplinaires ; d'autre part, accompagner ceux qui enseignent tout ou partie de leur discipline dans une langue étrangère.

Voilà l'ambition de ce livre : outiller les enseignants pour agir concrètement sur cette dimension langagière et prévenir l'échec scolaire et universitaire.

Dans les chapitres qui suivent, nous explorerons les fondamentaux didactiques, linguistiques et méthodologiques indispensables à tout enseignement « sensible à la dimension linguistique », comme le préconise le *Guide* du Conseil de l'Europe (Beacco et al. 2016). Une attention particulière sera accordée à l'enseignement bilingue – l'enseignement de deux langues cibles ou plus dès l'école primaire – dont les apports, loin de se limiter à ce contexte spécifique, éclairent les besoins réels de tous les élèves, y compris à l'université. L'enseignement bilingue contraint à expliciter les attentes langagières et cognitives, ce qui en fait un révélateur des exigences scolaires habituellement implicites.

À l'échelle européenne, ces enjeux s'inscrivent dans les travaux récents du Centre européen pour les langues vivantes (Conseil de l'Europe, s.d., a). Le module *Building blocks for planning language-sensitive teacher education* (Bleichenbacher et al. 2023) propose par exemple de faire de l'attention à la dimension linguistique un principe structurant de la formation des enseignants, de la maternelle à l'université. Le présent ouvrage prend place dans cette dynamique en en proposant une déclinaison opérationnelle, nourrie par les apports de l'enseignement bilingue et transférable à tous les contextes d'enseignement.

Nous clarifierons notamment la distinction entre la « langue de tous les jours » (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) et la langue académique ou de spécialité (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), introduite par Cummins (1979). Nous montrerons comment ces distinctions influencent l'apprentissage du cours préparatoire jusqu'au Master. Les enseignants du supérieur sauront transférer ces principes à leurs étudiants de Licence et de Master.

C'est là que réside le cœur du défi : prévenir l'échec scolaire exige un travail prioritaire sur la maîtrise du langage académique, dès l'école maternelle et tout au long du parcours, jusqu'à l'université. Tous les enseignants, quelle que soit leur discipline ou leur niveau d'intervention, ont besoin d'être formés à intégrer la dimension

langagière des savoirs. Les programmes, les manuels et les dispositifs d'évaluation devraient également refléter cette exigence.

Enfin, s'appuyer sur les ressources et recommandations du Conseil de l'Europe renforce l'équité et permet d'accompagner plus efficacement les élèves et étudiants les plus vulnérables (Conseil de l'Europe, s.d., b).

Cette attention à la dimension langagière ne se déploie toutefois pas de la même manière selon les contextes nationaux.

En Allemagne, l'attention portée à la distinction entre BICS et CALP ne concerne pas uniquement les élèves allophones ; elle tend à s'appliquer à l'ensemble des élèves et conduit, dans de nombreuses disciplines, à examiner les formes de langage réellement mobilisées. L'arrivée massive d'élèves réfugiés syriens a certes incité les éditeurs scolaires comme Klett et Cornelsen à publier de petits fascicules interdisciplinaires destinés aux apprenants nouvellement arrivés. Cependant, cette approche inclusive était déjà solidement ancrée dans la formation des enseignants et dans les programmes scolaires allemands bien avant cette période.

En France, la situation contraste fortement avec ce cadre : la prise en compte des dimensions BICS et CALP et la nécessité de doubler les supports d'enseignement par des aides linguistiques, visuelles ou méthodologiques sont trop souvent perçues comme réservées aux seuls élèves allophones. Les manuels et ressources didactiques conçus dans ce sens s'adressent en priorité à ce public (voir par ex. les *Pistes pour enseigner les maths aux élèves allophones* du Ministère de l'Éducation nationale (CASNAV de Paris 2013), ou plus récemment l'ouvrage *Accueillir les élèves nouvellement arrivés. Faire réussir les élèves allophones à l'école (cycles 2, 3 et UPE2A)* de Nathalie Auger (2024). Par conséquent, celles et ceux qui s'intéressent à la didactique des disciplines dites non linguistiques (DNL) viennent fréquemment du champ du FLE/FOS (Français langue étrangère / Français sur objectifs spécifiques), avec une spécialisation ultérieure, plutôt que d'une formation disciplinaire initiale intégrant d'emblée la dimension langagière.

Cette divergence s'explique aussi par les systèmes de formation des enseignants : en Allemagne, l'obligation d'étudier deux disciplines

pour devenir enseignant (par ex. histoire + français, ou biologie + anglais) favorise naturellement une approche didactique transversale. De plus, les thèses en didactique disciplinaire (mathématiques, chimie, géographie, etc.) y sont courantes, ce qui confère à la didactique un véritable ancrage académique.

En France, au contraire, les conditions sont beaucoup moins favorables, car cette combinaison disciplinaire n'existe que de manière marginale dans la formation des enseignants, principalement dans certains secteurs de l'enseignement professionnel. La didactique des disciplines ne bénéficie par ailleurs que d'une reconnaissance institutionnelle limitée. Dans les formations universitaires disciplinaires (mathématiques, sciences, etc.) comme dans les parcours de formation à l'enseignement, la question du « comment enseigner et avec quel langage » demeure largement périphérique. La suppression des sections européennes au collège à partir de 2016 a eu des effets structurels durables. En réduisant fortement les dispositifs d'enseignement partiel en langue seconde, elle a privé de nombreux élèves de la possibilité de faire l'expérience concrète de ce que signifie apprendre une discipline dans une autre langue, et donc d'en construire une compréhension par eux-mêmes. Cette rupture affaiblit la visibilité de ces approches et limite, en amont, l'émergence d'une demande institutionnelle et professionnelle en faveur de profils réellement bilingues.

Si l'on observe maintenant les publications et les outils disponibles, un autre contraste apparaît : en France, les ressources directement utilisables en classe sont relativement rares, souvent traduites et diffusées via le Conseil de l'Europe. En Allemagne, au contraire, la dimension pratique est pleinement intégrée. Les programmes des Länder préconisent depuis longtemps l'usage transversal et disciplinaire des opérateurs (analyser, comparer, expliquer...), et le concept de *Bildungssprache* – la langue de scolarisation, qu'il s'agisse de l'allemand ou d'une langue de cursus bilingue – irrigue autant les textes officiels que les approches pédagogiques.

À côté de ces évolutions institutionnelles, il faut également souligner le rôle des initiatives associatives. Le travail mené conjointement par le Fil plurilingue et l'Association pour le Développement de

l'Enseignement Bi-/Plurilingue (ADEB), à l'occasion de la Présidence française du Conseil de l'Union européenne en 2022, a constitué une étape importante. Dans ce cadre, une série de trois webinaires a été organisée (5 juillet 2021, 9 mai 2022 et 12 juillet 2022), chacun consacré à un aspect du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue. Ces initiatives constituent une ressource précieuse pour la sensibilisation et la formation continue des enseignants. Leur impact reste toutefois limité, puisqu'elles reposent sur une participation volontaire, hors du temps de service, et ne s'inscrivent pas encore dans une politique institutionnelle de formation.¹

Après ce panorama, il convient de préciser l'approche adoptée de notre ouvrage. Une attention particulière sera portée sur les situations-standard rencontrées dans toute séance d'enseignement – expliquer, décrire, argumenter, présenter – et sur le degré d'abstraction qu'elles mobilisent (voir chapitre 5). Nous montrerons comment les élèves s'appuient sur des supports variés et comment ces tâches se restituent ensuite à l'oral ou à l'écrit.

Dans un second temps, nous présenterons les différents types d'aides – visuelles, linguistiques et méthodologiques – utilisables de la maternelle à l'université. Un accent particulier sera mis sur les quarante outils méthodologiques développés par Josef Leisen, enseignant de physique et formateur, figure majeure de la didactique allemande. Une sélection d'une dizaine de ces outils sera approfondie, en lien direct avec les situations-standard : connaissez-vous la méthode de l'affichage, des bulles, du diagramme en bloc, du memory ou encore celle du canevas d'images ? À travers ce livre, nous vous aiderons à identifier l'outil le plus adapté à chaque situation-standard afin d'optimiser l'apprentissage et de prévenir l'échec scolaire. Vous êtes curieux·se de découvrir la suite ? Allons-y.

Pour introduire notre démarche, précisons d'abord les deux grands objectifs de cet ouvrage, qui répondent à des besoins

1 France Éducation International. (2022). PFUE : Une série de webinaires sur le plurilinguisme. (Présidence française du Conseil de l'Union européenne en 2022). Disponible sur <https://lefilplurilingue.org/articles/pfue-une-serie-de-webinaires-sur-le-plurilinguisme>.

complémentaires identifiés à la fois dans l'enseignement en français et dans l'enseignement disciplinaire en langue étrangère :

Il s'agit, d'une part, de permettre à tous les enseignants, y compris ceux qui enseignent en français, de bénéficier des apports reconnus de l'enseignement bilingue afin de prévenir l'échec scolaire et universitaire. Cette perspective vise également à sensibiliser l'ensemble des enseignants aux complexités des phénomènes didactiques à l'œuvre lorsqu'ils enseignent en français à un public considéré comme francophone.

Il s'agit, d'autre part, de mieux préparer les enseignants amenés à dispenser tout ou partie de leurs cours dans une langue étrangère, en leur fournissant des outils, des méthodes et des concepts pour concevoir leurs séquences d'enseignement, quels que soient la discipline et le niveau concernés. Dans cet ouvrage, le terme « enseignant » englobe tous les niveaux scolaires, de la maternelle au baccalauréat et à l'université, y compris les formateurs de formateurs d'enseignants dans les universités ou INSPÉ, chargés de préparer les futurs enseignants.

Ces objectifs s'inscrivent dans une évolution historique de l'enseignement des disciplines en langues étrangères, amorcée par les filières bilingues régionales (breton enseigné depuis 1957, occitan dès 1979) ; les classes internationales, puis l'ouverture des lycées franco-allemands².

Les adoptions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001 et du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) en 2012 (Conseil de l'Europe, s.d., a), ont renforcé l'attente d'une compétence plurilingue mieux structurée. Ces cadres ont encouragé une sensibilisation accrue des enseignants du secondaire et du supérieur aux enjeux internationaux et interculturels, conçue comme un parcours progressif (cf. Gajo 2013 ; Conseil de l'Europe 2012). Mais un écart persiste entre les recommandations européennes – promouvoir l'apprentissage de

2 En 1975, le premier lycée franco-allemand (LFA) en France à Buc près de Versailles, soit une décennie après le LFA à Sarrebruck en Allemagne.

deux langues étrangères pour tous les citoyens européens – et la réalité des pratiques.

L'enseignement supérieur illustre ces tensions : l'internationalisation s'y est développée, comme en témoignent l'université du Luxembourg ou l'université de Bolzano (Italie), qui ont considérablement renforcé des cursus multilingues intégrant l'allemand, l'anglais, le français ou l'italien. En France, en revanche, l'internationalisation des universités (cf. Candas et Faucompré 2022) reste largement dominée par un enseignement en anglais. Certaines universités commencent toutefois à intégrer des enseignements disciplinaires en langue étrangère dans leurs maquettes, ce qui crée de nouveaux besoins de formation.

À titre d'exemple, la *Note de cadrage* de l'Université de Strasbourg (2022) impose désormais l'intégration d'au moins une unité d'enseignement disciplinaire en langue étrangère en L1, L2 et L3 dans toutes les maquettes. Un grand défi. Pour accompagner ce changement et sensibiliser le personnel enseignant, l'université avait déjà initié un travail d'état des lieux auprès des responsables de formation, qui a conduit à la rédaction d'un premier *Guide 2020 Enseignements disciplinaires en langue étrangère par domaine* (Université de Strasbourg 2020).

Ces situations révèlent, dans les dispositifs de formation et les évolutions récentes des maquettes universitaires, deux profils d'enseignants : ceux qui viennent d'une discipline et doivent acquérir la langue d'enseignement, et ceux qui viennent d'une langue, mais ne peuvent maîtriser rapidement une discipline scientifique. D'où la nécessité de collaborations effectives entre spécialistes de disciplines et spécialistes de langue, et de formations intégrant explicitement des objectifs « langue + contenu ». Cette distinction éclaire les limites des formations uniformes et souligne l'importance d'une attention explicite à la dimension linguistique, quel que soit le point d'entrée disciplinaire.

Dans l'enseignement supérieur, la question n'est pas seulement pédagogique, elle est structurelle. Lorsque le formateur universitaire est avant tout spécialiste d'une discipline, il lui reste à acquérir la langue d'enseignement (allemand, anglais). La réponse

institutionnelle s'organise alors autour de dispositifs de formation linguistique ciblés : cours de langue obligatoires (nouvelles licences Professorat des écoles, maquettes de masters d'enseignement du second degré), stages intensifs pour les formateurs ou modules spécifiques.

La situation est différente lorsque l'enseignant est avant tout spécialiste de la langue. Même natif, il n'est pas réaliste d'acquérir rapidement une discipline scientifique ou professionnelle au niveau requis pour l'enseigner. La compétence linguistique générale ne suffit pas à garantir la maîtrise de la langue de la discipline, qui suppose la connaissance des concepts, des méthodes, des genres d'écriture et des normes argumentatives propres au champ concerné.

Autrement dit, une compétence linguistique générale, fût-elle très solide, ne garantit en rien la maîtrise de la langue de la discipline, qui suppose l'apprentissage explicite de son lexique, de sa syntaxe argumentative et de ses normes discursives.

Ce constat relève aussi d'une politique linguistique. Les parcours français prévoient rarement des trajectoires croisées où l'on « vient d'une langue » pour acquérir une discipline, ni des dispositifs massifs où l'on outille les disciplinaires pour faire de la langue un moyen d'enseigner. D'où la nécessité de co-constructions et de co-interventions reconnues, et d'une formation capable d'articuler de façon cohérente objectifs de langue et objectifs de contenu. En France, ce travail s'appuie principalement sur les pôles LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) des universités, qui accompagnent les non-spécialistes des langues et mettent en œuvre cette articulation dans l'enseignement supérieur.

Nos expériences de formation d'enseignants, menées dans des contextes d'enseignement disciplinaire en langue seconde, confirment ces constats liés à la diversité des profils et aux enjeux langagiers de l'enseignement. Elles mettent en évidence plusieurs points de vigilance récurrents pour la formation des enseignants :

- La préoccupation principale des enseignants en DEL2³ est de savoir comment permettre à un apprenant encore fragile dans la langue cible de suivre et s'appropriier le contenu. C'est une question cruciale que peu d'enseignants se posent spontanément en contexte francophone monolingue.

- Certains principes didactiques éprouvés de l'enseignement bilingue devraient irriguer l'enseignement en français car les classes ordinaires sont linguistiquement hétérogènes. Il s'agit donc de partager ces principes avec tous les enseignants, en rappelant « la centralité du discours, qui sert non seulement à transmettre les savoirs, mais à les élaborer » (Gajo 2013 : 97).

- L'une de ces « révélations » concerne la nécessité de disposer d'outils conceptuels permettant de décrire et d'anticiper les exigences langagières des tâches scolaires, notamment la distinction entre langage courant (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) et langage académique ou spécialisé (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*), ainsi que les niveaux d'abstraction décrits par Leisen, qui sous-tendent l'élaboration de chaque exercice. La question de ces différents niveaux d'abstraction sera examinée plus en détail au chapitre 5.

Les théories de BICS et CALP, développées par Jim Cummins (1979), décrivent deux types de compétences linguistiques mobilisées dans toute situation d'enseignement, et de manière particulièrement visible dans l'enseignement de disciplines en langue 2 :

Compétences de base de la communication interpersonnelle (Basic Interpersonal Communicative Skills : BICS) : être capable de participer à des interactions de la vie courante, fortement contextualisée, en mobilisant des stratégies de communication élémentaires et, essentiellement, des activités cognitives de bas niveau. La littératie, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la communication quotidienne, en fait partie.

3 Le cadre français est celui de l'enseignement d'une discipline en langue deux (DEL2), dénomination qui offre l'avantage de pouvoir situer la discipline dans l'ordre des langues apprises par chaque étudiant : un cours de physique pourra être DEL2 pour un étudiant alors que pour un autre, ce serait DEL3 ou même DEL4.

Maîtrise de la langue cognitivo-académique (Cognitive Academic Language Proficiency : CALP) : être capable de participer à une interaction qui mobilise des activités cognitives de haut niveau en rapport avec les savoirs disciplinaires et qui demande à l'apprenant de produire un discours élaboré. (Geiger-Jaillet, Schlemminger, Le Pape Racine ²2016 : 65)

Ces distinctions ne s'arrêtent pas à l'école ; elles se prolongent également à l'université, où l'enseignement mobilise largement un langage académique disciplinaire (CALP), souvent sans que ses exigences soient rendues explicites. Or, les enseignants-chercheurs, recrutés avant tout pour leur expertise scientifique et leurs compétences disciplinaires, ne disposent pas nécessairement d'une formation spécifique les préparant à rendre explicites les exigences langagières de leurs enseignements, ce qui fragilise l'entrée de certains étudiants dans les savoirs universitaires. Cette situation peut contribuer à maintenir, voire à accentuer, les difficultés rencontrées par certains étudiants face aux implicites linguistiques des savoirs universitaires.

De plus, le personnel enseignant n'est généralement pas formé pour gérer un tel niveau de complexité en langue étrangère, et son recrutement dans l'enseignement supérieur ne prend pas en compte ce profil, sauf exception. Dans une deuxième langue, les enseignants-chercheurs sont plutôt habitués à utiliser un langage courant (BICS), même s'ils maîtrisent divers registres (oral, écrit, types d'écrits spécifiques à la discipline, etc.). Interrogés à ce sujet lors de formations continues, ils citent les problèmes lexicaux comme principal frein à leur réticence à enseigner dans une autre langue. Pourtant, avec les outils numériques actuels, l'accès au vocabulaire spécialisé est souvent moins déterminant qu'on ne le pense.

L'enjeu se situe ailleurs : il ne s'agit pas seulement de connaître les mots, mais de permettre aux étudiants d'identifier les mots « nouveaux » dans des structures langagières récurrentes – consignes, formulations attendues, types de réponses – et de les réutiliser en production orale ou écrite conformément aux exigences disciplinaires (cf. Geiger-Jaillet & Rudio 2022 : s.p.).

Ce qui pose alors problème, dans les situations d'enseignement et de formation, ce sont les spécificités du langage académique, qui se distingue de la langue courante non seulement au niveau des contenus mais également « sur le plan des opérations cognitives et linguistiques à mettre en œuvre lors de son emploi » (Carol 2022 : 46). Sans oublier l'aspect culturel des disciplines scientifiques à l'instar du groupe *PluriMaths* hébergé sur le site de l'IREM de Paris⁴, il convient par exemple de fournir aux apprenants des structures syntaxiques leur permettant de « mettre en mots » les concepts disciplinaires à l'aide d'un lexique spécialisé, tout en tenant compte de la « culture scolaire » et du plurilinguisme des élèves.

C'est dans ce contexte marqué par des exigences langagières largement implicites que s'inscrit notre projet d'écriture. D'une part, nous proposons des notions théoriques, des outils méthodologiques, des stratégies pédagogiques et des ressources pratiques pour concevoir et dispenser des cours en langue étrangère. D'autre part, nous souhaitons sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative à la dimension linguistique de tout enseignement, de la maternelle à l'université. Cette démarche prolonge le travail mené dans le Diplôme d'université (D.U.) *Enseigner sa discipline en langue allemande*, conçu en 2013 à l'INSPÉ de l'académie de Strasbourg. Les publics intéressés par cette thématique présentent généralement un profil professionnel marqué par plusieurs années d'expérience. Ils se situent à un moment de leur carrière où la maîtrise de la pratique enseignante est stabilisée et où émerge le besoin d'un développement professionnel continu, motivé par la recherche d'une meilleure réussite des élèves ainsi que par l'amélioration du climat de classe, notamment dans les situations d'enseignement d'une discipline non linguistique où la gestion de l'hétérogénéité linguistique peut générer des tensions ou des incompréhensions.

Notre ouvrage rédigé avec deux collègues d'Allemagne et de Suisse poursuivait déjà cette ambition pour les enseignants du primaire et du collège (Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2016). Il s'agit

⁴ Site de l'IREM de Paris (<https://irems.u-paris.fr/groupe-plurimaths-pratiques-du-plurilinguisme-et-enseignement-des-mathematiques/>).

désormais de réinvestir les connaissances, les résultats de recherche et les pratiques pédagogiques développés au fil de notre parcours franco-allemand, afin de les mettre à disposition de l'ensemble de la communauté éducative.

Le présent ouvrage élargit cette perspective à l'ensemble des disciplines et des niveaux d'enseignement, en mettant l'accent sur la transférabilité de ces apports bien au-delà des seuls contextes bilingues, dans le cadre d'une approche attentive à la dimension linguistique de tout enseignement, de la maternelle à l'université (cf. Beacco et al. 2016). Conçue comme un levier essentiel de la réussite scolaire, cette approche vise à rendre plus visibles les attentes langagières propres aux disciplines – consignes, opérations cognitives, genres d'écrits et formes de justification – afin de réduire le poids des implicites scolaires dans l'accès aux savoirs et aux modes d'évaluation, en particulier pour les élèves et les étudiants les moins familiers des codes de la culture académique. La langue devient alors un instrument d'accès aux savoirs, et non un filtre de sélection.

Nous souhaitons ainsi franchir une nouvelle étape. En réinvestissant les connaissances, les résultats de recherche et les pratiques pédagogiques issus de notre parcours franco-allemand, nous proposons une approche sensible à la dimension linguistique de tout enseignement, de la maternelle à l'université.

En somme, qu'il s'agisse du couple BICS/CALP, des niveaux d'abstraction (selon Leisen), des situations-standard, des outils méthodologiques ou encore des enjeux d'internationalisation, l'objectif reste le même : rendre visibles les exigences de langue et de pensée propres à chaque discipline afin de mieux accompagner les apprentissages.

La synthèse qui suit revient sur trois repères structurants, utiles pour entrer dans la première partie et situer les enjeux théoriques et pratiques qui traversent l'ouvrage.

Synthèse

Cette introduction met en évidence trois repères structurants pour la suite de l'ouvrage.

Premièrement, en s'appuyant sur des apports sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques, elle souligne l'importance d'intégrer la dimension linguistique à tout enseignement, de la maternelle à l'université, et montre en quoi les exigences de langue et de pensée propres aux disciplines constituent un levier essentiel de la réussite scolaire et universitaire.

Deuxièmement, elle insiste sur la nécessité de rendre explicites les implicites cognitifs et langagiers des apprentissages disciplinaires, à l'aide d'outils conceptuels tels que le couple BICS/CALP, les niveaux d'abstraction ou les situations-standard, afin de mieux accompagner les élèves et les étudiants dans leurs cheminements.

Enfin, elle met en avant une approche didactique outillée et contextualisée, attentive à la diversité des disciplines, des publics et des contextes d'enseignement, et ouverte aux enjeux d'internationalisation. L'ouvrage assume ainsi une double ambition : proposer un cadre d'analyse pour penser la dimension linguistique des apprentissages, tout en offrant des repères opérationnels directement mobilisables dans les pratiques de classe et de formation.

Quelques choix formels accompagnent cette organisation : les titres non numérotés servant à structurer l'argumentation interne sont composés en italique ; de même, les mots ou expressions relevant d'une langue autre que le français sont signalés par l'italique.

Partie 1

Comprendre les fondamentaux de l'enseignement-apprentissage

2. Clarifier quelques notions clés sur l'apprentissage et l'enseignement

Ce chapitre propose les repères théoriques indispensables pour comprendre comment les dimensions linguistiques, cognitives et sociales de l'apprentissage interfèrent dans les situations d'enseignement. Il s'inscrit dans le prolongement du diagnostic posé en introduction, en montrant que l'insuffisante prise en compte de ces dimensions — et en particulier de la dimension langagière — constitue l'un des angles morts majeurs de la prévention de l'échec scolaire et universitaire.

2.1 Les dimensions socio-, psycho- et édulinguistique de l'enseignement

Intégrer la sociolinguistique — qui étudie les relations entre langue et société (Labov 1972) — dans la formation des enseignants est essentiel pour comprendre comment les usages scolaires de la langue peuvent favoriser ou entraver l'accès aux apprentissages.

Situer la langue dans ses contextes d'usage permet aux enseignants de montrer qu'il s'agit d'un système vivant, façonné par la société, et d'éclairer les variations de registres, de dialectes et d'usages. Cette perspective contribue à une maîtrise plus nuancée de la langue et à une compréhension des enjeux sociaux associés à son emploi. Pour l'enseignant, cette prise de conscience est déterminante, car les usages linguistiques valorisés à l'école ne vont pas de soi et peuvent constituer un obstacle invisible pour certains élèves.

L'intégration d'une approche sociolinguistique favorise également la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, en cohérence avec le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (cf. Conseil de l'Europe, s.d., a). Elle développe des compétences transversales telles que la pensée critique, l'adaptabilité et la communication interculturelle, indispensables pour évoluer dans des environnements plurilingues. En rendant explicites les normes sociales et les codes culturels qui régissent les usages linguistiques, les enseignants aident les apprenants à ajuster leur communication.

La dimension sociolinguistique aide ainsi à former des apprenants linguistiquement compétents et capables d'analyser les dynamiques sociales qui façonnent les usages de la langue. À ces dimensions sociales et culturelles s'ajoutent des processus cognitifs et neurologiques qui conditionnent l'appropriation des langues et des savoirs.

La psycholinguistique étudie les processus cognitifs liés à la compréhension, la production et l'acquisition du langage. Elle éclaire la manière dont le langage est traité, mémorisé et représenté dans le cerveau. La biographie langagière constitue un outil privilégié pour relier les dimensions sociales du langage aux parcours individuels d'apprentissage, notamment dans la formation des enseignants. Même un enseignant dit francophone possède souvent un répertoire incluant d'autres langues, façonné par des expériences d'apprentissage variées. Examiner son propre parcours permet de mieux comprendre ceux des élèves. L'identification des langues maternelles (L1) et des langues apprises ultérieurement (L2, L3, L4), ainsi que des contextes et motivations qui ont accompagné ces acquisitions, aide à repérer les conditions favorables ou défavorables au développement linguistique. Le rôle des représentations – croyances, stéréotypes, attentes – est également déterminant ; les reconnaître permet d'éviter qu'elles ne freinent la progression des apprenants.

Le recueil de récits de vie, méthode courante en recherche biographique, permet d'explorer en profondeur l'expérience langagière. Ainsi, Wallenhorst (2013), dans *L'école en France et en Allemagne*, analyse les récits d'élèves avant, pendant et après un échange scolaire de six mois (programme Voltaire). Ces témoignages éclairent les dynamiques identitaires et les effets des expériences interculturelles sur les conceptions que les élèves ont de l'école, mais ces résultats peuvent également nourrir les réflexions sur l'internationalisation des enseignements.

Pour les futurs enseignants, analyser leurs propres représentations de l'enseignement des langues est une étape indispensable : elle permet de repérer les obstacles issus de leur propre parcours et

d'éviter de les transférer, consciemment ou non, à leurs élèves (cf. chapitre 8).

S'agissant des enjeux psycholinguistiques liés à l'usage de nouvelles langues en classe, leur apprentissage et leur usage peuvent susciter une forte anxiété, nourrie par la peur de l'erreur, de mal prononcer ou de se ridiculiser. Ceci peut entraîner une inhibition et une baisse de confiance en soi.

Pour instaurer un cadre serein et favorable à l'épanouissement linguistique, il est crucial que l'enseignant de langues vivantes reconnaisse cette anxiété, tout en aidant les apprenants à développer une estime de soi positive.

À l'inverse, en cours de DEL2, les élèves se concentrent sur le contenu disciplinaire et se sentent moins exposés aux jugements normatifs, ce qui peut faciliter leur engagement et leur motivation. Les styles d'apprentissage variés appellent des activités diversifiées afin de permettre à chacun de progresser selon ses profils d'apprenant.

Enfin, l'éduilinguistique, située entre éducation et linguistique (Cathomas & Carigiet 2008), analyse les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues ainsi que les pratiques pédagogiques, les supports et l'évaluation. Elle met en lumière les interactions entre objectifs éducatifs, réalités linguistiques et politiques éducatives, notamment en contexte multilingue.

L'éduilinguistique est particulièrement pertinente dans l'enseignement supérieur, où les étudiants doivent maîtriser des compétences linguistiques académiques : lecture de textes scientifiques, participation à des débats, présentation orale ou rédaction de travaux de recherche. L'éduilinguistique contribue au développement de compétences transversales (analyse, pensée critique, communication interculturelle).

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Conseil de l'Europe 2012) s'inscrit dans cette perspective en proposant quatre approches plurielles – éveil aux langues, intercompréhension, enseignement interculturel et didactique intégrée – qui permettent de structurer l'ouverture linguistique et culturelle des apprenants.

Dans un environnement professionnel de plus en plus internationalisé, l'éducinguistique constitue ainsi un cadre déterminant pour accompagner la réussite et l'intégration des étudiants dans des contextes multilingues. Ces dimensions sociales et biographiques de l'apprentissage s'articulent étroitement avec des mécanismes cognitifs et neurologiques qu'il convient également de prendre en compte. Ces approches ne relèvent pas de champs juxtaposés : elles se complètent pour éclairer les conditions réelles dans lesquelles les élèves comprennent, raisonnent et mettent en mots les savoirs scolaires.

2.2 Quelques bases en neurolinguistique et apprentissage pour l'enseignement

Une compréhension solide des bases neurolinguistiques est déterminante pour optimiser l'apprentissage disciplinaire et linguistique. Saisir comment le cerveau traite, stocke et produit le langage permet aux enseignants d'adapter leurs méthodes aux processus cognitifs sous-jacents (Friederici 2011) et de concevoir des approches didactiques plus efficaces, à l'école comme à l'université.

Mémoire et acquisition de connaissances

La mise en mémoire de nouvelles connaissances dépend étroitement de la structuration des acquis antérieurs ; l'ordre des apprentissages et leur consolidation sont essentiels. Le passage en mémoire à long terme est sensible aux interactions entre acquisitions successives, qui peuvent produire transfert (effets positifs) ou interférence (effet défavorable) selon le degré de maîtrise préalable et la proximité sémantique des contenus.

La mémoire ne se réduit pas aux savoirs « appris par cœur ». Ses performances reposent sur deux leviers majeurs : l'exercice (répétition, retraitement, réemploi) qui améliore par des effets de transfert l'acquisition de connaissances, et l'organisation (progression cohérente, construction spiralaire). Ces apports invitent à concevoir

des situations d'enseignement qui favorisent le réemploi, la structuration progressive des savoirs et leur réactivation régulière.

Or, le système scolaire manque souvent de temps d'entraînement, privilégiant les apports nouveaux au détriment de la réactivation (Cathomas & Carigiet 2008).

Trois phases structurent l'étude de la mémoire :

- la mémorisation c'est-à-dire la mise en mémoire d'une information présente,
- la conservation de cette information sous des structures bien déterminées relevant de plusieurs systèmes de mémoire,
- la récupération et l'utilisation de l'information stockée, le fait de la rendre disponible le moment venu.

L'enseignant peut agir sur les trois niveaux.

- Mémorisation : organiser des séances « apprendre à apprendre », expliquer le fonctionnement de la mémoire, montrer comment utiliser des fiches recto-verso (*Stop-and-go box*, avec image, dessin, paraphrase ou traduction...) et prévoir un réemploi systématique d'une séance à l'autre en s'appuyant sur les acquis précédents.
- Conservation : faire comprendre la différence entre mémoire à court et à long terme, s'appuyer sur des structures linguistiques adaptées aux besoins de l'apprenant, mettre en valeur les formes fréquentes, même complexes, utiliser des contrastes entre L1 et L2 et recourir à une progression spiralaire (réactiver une forme déjà rencontrée pour l'enrichir).
- Récupération : varier les modes d'accès (mot → image / image → mot ; français → allemand / allemand → français), utiliser des boîtes à mots (*Wortschatzkiste*) ou des jeux de cartes enrichis de contenus disciplinaires (par exemple un *memory* sur les formes de feuilles en biologie), réactiver plusieurs formes linguistiques simultanément pour soutenir

un acte de parole donné, comme l'usage de l'impératif et de l'infinifitif pour exprimer un ordre.

Plasticité cérébrale et émotions

La plasticité cérébrale, capacité du cerveau à se réorganiser tout au long de la vie, explique pourquoi l'apprentissage demeure possible à tout âge. Elle souligne l'importance d'expositions régulières à des expériences linguistiques variées (Draganski et al. 2004 ; Dehaene et al. 2015 ; Le français dans le monde 2025).

Les émotions jouent également un rôle déterminant : les émotions positives renforcent l'engagement et la mémorisation, tandis que les émotions négatives freinent l'apprentissage (Immordino-Yang & Damasio 2007). Le climat émotionnel de la classe devient ainsi un facteur cognitif à part entière, qui conditionne l'engagement des élèves et leur accès aux apprentissages.

L'apprentissage est aussi favorisé par le mouvement : associer gestes et nouveaux mots ou expressions renforce la mémorisation.

Apports des neurosciences à la pédagogie

Les neurosciences éclairent des stratégies pédagogiques fondées sur les mécanismes cérébraux : apprentissage multimodal, alternance des tâches, pauses intégrées dans l'enseignement, soutien visuo-spatial (Zull 2002). Ces approches, fondées sur une meilleure compréhension des mécanismes cérébraux, favorisent une acquisition plus rapide et plus durable des compétences linguistiques (Ullman 2004).

Le neuroscientifique Stanislas Dehaene (2019) identifie quatre piliers de l'apprentissage – attention, engagement actif, feedback et sommeil – qu'il considère comme des principes fondamentaux d'un apprentissage efficace.

La correction des erreurs est cruciale (cf. chapitre 9). Le cerveau apprend en ajustant ses prédictions et en intégrant les retours d'information pour éviter de répéter les mêmes erreurs. Il faut donc faire des retours sur l'erreur (feedback), par exemple en permettant de répéter les QCM en ligne autant de fois que nécessaire pour obtenir une note lors d'un examen, avec feedback intégré à chaque tentative.

La théorie du « recyclage neuronal » proposée par Dehaene (2009) montre que certaines zones du cortex visuel, initialement dédiées à la reconnaissance des formes, sont progressivement réaffectées à l'identification des lettres et des mots. Ce mécanisme explique pourquoi l'apprentissage de la lecture nécessite une progression rigoureuse et étayée. Il éclaire également les situations de double littératie (acquisition simultanée de deux langues). Lorsque deux systèmes écrits sont appris simultanément, comme dans les sites bilingues franco-allemands de l'académie de Strasbourg, une approche contrastive des deux langues s'avère indispensable pour guider cette réorganisation cérébrale (cf. Petit 2001).

Dehaene (2020) plaide pour que les découvertes neuroscientifiques irriguent davantage la formation et les pratiques enseignantes. Il souligne que, sans viser un transfert mécanique des résultats de laboratoire vers la classe, une compréhension générale des principes du fonctionnement cérébral permettrait aux enseignants de mieux interpréter les réactions des élèves, d'identifier les obstacles cognitifs et d'ajuster plus finement leurs choix didactiques. Il insiste également sur la nécessité d'un dialogue structuré entre sciences cognitives et pédagogie, afin de distinguer les apports réellement étayés des croyances tenaces ou des « neuromythes » encore répandus dans le monde éducatif. Pour lui, cette acculturation scientifique offrirait un cadre plus sûr pour concevoir, analyser et évaluer les pratiques d'enseignement. Toutefois, faute de formation spécifique et de temps dédié dans les cursus universitaires, l'appropriation de ces connaissances repose encore largement sur l'initiative personnelle des enseignants.

Enfin, le dossier *Neurosciences et apprentissage des langues* de la revue *Le français dans le monde* n° 456 (2025) souligne l'importance d'aménager l'attention (pauses, supports visuels) et de prendre en compte les dimensions émotionnelles dans l'enseignement linguistique. Au-delà des mécanismes cognitifs des apprenants, l'apprentissage est également façonné par les représentations et les choix implicites des enseignants.

2.3. Ne faites pas de vos problèmes ceux de vos élèves ! (*teacher cognition*)

L'une des difficultés majeures pour les enseignants consiste à accepter qu'il n'existe pas de lien direct entre leurs actions et les résultats des élèves. Le rejet d'une causalité linéaire simple entre les actions de l'enseignant (*input*) et les performances des élèves (*output*) a conduit à concevoir l'apprentissage comme un processus non linéaire, où interviennent l'individualisation des stratégies, les obstacles, les représentations, la métacognition ou encore les phénomènes de transfert.

Pour les futurs enseignants, cette perspective est essentielle. Croire qu'une action produit mécaniquement un résultat peut conduire à la culpabilisation ou à une interprétation erronée des difficultés des élèves. La diversité des modes d'apprentissage (imitation, résolution de problèmes, expérimentation, travail collaboratif, recherche de modèles, etc.) explique d'ailleurs pourquoi psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens ont souligné la complexité et la diversité des parcours d'élèves.

Les recherches sur les représentations sociales des langues montrent comment les langues sont perçues, évaluées et hiérarchisées, et comment ces représentations – incluant stéréotypes, attitudes ou rapports de pouvoir – influencent l'apprentissage et les interactions interculturelles. Les travaux de Borg (2003) sur la *teacher cognition* rappellent que les représentations des enseignants, souvent implicites, déterminent largement leurs pratiques.

Comme le souligne Cadet (2006 : §15), les conceptions qu'un enseignant a développées au fil de son histoire d'apprenant orientent spontanément sa manière d'enseigner, car ses expériences personnelles façonnent sa culture éducative.

Dans la même perspective, Waltermann (2017) analyse les variations et stéréotypes qui traversent les représentations des langues étrangères chez les enseignants, montrant combien ces imaginaires professionnels influencent leurs attentes et leurs choix didactiques. Ces représentations seront analysées plus en détail au chapitre 8, dans la mesure où elles orientent durablement les pratiques pédagogiques.

Ces réflexions conduisent à interroger plus précisément la manière dont les enseignants – y compris à l’université – perçoivent l’allemand, l’anglais ou d’autres langues lorsqu’ils doivent transposer une partie de leur enseignement dans l’une d’elles. Elles rappellent surtout que l’efficacité d’un enseignement ne repose pas sur une recette unique, mais sur une orchestration de facteurs : contextes sociaux, dynamiques psycholinguistiques, mécanismes cérébraux de la mémoire et de l’attention, et posture réflexive de l’enseignant. C’est dans cette perspective qu’une synthèse opérationnelle des points d’attention essentiels est présentée en 2.4, afin de soutenir la préparation et l’analyse des séances.

Synthèse

Ce chapitre a mis en évidence les principaux cadres qui permettent de penser un enseignement sensible aux langues. Il a montré que les apprentissages sont façonnés par les usages réels des langues, par les dynamiques cognitives et affectives des apprenants, par la diversité de leurs répertoires linguistiques ainsi que par les exigences propres aux disciplines. Il a également souligné l’apport des approches plurielles, des connaissances issues des neurosciences et de la multimodalité pour structurer des situations d’apprentissage plus accessibles.

Enfin, il a rappelé le rôle déterminant de la cognition enseignante, qui oriente les choix pédagogiques et conditionne la manière dont les élèves peuvent entrer dans les savoirs.

3. Examiner la dimension didactique de l'enseignement

Ce chapitre examine comment les principes didactiques permettent de traduire concrètement les apports linguistiques et cognitifs en situations d'enseignement.

3.1 Cinq principes fondamentaux en didactique

Pour introduire quelques bases en didactique, nous nous appuyons sur les travaux du professeur irlandais Jim Cummins, dans le prolongement desquels le didacticien allemand Josef Leisen a développé, pour l'enseignement de l'allemand langue seconde, des outils et principes didactiques. Enseignant de mathématiques et de physique dans des écoles allemandes à l'étranger, Leisen (2013 ; 2025a ; 2025b) a développé des outils destinés à pallier le manque de vocabulaire et de structures syntaxiques freinant l'accès aux contenus disciplinaires. Ses analyses offrent une grille particulièrement utile pour la conception de fiches et d'exercices.

Si ces principes valent pour tout enseignement, nous les présentons ici, dans le cadre de la DEL2 (discipline enseignée en langue 2), c'est-à-dire la langue dans laquelle est enseignée la discipline selon l'ordre d'acquisition des langues de chaque élève. Ainsi, un cours de physique en anglais pourra constituer une DEL2 pour l'un, mais une DEL3 ou DEL4 pour un autre élève.

Leisen a consacré sa carrière à la promotion d'un enseignement attentif aux dimensions linguistiques. D'abord élaboré pour la physique en allemand dans des établissements scolaires d'Allemagne à l'étranger, son modèle s'avère pertinent bien au-delà des filières bilingues. Dans ce cadre, il a formulé plusieurs thèses majeures, que nous reformulons ici.

Premièrement, il est essentiel pour tout enseignant de prendre conscience du rôle central que joue la langue dans sa discipline. Chaque matière fonctionne avec ses mots, ses tournures et ses structures spécifiques – y compris lorsque l'on enseigne en français en France. Expliciter cette « langue de la discipline » n'est pas un supplément facultatif : c'est ce qui permet à tous les élèves de

comprendre réellement ce qu'on leur demande et, autrement dit, de lever un obstacle majeur à l'apprentissage.

Deuxièmement, la maîtrise de la langue de la discipline est l'une des clés importantes d'accès aux savoirs. On ne peut comprendre un concept sans maîtriser les mots et les structures qui le portent. Chaque domaine dispose ainsi de son « code » : en droit, des expressions comme *la force exécutoire* exigent une compréhension fine de la terminologie juridique ; en mathématiques, la notion de *racine carrée* n'a rien à voir avec l'usage courant du mot *racine*. Sans ce travail sur la terminologie disciplinaire, des élèves motivés peuvent décrocher non par manque de capacités, mais par manque d'outils linguistiques. Comme nous le verrons au chapitre 10, travailler la langue disciplinaire, c'est déjà enseigner la discipline.

Troisièmement, les élèves doivent pouvoir mobiliser ces termes pour communiquer ce qu'ils comprennent. Leisen insiste sur cette dimension souvent sous-estimée : savoir quelque chose implique non seulement de comprendre, mais aussi d'être capable de l'expliquer, de le décrire et de le justifier à l'oral comme à l'écrit. Cette capacité de reformulation suppose de naviguer entre plusieurs registres – du langage courant (BICS) au langage académique (CALP) – et parfois entre plusieurs langues lorsque les élèves s'appuient sur leur répertoire plurilingue. Demander une reformulation simple d'une définition complexe ou un résumé en quelques phrases contribue à stabiliser la compréhension et à structurer la pensée. Cette compétence de reformulation prépare également la maîtrise des situations-standard que nous aborderons dans le chapitre 11. Les quarante méthodes-outils (40 *Methoden-Werkzeuge*) conçus par Leisen (2013) soutiennent précisément ce passage d'un registre à l'autre.

Quatrièmement, la dimension linguistique doit être intégrée à l'enseignement de la discipline, et non traitée séparément, quel que soit le contexte d'enseignement. Les sections européennes en offrent une illustration particulièrement visible : enseigner une discipline dans ce cadre revient à s'appuyer sur deux matières, la spécialité et la langue. On n'enseigne jamais uniquement des contenus ; chaque notion est portée par des mots, des structures, des modes de

raisonnement propres à la discipline. Il convient donc de prévoir des appuis concrets pour soutenir compréhension et expression – lexique structuré, phrases-cadres, schémas, canevas d’images, tableaux de vocabulaire. Les outils de Leisen ont précisément cette fonction : aider l’enseignant à tisser ensemble langue et contenu, afin que l’élève puisse comprendre, dire, écrire et expliquer ce qu’il apprend. Dans une expérience scientifique ou une étude de document, ce travail conjoint rend l’activité plus accessible et plus efficace.

Cinquièmement, Leisen encourage une approche interdisciplinaire qui évite d’enfermer la langue disciplinaire dans un « silo ». Les apprentissages gagnent en cohérence lorsqu’ils sont mis en dialogue : comparer un concept scientifique dans plusieurs langues de la classe, traiter un même thème en histoire et en français, ou mener un projet commun entre deux disciplines aide les élèves à percevoir la circulation des savoirs. Cette mise en réseau favorise une vision plus globale des apprentissages et valorise la diversité linguistique et culturelle des élèves. Cette mise en réseau des apprentissages contribue à une plus grande cohérence des savoirs et prépare les élèves à transférer leurs acquis d’une discipline à l’autre. Articuler langues et disciplines permet un apprentissage plus durable et plus transférable.

Ces cinq principes montrent à quel point la langue structure tout enseignement disciplinaire, qu’il soit monolingue ou bilingue. Les travaux de Leisen rappellent que la maîtrise de la langue de la discipline conditionne l’accès aux savoirs et que l’articulation entre langue, contenus et interactions favorise des apprentissages plus durables. Le tableau 1 en propose une synthèse opérationnelle, directement mobilisable dans la préparation des séances.

Pour aider les enseignants à les mobiliser dès la préparation de leurs séances, un encadré synthétique présente ensuite les points essentiels.

Tableau 1 Application des cinq principes de Leisen

Principe	Actions pédagogiques	Exemple disciplinaire
1. Rendre visible la langue de la discipline	Expliciter les mots et structures propres à la matière, y compris en français.	Distinguer « racine » (langue courante) et « racine carrée » (mathématiques).
2. Travailler la terminologie disciplinaire	Identifier les termes techniques et les introduire à l'aide de supports visuels, de définitions guidées ou d'exemples.	Distinguer « respiration » et « respiration cellulaire » en SVT.
3. Développer la reformulation et le changement de registre	Faire passer du langage courant (BICS) au langage académique (CALP), et inversement.	Reformuler une définition scientifique en version simple, puis experte.
4. Intégrer langue et discipline par des outils d'étayage	Utiliser des supports articulant compréhension et expression (phrases-cadres, schémas, canevas d'images).	Fournir un modèle rédigé de conclusion pour une expérience scientifique.
5. Favoriser les liens entre disciplines et langues	Mettre en dialogue les matières et activer les répertoires linguistiques des élèves.	Comparer les termes scientifiques dans les langues de la classe (eau / <i>Wasser</i> / <i>water</i>).

Ces principes, formulés à partir de l'enseignement de disciplines en langue seconde, ne concernent pas uniquement les contextes bilingues. Ils s'inscrivent dans une réflexion plus large sur l'articulation entre langue et contenus disciplinaires, que l'on retrouve dans les approches regroupées sous le terme de didactique intégrée.

3.2 Enseigner une discipline ou deux ? La didactique intégrée

Après avoir présenté des principes opératoires permettant d'articuler langue et discipline dans la pratique de classe, il convient d'examiner le cadre didactique plus large dans lequel ils s'inscrivent. Dans la littérature, l'expression *didactique intégrée* recouvre des acceptions proches mais non strictement équivalentes.

Dans le champ de la didactique des langues, on parle plus spécifiquement de Didactique intégrée des langues (DIL) pour désigner des démarches visant à articuler l'enseignement de plusieurs langues entre elles, et à favoriser les transferts entre répertoires linguistiques, notamment en langues étrangères ou secondes. Dans le présent ouvrage, l'expression *didactique intégrée* est utilisée dans un sens plus large : elle renvoie à une approche qui articule langues et disciplines, langue de scolarisation comprise, et qui vise à rendre cohérents les apprentissages en tenant compte des exigences linguistiques et cognitives propres à chaque discipline. Cette perspective ne se limite donc pas aux langues étrangères, mais concerne également l'enseignement en français lorsque celui-ci mobilise des formes de langage académique spécifiques. La didactique intégrée vise à offrir une expérience d'apprentissage cohérente en mettant en évidence les liens entre disciplines et en développant des compétences transversales (pensée critique, résolution de problèmes, communication, collaboration). Elle repose sur la contextualisation des savoirs et sur une coopération étroite entre enseignants, ce qui aide les élèves à percevoir la logique d'ensemble des apprentissages.

Dans ce cadre, l'enseignement intensif d'une langue seconde (L2) constitue un cas particulièrement éclairant, lorsque celle-ci devient langue d'enseignement pour certaines disciplines. La langue cesse alors d'être une matière isolée pour devenir un outil réel de communication et de travail : utilisée dans des situations disciplinaires authentiques, elle gagne en fonctionnalité, en contextualisation et en efficacité, ce qui renforce la motivation et le développement de compétences textuelles à partir de situations authentiques. Contrairement à un enseignement strictement grammatical et linguistique, la didactique intégrée montre qu'une langue s'apprend mieux lorsqu'elle est fonctionnelle, contextualisée et arrimée à des

tâches disciplinaires. Les enseignements disciplinaires en L2 sont ainsi à la fois linguistiques, cognitifs et méthodologiques, contribuant au développement global des compétences des élèves.

La contextualisation constitue d'ailleurs un principe central, c'est-à-dire relier les savoirs à des situations quotidiennes ou à des enjeux contemporains rend l'apprentissage plus pertinent et mobilisable. De même, la collaboration entre enseignants permet aux élèves de percevoir les complémentarités entre matières et les différentes manières d'aborder un même objet d'étude, ce qui les prépare à affronter la complexité des savoirs.

Les recherches récentes confirment l'importance de cette approche. Dans le champ spécifique de la Didactique Intégrée des Langues (DIL), Manno et Schröder-Sura (2023) montrent que la DIL s'est fortement développée en Allemagne et en Suisse alémanique, soutenue par des programmes structurés, des ressources adaptées et une formation spécifique des enseignants. En France, comme le souligne Rollin (2023), cette didactique reste davantage évoquée dans les textes qu'appliquée sur le terrain, freinée par des obstacles idéologiques et pratiques.

Au-delà de son efficacité pédagogique, la DIL revêt également une dimension sociale. Erin (2024) montre qu'en valorisant les répertoires linguistiques et culturels des élèves, elle favorise la cohésion et le vivre-ensemble dans des classes de plus en plus hétérogènes.

L'ouvrage collectif dirigé au nom de l'ADEB par Candelier et Manno (dir., 2023) rappelle d'ailleurs que « l'apprentissage d'une langue se fait toujours avec et à travers les autres langues », invitant à penser l'enseignement comme un réseau de circulations linguistiques et disciplinaires.

Sous cet angle, la Didactique intégrée des langues se rapproche de l'enseignement en DNL/DEL2 : dans les deux cas, la langue est à la fois objet d'apprentissage et vecteur d'accès aux savoirs. Tout comme en DEL2, où les sciences ou l'histoire-géographie sont parfois enseignées en langue étrangère, la didactique intégrée articule langues et contenus pour développer des compétences transférables. L'interdisciplinarité et le plurilinguisme ne sont donc pas des ajouts

périphériques mais des leviers centraux pour un apprentissage en profondeur et durable.

En somme, qu'il s'agisse des principes formulés par Leisen ou des apports de la didactique intégrée, un constat s'impose : les apprentissages disciplinaires reposent toujours sur une maîtrise linguistique explicite et accompagnée, et c'est en articulant étroitement langue, contenus et collaboration entre disciplines que l'on rend les savoirs réellement accessibles aux élèves.

Cette articulation entre langue et contenu n'est d'ailleurs pas propre à l'enseignement bilingue : elle constitue également un levier puissant pour l'enseignement en français dans des contextes dits « monolingues ». C'est à partir de cette continuité que seront abordées les spécificités de la DEL2, en montrant comment les bénéfices du bilinguisme éclairent et renforcent l'enseignement en langue française.

Synthèse

Ce chapitre a montré que la dimension linguistique constitue un élément structurant de tout enseignement disciplinaire.

Les principes formulés par Jim Cummins et retravaillés par Josef Leisen permettent de comprendre comment les mots, les structures et les modes de raisonnement propres à chaque matière conditionnent l'accès aux savoirs. Ils rappellent également que les élèves ou étudiants doivent pouvoir mobiliser ces ressources pour expliquer, décrire, justifier et reformuler, et que ce travail ne peut être dissocié des tâches disciplinaires elles-mêmes. L'intégration de la langue dans l'enseignement de la discipline – appuyée par des outils d'étayage, des situations de reformulation et des liens entre matières – favorise une meilleure compréhension conceptuelle et une structuration plus durable des apprentissages.

En ce sens, les apports de la didactique intégrée rejoignent les thèses de Leisen : c'est en articulant étroitement langue, contenus et pratiques de classe que l'on permet aux élèves d'entrer plus pleinement dans les savoirs.

4. Enseigner en langue française ou étrangère : convergence des défis didactiques ?

Si la langue structure les apprentissages, elle le fait toujours à travers des attentes scolaires précises, le plus souvent implicites, que les élèves doivent décoder pour entrer dans les tâches proposées. Après avoir posé les cadres théoriques et didactiques d'un enseignement sensible à la dimension linguistique, il s'agit désormais d'examiner comment ces principes se traduisent concrètement dans les situations ordinaires de classe.

Ce chapitre se centre sur les formes de discours et d'activités langagières effectivement mobilisées par les élèves lorsqu'ils apprennent, qu'il s'agisse d'enseigner en français ou dans une langue étrangère.

4.1 Les bénéfices du bilinguisme pour l'enseignement en contexte monolingue

Dans toute situation d'apprentissage, les élèves ne mobilisent pas seulement des connaissances, mais aussi des formes de langage spécifiques pour décrire, expliquer, raisonner ou justifier. Ces formes de langage sont rarement enseignées de manière explicite, car elles sont supposées aller de soi pour des élèves considérés comme francophones. Elles sont pourtant déterminantes, car leur non-maîtrise est souvent interprétée comme un manque de compréhension disciplinaire, alors qu'elle relève d'un décalage avec les attentes langagières de l'école. C'est précisément ce décalage que l'enseignement bilingue permet de rendre plus visible.

L'expérience de l'enseignement bilingue offre plusieurs atouts directement transférables à l'enseignement monolingue. Elle conduit notamment les enseignants à reconnaître et à valoriser la diversité des compétences linguistiques des élèves, enrichissant ainsi les pratiques pédagogiques, y compris lorsque l'enseignement se déroule dans une seule langue.

En outre, elle affine la compréhension des processus d'acquisition : les interférences cessent d'être interprétées comme de simples erreurs, voire comme des « fautes » à réprimer, pour être comprises

comme les manifestations d'un système linguistique en construction. Ces phénomènes peuvent concerner le lexique – par exemple *Dromedar* (all.) / *dromadaire* (fr.) ou certains faux amis comme *Demonstration* (all.) / *démonstration* (fr.) – mais également des aspects grammaticaux ou communicatifs.

À partir de ces éléments parfois perçus comme « perturbateurs », l'apprenant élabore une interlangue : un système provisoire, qu'il considère conforme à la norme cible, et dont les caractéristiques varient en fonction de facteurs individuels, sociaux et didactiques. Cette dépendance est explicitement formulée par Vogel (1995 : 19) :

Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques). (Vogel 1995 : 19)

Par ailleurs, l'enseignement bilingue développe chez les enseignants une forte capacité d'adaptation face à la diversité des profils linguistiques et cognitifs des élèves, compétence tout aussi nécessaire dans les classes monolingues. Il favorise également une sensibilité accrue aux dimensions interculturelles des apprentissages, ouvrant la voie à des pratiques éducatives plus inclusives.

Ces constats conduisent à déplacer le regard : les difficultés rencontrées par les élèves ne tiennent pas principalement à la langue en tant que système, mais à la compréhension et à la maîtrise des formes de discours scolaires attendues – décrire, expliquer, justifier, argumenter – qui restent souvent implicites. L'enjeu n'est donc pas la langue elle-même, mais les usages scolaires et disciplinaires qui en sont faits.

À travers ces différents aspects, l'enseignement bilingue contribue à renforcer la sensibilisation linguistique, l'adaptabilité pédagogique, la compréhension des processus d'acquisition des langues et l'ouverture interculturelle. Autant de ressources qui peuvent être pleinement mobilisées et valorisées dans l'enseignement monolingue. Autrement dit, les exigences décrites au chapitre 3 ne sont pas propres à la DEL2 : elles deviennent simplement plus visibles lorsque la langue d'enseignement n'est pas la langue première des élèves, ce qui invite

à repenser la manière de prendre en compte l'hétérogénéité linguistique et cognitive dans toutes les classes.

4.2 Situations linguistiques particulières et gestion de l'hétérogénéité par les enseignants

Dans le prolongement des constats précédents, si l'enseignant doit suivre un programme commun, les recherches en sciences de l'éducation, notamment celles de Philippe Meirieu (1996) sur la différenciation et la gestion de l'hétérogénéité, rappellent que les élèves n'apprennent ni au même rythme ni de la même manière. Ces constats conduisent à accorder une attention prioritaire aux processus d'apprentissage : une pédagogie centrée sur l'élève, la tâche et l'action favorise l'attention à chacun et le développement de l'autonomie.

Cette hétérogénéité des apprentissages ne se manifeste pas uniquement dans les rythmes et les modes d'apprentissage, mais aussi dans les profils linguistiques et développementaux des apprenants. L'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE), comme celui du français, doit tenir compte de la diversité des publics et des différences liées à l'âge. Enfants, adolescents et adultes disposent de capacités linguistiques et cognitives spécifiques. Les travaux en acquisition mettent en évidence ces écarts à travers la notion de période critique ou d'étapes de structuration, tout en montrant que l'acquisition progresse de façon irrégulière et non linéaire.

Acquérir une langue vs apprendre une langue

La distinction proposée par Krashen (1982) dans le cadre de sa théorie de l'input entre *acquisition* – un processus largement inconscient fondé sur l'exposition compréhensible à la langue – et *apprentissage* – un processus conscient, dépendant de l'attention, de la motivation et du contexte d'enseignement – demeure centrale pour comprendre les mécanismes d'appropriation linguistique.

De plus, comme nous l'avons souligné (Geiger-Jaillet 2005 : 38-42), la motivation diffère selon qu'il s'agit de L1 ou de L2. La L1 s'acquiert

dans la nécessité de la vie quotidienne (niveau BICS), tandis que la L2 est souvent perçue comme optionnelle hors immersion, avec des motivations scolaires ou personnelles qui varient d'un apprenant à l'autre.

La capacité linguistique des apprenants repose à la fois sur des dispositions biologiques – perception et production des sons développées avant même la naissance – et sur un savoir contextuel et culturel indispensable pour interpréter les situations de communication. L'accès à une langue peut être spontané en milieu familial ou guidé par un enseignement formel associant oral, écrit, image, geste ou mime.

Dans ce processus, l'erreur joue un rôle central : elle signale les ajustements successifs de l'apprenant et révèle l'évolution de son interlangue (Selinker 1972), notion évoquée précédemment. Chez l'apprenant, certains aspects – comme la prononciation ou l'accent – peuvent ainsi stagner ou régresser en période de fatigue ou de stress, illustrant le caractère dynamique, fluctuant et non linéaire de l'acquisition.

L'enseignement doit ainsi s'appuyer sur des méthodes flexibles et interactives, mobiliser des supports variés et tenir compte des spécificités individuelles afin de soutenir l'acquisition naturelle et l'apprentissage formel. L'objectif reste d'accompagner une progression régulière vers la maîtrise la plus complète possible de la langue cible.

4.3 Spécificités du profil d'un enseignant de disciplines enseignées en langue 2

Enseigner une discipline au moyen d'une langue seconde (DEL2) place l'enseignant dans une configuration didactique particulière où s'entrecroisent enjeux linguistiques et cognitifs. Comme le souligne Laurent Gajo (2009), la formation de ces enseignants doit articuler quatre dimensions : une expertise disciplinaire solide, une compétence affirmée en langue seconde, une connaissance de la didactique du plurilinguisme et une méthodologie capable d'intégrer ces registres. L'enjeu est d'aider les élèves à franchir simultanément

deux opacités : celle de la langue véhiculaire et celle des savoirs disciplinaires.

L'approche EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) repose précisément sur cette articulation. La discipline et la langue sont enseignées en interaction, l'enseignant jouant un rôle de médiateur entre contenu et forme linguistique (Béliard & Gravé-Rousseau 2009).

Cette perspective prend une résonance particulière dans les filières bilingues, où les élèves suivent un parcours scolaire intégrant une langue étrangère – l'anglais ou l'allemand, par exemple – qui n'est généralement pas présente dans leur environnement familial. Ces apprenants maîtrisent la langue de scolarisation (le français, en France), mais doivent néanmoins franchir un double obstacle : comprendre les concepts disciplinaires tout en les abordant à travers une langue qu'ils ne dominent pas encore pleinement ; ils vivent pleinement cette double opacité que l'enseignant doit rendre franchissable par des médiations adaptées.

Cette approche suppose un recrutement et une formation spécifiques avant d'être en mesure de répondre à cette double exigence. L'enseignant de DEL2 combine plusieurs compétences complémentaires : maîtrise linguistique suffisante pour assurer la compréhension, expertise disciplinaire, adaptabilité pédagogique, sensibilité interculturelle et capacité de collaboration avec les enseignants de langue (Cavalli & Gajo, dir. 2024). Sa particularité tient au statut double de la langue, à la fois vecteur d'enseignement et objet d'apprentissage. Ces spécificités peuvent se résumer de la manière suivante :

- Maîtrise de la langue cible : dispenser un cours dans une langue autre que celle des élèves, en assurant la compréhension malgré les obstacles linguistiques
- Expertise disciplinaire : transmettre des concepts complexes avec rigueur scientifique
- Adaptabilité pédagogique : ajuster ses méthodes pour rendre accessibles les contenus, en recourant à des stratégies adaptées aux apprenants non natifs

- Sensibilité interculturelle : intégrer les différences culturelles et linguistiques liées à la discipline (par exemple, comparer les manières d’enseigner les mathématiques en Allemagne et en France)
- Travail collaboratif : coopérer avec les enseignants de langue afin d’intégrer les compétences linguistiques nécessaires à la compréhension des savoirs disciplinaires

L’enseignant de DEL2 occupe ainsi une position de passeur entre langues, cultures et savoirs. Il ne s’agit pas de « traduire » la discipline, mais de créer les conditions où l’altérité linguistique devient un levier de conceptualisation et d’ouverture interculturelle. Cette fonction nécessite des formations adaptées, variables selon les contextes nationaux.

En France, le principe est simple : on accède à l’enseignement de DEL2 par un concours disciplinaire (CAPES ou agrégation), complété par une certification complémentaire en DNL⁵. On n’enseigne donc pas une discipline en L2 parce qu’on maîtrise une langue étrangère, mais parce qu’on est spécialiste de sa discipline et formé à l’enseigner dans une autre langue.

Enfin, on peut distinguer les enseignants natifs de la langue cible de ceux qui l’ont apprise comme langue étrangère. Ces derniers disposent souvent d’une mémoire des difficultés rencontrées et des stratégies mises en place pour les dépasser, ressource utile pour accompagner les apprenants (Causa & Galligani 2017).

Jusqu’ici, nous avons décrit les compétences et spécificités de l’enseignant de discipline en langue 2. Pour en illustrer les enjeux, il est utile d’examiner une discipline dont les exigences font apparaître clairement l’articulation entre langue et savoirs.

L’enseignement bilingue des mathématiques en anglais en France constitue un exemple éclairant. Les enseignants doivent maîtriser à la fois les mathématiques et l’anglais, adapter les ressources et

⁵ Arrêté du 23 décembre 2003 relatif aux conditions d’attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés d’une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires, modifié par l’arrêté du 13 mai 2015 ; Note de service n° 2019-104 du 16 juillet 2019, BOEN n° 30 du 25 juillet 2019.

développer un vocabulaire mathématique précis en langue cible tout en assurant la compréhension des termes techniques dans les deux langues. L'apprentissage mobilise également des compétences langagières – lecture, reformulation, expression orale – intégrées au travail mathématique. La formation doit donc préparer les enseignants à concevoir des stratégies efficaces d'explication, de gestion de classe et d'évaluation, en collaboration avec les enseignants de langue lorsque des besoins de soutien linguistique apparaissent.

Les orientations officielles permettent d'éclairer ces interactions. Selon un document d'accompagnement du ministère (MENSR 2016 : 1), la question du langage en classe de mathématiques se décline en trois perspectives : les pratiques langagières propres aux mathématiciens constituent un objet d'étude ; le langage agit comme vecteur d'apprentissage, car la conceptualisation passe par des activités langagières ; enfin, pour l'enseignant, il est un outil de médiation et un indicateur de l'activité cognitive des élèves.

C'est pour ces raisons que les mathématiques offrent un terrain particulièrement pertinent :

- discipline commune à tous les élèves et tous les enseignants, aisément mobilisable dans l'analyse ;
- domaine souvent perçu comme source de sélection et d'angoisse, mais qui recèle un fort potentiel inclusif lorsqu'il est abordé avec des outils didactiques adaptés ;
- champ soutenu par de nombreuses recherches (IREM de Paris⁶, réseau PluriMaths sur les pratiques du plurilinguisme et enseignement des mathématiques)⁷ et les CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

Ces recherches montrent combien la langue de scolarisation et le langage mathématique sont déterminants dans l'apprentissage d'une

6 <https://irems.u-paris.fr/>.

7 <https://irems.u-paris.fr/groupe-plurimaths-pratiques-du-plurilinguisme-et-enseignement-des-mathematiques/>.

langue seconde. De plus, les mathématiques disposent d'outils didactiques riches, facilitant l'étude des relations entre langue et savoirs.

L'histoire-géographie constitue un second terrain révélateur. Contrairement aux mathématiques, elle mobilise fortement le récit, l'argumentation et l'interprétation de documents. En contexte bilingue, les élèves doivent maîtriser un vocabulaire spécifique (chronologique, spatial, politique) et des structures discursives complexes : comparer, mettre en relation, formuler des hypothèses. L'enseignant doit à la fois transmettre les contenus disciplinaires et accompagner les exigences langagières qu'ils impliquent. L'analyse de sources authentiques dans la langue cible, la lecture critique de cartes ou la production écrite et orale requièrent des stratégies spécifiques, ainsi qu'un guidage linguistique constant. L'histoire-géographie devient ainsi un véritable laboratoire d'articulation entre contenus disciplinaires, développement langagier et compétences interculturelles.

Si les mathématiques révèlent la dimension langagière implicite d'une discipline souvent considérée comme « universelle », l'histoire-géographie met en évidence le rôle central des compétences discursives. Ensemble, ces deux exemples montrent que l'enseignement bilingue ne se limite pas à présenter la discipline dans une autre langue : il exige une réflexion approfondie sur les relations entre langue et savoirs, réflexion valable pour toutes les disciplines.

Cette question se complexifie encore lorsque les élèves ne maîtrisent pas la langue de scolarisation. C'est à cette situation particulière – celle des élèves non francophones – que nous consacrons maintenant la section suivante.

4.4 Les professeurs face aux élèves non francophones

La réflexion sur l'enseignement bilingue prend une dimension nouvelle lorsqu'elle concerne des élèves ne maîtrisant pas encore la langue de scolarisation. L'institution utilise aujourd'hui le terme allophone pour désigner ces élèves (cf. Mendonça Dias 2022). Ce choix terminologique n'est pas neutre : là où *non francophone* mettait

l'accent sur un manque, *allophone* valorise la pluralité des répertoires linguistiques.

Les professeurs qui enseignent à des élèves allophones doivent intégrer une donnée centrale : ces élèves accomplissent simultanément deux tâches – s'appropriier le français comme langue d'enseignement et, en même temps, assimiler les contenus disciplinaires transmis dans cette langue. En cela, c'est comparable au professeur de l'enseignement bilingue qui dispense, par exemple, des cours de mathématiques en chinois dans un lycée parisien.

Étant donné la durée du processus d'acquisition, il importe de reconnaître la progression, même lente.

Cummins (1979 : 222) rappelle

[...] alors qu'un enfant peut atteindre en deux à trois ans un niveau de compétence en langue seconde suffisant pour la communication en face à face, il faut en moyenne cinq à sept ans pour acquérir le niveau de compétence langagière académique nécessaire afin d'évoluer à égalité avec les locuteurs natifs dans le contexte scolaire. (trad. AGJ)

Dans le même esprit, Mendonça Dias, Millon-Fauré & Smythe (2022, en ligne) soulignent que

[le] simple fait d'assister aux cours de mathématiques ordinaires en français ne suffit pas toujours pour s'appropriier les ‚pratiques langagières des mathématiciens‘ [...] et ce, quel que soit le niveau atteint dans la maîtrise du français usuel.

Cette situation exige de la part des enseignants une empathie particulière et une vigilance constante face aux obstacles linguistiques et culturels. Elle suppose également la mise en place de médiations adaptées, afin que la langue ne devienne pas une barrière infranchissable mais, au contraire, un levier d'apprentissage disciplinaire et d'intégration scolaire. L'accompagnement passe par des approches diversifiées, l'usage de supports visuels ou gestuels et une sensibilité interculturelle permettant de créer un environnement inclusif et sécurisant.

La collaboration avec des spécialistes du langage (enseignants de FLE, FLS, FOS, orthophonistes) constitue également un levier essentiel.

Les compétences attendues des enseignants peuvent être résumées ainsi :

- empathie et patience : respecter le rythme d’acquisition et valoriser les progrès ;
- adaptabilité pédagogique : différencier les approches et anticiper les obstacles linguistiques ;
- sensibilité interculturelle : reconnaître les références linguistiques et culturelles des élèves ;
- collaboration interprofessionnelle : travailler avec les spécialistes du langage ;
- clarté et accessibilité : simplifier sans appauvrir, utiliser des supports multimodaux et encourager les reformulations.

Ces compétences visent à faire de la langue un vecteur d’intégration et de réussite (cf. Mendonça Dias, Millon-Fauré & Smythe 2022). Elles rejoignent celles mobilisées en DEL2 ; dans les deux cas, il s’agit d’accompagner une double exigence linguistique et disciplinaire en faisant de la langue à la fois un outil et un objet d’apprentissage.

Ces constats invitent enfin à élargir la perspective. Si l’école française insiste souvent sur la maîtrise préalable de la langue de scolarisation, d’autres contextes montrent que les enfants peuvent apprendre et raisonner en mobilisant plusieurs langues. Les situations éducatives plurilingues observées dès la maternelle en témoignent.

4.5 Les enfants raisonnent en mode plurilingue

Dans une publication récente (Geiger-Jaillet & Schlemminger 2024), nous mettons en évidence l’importance de reconnaître la réalité plurilingue des jeunes élèves et d’adapter les approches didactiques pour soutenir leurs apprentissages dans des environnements multilingues. Le projet PILE⁸, et plus particulièrement le chapitre 7 de cette publication, analyse les pratiques linguistiques d’enfants scolarisés dans les écoles *ABCM-Zweisprachigkeit* en Alsace, où

8 Projet d’Immersion en Langue standard Et dialectale (Université de Strasbourg).

l'enseignement bilingue est dispensé en allemand et alsacien dès la maternelle.

L'étude montre que les enfants fonctionnent souvent en mode bi- ou plurilingue, mobilisant simultanément plusieurs langues. Dès 1983, Faerch et Kasper avaient déjà observé que de telles situations d'immersion permettent aux élèves de comprendre l'existence de divers moyens de communiquer. Les analyses du projet confirment que les enfants développent de véritables compétences translangagières : conscience lexicale et phonologique accrue, recours à des tournures stables pour sécuriser l'expression, coopération avec les pairs pour construire ensemble le sens.

Pour les enseignants, cette dynamique constitue un défi. Il ne s'agit plus seulement de penser la didactique dans une logique monolingue, mais d'intégrer les changements de langue comme partie prenante de l'apprentissage. Ceux-ci ne reflètent pas uniquement un manque lexical ; ils témoignent de stratégies communicatives complexes, ainsi que l'a montré Schneider (2020) : répétitions, imitations, demandes d'aide, traductions, recours à l'interlangue ou auto-corrections.

Les transcriptions menées dans les classes du réseau *ABCM-Zweisprachigkeit* indiquent que les interactions productives sont souvent initiées par l'enseignant, surtout à l'oral. Cependant, au fur et à mesure de la scolarité, les actes de parole auto-initiés – rares en maternelle – deviennent plus fréquents et jouent un rôle décisif dans le développement de l'expression autonome.

En immersion complète en maternelle (sans enseignement de et en français), les pratiques langagières dépassent rapidement l'usage de l'allemand et de l'alsacien. Les élèves comprennent vite le dialecte et, dès la moyenne section, produisent plus aisément les deux langues. En grande section, ils utilisent des énoncés courts de manière pertinente et ajustent leur choix de langue selon l'interlocuteur. Parallèlement, un mécanisme d'intercompréhension se met en place entre adultes : les dialectophones comprennent l'allemand, et les germanophones comprennent l'alsacien. Le recrutement d'un personnel maîtrisant le dialecte favorise une immersion profonde, renforcée par les interactions hors classe (cantine, périscolaire). L'allemand et l'alsacien

deviennent ainsi non seulement des langues d'enseignement, mais aussi de socialisation.

Au-delà du cas des écoles *ABCM-Zweisprachigkeit*, ces résultats invitent notamment à :

- adapter la didactique pour tenir compte de la réalité plurilingue et valoriser les compétences translangagières des élèves
- promouvoir une immersion linguistique partagée par l'ensemble de la communauté éducative, soutenant à la fois la maîtrise des langues et la socialisation
- reconnaître les stratégies communicatives des élèves (changements de langue, traductions, demandes d'aide) comme ressources pédagogiques
- encourager précocement les actes de parole auto-initiés afin de renforcer confiance et développement langagier.

Ces résultats montrent que, dès la maternelle, les enfants mobilisent des ressources plurilingues de manière créative et stratégique, ce qui confirme la nécessité de dépasser une vision monolingue de l'enseignement. Le cas des écoles *ABCM-Zweisprachigkeit* illustre de façon exemplaire comment l'immersion et la valorisation des compétences translangagières soutiennent à la fois l'apprentissage disciplinaire et la socialisation. Plus largement, ces observations rappellent que, dans tout environnement scolaire, les élèves disposent de répertoires linguistiques riches que l'enseignant peut transformer en leviers pour développer la compréhension, la confiance et l'ouverture interculturelle.

Synthèse

Ce chapitre a montré que le bilinguisme et le plurilinguisme constituent des ressources cognitives et sociales importantes pour les élèves, y compris lorsqu'ils évoluent dans des environnements scolaires présentés comme monolingues.

Les pratiques observées dans des contextes immersifs, notamment au sein des écoles *ABCM-Zweisprachigkeit*, illustrent comment la

mobilisation des répertoires linguistiques favorise la compréhension, la participation et la construction identitaire.

Les recherches en acquisition et en didactique des langues confirment que les élèves tirent profit de la possibilité de s'appuyer sur plusieurs langues pour raisonner, catégoriser, relier des notions et structurer des savoirs. La reconnaissance de ces ressources, loin de relever d'un simple encouragement symbolique, constitue un levier concret pour soutenir les apprentissages disciplinaires, renforcer la confiance et prévenir l'insécurité langagière.

Ces constats invitent désormais à examiner plus finement la manière dont les tâches scolaires mobilisent – ou, au contraire, freinent – ces ressources linguistiques et cognitives, en fonction du degré d'abstraction requis, des formes de représentation proposées et des transformations langagières attendues.

Partie 2

**Réfléchir à sa façon d'enseigner et améliorer
ses pratiques**

La première partie a mis en évidence les enjeux fondamentaux liés à l'enseignement-apprentissage dans des environnements où les élèves mobilisent des ressources linguistiques diversifiées. Les situations bilingues ou plurilingues, les défis rencontrés par les élèves allophones et l'importance des modes plurilingues de raisonnement montrent qu'il n'existe pas d'apprentissage disciplinaire neutre du point de vue linguistique. À tous les niveaux de la scolarité, l'accès aux savoirs dépend largement de la compréhension des mots, des structures et des modes de pensée propres à chaque discipline. La langue apparaît ainsi comme un vecteur central de compréhension, qu'il s'agisse d'un enseignement monolingue, bilingue (DEL2/EMILE) ou plurilingue.

S'appuyant sur ces constats, la deuxième partie propose de passer du cadre théorique à l'action pédagogique. Elle interroge la manière dont les enseignants peuvent ajuster leurs pratiques pour intégrer la dimension linguistique à toute discipline. Les chapitres abordent successivement la gestion des niveaux d'abstraction (5), le rôle des aides visuelles (6), les principes d'une pédagogie sensible au langage (7), l'influence des représentations enseignantes (8) et les enjeux d'une évaluation équitable (9), avant de s'intéresser aux compétences cognitivo-académiques nécessaires aux apprentissages disciplinaires (10).

La réflexion se prolonge par l'exploration de différents champs disciplinaires – sciences humaines, sciences expérimentales et médicales, mathématiques – avant d'introduire des outils transversaux : situations-standard et opérateurs (11), conception d'aides linguistiques ciblées (12) et ressources pédagogiques adaptées (13). L'objectif est double : accompagner les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques et lever certaines appréhensions (14), tout en offrant des repères concrets pour mieux articuler langue et contenu et répondre à la diversité linguistique et cognitive des élèves.

Avant d'aborder ces outils, la Partie 2 s'ouvre par un aspect fondamental, souvent sous-estimé mais structurant dans toutes les disciplines : les niveaux d'abstraction dans lesquels s'inscrivent toutes les tâches scolaires. Tel est l'objet du chapitre 5.

5. Prendre conscience de la progressivité des niveaux d'abstraction

Dans toute situation d'apprentissage, les élèves sont confrontés à des degrés variés d'abstraction qui ne sont pas une propriété de l'élève, mais une caractéristique de la tâche et de sa médiation. Comprendre un concept ne consiste pas seulement à écouter une explication, mais à pouvoir le manipuler, le représenter, le mettre en mots puis le formaliser. L'enseignant doit donc être attentif aux chemins cognitifs et linguistiques que les élèves empruntent. Prendre conscience de ces niveaux d'abstraction, et savoir les mobiliser de manière progressive, constitue un levier essentiel pour rendre les savoirs accessibles et accompagner la construction de l'autonomie intellectuelle des élèves. Lorsque ces paliers ne sont pas identifiés ni accompagnés, les difficultés rencontrées par les élèves sont souvent interprétées comme un manque de capacités, alors qu'elles relèvent d'un décalage avec le niveau d'abstraction exigé.

5.1 Manifeste pédagogique en cinq points

- Enseigner, c'est toujours enseigner en langue : chaque discipline possède son langage scolaire et disciplinaire, que l'élève doit apprendre à maîtriser.
- Les élèves doivent être plongés dans des situations langagières authentiques, soutenues par des aides adaptées pour transformer la difficulté en occasion d'apprentissage.
- L'apprentissage exige de circuler entre plusieurs niveaux de représentation : de l'objet au schéma, du schéma aux mots, puis à la symbolisation et à la modélisation, et retour.
- Les tâches scolaires doivent viser des compétences, pas seulement des savoirs ; c'est l'activité accompagnée de l'élève qui produit l'apprentissage.
- Un enseignement sensible au langage repose sur un travail explicite du vocabulaire et une diversité d'outils méthodologiques pour rendre les savoirs accessibles à tous.

Ces principes trouvent un ancrage concret dans les travaux de Josef Leisen (1999 ; 2011a ; 2013), dont les analyses rendent visibles les niveaux de représentation et d'abstraction effectivement mobilisés dans toute situation d'enseignement. Le passage de l'objet manipulé à la formulation mathématique ou scientifique n'est jamais immédiat : c'est un cheminement guidé, soutenu, et parfois à réorienter vers un niveau plus accessible. C'est ce processus que nous allons examiner à présent.

5.2 Prendre conscience des niveaux d'abstraction

L'un des apports majeurs de Josef Leisen est d'avoir montré combien l'enseignement disciplinaire repose sur différents niveaux de représentation et d'abstraction, que l'élève doit apprendre à parcourir dès la petite section de maternelle. L'enseignant, pour sa part, doit connaître ces niveaux et guider explicitement le passage de l'un à l'autre au moment où la tâche l'exige. Il ne s'agit pas d'une progression obligatoire ni linéaire, mais d'un outil permettant à l'enseignant d'identifier à quel niveau se situe la tâche proposée – et où se situe l'élève.

Leisen (2011a : 8) distingue cinq niveaux principaux, traduits et commentés en français dans Geiger-Jaillet et al. (2016 : 129) :

1. Niveau de l'objet : contact direct avec le réel (ex. toucher un cube)
2. Niveau iconographique : représentation du réel par des images, photos, dessins, schémas
3. Niveau verbal : mise en mots des observations ou des représentations de l'objet
4. Niveau symbolique : conceptualisation à l'aide de symboles, abréviations, équations
5. Niveau mathématique : modélisation abstraite des concepts par des formules ou structures, niveau d'abstraction le plus élevé

La Figure 1 illustre ces cinq niveaux de présentation [Source : Les cinq niveaux de présentation et d'abstraction dans l'enseignement disciplinaire. D'après J. Leisen (2011a), traduit en français dans Geiger-Jaillet et al. (2016 : 129)].

Les niveaux de présentation et d'abstraction (d'après J. Leisen)

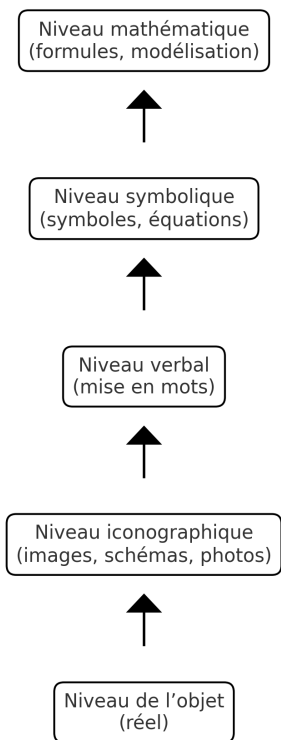


Figure 1 Les cinq niveaux de présentation et d'abstraction dans l'enseignement disciplinaire

Un apprentissage disciplinaire efficace suppose un va-et-vient entre ces niveaux, l'élève progressant par des transferts successifs d'une représentation à l'autre : de l'expérience au schéma, du schéma au langage, puis à la formalisation symbolique ou mathématique, avant de revenir au concret pour vérifier la validité des concepts.

5.3 Mettre en œuvre les niveaux d'abstraction

Pour l'enseignant, cette prise de conscience a plusieurs implications pédagogiques à la fois diagnostiques et didactiques :

- Varier les registres de présentation : proposer une manipulation, puis un schéma, puis une mise en mots
- Travailler explicitement la langue à chaque niveau : description du réel, lexique technique, syntaxe des définitions, lecture de schémas, écriture symbolique
- Aider les élèves à franchir les paliers : chaque passage nécessite des repères linguistiques et graphiques (lexique, structures, conventions)
- Savoir redescendre d'un niveau en cas de difficulté : lorsque la tâche devient trop abstraite, revenir au concret ou à une image permet souvent de débloquer la compréhension

Ainsi, en maternelle, un enfant qui peine à poursuivre une série géométrique sur papier peut réussir en manipulant des objets réels, comme des châtaignes et des glands.

Au secondaire, un élève en difficulté devant une formule scientifique peut être aidé par un schéma ou une expérience ; un concept historique trop abstrait peut être éclairé par une carte, une image ou une étude de cas.

Cette circulation entre concret, image, langage et symbolisation constitue un levier essentiel pour accompagner les élèves vers une véritable maîtrise de l'abstraction. Enseigner de façon sensible au langage, c'est donc être attentif aux chemins cognitifs et linguistiques empruntés pour passer d'une représentation à l'autre. La compréhension disciplinaire se construit dans ce mouvement entre les différents niveaux.

Synthèse

Comprendre comment s'articulent les cinq niveaux d'abstraction décrits par Leisen constitue un enjeu pédagogique central.

Ils rappellent que la construction des savoirs implique toujours un passage progressif du réel vers l'image, la mise en mots, les symboles et la modélisation, et que ce cheminement doit être accompagné de manière explicite.

Pour l'enseignant, il s'agit d'organiser des tâches qui font véritablement varier les registres, de travailler la langue propre à chaque niveau – qu'il s'agisse de la description du réel, du lexique technique, de la syntaxe des définitions ou des conventions symboliques – et de soutenir le franchissement des paliers en fournissant repères linguistiques et graphiques.

La possibilité de revenir au concret, lorsque l'abstraction devient trop exigeante, fait partie intégrante du processus, tout comme l'adaptation aux âges et aux disciplines.

En tenant compte de ces différents aspects, l'enseignant favorise une compréhension plus profonde et une progression intellectuelle durable, en rendant visibles les liens entre les représentations successives d'un même concept.

Cette réflexion prépare directement les chapitres suivants, qui examineront les outils visuels, linguistiques et organisationnels permettant de rendre les connaissances plus accessibles et plus structurées.

6. Fournir des aides visuelles de manière pertinente

Les aides visuelles occupent une place centrale dans un enseignement sensible au langage, en particulier lorsqu'il s'agit de rendre accessibles des contenus disciplinaires complexes. Leur efficacité ne tient cependant ni à leur abondance ni à leur caractère attractif, mais à leur pertinence didactique et à la manière dont elles sont pensées, articulées aux tâches proposées et exploitées en classe. Ce chapitre propose d'abord d'éclairer les fondements cognitifs et didactiques, avant d'examiner les principaux types d'aides visuelles et les conditions de leur mise en œuvre pédagogique.

6.1. Rôle cognitif et didactique des aides visuelles

Les aides visuelles jouent un rôle décisif dans les apprentissages. Loin d'être de simples décorations, elles fonctionnent comme de véritables leviers cognitifs : elles facilitent la compréhension, soutiennent la mémorisation et encouragent la production orale et écrite. Choisies et exploitées avec discernement, elles aident les élèves à franchir les étapes de l'abstraction et à accéder à des contenus parfois complexes ; à l'inverse, mal sélectionnées ou mal exploitées, elles peuvent brouiller la compréhension et augmenter la charge cognitive. Il convient toutefois de souligner que les aides visuelles ne constituent pas en elles-mêmes une garantie de compréhension. Leur efficacité dépend étroitement du contexte d'enseignement, du degré de familiarité des élèves avec ce type de supports et du travail d'accompagnement qui les rend interprétables. Sans ce cadre, elles peuvent produire une illusion de compréhension ou favoriser un traitement superficiel de l'information.

Dans l'enseignement disciplinaire, les aides visuelles jouent un rôle central : elles permettent d'opérer concrètement le passage entre les niveaux de représentation décrits au chapitre 5 (Leisen 2011 : 9). Schémas, tableaux ou graphiques servent alors de médiateurs entre l'objet, le langage verbal et la formalisation symbolique, en rendant visibles des relations qui resteraient autrement abstraites.

De nombreux travaux en psychologie cognitive et en didactique soulignent ce rôle clé.

Jerome Bruner (1974) propose le principe EIS (*enactive, iconic, symbolic*) qui décrit trois modes complémentaires de représentation :

- *enactive* : l'action concrète : manipuler un objet, réaliser une expérience
- *iconique* : l'image ou le schéma qui condensent et organisent l'expérience
- *symbolique* : les mots, symboles ou formulations théoriques permettant l'abstraction.

Ce passage progressif du concret vers l'abstrait correspond au mouvement décrit par Leisen (2011a). Une aide visuelle efficace sert alors de tremplin, permettant à l'élève de franchir ces étapes. Un simple soulignement dans une consigne, par exemple, oriente l'attention et guide l'interprétation.

Hans-Ludwig Krechel (1999a) insiste sur l'importance d'une approche multisensorielle mobilisant vision, audition et action. Traiter l'information sous plusieurs formes facilite sa consolidation et renforce les liens entre savoirs. C'est également la logique de Leisen lorsqu'il invite à combiner différents niveaux d'abstraction (voir chapitre 5 : Prendre conscience des niveaux d'abstraction), en partant de l'objet réel ou de l'action – par exemple une expérimentation scientifique.

Mais, comme le rappelle Leisen avec ses formes de représentation (*Darstellungsformen*), l'efficacité de ces supports dépend de leur usage, et non de leur seule présence. Trop d'images non expliquées ou juxtaposées, ainsi que des documents de mauvaise qualité, augmentent inutilement la charge cognitive. À l'inverse, un visuel pertinent, épuré, accompagné d'une consigne claire et d'un travail langagier adapté peut jouer un rôle déterminant dans la compréhension (cf. Geiger-Jaillet 2022).

Pour en tirer pleinement parti, l'élève doit apprendre à ne pas considérer les visuels isolément, mais à les mettre en relation avec le texte et la tâche qui les accompagnent. L'enjeu n'est donc pas seulement dans la conception du support, mais aussi dans la compétence de l'élève à articuler la triade texte-image-consigne. Certains élèves disposent souvent, de manière spontanée, de cette capacité à articuler texte, image

et consigne : ils lisent la légende, repèrent les mots-clés et les mettent en relation avec la tâche demandée. D'autres élèves, en revanche, s'arrêtent davantage à l'image elle-même et peinent à exploiter les informations linguistiques qui l'accompagnent, non par manque d'intérêt, mais en raison de dispositions cognitives et stratégiques encore peu stabilisées.

La guidance par l'enseignant doit donc viser à développer une compétence de lecture multimodale : apprendre à décoder un visuel, à lire la légende, puis à mettre en relation ces éléments avec la consigne afin de transformer un support en véritable outil d'apprentissage. Cette guidance ne vise pas à uniformiser les stratégies de tous les élèves, mais à rendre explicites des procédures que certains mobilisent déjà de manière intuitive, afin de permettre à chacun de s'appropriier progressivement ces modes de traitement de l'information.

Les apports de la recherche confirment ces observations. Schönfeldt (2005) montre que les visuels réduisent la charge linguistique, en particulier en DEL2 mais aussi dans des contextes monolingues marqués par une forte hétérogénéité langagière : un schéma ou un pictogramme permet de comprendre et de mémoriser une information même lorsque les compétences langagières sont limitées. Ces supports soutiennent également la production orale et écrite en offrant un cadre ou un déclencheur (Schönfeldt 2005 : 148-149). Dans l'enseignement bilingue – et plus largement lorsque la langue constitue un obstacle – la visualisation joue un rôle encore plus crucial (Geiger-Jaillet 2016a). Bien utilisées, les aides visuelles deviennent ainsi un médiateur entre contenu disciplinaire et langue.

6.2. Typologie, conception et usages pédagogiques des aides visuelles

Les aides visuelles revêtent des formes très diverses. Certaines sont simples et immédiatement mobilisables – soulignements, couleurs, flèches, encadrements, figures géométriques, petites images, pictogrammes ou symboles – tandis que d'autres nécessitent une élaboration plus poussée, comme les cartes mentales, le *clustering*, les organigrammes dynamiques (*Flussdiagramme*) ou les schémas structurels. Pour un aperçu synthétique des quarante méthodes-outils proposées par Leisen, on se reportera aux deux annexes situées en fin d'ouvrage. Ces aides visuelles ne se réduisent toutefois pas à des

images figuratives, mais incluent également des formes hautement symboliques – tableaux, schémas logiques ou représentations abstraites – dont la fonction est de structurer la pensée plutôt que d’illustrer un contenu.

Au quotidien, les aides simples offrent des repères rapides et efficaces. Le soulignement ou l’encadrement d’un mot-clé, le cochage d’une réponse ou l’usage de symboles – comme le point d’exclamation pour signaler une idée importante – permettent d’attirer immédiatement l’attention. À l’inverse, le point d’interrogation ne devrait être réservé qu’au signalement d’une question réelle appelant une réponse. L’usage des couleurs peut être codé, par exemple pour distinguer les trois genres grammaticaux en allemand (bleu pour le masculin *der*, rouge pour le féminin *die*, violet pour le neutre *das*). Les flèches permettent de visualiser des liens logiques (*zuerst* → *dann*). Les pictogrammes signalent des relations (cause/conséquence, chronologie) ou un point à approfondir. Dès les premiers apprentissages, associer une image à un mot ou à un son renforce la mémorisation et crée un pont entre perception visuelle et langage.

Dans les consignes écrites, diverses techniques contribuent à clarifier la tâche (Rudio & Geiger-Jaillet 2022): surligner les mots importants lors d’une lecture rapide (*scanning*), souligner une lettre/un son dans un mot (p. ex. *Buchstabe* ou *Zeitangabe* pour souligner un accent de mot), lier des mots en deux colonnes, associer mot + idée (+ image éventuellement), souligner avec différentes couleurs, barrer des mots déjà utilisés (intrus, mots-croisés), mettre en évidence un ou deux mots essentiels de la consigne. Simples à mettre en œuvre, ces procédés renforcent l’attention et la mémorisation, tout en établissant un lien direct entre perception visuelle et langage.

À mesure que les compétences des élèves se développent, des outils plus complexes peuvent être introduits. Le remue-méninges (*clustering*) permet de générer des idées spontanément; une carte mentale les organise ensuite en un réseau structuré. Les diagrammes dynamiques et les schémas structurels rendent visibles des relations de causalité ou de dépendance difficiles à saisir dans un texte linéaire.

Les exemples d'exploitation montrent l'intérêt de ces dispositifs. Transformer un texte scientifique en schéma – par exemple le cycle de l'eau – aide les élèves à identifier les étapes essentielles avant de les reformuler en phrases complètes. En histoire, une carte mentale sur les causes, les événements et les conséquences de la Révolution française, suivie d'une activité d'écriture, permet également de structurer les connaissances et de les convertir en discours. Dans les deux cas, l'aller-retour entre visuel et langage aller-retour entre visuel et langage soutien.

La conception des supports demande une attention particulière (cf. Geiger-Jaillet 2016a). Une mise en page aérée limite la surcharge cognitive et laisse l'espace nécessaire pour écrire. L'enseignant gagnera à concevoir chaque fiche comme s'il était lui-même élève, à en vérifier la lisibilité et la cohérence, et à la compléter une première fois avant de la distribuer. Le choix typographique est également important : l'usage de polices adaptées, comme *OpenDyslexic*, facilite la lecture et rend les apprentissages plus accessibles, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques.

Enfin, les aides visuelles doivent être adaptées aux contextes et aux élèves. En classe, leur présence peut être riche et variée afin de soutenir l'appropriation des savoirs et permettre la différenciation. Lors d'un contrôle ou d'un examen, elles doivent être réduites, voire supprimées, pour évaluer les acquis sans soutien extérieur. Une aide visuelle n'est jamais universelle : elle requiert un travail d'explicitation et de contextualisation – y compris culturelle – pour devenir un véritable tremplin vers l'apprentissage.

Synthèse

Les aides visuelles constituent des outils cognitifs puissants dès lors qu'elles sont choisies et exploitées avec discernement. Leur rôle ne se limite pas à illustrer un propos : elles clarifient les consignes, structurent l'information, soutiennent la compréhension et facilitent l'accès progressif à l'abstraction.

Pour être efficaces, les aides visuelles doivent être pertinentes, lisibles et intégrées à une démarche pédagogique explicite, en veillant

à articuler texte, image et tâche. Leur conception suppose d'anticiper leur fonction, leur degré d'abstraction et leur lisibilité, en cohérence avec l'âge des élèves, le contexte disciplinaire et les objectifs visés.

Utilisées ainsi, les aides visuelles deviennent de véritables leviers de différenciation et de réussite scolaire, à condition d'être intégrées à une posture d'enseignement sensible à la dimension linguistique, abordée au chapitre suivant.

7. Enseigner de manière « sensible à la dimension linguistique »

L'enseignement sensible à la dimension linguistique se décline en plusieurs volets complémentaires. Il s'agit d'abord de comprendre les conditions d'apprentissage, les étayages nécessaires et les différents niveaux de langue mobilisés en classe. Cette approche conduit également à considérer la place des langues dans le processus d'apprentissage : la langue première, les répertoires plurilingues des élèves et le français comme langue de scolarité apparaissent à la fois comme des ressources et comme des défis. Enfin, l'analyse porte sur les choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant, qu'il s'agisse de la manière de traiter la langue dans les activités ordinaires ou de tirer parti des situations clés du quotidien pour renforcer la dimension langagière de l'enseignement.

7.1 Conditions et étayages d'un enseignement sensible à la dimension linguistique

Enseigner une discipline, c'est toujours aussi enseigner la langue de cette discipline. Être sensible à la dimension linguistique signifie reconnaître que toute activité scolaire repose sur la maîtrise de mots, de structures et de discours propres à chaque matière. Pour certains élèves, il s'agit d'entrer pour la première fois dans la langue d'enseignement ; pour d'autres, d'y ajouter une deuxième langue.

L'enseignement doit ainsi créer des conditions favorables au passage de la langue de communication quotidienne (BICS) vers une langue académique et disciplinaire (CALP). Josef Leisen (2013) insiste sur la nécessité de placer les élèves dans des situations linguistiques authentiques mais gérables, de calibrer les exigences légèrement au-dessus de leur niveau réel (*leichte sprachliche Überforderung*) et de prévoir des aides linguistiques (*sprachliche Hilfen*) dès la conception des tâches. L'objectif est de favoriser l'appropriation progressive d'une langue de spécialité sans décourager les apprenants.

Dans la même perspective, Lipavac Oštir & Lipovec (2018) rappellent que la progression dépend de plusieurs conditions : variation régulière des formes de présentation, défis linguistiques et disciplinaires réels,

aides méthodologiques et techniques mises à disposition. Ces éléments complètent les recommandations de Leisen en soulignant la dimension organisationnelle de la progression.

Un enseignement sensible à la langue articule donc complexité des tâches, progressivité des exigences et pertinence des étayages. Ceux-ci accompagnent les élèves à trois moments clés :

- avant la tâche, pour anticiper les obstacles (présenter la structure d'un compte rendu scientifique avant d'en demander la rédaction)
- pendant la tâche, pour soutenir la mise en mots grâce à un lexique, des expressions types ou des structures de phrases
- après la tâche, pour consolider les acquis en les réinvestissant sous d'autres formes, par exemple, transformer un résumé écrit en présentation orale.

Enfin, enseigner de manière sensible à la langue suppose aussi de considérer les erreurs comme une partie intégrante de l'apprentissage. Dans son ouvrage sur la didactique de l'anglais, l'auteur allemand Hans-Eberhard Piepho (1974) propose la notion de *sanfte Fehlerkorrektur* (correction douce des erreurs) : il s'agit de signaler l'erreur sans freiner la prise de parole. Afin d'encourager les apprenants à pratiquer la langue sans crainte d'une correction permanente, les erreurs ne doivent pas être exagérément mises en avant. La correction, orale ou écrite, doit être adaptée, parfois immédiate, parfois différée. Cette démarche concerne aussi bien les cours en langue française, régionale qu'étrangère (cf. chapitre 9).

Les travaux de Leisen entrent en résonance avec ceux de Lipavc Oštir et Lipovec, dans la mesure où leurs apports se complètent et esquissent les contours d'un enseignement véritablement sensible à la dimension linguistique. Le chapitre 12 approfondira ces aspects en se centrant sur les techniques d'aides linguistiques.

7.2 Les niveaux de langue mobilisés en classe

En situation scolaire, les élèves ne mobilisent pas une seule langue homogène, mais circulent entre différents registres dont la maîtrise

progressive conditionne leur réussite. Josef Leisen distingue quatre paliers formant un continuum, de la communication quotidienne à la langue scientifique et disciplinaire.

La langue de tous les jours (*Alltagssprache*) correspond à la langue acquise dans la famille, qui permet de satisfaire les besoins immédiats de communication. Tolérante aux erreurs, elle convient aux échanges informels, mais reste insuffisante pour traiter des contenus scolaires complexes.

La langue de scolarisation (*Schulsprache*) désigne les usages propres au cadre scolaire : consignes, échanges entre pairs, dialogues avec l'enseignant, organisation des activités. Plus structurée que la langue quotidienne, elle sert de passerelle entre le langage courant et des formes plus exigeantes de langue académique.

La langue de l'enseignement et de la formation (*Unterrichts- und Bildungssprache*) correspond à ce que Cummins nomme CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency Skills*). On y trouve des genres scolaires spécifiques (récits historiques, comptes rendus, synthèses, dissertations), l'usage de tableaux, schémas et légendes, ainsi qu'une normativité renforcée : précision et rigueur y sont attendues, la communication en CALP ne tolère plus d'approximation.

La langue de spécialité regroupe les terminologies techniques et symboliques propres aux disciplines (langage mathématique, formules chimiques, lexique scientifique, codes visuels). Elle représente le niveau le plus abstrait et le plus éloigné de la langue quotidienne.

Le passage progressif de la langue de communication quotidienne vers la langue académique puis la langue de spécialité constitue l'une des tâches centrales de l'école. L'enseignement doit rendre ces transitions visibles, afin que les élèves apprennent à franchir les différents seuils de complexité linguistique et conceptuelle. La distinction de Cummins entre BICS et CALP trouve ici une application concrète : si les élèves peuvent rapidement communiquer en *Alltagssprache*, la réussite scolaire dépend de leur capacité à s'appropriier la langue académique et disciplinaire.

Implications didactiques

La typologie de Leisen, qui distingue différents niveaux de langue mobilisés en contexte scolaire – de la langue quotidienne à la langue académique et disciplinaire –, met en lumière la montée en abstraction qu’implique tout apprentissage scolaire. Passer de la langue quotidienne à la langue académique et de spécialité signifie entrer dans des genres scolaires codifiés (récit historique, compte rendu d’expérience, dissertation, commentaire de document, etc.) et accepter une moindre tolérance à l’erreur.

Pour les enseignants, il s’agit de rendre visibles ces transitions : expliciter le passage d’une reformulation orale informelle à une rédaction structurée, montrer comment une description simple se transforme en texte académique, ou relier une observation concrète à un schéma puis à une généralisation. La communication quotidienne accepte les approximations et les « trucs » désignés du doigt ; en cours de sciences ou d’histoire, il faut employer le terme exact.

La mission de l’école ne se limite donc pas à transmettre des contenus disciplinaires ; elle consiste à accompagner un processus de construction linguistique et cognitive. Maîtriser la communication quotidienne ne suffit pas, il faut guider l’élève vers la langue académique pour lui permettre d’accéder pleinement aux savoirs. C’est l’enseignant – et plus largement l’établissement – qui assure cette éducation langagière (*Sprachbildung*), c’est-à-dire le passage de la langue de tous les jours à la langue de l’enseignement.

Concrètement, les enseignants, en particulier en DNL ou en DEL2, doivent :

- être conscients du niveau de langue (quotidien, scolaire, académique, spécialisé) qu’ils mobilisent quand ils demandent une production orale ou écrite ;
- limiter les explications grammaticales à ce qui est nécessaire à la compréhension et à la progression ;
- pratiquer une correction constructive, sans posture moralisatrice ni décourageante ;
- relier systématiquement la grammaire au sens, en montrant le lien entre forme linguistique et contenu disciplinaire.

À cela s'ajoute la manière dont l'enseignant utilise lui-même la langue (Beacco et al. 2016 : annexe 3). Il choisit les registres à mobiliser : langage quotidien pour gérer l'interaction et les consignes, registre académique général pour structurer les apprentissages, registre disciplinaire spécialisé pour introduire les concepts et la terminologie. Il sert ainsi de modèle linguistique ; ses reformulations, ses pensées « à voix haute », ses collocations et marqueurs discursifs (« *ce point est essentiel* », « *nous allons approfondir cela lundi ...* ») offrent aux élèves des repères concrets pour accéder à la littérature académique.

Le rythme de parole, l'intonation, les gestes, la modulation de la voix ou la redondance (répétitions, paraphrases, exemples) contribuent également à rendre les contenus accessibles et à orienter l'activité cognitive. La vigilance à l'égard des métaphores ou idiomatismes qui peuvent freiner la compréhension incite enfin à préférer, dans les moments d'enseignement formel, des formulations claires et neutres.

Accompagner les élèves vers la maîtrise de la langue académique et disciplinaire dépend donc à la fois des tâches proposées et de la manière dont l'enseignant module son propre discours. Ces constats sur la progressivité des niveaux de langue conduisent naturellement à s'interroger sur les ressources dont disposent les élèves : leur langue première et, plus largement, leurs répertoires plurilingues.

7.3. Le rôle des répertoires plurilingues

7.3.1 *Le rôle de la L1 comme ressource*

Le linguiste et didacticien allemand Wolfgang Butzkamm (2003) rappelle que l'on « n'apprend une langue qu'une seule fois » : les compétences communicatives, les connaissances encyclopédiques et la grammaire implicite acquises en langue maternelle forment la base sur laquelle s'appuie tout nouvel apprentissage linguistique. Les langues ne doivent donc pas être cloisonnées mais mises en relation (*connect, don't separate*). Contre le « dogme monolingue », il défend un usage raisonné de la L1 comme appui pédagogique.

Ce principe, désigné par *muttersprachliche Vorleistung* (apport préalable en L1), consiste à mobiliser la langue première pour préparer ou réviser un contenu, faire des pauses métalinguistiques, pratiquer un va-et-vient ciblé entre les langues (*Pendelstrategie*), utiliser des glossaires bilingues ou recourir à la reformulation. Ce transfert repose sur l'unité du fonctionnement langagier : ce qui est maîtrisé en L1 sert immédiatement l'apprentissage en L2.

Jim Cummins souligne également qu'un usage réfléchi de la L1 favorise un bilinguisme additif : la maîtrise d'une nouvelle langue enrichit le répertoire sans affaiblir la langue première. Pourtant, les représentations négatives persistent : beaucoup d'enseignants perçoivent encore les langues familiales comme des obstacles, alors que la recherche en migration montre depuis longtemps (Cummins 1986) que plus un élève maîtrise sa langue maternelle, plus il est solide en L1, plus l'acquisition de la L2 progresse.

La L1 joue un rôle moteur dans le développement linguistique (grammatical, lexical, moteur, notamment pour l'articulation et l'écriture). Elle constitue une passerelle vers toute nouvelle langue et remet en question la logique monolingue encore dominante dans l'enseignement des langues – y compris parfois en filières bilingues.

Josef Leisen insiste, lui aussi, sur le rôle clé de la reformulation : comprendre ou avoir compris, c'est pouvoir redire avec ses propres mots. Autoriser temporairement la reformulation en L1 aide l'élève à structurer la pensée avant de passer à la mise en mots en langue de scolarité ou en langue étrangère.

Ces perspectives convergent vers un changement de langue raisonné (*translanguaging*) : non un mélange spontané, mais une mise en relation organisée des langues pour soutenir la compréhension, comparer, reformuler et sécuriser l'apprentissage.

Pour dépasser les résistances, Butzkamm (2002 : 103-105) propose plusieurs modalités concrètes :

- utiliser la L1 pour des activités de préparation et de révision (par ex. travaux de groupe dans la langue maternelle) ;

- alterner les langues d'enseignement pour une même discipline (comme au Tyrol du Sud, où la langue de cours alterne chaque semaine pour les élèves ladinophones) ;
- introduire des pauses en L1 pour consolider la compréhension ;
- fournir, en fin de séance, des listes de mots ou phrases en mode bilingue ;
- alterner méthodologiquement entre travail disciplinaire et travail linguistique (*Pendelstrategie*).

Applications didactiques

Un recours raisonné à la langue de scolarité permet de combler des lacunes cognitives et linguistiques. Comme le rappelle Josef Leisen dans l'une de ses vidéos de formation – aujourd'hui difficilement accessible –, « *Bin ich in Sprachnot, und man liefert mir den Begriff, werde ich ihn mir mit hoher Wahrscheinlichkeit merken* ». Lorsque l'élève reçoit le mot juste au moment où il en a besoin, ce terme s'ancre durablement dans sa mémoire.

La langue de scolarité doit aussi être travaillée dans sa dimension disciplinaire et académique : l'usage des registres spécialisés, écriture disciplinaire joue un rôle central, définitions ou phrases de rappel (*Merksätze*) cohérents avec les savoirs étudiés. Les phrases conditionnelles de type « si ... alors » (*wenn ... dann* en allemand) ou le champ lexical nécessaire pour décrire une observation scientifique (par exemple la peau d'un oignon) illustrent ces liens entre lexique, syntaxe et concepts.

Pour favoriser un apprentissage efficace, il est essentiel que les élèves comprennent à la fois le contenu (*ce qui* est dit ou écrit) et sa forme (*la manière* dont c'est exprimé). Les enseignants doivent articuler compréhension du contenu et prise de conscience des formes linguistiques : supports visuels, vocabulaire préparé, structures syntaxiques utiles (cf. Butzkamm 2002 : 99). Leisen développera ces aspects avec ses situations-standard, traitées au chapitre 11. L'objectif est de réduire l'insécurité linguistique tout en rendant l'apprentissage plus efficace en contexte bilingue.

Ces démarches visent à sécuriser la compréhension, réduire la crainte de l'erreur et faciliter l'apprentissage en contexte bilingue.

Cette démarche bénéficie aussi à l'enseignement en français. Comme le notait un étudiant de Master 1 second degré lors du bilan de la formation « Enseigner sa discipline en langue allemande » (30 heures) en mars 2024 : « J'ai l'impression que ça m'a bien aidé pour les cours en français aussi ».

Conclusion intermédiaire

La L1 n'est pas un frein mais un atout. Elle facilite l'accès à la langue de scolarité et aux savoirs disciplinaires. Les travaux de Butzkamm, Cummins et Leisen convergent : la L1 renforce un bilinguisme additif, soutient la compréhension, favorise la mémorisation et aide à entrer dans les registres académiques. Reconnaître et intégrer la langue première dans une démarche structurée permet aux élèves de progresser dans toutes leurs langues et de réussir leur parcours scolaire. Cette réflexion prend un relief particulier lorsqu'il s'agit du français, langue de scolarité et, pour beaucoup d'élèves, langue première – comme l'examine la section suivante.

7.3.2. Pratiques translangagières et entraide entre pairs

Au-delà de l'étayage linguistique fourni par l'enseignant, il est essentiel de valoriser les ressources langagières et sociales présentes dans la classe. Les pratiques translangagières constituent à ce titre un levier puissant pour soutenir les apprentissages en contexte plurilingue (cf. ADEB 2022, entrée *Translanguaging*). Elles consistent à mobiliser de façon réfléchie l'ensemble des langues connues des élèves pour construire du sens et accéder aux savoirs.

Elles reposent d'abord sur la création de ponts interlangues : repérage d'étymologies communes (latin, grec, ou autres langues maîtrisées), travail sur les cognats, comparaison de structures grammaticales ou lexicales. Ces activités valorisent les connaissances préalables et développent la conscience métalinguistique.

Elles incluent également des stratégies permettant de combler des lacunes lexicales ou syntaxiques : paraphrase, traduction ciblée,

recours ponctuel à l'aide d'un pair. Ces techniques aident à maintenir la communication et à sécuriser la compréhension sans interrompre l'activité disciplinaire.

Enfin, les pratiques translangagières s'appuient sur l'entraide entre pairs et sur la reconnaissance du répertoire plurilingue de chaque élève. Les langues parlées à la maison ou apprises en dehors de l'école deviennent des ressources légitimes, renforçant coopération, estime de soi et intégration scolaire – y compris dès la maternelle (cf. Geiger-Jaillet & Schlemminger 2023).

En somme, l'ouverture aux pratiques translangagières ne relève pas d'un usage spontané ou désordonné des langues, mais d'une stratégie pédagogique visant à exploiter pleinement le potentiel plurilingue des élèves au service de la réussite de tous.

Après avoir examiné le rôle central de la L1 et des répertoires plurilingues, il convient maintenant de se tourner vers une langue particulière : le français, qui occupe à la fois la place de langue de scolarité et, pour nombre d'élèves, celle de langue première. Ses spécificités phonologiques et morphologiques influencent directement l'apprentissage, qu'il s'agisse d'accompagner les francophones vers d'autres langues ou de soutenir les élèves allophones dans leur appropriation du français scolaire.

7.4 Le français comme L1 et comme langue de scolarité

Jean Petit (2001) met en évidence plusieurs caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue française qui constituent un véritable « handicap acquisitionnel » pour ses locuteurs lorsqu'ils apprennent d'autres langues, et qui représentent, en retour, un défi spécifique pour les élèves allophones qui doivent utiliser le français comme langue de scolarisation. Cette analyse s'inscrit dans une perspective de comparaison interlinguistique.

Le français se caractérise ainsi par une relative opacité phonologique et morphologique, dont les effets se manifestent différemment selon le profil des apprenants.

La langue française privilégie massivement la structure syllabique consonne + voyelle (CV), qui représente environ 65 % des syllabes,

contre 29 % en allemand ou en anglais. Cette prédominance favorise une simplification des groupes consonantiques et rend plus difficile l'apprentissage de langues qui en comportent davantage (allemand, russe, tchèque, etc.). Pour les élèves allophones, la situation inverse peut également être source de difficultés : la tendance à la simplification propre au français peut perturber la perception et la reproduction de structures consonantiques plus complexes dans leur langue première.

D'un point de vue prosodique, le français évite également les hiatus, c'est-à-dire la rencontre de deux voyelles, en recourant à des procédés tels que la liaison (*les animaux*), l'élision (*l'arbre*) ou la prothèse consonantique (*semble-t-il*). Ce « lissage » de la chaîne parlée rend les frontières lexicales moins audibles et fragilise la conscience phonologique. Or celle-ci constitue un enjeu majeur pour les apprenants non natifs, qui doivent apprendre à segmenter les mots dans un flux oral peu marqué prosodiquement.

Autre spécificité, le français standard ne comporte pas d'articulation glottique ni coup de glotte, ni spirante glottique. Pourtant, de nombreuses langues y recourent : en allemand, *Apfel* (« pomme ») commence par un coup de glotte [ʔapfəl], tout comme *über* (« au-dessus ») avec [ʔy:bə] ; en anglais, la spirante glottique [h] apparaît dans *house* [haʊs] ou *history* ['hɪstəri]. Les locuteurs francophones, peu sensibles à ces sons, peinent à les percevoir et à les produire en L2 ; inversement, les élèves allophones dont la langue première les mobilise doivent apprendre à les neutraliser en français.

Le français présente en outre un accent tonique fixe et faible, toujours placé sur la dernière syllabe. Cette oxytonie, unique en Europe, facilite l'apprentissage du français pour les locuteurs allophones en réduisant la charge cognitive liée à l'identification de l'accent : la prosodie très prévisible permet de concentrer l'attention sur le lexique et la syntaxe. En revanche, l'oxytonie constitue un handicap pour les francophones lorsqu'ils apprennent des langues à accent mobile (anglais, allemand, italien, russe, grec, etc.), qu'ils n'ont pas été entraînés à percevoir ni à produire. Comme le souligne Jean Petit (1992) dans *Au secours, je suis monolingue et francophone*, cette

différence prosodique rend l'acquisition de ces langues particulièrement ardue.

De plus, dans la même logique prosodique, le français privilégie l'accent de groupe plutôt que l'accent de mot, ce qui limite l'autonomisation prosodique des unités lexicales et dérouté les apprenants issus de systèmes prosodiques différents. L'allemand, par exemple, combine accent de mot et accent de phrase, imposant une hiérarchisation prosodique absente du français.

Enfin, les désinences de conjugaison et de flexion, largement amuïes à l'oral, brouillent le lien entre écrit et oral. Les francophones découvrent souvent, en apprenant une langue plus régulière comme l'espagnol ou l'allemand, une transparence morphologique qui leur manque en français. À l'inverse, les élèves non natifs doivent s'approprié un système dans lequel les marques écrites ne se réalisent pas phonétiquement, ce qui accroît la charge cognitive et les difficultés orthographiques.

En résumé, la langue française se révèle doublement exigeante :

- pour les francophones, elle constitue une base peu favorable à l'apprentissage des langues étrangères et crée un véritable handicap acquisitionnel ;
- pour les élèves allophones, son opacité phonologique et morphologique complique son appropriation comme langue de scolarité.

Comprendre ces spécificités permet d'adapter les pratiques pédagogiques, qu'il s'agisse d'accompagner les francophones vers le plurilinguisme ou de soutenir les élèves allophones dans l'appropriation du français pour réussir leurs apprentissages.

Après avoir examiné le rôle joué par les différentes langues, il convient maintenant d'aborder les choix didactiques que l'enseignant peut adopter face à la langue en classe.

7.5 Trois approches de la langue en situation d'enseignement

Après avoir examiné les spécificités du français et leurs effets sur l'apprentissage, il faut s'intéresser à la manière dont les enseignants

choisissent de traiter la langue en classe, à savoir s'ils doivent intégrer explicitement les enjeux linguistiques ou maintenir la langue en arrière-plan au profit des contenus disciplinaires.

Dans son ouvrage (Leisen 2013, partie B : 121) et dans une vidéo de formation largement diffusée⁹, Leisen distingue trois approches complémentaires pour aborder la langue d'enseignement :

- La voie défensive (*Sprachvereinfachung*) : les tâches et les supports sont simplifiés sur le plan linguistique, parfois à l'aide d'outils numériques ou d'IA. Cette démarche réduit les obstacles immédiats, mais au risque de diminuer la complexité scientifique de la discipline et d'appauvrir les apprentissages.
- La voie offensive (*Sprachunterstützung*) : l'enseignant fournit aux élèves des aides linguistiques adaptées à leur niveau et leurs connaissances, en mobilisant des méthodes et outils variés (scaffolds, ressources analogiques, numériques ou basées sur l'IA). Le but est de soutenir la compréhension et la production sans se substituer à l'activité de l'élève.
- La voie de renforcement (*stärkender Weg*) : cette approche développe activement les compétences langagières : correction constructive, enrichissement lexical, stratégies de lecture, d'écriture et d'expression orale. Elle vise à renforcer durablement la maîtrise linguistique pour faciliter l'accès aux contenus disciplinaires.

Leisen rappelle, dans ses écrits comme dans ses vidéos, un principe transversal : « *Nicht nach unten homogenisieren, sondern nach oben heterogenisieren* ». Il ne s'agit pas d'abaisser le niveau pour homogénéiser la classe, mais de proposer à chacun des défis adaptés à ses potentialités. Cette « hétérogénéisation vers le haut » permet aux élèves avancés de progresser sans que les élèves fragiles soient privés d'accès aux concepts essentiels.

⁹ Episode 14 *Der offensive Ansatz mit Methoden-Werkzeugen*.

<https://www.youtube.com/watch?v=SZx1xA8bt5E> (consulté le 5/12/2025).

Dans cette logique, les exigences ne sont pas diminuées, mais rendues accessibles par une différenciation des conditions d'entrée. Le *breaking down* (ségmentation) proposé par Butzkamm (2002 : 98) va dans ce sens. Il propose de décomposer des contenus complexes en unités plus simples et manipulables afin d'éviter la surcharge cognitive et d'accompagner une progression par paliers.

À côté de ces approches centrées sur la structuration de la langue, une autre voie consiste à exploiter les situations ordinaires du quotidien scolaire comme occasions d'apprentissage langagier, ce que développe la section suivante.

7.6 Former à travers des situations-clés du quotidien

L'apprentissage des langues intégré à la vie quotidienne (*alltagsintegrierte Sprachbildung*) constitue une approche essentielle pour accompagner le passage de la langue de tous les jours (*Alltagssprache*) vers la langue de scolarisation et des disciplines (*Bildungs- et Fachsprache*). Comme le rappellent Kammermeyer et al. (2017 : 23 ff), il s'agit de saisir les situations ordinaires du quotidien scolaire pour proposer un entraînement linguistique ancré dans les activités réelles de la classe.

Cette démarche repose d'abord sur des stratégies simples comme encourager les élèves à nommer et à décrire les objets, les actions ou les phénomènes, afin d'élargir le vocabulaire et de sécuriser la prise de parole. Elle s'appuie ensuite sur des activités plus complexes : établir des liens, comparer des notions, réfléchir à la langue ou à l'écriture. Dans un second temps, l'enseignant peut mobiliser les connaissances préalables, solliciter les idées personnelles ou inviter à exprimer un avis. Ces pratiques, en apparence basiques, contribuent pourtant au développement de compétences cognitives et linguistiques de haut niveau.

L'enjeu est de créer de véritables routines langagières, notamment par la répétition dans des contextes variés. Elle consolide les acquis et permet aux élèves de mobiliser progressivement la langue scolaire dans des tâches plus abstraites. La question de la correction, du

feedback et de l'évaluation n'est qu'introduite ici ; elle sera traitée dans le chapitre 9 : Évaluer pour faire progresser.

Synthèse

Enseigner avec une sensibilité linguistique consiste à transformer la langue en ressource transversale, présente dans les gestes ordinaires de la classe comme dans les tâches plus complexes.

L'exploitation des situations-clés du quotidien permet d'installer des routines langagières stables – nommer, décrire, comparer, justifier – qui favorisent l'élargissement du vocabulaire, la structuration de la pensée et l'accès progressif à la langue scolaire.

En mobilisant les répertoires linguistiques des élèves, en soutenant le passage du langage courant vers les formes plus élaborées et en proposant des occasions répétées de reformuler, relier et préciser, l'enseignant accompagne le développement conjoint des compétences linguistiques et cognitives.

Cette dynamique intégrée, ancrée dans la vie de classe, prépare naturellement la réflexion sur les représentations des enseignants, qui conditionnent en profondeur les choix pédagogiques et les postures abordés au chapitre suivant.

8. Tenir compte des représentations des enseignants

Les représentations que les enseignants se font des langues, des élèves et des apprentissages exercent une influence déterminante sur leurs pratiques, fréquemment plus déterminante que les prescriptions officielles. Elles orientent les choix didactiques, la gestion de l'erreur, les attentes implicites et la posture face à la diversité linguistique (Fischler 2000 ; Leuchter et al. 2006).

L'étude de Fischler (2000), choisie ici à titre exemplaire, montre que les futurs enseignants de physique élaborent, dès leur formation, des conceptions personnelles du « bien enseigner » et du « bien apprendre », issues d'un croisement entre les savoirs théoriques proposés à l'université et leurs propres expériences scolaires. Ces représentations, relativement stables, influencent la manière dont ils interprètent les situations de classe et les difficultés des élèves.

De leur côté, Leuchter et al. (2006) mettent en évidence, dans le champ des mathématiques, le lien étroit entre croyances pédagogiques – plutôt constructivistes ou plutôt transmissives – et pratiques effectives. Ces travaux montrent que, quelles que soient les disciplines, les conceptions de l'apprentissage déterminent largement la nature des interactions mises en place avec les élèves.

Ces travaux, bien que situés en sciences, éclairent la formation des enseignants de langues et de dispositifs bilingues. Les représentations ne sont pas de simples opinions mais de véritables cadres d'interprétation qui filtrent la réalité et orientent l'action. Leur prise en compte en formation est donc décisive. Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine (2016 : 33-35) soulignent l'importance de créer des espaces où les futurs enseignants peuvent expliciter et interroger ces représentations avant d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels, au risque de maintenir la formation « en surface » sans transformation réelle de posture.

Ces constats invitent à mettre en place, dès la formation initiale, des démarches réflexives sur le rapport personnel aux langues et à l'apprentissage. Parmi elles, la biographie langagière occupe une place particulière : à la fois outil de recherche et levier de professionnalisation, elle permet de rendre visibles les

représentations implicites et d'ouvrir à une compréhension plus fine du plurilinguisme vécu – thème développé dans la section suivante.

8.1 La biographie langagière comme révélateur

La biographie langagière s'inscrit dans la tradition des approches biographiques en sciences de l'éducation, telles que celles de Wallenhorst (2013) auprès de lycéens français et allemands avant, pendant et après leur « échange Voltaire » de six mois dans l'autre pays.

Outre sa dimension interculturelle et la prise de distance qu'elle favorise, une telle forme de *récit de vie* – qui constitue une véritable méthode biographique en recherche – permet aux futurs enseignants de revisiter leur rapport aux langues : langue première, apprentissage des langues secondes ou tierces, moments de facilité ou de blocage, contextes culturels, langues « cachées » ou non transmises dans la famille.

À travers des questions guidées (cf. Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2016 : 33-35), l'apprenant en langues explore ses propres représentations : qu'est-ce qui, selon lui, facilite l'apprentissage ? Qu'est-ce qui le freine ? Quelle image associe-t-il à chacune des langues de son répertoire ? À l'apprentissage des langues étrangères en général ? Dans quel contexte peut-il utiliser sa L2, L3 ou L4 ?

Cette démarche peut être transposée au regard porté sur les élèves. Par exemple, des élèves turcophones peuvent trouver plus intuitive la syntaxe allemande du fait de la position finale du verbe en turc, alors que leurs camarades francophones attendent le verbe en deuxième position. Ce travail introspectif révèle les biais implicites. Certaines langues sont perçues comme « plus faciles » ou « plus utiles », d'autres comme moins légitimes. Partagée dans un cadre collectif, la biographie langagière agit comme miroir. Elle montre que chaque trajectoire linguistique est singulière et que cette diversité constitue une richesse pour l'enseignement bilingue.

Dans nos formations des futurs professeurs des écoles bilingues (français-allemand) à l'INSPÉ de l'académie de Strasbourg, cette

démarche s'est révélée particulièrement formatrice. Elle a permis de dépasser le simple discours de tolérance pour ouvrir à une posture d'écoute et de reconnaissance du plurilinguisme vécu.

L'activité proposée aux étudiants consiste à compléter l'une des deux amorces suivantes :

- « Je suis bilingue parce que... » ou
- « Je ne suis pas bilingue parce que... »

Les réponses témoignent d'une grande diversité de représentations. Pour beaucoup, le bilinguisme est d'abord envisagé comme une expérience personnelle et incarnée : parler deux langues depuis l'enfance, dans différents contextes (famille, école, groupe de pairs) ou vivre dans un environnement où l'usage des deux langues est facilité. Les étudiants associent souvent leur bilinguisme à une histoire familiale et affective – « ma mère est Allemande et mon père Français », « j'ai grandi avec le français et l'alsacien » – ou à des expériences de vie transfrontalières.

Ceux qui affirment *ne pas être bilingues* expriment plutôt un sentiment d'insécurité linguistique : manque d'aisance, accent perçu comme un défaut, usage restreint à des situations professionnelles ou absence de transmission familiale. Leur conception reste marquée par l'idée d'un bilinguisme « natif », d'un locuteur « complet » qu'ils estiment ne pas atteindre – « *je n'aurai jamais le même niveau que des bilingues de naissance* », reflet du mythe du parfait bilingue. On observe ainsi que leur définition intériorisée du « bilinguisme » peut tantôt les limiter (« *je suis bilingue si je sais tout dire et écrire dans les deux langues et si j'en maîtrise les implicites culturels* »), tantôt les libérer (« *je suis bilingue si je comprends à peu près mon interlocuteur* »). Elle peut aussi se fonder sur une conception fonctionnelle, basée sur l'utilisation et non sur la maîtrise, correspondant à la capacité d'utiliser deux ou plusieurs langues à toutes fins utiles.

Ces conceptions renvoient aux distinctions opérées dans la littérature entre une conception maximaliste, additionnelle et idéaliste, une conception minimaliste et intégrative, et une conception fonctionnelle du bilinguisme telle que la situe Nancy Hornberger

(1989) sur des *continuums de bilittéracie* (angl. *continua of biliteracy*). Ce modèle met en évidence la diversité des situations bilingues selon plusieurs dimensions : simultané ou consécutif, oral ou écrit, langue première ou langue seconde, apprentissage scolaire ou usage familial, contexte dominant ou minoritaire, etc.

Cette activité d'auto-réflexion révèle deux visions complémentaires : une conception identitaire et patrimoniale du bilinguisme, liée à l'origine et à la transmission culturelle, aux critères de l'acceptabilité et le lien avec la biculturalité – et une conception fonctionnelle fondée sur l'usage. En formation, elle ouvre un espace de réflexion sur la légitimité linguistique et sur la manière dont les futurs enseignants bilingues se positionnent eux-mêmes face aux langues qu'ils auront à enseigner.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), prolonge cette approche en définissant ainsi la compétence plurilingue et pluriculturelle :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

(Conseil de l'Europe 2001 : 11)

Ainsi, la biographie langagière aide les enseignants à comprendre l'influence de leurs propres expériences sur leurs pratiques et leurs attentes. Elle nuance aussi l'idée d'un bilinguisme « naturel », toujours soutenu en réalité par des choix et des efforts. De plus, elle rappelle que l'enseignement bilingue recouvre une grande diversité de dispositifs selon le contexte scolaire. Dans tous les cas, il s'agit d'identifier puis de renforcer la langue la plus faible, familiale ou scolaire, en co-construisant le projet avec la famille (Geiger-Jaillet 2005 : 216).

Cette prise de recul sur les trajectoires personnelles conduit logiquement à observer comment ces représentations se traduisent dans les pratiques professionnelles – question abordée dans la section suivante.

8.2 Représentations et pratiques de classe

Les représentations ne sont pas seulement des opinions : elles s’incarnent dans des gestes professionnels. Face à l’hétérogénéité – non seulement linguistique – les enseignants adoptent différentes stratégies, souvent guidées par leurs conceptions implicites. Josef Leisen (2018) distingue trois voies possibles :

- la différenciation, qui adapte tâches et supports aux besoins des élèves ;
- l’étayage (*scaffolding*), qui structure le discours pour rendre les contenus accessibles ;
- la co-construction, où le sens émerge collectivement à travers la langue, dans l’interaction.

Ces postures ne s’excluent pas mais supposent une conscience fine des besoins langagiers des élèves et de la fonction du langage à chaque moment du cours. La même logique s’applique à la correction des erreurs, révélatrice des représentations du rôle de l’enseignant. Perçue comme un échec, l’erreur appelle une correction immédiate ; envisagée comme une étape d’apprentissage, elle devient support de réflexion. On parle ainsi de didactique de l’erreur (cf. Geiger-Jaillet et al. 2016, chap. 10), c’est-à-dire d’un cadre où la correction fait partie intégrante du processus d’enseignement-apprentissage.

Dans cette perspective, Leisen (2018) distingue quatre types d’actes langagiers des élèves (*Sprachhandlungen*) autour du cycle de l’eau :

- La parole accompagnante (*begleitendes Sprechen*) : elle suit l’action et s’appuie fortement sur la situation, sans intervention de correction immédiate, afin de maintenir la communication et la confiance.
- La parole de compte rendu (*berichtendes Sprechen*) : lors des mises en commun, l’élève reconstruit une chronologie ou un raisonnement ; l’enseignant peut alors proposer des aides, reformuler, ou prévoir une correction qui sera éventuellement différée.
- La parole de spécialisation disciplinaire (*fachsprachliches Sprechen/Schreiben*) : elle requiert une précision

conceptuelle et linguistique indispensable, notamment dans les disciplines scientifiques ou historiques, ce qui exigera une correction différée.

- La lecture spécialisée (*fachsprachliches Lesen*) consiste pour l'enseignant à accompagner la lecture de textes disciplinaires au moyen de tâches ciblées, en formulant des consignes adaptées aux différents modes de lecture et en indiquant les stratégies à mobiliser, ainsi qu'en apportant un appui lexical explicite pour sécuriser l'accès au sens et à la langue disciplinaire.

Ce modèle met en évidence les exigences linguistiques variables des tâches scolaires : toutes les interventions ne poursuivent pas le même but, et l'enseignant est invité à ajuster ses formes de correction selon le moment du cours et le niveau d'autonomie des élèves.

Comprendre quand et comment corriger suppose également d'accepter que l'erreur fasse partie intégrante de l'apprentissage – condition essentielle (cf. chapitre 9). Ainsi, les postures d'enseignement renvoient toujours, en dernière analyse, aux représentations que les enseignants se font des langues et de leurs élèves, question approfondie dans la section suivante.

8.3 Les représentations face au plurilinguisme et à l'enseignement de disciplines en langue étrangère

Les conceptions que se font les acteurs scolaires du plurilinguisme et de l'enseignement de disciplines en langue étrangère pèsent donc fortement sur les pratiques pédagogiques, les attentes formulées et l'interprétation des situations d'apprentissage, tant du côté des élèves que des enseignants en DNL/DEL2.

Les représentations du plurilinguisme varient fortement selon les contextes, les langues concernées et les trajectoires personnelles. Comme l'a montré Christine Hélot (2004), certaines langues familiales, telles que l'arabe, le turc ou le portugais, restent souvent invisibles dans l'espace scolaire, perçues comme relevant de la sphère privée. Cette invisibilisation conduit parfois les élèves à minimiser leur propre bilinguisme, alors que leur répertoire linguistique suscite, lorsqu'il est

reconnu, surprise et intérêt. À l'inverse, des langues socialement valorisées comme l'anglais ou l'allemand sont spontanément perçues comme des atouts, ce qui influence les attentes des enseignants et leurs interprétations des difficultés.

Une telle hiérarchisation linguistique influence la manière dont les enseignants perçoivent les compétences linguistiques de leurs élèves et les attentes qu'ils formulent à leur égard.

Elle s'accompagne parfois de représentations persistantes, souvent qualifiées de « mythe » dans la littérature, selon lesquelles la langue familiale pourrait freiner l'acquisition de la langue scolaire. Cette idée reste particulièrement présente chez certains professeurs des écoles, mais aussi chez des personnels de crèche ou des orthophonistes, alors même que les apports de la recherche contredisent cette vision. Les travaux de Cummins (1986) montrent p.ex. que la langue première n'est pas un frein mais un appui cognitif et identitaire : plus un élève maîtrise sa L1, plus il progresse en L2.

Reconnaître et mobiliser les répertoires linguistiques – par des comparaisons, traductions ou transferts lexicaux – contribue à légitimer toutes les langues présentes dans la classe et constitue un levier puissant de motivation, de confiance et d'équité.

Ces représentations ne concernent toutefois pas uniquement les élèves : elles se prolongent également chez les enseignants amenés à exercer leur discipline en langue seconde (DEL2). Ces derniers portent des représentations contrastées et vivent un double défi : enseigner un contenu disciplinaire tout en gérant une langue d'enseignement encore en construction chez les apprenants.

Depuis plusieurs années, nous interrogeons les étudiants de M1 du Master MEEF premier degré « Enseigner en allemand et en français », sur leur vision des avantages de cet enseignement, via un court questionnaire distribué lors du premier cours. Leurs réponses à la question « Quels avantages voyez-vous pour l'enseignement d'une discipline (ou de plusieurs) en langue étrangère ? » évoquent tout d'abord une ouverture culturelle et cognitive : cela « *permet une ouverture d'esprit pour connaître davantage de choses dans les deux langues* » et « *d'aborder l'aspect culturel de la langue* ». L'expérience est vécue comme stimulante intellectuellement, une véritable

« *gymnastique cognitive entre plusieurs langues* » qui enrichit autant les élèves que les enseignants eux-mêmes. Plusieurs étudiants insistent sur le plaisir de transmettre une langue vivante, de « *garder contact avec l'allemand* », d'observer « *l'émerveillement des enfants lors de la rencontre d'une nouvelle culture* ». Cet enseignement bilingue « *pousse à être en perpétuelle évolution, à créer ses propres supports et à affiner sa maîtrise linguistique* », ou, formulé en allemand : « *Der Lehrer erweitert seine beruflichen und sprachlichen Fähigkeiten* ». Enfin, le bilinguisme favorise des liens entre les disciplines, une réflexion accrue sur le langage et une créativité pédagogique qui renouvelle la pratique de classe.

Les difficultés mentionnées reflètent une autre série de représentations avec la question « *Quels inconvénients ou difficultés voyez-vous pour l'enseignement d'une discipline (ou de plusieurs) en langue étrangère ?* » : la peur de ne pas se faire comprendre est fréquente (« *avoir des élèves qui ne comprennent rien en face de nous* »), ou « *on ne se sent pas forcément toujours compris par les élèves* ». Cette difficulté de communication s'accompagne d'un sentiment de vulnérabilité linguistique, car « *il faut être irréprochable soi-même pour pouvoir enseigner aux autres, sans faire de fautes* ».

Dans le contexte bilingue de l'académie de Strasbourg, certains soulignent la tension entre la nécessité de « *rester dans la langue que l'on enseigne, et pas la langue que tout le monde parle couramment* », ce qui renforce la pression de maintenir l'allemand comme langue d'enseignement, même quand la compréhension des élèves vacille.

S'ajoutent la charge de préparation plus lourde : « *le cours demande plus de préparation et de créativité* », et la peur de démotiver des élèves en difficulté. Les enseignants débutants décrivent ainsi des représentations ambivalentes, oscillant entre engagement, intérêt et appréhensions linguistiques.

Ces constats, récurrents sur plusieurs promotions de M1 bilingues, montrent la nécessité d'un accompagnement spécifique pour les enseignants de DEL2 : identifier les enjeux langagiers des disciplines, calibrer les tâches selon le niveau attendu, s'appuyer sur la médiation et le *scaffolding*. Le travail en formation permet souvent de passer d'une logique de contrainte (« *enseigner malgré la langue* ») à une

logique de ressource (« enseigner à *travers* la langue »), en faisant de la langue un outil structurant de la tâche (cf. BICS et CALP) comme une sollicitation permanente. Dans ce sens, Leisen (2013) rappelle l'importance de placer les élèves dans des situations langagières authentiques mais gérables, dont les exigences sont volontairement calibrées légèrement au-dessus de leur niveau réel – ce qu'il désigne par le terme de *leichte sprachliche Überforderung*.

C'est dans cette dynamique qu'une formation véritablement réflexive devient indispensable.

8.4 Vers une formation réflexive

Le travail sur les représentations ne relève pas d'un simple échange d'opinions : il constitue une étape clé de la professionnalisation. Il importe toutefois de distinguer – tout en les articulant – une formation réflexive, où la réflexivité structure l'ensemble du dispositif, et une formation à la réflexivité, qui vise à développer chez les enseignants la capacité d'interroger leurs pratiques et leurs cadres de référence.

Les réponses des étudiants M1 bilingues montrent combien les représentations initiales – faites d'enthousiasme, d'incertitude ou d'appréhension – influencent la manière d'aborder la dimension linguistique de l'enseignement. Les expliciter, les confronter et les revisiter ouvre un véritable travail d'élucidation : apprendre à penser son rapport aux langues, aux élèves et aux apprentissages.

Ces représentations traversent toutes les dimensions du métier : gestion de l'erreur, correction, accueil de l'hétérogénéité, conception des tâches ou finalités attribuées aux langues. Les ignorer peut contribuer à laisser perdurer des inégalités ; les reconnaître permet de construire une professionnalité plus consciente et plus équitable. Les dispositifs de formation gagnent ainsi à intégrer des situations d'analyse – écrits réflexifs, auto-confrontations, discussions autour de récits d'apprenants, simulations plaçant les étudiants dans la posture d'un élève allophone. Ces démarches développent l'empathie professionnelle et la capacité d'ajuster les exigences linguistiques.

Ces démarches soutiennent l'idée centrale selon laquelle accompagner la réussite de tous suppose d'interroger ses propres

cadres de référence et la place accordée aux langues dans les apprentissages. Le chapitre suivant prolongera cette réflexion en abordant l'évaluation, le feedback et la montée en exigence au service d'un apprentissage rigoureux et équitable.

Synthèse

Les représentations que les enseignants entretiennent au sujet des langues, des élèves et des apprentissages influencent profondément leurs pratiques et leurs attentes.

Qu'il s'agisse de la gestion de l'erreur, du rapport à l'hétérogénéité ou de la place accordée aux répertoires plurilingues, ces conceptions constituent de véritables cadres d'interprétation qui orientent l'action.

Les expliciter et les interroger, notamment à travers des démarches réflexives ou des outils comme la biographie langagière, permet de comprendre comment elles structurent la posture professionnelle. Intégrées aux dispositifs de formation, ces pratiques favorisent une approche plus consciente, plus équitable et plus sensible à la dimension linguistique de l'enseignement.

Elles préparent ainsi la réflexion sur l'évaluation, le feedback et la montée en exigence, qui seront au cœur du chapitre suivant.

9. Évaluer pour faire progresser : correction, feedback et exigence

9.1 Comprendre le rôle de l'erreur

En didactique des langues, l'erreur n'est pas un signe d'échec, mais une étape normale dans le processus d'acquisition. Comme le souligne Leisen (1999), elle constitue un indicateur précieux de la manière dont l'élève construit son savoir. En contexte de DEL2, la correction ne peut donc pas se réduire à sanctionner : elle doit accompagner le développement langagier et cognitif.

Geiger-Jaillet et al. (2016 : 149 ff.) soulignent que l'enseignant doit distinguer différents types d'erreurs (lexicales, grammaticales, pragmatiques, discursives) et ajuster son intervention. Certaines erreurs doivent être tolérées pour encourager la prise de parole, d'autres méritent une correction ciblée pour permettre la progression.

9.2 Corriger, accompagner, orienter

Corriger c'est orienter l'élève sans freiner son engagement. La recherche recommande une « correction douce », à l'image de la *sanfte Fehlerkorrektur* de Leisen, où l'erreur est signalée sans interrompre brusquement la production. Cette question cristallise souvent la tension entre exigence et bienveillance : corriger, oui, mais que corriger, quand, et comment ?

Tous les types d'erreurs n'ont pas la même portée : une erreur de prononciation peut empêcher la compréhension immédiate ; une erreur de genre ou de morphosyntaxe relève de la norme linguistique ; une erreur de signification compromet le raisonnement disciplinaire. Les distinguer permet de hiérarchiser les interventions, celles qui bloquent le sens nécessitent une reprise immédiate, les autres peuvent être différées ou reprises lors d'une mise en commun.

Les apprenants expriment souvent le souhait d'être corrigés, car ils perçoivent la correction comme un signe d'attention et de sérieux. Pourtant, une correction systématique peut décourager la prise de

parole et rompre le fil cognitif, tandis qu'une correction trop rare laisse s'installer des formes inadéquates jusqu'à la fossilisation. L'enjeu est donc de créer un espace où l'erreur ne paralyse pas, mais nourrit l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'enseignant est amené à hiérarchiser les erreurs selon leur impact sur le sens. Celles qui entravent la compréhension ou le raisonnement disciplinaire appellent une reprise immédiate ; les autres peuvent être différées, intégrées à une mise en commun ou transformées en activité de reformulation. La correction devient alors un outil d'étayage progressif, orienté vers l'autonomie linguistique, plutôt qu'une sanction.

Le *feedback* agit sur plusieurs plans : quantitatif (fréquence ou régularité d'une erreur), qualitatif (valorisation des réussites et pistes d'amélioration), formel et textuel (aide à la cohérence, à la structure, à la précision). L'évaluation porte ainsi à la fois sur le contenu disciplinaire et sur la langue qui le médiatise. Comme le rappelle le Cadre de compétences pour l'éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al. 2016 : 140), il s'agit toujours d'un double regard, contenu et langage.

La correction et le feedback préparent ainsi une évaluation plus explicite des apprentissages, où la dimension linguistique devient un levier de progression.

9.3 Une évaluation progressive au service des apprentissages disciplinaires

Évaluer un contenu disciplinaire, c'est aussi évaluer la langue académique qui permet de l'exprimer. À cela s'ajoute un troisième volet souvent implicite : la participation en cours, c'est-à-dire la manière dont l'élève s'engage dans les échanges, prend la parole, pose des questions, reformule ou coopère avec ses pairs. Ces trois dimensions – langue, contenu disciplinaire et participation – ne se confondent pas et méritent d'être distinguées pour clarifier les attentes et soutenir réellement la progression. Rendre cette triple dimension visible aide les élèves à comprendre ce qui est attendu et à progresser plus rapidement.

Le Cadre de compétences pour l'éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al. 2016 : 140, 6.1–6.6) propose plusieurs repères : concevoir des tâches qui exigent un développement suivi des idées ; donner une appréciation qualitative régulière des aspects linguistiques ; veiller à la qualité de l'expression écrite ; communiquer clairement les progrès aux élèves et aux familles ; harmoniser les attentes par des évaluations communes ; définir des objectifs linguistiques annuels pour la classe.

Ces indications invitent à une évaluation à la fois critique et encourageante, centrée sur les progrès. Concrètement, il s'agit de distinguer deux plans : le contenu (concepts mobilisés, raisonnement, justesse des idées) et la langue (lexique disciplinaire, clarté des phrases, connecteurs, mise en forme). En DEL2, la langue sert à apprendre le contenu : on peut donc valider le fond même si la forme n'est pas parfaite, à condition que la compréhension ne soit pas entravée. Il est essentiel que l'équipe annonce clairement le « dosage » retenu entre langue et contenu.

L'enseignant doit également varier les formats d'évaluation : un exposé argumenté ou une synthèse écrite mobilisent davantage de langue qu'un schéma à compléter. Cela ne pose pas de difficulté si l'on équilibre les tâches en fournissant des étayages (glossaire, connecteurs, matrices de phrases, exemples annotés) et en explicitant ce qui sera évalué. L'exigence peut alors monter progressivement : nombreuses aides au début, moins d'aides ensuite, puis une attention accrue à la qualité linguistique en évaluation sommative.

À l'université, la logique reste la même. Les mémoires, rapports et articles obéissent à des codes langagiers spécifiques (argumentation, précision terminologique, citation, mise en page). Les rendre explicites, proposer des rubriques d'évaluation et accompagner la réécriture permet de réduire les écarts entre étudiants et d'éviter que la langue ne masque la qualité du raisonnement.

L'évaluation consiste ainsi à clarifier les attentes, outiller les élèves pour y répondre, valoriser d'abord l'intelligibilité du contenu, puis resserrer progressivement l'exigence linguistique vers le standard visé.

Pour que l'évaluation soutienne réellement les apprentissages, elle doit s'appuyer sur des activités variées, ludiques et graduées. Les

propositions de Sylvie Hanot (CAFIPEMF généraliste et LVE) dans son blog¹⁰ montrent comment suivre les progrès en cycle 2 et 3 de l'école de manière progressive et sécurisante. En compréhension orale, des tâches comme *Show me*, le Bingo, le coloriage ciblé ou le récit en français d'une histoire entendue dans une autre langue permettent de vérifier la compréhension sans imposer une production complexe. En interaction orale, de courts dialogues ou jeux de rôle rendent visibles les progrès. La production orale continue peut s'appuyer sur des chansons, présentations ou récits guidés par des images. Pour la lecture et l'écriture, des activités graduées – associer mots et images, remettre des étiquettes en ordre, légender, copier puis produire des phrases, remplir des textes lacunaires, pratiquer des dictées ou réécritures guidées – assurent une montée progressive en exigence. Ces formats sécurisent les élèves et valorisent leurs avancées, transformant l'évaluation en moteur plutôt qu'en sanction.

Synthèse

Évaluer pour faire progresser, c'est considérer l'élève comme un apprenant en chemin, pour qui chaque erreur constitue un signe de construction et non une faute à effacer. Une correction douce et sélective encourage l'engagement tout en guidant la précision linguistique : signaler sans interrompre, accompagner sans décourager. En rendant visibles les attentes langagières – lexique, structuration, connecteurs, clarté des formulations – l'enseignant aide l'élève à comprendre ce qui est attendu et lui offre des repères concrets pour avancer. Des activités d'évaluation progressives, variées et rassurantes renforcent la confiance tout en élevant progressivement l'exigence. Enfin, une culture d'équipe cohérente et explicite sécurise les élèves, harmonise les pratiques et donne du sens au travail mené en classe. Conçue ainsi, l'évaluation devient un véritable moteur d'apprentissage : elle valorise les réussites, éclaire les pistes d'amélioration et met en lumière le rôle central du langage dans l'accès aux savoirs, ouvrant naturellement sur le chapitre 10, consacré aux compétences cognitivo-académiques (CALP) propres à chaque discipline.

10 Blog : <http://storytelling2.canalblog.com/>

10. Identifier les caractéristiques cognitivo-académiques (CALP) des disciplines

Les disciplines ne mobilisent ni les mêmes gestes intellectuels ni les mêmes ressources langagières, et leur enseignement engage des exigences très différentes. La première section dresse un panorama général de ces variations avant d'entrer dans le détail des domaines disciplinaires.

10.1 Variations disciplinaires et enjeux pour l'enseignement bilingue

Chaque discipline entretient un rapport particulier au langage : l'histoire, les mathématiques ou les arts ne sollicitent pas les mêmes formes d'expression, ni les mêmes modes de raisonnement. Ces différences, qui touchent à la relation entre concepts, actions et médiations symboliques, influencent directement la manière d'enseigner – en particulier lorsque la discipline est travaillée en langue seconde.

Afin d'illustrer la diversité des exigences cognitives et langagières selon les disciplines, le tableau 2 ci-dessous propose, à titre indicatif, un premier aperçu synthétique de quelques caractéristiques majeures des disciplines dans l'enseignement en DEL2 (adapté de Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2015 : 79).

Tableau 2 Caractéristiques comparées de quelques disciplines en DEL2

Discipline	Caractéristiques principales
Mathématiques	Langage codé, symboles et formules ; discipline itérative ; représentations multiples (schémas, gestes).
Sciences expérimentales	Combinaison savoirs / savoir-faire ; lexique scientifique ; observation, manipulation, modélisation.
Histoire-Géographie	Discours narratif et explicatif ; analyse de documents, cartes et images ; forte dimension interculturelle.
Arts plastiques	Codes visuels et symboliques ; production et analyse d'œuvres ; références culturelles variées.
EPS	Consignes verbales courtes ; langage du corps et du mouvement ; apprentissage par la démonstration.

Ces spécificités disciplinaires peuvent être mises en relation avec des apports régulièrement identifiés par la recherche sur l'enseignement bilingue, tels que l'enrichissement conceptuel, la confrontation de sources ou le développement de médiations multimodales.

Le tableau 3 ci-dessous en propose une synthèse volontairement simplifiée, conçue comme un outil de repérage permettant d'anticiper les exigences linguistiques propres aux disciplines et d'identifier les médiations nécessaires dans un enseignement en langue seconde.

(Enseignement bilingue et caractéristiques disciplinaires : Synthèse ADEB 2011 et Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2015, version allégée en 4 colonnes).

Tableau 3 Enseignement bilingue et caractéristiques disciplinaires

Discipline	Orientation dominante	Langages / codes mobilisés	Apports du bilinguisme
Maths	Conceptuelle, itérative	Symboles, formules, chiffres, langage codé, verbalisation des étapes	Comparaison terminologique (bissectrice / <i>Winkelhalbierende</i>)
Sciences (SVT, physique, chimie)	Expérimentale et conceptuelle	Lexique scientifique, schémas, graphiques, langage formel et verbal	Double médiation scientifique + linguistique ; précision accrue par l'écrit ; ouverture aux discours scientifiques plurilingues
Histoire Géographie	Narratif, explicatif, argumentatif	Discours écrit et oral, cartes, documents iconographiques	Comparaison traditions scolaires et récits historiques ; confrontation de sources en L1 et L2 ; développement de la pensée critique
Arts plastiques	Pratique et expressive	Codes visuels, symboles, métalangage artistique	Projets bilingues créatifs (affiches, expositions, albums) ; mise en mots des choix artistiques dans plusieurs langues
Musique	Pratique et expressive	Vocabulaire technique, notations musicales, consignes d'interprétation	Enrichissement lexical (italien, all.,) et alternance (consignes, contexte interculturel des œuvres)
EPS	Pratique et corporelle	Lexique du mouvement, consignes verbales, schémas corporels, spécialisation par discipline	Vocabulaire d'action et du jeu collectif ; valorisation de la dimension pragmatique et coopérative de la langue

Discipline	Orientation dominante	Langages / codes mobilisés	Apports du bilinguisme
Technologie	Pratique et procédurale	Vocabulaire technique, schémas, croquis, protocoles	Articulation entre description verbale et représentation technique ; sensibilisation aux normes internationales
Éducation civique	Argumentative et explicative	Discours juridique, notions de droit, lexique institutionnel	Argumentation en L2 ; comparaison de systèmes politiques ; réflexion interculturelle sur la citoyenneté

Ce panorama ne prétend pas à l'exhaustivité. Il met en évidence que chaque discipline articule différemment exigences cognitives et exigences langagières, ce qui appelle des choix didactiques différenciés en contexte bilingue. Enseigner en DEL2 ne consiste donc pas à appliquer une méthode unique, mais à ajuster les médiations verbales, visuelles et symboliques en fonction de la nature disciplinaire.

Comme l'illustrent Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine (2015 : 79), ces contrastes tiennent moins aux contenus eux-mêmes qu'aux logiques cognitives et sémiotiques propres à chaque discipline. Les arts mobilisent des compétences pratiques et expressives ; les mathématiques, discipline itérative et codifiée (cf. Petit & Rosenblatt 2000), se prêtent particulièrement bien à l'enseignement bilingue ; les sciences expérimentales articulent savoirs, savoir-faire et démarches d'investigation.

Le critère de l'évidence pédagogique – par exemple la difficulté apparente d'enseigner l'histoire à des élèves ayant un niveau linguistique faible – ne permet pas, à lui seul, de déterminer ce qui est réellement faisable en DEL2. Certains chercheurs soulignent que la concision du langage mathématique facilite son enseignement en L2 (Petit 2001), tandis que d'autres rappellent que, au primaire, aborder un nouveau domaine cognitif dans une langue autre que la L1 peut

être délicat. Néanmoins, des évaluations menées en France et en Suisse (Petit & Rosenblatt 2000 ; Demierre-Wagner & Schwob 2004) montrent que l'apprentissage des mathématiques en DEL2 n'entraîne pas de perte cognitive, pourvu que des médiations appropriées soient mises en place.

Aucune discipline n'est impropre par nature à un enseignement bilingue ou orienté contenu. Plus un savoir est abstrait, plus il nécessite d'étayages linguistiques et méthodologiques, tels que le pré-enseignement lexical, la modélisation, l'appui sur des supports visuels ou encore la segmentation des tâches. Les modules disciplinaires bilingues montrent qu'il est possible d'ajuster thèmes, documents, degré d'abstraction et types de tâches au niveau réel des élèves.

Les ressources mobilisables – textes, schémas, vidéos, graphiques, simulations – permettent deux démarches complémentaires :

- adapter l'élève au texte (stratégies de lecture, modélisation),
- adapter le texte à l'élève (simplification raisonnée, reformulation, glossaires).

L'essentiel réside moins dans le support que dans l'ingénierie didactique, entendue comme une alternance réfléchie des modes sémiotiques, une pré-décharge linguistique, ainsi que la mise en œuvre de tâches multimodales et de productions créatives (présentations, vidéos disciplinaires), plutôt que de simples listes lexicales décontextualisées.

La motivation joue également un rôle déterminant. Lorsque les élèves sont intéressés par le contenu, les obstacles linguistiques deviennent moins saillants : le filtre affectif s'abaisse, l'engagement augmente et la langue devient un moyen d'accéder au savoir. Un matériel est réellement adapté s'il réunit trois critères complémentaires : un thème porteur de sens, une progression langue et contenu pensée conjointement, et un fort potentiel d'expériences de réussite.

Ces principes généraux éclairent les spécificités disciplinaires en contexte bilingue. Pour en montrer concrètement les implications linguistiques et sémiotiques, nous commençons par un exemple

détaillé, celui des mathématiques, souvent considérées comme universelles, mais en réalité fortement dépendantes de médiations langagières, sémiotiques et symboliques.

10.2 Mathématiques : médiations et représentations multiples

Arguments pour les mathématiques comme DEL2

Les recherches convergent pour montrer que l'enseignement des mathématiques en langue seconde n'entrave pas les apprentissages et peut même présenter certains avantages. Dans le contexte des écoles *ABCM-Zweisprachigkeit*, Petit & Rosenblatt (2000) observent des résultats comparables à ceux des filières monolingues. Des conclusions similaires apparaissent dans l'évaluation valaisanne de Demierre-Wagner & Schwob (2004), où les élèves en L2 obtiennent des performances équivalentes, voire légèrement supérieures.

Plus récemment, Jenny (2021), dans un dispositif d'immersion réciproque au secondaire, relève que les élèves bilingues réussissent autant ou mieux en mathématiques, tout en développant des compétences socio-communicatives renforcées. Schubnel (2009), dans une expérimentation menée en France et en Allemagne, confirme également l'efficacité d'un enseignement des mathématiques en L2, à condition de respecter certaines exigences didactiques. Ces résultats doivent toutefois être nuancés, car les performances scolaires dépendent de nombreux facteurs extralinguistiques (Jenny 2021 ; Graner 2015), tels que les conditions socio-économiques, le contexte familial, les représentations parentales, l'estime de soi, la composition des classes ou l'implantation géographique de l'école.

Si les mathématiques se prêtent particulièrement bien, dans certaines conditions didactiques, à un enseignement en DEL2, c'est aussi en raison de leur nature propre. Leur caractère itératif favorise une compréhension progressive (Petit & Rosenblatt 2000), et le langage mathématique, précis, relativement monoréférentiel et fortement codifié, les rend moins dépendantes de la richesse lexicale que d'autres disciplines (cf. Petit 2001 ; Abdelli 2011 ; Ferreira Pinto

2018). Ces spécificités expliquent pourquoi l'enseignement des mathématiques en langue étrangère peut être envisagé sans crainte d'une perte cognitive, à condition d'être attentif aux médiations linguistiques et aux besoins langagiers des élèves. De nombreuses expériences internationales confirment cette adaptabilité. Au lycée Tevfik Fikret d'Ankara, les mathématiques sont enseignées en français depuis 1977 ; les élèves bilingues obtiennent de bons résultats dans l'enseignement supérieur malgré les concours en turc (Başçavusoglu 2000). Les filières d'immersion au Canada montrent également que l'apprentissage en L2 ne pénalise pas la maîtrise des mathématiques en anglais et qu'il renforce parfois la rigueur des formulations (Coste 2000). Des travaux menés en Espagne/États-Unis (Medina 1991) ou en Allemagne (Arth 1996 ; Weber 1999) arrivent à des conclusions similaires.

Un phénomène confirmé dans plusieurs études est celui de l'*effet palier* : les bénéfices apparaissent surtout après plusieurs années d'immersion, généralement à partir de la troisième ou quatrième année (Morgen 2000 ; Geiger-Jaillet 2005). Certains contextes, comme en Alsace ou au Pays basque, montrent que l'obligation d'explicitier davantage les consignes en L2 peut devenir un avantage didactique en favorisant la conceptualisation (Morgen 2000). Enfin, Rolli (2005) rappelle que certains résultats positifs s'expliquent aussi par des effets de sélection, ce qui invite à interpréter les comparaisons avec prudence.

Spécificités linguistiques : mathématiques entre BICS et CALP

Nous avons vu dans l'introduction qu'en classe coexistent deux registres – la communication courante (BICS) et la langue académique (CALP). En mathématiques, cette dualité est particulièrement visible : les élèves doivent comprendre des instructions formulées en langage ordinaire tout en manipulant des notions exprimées dans un registre hautement spécialisé. L'apprentissage suppose ainsi des passages constants entre plusieurs modes sémiotiques : langage quotidien, langage préscientifique et langage symbolique propre à la discipline.

Le langage mathématique lui-même possède des traits particuliers – précision, concision, relative monosémie – qui donnent l'impression d'une langue neutre (Abdelli 2011). Cette apparente simplicité peut faciliter la formalisation, mais elle exige en réalité un lexique précis et une syntaxe rigoureuse, sans quoi les élèves peinent à exprimer une démonstration ou à interpréter une consigne complexe. Enseigner les mathématiques en L2 ne revient donc pas à « traduire » des concepts : il s'agit d'accompagner les passages entre registres, du quotidien à l'académique, de l'oral à l'écrit, du mot au symbole.

Dans l'ensemble, ces travaux montrent que la maîtrise du langage mathématique ne s'acquiert pas de manière intuitive ; elle doit être pensée, rendue visible et progressivement entraînée, comme toute autre compétence disciplinaire. L'enseignement bilingue ne constitue pas un obstacle à ce processus ; il oblige plutôt à expliciter ce qui, en L1, reste souvent implicite, et à soutenir les passages d'un registre à l'autre.

C'est dans cette perspective que se pose la question des médiations.

Mathématiques : Médiations et représentations multiples

L'accès aux savoirs mathématiques ne repose pas uniquement sur la transmission de contenus formalisés ; il dépend d'un ensemble de médiations qui rendent les concepts manipulables et partageables. Comme le souligne Carol (2015), la résolution de problèmes, la recherche ou l'argumentation ne fonctionnent que si l'élève dispose d'appuis externes qui orientent sa compréhension et soutiennent la mise en mots. Ces médiations peuvent être regroupées en trois catégories :

- des médiations didactiques : interventions étayantes de l'enseignant qui clarifient la tâche, structurent les étapes ou relancent la réflexion;
- des médiations instrumentales : objets concrets et manipulables (jetons, cubes, cordes) qui ancrent l'abstraction dans l'expérience sensible;

- des médiations sémiotiques : mots, signes, symboles, schémas, graphiques, gestes ou mimiques, qui donnent forme au raisonnement.

Loin d'être accessoires, ces représentations multiples sont essentielles à la compréhension. Comme le rappellent Geiger-Jaillet et al. (2016), les élèves ne construisent pas uniquement le sens à partir de textes ou de calculs formalisés : les supports visuels, spatiaux ou kinesthésiques constituent des voies d'accès privilégiées vers l'abstraction.

La diversité linguistique dans les classes de mathématiques constitue à la fois un défi et une opportunité : elle oblige à rendre explicites les registres de langue, les modes de représentation et les formes discursives propres à la discipline, conditions nécessaires pour que tous les élèves accèdent à la conceptualisation (cf. Meyer & Prediger 2012).

Dans cette perspective, les outils conçus par Leisen (2011 ; 2013) sont particulièrement pertinents pour analyser et soutenir les médiations langagières propres aux disciplines. Plusieurs s'adaptent remarquablement aux mathématiques (cf. annexe 1) :

- le n° 10 *Lernplakat* (affiche d'apprentissage évolutive) organise visuellement un raisonnement ou une notion
- le n° 19 *Flussdiagramm* (schéma dynamique) rend explicites les étapes d'une procédure
- les n° 1 *Wortliste* (banque de mots) ou n° 2 *Wortgeländer* (*scaffolding*) qui soutiennent la formulation en donnant un répertoire lexical immédiatement disponible.

Ces dispositifs structurés permettent de compenser un manque de vocabulaire ou d'automatismes linguistiques et facilitent les allers-retours entre registres.

La réflexion de Leisen (2010 ; 2013) sur les niveaux d'abstraction éclaire ici directement le travail mathématique. L'accompagnement doit permettre à l'élève un cheminement progressif en cinq paliers :

1. l'objet concret manipulé (jetons, cubes, cordes, objets du quotidien),

2. la représentation iconographique (schémas, dessins, graphiques),
3. la mise en mots de l'observation (langue courante ou disciplinaire),
4. la symbolisation (écritures numériques, équations, notations),
5. la généralisation et la modélisation abstraite (niveau mathématique formalisé).

Le rôle de l'enseignant est d'organiser ces passages, de fournir des appuis adaptés à chaque niveau (images, mots-clés, structures de phrases, symboles explicités) et de savoir redescendre lorsque l'abstraction bloque. Cette alternance souple évite les ruptures de compréhension et permet aux élèves de construire un véritable langage mathématique, où BICS, CALP et représentations symboliques se complètent.

Mathématiques : Illustrations didactiques

Les principes évoqués plus haut se laissent illustrer par deux thèmes classiques : les fractions et la proportionnalité. Dans les deux cas, l'élève progresse en franchissant les mêmes étapes : manipulation concrète, représentation iconographique, mise en mots, symbolisation, puis formalisation mathématique.

Exemple 1 : les fractions

– Niveau de l'objet : manipulation du jeune élève d'une « pizza » en carton, d'une barre de chocolat ou de cubes pour visualiser le partage en parts égales.

– Niveau iconographique : un dessin représente l'objet, une partie étant coloriée pour indiquer la fraction.

– Niveau verbal : formulation en langue courante (« J'ai divisé en quatre parts, j'en prends une : c'est un quart »).

– Niveau symbolique : introduction des écritures $1/4$, $2/4$, etc.

– Niveau mathématique : généralisation des équivalences ($2/4 = 1/2$) et intégration du concept dans l'ensemble des rationnels.

Ce passage progressif permet de dépasser l'image concrète du « gâteau » pour construire un rapport mathématique transférable à d'autres situations.

Exemple 2 : la proportionnalité

– Niveau de l'objet : comparaison de longueurs (cordes, ou objets de taille variable).

– Niveau iconographique : la situation est transposée dans un tableau ou un graphique mettant en relation les grandeurs.

– Niveau verbal : formulation d'une relation observée entre deux grandeurs proportionnelles, par exemple : « *Lorsque l'on multiplie une grandeur par deux, la grandeur associée est elle aussi multipliée par deux.* »

– Niveau symbolique : introduction de notations telles que $a/b = c/d$ pour exprimer la relation entre les grandeurs.

– Niveau mathématique : formalisation de la règle de proportionnalité et mobilisation en résolution d'équations ou étude de fonctions linéaires.

Ici encore, les représentations successives aident à comprendre la proportionnalité comme relation entre grandeurs, et non comme simple technique de calcul.

Ces deux exemples rappellent qu'en mathématiques, apprendre consiste à circuler entre registres – concret, visuel, verbal et symbolique. L'enseignant joue un rôle central : organiser ces transitions, proposer les appuis nécessaires (objets, images, mots, symboles) et permettre à chacun de franchir progressivement les seuils d'abstraction. Un tel enseignement des mathématiques en langue seconde n'entrave en rien les apprentissages, il peut même les renforcer.

Cette dynamique éclaire, par analogie, d'autres disciplines, dans lesquelles l'articulation entre expérience, langage et modélisation joue un rôle tout aussi déterminant.

10.3 Sciences : articuler observation, expérimentation et langage disciplinaire

Les sciences expérimentales (biologie, physique, chimie, SVT) reposent sur une articulation constante entre observation, expérimentation et modélisation. Elles s'appuient sur une démarche structurée – hypothèses, expériences, interprétation, généralisation – qui fait circuler l'élève entre concret et abstraction : du phénomène observé vers le modèle, puis vers la loi. Comme le montrent les travaux du Conseil de l'Europe sur le langage scientifique (Vollmer 2010), l'apprentissage implique de passer progressivement de la langue de tous les jours (*Alltagssprache*) à la langue scolaire et académique (*Bildungssprache*). Cette évolution suppose l'appropriation d'un vocabulaire précis mais parfois polysémique (*force, travail, réaction*) ainsi que des structures syntaxiques fréquentes en sciences (passif, formulations impersonnelles telles que « on observe que... » ou « il résulte que... »).

Le langage joue ici un double rôle : outil de description (phénomènes, protocoles, données) et outil de raisonnement (hypothèses, explications, conclusions). Les sciences mobilisent également des codes sémiotiques variés : graphiques, schémas, tableaux, équations, croquis, organigrammes dynamiques (*Flussdiagramme*). L'élève doit apprendre à interpréter une observation, mais aussi à traduire une information d'un registre à l'autre (texte → schéma, expérience → tableau, schéma → oral). Les opérateurs disciplinaires sont centraux : décrire, comparer, classer, interpréter, expliquer, modéliser.

Pour soutenir cet apprentissage en DEL2, les médiations langagières proposées par Josef Leisen telles que *Wortgeländer* (outil n° 2), *Satzmuster* (n° 14), *Flussdiagramm* (n° 19) ou *Mind-Map* (n° 11) sont particulièrement utiles, de même que l'usage systématique de supports visuels et multimodaux.

À cet égard, les matériaux de la collection *sprachstark* chez Klett qui proposent des activités de soutien linguistique en biologie, chimie et

physique pour les élèves de 11-14 ans (Adesokan et al. 2017), constituent une ressource précieuse. Les 25 pages de démonstration en accès libre¹¹ permettent de visualiser des tâches modèles, des aides lexicales et des protocoles simplifiés.

Plusieurs ressources facilitent l'enseignement des sciences en langue seconde en proposant des supports expérimentaux et des aides langagières structurées. *Experimentieren auf Deutsch* (Goethe-Institut, s.d.) met à disposition des fiches d'expériences simples associant consignes claires, protocoles visuels et lexique thématique, offrant des modèles transférables d'aides sémiotiques. La collection *Lingo macht MINT*¹² (Goethe-Institut et al., s.d.), conçue pour le primaire (8–12 ans), propose des activités expérientielles clés en main accompagnées de fiches élèves et de guides enseignants, particulièrement utiles pour le travail du vocabulaire scientifique. Le manuel *Vivre dans le Rhin supérieur / Leben am Oberrhein* (PLaReLA, 1998/2016), disponible en versions française et allemande, permet de constituer des supports bilingues et d'aborder des thématiques scientifiques, géographiques ou citoyennes dans une perspective transfrontalière. Enfin, les cahiers de l'ARIENA (s.d.), dédiés aux sciences de la nature et de l'environnement, s'appuient sur des démarches d'investigation et une iconographie riche, offrant des points d'appui efficaces pour travailler observation, description et conceptualisation en langue seconde.

Dans l'ensemble de ces dispositifs, la logique didactique est comparable : soutenir la circulation entre expérience concrète, langage courant, langage disciplinaire et représentations symboliques, en rendant explicites les transitions entre registres et en outillant progressivement les élèves.

Quelques exemples illustrent cette approche : en biologie, décrire un animal ou construire une clé de détermination ; en physique, transformer un texte explicatif en schéma ou en organigramme dynamique (*Flussdiagramm*) ; en chimie, représenter une réaction à l'aide d'un tableau ou d'un schéma. Des activités ludiques – p.ex. un

¹¹ https://asset.klett.de/assets/ef533b7/068632_Probeseiten.pdf .

¹² MINT = mathématiques, informatique, sciences et technologie.

memory des opérateurs, un domino sur les forces, un poster collectif de vocabulaire – renforcent la consolidation lexicale et conceptuelle.

En contexte bilingue, l'enseignement scientifique relève ainsi d'une double éducation : scientifique et langagière. Le défi consiste à accompagner l'élève dans ces passages entre registres, en rendant explicites les transitions et en les outillant.

10.4 Sciences humaines : Histoire-Géographie

Dans la continuité de la section consacrée aux sciences expérimentales, il ne s'agit pas ici de recenser des ressources ou des dispositifs concrets, mais de mettre en évidence le rôle structurant du langage dans les modes de raisonnement propres aux sciences humaines.

L'histoire-géographie, et plus largement les sciences humaines, mobilisent un rapport au langage particulièrement exigeant : analyse de sources, construction d'un discours explicatif et raisonnement argumenté. Les travaux de Beacco et al. (2010) sur la langue de scolarisation montrent que ces disciplines requièrent un passage maîtrisé de la langue quotidienne vers une langue académique structurée, caractérisée par l'usage de connecteurs logiques, la gestion des temporalités et un lexique conceptuel spécifique (*État, territoire, acteur, causalité, périodisation*). Ces notions ne recouvrent pas toujours leur usage ordinaire et nécessitent donc un travail explicite, y compris au niveau universitaire.

L'apprentissage repose sur la manipulation de supports sémiotiques multiples : textes documentaires ou historiographiques, cartes, croquis, graphiques, frises chronologiques, documents iconographiques. Les élèves – ou étudiants – doivent interpréter ces documents, les contextualiser, comparer des points de vue, et reformuler une analyse structurée. Le passage d'un registre à l'autre (document → texte, carte → oral, texte → croquis) constitue un défi central en DEL2 et demande des médiations adaptées : canevas d'analyse de sources, matrices de description, grilles de comparaison, glossaires conceptuels évolutifs, modèles de paragraphes explicatifs.

Les opérateurs disciplinaires sont essentiels en histoire–géographie : décrire un paysage, raconter un événement, situer un processus, expliquer une cause, comparer des systèmes politiques ou encore montrer en quoi une source est fiable. L’opérateur central « analyser un document » gagne à être décomposé en sous-opérations explicites – identifier, contextualiser, décrire, interpréter, évaluer – afin d’éviter les malentendus, notamment pour les apprenants en langue seconde (DEL2). Les orientations françaises en DNL/DEL2 soulignent ainsi l’importance d’un travail explicite sur ces opérations intellectuelles propres à la discipline, ainsi que sur les médiations qui soutiennent ce raisonnement en langue seconde.

Le guide Eduscol explicite cette dimension et propose des exemples transférables à l’analyse de documents historiques ou géographiques (MENJS 2020).

Les outils inspirés de Josef Leisen (cf. annexe 1) tels que *Wortgeländer*, *Blockdiagramm*, cartes mentales structurées peuvent être transposés pour aider à organiser les idées, structurer les raisonnements, stabiliser le lexique et guider la rédaction d’un texte argumenté ou d’un commentaire de document. Des tâches régulières comme légènder une carte, comparer deux sources textuelles, transformer un croquis en paragraphe explicatif, ou résumer un article scientifique permettent de renforcer l’articulation entre langue, concepts et pensée critique.

En contexte bilingue, l’histoire–géographie relève ainsi d’une double formation : disciplinaire (raisonner, contextualiser, problématiser) et langagière (organiser un discours, manipuler les temporalités, justifier une interprétation). Rendre explicites ces gestes intellectuels et les exigences linguistiques permet aux élèves comme aux étudiants d’entrer pleinement dans la complexité des sciences humaines, sans que la langue ne devienne un obstacle à la compréhension ou à l’argumentation.

10.5 Arts plastiques et musique : langages visuels, sonores et verbaux

Les arts plastiques et la musique mobilisent des langages sémiotiques spécifiques – formes, couleurs, textures, gestes, sons, rythmes – qui s’articulent pourtant à des exigences verbales importantes, souvent sous-estimées. Dans ces disciplines, l’élève doit non seulement produire (une œuvre, une performance, une interprétation), mais aussi décrire, justifier, interpréter, comparer. Cette dimension langagière est essentielle en DEL2 : parler de ce que l’on voit, entend ou crée mobilise un métalangage précis, disciplinaire et interdisciplinaire.

Arts plastiques

Les arts plastiques requièrent la maîtrise d’un vocabulaire descriptif et analytique (ligne, contraste, perspective, texture, composition), ainsi que de structures permettant la justification (« J’ai choisi... parce que... », « L’artiste met en évidence... »). L’élève passe constamment de l’image aux mots, du croquis au texte, de la production personnelle à la présentation orale – transitions particulièrement exigeantes en langue seconde.

Les travaux de Witzigmann (2014), fondés sur une recherche longitudinale en contexte EMILE/FLE, montrent que les caractéristiques propres à la discipline – code visuel, approche holistique, place du corps et des émotions – constituent de puissants leviers d’accès à la langue cible. L’image et la production artistique y jouent un rôle central de médiation : elles facilitent la compréhension, suscitent l’engagement émotionnel et soutiennent la verbalisation, même lorsque les ressources linguistiques des élèves sont encore limitées.

Dans cette perspective, les médiations langagières en arts plastiques peuvent prendre des formes variées : lexiques visuels, fiches de description guidée, matrices de comparaison, modèles de phrases pour soutenir la verbalisation. Les projets créatifs bilingues (affiches, expositions, portfolios commentés) favorisent l’articulation entre expression artistique et développement langagier. Des démarches

comparables sont proposées dans des dispositifs plus récents articulant langue et arts, tels que *Sprache durch Kunst* (Roll et al. 2017).

Musique

Comme les arts plastiques, la musique articule production (chant, jeu instrumental, composition, écoute active) et verbalisation : décrire une œuvre, identifier des éléments musicaux (tempo, timbre, nuance), justifier une interprétation, présenter un projet collectif. Le métalangage musical s'appuie sur des conventions internationales (notamment de nombreux termes italiens), mais aussi sur des mots allemands très transparents en contexte franco-allemand. La thèse de Falkenhagen (2014) met en lumière le potentiel singulier de la musique comme discipline partenaire du CLIL, en montrant que les pratiques propres à ce domaine – écoute, production, engagement émotionnel – favorisent une implication accrue des élèves et des interactions positives avec la langue étrangère.

Un point particulièrement intéressant dans une perspective interdisciplinaire : la structure même du vocabulaire musical renforce la compréhension mathématique des fractions. Des termes comme *Viertelnote* (noire, littéralement « note d'un quart »), *Viertelpause* (« silence d'un quart »), *halbe Note* (blanche), *Achtelnote* (croche, littéralement 1/8) soutiennent intuitivement la compréhension des rapports, des divisions et des proportions. Ces passages entre musique et mathématiques facilitent la construction conceptuelle, notamment en DEL2.

Les supports multimodaux – partitions annotées, spectrogrammes simplifiés, tableaux de comparaison d'interprétations – facilitent également la compréhension. Les médiations verbales peuvent être structurées : canevas d'analyse d'écoute, cadres de reformulation, phrases d'appui pour expliquer un choix de tempo ou de dynamique.

Enjeux transversaux

Dans les deux disciplines, la langue n'est pas secondaire : elle permet d'explicitier une intention, de structurer une analyse, de justifier un choix et de prendre part à un projet collectif. Le passage de

l'expérience sensible (voir, entendre, créer) au discours (décrire, interpréter, commenter) constitue un espace privilégié d'apprentissage linguistique en L2.

L'enseignement bilingue dans les arts favorise ainsi une double progression – esthétique et langagière. Il renforce la précision lexicale, l'organisation du discours et la capacité à argumenter des choix créatifs, tout en valorisant les dimensions expressives et interculturelles de ces disciplines, notamment l'ouverture à des œuvres, styles et traditions venant de plusieurs aires culturelles.

10.6 Éducation physique et sportive (EPS)

La dimension langagière se manifeste aussi de façon spécifique en EPS. L'éducation physique et sportive repose d'abord sur l'action corporelle, mais elle mobilise aussi un langage spécifique, nécessaire pour comprendre une consigne, coopérer, analyser une performance ou expliciter une règle. En contexte bilingue, l'EPS offre un cadre privilégié pour développer la langue seconde grâce à des tâches fortement ancrées dans le concret, soutenues par les gestes, les démonstrations et les interactions en situation. Dès les années 2000, Anciaux (2008) montrait que l'EPS constitue un terrain favorable à l'alternance des langues, en raison de l'ancrage corporel des tâches – constats confirmés et approfondis par des travaux CLIL plus récents.

La dimension orale est particulièrement dominante en EPS : les élèves apprennent d'abord en écoutant et en exécutant, même si certaines tâches – échauffements, parcours ou ateliers – s'appuient également sur des fiches et des supports écrits.

L'EPS articule plusieurs types de savoirs : savoir-faire moteurs, connaissances tactiques ou réglementaires, et capacités à verbaliser des consignes simples puis des analyses plus complexes. Les élèves doivent comprendre et produire des énoncés liés au mouvement (frapper, lancer, esquiver, pivoter), aux stratégies collectives (se démarquer, couvrir un espace, anticiper), ou au cadre réglementaire (respecter une règle, décrire une faute, expliquer une tactique). Le passage entre les registres – du geste à la parole, de la parole à la représentation schématique – doit être explicitement accompagné. La

langue utilisée en EPS présente aussi une spécificité forte : la fréquence élevée des formes à l'impératif, au singulier comme au pluriel, beaucoup plus marquée qu'en histoire, en mathématiques ou en sciences. Cet usage intensif de la commande verbale constitue un repère didactique précieux pour l'acquisition de structures grammaticales en L2.

La langue mobilisée en EPS présente par ailleurs une spécificité syntaxique marquée, liée à l'omniprésence de formes injonctives. Les consignes relèvent majoritairement de l'impératif, au singulier ou au pluriel, et impliquent un ajustement constant entre tutoiement et vouvoiement selon les contextes et les habitudes scolaires. On observe ainsi une grande fréquence d'énoncés tels que : « Faites des équipes de quatre, cinq ou six joueurs » (« *Bildet Mannschaften mit vier, fünf oder sechs Spielern* »); « Changez-vous dans les vestiaires » ou, en situation de tutoiement, « *Zieht euch um !* »; « Rangez le matériel dans le local »; « Allez boire de l'eau » ou en allemand, « *Holt euch eure Wasserflaschen !* ». Ces formes injonctives, répétées, ritualisées et immédiatement suivies d'une action, constituent un terrain privilégié pour l'appropriation de structures syntaxiques en langue seconde, dans un contexte où le sens est largement soutenu par la situation, le geste et l'environnement matériel.

Les médiations sont essentielles : démonstrations corporelles, pictogrammes, vidéos courtes, schémas tactiques simplifiés, séquences de reformulation guidée. Les outils proposés par Leisen sont particulièrement utiles, notamment le *Satzmuster* pour structurer des micro-explications (« Je passe à gauche parce que... ») ou des retours réflexifs rapides après un exercice (« Nous avons réussi quand... parce que... »). L'usage d'affiches de vocabulaire illustré ou de listes de verbes d'action favorise la mémorisation en L2.

Un atout spécifique dans les contextes franco-allemands est la transparence des mots-composés : *Volleyball*, *Handball*, *Wurfball*, *Völkerball* (ballon prisonnier). Ces mots composés offrent un fort potentiel d'appropriation car l'élément générique (*Ball*) apparaît en fin de mot, et c'est toujours son genre grammatical qui domine. L'élève peut donc reconnaître la famille lexicale, déduire le sens même en L2 et transférer cette stratégie à d'autres domaines (par exemple,

identifier *Sprung* dans *Weitsprung*, *Hochsprung*, *Dreispprung*, ou *Linie* dans *Ziellinie*, *Mittellinie*, *Seitenlinie*). La morphologie régulière de l'allemand devient ainsi un support de construction lexicale particulièrement efficace en EPS.

Par ailleurs, chaque discipline sportive mobilise une terminologie propre, souvent très spécialisée, qui confère à l'EPS une dimension fortement lexicale. Les sports collectifs, individuels ou de pleine nature s'appuient sur des champs lexicaux distincts (postes, actions, règles, équipements), ce qui a conduit au développement de nombreux glossaires bilingues ou plurilingues à visée éducative. Dans le contexte franco-allemand, des glossaires thématiques ont ainsi été élaborés par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ ; s.d.) pour faciliter la communication et les échanges sportifs (basket-ball, football, athlétisme, cyclisme, sports nautiques ou aériens). On trouve également des lexiques intégrant des langues régionales, tels que des petits lexiques français-alsacien du football, de l'équitation ou du vélo en français, allemand et alsacien (OLCA s.d.). Ces outils illustrent le potentiel de l'EPS comme espace de médiation lexicale, où la langue seconde, la langue de scolarisation et parfois la langue régionale peuvent être articulées de manière fonctionnelle et motivante.

Au-delà de cette dimension lexicale, les situations d'apprentissage en EPS offrent de nombreuses occasions de mobiliser la langue pour organiser l'action, analyser une performance et coopérer. Ainsi, dans les sports collectifs, les élèves peuvent décrire une action ou une tactique à l'aide d'un schéma ; en athlétisme, analyser une performance en reliant gestes techniques et résultats ; dans les activités gymniques, expliquer une succession de mouvements ou justifier un choix de trajectoire. Les jeux coopératifs sont particulièrement propices à la langue, car ils exigent de communiquer, de négocier et de coordonner des actions.

L'EPS en contexte bilingue permet ainsi une double progression – corporelle et langagière. La langue n'y est pas un ajout artificiel, mais un outil pour comprendre, agir, coopérer et analyser. Le défi consiste à accompagner le passage du langage de l'action à un discours plus structuré, en exploitant la forte dimension multimodale de cette discipline.

10.7 Technologie, informatique, sciences de l'ingénieur: langages techniques et procédures

La technologie, l'informatique et les sciences de l'ingénieur mobilisent un ensemble de langages techniques : schémas, croquis, protocoles, consignes procédurales, codes informatiques. L'apprentissage repose sur des actions concrètes (manipuler, assembler, mesurer, programmer), mais aussi sur la capacité à décrire une procédure, justifier un choix technique ou interpréter un schéma. En contexte bilingue, ces disciplines offrent un terrain très favorable au développement de la langue seconde, car elles combinent manipulation, visualisation et verbalisation guidée.

Les exigences linguistiques portent principalement sur le vocabulaire technique (pièces, matériaux, fonctions, contraintes, processus), les verbes d'action spécialisés (fixer, assembler, mesurer, découper, coder), ainsi que les structures permettant l'explication procédurale (d'abord..., ensuite..., afin de..., il faut vérifier que...). Les élèves passent ainsi du geste à la parole, puis du verbal au schéma, dans un cycle continu de représentation et de reformulation.

Les médiations sont nombreuses : schémas annotés, organigrammes dynamiques pour représenter la chaîne opératoire, lexiques illustrés, modèles de phrases, tablettes ou logiciels de dessin technique. Les outils proposés par Josef Leisen (par exemple le *Blockdiagramm*, les supports de structuration langagière et les modèles de phrases, facilitent la clarification des étapes d'un montage ou d'un algorithme et soutiennent la verbalisation des procédures en langue seconde (Leisen, 2013). En informatique, les environnements visuels de type blocs (Scratch, Blockly) constituent des médiations particulièrement efficaces pour passer du visuel au verbal puis au code textuel.

Quelques exemples illustrent cette approche : décrire un montage électrique en reliant schéma et texte ; expliquer le fonctionnement d'un mécanisme simple ; reformuler en L2 les étapes d'un algorithme ; justifier un choix de matériau en fonction d'une contrainte. En enseignement bilingue, ces disciplines s'appuient sur la forte dimension procédurale pour soutenir la progression linguistique : la

langue n'est pas un ajout, mais un outil pour expliquer, documenter, coopérer et analyser.

10.8 Éducation civique, droit et sciences politiques: discours conceptuels et argumentation

L'éducation civique, le droit et les sciences politiques reposent sur la construction et l'usage de notions abstraites (droit, liberté, responsabilité, institution, citoyenneté), qui exigent une maîtrise avancée de la langue académique. Ces exigences rejoignent les travaux sur la langue de scolarisation et le rôle du langage dans la construction des savoirs disciplinaires, notamment dans les disciplines à forte charge conceptuelle (Beacco et al. 2010). En contexte bilingue, ces disciplines constituent un laboratoire privilégié pour développer le lexique conceptuel, les capacités d'argumentation et les compétences d'analyse critique.

Le langage y est central : il sert à définir, décrire une situation, analyser un cas, comparer des systèmes, interpréter un texte de loi, construire un raisonnement. Les caractéristiques linguistiques incluent un lexique institutionnel précis, des structures complexes (conditionnel, subordonnées causales ou concessives), ainsi qu'un usage fréquent de connecteurs logiques (cependant, en revanche, dans la mesure où). La discipline mobilise également divers supports sémiotiques : documents officiels, extraits constitutionnels, schémas institutionnels, cartes politiques, caricatures.

En DEL2, les médiations consistent à expliciter les concepts, segmenter les textes complexes, proposer des matrices de définition (X est..., X implique..., X se distingue de...), ou encore soutenir l'argumentation par des canevas discursifs (« Je pense que..., parce que..., un exemple est... »). Les ressources du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique offrent des outils précieux pour structurer les débats ou préparer l'analyse de documents.

Quelques exemples illustrent cette démarche : analyser un texte réglementaire en guidant les connecteurs ; comparer deux systèmes politiques à l'aide d'un tableau de critères ; préparer un mini-débat structuré autour d'une question citoyenne ; interpréter une caricature

politique en explicitant les implicites culturels. En enseignement bilingue, ces disciplines valorisent la dimension critique et interculturelle : elles permettent de confronter les traditions juridiques ou civiques, de problématiser les notions et de développer un langage argumentatif solide en L2.

Synthèse

Identifier les caractéristiques cognitivo-académiques des disciplines permet de comprendre que chaque matière mobilise des formes particulières de langage, de raisonnement et de représentation. Qu'il s'agisse du langage symbolique et monosémique des mathématiques, des schémas et modèles explicatifs des sciences expérimentales, du discours narratif et des documents iconographiques de l'histoire-géographie, ou encore des codes visuels propres aux arts, ainsi que les médiations corporelles et multimodales de l'EPS, ces registres exigent un travail spécifique de la part des élèves et conditionnent leur accès au sens.

Ces spécificités montrent que l'enseignement disciplinaire en langue seconde n'est pas un obstacle en soi : la question n'est pas de savoir si un contenu est « faisable » en DEL2, mais comment il est rendu accessible. Plus un savoir est abstrait, plus il requiert des étayages solides : pré-enseignement lexical, modélisation, supports visuels, segmentation des tâches, alternance des formes de représentation, tâches multimodales. Ces dispositifs plus flexibles permettent ainsi de réduire les obstacles linguistiques tout en maintenant l'exigence disciplinaire, grâce à un ajustement ciblé des supports et des tâches.

Dans certains systèmes éducatifs, des restrictions traditionnelles – par exemple l'idée ancienne que les mathématiques seraient « impossibles » en langue étrangère – relèvent davantage de représentations que de contraintes didactiques réelles.

L'ingénierie didactique joue ici un rôle clé : adapter l'élève au texte (entraînement aux stratégies de lecture, structuration des informations) et, simultanément, adapter le texte à l'élève (simplification raisonnée, glossaires ciblés, segmentation du contenu). La motivation constitue un autre facteur décisif : lorsque les thèmes

font sens, les obstacles linguistiques s'atténuent et le filtre affectif diminue.

Un matériel peut ainsi être considéré comme adapté lorsqu'il articule un thème porteur de sens, une ingénierie cohérente langue–contenu et un fort potentiel d'expériences de réussite.

Ces constats préparent à une approche plus transversale : malgré leurs différences, les disciplines scolaires reposent sur des opérations cognitives communes – description, explication, comparaison, interprétation et justification – qui structurent la pensée dans toutes les matières.

Mobiliser ces situations-standard constitue ainsi un levier puissant pour articuler langue et contenu et accompagner la progression des élèves.

C'est ce que développera le chapitre 11.

11. Mobiliser les situations-standard et les opérateurs langagiers présents dans tout enseignement

Chaque discipline entretient un rapport spécifique au langage, mobilisant par exemple des symboles et démarches itératives en mathématiques, schémas et lexique spécialisé en sciences, récits et documents iconographiques en histoire-géographie, codes visuels ou corporels en arts et en éducation physique. Mais, malgré ces particularités, les enseignants travaillent chaque jour des tâches étonnamment similaires : présenter et décrire, mettre en relation (comparer), interpréter, expliquer et justifier, ou encore raconter.

Ces tâches récurrentes – que Josef Leisen nomme *situations-standard* – constituent un levier central pour une pédagogie attentive à la dimension linguistique. Les identifier permet de repérer les gestes langagiers qui reviennent d'une discipline à l'autre et de mieux accompagner les élèves dans leur progression entre BICS et CALP.

Parallèlement, de nombreux systèmes éducatifs, notamment germanophones, ont formalisé les verbes de consigne associés à ces tâches, désignés comme opérateurs. Un même opérateur (décrire, expliquer, comparer, justifier...) ne recouvre ni les mêmes actions ni la même langue de spécialité selon qu'il s'agit d'une figure mathématique, d'un paysage géographique ou d'une expérience scientifique. Clarifier ces nuances est essentiel pour rendre les attentes lisibles et éviter les malentendus cognitifs.

L'objectif de ce chapitre est de proposer un cadre commun pour penser les tâches langagières récurrentes, tout en montrant comment elles se déclinent concrètement en mathématiques, en sciences, en histoire-géographie, en arts ou en EPS. Cette démarche prolonge les travaux de Cummins et de Leisen sur la circulation entre langue quotidienne et langue académique : elle fournit des repères simples pour identifier ce que les élèves doivent effectivement savoir faire avec la langue dans chaque discipline, et pour rendre ces attentes visibles et accompagnées. L'intérêt de ce chapitre est précisément de rendre visibles les gestes langagiers qui structurent l'apprentissage dans toutes les disciplines. Cette explicitation contribue à clarifier les attentes scolaires, à réduire les malentendus liés aux consignes et à

orienter plus finement les étayages proposés aux élèves, en particulier en contexte d'enseignement bilingue ou en langue seconde.

Les situations-standard : un pivot entre langage et apprentissage

Cette section pose le cadre conceptuel central du chapitre en explicitant ce que Josef Leisen désigne comme situations-standard et leur rôle dans l'articulation entre apprentissage disciplinaire et apprentissage langagier.

Les *Standardsituationen* décrites par Josef Leisen constituent un repère pour comprendre comment s'articulent apprentissage disciplinaire et apprentissage langagier. Ces situations correspondent à des activités scolaires récurrentes dans lesquelles les élèves doivent accomplir une action langagière précise – décrire ou présenter, structurer, expliquer, lire ou rédiger, argumenter, faire des hypothèses, etc.

Ces situations correspondent aux moments où l'élève est amené à changer de registre ou de forme de représentation : passer d'un schéma au texte, d'une observation à une explication, d'une manipulation à un compte rendu. Elles rendent visibles les points de bascule entre action, conceptualisation et mise en mots, là où les exigences disciplinaires et linguistiques se rencontrent le plus directement (Leisen 2011).

Dans cette perspective, les situations-standard ne décrivent pas des contenus, mais des formes récurrentes d'activité scolaire, observables dans toutes les disciplines, quels que soient les objets d'enseignement.

La valeur ajoutée des situations-standard

Selon les travaux de Leisen et du courant du *sprachsensibler Fachunterricht*, ces situations ne sont jamais anecdotiques. Elles reviennent dans toutes les disciplines, à tous les niveaux, et conditionnent largement la réussite des élèves. Elles supposent en effet un traitement simultanément disciplinaire et langagier : repérer les informations pertinentes, reformuler selon un cadre attendu, mobiliser un lexique précis, organiser un texte ou un raisonnement conformément aux normes de la discipline.

Ces situations sont en outre indissociables des *Darstellungsformen* (formes de représentation) propres à chaque matière – symboles en mathématiques, schémas et protocoles en sciences, documents et cartes en histoire–géographie, croquis et productions en arts – et constituent ainsi un point d’ancrage central pour l’accompagnement linguistique des apprentissages.

Ces situations-standard appellent des étayages spécifiques, et c’est dans ce cadre que s’inscrivent les 40 *Werkzeugmethoden* de Leisen, que nous traduirons ici par *méthodes-outils* : des dispositifs qui articulent une démarche de travail et un support opératoire concret au service des apprentissages (voir annexe 2 pour une vue d’ensemble). Celles-ci constituent des supports à la fois visuels, linguistiques et méthodologiques, permettant aux élèves de réussir les opérations attendues : structurer un raisonnement, comparer deux phénomènes, expliquer un processus, construire un texte ou réaliser une observation. Chaque méthode-outil prend la forme d’une fiche pas-à-pas, co-créable avec les élèves, adaptée au niveau et pensée pour soutenir la compréhension comme la production. Leur usage raisonné aide les élèves à entrer dans la logique des tâches disciplinaires récurrentes et à stabiliser progressivement les gestes langagiers associés.

À partir de ce cadre conceptuel, il s’agit désormais d’identifier comment les situations-standard se manifestent concrètement dans les pratiques de classe, indépendamment des disciplines.

11.1 Repérer les situations-standard transversales

Dans la continuité des chapitres 5 à 7, travailler avec des situations-standard revient à prendre au sérieux ce qui, dans l’enseignement, se répète. Même si les disciplines diffèrent fortement dans les médiations qu’elles mobilisent – symboles en mathématiques, schémas et protocoles en sciences, cartes et documents en histoire-géographie, gestes en EPS, codes visuels en arts – les tâches langagières restent étonnamment comparables : description et explication, mise en récit, comparaison et interprétation.

Dans presque toutes les disciplines, les élèves sont régulièrement amenés à :

- observer puis décrire oralement (objet, expérience ; phénomène) ;
- décrire par écrit (document, support visuel) ;
- raconter une suite d’actions (expérience, démarche) ;
- comparer deux réalités (objets ; textes, situations) ;
- expliquer (démarche, procédure, solution) ;
- interpréter des données (tableau, schéma ou graphique) ;
- rédiger un compte rendu, une synthèse ou une argumentation.

Ces tâches reviennent d’année en année, avec des contenus différents mais des gestes langagiers très proches. Les reconnaître comme situations-standard permet aux enseignants de les anticiper, de les expliciter et de construire des outils réutilisables (affiches, matrices de phrases, listes d’opérateurs) au lieu de recommencer à zéro à chaque séquence.

Les 12 *Standardsituationen* décrites par Leisen (2013) constituent la colonne vertébrale du *sprachsensibler Fachunterricht*. Elles correspondent à des situations langagières récurrentes dans lesquelles les élèves doivent accomplir des opérations typiques du travail disciplinaire : décrire un phénomène, verbaliser une forme de représentation, formuler une hypothèse, expliquer un processus, argumenter, lire ou produire un texte disciplinaire, etc.

Ces douze situations sont regroupées en quatre grandes compétences langagières intitulées « *Kompetenzbereiche* » chez Leisen (2010) : présenter le savoir, accompagner l’acquisition du savoir, négocier le savoir avec d’autres, et développer les compétences scripturales.

Le tableau ci-dessous (d’après Leisen 2010, Teil C, p.10, trad. AGJ) en donne une version bilingue adaptée aux enseignants francophones.

Tableau 4 Les 12 situations-standard de Leisen et leurs 4 domaines de compétences langagières

Standardsituation (DE)	Situation-standard (FR)	Domaine de compétence
<i>etwas darstellen und beschreiben</i> <i>Darstellungsformen verbalisieren</i> <i>fachtypische Sprachstrukturen anwenden</i>	présenter / décrire un phénomène verbaliser une forme de représentation utiliser des structures langagières disciplinaires	1. Représenter le savoir
<i>Sachverhalte präsentieren</i> <i>Hypothesen / Ideen äußern</i> <i>Informationen nutzen, Fragen stellen</i>	présenter un contenu de manière structurée formuler des hypothèses / idées utiliser des infos, poser des questions disciplinaires	2. Accompagner l'acquisition du savoir
<i>Sachverhalte erklären</i> <i>fachliche Probleme lösen und verbalisieren</i> <i>argumentieren und diskutieren</i>	expliquer / expliciter un phénomène résoudre un problème et verbaliser la solution argumenter, discuter, traiter des arguments	3. Négocier le savoir
<i>Fachtext lesen</i> <i>Fachtext verfassen</i> <i>(Fach-)Sprache üben</i>	lire un texte disciplinaire rédiger un texte disciplinaire s'entraîner à la langue disciplinaire	4. Développer la compétence de littératie

Ce tableau renforce l'idée que les situations-standard sont permanentes, structurantes et transversales, et qu'elles fondent le lien avec les opérateurs dans 11.3–11.5.

La cohérence du modèle proposé par Josef Leisen (2013) apparaît pleinement lorsque l'on lit conjointement les quatre domaines de

compétence (*Kompetenzbereiche*), les douze situations-standard et les outils-méthodes associés. Les domaines de compétence constituent le cadre de référence global : ils décrivent les grandes fonctions langagières mobilisées dans les apprentissages scolaires. Les situations-standard en représentent les formes opératoires concrètes, observables dans les tâches proposées aux élèves.

Les douze situations-standard ne doivent donc pas être comprises comme une simple liste, mais comme des réalisations spécifiques des domaines de compétence. Présenter un contenu structuré ou verbaliser une forme de représentation relèvent du domaine « présenter le savoir » ; formuler des hypothèses ou expliquer un phénomène participent de « l'accompagnement de l'acquisition du savoir » ; argumenter, discuter ou résoudre un problème en interaction renvoient à la « négociation du savoir » ; lire, rédiger et s'entraîner à la langue disciplinaire s'inscrivent dans le développement des compétences de littératie. Une même situation-standard peut mobiliser plusieurs domaines, mais elle s'inscrit toujours prioritairement dans l'un d'eux.

Cette articulation permet de comprendre que les exigences langagières ne sont ni ponctuelles ni accessoires, mais qu'elles structurent l'ensemble des tâches disciplinaires. Elle prépare également la lecture de l'étape suivante du travail de Leisen, dans laquelle chaque situation-standard est mise en relation avec des outils-méthodes précis.

L'approche proposée par Leisen peut ainsi être comprise comme une architecture didactique cohérente : les domaines de compétence décrivent les grandes fonctions langagières de l'école, les situations-standard en constituent les réalisations concrètes dans les tâches scolaires, et les outils-méthodes viennent soutenir ces situations de manière ciblée. Ces outils ne sont jamais proposés isolément : ils répondent à une situation langagière identifiable, elle-même inscrite dans un domaine de compétence donné. Il s'agit d'un cadre de réflexion visant à rendre visibles les fondements linguistiques de l'enseignement disciplinaire et à inviter les enseignants à faire évoluer leurs pratiques en connaissance de cause.

11.2 Situations-standard spécifiques à certaines disciplines

Si certaines situations-standard sont communes à toutes les disciplines, d'autres sont étroitement façonnées par les pratiques, les supports et les modes de raisonnement propres à chaque matière. Dans les pages qui suivent, nous proposons un tour d'horizon de ces situations-standard disciplinaires, en suivant l'ordre du chapitre 10. L'objectif n'est pas de reconstituer une didactique complète pour chaque discipline, mais d'illustrer comment des situations récurrentes structurent les apprentissages et les attentes langagières.

Les situations-standard se déclinent différemment selon les disciplines, en fonction de leurs supports, de leurs modes de raisonnement et de leurs exigences langagières spécifiques. Les opérateurs doivent donc toujours être contextualisés : ils prennent sens dans des tâches disciplinaires concrètes et dans des formes de représentation particulières. Dans une perspective francophone, où ces verbes sont rarement identifiés comme des « opérateurs », leur explicitation par discipline contribue à rendre visibles des attentes souvent implicites.

En mathématiques, ces situations concernent principalement la résolution de problèmes, la description de figures, la justification d'une solution et les passages entre énoncé, schéma et écriture symbolique. En sciences expérimentales, elles s'organisent autour de l'observation, de la description, de la mise en œuvre de protocoles, de l'exploitation de données et de la modélisation. En histoire-géographie, elles portent sur l'analyse de documents, la mise en récit, la contextualisation spatio-temporelle et la comparaison de situations. Dans les arts plastiques et la musique, elles articulent étroitement production et verbalisation – décrire, interpréter, justifier, comparer – tandis qu'en éducation physique et sportive elles engagent fortement la consigne, la démonstration, la verbalisation de stratégies et les enjeux de sécurité. En technologie et en informatique, les tâches récurrentes relèvent du procédural : décrire un fonctionnement, expliquer une chaîne opératoire, interpréter un diagramme ou justifier un choix technique. Enfin, en éducation civique, en droit et en sciences

politiques, elles mobilisent la définition de notions, l'analyse de cas, la prise de position et l'argumentation.

11.3 Comprendre les opérateurs qui structurent les tâches

Les opérateurs sont des verbes de consigne qui indiquent l'action cognitive et langagière attendue. Dans la tradition germanophone, ils sont définis comme des verbes « qui initient une action et qui signalent les activités attendues lors de l'exécution des tâches (scolaires) »¹³. Ces verbes sont associés à des domaines d'exigence, désignés sous le terme d'*Anforderungsbereiche*, qui correspondent à des niveaux d'exigence croissants.

Les trois domaines (*Anforderungsbereiche*) correspondent à des niveaux d'exigence croissants.

- le niveau I porte sur la restitution : décrire, identifier et extraire des informations en mobilisant des connaissances déjà acquises ;

- le niveau II relève de la compréhension approfondie : expliquer, organiser et relier des contenus connus, ou transférer des méthodes vers une nouvelle situation ;

- le niveau III mobilise la réflexion critique et la résolution de problèmes : analyser une question complexe, élaborer un raisonnement argumenté, porter un jugement et proposer des options d'action.

Les programmes scolaires des différents *Länder* allemands travaillent depuis une vingtaine d'années avec ces opérateurs, liés à des domaines d'exigence.

¹³ Traduction AGJ d'après (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004). Original « Operatoren sind handlungsinizierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet. »

Opérateurs transversaux à plusieurs disciplines

Ces opérateurs reviennent dans toutes les disciplines (décrire, expliquer, comparer, justifier, argumenter, présenter, etc.), mais leur interprétation varie selon les spécialités : décrire en mathématiques n'est pas décrire en sciences, ni décrire en géographie. Pour éviter ces incompréhensions, souvent lourdes de conséquences pour les élèves, plusieurs *Länder* ont développé des catalogues d'opérateurs communs à plusieurs disciplines.

À Hambourg, l'Institut de formation des enseignants (cf. *LI Hamburg* 2014), dans le cadre du programme FörMig¹⁴ – un dispositif visant à promouvoir une éducation linguistique continue pour les enfants et adolescents issus de l'immigration – propose ainsi des listes d'opérateurs accompagnées d'une définition accessible et d'un pictogramme simple.

L'objectif est de stabiliser le sens des verbes de consigne : un même opérateur conserve la même définition et le même pictogramme, qu'il soit mobilisé en allemand, en mathématiques ou en sciences. L'expérience du programme FörMig montre que cette cohérence n'est effective que si les élèves disposent d'outils communs, tels qu'une table de référence personnelle rassemblant définitions et pictogrammes utilisables dans toutes les disciplines. Une introduction structurée des opérateurs, suivie d'un usage régulier du primaire au secondaire, permet d'en faire de véritables outils cognitifs et langagiers, et non de simples verbes de consigne.

Transposée au contexte francophone, cette démarche encourage un travail explicite sur quelques opérateurs clés, appuyé par des exemples concrets et des supports visuels. La suite du chapitre montrera comment ces opérateurs peuvent être déclinés dans différentes disciplines, puis intégrés à des outils simples (cartes, tableaux, affiches) qui accompagnent les élèves au quotidien.

¹⁴ (FörMig) „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (2004 - 2009).

11.4 Outillage commun : Pourquoi les opérateurs ne signifient pas la même chose selon les disciplines

Cette contextualisation ne relève pas d'un simple ajustement terminologique, mais renvoie à des différences profondes dans les gestes intellectuels attendus selon les disciplines.

Même lorsque les opérateurs semblent identiques d'une discipline à l'autre, leur signification effective varie profondément selon les pratiques, les supports et les modes de raisonnement propres à chaque domaine. Décrire en mathématiques renvoie à une description formelle et structurée de propriétés ou de relations ; décrire en sciences implique une observation méthodique fondée sur des critères explicites ; décrire en géographie suppose une mise en espace, l'identification de relations et l'usage de repères spatiaux. Un même verbe ne recouvre donc pas les mêmes gestes intellectuels ni les mêmes exigences langagières : les opérateurs présentent ainsi une forme de polysémie disciplinaire, aux effets avant tout didactiques.

Ces écarts d'interprétation constituent une source fréquente de malentendus pour les élèves, en particulier en contexte d'enseignement en langue seconde. Lorsque les attentes restent implicites, l'élève peut produire une réponse linguistiquement correcte mais inadéquate sur le plan disciplinaire, ou inversement mobiliser un raisonnement pertinent sans parvenir à le formuler dans le registre attendu.

Il est donc nécessaire de replacer les opérateurs dans les exigences réelles de chaque discipline : langage symbolique et raisonnement itératif en mathématiques ; lexique spécialisé, schémas et modélisation en sciences expérimentales ; discours narratif, explicatif et analyse de sources en histoire-géographie ; verbalisation des choix créatifs en arts ; langage de l'action, de la consigne et de la stratégie en éducation physique et sportive ; procédures et chaînes opératoires en technologie et en informatique. Ces différences expliquent que les opérateurs – et la manière de les travailler – ne puissent être abordés de manière uniforme.

Dans une pédagogie sensible à la dimension linguistique, l'enjeu n'est donc pas seulement d'identifier les opérateurs, mais de les

outiller. Cela suppose de rendre explicites les critères de réussite associés à chaque opérateur, de proposer des exemples disciplinaires contrastés et de fournir des médiations adaptées : matrices de phrases, pictogrammes, schémas, modèles de réponses ou grilles d'analyse. Les outils-méthodes développés par Josef Leisen offrent, à cet égard, un cadre particulièrement pertinent pour articuler opérateurs, situations-standard et formes de représentation.

Les vignettes disciplinaires qui suivent illustrent concrètement cette contextualisation. Elles montrent comment quelques opérateurs centraux – décrire, expliquer, comparer, justifier, analyser – prennent des formes spécifiques selon les disciplines, et comment un outillage linguistique ciblé permet de guider les élèves dans l'interprétation des consignes et la réalisation des tâches attendues.

Cette diversité d'usages disciplinaires trouve un écho direct dans les analyses portées par l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/Plurilingue (ADEB). Dans cette perspective, l'enseignement bilingue n'apporte pas les mêmes bénéfices selon les disciplines, mais renforce dans chacune des dimensions spécifiques : enrichissement terminologique et précision conceptuelle en mathématiques et en sciences, diversification des sources et des points de vue en histoire-géographie, développement du métalangage et de la créativité en arts, consolidation d'un lexique pragmatique et fonctionnel en éducation physique et sportive ou en technologie. Ces variations confirment que les opérateurs ne peuvent être travaillés de manière uniforme et doivent être systématiquement contextualisés selon les disciplines.

11.5 Vignettes disciplinaires : usages spécifiques de quelques opérateurs

Avant d'entrer dans les vignettes disciplinaires, rappelons qu'un même opérateur – décrire, expliquer ou comparer – peut recouvrir des actions différentes selon les disciplines. Les vignettes proposées ci-dessous sont de courts exemples de situations d'enseignement, conçus pour rendre visibles ces différences d'usage selon les disciplines. Ces différences tiennent aux pratiques propres à chaque

domaine, à ses formes de représentation et à ses modes de raisonnement : description formelle en mathématiques, observation structurée en sciences expérimentales, mise en espace en géographie, verbalisation de choix en arts, langage de l'action en EPS. Elles constituent une source fréquente de malentendus pour les élèves et justifient la nécessité d'une contextualisation systématique des opérateurs, en particulier en enseignement bilingue ou en langue seconde.

Mathématiques

Les opérateurs mobilisés en mathématiques orientent principalement des tâches de description formelle, de justification et de modélisation. Les mathématiques reposent sur un raisonnement itératif et fortement symbolique, avec une dimension interculturelle relativement faible. Les opérateurs y jouent un rôle central pour orienter l'activité intellectuelle attendue : décrire une figure, représenter une situation, expliquer une démarche, justifier un résultat, interpréter un graphique ou vérifier une solution.

Décrire une figure implique l'usage d'un lexique géométrique précis et la mise en relation de propriétés (angles, parallélisme, symétrie). Justifier une solution suppose d'explicitier les règles, propriétés ou théorèmes mobilisés, et de structurer un raisonnement. Modéliser renvoie à la traduction d'une situation concrète en expressions symboliques, schémas ou équations. Un travail explicite sur ces opérateurs est particulièrement pertinent en mathématiques, où les passages entre langage naturel, représentation visuelle et écriture symbolique sont au cœur de l'activité disciplinaire.

Les catalogues d'opérateurs utilisés en Allemagne, notamment dans les outils de Josef Leisen ou dans le *Basisoperatorenkatalog*, contribuent à stabiliser ces attentes et à rendre explicites les critères de réussite, en L1 comme en L2.

Tableau 5 Verbes opérateurs et moyens (d'après Ferreira Pinto 2018 : 4)

Verbes opérateurs	moyens
1. effectuer	a. à l'aide de / avec/ en utilisant
2. calculer	b. sans l'aide de/ sans/ sans utiliser
3. représenter	c. sous forme de/ sous la forme de
4. contrôler	d. par
5. écrire	e. graphiquement
6. développer	f. au... près
7. exprimer	g. en
8. donner	h. en fonction de
9. trouver	i. de
10. mettre	j. sur
11. vérifier	k. le calcul
	l. une calculatrice
	m. un graphique

Sciences expérimentales (physique, chimie, SVT)

Les sciences expérimentales s'appuient sur une articulation constante entre observation, expérimentation, modélisation et interprétation. Les opérateurs qui y sont mobilisés structurent cette démarche scientifique : observer, décrire un phénomène, réaliser un protocole, comparer des résultats, interpréter des données, expliquer une relation causale ou modéliser un système.

Observer et décrire constituent des opérations fondatrices : elles exigent une attention aux propriétés pertinentes d'un phénomène, l'usage d'un lexique scientifique précis et des structures syntaxiques spécifiques (formes impersonnelles, passif, relations de cause à effet). Expliquer ou interpréter suppose de dépasser la simple description pour relier observations, hypothèses et connaissances antérieures. Modéliser engage quant à elle un changement de registre, du phénomène concret vers des schémas, des tableaux, des graphiques ou des équations.

En enseignement bilingue, ces opérateurs doivent être explicitement travaillés, car ils impliquent des passages fréquents entre langage courant, langage disciplinaire et représentations symboliques. Les outils de structuration (organigrammes, schémas de flux, tableaux comparatifs) permettent de soutenir ces transitions et de rendre visibles les attentes langagières associées aux tâches scientifiques.

Dans les référentiels disciplinaires allemands, les opérateurs constituent un outil structurant du travail enseignant : dans le guide du ministère de l'Éducation du Schleswig-Holstein, chaque tâche scolaire est associée à des opérateurs explicites et mise en relation avec les compétences visées ainsi qu'avec les domaines d'exigence correspondants (*Anforderungsbereiche*), par exemple en physique (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2022).

Sciences humaines – Histoire-géographie

En histoire-géographie, les opérateurs structurent des tâches de nature essentiellement discursive et interprétative. Les plus fréquents sont : raconter, décrire, situer dans l'espace et dans le temps, expliquer, comparer, analyser un document. Ces opérateurs correspondent à des gestes intellectuels complexes, qui articulent savoirs factuels, contextualisation et raisonnement.

Raconter un événement implique une mise en ordre chronologique et l'usage maîtrisé des temps verbaux ; situer suppose de mobiliser des repères spatiaux et temporels précis ; expliquer engage une relation causale explicite ; comparer nécessite de définir des critères et de structurer une confrontation argumentée. L'opérateur central « analyser un document » combine plusieurs sous-opérations – identifier la nature du document, le contextualiser, le décrire, en extraire des informations pertinentes, puis les interpréter – qui doivent être rendues visibles pour éviter les malentendus, notamment en langue seconde.

En enseignement bilingue, ces opérateurs demandent un étayage langagier important : matrices d'analyse de documents, tableaux comparatifs, canevas de paragraphes explicatifs ou argumentatifs. Leur explicitation permet de soutenir le passage de la langue quotidienne à une langue académique structurée et de rendre les attentes disciplinaires accessibles à tous les élèves.

Arts plastiques et Musique

Dans les arts plastiques et la musique, les opérateurs organisent l'articulation entre production sensible et verbalisation réflexive. Les plus courants sont : décrire une œuvre, interpréter, justifier un choix, comparer des productions, présenter un projet ou analyser une création.

Décrire une œuvre plastique ou sonore suppose l'usage d'un lexique spécifique (formes, couleurs, textures, timbre, rythme, nuance) et le passage de la perception à la mise en mots. Interpréter engage une lecture subjective mais argumentée ; justifier un choix créatif mobilise des structures explicatives (« j'ai choisi... parce que... ») ; comparer nécessite d'identifier des critères communs. Ces opérateurs soutiennent la construction d'un métalangage artistique indispensable à l'apprentissage.

En contexte bilingue, les arts offrent un terrain particulièrement favorable : l'image, le geste, le son et l'émotion constituent des médiations puissantes qui soutiennent la compréhension et la production langagière. L'explicitation des opérateurs, appuyée par des lexiques visuels, des modèles de phrases ou des fiches de verbalisation, permet de structurer le discours sans entraver la créativité.

Éducation physique et sportive (EPS)

En EPS, les opérateurs sont étroitement liés à l'action et à la régulation du mouvement. Les plus fréquents sont : montrer, exécuter, décrire un geste, expliquer une règle, coopérer, analyser une action ou formuler une stratégie.

Montrer et exécuter renvoient à la démonstration corporelle ; décrire ou expliquer un geste implique un passage du corps à la parole ; analyser une action suppose une prise de distance réflexive ; coopérer engage un langage fonctionnel de coordination et de négociation. Ces opérateurs s'inscrivent dans une forte multimodalité, où la langue est soutenue par le geste, l'espace et l'interaction.

Dans un cadre bilingue, l'EPS facilite particulièrement l'appropriation langagière : la répétition des consignes, l'usage fréquent de l'impératif et l'ancrage situationnel rendent les attentes immédiatement compréhensibles. L'explicitation des opérateurs, associée à des supports visuels ou schématiques, aide les élèves à passer progressivement du langage de l'action à un discours plus structuré.

Technologie, informatique, sciences de l'ingénieur

Dans ces disciplines à dominante procédurale, les opérateurs structurent l'enchaînement des actions techniques et la compréhension des systèmes. Les plus courants sont : décrire un fonctionnement, expliquer une procédure, modéliser un système, interpréter un schéma, justifier un choix technique ou documenter une réalisation.

Décrire ou expliquer une chaîne opératoire suppose une structuration temporelle claire ; modéliser engage un passage vers des schémas, diagrammes ou algorithmes ; justifier un choix implique la prise en compte de contraintes (matériaux, sécurité, efficacité). Ces opérateurs organisent le lien entre manipulation concrète, représentation graphique et verbalisation.

En contexte bilingue, leur explicitation est déterminante pour accompagner les transitions entre geste, image et langage. Les supports tels que les organigrammes, les schémas annotés, les modèles de phrases ou les environnements de programmation visuelle facilitent la compréhension et soutiennent la verbalisation des procédures.

Éducation civique, droit et sciences politiques

Ces disciplines reposent sur la manipulation de notions abstraites et sur l'argumentation. Les opérateurs y structurent des tâches conceptuelles et argumentatives, centrées sur l'analyse, la comparaison, la prise de position et la justification. Parmi les plus fréquents sont les opérateurs définir une notion, illustrer un principe, analyser un cas, comparer des systèmes, prendre position, argumenter et justifier.

Définir implique une formulation précise et stable ; analyser un cas mobilise la mise en relation de faits et de normes ; argumenter suppose l'organisation logique d'un raisonnement et l'usage de connecteurs ; comparer engage une réflexion critique sur des systèmes juridiques ou politiques. Ces opérateurs langagiers structurent l'accès à une langue académique exigeante et encadrent des tâches conceptuelles et argumentatives fondées sur l'analyse, la prise de position et la justification.

En enseignement bilingue, leur explicitation est essentielle pour soutenir la compréhension des textes institutionnels et la production de discours argumentés. Des outils tels que les modèles de phrases (*Satzmuster*, outil n° 14) ou le pot à thèses (*Thesentopf*, outil n° 21) permettent de rendre visibles les attentes langagières, de structurer la prise de position et de développer des compétences critiques en langue seconde.

Check-list de repérage : situations-standard et opérateurs

La liste suivante ne constitue ni un outil normatif ni une grille d'évaluation. Elle propose un repère de lecture et de réflexion permettant aux enseignants d'interroger leurs pratiques à la lumière des situations-standard et des opérateurs présentés dans ce chapitre.

- Ai-je identifié, dans cette séquence, les situations-standard mobilisées (décrire, expliquer, comparer, interpréter, justifier...) ?
- Ai-je explicité les opérateurs associés aux tâches demandées ?
- Mes consignes permettent-elles aux élèves d'identifier clairement les attentes langagières associées à la tâche disciplinaire ?
- Ai-je prévu des supports de médiation (supports visuels, pictogrammes, matrices de phrases, schémas) ?
- Ai-je tenu compte des déclinaisons disciplinaires spécifiques de ces opérateurs ?

Synthèse

Les situations-standard mettent en lumière les gestes langagiers récurrents de l'école – décrire et présenter, expliquer, mettre en relation (comparer), interpréter, raconter, justifier – tandis que les opérateurs précisent ce que l'élève doit effectivement faire avec la langue dans une tâche donnée. Les premières révèlent la structure des activités disciplinaires ; les seconds en définissent l'action cognitive attendue. Leur articulation permet d'anticiper les difficultés, de stabiliser les attentes et de rendre les apprentissages plus accessibles.

Parce qu'ils se déclinent différemment selon les disciplines, situations-standard et opérateurs nécessitent une explicitation et des étayages adaptés : matrices de phrases, pictogrammes, exemples disciplinaires, outils-méthodes de Leisen. Ensemble, ils offrent un cadre commun pour guider la progression linguistique et disciplinaire des élèves.

Cette approche ne concerne pas uniquement l'enseignement en langue seconde : elle éclaire tout autant les apprentissages en langue de scolarisation, dès lors que la maîtrise de la langue académique constitue un enjeu central de réussite.

Cette mise en visibilité ouvre naturellement vers le chapitre 12, consacré à la construction et à la mise à disposition d'aides linguistiques ciblées permettant de soutenir ces gestes en situation de classe.

12. Construire et fournir des aides linguistiques adaptées

Dans la continuité du chapitre 11, qui a montré comment les situations-standard et les opérateurs permettent d'identifier les exigences langagières des tâches scolaires, ce chapitre s'attache à la question suivante : comment transformer ce diagnostic en aides linguistiques concrètes, utilisables en classe.

12.1 Repérer les registres de langue mobilisés par une tâche

Avant de concevoir des aides linguistiques, il est nécessaire de repérer précisément les registres de langue que les élèves devront mobiliser dans une situation d'apprentissage donnée. Comme rappelé dans l'introduction générale et développé au chapitre 10, on peut distinguer, pour les besoins de l'analyse, trois sphères complémentaires largement décrites dans la littérature (Cummins 1986 ; Gajo 2001, 2007 ; Krechel 1999b).

Cette distinction ne concerne pas seulement la scolarité obligatoire. Dans le monde universitaire, un chercheur doit, lui aussi, naviguer entre différents registres : mobiliser la langue académique disciplinaire à l'oral comme à l'écrit – rédiger un article, présenter une communication, argumenter dans un séminaire – tout en utilisant des formes de *small talk*, souvent en anglais, lors des pauses café, des repas de colloques ou dans les échanges informels. Ces exemples montrent combien ces trois registres coexistent bien au-delà de la salle de classe et combien il est important d'en tenir compte pour construire des aides linguistiques pertinentes.

Deux notions propres à l'enseignement supérieur permettent d'affiner cette lecture : la *lingua franca*, souvent l'anglais utilisé pour interagir entre chercheurs de langues maternelles différentes, et la *lingua academica*, c'est-à-dire la langue académique propre à chaque discipline, avec ses codes, ses raisonnements et ses genres textuels spécifiques. Si ces notions relèvent avant tout du monde universitaire, elles éclairent plus largement la manière dont tout apprenant navigue

entre communication informelle, usages institutionnels et exigences cognitivo-langagières.

La langue de communication quotidienne, décrite par Cummins (1979) comme *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), permet de satisfaire les besoins immédiats de la vie scolaire : saluer, demander un objet, évoquer une activité récente. Elle repose sur des échanges fortement contextualisés, appuyés sur les gestes, le ton, la situation. En maternelle bilingue, par exemple, l'apprentissage de phrases comme « J'ai soif » ou « Je veux aller aux toilettes », soutenu par des affiches illustrées, relève de ce registre de base. Il constitue un socle indispensable, mais ne suffit pas à lui seul pour réussir les tâches scolaires.

La langue d'interaction en classe regroupe les expressions qui organisent le fonctionnement du cours : donner la parole, demander de répéter, annoncer ou suivre une consigne, changer d'activité. Elle est transversale à l'ensemble des disciplines, mais reste souvent opaque pour les élèves allophones ou débutants. Comprendre des verbes comme « surlignez », « copiez », « entourez », ou des formulations telles que « relevez dans le texte », « justifiez votre réponse », n'a rien d'évident si ces expressions n'ont pas été explicitées et entraînées. C'est tout l'enjeu des opérateurs que nous avons présentés au chapitre 11 : stabiliser le sens de verbes de consigne récurrents, afin que l'élève identifie les attentes institutionnelles quand on lui demande de décrire, de mettre en relation (comparer), d'interpréter ou de justifier une réponse.

La langue liée à la tâche disciplinaire correspond à ce que Cummins (1979) puis Gajo (2007) décrivent comme *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) ou *langue académique*. Elle combine des éléments de langue courante et des exigences cognitivo-langagières élevées : décrire une expérience, interpréter un document historique, argumenter, établir une relation de cause à effet, rédiger un compte rendu ou une démonstration. Dans une expérience de chimie en allemand, par exemple, nommer précisément les instruments (*Messbecher*, *Reagenzglas*, *Pipette*) relève de cette langue académique disciplinaire et suppose souvent un glossaire bilingue ou un support visuel préparatoire. De même, expliquer un schéma de

géographie, commenter un graphique en mathématiques ou justifier une prise de position en enseignement moral et civique (EMC) implique des formes langagières spécifiques à chaque discipline.

En pratique, ces trois registres se chevauchent et se combinent : un élève peut mobiliser de la langue courante pour comprendre une consigne, mais devra recourir à la langue académique pour accomplir la tâche attendue ; il peut maîtriser les routines de la classe sans pour autant disposer du lexique spécialisé nécessaire pour interpréter un texte d'histoire ou rédiger un protocole expérimental. Cartographier les besoins langagiers d'une séquence revient donc à repérer, de manière systématique, le lexique critique, les structures clés, les verbes opérateurs et les genres textuels attendus (Krechel 1999a ; Gajo 2007).

Cette démarche, loin d'être réservée à l'école obligatoire, est tout à fait transposable à l'université : un cours magistral en sciences humaines, un TD de mathématiques ou un séminaire de littérature requièrent eux aussi une combinaison de BICS, de langue de la classe (poser une question, prendre la parole, nuancer un propos) et de CALP disciplinaire. Plus les attentes implicites sont rendues visibles, plus il devient possible de construire des aides ciblées, adaptées aux obstacles concrets que rencontrent les élèves ou étudiants.

Cartographier les besoins langagiers constitue ainsi la première étape d'une pédagogie sensible à la langue : il s'agit d'identifier ce qui, dans la tâche, relève de la langue de tous les jours, de la langue de la classe et de la langue disciplinaire, afin de ne pas confondre un déficit de vocabulaire académique avec une absence de compétence disciplinaire.

Pour l'enseignant, cette distinction entre registres n'a de sens que si elle débouche sur des choix didactiques explicites : elle permet d'anticiper les obstacles langagiers liés à la tâche et de concevoir des aides ciblées, adaptées au type de langage effectivement mobilisé.

Une fois cette cartographie établie, il devient possible de concevoir des aides ciblées : c'est précisément l'objet de l'étayage linguistique.

12.2 Étayage linguistique

Une fois les besoins langagiers identifiés, l'enjeu est de concevoir des aides adaptées qui soutiennent les élèves sans les enfermer dans une dépendance durable. Cette démarche relève du principe d'étayage (*scaffolding*), déjà introduit au chapitre 7 dans la perspective de l'enseignement sensible à la dimension linguistique. L'objectif est double : permettre à l'élève de réussir immédiatement les tâches scolaires et développer, à plus long terme, son autonomie linguistique.

L'étayage vise à offrir un soutien temporaire, suffisant pour que l'élève réalise une activité qu'il ne pourrait pas encore accomplir seul. Leisen (1999 ; 2018) insiste sur le caractère dynamique d'un tel dispositif : l'aide doit être pensée comme un accompagnement évolutif, ajusté en permanence au niveau de compétence de l'élève. Trois principes en structurent la mise en œuvre.

Le premier principe consiste à rendre les attentes transparentes. L'élève doit savoir non seulement ce qu'il doit faire, mais aussi comment le dire ou l'écrire. Des phrases-types, des canevas de textes, des modèles ou des exemples concrets rendent explicite la forme attendue et empêchent la difficulté linguistique d'occulter la compétence disciplinaire. Présenter, par exemple, un modèle de compte rendu d'expérience ou une trame d'explication historique permet aux élèves de se concentrer sur le contenu, tout en s'appropriant progressivement les formes discursives propres à la discipline.

Le deuxième principe repose sur une gradation progressive : les aides sont temporaires et évolutives. On peut commencer par des supports très guidés – phrases à compléter, lexique bilingue ciblé, structures préformulées – puis planifier leur retrait pour amener l'élève vers des productions plus libres, où il reformule par lui-même et prend des risques contrôlés. Leisen (2018) parle, dans cette perspective, de *Hilfe zur Selbsthilfe* : il ne s'agit pas de fournir une béquille permanente, mais de permettre à l'élève d'apprendre à s'aider lui-même. L'étayage est réussi lorsqu'il devient progressivement superflu, parce que les stratégies et formes linguistiques ont été intériorisées.

Le troisième principe consiste à valoriser toutes les ressources linguistiques disponibles. Loin d'être des entraves, la langue première et les autres langues des élèves constituent des leviers pour comparer, traduire, inférer ou transférer. Les pratiques de translanguage, décrites notamment par Gajo (2001) et le Conseil de l'Europe (2017), montrent comment le répertoire plurilingue peut être mobilisé pour soutenir la compréhension et l'apprentissage. Les travaux d'Herrenberger (1999) illustrent ce point : classer les mots en transparents, dérivés et inférables amène les élèves à observer des régularités interlinguistiques et à développer des stratégies d'inférence utiles dans toutes les disciplines.

Cette approche rejoint les orientations récentes du Centre européen pour les langues vivantes, dont le module *Building blocks for planning language-sensitive teacher education* (Bleichenbacher et al., 2023) souligne que l'étayage linguistique – qu'il s'agisse de clarifier les attentes, de graduer les aides ou de mobiliser le répertoire plurilingue – constitue un levier essentiel pour permettre à tous les élèves de gérer les exigences langagières des tâches disciplinaires.

À ces trois principes s'ajoute un objectif transversal : développer des compétences langagières transférables. Savoir utiliser un glossaire, repérer les indices morphologiques d'un mot inconnu – dans l'esprit d'Helbig (1998) et des approches d'euromorphologie – ou recourir à des stratégies de lecture (survol, repérage, vérification d'hypothèses) sont autant de gestes qui dépassent le cadre d'une discipline. De même, l'exploitation du répertoire plurilingue des élèves, de la maternelle à l'université, contribue à consolider une conscience métalinguistique durable.

En résumé, un étayage linguistique efficace combine la clarté des attentes, la progressivité des supports et la valorisation des ressources disponibles, avec pour horizon le développement d'une autonomie réelle dans l'usage de la langue scolaire. L'élève ne se contente pas de réussir la tâche grâce à une aide ponctuelle : il apprend à gérer son répertoire linguistique, à s'appuyer sur des outils (glossaires, tableaux, schémas) et à mobiliser des stratégies transversales (déduction, reformulation, comparaison interlangues) qu'il pourra réutiliser ailleurs.

Pour illustrer concrètement cette démarche, le tableau suivant présente un glossaire en trois colonnes conçu pour des apprenants francophones d'allemand. La colonne intermédiaire – dédiée aux indices, alertes ou pistes de déduction – montre comment une aide simple peut soutenir l'inférence lexicale, stabiliser la mémorisation et prévenir les confusions.

Tableau 6 Exemple de glossaire en trois colonnes pour des apprenants francophones d'allemand (AGJ)

Allemand (mot cible)	Aide / commentaire	Français (traduction)
<i>Demonstration (f.)</i>	Faux ami !	manifestation
<i>Karneval (m.)</i>	Orthographe différente	carnaval
<i>Gymnasium (n.)</i>	Piège ! Ce n'est <i>pas</i> « gymnase »	lycée
<i>Zielsprache</i>	Aide : penser à « cible » au tir	langue cible (f.)
<i>Zwischensprache</i>	Sémantique : « entre deux choses » (cf. inter-)	interlangue (f.)
<i>Ton C (Musik)</i>	Phrase d'aide : « C'est le do de ma clarinette »	le do (note de musique)
<i>F-A-C-E (notes de musique)</i>	Mnémono : « Fritz aß Citronen-eis » (désigne les notes entre les lignes à partir du bas)	fa-la-do-mi
<i>Möwe (f.)</i>	Même lettre au début → aide phonétique	mouette
<i>Wildschwein (n.)</i>	Pense à Obélix : ce qu'il mange	sanglier
<i>Jemanden/ etwas zurückbringen / mitnehmen</i>	En français, uniquement pour des personnes, en all., aussi pour des objets	ramener / emmener quelqu'un

Cette logique de soutien ciblé conduit naturellement à distinguer les aides en fonction des compétences mobilisées par les tâches scolaires. C'est l'objet de la section qui suit.

12.3 Typologie des aides par compétence

Les aides linguistiques doivent être adaptées aux compétences mobilisées par la tâche scolaire. Six domaines principaux se dégagent, chacun appelant des supports spécifiques : la compréhension (écrite et orale), la production (écrite et orale), l'interaction, le lexique et la morphologie, la syntaxe et les genres textuels, enfin les codes sémiotiques propres aux disciplines. Cette typologie fournit un cadre pour penser les aides non pas de manière abstraite, mais en fonction des opérations langagières effectivement attendues.

Compréhension (écrite et orale)

Il s'agit de faciliter l'accès au sens sans réduire l'exigence cognitive. Des aides ciblées permettent de contourner temporairement les obstacles lexicaux ou syntaxiques, tout en maintenant la complexité des contenus.

Parmi ces aides, on peut citer des glossaires limités au vocabulaire-clé ; des paraphrases ou définitions simples pour quelques termes indispensables ; des activités de prélecture ou de préparation à l'écoute. Avant un texte d'histoire, par exemple, un mini-glossaire (*seigneur, redevance, ban*) évite un blocage initial sur des mots inconnus. Avant une vidéo de sciences en allemand, le fait de signaler quelques mots essentiels (*Molekül, Stoffe*) et de proposer une hypothèse de contenu à vérifier aide à orienter l'attention vers les informations centrales. L'objectif n'est pas de tout simplifier, mais de débayer ce qui, sur le plan linguistique, empêcherait l'élève d'entrer dans la tâche.

Production (écrite et orale)

Produire un texte ou une intervention nécessite un appui organisationnel et linguistique pour structurer la pensée et stabiliser les formes attendues. Sans ces repères, certains élèves restent en deçà de leurs capacités disciplinaires faute de disposer des moyens de dire ce qu'ils savent.

Les aides possibles comprennent : des *frames* de phrases, des canevas de texte, des débuts de paragraphes ; des banques de connecteurs logiques et temporels adaptés au genre visé ; des modèles de textes factuels ou argumentatifs ; des techniques de réécriture issues des cours de langues vivantes (raccourcir, transformer, développer un texte). Pour un compte rendu d'expérience, par exemple, on peut proposer des amorces telles que « L'objectif de cette expérience est de... », « Nous avons observé que... ». Pour une description d'image, des formules comme « Au premier plan, on voit... », « L'auteur veut montrer que... » aident les élèves à structurer leur propos sans leur dicter le contenu.

Interaction

Participer oralement en classe repose sur des routines langagières qu'il faut rendre visibles et entraîner. Ces expressions doivent être immédiatement mobilisables, sans quoi certains élèves restent silencieux faute de disposer de formes pour demander de l'aide, exprimer un désaccord ou nuancer une idée.

Des affiches ou mémos peuvent rassembler des formules utiles : « Pouvez-vous répéter ? », « Je ne comprends pas ce mot », « Je suis d'accord parce que... », « Je pense le contraire car... ». La modélisation par l'enseignant joue ici un rôle central car ses reformulations, ses relances, la manière dont il accueille et ajuste les réponses des élèves constituent autant de modèles d'*interaction sensible à la langue*, tels que les décrit Leisen dans ses travaux sur le fait de « *Sprachhandlungen sprachsensibel moderieren* » (Leisen, s.d.). Le feedback oral devient lui-même une aide linguistique, lorsqu'il aide à reformuler, encourage la prise de parole et corrige avec tact.

Lexique et morphologie

La gestion du vocabulaire est centrale : il s'agit de structurer le lexique et de repérer des régularités. Le travail sur la morphologie (préfixes, suffixes, familles de mots) joue un rôle décisif, notamment dans une perspective d'euromorphologie. Helbig (1998) montre combien l'analyse des unités morphologiques peut soutenir la compréhension et la mémorisation.

Parmi les aides possibles, on peut mentionner les glossaires en trois colonnes (mot – aide – traduction), les familles de mots, l'explicitation de préfixes et suffixes (par exemple *un-* / *wieder-* en allemand ; -logie, -graphie en français), les moyens mnémotechniques ou visuels (image, anecdote, phrase) pour stabiliser la mémoire, ou encore la catégorisation lexicale par opposition sémantique ou proximité morphologique. En allemand, par exemple, un glossaire peut signaler que *Gymnasium* ne signifie pas « gymnase », mais « lycée », ou que *Karneval* et « carnaval » se ressemblent en orthographe et en sens. En sciences, constater que *microscope*, *micro-organisme* et *microscopique* partagent le préfixe *micro-* (« petit ») aide à inférer le sens de mots nouveaux et à construire une conscience morphologique.

Syntaxe et genres textuels

Chaque discipline s'appuie sur des formes textuelles spécifiques (description, compte rendu, démonstration, argumentation). Rendre ces formes visibles aide les élèves à organiser leur pensée et à produire des textes conformes aux attentes scolaires.

Des patrons de paragraphes peuvent structurer l'écriture : par exemple, thèse – argument – exemple – conclusion pour l'argumentation, ou matériel – protocole – résultats – interprétation pour le compte rendu expérimental. Des listes de connecteurs adaptés au genre (cause, conséquence, opposition, chronologie) complètent ce dispositif. En sciences, proposer un modèle de rédaction du protocole (« Nous avons utilisé... », « Nous avons observé que... ») évite que l'élève se perde dans des formulations approximatives. En histoire, fournir une structure d'explication (« Ce document montre que... », « Cela s'explique par... ») soutient l'organisation du raisonnement.

Codes sémiotiques (tableaux, schémas, graphiques)

Les supports visuels font partie intégrante des apprentissages scolaires : ils ne sont pas seulement illustratifs, mais portent des informations essentielles. Leur interprétation suppose un apprentissage spécifique de la verbalisation, souvent sous-estimé.

Des expressions types peuvent être proposées pour décrire un graphique, une carte ou un schéma : « La courbe montre... », « On observe une baisse entre... et... », « Les flèches indiquent... », « Cette partie représente... ». Des verbes utiles (*représenter, indiquer, augmenter, relier*) peuvent être rassemblés sur une fiche de référence. Inviter les élèves à transformer un schéma en texte, ou un tableau en description, les amène à construire les ponts nécessaires entre codes iconiques et code linguistique.

Cette typologie montre que les aides linguistiques gagnent à être pensées du point de vue des compétences effectivement mobilisées par la tâche : comprendre, produire, interagir, organiser le lexique, structurer un texte, interpréter des schémas.

Pour l'enseignant, cette lecture par compétences n'a de sens que si elle s'inscrit dans le déroulement concret du cours. Il s'agit donc de déterminer quand introduire ces aides, comment les rendre disponibles sans alourdir l'activité, et à quel moment les retirer afin de consolider l'autonomie. C'est cette articulation temporelle – avant, pendant et après la tâche – qui fait l'objet de la section suivante.

12.4 Quand et comment fournir les aides ?

L'efficacité d'une aide linguistique dépend étroitement du moment où elle est introduite : une même ressource peut soutenir l'apprentissage ou, au contraire, le freiner selon qu'elle est proposée avant, pendant ou après la tâche. Penser les aides à l'échelle du déroulement du cours suppose donc une logique articulée d'anticipation, d'accompagnement et de consolidation, ajustée aux besoins langagiers préalablement identifiés.

Avant le cours : anticiper et préparer le terrain linguistique

L'objectif est d'éviter que les obstacles linguistiques ne bloquent l'entrée dans l'activité disciplinaire. Cette préparation comprend plusieurs gestes clés : l'activation des connaissances antérieures (brainstorming, cartes mentales, rappel d'expériences), l'identification du lexique critique et le pré-enseignement de quelques termes essentiels, la clarification des opérateurs transversaux ou disciplinaires (voir chapitre 11), et l'anticipation des exigences linguistiques liées à la tâche (temps verbaux, structure passive, raisonnement hypothétique, connecteurs logiques). Repérer en amont les obstacles morphosyntaxiques – longs groupes nominaux, préfixes et suffixes, structures passives – permet de diminuer la charge cognitive au moment du travail disciplinaire. L'enjeu est d'offrir une rampe d'accès raisonnable à l'activité, sans abaisser les exigences cognitives.

Pendant le cours : accompagner, rendre visible, guider

Une aide linguistique n'est efficace que si elle est proposée au bon moment du processus d'apprentissage. L'attention se déplace vers des aides immédiatement mobilisables, intégrées à la dynamique de classe : mémos visibles (affiches, supports numériques), schémas, images ou vidéos associés à une verbalisation guidée, reformulations ponctuelles au fil des échanges, explicitation des consignes et guidage progressif, feedback linguistique discret. Leisen (s.d.) insiste dans un de ses modules sur la nécessité de *sprachsensibel moderieren* : relancer, reformuler, ajuster sans interrompre inutilement le fil de pensée de l'élève. La *sanfte Fehlerkorrektur* (cf. Geiger-Jaillet et al. 2016), joue ici un rôle clé : elle consiste à corriger non pas toute faute, mais seulement celles qui bloquent la compréhension ou la progression de l'activité. Ce guidage minimal mais constant permet à l'élève de maintenir son engagement tout en percevant la forme linguistique attendue.

Après le cours : consolider, réinvestir, désétayer

La consolidation transforme l'aide ponctuelle en apprentissage durable. Cette phase peut comprendre : la réutilisation du vocabulaire dans d'autres contextes (de l'oral vers l'écrit ou inversement), des exercices de réécriture ou de variation stylistique, la tenue d'un cahier de langue ou d'un glossaire personnel enrichi progressivement, la correction différée et mutualisée (Geiger-Jaillet et al. 2016), ou encore la préparation du transfert lors d'une séance ultérieure. Le désétayage planifié consiste à retirer graduellement les supports : supprimer d'abord les connecteurs fournis, puis les canevas de phrases ou les glossaires. Ce retrait progressif permet d'observer ce que l'élève peut mobiliser seul lors de l'évaluation, tout en veillant à ce que l'exigence disciplinaire demeure centrale.

Check-list : Aides linguistiques à prévoir (avant/pendant/après)

Dans la pratique, une check-list simple offre un repère pour vérifier, lors de la préparation ou du bilan d'une séquence, que les principales aides linguistiques ont été anticipées, rendues visibles au bon moment et progressivement retirées. Elle ne constitue ni un outil normatif ni une grille d'évaluation, mais un support de réflexion permettant d'interroger les pratiques et d'identifier les aides à mobiliser en fonction des situations.

Questions à se poser *avant* le cours (pré-enseignement) :

- Ai-je identifié le vocabulaire critique du texte ou de la tâche ?
- Ai-je prévu un glossaire ciblé ou une liste bilingue ?
- Ai-je préparé une activité d'activation (brainstorming, mindmap, jeux lexicaux) ?
- Ai-je affiché ou distribué des aides (connecteurs, consignes, structures de phrases) ?
- Ai-je clarifié la compréhension des opérateurs transversaux et disciplinaires ?
- Ai-je anticipé les difficultés syntaxiques ou morphologiques (longs groupes nominaux, passif, préfixes/suffixes) ?

Questions à se poser *pendant* le cours (accompagnement) :

- Ai-je rendu visibles les aides (affiches, mémos, supports numériques) ?
- Ai-je prévu des reformulations et explications au fil des échanges ?
- Ai-je intégré des consignes linguistiques claires pour guider la tâche ?
- Ai-je prévu des aides différenciées selon les élèves ?
- Ai-je utilisé des supports multimodaux (schémas, images, vidéos) en les verbalisant ?
- Ai-je pratiqué un feedback sensible à la langue (correction douce, relance, reformulation) ?

Questions à se poser *après* le cours (consolidation et désétayage) :

- Ai-je prévu une trace écrite, une règle ou structure réutilisable ?
- Ai-je prévu des activités de réemploi du vocabulaire (autre texte, autre contexte) ?
- Ai-je demandé aux élèves de compléter leur cahier de langue / glossaire personnel ?
- Ai-je intégré un exercice de réécriture ou de variation stylistique ?
- Ai-je planifié le retrait progressif des aides en vue des évaluations ?
- Ai-je encouragé la réflexion métalinguistique (comparaison interlangues, familles de mots) ?

12.5 Outils concrets, étude de cas et spécificités disciplinaires

Cette section vise à montrer comment les principes d'étayage linguistique se traduisent concrètement dans les pratiques de classe, à travers des outils transversaux, une étude de cas détaillée et un rappel des spécificités disciplinaires. Au-delà des principes généraux, les enseignants ont besoin d'outils immédiatement mobilisables pour soutenir, structurer et stabiliser les apprentissages linguistiques. Leur

efficacité ne tient pas seulement à leur forme, mais à la clarté de leur intention : rendre visibles les attentes, accompagner l'élève dans la tâche et favoriser la mémorisation active. Bien utilisés, ces outils développent des réflexes d'auto-aide et installent des routines d'apprentissage transférables d'une discipline à l'autre.

Outils transversaux pour comprendre, produire et mémoriser

Les tableaux d'aide à la déduction lexicale en sont une illustration parlante. Inspirés d'Herrenberger (1999), ils invitent les élèves à formuler une hypothèse de sens, puis à classer les mots inconnus selon leur transparence, leur morphologie ou le contexte. On déplace ainsi l'attention de la traduction immédiate vers la déduction, tout en entraînant l'œil aux indices pertinents. Le glossaire « trois colonnes » (mot – aide – traduction), déjà présenté, poursuit la même logique : au-delà de la simple traduction, la colonne intermédiaire fournit des indices phonétiques, morphologiques ou sémantiques qui stabilisent la mémoire et préviennent les confusions.

Au-delà du repérage et du classement du lexique, il est toutefois indispensable de donner aux élèves l'occasion d'utiliser ces mots dans des phrases complètes et dans des contextes variés. Le matériel *Experimentieren auf Deutsch* (Goethe-Institut Slowakei, 2016) illustre bien cette démarche : le vocabulaire n'y est jamais présenté isolément, mais intégré dans des énoncés décrivant des expériences (phrases déclaratives, formulations au passif) étroitement associés à des schémas et à des pictogrammes. De même, le *Domino* de Leisen (outil n° 26), proposé dans un contexte de mécanique, ou le *Blockdiagramm* présenté à partir d'un exemple en chimie, combinent aide visuelle et formulation de phrases complètes : les élèves doivent y relier des segments de texte, des termes techniques et des relations logiques, ce qui les amène à mobiliser activement le vocabulaire plutôt qu'à le mémoriser de façon purement déclarative. Ces dispositifs s'inscrivent dans l'ensemble des 40 méthodes-outils de Leisen, qui seront présentées plus en détail au chapitre 13.

Les patrons de phrases et les canevas de textes jouent un rôle comparable pour la production : ils fournissent un appui rhétorique

sans figer la pensée. Partir de modèles disciplinaires authentiques – en sciences, en histoire, en mathématiques – puis les transformer (raccourcir, développer, décomposer) permet de s'appropriier les formes textuelles attendues. Les gestes de réécriture, courants en cours de langue, deviennent ici des outils de structuration de la pensée disciplinaire.

Dans cette logique, certains outils occupent une place centrale, en particulier l'ossature lexicale (*Wortgeländer*, outil n° 2), les patrons de phrases (*Satzmuster*, outil n° 14) et le diagramme de blocs (*Blockdiagramm*, outil n° 13). Conçus comme des structures de mots ou de segments syntaxiques préstructurés, ils permettent aux élèves de produire un texte – par exemple une description d'expérience – sans se limiter à une juxtaposition de mots appris. Là où les listes lexicales ne donnent aucun accès à la phrase, le *Satzmuster* ou le *Blockdiagramm* soutiennent l'introduction de structures typiques de la discipline, favorisent un discours cohérent et réduisent nettement le risque d'erreurs linguistiques.

Leur usage suppose une préparation minutieuse de la part de l'enseignant : identifier les verbes clés, choisir les segments pertinents, anticiper la structure du texte attendu. L'outil présenté dans la Figure 2 (ÖSZ 2014 : 13) illustre parfaitement l'idée que l'enjeu n'est pas d'accumuler du vocabulaire, mais de fournir aux élèves les moyens de l'articuler dans des phrases complètes et pertinentes.

Le choix de conserver cet exemple dans la langue cible n'est pas anodin : il place volontairement le lecteur dans une situation analogue à celle de l'élève confronté à un support disciplinaire en langue étrangère, où la compréhension repose d'abord sur la structuration visuelle, les régularités et le guidage proposé, bien plus que sur la traduction mot à mot.




Ich habe Wer hat	ein kleines	blaues grünes gelbes rotes	Dreieck	
	ein großes	braunes rosa violettes oranges	Rechteck	
			Quadrat	

Figure 2. *Blockdiagramm* de Leisen appliqué au domaine des mathématiques

La visibilité en classe a également une fonction didactique essentielle. Les affiches de connecteurs, les listes d’opérateurs transversaux (voir chapitre 11), les schémas de structuration textuelle ou les mémos de consignes constituent des repères silencieux qui libèrent de la place cognitive pour le raisonnement. Co-construire ces supports avec les élèves – mur de mots, affiche de connecteurs, schéma annoté – renforce leur appropriation et contribue à faire de la classe un environnement linguistique structuré.

Les grilles de repérage d’adéquation linguistique complètent cette boîte à outils. Inspirées des fiches du Point 5 – L’adéquation linguistique des supports (5.1–5.6) du *Fil plurilingue* (Conseil de l’Europe, 2017-)¹⁵, elles guident l’enseignant dans la vérification de quelques points essentiels : les élèves disposent-ils d’outils pour signaler leurs difficultés ? Des stratégies de déduction sont-elles prévues ? Les supports complexes (tableaux, diagrammes, cartes) sont-ils verbalisés ? Ces questions accompagnent une préparation attentive à la dimension linguistique des documents disciplinaires.

¹⁵ 5.1 – Identifier la complexité linguistique d’un support, 5.2 – Adapter les supports sans les appauvrir, 5.3 – Prévoir des stratégies de compréhension, 5.4 – Verbaliser les supports complexes, 5.5 – Soutenir l’autonomie linguistique des élèves, 5.6 – Check-list d’adéquation linguistique.

Les activités ludiques de sensibilisation lexicale – mots croisés, charades, associations, grilles – ne sont pas accessoires. Leur apparente légèreté entraîne l’oreille et l’œil à la précision morphologique, réactive les familles de mots, préfixes et suffixes, consolide le répertoire lexical et donne à la langue une part de plaisir. Comme le montrent Cathomas et Carigiet (2008), les phases de réactivation, d’entraînement et d’automatisation sont souvent négligées alors qu’elles sont essentielles à la mémoire et à la conquête de la langue académique. Leisen recommande d’ailleurs un recours fréquent à des dispositifs ludiques disciplinaires, tels que les *memorys*, pour soutenir ces processus.

Étude de cas : histoire (4e) « La ville au Moyen Âge »

Cette étude de cas illustre comment articuler langue et contenu dans une séquence d’histoire. L’enseignant commence par une lecture du texte du manuel comme d’un « texte à obstacles » : il repère les termes dont la maîtrise conditionne la compréhension (*bourgeois, corporation, guildes, remparts, échevin*) et distingue ceux qui relèvent de la langue courante, de la langue de la classe ou de la langue académique. Une sélection raisonnée d’aides – glossaire bilingue illustré, phrases-modèles pour décrire un document iconographique, petite affiche de connecteurs chronologiques – sécurise l’entrée dans la tâche sans réduire l’exigence cognitive.

Au fil des séances, une modération sensible à la langue (*sprachsensible Moderation*) – au sens des pratiques décrites par Leisen (2018) dans l’accompagnement des productions orales et formalisée comme concept méthodologique dans ses manuels (Leisen 2013, 2e partie) – soutient la montée en autonomie des élèves : reformulations discrètes, sollicitations d’auto-correction, expansions qui modélisent une formulation plus précise, tout en veillant à maintenir la fluidité de la prise de parole (*Sprechfluss*). Pour un aperçu clair et facilement accessible de ces gestes professionnels, on pourra se référer à la courte conférence de Leisen et Rotter (2019) disponible en ligne, qui illustre concrètement la *sprachsensible Moderation* et les formes de rétroaction en classe.

Cette modération s'inscrit dans une planification plus large de l'étaillage linguistique. Le transfert est anticipé : certains termes sont réactivés dans d'autres parties du cours ou dans d'autres disciplines (par exemple *corporation* en Éducation morale et civique). Le désétaillage est également programmé : les connecteurs, puis le glossaire, sont retirés progressivement afin d'observer les réutilisations spontanées. Enfin, une correction différée à partir d'extraits anonymisés (Geiger-Jaillet et al., 2016) transforme les erreurs en objets d'analyse collective, renforçant la conscience linguistique sans entraver la participation.

Cette approche montre qu'une sélection limitée mais stratégique d'aides linguistiques, articulée à une gestion fine des échanges en classe, permet à la fois la réussite immédiate de la tâche et la construction d'une autonomie durable.

Parmi les 40 méthodes-outils de Leisen, qui feront l'objet d'un examen détaillé au chapitre 13, plusieurs sont tout particulièrement prédestinés à servir d'aides linguistiques. La bande-images (*Filmleiste*, outil n° 8) et la séquence d'images (*Bildsequenz*, outil n° 7) soutiennent la structuration de récits ou d'explications à partir d'images ; la liste de mots (*Wortliste*, outil n° 1) et le scaffolding lexical (*Wortgeländer*, outil n° 2) accompagnent le passage du mot à la phrase ; l'organigramme dynamique (*Flussdiagramm*, n° 19), le diagramme de blocs (*Blockdiagramm*, n° 13) et les modèles de phrases disciplinaires (*Satzmuster*, n° 14) aident à organiser la mise en texte et à affiner la précision syntaxique. S'y ajoutent des formats ludiques comme le *Memory* (n° 27) ou le *Domino* (n° 26), qui favorisent la mémorisation active et la réactivation du vocabulaire. Sans entrer ici dans le détail de chaque outil, il importe de souligner que beaucoup d'entre eux fonctionnent d'abord comme des supports langagiers : c'est ce qui justifie leur place dans ce chapitre consacré aux aides linguistiques, avant d'être systématisés dans le chapitre suivant. La liste complète des outils, accompagnée de leur traduction allemand-français, figure en annexe 1.

Spécificités disciplinaires

Chaque discipline impose des exigences langagières particulières liées à son mode de pensée. En mathématiques, la précision terminologique se combine avec des genres discursifs codifiés : définir, conjecturer, démontrer. Reblin (2013) montre que travailler les « mots du raisonnement » et les structures récurrentes améliore la qualité des démonstrations. Les patrons de phrases y jouent un rôle structurant : annoncer une hypothèse, justifier une étape, expliciter un calcul, conclure.

Les sciences expérimentales sollicitent un lexique spécialisé et des structures syntaxiques caractéristiques, notamment la voix passive et les conditionnels d'hypothèse (*si...*, *alors...*). Des glossaires illustrés, des fiches de structures et des schémas verbalisés aident à articuler observation, procédure et interprétation.

En histoire, géographie et EMC (enseignement moral et civique), les élèves rencontrent un lexique souvent abstrait (*féodalité*, *migration*, *démocratie*) et doivent mobiliser des genres textuels exigeants – description, explication, argumentation – pour relier les informations aux sources. Les canevas d'explication, les listes de connecteurs et les exercices de reformulation soutiennent la structuration du discours.

En arts et technologie, la compréhension repose sur l'interprétation de codes sémiotiques : schémas, plans, croquis, partitions. Verbaliser ces représentations (« Ce plan montre... », « Ce croquis met en évidence... ») est une étape essentielle pour articuler perception visuelle et langage.

Ces spécificités disciplinaires rappellent que les aides linguistiques doivent être conçues sur mesure : elles ne constituent pas un dispositif standardisé, mais un ensemble de ressources adaptables aux obstacles linguistiques propres à chaque domaine de savoir.

12.6 Deux leviers transversaux : modération et translangage

Modération et feedback : la langue de l'enseignant comme première aide linguistique

La première aide linguistique, souvent sous-estimée, réside dans la manière dont l'enseignant parle. Chaque consigne, chaque relance, chaque reformulation constitue un geste de langage qui accompagne la montée en complexité cognitive et linguistique. Modérer une discussion ne consiste pas seulement à distribuer la parole : c'est organiser un espace discursif où la langue se construit, s'étaye et s'élève progressivement. Josef Leisen décrit cette *sprachsensible Moderation* comme une succession de micro-actions attentives : relancer une idée pour l'étendre, établir des liens entre deux interventions, préciser un propos trop vague, ajuster le registre lorsque le contenu l'exige, ou revenir à l'essentiel lorsque le sens se brouille (cf. Leisen & Rotter 2019).

Ce rôle dépasse la figure traditionnelle de l'enseignant comme simple transmetteur de savoirs disciplinaires (chapitre 9). Il l'installe comme un animateur linguistique, au sens développé dans les formations de l'OFAJ¹⁶, ou comme un modérateur au sens médiatique : celui qui façonne les conditions du discours, en régule les formes et en oriente la portée. Conduire une discussion en classe revient à créer un environnement langagier riche, où chaque prise de parole expose les élèves à un langage légèrement au-dessus de leur niveau actuel, facilitant le passage progressif du registre courant (BICS) vers le registre académique (*Bildungssprache*).

Dans cette dynamique, la correction et le feedback doivent être pensés comme des outils d'étayage. Le principe de *sanfte Fehlerkorrektur*, déjà introduit, rappelle que corriger ne signifie pas tout corriger : les erreurs qui bloquent le sens appellent une intervention immédiate, celles qui relèvent de la norme peuvent être différées, mutualisées et analysées collectivement. Une telle

¹⁶ OFAJ : Formation à l'animation linguistique [<https://www.ofaj.org/programmes-formations/formation-lanimation-linguistique#1>].

hiérarchisation évite l'effet paralysant d'une correction permanente et installe une culture du droit à l'essai où l'erreur est attendue, interprétée et discutée.

Le feedback devient alors un guidage vers une formulation plus précise, pertinente et structurée. Les stratégies sont multiples : solliciter une auto-correction (« Peux-tu dire autrement ? »), proposer deux formulations en contraste pour faire percevoir une nuance, reformuler positivement en corrigeant implicitement, ou enrichir l'énoncé de l'élève par une expansion qui introduit connecteurs, précisions lexicales ou termes académiques. Ces gestes, discrets mais décisifs, constituent un véritable bain linguistique où l'élève entend et s'approprie progressivement les formes de la langue scolaire.

Ainsi, modération et feedback forment un continuum cohérent : la modération crée les conditions d'un discours sécurisé, exigeant et structuré ; le feedback accompagne l'élaboration de ce discours en affinant la précision et la cohérence des énoncés. En adoptant cette posture, l'enseignant assume pleinement son rôle de médiateur du langage scolaire, capable de guider les élèves vers une maîtrise de plus en plus autonome des formes académiques.

Translangager pour comprendre, apprendre et s'autonomiser

Les aides linguistiques ne se limitent pas à la langue de scolarisation : elles s'appuient sur l'ensemble du répertoire des élèves. Les pratiques de translangage mobilisent toutes les langues disponibles – langue première, langue de scolarité, langues apprises – pour soutenir la compréhension et l'apprentissage. Dans cette perspective, les travaux de Gajo (2001) et du Conseil de l'Europe (2017) rappellent que le répertoire plurilingue constitue un capital cognitif à activer, non à contourner.

Les liens interlangues sont un premier levier puissant. Les travaux d'Herrenberger (1999) illustrent concrètement ce principe : le fait de proposer aux élèves des activités de classement lexical, distinguant mots transparents, dérivés et inférables, les amène à observer des régularités interlinguistiques et à développer des stratégies d'inférence utiles dans toutes les disciplines. L'euromorphologie et

l'eurolexique prolongent cette démarche et permettent de renforcer l'autonomie lexicale : repérer des racines, préfixes et suffixes communs (*bio-, geo-, anti-, -logie, -graphie*) fournit des outils d'inférence efficaces. Souvent vécues comme de petites révélations, ces découvertes nourrissent la conscience métalinguistique et créent un sentiment immédiat de compétence. Pour qu'elles deviennent pleinement opératoires, il est essentiel de former les enseignants à ces approches.

En classe, le translangage se décline sous des formes variées, sans multiplication excessive des dispositifs : recherche d'équivalents dans d'autres langues avant la traduction, tâches bilingues (expliquer un terme scientifique dans deux langues), carnets terminologiques multicolones, glossaires collaboratifs sur Moodle, ou encore recours ponctuel à la langue première dans les travaux de groupe. Les recherches d'Émile Jenny (2021) menées en Suisse montrent que le libre choix de la langue lors de la résolution de problèmes mathématiques facilite l'élucidation du raisonnement et améliore la reformulation en langue de scolarisation.

La pluralité linguistique gagne aussi à être rendue visible dans l'environnement de formation. Des affichages plurilingues dans les espaces du quotidien, ou des initiatives comme la « langue du mois », rappellent concrètement que toutes les langues ont leur place dans la communauté éducative. Ces signes symboliques contribuent à une écologie linguistique inclusive, où les répertoires plurilingues sont reconnus, valorisés et intégrés aux pratiques.

L'ensemble de ces démarches vise une autonomie progressive : les aides sont nombreuses au début, puis s'allègent au fur et à mesure que l'élève apprend à gérer seul son répertoire linguistique. L'évaluation doit alors viser la compétence disciplinaire, en prévoyant un retrait graduel des supports pour mesurer ce que l'élève peut mobiliser sans aide. Translangager revient ainsi à considérer les langues non comme des frontières, mais comme des ressources complémentaires, et à transformer la classe en un espace d'exploration linguistique partagé.

Synthèse

Ce chapitre a montré que concevoir des aides linguistiques efficaces revient à articuler trois questions simples : quelles formes linguistiques sont indispensables pour réussir la tâche (lexique critique, structures récurrentes, genres textuels) ? À quel moment les travailler (avant, pendant, après) ? Et comment organiser leur retrait progressif pour observer ce que l'élève peut mobiliser seul ? Répondre à ces questions permet de transformer la langue en véritable appui cognitif tout au long de la tâche, sans jamais alourdir la charge mentale.

Concrètement, il s'agit d'anticiper les besoins langagiers, de rendre visibles les obstacles possibles et d'offrir des supports immédiatement exploitables : glossaire ciblé, *Wortgeländer*, canevas de phrases ou connecteurs adaptés. La langue se travaille dans l'action disciplinaire décrire et présenter, expliquer, interpréter et justifier – avec des reformulations, des modèles et des étayages temporaires. Le répertoire plurilingue peut devenir un levier : comparer, inférer, faire circuler les langues soutient la compréhension et la mise en mots. L'enjeu final est un désétayage progressif qui permette d'évaluer l'autonomie réelle de l'élève, sans confondre absence d'aide et absence de soutien.

En offrant des appuis gradués, ces démarches facilitent naturellement la différenciation : elles clarifient les attentes, soutiennent les élèves qui en ont besoin sans abaisser l'exigence et permettent aux plus avancés de s'émanciper des outils pour aller plus loin.

13. Se doter d'outils méthodologiques pour s'autoformer

Après avoir exploré les fondements et les pratiques des aides linguistiques, il s'agit désormais de doter les enseignants d'outils méthodologiques leur permettant de poursuivre cette démarche en autonomie. Le développement d'une didactique sensible au langage ne se décrète pas : il se construit par la pratique, par l'analyse de ses propres gestes.

Pour accompagner cette progression, deux ensembles complémentaires sont présentés ici comme ressources d'autoformation :

- les méthodes-outils de Josef Leisen (*Methoden-Werkzeuge*)¹⁷, un répertoire structuré de 40 outils, – dont plusieurs ont été mobilisés au chapitre précédent – qui constitue un socle d'ingénierie didactique transférable à toutes les disciplines ;
- *l'Abécédaire des gestes professionnels de l'enseignement bi- et plurilingue* (ADEB 2022) : une entrée par notions et par pratiques, conçue pour nourrir une posture réflexive et accompagner le développement professionnel au quotidien.

Dans ce chapitre, les méthodes-outils sont désignées prioritairement par leur intitulé français ; le terme allemand d'origine est indiqué en italique, suivi du numéro correspondant dans l'annexe 1, afin de faciliter le repérage et la mise en relation avec l'annexe.

Ces deux sous-ensembles sont abordés comme des ressources complémentaires : ils proposent à la fois des outils concrets et une manière structurée de penser la préparation des cours, la conduite des interactions et l'accompagnement linguistique des élèves. L'ambition est d'en offrir une lecture articulée, afin que chacun puisse y puiser un répertoire d'actions réutilisables et adaptables à son contexte.

Les enseignements issus des classes bilingues (cf. Leisen 2013 : 7-99) ont montré qu'un travail structuré sur les supports, les démarches et les étayages peut renforcer l'accès aux savoirs dans toutes les disciplines, y compris en contexte monolingue. Ce constat prolonge les résultats présentés au chapitre précédent : une aide linguistique bien

¹⁷ <https://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/49%20%c3%9cbersicht%20-%20Vierzig%20Methoden-werkzeuge.pdf>

pensée ne constitue pas un ajout périphérique, mais un levier pour clarifier les attentes, soutenir l'entrée dans la tâche, et accompagner la montée en autonomie. Les méthodes-outils de Josef Leisen s'inscrivent dans cette perspective en proposant un cadre particulièrement fécond pour articuler travail disciplinaire et développement langagier et outiller durablement la préparation des cours.

13.1 Pourquoi ces méthodes-outils ?

Certaines décisions méthodologiques se révèlent déterminantes pour soutenir les apprentissages. Les approches d'un enseignement sensible à la dimension linguistique, développées notamment par Josef Leisen, ont montré leur forte transférabilité : elles facilitent l'accès aux contenus disciplinaires tout en renforçant la maîtrise des usages langagiers propres à chaque domaine. Les méthodes-outils qu'il propose constituent ainsi bien plus qu'une collection de techniques isolées ; elles offrent une logique d'action permettant d'anticiper les exigences des tâches et de concevoir des supports qui rendent visibles les formes linguistiques attendues.

Dans cette dynamique, la notion de *scaffolding* (étayage) déjà introduite au chapitre 12, occupe une place centrale. Il s'agit de proposer des aides linguistiques graduées afin d'éviter la surcharge cognitive et de sécuriser l'entrée dans la tâche : associations image-mot, adaptation de formats textuels, usage raisonné de ressources audio ou vidéo, travail explicite sur les opérateurs transversaux et disciplinaires (cf. chapitre 11), ou encore recours ponctuel à la langue première. Ces aides accompagnent la progression sans se substituer à l'activité cognitive des élèves.

Les méthodes-outils de Leisen (2013 : 7-99, version complète) s'inscrivent précisément dans cette logique. Les quarante *Methoden-Werkzeuge* (version courte dans Leisen, Hepp & Krüger 2003 ; Leisen 2004) offrent un répertoire structuré d'étayages destinés à guider les élèves dans la compréhension, la formulation et la structuration de leurs savoirs. Elles s'inscrivent dans une réflexion plus large sur l'articulation entre exigences disciplinaires et développement

langagier, et leur intérêt dépasse largement le cadre des classes bilingues : elles répondent à des besoins partagés par tous les enseignements, dès lors que la compréhension, l'expression et la structuration du langage constituent des leviers d'accès aux savoirs.

L'accès aux quarante méthodes-outils s'est progressivement restreint : les visuels A4 d'origine, autrefois disponibles en ligne, ne circulent plus officiellement et figurent désormais principalement dans l'ouvrage de Leisen (2013). Cette évolution pose moins un problème de disponibilité qu'un enjeu didactique de médiation et d'appropriation.

Pour un lectorat francophone, les intitulés allemands, souvent peu transparents sans support visuel, rendent l'accès à la logique des méthodes-outils moins immédiat. Leur compréhension et leur transférabilité reposent en effet sur une articulation explicite entre nom, fonction et usage. L'annexe 1 présente à cet effet la liste des 40 outils avec leur intitulé allemand et leur traduction française, tandis que l'annexe 2 propose le visuel de référence permettant d'en appréhender d'un seul regard l'organisation globale, la répartition fonctionnelle et les liens avec les situations-standard et les opérations langagières associées.

Dans ce contexte, certains documents encore accessibles jouent un rôle déterminant pour une première entrée dans le dispositif.

Cette section s'appuie prioritairement sur :

- le *Steckbrief Methoden-Werkzeuge* (Leisen et al. 2003)
- et sur l'article *Deutsch in allen Fächern – Methoden-Werkzeuge* (Leisen 2004).

Ces deux sources offrent une présentation synthétique, contextualisée et aisément consultable de la logique des méthodes-outils, à partir d'une sélection parmi les outils, ce qui facilite leur appropriation progressive par les enseignants.

En complément, la page personnelle de Leisen (2025a) donne un aperçu visuel actualisé d'une sélection d'outils, tandis que Roane & Schimkus (2024) offrent une mise en perspective numérique et IA d'un sous-ensemble des quarante méthodes-outils. Les ouvrages de référence publiés chez Klett constituent une somme incontournable,

mais leur densité les rend moins adaptés à un premier contact ; ils sont donc mobilisés ici comme ressources d'approfondissement.

13.2 Un nom composé qui dit l'essentiel

Le terme *Methoden-Werkzeuge* (littéralement « méthodes-outils ») désigne des dispositifs intermédiaires qui articulent une démarche de travail (méthode) et un support opératoire concret (outil). Il s'agit d'outils didactiques conçus pour rendre visibles et manipulables des processus cognitifs ou langagiers attendus chez les élèves.

Ces méthodes-outils peuvent prendre des formes variées. Certaines relèvent d'aides langagières structurantes, telles que des canevas lexicaux ou syntaxiques, par exemple le scaffolding lexical (*Wortgeländer*, outil n° 2) ou les modèles de phrases (*Satzmuster*, outil n° 14), qui sécurisent la mise en mots sans figer la pensée (voir annexe 1). D'autres s'appuient sur des supports visuels ou iconiques, comme la séquence d'images (*Bildsequenz*, outil n° 7), la bande-images (*Filmleiste*, outil n° 8) ou la carte mentale (*Mind-Map*, outil n° 11), permettant de représenter des déroulements temporels, des relations conceptuelles ou des structures de contenu (cf. annexe 1).

Un troisième ensemble regroupe des dispositifs coopératifs et interactionnels, visant à soutenir la verbalisation et la co-construction des savoirs, tels que le congrès d'experts (*Expertenkongress*, outil n° 39) ou le carrousel des maîtres (*Lehrer-Karussell*, outil n° 35). Enfin, certaines méthodes-outils servent à structurer des tâches complexes ou à guider des productions écrites ou orales, notamment les aides graduées (*Abgestufte Lernhilfen*, n° 23) ou la négociation (*Aushandeln*, outil n° 40), qui explicitent les critères et les étapes du travail attendu.

Une distinction structurante : Lehrerhand / Lernerhand

Leisen distingue deux grandes modalités d'usage :

- dans la main de l'enseignant (*in Lehrerhand*) : les outils 1 à 20 sont mobilisés par l'enseignant pour structurer, visualiser, modéliser ou sécuriser la compréhension ;
- dans la main de l'élève (*in Lernerhand*) : les outils 21 à 40 sont placés entre les mains des élèves, afin de soutenir la reformulation, la coopération, la prise d'initiative et l'autonomisation progressive dans les discours disciplinaires.

Une métaphore éclairante : fixer l'apprentissage

Leisen propose une métaphore simple pour rendre compte de l'utilité de ces outils : de même qu'un marteau permet de planter un clou, une méthode-outil permet de fixer un apprentissage. L'outil n'est pas l'apprentissage lui-même, mais ce qui permet d'y accéder, de le structurer et de le consolider. Cette comparaison souligne que l'efficacité d'un outil dépend de son usage : c'est à l'enseignant de choisir celui qui convient, de l'adapter, de l'ajuster au niveau de ses élèves et aux exigences de la tâche.

Ces supports se déclinent sous des formes très variées : listes de vocabulaire (*Wortlisten*), réseaux de concepts (*Begriffsnetze*), schémas ou affiches (*Lernplakate*), mais aussi des canevas de phrases (*Satzmuster*), des séquences d'images qui structurent une démarche ou un récit (*Filmleiste*), des congrès d'experts (*Expertenkongress*), des posters individuels ou collectifs, etc.

Pour un repérage complet de ces quarante outils – incluant les intitulés allemands d'origine, leur traduction française et une mini-description – le lecteur est invité à se reporter régulièrement à l'annexe 1, organisée en trois colonnes. Elle constitue un point d'appui utile pour suivre et transposer les exemples présentés dans ce chapitre.

Certains outils accompagnent durablement une séquence, comme une mindmap, ou une affiche évolutive (*Lernplakat*). D'autres s'emploient ponctuellement pour soutenir une formulation, aider à

structurer un échange ou stimuler la mémorisation d'un lexique nouveau.

L'enjeu central reste de relier étroitement la tâche disciplinaire au travail langagier. Ainsi, si l'on attend d'un élève qu'il rédige la description d'une expérience scientifique, l'enseignant peut soutenir cette production en proposant un déroulement visuel sous forme de *Filmleiste* ou des structures de phrases prêtes à l'emploi (*Satzmuster*). Ces aides facilitent l'accès à la tâche, sécurisent la formulation et renforcent la précision de l'expression, sans remplacer l'effort cognitif demandé.

Un usage raisonné : éviter la méthode pour la méthode

Leisen met en garde contre une utilisation mécanisée ou inflationniste de ces outils : un outil n'a de sens que s'il contribue réellement à la compréhension disciplinaire. Il ne doit pas devenir une fin en soi.

Cette vigilance permet d'éviter une pédagogie centrée sur la seule manipulation d'outils, au risque d'un formalisme méthodologique, et invite au contraire à une réflexion continue sur les besoins langagiers des élèves, les obstacles identifiés, les tâches proposées et la manière dont un outil donné peut ouvrir ou sécuriser l'accès à l'apprentissage.

L'intérêt des méthodes-outils dépasse largement le cadre scolaire : elles sont également pertinentes dans l'enseignement supérieur, où la maîtrise du langage académique joue un rôle structurant.

Présentation synthétique des méthodes-outils

Les quarante *Methoden-Werkzeuge* de Josef Leisen forment un ensemble cohérent d'outils linguistico-didactiques conçus pour articuler étroitement apprentissages disciplinaires et développement langagier. Une méthode-outil est à la fois une stratégie pédagogique et un objet manipulable par les élèves.

Chaque outil a une fonction précise : activer ou structurer un lexique, organiser une procédure, guider une production à l'aide de canevas de phrases, soutenir la réflexion métalinguistique ou orchestrer un

échange entre pairs. Leur mobilisation dépend de la tâche, des obstacles langagiers anticipés et du degré d'autonomie des élèves.

Dans l'esprit de Leisen, une méthode-outil combine presque toujours plusieurs formes d'aides, notamment des appuis visuels qui rendent la tâche tangible, des aides linguistiques qui sécurisent la formulation et, selon les besoins, des aides méthodologiques qui structurent la démarche.

13.3 Choisir et utiliser les outils

L'utilisation des méthodes-outils en fonction des situations-standard

Leisen propose de classer ces outils non par discipline, mais par situations récurrentes de l'enseignement (voir chapitre 11 consacré aux situations-standard). Chaque situation renvoie à un besoin d'apprentissage spécifique et appelle un type particulier de soutien méthodologique.

L'article de Leisen (2004) souligne que le choix d'un outil dépend du type de difficulté repérée dans la tâche : manque de lexique, besoin de structurer un raisonnement, prise en charge d'une syntaxe complexe ou nécessité d'organiser une démarche d'investigation. Il insiste également sur un continuum d'étayage allant d'outils fortement guidés, adaptés à l'entrée dans l'activité, à des dispositifs plus ouverts favorisant l'autonomie progressive. Cette dynamique constitue, selon lui, la logique interne des méthodes-outils.

L'article *Steckbrief Methoden-Werkzeuge* (Leisen, Hepp et Krüger 2003) adopte une perspective complémentaire en proposant une description fonctionnelle de chaque outil. Les auteurs y identifient trois critères de sélection : le type d'opération cognitive attendue (décrire, classer, comparer, inférer, décider), la nature du discours disciplinaire visé (narratif, explicatif, argumentatif, procédural) et le niveau d'autonomie que l'enseignant souhaite développer. Cette approche systématique transforme les outils en instruments d'ingénierie didactique, destinés à être choisis en fonction de besoins précisément identifiés.

Cette approche fonctionnelle rejoint la logique des situations-standard décrites par Leisen et analysées au chapitre 11. Ces situations, mises en relation avec les besoins en termes d'opérations cognitives, de types de discours et de degré d'autonomie requis, sont associées à des familles d'outils mobilisables à des moments précis du travail en classe.

Comme le montre le tableau 4 (chapitre 11.1), ces situations-standard ne constituent pas une simple liste de formats didactiques, mais dessinent une progression des exigences cognitives, langagières et méthodologiques. La mise en relation avec les quatre domaines de compétences langagières permet d'en préciser la logique interne et d'en éclairer l'évolution.

Les situations 1 à 3 reposent largement sur des formulations standardisées, des structures langagières guidées et des formats répétitifs. Elles ont principalement une fonction d'entraînement : elles permettent aux élèves de s'approprier des formes de discours disciplinaire en contexte sécurisé, en mobilisant des modèles explicites et des aides fortement structurantes.

Les situations 4 à 6 engagent davantage la compréhension disciplinaire. Les élèves doivent y montrer qu'ils ont correctement saisi un contenu et qu'ils sont capables de le restituer de manière fidèle et structurée, à l'oral comme à l'écrit. Les exigences linguistiques y restent guidées, mais la tâche suppose déjà une articulation plus fine entre compréhension du savoir et mise en mots.

Les situations 7 à 9 marquent un changement de seuil. Elles supposent un bagage conceptuel suffisant et une compétence méthodologique plus affirmée : résoudre un problème, argumenter, discuter ou expliquer engage des opérations cognitives complexes et des formes de discours élaborées. Ces situations correspondent le plus souvent aux attendus du collègue.

Enfin, les situations 10 à 12 relèvent plus spécifiquement de la littératie disciplinaire. Elles concernent l'accès aux textes spécialisés, leur production et l'entraînement à la langue disciplinaire. Leur mise en œuvre suppose un degré d'autonomie plus élevé et concerne prioritairement les élèves à partir du cycle 3 de l'école primaire, puis tout au long du secondaire.

Cette gradation, telle qu'elle apparaît dans le tableau 4 (chapitre 11), éclaire la logique des méthodes-outils de Leisen : celles-ci accompagnent la progression des élèves depuis des tâches fortement étayées vers des situations nécessitant une autonomie langagière et méthodologique croissante, tout en restant étroitement liées aux quatre domaines de compétences langagières présentés au chapitre 11.

Cette logique d'articulation entre situations-standard, opérateurs et méthodes-outils est régulièrement mobilisée par Josef Leisen dans ses formations et ses publications à destination des enseignants, comme cadre de réflexion pour guider le choix des outils en fonction des opérations langagières et du degré d'étayage requis. Une vue d'ensemble visuelle de cette organisation fonctionnelle est proposée en annexe 2.

Concrètement, un même opérateur peut être soutenu par différentes méthodes-outils selon le degré d'étayage requis. Ainsi, pour l'opérateur expliquer un phénomène (*einen Sachverhalt erklären*), un guidage fort peut s'appuyer sur une histoire en images (*Bildergeschichte*, outil n° 16) ou un organigramme dynamique (*Flussdiagramm*, outil n° 19), qui structurent visuellement la progression explicative. À mesure que l'autonomie des élèves augmente, le diagramme de blocs (*Blockdiagramm*, outil n° 13) permet de passer à une organisation plus abstraite de l'explication, centrée sur les relations logiques et langagières attendues.

Ces exemples illustrent que le choix d'une méthode-outil ne dépend pas de la discipline enseignée, mais de l'opération cognitive et langagière visée, ainsi que du niveau d'autonomie des élèves.

À partir de ces principes, on peut regrouper les méthodes-outils non pas selon leur numérotation ou leur discipline d'origine, mais selon les fonctions didactiques qu'elles remplissent dans les apprentissages. La typologie suivante propose une lecture transversale de ces fonctions, en s'appuyant sur des exemples issus de l'ensemble du corpus des méthodes-outils.

- Décrire des phénomènes ou des expériences : outils fortement structurés, qui soutiennent l'observation et la verbalisation guidée, tels que la bande-images (*Filmleiste*,

outil n° 8), les modèles de phrases ou de questions (*Satz- / Fragemuster*, outils n° 14 et 15) ou le diagramme de blocs (*Blockdiagramm*, outil n° 13).

- Trouver et organiser des idées : outils ouverts favorisant la créativité et la mise en réseau, comme la carte mentale (*Mind-Map*, outil n° 11) ou les réseaux d'idées.
- Construire de nouveaux savoirs : dispositifs qui structurent l'accès à l'information et permettent la différenciation, par exemple les archives (*Archive*, outil n° 24) ou le congrès d'experts (*Expertenkongress*, outil n° 39).
- Échanger et argumenter : outils qui stimulent l'interaction, la confrontation des points de vue et la mise en débat, tels que les roulements (*Kugellager*, outil n° 38) ou les formats de discussion guidée.
- Mettre de l'ordre et structurer : outils destinés à organiser des notions, des faits ou des relations conceptuelles, comme les tableaux, les schémas ou les réseaux de concepts (*Begriffsnetz*, outil n° 33).
- S'entraîner et automatiser : outils interactifs et ludiques soutenant la répétition et la consolidation, par exemple *Memory*, *Domino* ou des puzzles disciplinaires.
- Présenter et restituer : outils qui aident à organiser l'oral ou l'écrit, tels que les affiches, les diagrammes ou, à nouveau, le congrès d'experts (*Expertenkongress*, outil n° 39).

Cette classification montre que les méthodes-outils ne sont pas liées à une matière particulière, mais à des fonctions transversales de l'apprentissage. Elles correspondent à des moments-clés du travail scolaire ou universitaire et peuvent, à ce titre, être adaptées à une grande variété de contextes disciplinaires.

L'utilisation des 40 outils dans les disciplines enseignées

Nous proposons ici une mise en relation entre ces outils et les spécificités des disciplines (sciences, histoire-géographie, mathématiques, etc.). Chaque discipline peut puiser dans ce

répertoire en fonction des situations typiques qu'elle mobilise (observer, expérimenter, raisonner, argumenter) et des codes linguistiques ou symboliques qui la caractérisent (langage narratif, schématique, symbolique, formel).

Le *Steckbrief Methoden-Werkzeuge* (Leisen, Hepp et Krüger 2003) fournit une première illustration marquante à partir d'un exemple issu des mathématiques, portant sur la résolution d'équations comportant des racines. L'organigramme dynamique (*Flussdiagramm*, outil n° 19) y est mobilisé comme support permettant de suivre une chaîne d'implications logiques au moyen de décisions successives de type oui/non, et de structurer visuellement une procédure, étape par étape.

Dans la continuité de cet exemple, l'article de Leisen (2004) en explicite la portée méthodologique : au-delà de la situation présentée, l'intérêt de l'organigramme dynamique réside dans sa capacité à organiser une investigation en séries de choix orientés, ce qui explique sa transférabilité à d'autres disciplines. En chimie, il peut guider l'identification d'un réactif ou le choix d'un protocole. En biologie, il se prête à la construction de clés de détermination, où l'élève identifie animaux ou plantes à partir d'un enchaînement de questions hiérarchisées.

Dans cette continuité méthodologique, Leisen (2004) montre que les modèles de questions (*Fragemuster*, n° 15) prolongent naturellement la logique interrogative du *Flussdiagramm* : ils aident les élèves à formuler les questions caractéristiques d'une démarche scientifique et à structurer une recherche autonome.

Ainsi, un même outil méthodologique, comme la mindmap, pourra servir dans un cours de sciences pour organiser des concepts, en histoire pour structurer une chronologie, ou en mathématiques pour visualiser les relations entre propriétés.

Chaque discipline entretient un rapport particulier au langage et met en œuvre des situations récurrentes (observer, expérimenter, raconter, argumenter, formaliser, etc.). Les quarante outils de Leisen constituent dès lors un répertoire transversal dans lequel chaque enseignant peut puiser pour adapter ses pratiques, en fonction des besoins langagiers spécifiques à sa matière. La transférabilité de ces

outils se vérifie aussi bien dans les disciplines littéraires que scientifiques, puisqu'ils permettent d'articuler observation, mise en mots, structuration et restitution.

Pour illustrer cette diversité d'usages, nous avons demandé à un groupe de stagiaires de Master 2 MEEF second degré d'identifier, parmi les quarante outils, celui ou ceux qui leur semblent les plus pertinents pour leur discipline. Voici les nominations obtenues :

Mathématiques : outils n° 1, n° 8 (4 fois), n° 10 (4 fois), n° 26, n° 27,

Physique : outils n° 1, n° 7, n° 14,

SVT : outils n° 4, n° 7, n° 10,

Arts plastiques : outils n° 1, n° 8, n° 27,

Histoire-Géographie : outils n° 1, n° 14, n° 28,

EPS : outils n° 4, n° 8, n° 10.

Certains outils semblent, de prime abord, plus accessibles et sont spontanément choisis en priorité, notamment la liste de mots (*Wortliste*, outil n° 1), qui évoque des pratiques connues des étudiants issues de leurs cours de langue étrangère. L'affiche d'apprentissage (*Lernplakat*, outil n° 10) apparaît également fréquemment, sans doute parce que l'exemple fourni portait déjà sur des contenus mathématiques. À l'inverse, les stagiaires choisissent rarement les outils permettant de travailler sur de nouvelles constructions syntaxiques (n° 13–15), alors même qu'ils constituent un levier important pour l'appropriation des discours disciplinaires.

Ces choix, même s'ils restent indicatifs, mettent en évidence une tendance forte : les futurs enseignants privilégient spontanément les outils les plus immédiatement accessibles, c'est-à-dire ceux qui reposent sur des supports visuels simples (listes de mots, affiches, Filmleiste¹⁸). Les outils plus exigeants sur le plan de la structuration linguistique restent en arrière-plan, alors qu'ils jouent un rôle décisif pour entrer dans les discours scientifiques, historiques ou mathématiques.

L'article de Leisen (2004) met particulièrement en avant trois outils dont la fonction dépasse le simple soutien visuel et touche directement la structuration du discours disciplinaire. Le

¹⁸ bandes-images.

Blockdiagramm (outil 13) y est présenté comme un dispositif clé pour rendre visible l'organisation logique d'une phrase scientifique ou explicative. Les *Satzmuster* (outil 14) y sont décrits comme un appui essentiel pour faciliter l'appropriation de structures syntaxiques typiques d'une discipline. Les *Fragemuster* (n° 15) sont quant à eux envisagés comme un moteur de la démarche d'investigation, permettant aux élèves d'apprendre à se poser les questions pertinentes pour analyser un phénomène.

Le *Steckbrief Methoden-Werkzeuge* (Leisen, Hepp et Krüger 2003) confirme l'importance de ces trois outils en en proposant une description fonctionnelle détaillée. Le diagramme de blocs (*Blockdiagramm*) y est associé à la formulation structurée de phrases complexes ; les modèles de phrases (*Satzmuster*) y sont présentés comme des canevas linguistiques facilitant l'expression disciplinaire ; les modèles de questions (*Fragemuster*) sont enfin décrits comme des instruments d'organisation cognitive particulièrement utiles pour guider la progression d'une enquête ou d'une recherche d'informations. Leur convergence dans les deux documents souligne leur rôle central dans un enseignement articulant raisonnement disciplinaire et développement langagier.

Cette observation souligne un enjeu de formation majeur : aider les enseignants à percevoir que les difficultés disciplinaires sont souvent indissociables de difficultés langagières, et que les outils structurant les phrases, les raisonnements et les questions jouent un rôle central dans l'accès aux savoirs.

13.4 Prendre le temps de s'autoformer : *l'Abécédaire des gestes professionnels de l'enseignement*

S'autoformer fait désormais partie intégrante du métier d'enseignant : prendre le temps de revisiter ses pratiques, d'élargir ses repères théoriques et de mieux comprendre les mécanismes langagiers à l'œuvre dans les apprentissages est une exigence essentielle.

À la suite des 40 outils méthodologiques de Josef Leisen, *l'Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement*

bi/plurilingue (ADEB 2022) offre un second ensemble de ressources complémentaires, accessibles librement en ligne. Coordonné par A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre, S. Vaissière et Y. Verney, cet ouvrage collectif rassemble 28 fiches synthétiques destinées à éclairer les gestes, postures et notions clés mobilisés dans l’enseignement bilingue ou plurilingue.

Chaque fiche propose une synthèse claire et directement exploitable, articulant définitions, repères théoriques et exemples de terrain. Les thèmes abordés couvrent un large spectre : *gestion des activités orales et écrites, formulation des consignes, différenciation, étayage, remédiation ou reformulation*. D’autres entrées abordent les enjeux linguistiques et culturels du plurilinguisme : *allophonie, alternances codiques, biographie langagière, translanguaging*, ou encore *la vie culturelle des langues*. Certaines invitent à réfléchir à la place du langage dans toutes les disciplines – *décrire, ralentir le temps didactique, intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires* – en rappelant qu’il n’existe pas de « discipline *non* linguistique ».

En favorisant la lecture autonome et la réflexion progressive sur les gestes professionnels, cet Abécédaire permet aux enseignants, formateurs et étudiants de se former par eux-mêmes, à leur rythme, tout en consolidant une culture professionnelle commune fondée sur la didactique intégrée des langues et des savoirs.

Les 28 fiches qui composent cet Abécédaire couvrent ainsi l’ensemble des gestes fondamentaux de l’enseignement bilingue et plurilingue. Le lecteur pourra télécharger chacune des fiches individuellement en cliquant sur son titre sur le site de l’ADEB¹⁹.

Afin de faciliter leur appropriation en formation, le regroupement en cinq thématiques proposé ci-dessous vise à offrir une vision d’ensemble qui n’apparaît pas telle quelle en ligne sur le site de l’ADEB.

¹⁹ <http://www.adeb-asso.org/ressources/abcaire-des-gestes-professionnels/>

Tableau 7 *ABCdaire* : Langues et profils d'élèves

Entrée	Mots-clés
Allophonie	reconnaissance – diversité – ressource cognitive
Bi-/plurilinguisme	contact des langues – confiance – continuité des apprentissages
Bilinguisme scolaire	interaction des langues – enrichissement mutuel – co- construction
Biographie langagière (prise en compte de la)	parcours linguistiques – visibilité des langues – différenciation

Tableau 8 *ABCdaire* : Gestes de classe et interactions professionnelles

Entrée	Mots-clés
Agencer les activités orales et écrites	articulation oral/écrit, formulation – stabilisation
Gérer des alternances codiques en classe	Médiation, transfert, accès au sens
Consignes disciplinaires (formuler et rédiger des)	verbes d'action, explicitation, anticipation des obstacles
Coopérer au sein de la classe	Interaction, verbalisation, négociation du sens
Corriger la langue orale	Reformulation, confiance, correction différée
Gérer la multimodalité	Gestes, schémas, supports visuels, accessibilité
Reformulation	mise en mots, clarification, appropriation

Tableau 9 *ABCdaire* : Construire les savoirs : étayage, différenciation et autonomie

Entrée	Mots-clés
Apprendre/enseigner à lire et à écrire dans deux langues	passerelles, transferts, conscience métalinguistique
Différencier	hétérogénéité, ajustement, exigence commune
Didactiser l'approximation	tâtonnement, risque langagier, progression
Être vigilant à la forme langagière produite	précision, rigueur, qualité de la langue
Étayer	soutien temporaire, guidage, autonomie
Ralentir le temps didactique	Verbalisation, consolidation, réduction de la charge cognitive
Remédiation	Erreurs, obstacles linguistiques, apprentissage

Tableau 10 *ABCdaire* : Conscience linguistique et littératies scolaires

Entrée	Mots-clés
Compétence textuelle au cœur de toutes les compétences	cohérence, structure textuelle, littératie scolaire
Refoulement didactique	concepts complexes, risque de simplification, accès aux savoirs
Sensibiliser à la variation linguistique	registres, usages, diversité des pratiques
La vie culturelle des langues	imaginaires, valeurs, dimension culturelle

Tableau 11 *ABCdaire* : Plurilinguisme, médiation et conceptualisation

Entrée	Mots-clés
Décrire dans différentes disciplines	précision lexicale , discours disciplinaire, abstraction
Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires	lexique, structures, articulation langue/contenu
Médiation (vagues sémantiques)	reformulation, co-construction, clarification
Mobiliser les réseaux conceptuels	liens, hiérarchisation, conceptualisation
<i>Translanguaging</i>	flexibilité , ressources plurilingues , cognition
Utilisations transdisciplinaires des langues vivantes	transversalité , langues comme outils , réussite dans toutes les disciplines

13.5 Prise en main par différents publics

L'intérêt de *l'Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue* réside aussi dans sa souplesse d'usage. Conçu pour accompagner l'autoformation, il s'adresse à des publics variés qui s'en emparent selon leurs besoins, leur expérience et leur degré de familiarité avec la didactique des langues. Comme le soulignent Geiger-Jaillet et Verney (2024), la même fiche peut servir à la fois de support de découverte, d'analyse ou de perfectionnement selon le profil de l'utilisateur.

Les étudiants en formation initiale ou les enseignants en début de carrière privilégient souvent les entrées les plus concrètes, directement transposables dans la classe : *Corriger la langue orale, Différencier, Coopérer au sein de la classe, Gérer des alternances codiques en classe* ou *Allophonie*. Ces fiches répondent à des questionnements quotidiens et permettent de comprendre que tout apprentissage disciplinaire est aussi apprentissage de la langue.

L'approche proposée les aide à développer une posture réflexive et à relier la pratique de classe à une intention didactique explicite.

Les formateurs et enseignants expérimentés, quant à eux, s'appuient davantage sur les fiches à portée plus conceptuelle comme *Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires*, *Ralentir le temps didactique*, *Étayer*, *Didactiser l'approximation* ou *Être vigilant à la forme langagière produite*. Utilisées en formation initiale ou continue, ces fiches servent de supports de réflexion et d'analyse : elles permettent de relier théorie et pratique, d'identifier les gestes professionnels en jeu dans les interactions et de construire des séquences de formation.

Chaque fiche se clôt par une rubrique « Pour en savoir plus », qui oriente vers des lectures complémentaires ou des ressources en ligne. Cette ouverture permet à celles et ceux qui souhaitent approfondir leur lecture d'élargir leur réflexion théorique ou de découvrir d'autres contextes d'application.

Ainsi, l'Abécédaire se révèle un outil évolutif : guide d'entrée pour les novices, ressource d'approfondissement pour les formateurs, il favorise chez tous les publics une même exigence de réflexivité professionnelle. Sa mise à disposition gratuite en ligne prolonge l'esprit de partage et d'ouverture de l'ADEB, invitant chaque enseignant à prendre le temps de s'autoformer, à penser ses gestes et à voir dans la langue un levier central de la réussite de tous les élèves.

Synthèse

Les *Methoden-Werkzeuge* de Josef Leisen ne constituent pas seulement un ensemble d'outils, mais une véritable logique d'ingénierie didactique : ils permettent d'anticiper les obstacles langagiers, de structurer les tâches et d'organiser un étayage progressif, du guidage fort vers l'autonomie.

Leur fonction est de sécuriser l'accès au sens tout en laissant l'activité cognitive aux élèves.

Pensés à l'origine pour l'enseignement bilingue, ces outils sont pourtant transférables à toutes les disciplines et à tous les niveaux, car l'apprentissage passe partout par la langue.

Classés selon des situations récurrentes – décrire, structurer, s’entraîner, présenter – ils répondent à des besoins universels d’entrée dans les savoirs.

L’Abécédaire des gestes professionnels complète ce répertoire.

Ses vingt-huit fiches offrent un vocabulaire professionnel partagé et invitent à analyser aussi bien les gestes concrets de la classe (consignes, correction, alternances codiques) que des dimensions plus conceptuelles comme l’articulation langue–contenu, l’étayage ou le temps didactique.

Ensemble, ces deux ressources permettent à chaque enseignant de se construire une véritable boîte à outils linguistico-didactique et d’alimenter une posture réflexive au service de la réussite de tous les élèves.

14. Transformer les peurs en leviers de développement personnel

Les témoignages de futurs professeurs des écoles révèlent une tension récurrente entre exigence linguistique et sentiment d'insécurité professionnelle. Plusieurs phrases, entendues en formation, cristallisent ce malaise :

- «Avoir des élèves qui ne comprennent rien en face de nous ».
- « On ne se sent pas forcément toujours compris par les élèves ».
- « Il faut être irréprochable soi-même pour pouvoir enseigner aux autres, sans faire de fautes ».
- « Rester dans la langue que l'on enseigne, et pas dans celle que tout le monde parle couramment ».
- « Le cours demande plus de préparation et de créativité ».

Ces propos constituent de puissants points d'appui pour ouvrir la discussion sur le rapport à la langue, la dimension émotionnelle du métier et la prise de confiance professionnelle. Ils permettent surtout de déplacer le regard : le stress et l'inconfort exprimés peuvent être lus non comme des faiblesses, mais comme des indicateurs de besoins didactiques. L'insécurité linguistique apparaît alors non comme une fragilité individuelle, mais comme un phénomène professionnel largement partagé.

Un ressenti comparable apparaît à l'université : « On se sent limité par nos compétences en langues », « nous ne sommes pas des profs de langues », confient des enseignants de disciplines variées. Lorsqu'ils doivent utiliser une langue non native, une question revient fréquemment : faut-il partager son incertitude linguistique avec les étudiants, parfois natifs de la langue cible ?

La réponse n'est pas identitaire, mais didactique. L'atout de l'enseignant — quel que soit son niveau linguistique perçu — réside moins dans une maîtrise irréprochable de la langue que dans sa capacité à organiser les apprentissages, à expliciter les attentes et à mettre en place des étayages adaptés.

Un locuteur natif d'allemand n'ayant jamais étudié la chimie dans cette langue peut être parfaitement à l'aise dans les échanges quotidiens (BICS) sans maîtriser la langue académique disciplinaire (CALP). La maîtrise générale d'une langue ne garantit donc pas la compétence langagière nécessaire à la pensée scientifique ou technique.

L'enjeu n'est ni de dissimuler ni de surexposer ses fragilités linguistiques, mais d'installer un cadre d'enseignement qui compense les écarts : expliciter des objectifs articulant langue et contenu, ritualiser de courts rappels en langue cible (par exemple cinq minutes de synthèse en début de cours), travailler les opérateurs cognitifs de la discipline (décrire, comparer, relier cause et conséquence, inférer) et fournir des matrices d'énoncés ou un glossaire minimal partagé – y compris avec les locuteurs natifs.

Dans ce contexte, partager avec mesure une incertitude (« je vérifie avec vous la formulation la plus précise ») peut devenir un modèle de posture réflexive, sans diminuer l'exigence disciplinaire. Cela montre aux élèves et étudiants que l'on peut apprendre, ajuster et affiner son usage de la langue tout au long de la vie professionnelle.

Cette confiance s'appuie également sur un constat souvent méconnu : aujourd'hui, l'anglais est parlé par davantage de locuteurs non natifs que natifs. Ce renversement relativise le mythe du « parler parfait » et rappelle que la légitimité professionnelle ne repose pas sur la perfection native, mais sur la capacité à communiquer clairement dans des situations authentiques. L'enjeu n'est pas de parler « sans faute », mais de rendre la langue fonctionnelle, signifiante et accessible aux apprenants.

Dans les ateliers d'internationalisation et les formations universitaires en didactique du bilinguisme, ces interrogations reviennent avec force : comment dédramatiser et clarifier les attentes réelles d'un cours en DEL2 ou en *lingua franca* ? Il ne s'agit pas d'évacuer les exigences, mais de les rendre lisibles et progressives. Une manière d'y répondre consiste à situer sa pratique sur un continuum – de la communication compréhensible à la précision linguistique propre à la langue académique –, ce qui permet de sécuriser enseignants et étudiants.

Cette mise en perspective ouvre la voie à une réflexion sereine sur les gestes professionnels qui transforment l'insécurité en moteur de développement.

14.1 De la peur au levier d'action

Les craintes exprimées par les enseignants – incompréhension possible, pression d'exemplarité linguistique, difficulté à maintenir la langue cible, surcharge de préparation – ne sont pas des signes de faiblesse, mais les marqueurs d'un rapport professionnel ordinaire à la complexité du métier. Elles peuvent être relues comme des signaux de besoins didactiques :

- L'inquiétude de ne pas être compris invite à installer des routines de vérification : reformulation entre pairs, consignes à l'oral et à l'écrit, schémas ou gestes associés aux concepts nouveaux.
- La pression d'être « irréprochable » traduit une exigence sincère de qualité, mais peut devenir paralysante ; redéfinir l'erreur comme outil d'apprentissage devient essentiel.
- La difficulté à maintenir la langue cible se dépasse par une règle simple : langue cible d'abord, médiation ensuite.
- La charge de préparation peut être allégée par la mutualisation : banques de supports, matrices réutilisables, planification collective.

Ainsi, chaque peur peut devenir un levier de professionnalisation : analysée et outillée, elle se transforme en moteur d'ajustement et en vecteur de confiance partagée.

14.2 Compétences attendues chez les enseignants, les élèves et les étudiants

Pour les enseignants, il s'agit de maîtriser la circulation entre les différents niveaux de langue – du registre courant à la langue scolaire, puis académique et de spécialité. Cette compétence graduée permet d'anticiper les obstacles que le contenu disciplinaire peut susciter et

d'y répondre par des étayages adaptés. Concevoir des tâches à la fois actionnelles et langagièrement soutenues, varier les approches, articuler réception et production : autant de gestes professionnels qui sécurisent la compréhension et favorisent la précision du discours scientifique ou technique.

Ces perspectives rejoignent notamment celles décrites par Gajo (2009), qui montre que l'enseignement bilingue exige une double expertise : maîtrise disciplinaire et maîtrise des ressources langagières nécessaires pour rendre le savoir accessible. L'enseignant n'est pas seulement transmetteur de contenus, mais médiateur du langage qui permet de les comprendre.

Pour les élèves ou étudiants, l'enjeu est d'entrer dans la langue académique, espace exigeant mais formateur. Il s'agit non seulement de progresser en langue étrangère, mais de développer des compétences disciplinaires : utiliser un lexique spécifique, produire des énoncés structurés selon les genres scolaires, raisonner avec précision et rigueur. En résumé, apprendre dans une (autre) langue, c'est aussi apprendre à penser autrement.

Ces deux pôles – maîtrise professionnelle du langage pour l'enseignant, engagement cognitif pour l'élève – se renforcent mutuellement. Ensemble, ils dessinent les contours d'une pédagogie linguistiquement consciente.

Compétences essentielles pour une éducation sensible aux langues

Pour élargir cette réflexion au-delà du cadre de Leisen, un autre référentiel mérite d'être mentionné. Le document *Building blocks for planning language-sensitive teacher education* (Bleichenbacher, Rossner, Schröder-Sura & Pirić Svetina, 2023) s'organise autour d'une question programmatique : « Quelles compétences liées à l'éducation sensible aux langues sont nécessaires aux personnes enseignantes de toutes les disciplines, y compris les langues ? ». Ce cadre ne se limite donc pas à la notion d'enseignement disciplinaire sensible à la langue au sens de Josef Leisen ; il adopte une perspective plus large, celle d'une éducation sensible aux langues, qui englobe l'ensemble des pratiques permettant de prendre en compte la diversité linguistique

dans la formation, la socialisation scolaire et la construction des savoirs.

Le Bloc 6 propose à ce titre une synthèse particulièrement utile des compétences transversales attendues chez tous les enseignants, quelles que soient leurs disciplines. On y retrouve notamment la capacité à :

- analyser les dimensions langagières d'une tâche disciplinaire ;
- anticiper les obstacles liés à la langue ;
- étayer la compréhension par des supports visuels, matrices d'énoncés ou reformulations ;
- exploiter le plurilinguisme comme ressource ;
- développer une posture réflexive face à la diversité linguistique ;
- articuler explicitement objectifs linguistiques et objectifs disciplinaires.

Ce cadre rappelle que l'éducation sensible aux langues ne concerne pas uniquement les enseignants de langues : elle engage l'ensemble des enseignants, du primaire à l'université, dès lors que l'accès au savoir passe par le langage. Il souligne également la faible disponibilité des ressources en français dans ce domaine. À ce jour, seuls les blocs 1 et 6 sont accessibles en allemand et en anglais, tandis que la majorité du matériel n'existe pas encore en version francophone. Cette situation contribue à l'isolement relatif des enseignants et formateurs francophones, qui disposent de peu d'outils théoriques et méthodologiques actualisés sur l'éducation sensible aux langues. L'enjeu est donc d'autant plus fort : diffuser, adapter et contextualiser ces apports afin qu'ils bénéficient à l'ensemble des acteurs éducatifs, de l'école à l'université.

14.3 Grandir par l'autoformation et la formation continue

Être enseignant, c'est accepter d'apprendre sans cesse. Le métier ne s'appuie pas seulement sur des savoirs acquis, mais sur une

dynamique d'ajustement permanent où chaque expérience de classe devient source d'apprentissage.

La formation tout au long de la vie n'est pas une contrainte : elle constitue une condition d'équilibre professionnel. Elle invite à interroger ses représentations, à combler certaines lacunes par l'autoformation, à explorer de nouveaux champs – neurosciences, théories de l'apprentissage, besoins éducatifs spécifiques (HPI, troubles DYS, etc.).

L'autoformation joue ici un rôle central. Elle peut prendre des formes variées : observer ses propres cours, relire ses supports à la lumière d'un retour d'élève, suivre un webinaire, écouter un podcast spécialisé, ou s'inspirer de travaux récents en didactique ou en neurosciences. De petits gestes quotidiens – comme changer la langue de son téléphone ou de son ordinateur, lire une notification, configurer une application dans une L2 – plongent l'utilisateur dans un environnement linguistique régulier et renouvelé. Cette exposition diffuse, mais constante, entretient la familiarité lexicale et grammaticale, stimule la curiosité et installe la langue dans le rythme même de la vie quotidienne. Ces micro-immersions numériques rappellent qu'apprendre une langue ne se limite pas à un temps d'étude : c'est aussi une manière d'habiter le monde, un pas de plus vers une posture d'apprenant permanent.

Ce mouvement d'ouverture nourrit une posture réflexive, celle d'un praticien qui questionne, ajuste et relie recherche et terrain, construisant progressivement une expertise qui s'affine au fil des années.

Dans le prolongement de cette démarche individuelle, la formation continue, institutionnelle ou informelle, prolonge cet élan. Les échanges entre pairs, les projets interdisciplinaires, la co-observation ou la conception partagée de ressources créent un espace de confiance où les difficultés deviennent objets d'analyse plutôt que signes d'échec. Une culture professionnelle fondée sur la coopération se construit ainsi progressivement.

Synthèse

Les peurs exprimées par les enseignants – ne pas être compris, ne pas se sentir « assez bon » en langue, manquer d’assurance – ne sont pas des faiblesses mais des indicateurs précieux. Dès qu’on les reconnaît et qu’on les outille, elles deviennent des leviers de développement professionnel.

L’autoformation contribue fortement à cette transformation : observer ses cours, ajuster un support après un retour d’élève ou s’exposer régulièrement à une langue au quotidien par de petites immersions numériques suffit souvent à nourrir assurance et compétence. Ces gestes simples entretiennent un rapport vivant aux langues et installent une posture d’apprenant permanent.

Il n’est ni nécessaire ni souhaitable de mobiliser simultanément l’ensemble des outils, repères et gestes évoqués dans cet ouvrage. Une entrée progressive est non seulement suffisante, mais recommandée.

Pour débiter, il peut être pertinent de choisir un nombre très limité d’appuis – par exemple une ou deux aides langagières au choix parmi les méthodes-outils, et un repère conceptuel structurant comme la distinction entre langue de communication ordinaire et langue académique disciplinaire. Ces premiers choix offrent un cadre sécurisant pour analyser ses pratiques, ajuster ses supports et gagner en confiance. L’élargissement du répertoire se fait ensuite naturellement, au fil de l’expérience et des besoins identifiés.

Cette démarche individuelle gagne en force lorsqu’elle s’inscrit dans une dynamique collective. Échanges entre pairs, projets partagés ou co-observation créent un espace où les difficultés deviennent objets d’analyse plutôt que motifs d’inquiétude. Une culture professionnelle fondée sur la coopération se construit ainsi progressivement.

En définitive, analyser ses représentations, expliciter les attentes linguistiques et mettre en place des étayages progressifs permet de transformer l’insécurité en démarche professionnelle réfléchie.

La confiance devient alors un levier d’apprentissage durable, pour les élèves comme pour l’enseignant.

15. Conclusion – Construire une didactique sensible au langage à tous les niveaux

En montrant comment le langage peut devenir un levier de réussite éducative à tous les niveaux, ce dernier chapitre revient sur les principaux apports de l'ouvrage et en dégage les lignes de force.

L'un des constats majeurs qui se dégage de cet ouvrage – *Langage et réussite. De l'école à l'université* – est la faible conscience de la dimension langagière dans l'enseignement, et cela à toutes les étapes de la formation. Chez les enseignants en poste, cette sensibilité reste souvent implicite ; chez les futurs enseignants, elle est fréquemment absente ; et dans les publications pédagogiques francophones, elle demeure encore marginale. Une mini-enquête menée auprès de deux promotions du master MEEF bilingue (2024–2026) à l'INSPÉ de l'académie de Strasbourg l'illustre clairement : sur 32 répondants, seules quatre personnes avaient déjà entendu parler de la dimension linguistique de tout enseignement, et aucun ne connaissait le concept central du monde germanophone, *sprachsensibler Fachunterricht*.

Ce déficit de culture didactique ne se limite pas à la formation initiale. Il se retrouve également dans les ouvrages de pédagogie universitaire les plus diffusés (Pelaccia 2021), qui soulignent l'importance de la communication sans traiter explicitement la dimension langagière de l'apprentissage. Le très récent MOOC « FORMENSUP – Se former pour enseigner dans le supérieur » (FUN-MOOC 2025–2026) illustre cette tendance : riche en apports pédagogiques, il ne traite pas explicitement la question de la langue dans l'enseignement, même lorsque le public est plurilingue ou hétérogène. Ces constats convergent vers une même évidence : en France, la réflexion pédagogique continue de sous-estimer le rôle structurant de la langue – langue de communication, langue de classe, langue disciplinaire – dans la construction et l'appropriation des savoirs.

À l'échelle européenne, cette question est pourtant loin d'être marginale. Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe a proposé un cadre structurant avec le module *Building blocks for planning language-sensitive teacher education* (Bleichenbacher et

al., 2023) que nous venons de présenter dans le chapitre 14. Ce programme souligne que la prise en compte explicite de la langue – dans toutes les disciplines, à tous les niveaux d’enseignement – constitue une compétence professionnelle à part entière.

S’inscrivant dans ce mouvement, le présent ouvrage en offre une déclinaison opérationnelle : il vise à rendre ces orientations accessibles aux enseignants, en les traduisant en gestes professionnels, en situations-standard et en outils méthodologiques permettant d’articuler contenu disciplinaire et travail langagier au quotidien.

Le bilingue agit ici comme un révélateur : c’est en observant les exigences de l’enseignement en DEL2 que s’est opéré, au fil des années, le déclic vers une autre manière de concevoir l’enseignement, où la langue est considérée comme un outil central pour apprendre – pour tous les apprenants, dans toutes les disciplines, à tous les niveaux.

Redonner à la langue sa place dans la réussite scolaire et universitaire

Tout au long de cet ouvrage, nous avons montré combien la prise en compte de la dimension linguistique est décisive pour prévenir l’échec scolaire et universitaire. Il ne s’agit pas d’abaisser les exigences disciplinaires, mais de lever les obstacles langagiers afin de garantir l’accès au savoir. Cela suppose de planifier des objectifs « langue + contenu », de rendre visibles les attentes langagières (littératies scolaires et universitaires), d’autoriser des médiations (glossaires, schémas), puis de réduire progressivement l’étayage au fur et à mesure que l’autonomie se développe.

Cette réalité dépasse la DEL2. Beaucoup d’étudiants n’ont pas une maîtrise totale de la langue dans laquelle on leur enseigne – situation comparable à celle des élèves allophones. La question fondamentale demeure : *comment permettre à un apprenant dont la langue est encore en construction de comprendre et travailler réellement le contenu ?*

L'expérience innovante menée à l'INSPÉ de Sarreguemines l'illustre : sous l'impulsion de sa directrice Florence Soriano-Gafiuk (2024), cinq minutes de rappel ou de synthèse en allemand ouvrent chaque cours de mathématiques. Pensée comme une série de « stratégies à court terme » (Gafiuk 2024 : 23), cette formule légère redonne confiance, réactive des notions déjà vues au collège, et installe un « allemand décomplexé » (2024 : 25). Cette approche progressive montre qu'il ne s'agit pas de transformer les mathématiques en langue de spécialité, mais de créer un environnement langagier réaliste et praticable – une piste que d'autres formations pourraient explorer.

Prévenir l'échec scolaire et universitaire : leviers et responsabilités partagées

L'échec scolaire et universitaire, notion traditionnellement associée à l'école obligatoire, touche encore une proportion importante d'élèves en Europe, souvent issus de milieux défavorisés. Si ce livre s'intitule *Langage et réussite. De l'école à l'université*, c'est précisément parce que les mécanismes linguistiques qui contribuent aux difficultés scolaires se prolongent bien au-delà de la scolarité obligatoire : ils se réactualisent à chaque palier, jusqu'à l'enseignement supérieur.

La recherche est unanime : la maîtrise insuffisante de la langue académique est l'un des principaux facteurs explicatifs. Trois leviers sont essentiels :

- démarrer tôt, dès la maternelle, en initiant tous les enfants aux usages langagiers de l'école ;
- former tous les enseignants, dans toutes les disciplines, à reconnaître et travailler les différentes formes du langage scolaire ;
- impliquer également formateurs, concepteurs de programmes, auteurs de manuels et chefs d'établissement, pour garantir une cohérence d'ensemble.

Ce défi concerne tout autant l'université. Encadrer un mémoire, guider la lecture critique d'un article, corriger une démonstration ou accompagner la rédaction d'un rapport requiert une maîtrise fine du

langage académique disciplinaire. Les inégalités linguistiques ne disparaissent pas à l'entrée dans le supérieur : elles peuvent s'y creuser. Former les enseignants-chercheurs à expliciter les codes langagiers de leur discipline constitue une condition essentielle de réussite. Cela implique notamment de reconnaître les différents niveaux d'usage de la langue, du langage courant au langage académique (BICS/CALP), alors même que ces exigences demeurent souvent implicites.

L'internationalisation : entre opportunités et dérives

Selon le Parlement européen (2015 : 31), l'internationalisation est

[...] le processus intentionnel d'intégration des dimensions internationales, interculturelles ou mondiales à la finalité, aux fonctions et à la prestation de l'enseignement postsecondaire, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche pour tous les étudiants et les membres du personnel et d'apporter une contribution utile à la société.

L'internationalisation vise donc l'intégration intentionnelle de dimensions internationales et interculturelles pour améliorer l'enseignement et la recherche. Dans les faits, cette dynamique se réduit trop souvent à un simple passage de cours en anglais – une approche réductrice, génératrice de surcharge cognitive, parfois même d'injustices pour les étudiants dont la langue académique est encore fragile.

Un enseignement dans une autre langue peut entraîner une perte de clarté, une surcharge cognitive, et accentuer les inégalités pour les étudiants dont la langue académique – qu'il s'agisse de l'anglais ou de la langue d'origine – est encore en construction. Une internationalisation authentique requiert une articulation réfléchie entre la discipline (par exemple la physique) et la langue (anglais académique et lingua franca) : il faut des objectifs explicites en langue ET contenu, des étayages alignés, de la coordination entre spécialistes, une évaluation conjointe. À ces conditions, l'internationalisation devient un levier d'équité et de qualité, et non un vernis linguistique.

Transformer les pratiques : une culture de l'apprentissage plutôt qu'une culture de l'enseignement

Les obstacles ne viennent pas du manque d'adhésion, mais du manque de temps, de formation, de reconnaissance institutionnelle. Enseignants-chercheurs et services administratifs évoquent régulièrement une surcharge de travail et un manque de temps pour se former. La co-intervention reste peu valorisée ; les motivations individuelles ne suffisent pas à en faire un modèle à grande échelle.

Quelques établissements, comme l'Université de Strasbourg, ont mis en place des financements ponctuels pour transformer un cours en langue étrangère. Mais le temps, les compétences en ingénierie pédagogique et les espaces de concertation manquent encore pour que ces initiatives deviennent structurelles.

Pourtant, la transformation nécessaire ne consiste pas simplement à changer de langue d'enseignement, mais à repenser la conception du cours lui-même : L'enseignement gagne à devenir plus actif et plus explicite, en s'appuyant sur des aides linguistiques et cognitives adaptées, afin que la discipline et la langue progressent de façon cohérente. Ce changement de perspective permet de passer d'une culture de l'enseignement – encore largement dominante en France – à une véritable culture de l'apprentissage (cf. Geiger-Jaillet 2016b), avec des aides linguistiques et cognitives adaptées, une progression réfléchie langue-contenu, et une reconnaissance institutionnelle du travail en équipe. Sans cela, l'internationalisation restera un discours d'intention.

Apprendre, c'est agir avec la langue

L'enseignement en DEL2 rappelle une évidence pédagogique : on apprend en agissant. La maxime attribuée à Confucius – « *Dis-le-moi et je l'oublierai ; montre-le-moi et je m'en souviendrai ; fais-le-moi faire et je le retiendrai* » – en résume l'esprit. Cette perspective rejoint ce que l'on peut qualifier de dimension performative de l'apprentissage, dans laquelle la langue n'est pas seulement un objet d'étude, mais un outil d'action, de pensée et de transformation des savoirs.

Les cinq niveaux d'abstraction de Josef Leisen (2004) montrent comment passer du concret à la conceptualisation : objets → images → mots → symboles → formules scientifiques, l'apprenant n'avançant que s'il manipule, expérimente, reformule et verbalise.

C'est dans cet esprit que les situations-standard et les outils méthodologiques présentés dans cet ouvrage – inspirés notamment des travaux de Leisen – offrent aux enseignants francophones, à tous les niveaux d'enseignement, des scénarios concrets pour articuler langue et pensée dans chaque tâche scolaire ou universitaire.

Vers une didactique intégrée des savoirs

Le fil conducteur de cet ouvrage rejoint celui porté par le Conseil de l'Europe : prévenir l'échec scolaire et universitaire en donnant aux enseignants les moyens de travailler la langue et les savoirs de manière indissociable. Il ne s'agit pas d'ajouter une dimension linguistique aux apprentissages disciplinaires, mais de reconnaître que langue et savoirs se construisent conjointement, dans toutes les situations d'enseignement. École, université, formation et recherche sont ainsi appelées à avancer de concert pour relever ce défi, au service d'une éducation plus équitable, plus active et plus inclusive.

L'enseignement en DEL2 – et, au-delà, tout enseignement exigeant – ne peut se faire ni au détriment des compétences disciplinaires, ni au détriment de l'exigence scientifique. L'enjeu réside dans la qualité de la transposition didactique, l'ingénierie des tâches et des étayages, ainsi que dans une évolution progressive de la posture de l'enseignant. Celui-ci n'est pas seulement transmetteur de savoirs, mais organisateur de situations d'apprentissage et facilitateur des apprentissages, capable de rendre visibles les attentes, les démarches de pensée et les formes langagières associées.

Reconnaître pleinement le rôle structurant du langage, c'est offrir à chacun la possibilité d'apprendre, de comprendre et d'agir.

Autrement dit, il s'agit de permettre aux élèves et aux étudiants de devenir progressivement acteurs de leur savoir, en développant une autonomie intellectuelle et langagière qui dépasse le cadre scolaire pour s'inscrire durablement dans leur rapport au monde.

Bibliographie

- Abdelli, Mouloud (2011). Réflexions sur des dimensions linguistiques dans l'enseignement des mathématiques, *Radisma*, Numéro 7.
- Académie de Strasbourg (2012). Groupe Recherche Formation « *Maîtrise de la langue et dyslexie, une gageure ?* ». Document interne.
- ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue). (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. ADEB <http://www.adeb-asso.org/ressources/abcaire-des-gestes-professionnels/>
- Adesokan, Adejoke/ Margarete Bauer, et al. (2017). *sprachstark – Material zur Sprachförderung: Biologie, Chemie, Physik 1 (Klasse 5–7)*. (Arbeitsblätter mit CD-Rom. Klett Verlag. Extrait pdf disponible sur https://asset.klett.de/assets/ef533b7/068632_Probeseiten.pdf
- Anciaux, Frédéric (2008). Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue. *Recherches et ressources en éducation et formation*, 2, 26–33. <https://doi.org/10.4000/rref.870>
- ARIENA (Association Régionale pour l'Initiation à l'Environnement et à la Nature en Alsace). (s.d.). *Cahiers d'Ariena : Ressources pédagogiques pour l'environnement et la nature au cycle 3*. <https://ariena.org/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/> (Présentation du Cahier Ariena [Vidéo] <https://ariena.org/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/cahier-ariena/>).
- Arth, Iris (1996). *Mathematik als bilinguales Sachfach (Deutsch – Englisch)*. Staatsexamensarbeit. RWTH Aachen [Non publié].
- Auger, Nathalie (2024). Accueillir les élèves nouvellement arrivés. Faire réussir les élèves allophones à l'école (cycles 2, 3 et UPE2A). ESF Sciences humaines.
- Başçavusoglu, Ayse (2000). Turquie : les disciplines scientifiques privilégiées. *Le français dans le monde*, (numéro spécial, janvier 2000), 74–76.
- Beacco, Jean-Claude/ Coste, Daniel/ van de Ven, Piet-Hein & Vollmer, Helmut (2010). *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Langue et matières scolaires. www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) des autres matières. Disponible sur <https://rm.coe.int/09000016805a0c1c>
- Beacco, Jean-Claude/ Fleming, Michael/ Goullier, Francis/ Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2016). Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Conseil de l'Europe. Disponible sur

<https://lefilplurilingue.org/sites/default/files/inline-files/Formation%20Enseignants.pdf>

- Béliard, Jérôme, & Gravé-Rousseau, Guillaume (2009). EMILE : L'intégration au cœur de l'enseignement des disciplines en langue étrangère. *Les Langues modernes*, 4, 14.
- Bleichenbacher, Lukas (coord) ; Rossner, Richard ; Schröder-Sura, Anna & Piriš Svetina, Nataša (2023). *Building blocks for planning language-sensitive teacher education*. Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/languagesensitiveteachereducation>
- Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bruner, Jerome Seymour (1974). From communication to language – A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Butzkamm, Wolfgang (2002). Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach, G./ Niemeyer, S. (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 2e édition. Peter Lang, 97-114.
- Butzkamm, Wolfgang (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28, 29 - 39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Cadet, Lucile (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006. <http://journals.openedition.org/rdlc/4813>
- Candas, Peggy & Chloé Faucompré (2022). Internationalisation des formations et langues de l'internationalisation. *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 14 | 2022, URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1507>
- Candelier, Michel, & Manno, Giuseppe (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues. Apprendre une langue avec d'autres langues ?* Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue (ADEB), n°4. (Auteurs : Michel Candelier, Giuseppe Manno, Pierre Escudé). http://www.adeb-asso.org/portfolio_category/livres/
- Carol, Rita (2015). La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-3 | 2015, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/973>.
- Carol, Rita (2022). *Enseigner une matière scolaire dans une langue étrangère. Des théories aux pratiques*. Peter Lang.

- CASNAV de Paris (2013). *Pistes pour enseigner les mathématiques aux élèves allophones*. Ministère de l'Éducation nationale. Disponible sur <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/Pistes-pour-enseigner-les-maths-aux-élèves-allophones-20131.pdf>
- Cathomas, Rico & Carigiet, Werner (2008). Le plurilinguisme, une chance unique. L'éducation bi- et plurilingue dans la famille et à l'école. Office cantonal du matériel scolaire.
- Causa, Mariella & Stéphanie Galligani (2017). Différenciation des discours produits en didactique des langues : savoirs en transformation dans les échanges entre formateur et formés. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 2017, n° spécial, tome 2, 215-225. <https://hal.science/hal-01994623>
- Cavalli, Mariella & Gajo, Laurent (dir.) (2024). Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue. Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques : Transversalités et spécificités. (1^{re} publ. 2019 ; rééd. PDF 2024). ADEB. Disponible sur <http://www.adeb-asso.org/publications/le-professeur-de-langue-2-dans-lenseignement-bilingue/>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. (Version révisée 2020).
- Conseil de l'Europe (2012). CARAP : *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Par Candelier, Michel (coord.) / Jean-François de Pietro / Raymond Faccioli, Ildikó Ló rincz / Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura. Éditions du Conseil de l'Europe & CELV (Centre européen pour les langues vivantes). Disponible sur <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-fr.pdf>
- Conseil de l'Europe (2017-). *Le Fil plurilingue : ressources pour une éducation plurilingue et interculturelle* (section 5 : L'adéquation linguistique des supports). <https://lefilplurilingue.org> (document indisponible le 15.12 2025).
- Conseil de l'Europe (s.d.a). CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), *Portail* avec des ressources régulièrement mis à jour. Disponible sur <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Conseil de l'Europe (s.d., b). *Relever les défis d'aujourd'hui ensemble : L'échec scolaire*. (Éducation à la démocratie). Disponible sur <https://rm.coe.int/16806cc3fc>
- Coste, Daniel (2000). Conception des langues étrangères et choix des disciplines non linguistiques. *Le français dans le monde*, (numéro spécial, janvier 2000), 69–73.

- Cummins, James (1979). Linguistic interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, Vol. 49, n°2, 222-251. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Cummins, Jim & Swain, Merrill (¹1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. (1986-07-09) Longman. (²2014) Routledge.
- Dehaene, Stanislas (2009). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- Dehaene, Stanislas (2019). Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines. Odile Jacob.
- Dehaene, Stanislas (2020). La science au service de la pédagogie : comment l'école peut-elle s'inspirer des neurosciences ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 45-54.
- Dehaene, Stanislas et al. (2015). Plasticity of the Human Brain : Insights from Neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, 66, 277-306. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015340.
- Demierre-Wagner, Anne & Schwob, Isabelle (2004). *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final* (avec la collaboration de Céline Duc). IRDP.
- Draganski, Bogdan/ Gaser, Christian/ Busch, Volker/ Schuierer, Gerhard/ Bogdahn, Ulf & Arne May (2004). Changes in Grey Matter Induced by Training: Newly Honed Jugglers Show a Local Increase in Grey Matter Volume. *Nature*, 427(6972), 311-312. doi:10.1038/427311a.
- Erin, Jonas (2024). La didactique du plurilinguisme, un outil de cohésion sociale ? *Les Langues Modernes*, 2/2024, numéro thématique *La didactique intégrée des langues 2*.
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. Dans Claus Faerch & Gabriele Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 20–60.
- Falkenhagen, Charlott (2014). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Musikunterricht. Eine Studie zu CLIL-Musikmodulen*. (zugl. Dissertation Universität Jena 2013). Peter Lang.
- Ferreira Pinto, Manuela (2018). *La langue dans le cours de mathématiques*. In Le fil du bilingue 12/CIEP. Document pdf de 10 pages (indisponible au 5.12.2025). [Note : Le Fil du bilingue a été créé et animé par le CIEP depuis 2009 <http://lefilubilingue.org>, c'est désormais « *Le fil plurilingue* »)].
- Fischler, Helmut (2000). Über den Einfluß von Unterrichtserfahrungen auf die Vorstellungen vom Lehren und Lernen bei Lehrerstudierenden der Physik. Teil 1. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* ZfDN 6 (2000), 27-36. DOI: 10.25656/01:31552

- France Éducation International (2022). *Une série de webinaires sur le plurilinguisme*. (PFUE, Présidence française du Conseil de l'Union européenne en 2022). <https://lefilplurilingue.org/articles/pfue-une-serie-de-webinaires-sur-le-plurilinguisme>
- Friederici, Angela D. (2011). The Brain Basis of Language Processing: From Structure to Function. *Physiological Reviews*, 91(4), 1357-1392. doi: 10.1152/physrev.00006.2011.
- Gajo, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.
- Gajo, Laurent (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Tréma*, 28 | 2007, 37 - 48. doi : <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gajo, Laurent (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université ; *Synergies Europe n°8, Revue du GERFLINT*, 97-109.
- Gajo, Laurent (2009). Enseigner les disciplines dans plusieurs langues : opacité, transparence et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4, 12-14.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2005). Le bilinguisme pour grandir : Naître bilingue ou le devenir par l'école. L'Harmattan.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2016a). Conception de fiches d'élèves, 168-174, in Geiger-Jaillet, A./ Schlemminger, Gérald/ Le Pape Racine, Christine. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. 2^e édition. Centre européen pour les langues vivantes CELV/ Peter Lang.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2016b). Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France – Allemagne. *Synergies Pays germanophones n° 9, Revue du GERFLINT*, 13-31. Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/geiger_jaillet.pdf
- Geiger-Jaillet, Anemone ; Schlemminger, Gérald & Christine Le Pape Racine (dir.) (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. 2^e édition. Centre européen pour les langues vivantes CELV / Peter Lang.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2022). Consignes disciplinaires (formuler et rédiger des) dans A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre, S. Vaissière & Y. Verney (dir.), *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. Disponible sur <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Consignes-disciplinaires-formuler-et-rédiger-des.pdf>
- Geiger-Jaillet, Anemone/ Fonseca Favre, Mariana/ Vaissière, Stéphanie & Yann Verney (2022) (dir.), *Abécédaire des gestes professionnels dans*

- l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/ressources/abcdaire-des-gestes-professionnels/>
- Geiger-Jaillet, Anemone & Schlemminger, Gérald (2023). *Plurilinguisme scolaire en Alsace*. Éditions de Bonne Heure.
- Geiger-Jaillet, Anemone & Schlemminger, Gérald (2024). *Dire l'immersion en langue régionale. Neuvièmes Rencontres de l'ISLRF en Alsace*, 24 et 25 mars 2023. Éditions de Bonne Heure.
- Geiger-Jaillet, Anemone & Verney, Yann (2024). L'ABCdaire, un nouvel outil au service des enseignants en contexte bi-plurilingue. *Les Langues Modernes* n°1/2024, Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV).
- Goethe-Institut Slowakei (2016). *Experimentieren mit Deutsch: Materialien für den Sachunterricht*. Beata Menzlova ; Evelin Fuchs & Yvonne Klietz). Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/slowakei/experimentieren>
- Goethe-Institut, Eduversum, & Auswärtiges Amt (s.d.). *Lingo macht MINT* [Magazin en ligne]. <https://www.lingonetz.de/mint-magazin/>
- Graner, Martina (2015). Bilingualer Mathematikunterricht: positive und negative Aspekte, sowie deren Auswirkung auf die Zukunft der Schüler und Schülerinnen. (Diplomarbeit Mag. rer. nat.), Universität Wien. Disponible sur <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1319514/get>
- Helbig, Beate (1998). Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungsstrategien, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4/ 1998, 44-48.
- Hélot, Christine (2004). Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. *Revue Actes de la Recherche : les Perspectives de développement de l'enseignement bilingue*, (dir.) de A. Akkari et S. Heer. Bienne : HEP BEJUNE, vol. n°3, 8-27.
- Herrenberger, Annie (coord.) (1999). *Vers une pédagogie inter-langues* (anglais, allemand, espagnol, portugais). CRDP d'Alsace.
- Hornberger, Nancy (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, n°59 (3), 271-296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003>
- Immordino-Yang, Mary Helen & Antonio Damasio (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.
- Jenny, Emile (2021). Compétences socio-communicatives et apprentissage des mathématiques pour des élèves de 10-12 ans dans un dispositif d'immersion réciproque allemand-français (Thèse de doctorat). Université de Genève. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:151042

- Kammermeyer, Gisela / King, Sarah / Roux, Susanna / Göbel, Patricia / Lämmerhirt, Angie / Leber, Anja, Metz, Astrid & Angelika Papillion-Piller (2017). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Auer Verlag.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982 (Ouvrage téléversé par Stephen Krashen en 2019). Disponible sur https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition
- Krechel, Hans-Ludwig (1999a). Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Unterricht – ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten. In Hans-Ludwig Krechel, Diemo Marx & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*. Gunter Narr, 165-176.
- Krechel, Hans-Ludwig (1999b). Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 8. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2919/>
- Krechel, Hans-Ludwig (2004). Bilingualer Sachfachunterricht von der Textrezeption zur Textproduktion. *Französisch heute*, 35/2004, 142-153.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Leisen, Josef (1999). *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Kombination Grundwerk inkl. 2 Ergänzungslieferungen. Varus, 1999 (1e éd.), 2003 (2e éd.). Description disponible sur <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fuer-den-unterricht/integriertes-fach-und-sprachlernen/methodenhandbuch-dfu>
- Leisen, Josef / Hepp, Ralph / Krüger, Anja (2003). *Steckbrief Methoden-Werkzeuge*. In : *Naturwissenschaften im Unterricht* (NiU), Friedrich Verlag UP CD-ROM Methoden-Werkzeuge, 2003/2005. Disponible sur <https://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/50%20Methoden-Werkzeuge%20-%20Steckbrief%20NiU%202003.pdf>
- Leisen, Josef (2004). Methoden-Werkzeuge im deutschsprachigen Fachunterricht. Von „Archiven“, „Expertenkongressen“ und vielen anderen. *Fremdsprache Deutsch* 30 (2004), 22-44. Varus. Disponible sur <https://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/62%20Deutsch%20in%20allen%20F%C3%A4chern-Methoden-Werkzeuge%20FD%202004.pdf>
- Leisen, Josef (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*. Support d'une Conférence donnée en 2011 à la Fondation Hanns Seidel et mise en ligne par l'auteur. Disponible sur

<https://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/07%20Praktische%20Ansätze%20schulischer%20Sprachförderung%20-%20Der%20sprachsensible%20Fachunterricht%202011.pdf>

Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett. (Note AGJ: Les 40 méthodes-outils se trouvent dans le volume2, p.7-99). Voir aussi Roane, S. et H. Schimkus (2024).

Leisen, Josef (2017). *Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht*. Klett.

Leisen, Josef (2018). Kinder erwerben und lernen Sprache. *Praxis Sprache* 3/2018, 164-175. Disponible sur <https://www.josefleisen.de/downloads/sprachbildung/40%20Kinder%20erwerben%20und%20lernen%20Sprache%202018.pdf>

Leisen, Josef & Rotter, Daniela (2019) Sprachsensible Moderation und Rückmeldung im Fachunterricht der Sekundarstufe [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KP4vxAnb1c0> (Conférence avec présentation powerpoint, possibilité d’avoir les sous-titres en allemand).

Leisen, Josef (2025a). *Sprachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht* (page personnelle www.sprachsensiblerfachunterricht.de). (Note AGJ : Un aperçu des 40 méthodes-outils est disponible en bas de la page <https://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge>)

Leisen, Josef (2025b). *Übersicht Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht*. Ressource en ligne (site personnel de l’auteur) https://www.josefleisen.de/downloads/methodenwerkzeuge/49%20Übersicht%20-%20Vierzig%20Methoden-werkzeuge.pdf?utm_source=chatgpt.com

Leisen, Josef (s.d.). *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. (Description d’un module de formation en ligne). Disponible sur <https://www.download.josefleisen.de/angebote/angebote.pdf>

L.i. Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) (2012). *Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren* (Praxiserprobte Methoden-sammlung mit 36 Aktivitäten). Disponible sur <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>

L.i. Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) (2014). *Handreichung Durchgängige Sprachbildung. FörMig-Transfer Hamburg. Grundschule – Sekundarstufe I: Beispiele für eine durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Disponible

sur https://edoc.sub.uni-hamburg.de/hlb/volltexte/2014/101/pdf/handreichung_durchgaengige_sprachbildung.pdf

- Le français dans le monde (2025). Neurosciences et apprentissage des langues. *Le français dans le monde*, 456 (janvier-février), 6-45. Paris : CLE International/FIPF.
- Leuchter, Miriam; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562-579. doi: 10.1007/s11618-006-0168-z
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2012). PAS CITE Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire) : Une démarche et des points de référence. Conseil de l'Europe. Disponible sur <https://rm.coe.int/16806adb7e>
- Lipavic Oštir, Alja & Alenka Lipovec (2018). Fremdsprachenunterricht ohne kognitive Erniedrigung, *Nouveaux Cahiers d'allemand. Revue de linguistique et de didactique* 3/2018. ATILF. 269-281. Disponible sur https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/nca/atilf_NCA_2018-3.pdf
- Manno, Giuseppe & Schröder-Sura, Anna (2023). La didactique intégrée des langues en Allemagne et en Suisse alémanique : développements et situation actuelle. *Les Langues Modernes*, 3/2023, 59-69.
- Medina, Marcello (1991). Native and Spanish language proficiency in a bilingual education program. *Journal of Educational Research*, 85(2), 100-106. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10702819>
- Mendonça Dias, Catherine (2022). Allophonie. Dans Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Allophonie.pdf>
- Mendonça Dias, Catherine ; Millon-Fauré, Karine & Fiona Smythe (2022). Je comprends, mais je sais pas le dire : le cas des élèves allophones. Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP). Disponible sur <https://afdm.apmep.fr/rubriques/opinions/je-comprends-mais-je-sais-pas-le-dire-le-cas-des-eleves-allophones/#r7>
- Meirieu, Phlippe (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture*. ESF.

- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht - Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54 (45), 2-9.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJS)/ éducol (2020). *Enseigner une discipline non linguistique (DNL) en section européenne ou de langues orientales*. <https://eduscol.education.fr/secteurslinguistiques/dnl>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENSJ)/ éducol (2016). *Mathématiques et maîtrise de la langue*. <https://eduscol.education.fr/document/17203/download>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein. (2022). *Leitfaden zu den Fachanforderungen Physik (Sekundarstufe I/II) 2. überarb. Aufl.*. Disponible sur https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I/II/Leif%C3%A4den/Leitfaden_zu_den_Fachanforderungen_Physik_A2_2022.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). Basisoperatorenkatalog in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in Baden-Württemberg. In *Materialiensammlung zum Bildungsplan 2004: Grundlagen der Kompetenzorientierung* [PDF]. Disponible sur Lehrerfortbildung-BW. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/gwg/gym/bp2004/fb1/modul1/geo/operator/basisoperatorenkatalog_zpg.pdf
- Morgen, Daniel (2000). Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducative. *Le Français dans le monde*, (numéro spécial, janvier 2000), 46–55.
- Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) (s.d.). *Glossaires pour les échanges franco-allemands*. <https://www.ofaj.org/glossaires>
- Office pour la Langue et la Culture d'Alsace. (OLCA/OPLA) (s.d.). *Lexiques français-alsacien : sports et activités physiques*. <https://www.olcalsace.org/fr/lexiques>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.) (2014). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus Mathematik*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 22). Graz : OSZ. Disponible sur <https://www.oesz.at/material/praxisheft22.pdf>
- Parlement européen (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*. *Étude* (De Wit, Hans ; Hunter, Fiona ; Howard, Laura & Eva Egron-Polak). Direction générale des politiques internes, Département thématique B : Politiques structurelles et de

cohésion. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)

- Pelaccia, Thierry (2021). *Comment enseigner dans le supérieur en 100 questions-réponses : À l'université et dans les différentes filières du supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Petit, Jean (1992). *Au secours, je suis monolingue et francophone !* Presses universitaires de Reims. (Publication du Centre interdisciplinaire de recherches en linguistique et psychologie cognitive).
- Petit, Jean (2001). *L'immersion une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger.
- Petit, Jean & Rosenblatt, François (2000). Évaluation des classes bilingues ABCM. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2000, n°3, 263–295.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). *Kommunikative Didaktik des Englischen*. Oldenbourg Verlag.
- PLaReLA (Plateforme de ressources linguistiques et culturelles régionales en allemand et alsacien) (1998/2016). *Vivre dans le Rhin supérieur. Leben am Oberrhein*. CRDP d'Alsace (Archives). Version numérique ; œuvre originale publiée en 1998. (Titres utilisés : *Europa ohne Grenzen : Das Lehrwerk „Leben am Oberrhein“*, ou *Vivre dans le Rhin Supérieur : Manuel pour une Europe sans frontières*). Disponible sur <https://www.plarela.eu/ressources/9431-archives/>
- Reblin, Mike (2013). Wortschatzarbeit im Mathematikunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (dir.), *Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Sprachsensibler Fachunterricht: Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5–10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache*, 13-235). LISUM.
- Roane, Susanne & Schimkus, Heike (2024). *13 Prompts zu 40 Methoden-Werkzeugen* (nach J. Leisen 2013). Sprachförderzentrum Berlin-Mitte. Disponible sur [https://www.josefleisen.de/downloads/ki/13%20Prompts%20von%20S.%20Roane%20und%20H.%20Schimkus%20\(vom%20Sprachf%3%b6rderzentr%20Berlin%20Mitte\)%20zu%2040%20Methoden-Werkzeugen%20\(11.12.24\).pdf](https://www.josefleisen.de/downloads/ki/13%20Prompts%20von%20S.%20Roane%20und%20H.%20Schimkus%20(vom%20Sprachf%3%b6rderzentr%20Berlin%20Mitte)%20zu%2040%20Methoden-Werkzeugen%20(11.12.24).pdf)
- Roll, Heike / Baur, Rupprecht S. / Okonska, Dorota & Schäfer, Andrea (2017). *Sprache durch Kunst: Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Rolli, Geneviève (née Friederich) (2005). De l'intérêt de faire des mathématiques en allemand en tant que D.N.L. (discipline non linguistique) dans les collèges de l'Académie de Strasbourg. Mémoire de maîtrise en sciences de

- l'éducation, avec tome 2 annexes, Université Louis Pasteur, Strasbourg. Disponible sur https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/mathematiques/Maths_en_langues_etrangeres/ressources_linguistiques/memoire-maitrise-G-Rolli.pdf]
- Rollin, Marc (2023). Didactique intégrée des langues : bribes de discours institutionnel. *Les Langues Modernes*, 2023, 3, 23-33. hal-04287906
- Rudio, Yves & Geiger-Jaillet, Anemone (2022). Formuler et rédiger des consignes disciplinaires. Dans Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Consignes-disciplinaires-formuler-et-rédiger-des.pdf>
- Schneider, Coralie (2020). L'expression orale en grande section maternelle dans les écoles pilotes ABCM-Zweisprachigkeit : vers un trilinguisme franco-allemand-dialecte alsacien ? Pädagogische Hochschule Freiburg et Université de Strasbourg (Mémoire de master non publié).
- Schönfeldt, Claudia (2005). *Die Rolle der Visualisierung im bilingualen deutsch-englischen Erdkundeunterricht*. (Dissertation). Technische Universität Braunschweig, Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften.
- Schubnel, Yves (2009). *Bilingualer Mathematikunterricht. Ein Beitrag zu einem zusammenwachsenden Europa*. Pädagogische Hochschule Freiburg. Disponible sur <http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2010/381/>
- Selinker, Larre (1972). Interlanguage. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*, 10(3), 209-231. doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209.
- Soriano-Gafiuk, Florence (2024). Réactivation mutuelle des compétences en mathématiques et en allemand chez les étudiants se destinant au professorat des écoles : L'expérience sarregueminoise. *Éducation et sociétés plurilingues*, 56, 21-34.
- Ullman, Michael T. (2004). Contributions of Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270. doi:10.1016/j.cognition.2003.10.008.
- Université de Strasbourg (2020). *Recensement des enseignements disciplinaires en langue étrangère et des enseignements de langue étrangère/ Disciplinary courses taught in a foreign language and foreign language courses*. Février 2020. Direction des Relations internationales. Disponible sur https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/international/Guide_mobile_internationale/Catalogue_cours_langues_etrangeres.pdf

- Université de Strasbourg (2022). *Note de cadrage pour la nouvelle offre de formation (NOF) 2024-2025*. Automne 2022. (N'est plus disponible en ligne).
- Vogel, Klaus (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant* (traduction de Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais). Presses universitaires du Mirail.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010). Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/ enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire). Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (Langues et matières scolaires n°2). Disponible sur <https://rm.coe.int/168059e6b6>
- Wallenhorst, Nathanaël (2013). *L'école en France et en Allemagne. Regards de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. Peter Lang.
- Waltermann, Eva (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants. *Études en Didactique des Langues*, 28, 162-184. hal-04044831
- Witzigmann, Stéphanie (2014). L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. E-CRINI. *Actes du CRINI*, (6) « Langues en mouvement » de sept. 2012). Éditions du CRINI. Disponible sur <https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques>
- Weber, Manfred (1999). Mathematik als bilinguales Sachfach. Unterrichtsversuch zum bilingualen Modul, in *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1. Quartal, 52. Jahrgang, Cornelsen, 51–53.
- Zull, James Elwood (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling (Virginia): Stylus Publishing. Disponible sur http://jimmytorresecuador.pbworks.com/w/file/etch/64302662/The%20Art%20of%20Changing%20the%20Brain.pdf?utm_source=chatgpt.com

Liste des tableaux

Tableau 1 Application des cinq principes de Leisen	34
Tableau 2 Caractéristiques comparées de quelques disciplines en DEL2	96
Tableau 3 Enseignement bilingue et caractéristiques disciplinaires.....	97
Tableau 4 Les 12 situations-standard de Leisen et leurs 4 domaines de compétences langières	123
Tableau 5 Verbes opérateurs et moyens (d’après Ferreira Pinto 2018 : 4)	131
Tableau 6 Exemple de glossaire en 3 colonnes pour des apprenants francophones d’allemand (AGJ).....	144
Tableau 7 <i>ABCdaire</i> : Langues et profils d’élèves.....	177
Tableau 8 <i>ABCdaire</i> : Gestes de classe et interactions professionnelles	177
Tableau 9 <i>ABCdaire</i> : Construire les savoirs : étayage, différenciation et autonomie	178
Tableau 10 <i>ABCdaire</i> : Conscience linguistique et littératies scolaires.....	178
Tableau 11 <i>ABCdaire</i> : Plurilinguisme, médiation et conceptualisation	179

Liste des figures

Figure 1 Les cinq niveaux de présentation et d'abstraction dans l'enseignement disciplinaire	57
Figure 2 <i>Blockdiagramm</i> de Leisen appliqué au domaine des mathématiques.....	154

Annexes

Annexe 1 : Les 40 méthodes-outils : traduction et repérage fonctionnel

Les 40 *méthodes-outils* présentées dans cette annexe correspondent aux *Methoden-Werkzeuge* développés par Josef Leisen (2010, partie C, p. 8-9 ; 2011, p. 20-22). L'annexe propose leur traduction, leur adaptation et une description fonctionnelle à destination d'un public francophone.

Liste des 40 méthodes-outils (*Methoden-Werkzeuge*) de Leisen et leur adaptation

n° et outil (all) Leisen	FR (traduction)	Description
01 Wortliste	Liste de mots	Vocabulaire clé co-construit et référencé ; introduire, réviser, structurer.
02 Wortgeländer	Scaffolding lexical	Canevas lexical guidant la description (procédure p.ex.); sécurise la syntaxe, demande une certaine autonomie.
03 Sprechblasen	Bulles	Aides de formulation (dit/pensé), pour expliciter l'implicite et soutenir la mise en mots.
04 Lückentext	Texte à trous	Consolider lexique/structures et vérifier la compréhension ; utilisable à l'écrit/à l'oral.
05 Wortfeld	Champ lexical	Regrouper des mots d'un domaine ; varier combinaisons et activer vocabulaire disciplinaire.
06 Textpuzzle	Puzzle de texte	Réordonner segments ou phrases ; travailler cohérence, connecteurs, structure textuelle.
07 Bildsequenz	Séquence d'images	Représenter un déroulement (temps/espace) ; base pour récit, protocole, mise en ordre.
08 Filmleiste	Bande-images	Suite d'étapes à verbaliser ; support de protocole expérimental et production écrite.
09 Fehlersuche	Chasse aux erreurs	Détecter/corriger erreurs dans textes/figures ; métaréflexion sur critères de qualité.
10 Lernplakat	Affiche d'apprentissage	Visualisation durable (mots-clés, schémas) ; mémoire de séquence et support de présentation.

11 Mind-Map	Carte mentale, soleil	Organisation non linéaire et imagée ; réseau évolutif pour lancer ou synthétiser un thème.
12 Ideennetz	Réseau d'idées	Brainstorming foisonnant avant organisation ; faire émerger pistes et associations.
13 Blockdiagramm	Diagramme en blocs	Gabarit combinatoire pour construire des phrases au niveau CALP et focaliser ainsi sur le contenu; aide à l'écrit scientifique.
14 Satzmuster	Modèle de phrases	Tournures standard de la langue de spécialité ; sécuriser l'oral/écrit sans figer la pensée.
15 Fragemuster	Modèle de questions	Banques de questions graduées ; aider à interroger et guider l'exploration autonome.
16 Bildergeschichte	Histoire en images	Combiner images et bulles ; passer du narratif quotidien au discours disciplinaire (BICS→CALP).
17 Worträtsel	Énigme lexicale	Mots croisés/mélés pour entraîner vocabulaire/orthographe de façon ludique et différenciée.
18 Struktur-diagramm	Diagramme structurel	Représenter composants/rerelations/fonctions d'un objet ; guide de description précise.
19 Fluss-diagramm	Organigramme dynamique	Organigramme pour décrire un processus avec embranchements ; clarifier étapes/conditions.
20 Zuordnung	Association	Relier termes, images, schémas, définitions ; vérifier compréhension et catégoriser.
21 Thesentopf	Pot à thèses	Tirer/défendre des thèses pro-/contra ; développer argumentation et prise de position.
22 Dialog	Dialogue	Mettre en scène un échange explicatif ou débat ; travailler questionnement, reformulation, preuves.
23 Abgestufte Lernhilfen	Aides graduées	Paliers d'aide (indices→solution) ; favoriser autonomie, différenciation et persévérance.
24 Archive	Archives	Banque de ressources variées ; production autonome (affiche, exposé, synthèse).
25 Heißer Stuhl	Chaise chaude	Quiz lexical ou notionnel ; automatiser et vérifier connaissances de façon dynamique.

26 Domino	Domino	Associer image/phrase/définition ; consolidation par le jeu et la manipulation.
27 Memory	Mémory	Associer images/mots ; consolidation lexicale/structures par répétition et jeu de mémoire.
28 Würfelspiel	Jeu de dés	Parcours avec tâches linguistiques/disciplinaires ; réinvestissement ludique et multi-canal.
29 Partnerkärtchen	Cartes partenaires	Paires Q/R, terme/définition ; travail en binômes, rotation rapide et répétition.
30 Kettenquiz	Quiz en chaîne	Suite de questions-réponses en classe entière ; attention, mémoire et réactivation.
31 Zwei aus Drei	Deux sur trois	Choisir 2 cartes partageant un critère ; affiner concepts et justifier catégorisations.
32 Stille Post	Téléphone sans fil (écrit)	Traduire entre formes (texte↔tableau↔graphique) sans communication orale entre groupes.
33 Begriffsnetz	Réseau de concepts	Carte conceptuelle avec relations étiquetées ; clarifier et hiérarchiser notions.
34 Kartenabfrage	Collecte d'idées par cartes	Chacun écrit, puis regroupement (<i>clustering</i>) et titrage des catégories.
35 Lehrer-Karussell	Carrousel des maîtres	Groupes « spécialistes » puis mélange ; expliquer/enseigner aux pairs.
36 Kärtchentisch	Table des cartes	Classer cartes, présenter/défendre les choix ; comparer organisations possibles.
37 Schaufenster-bummel	Lèche-vitrines pédagogique	Choisir, traiter, afficher des exemples ; vote par points et présentations.
38 Kugellager	Roulements	Double cercle, courts exposés avec rotations ; parler/écouter, reformuler, mémoriser.
39 Expertenkongress	Congrès d'experts	Groupes d'experts puis restitution croisée ; échange intensif et consolidation.
40 Aushandeln	Négociation	Construire un consensus par ajustements successifs ; expliciter critères et compromis.

Annexe 2 : Les 40 méthodes-outils : vue d'ensemble et organisation fonctionnelle

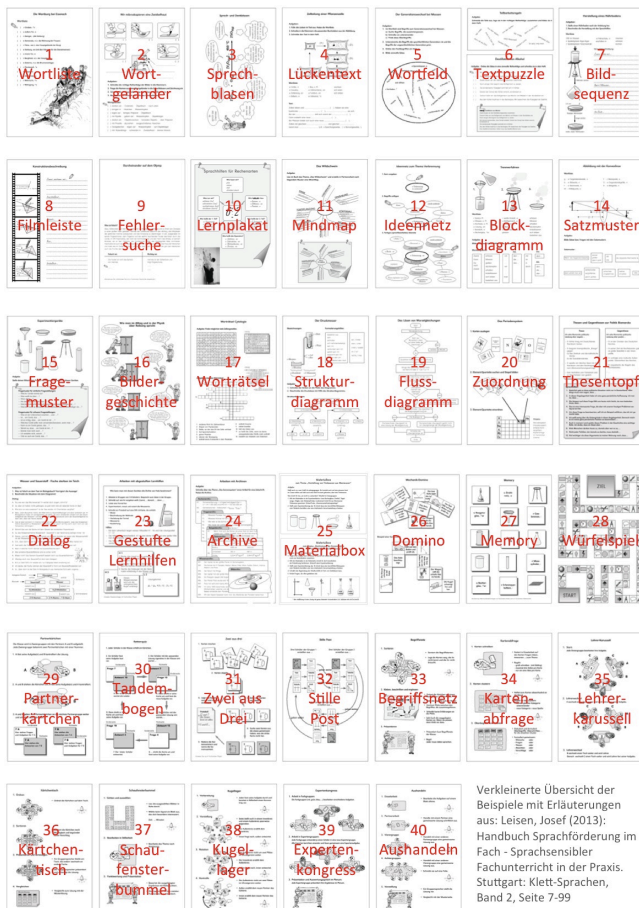
Le document présenté dans cette annexe offre une vue d'ensemble synthétique des 40 méthodes-outils développées par Josef Leisen (2025b). Ce visuel de référence permet d'appréhender, en un seul coup d'œil, l'organisation globale du dispositif ainsi que la répartition fonctionnelle des méthodes-outils en lien avec les situations-standard et les opérations langagières qu'elles soutiennent.

Le document est présenté dans sa version originale afin de préserver la logique visuelle et fonctionnelle du dispositif. Les traductions et descriptions détaillées des méthodes-outils sont proposées en annexe 1.

Annexe 2 – Les 40 méthodes-outils : vue d'ensemble et organisation fonctionnelle (document original de Josef Leisen (2025b))

Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht

Methoden-Werkzeuge sind lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Unterstützung von sprachlichen Lehr- und Lernprozessen.



Verkleinerte Übersicht der Beispiele mit Erläuterungen aus: Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen, Band 2, Seite 7-99

Prof. Josef Leisen, www.sprachsensiblerfachunterricht.de

*Achévé d'imprimer pour le compte des Éditions De Bonne Heure
en décembre 2025
par l'imprimerie Booksfactory.
Imprimé en Union Européenne
Dépôt légal : Décembre 2025*