

Sabrina Ortega

Liceo linguistico Brocca Torino, Italia

sabrina.ortega@gmail.com



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 187-193

Résumé: L'article, dont le titre un peu provocateur est « Le CLIL nuit (positivement) à l'apprentissage de vos étudiants », a pour objectif de présenter quelques réflexions de type théorique et des propositions de pratique didactique élaborées à l'occasion d'un séminaire destiné à des enseignants de langues étrangères et de disciplines non linguistiques intéressés par la méthodologie CLIL. Nous nous interrogerons sur le choix d'introduire dans le cursus conventionnel des unités d'apprentissage CLIL, de façon souvent expérimentale et bénévole, malgré le grand nombre d'incertitudes et de perplexités de la part des collègues, des étudiants et des familles. Le résultat très satisfaisant de cette activité pionnière de la part des *Teaching Team* qui se sont créées dans différentes écoles a enfin trouvé confirmation, accueil positif et pleine reconnaissance dans les indications ministérielles de mars 2010, avec la réforme de l'enseignement secondaire. Le mérite revient donc aux institutions et aux enseignants formateurs qui ont promu et soutenu la validité de cette proposition méthodologique en organisant des rencontres et des séminaires afin d'indiquer aux enseignants de langues et/ou de disciplines le chemin à suivre.

Mots-clés: CLIL, parcours didactique en espagnol, histoire de l'art.

Riassunto: L'articolo il cui titolo un po' provocatorio è « CLIL nuoce (positivamente) all'apprendimento dei tuoi studenti » ha come obiettivo la presentazione di alcune riflessioni di tipo teorico e proposte di pratica didattica elaborate in occasione di un seminario rivolto a docenti di lingua straniera e di discipline non linguistiche interessati alla metodologia CLIL. In esso si cerca di ragionare in merito alla scelta di introdurre nel curriculum convenzionale unità di apprendimento CLIL in via spesso sperimentale e volontaria, nonostante le tante incertezze e perplessità da parte di colleghi, studenti e famiglie. Il risultato assai soddisfacente di una attività quasi pionieristica da parte dei *Teaching Team* che si sono venuti a creare nei diversi istituti ha trovato conferma, accoglienza positiva e pieno riconoscimento nelle indicazioni ministeriali emanate nel marzo 2010 con il Riordino dei cicli di istruzione superiore. Il ringraziamento va, dunque, alle istituzioni, agenzie formative e ai docenti formatori che hanno promosso e sostenuto la validità di questa proposta metodologica organizzando incontri e seminari per indicare a noi docenti di lingua e/o di disciplina il cammino da percorrere.

Parole chiave: CLIL, percorso didattico in spagnolo, storia dell'arte.

Abstract The challenging title of this article « CLIL is (positively) dangerous to students' learning process » is used to present the reader with some theoretical reflections and practical proposals developed during a seminar addressed to language and subject matter teachers interested in CLIL methodology. The aim is to suggest that CLIL activities and modules should be introduced in school curricula, notwithstanding skeptical attitudes and perplexities often shown by teachers, learners, and families.

Key words: CLIL, teaching pathways in Spanish language, history of art.

El universo tiene dos tendencias: una realidad que se está haciendo en una realidad que se está deshaciendo
(Henry Bergson)

Introduction

Cet article, dont le titre un peu provocateur est «Le CLIL nuit (positivement) à l'apprentissage de vos étudiants », est une élaboration synthétique de quelques réflexions personnelles et entre enseignants d'espagnol comme langue étrangère sur la pratique didactique réalisée au cours de ces dernières années dans les lycées de Turin ; nous y présenterons également, à titre d'exemple, quelques activités conçues et réalisées en classe, dont le matériel a été illustré au cours de la journée d'étude « La formation CLIL : Université et École en synergie » organisée par l'Université de Turin et le CLIFU le 14 février 2011.

Lorsque nous sommes sur le point d'introduire des unités didactiques CLIL dans notre programme habituel, souvent le doute nous saisit : la compétence linguistique et communicative de nos étudiants sera-t-elle négligée face à la nécessité impérieuse d'apprendre un contenu non linguistique ? L'enseignant de Discipline Non Linguistique (dorénavant DNL) possèdera-t-il une maîtrise de la langue étrangère véhiculaire suffisante pour ne pas *contaminer* le niveau atteint par nos étudiants ? Par contre, les enseignants des DNL pourraient à leur tour penser (ou craindre ?) que les contenus de leur discipline ne soient simplifiés ou incomplets s'ils sont enseignés dans une langue différente de la langue maternelle des apprenants, ou encore enseignés par des professeurs de langue ayant une compétence partielle et peu approfondie de leur matière.

Ce doute légitime a souvent été traité et discuté par les experts de CLIL, cependant je considère qu'il peut facilement être repoussé si l'on se focalise sur les nombreuses opportunités d'apprentissage que cette approche didactique offre aux enseignants et aux apprenants ; en effet, ceux-ci, lorsqu'ils traitent des thèmes non linguistiques en langue étrangère, peuvent effectivement l'utiliser de façon presque naturelle, oubliant qu'ils sont en train d'apprendre une langue en concentrant leur attention sur les contenus de la DNL. Cela devient donc une opportunité de pouvoir appliquer un bagage linguistique en cours d'histoire ou de mathématiques, en l'utilisant de façon plus spontanée et motivante¹.

Un autre aspect intéressant pour les enseignants est constitué par le fait que l'enseignement de CLIL n'a pas comme objectif principal l'amélioration et le perfectionnement de la compétence linguistique en langue étrangère, mais surtout celui de consolider, et, en

quelque sorte, d'exercer les capacités de raisonnement de nos étudiants ; réfléchir sur des concepts et des informations dans des langues différentes augmente la capacité de compréhension profonde et aide nos élèves à rechercher des niveaux d'apprentissage plus sophistiqués. L'impact cognitif de ces modalités d'apprentissage est d'importance fondamentale, vu que durant les cours CLIL l'apprenant est appelé à résoudre des problèmes, à analyser des cas délibérément ambigus, à effectuer des activités de type ludique aussi, qui intègrent la force communicative de la langue étrangère et les aspects plus scolaires des DNL.

Il s'agit donc d'une approche absolument holistique qui vise à dépasser les barrières entre les disciplines des cursus, et à créer des dispositifs cognitifs utiles en toute expérience d'apprentissage. Alors que les programmes et les lignes directrices du Ministère tendent, de toute façon, à atomiser les connaissances en les enfermant dans des compartiments clos comme les matières ou les horaires fragmentés et contraignants, la structuration des tâches CLIL consolide l'apprentissage de type fonctionnel et pragmatique des langues ; les élèves réussissent, en outre, à apprendre des notions et à acquérir des habilités et des compétences dans des disciplines qu'ils perçoivent parfois comme dénuées de rapports entre elles et éloignées les unes des autres.

Les activités proposées dans le laboratoire « Aprender el español con Arte » représentent une proposition de construction d'instruments didactiques de communication vivante en langue étrangère et d'apprentissage en DNL ; le point de départ est la triple dimension de l'apprenant en langue étrangère tel que le suggère le PCIC (Instituto Cervantes, 2006) à savoir : l'étudiant comme *acteur social*, *locuteur interculturel* et *apprenant autonome*. Ainsi, si l'apprenant utilise la langue pour se débrouiller dans tous types de situations, pour communiquer avec d'autres modes de vie et styles de pensée, pour apprendre à apprendre, l'enseignant ne pourra éviter d'adopter les principes méthodologiques du CLIL, tout en constatant concrètement que le CLIL nuit (positivement) à l'apprentissage de ses étudiants.

1. Deux exemples d'unités didactiques CLIL : conception, structure et déroulement en classe

La construction d'unités didactiques CLIL requiert, de la part des enseignants de langue et de DNL, une réflexion *a priori* sur la méthodologie à adopter pour transformer les activités en classe en un véritable laboratoire de formation et d'apprentissage. Personnellement, je considère que les nombreuses suggestions théoriques et pratiques de la méthodologie du *Cooperative Learning* (dorénavant CL)² peuvent améliorer notre style d'enseignement et le rendre plus efficace, puisque apprendre de façon collaborative développe la capacité de nos étudiants à :

- résoudre des problèmes
- s'exprimer de façon claire et compréhensible
- analyser des concepts et des structures
- structurer ses connaissances de façon cohérente et consciente
- projeter et réaliser des activités en groupe
- imaginer des solutions possibles à des problèmes réels
- prendre des initiatives et mûrir dans ses relations avec les autres

- comprendre et respecter des opinions et des intérêts différents des leurs
- adopter des comportements conformes à la civilité.

La richesse des propositions méthodologiques du CL s'adapte parfaitement, selon moi, aux objectifs didactiques et formatifs du CLIL. Voyons quelques exemples concrets. Afin de décrire et de commenter les activités du laboratoire, il me semble utile de retracer les phases de construction d'une unité didactique canonique en langue étrangère.

2. La question guide

Chaque fois que je conçois une unité didactique pour mes élèves, je prévois que ceux-ci, au terme du parcours, puissent démontrer qu'ils ont élaboré une certaine évolution dans leur propre capacité à organiser les processus cognitifs des actions d'apprentissage et qu'ils soient en mesure de répondre à une question guide que nous pourrions définir d'*universelle*. Dans les exemples présentés au cours du laboratoire de CLIL, la question était la suivante : « De quelle façon les grands artistes du passé continuent-ils à communiquer avec nous, même après tant de siècles ? » ; « L'Art est-il une forme de communication universelle et intemporelle ? » ; « Que disent les tableaux de F. de Goya y Lucientes e S. Dalí aux hommes du XXIème siècle? »³.

3. Motivation et activation des connaissances précédemment acquises

Tout étudiant possède son propre univers, structuré sur la base d'un apprentissage que l'on pourrait définir comme existentiel ou informel, et il est important de relier sa nouvelle expérience d'apprentissage avec ce qu'il connaît déjà, ce qu'il ressent et ce qu'il recherche, parfois, de façon autonome. Il devient donc fondamental de lui offrir la possibilité de penser de façon individuelle pour ensuite partager ses propres réflexions avec ses camarades de classe, par l'intermédiaire d'activités brèves mais structurées qui soient adaptées à susciter un parcours personnel de la perception générale à l'analyse particulière.

Une phase d'observation libre d'un tableau, où l'on demande à l'étudiant de noter ses propres sensations visuelles et émotives, sans pour autant demander de commentaire de type scolaire ou livresque, le pousse à prendre contact avec le produit artistique, en donnant libre cours à sa perception.

Dans un second temps, une observation guidée d'un tableau de S. Dalí peut être organisée en utilisant la structure coopérative connue comme *Think, Pair Square (Share)*, où l'élève pense seul (pendant environ 2'), partage ses réflexions avec un camarade (2' + 2') puis le couple d'élèves partage la synthèse des observations de chacun avec un autre couple de camarades (3' + 3'). Pour induire la réflexion individuelle, on peut utiliser des fiches de travail préparées par l'enseignant tels que les *organiseurs graphiques* qui poussent l'élève à noter sur une feuille ce qu'il voit, ce qu'il sent, ce qu'il suppose et ce qu'il connaît déjà.

Cette activité possède, selon moi, une forte composante communicative qui peut être ultérieurement développée en proposant des exercices d'adjectivation et de substantivation, tandis que l'enseignant contrôle les processus cognitifs activés, tout en demandant aux élèves d'être en mesure d'élaborer des affirmations et de les justifier de façon logique. La classe est alors prête à affronter la phase successive.

4. Présentation et pratique du contenu

Cette phase comprend le plus grand nombre d'activités que les enseignants de langue maîtrisent le mieux : il s'agit en effet d'utiliser le matériel didactique adapté à la création d'exercices de compréhension orale et écrite dont le contenu se réfère à la DNL. Il est préférable que les enseignants de langue et de DNL puissent travailler en co-présence ou, si l'organisation scolaire ne le permet pas, qu'ils travaillent parallèlement en organisant les phases de leur emploi du temps de façon à ce que les heures de cours soient intégrées dans un unique projet. L'expérience suggère de structurer le *Teaching Team*⁴, c'est-à-dire l'équipe du projet, de sorte que la force communicative de la langue étrangère puisse s'intégrer parfaitement au déroulement des activités finalisées à l'apprentissage des notions de DNL. Durant cette phase, l'enseignant s'occupe de la partie relative à la discipline soutenue par le travail en classe du professeur de langue qui se charge de guider les étudiants dans la maîtrise du lexique spécifique et de sa pratique écrite et orale.

Une fois encore le CLIL peut nous fournir des suggestions utiles pour la mémorisation des notions de la discipline en langue étrangère et la classification des termes relatifs à l'histoire de l'Art. Une des structures coopératives les plus appréciées par les étudiants est le TGT (*Teams Games Tournament*) qui consiste à former des équipes de 4 ou 5 étudiants qui jouent contre les membres d'autres équipes de la même classe, en se posant des questions sur les glossaires techniques de la DNL ou sur des notions théoriques relatives à des mouvements culturels, des périodes historiques, des dates importantes, etc. Cette structure garantit la participation et l'implication de tous les étudiants dans l'élaboration des processus cognitifs de définition et de mémorisation des informations.

5. Approfondissement et élargissement de la thématique

La phase d'approfondissement et d'élargissement de la thématique a pour objectif de fournir aux étudiants la possibilité d'acquérir la majorité des connaissances scolaires mais surtout d'atteindre les compétences linguistiques et analytiques relatives au produit artistique, qui peuvent être réutilisées dans la vie courante et éventuellement être transférées dans d'autres domaines de la connaissance. Je trouve significatif que les étudiants, pendant leur parcours scolaire, puissent élaborer certains concepts clés universels relatifs au code artistique, de façon à pouvoir utiliser les instruments fondamentaux pour une interprétation consciente du patrimoine artistique (comme le suggère le document Fioroni, 2007). On travaille donc non seulement sur le contenu de la discipline et sur le contenu linguistique, mais aussi, et surtout, sur les processus cognitifs d'analyse, de comparaison, d'inférence et de généralisation des concepts appris.

L'utilisation des TICE se révèle indispensable dans des activités de ce type du moment que les élèves peuvent chercher le matériel nécessaire sous forme digitale pour élargir les sujets traités en classe et travailler de façon autonome, tandis que l'enseignant peut exploiter avec succès la richesse de documents audio et vidéo que le web met à sa disposition et qu'il peut associer à des textes de critique d'art en langue véhiculaire espagnole. L'expression linguistique fluide et correcte, la cohérence logique, la richesse lexicale et la connaissance des contenus de la discipline se révèlent indissociablement unies puisque langue et DNL, l'une sans l'autre, ne peuvent aboutir à la réalisation des objectifs fixés.

6. Évaluation de l'efficacité de l'activité CLIL

Je voudrais rappeler de façon synthétique les aspects qu'il est nécessaire, selon moi, de prendre en compte pour évaluer si l'action didactique de l'unité CLIL a eu le succès escompté :

- a) pour savoir ce que je dois évaluer, je dois retourner à l'objectif formulé en phase de programmation par le *Teaching Team* ; je me demande donc si mes élèves ont été capables de réfléchir et de fournir des solutions possibles à la question guide, qui représente le *macro - objectif* ;
- b) dans l'unité didactique, on a identifié différents *sous - objectifs* tels que les objectifs de contenu, d'habileté, de compétence qui doivent être évalués comme ceux de type social et cognitif ;
- c) les exercices à utiliser pour l'évaluation doivent être cohérents avec ce qui a été proposé et résolu en classe ;
- d) les fiches ou grilles d'observation reportant les comportements des élèves pendant les cours, leurs modes et rythmes d'apprentissage, leur capacité à travailler individuellement ou en groupe, les processus cognitifs mis en œuvre, peuvent s'avérer très utiles ;
- e) la prestation en langue étrangère peut être séparée ou non de la connaissance du contenu de la DNL ; il n'est pas nécessaire que la programmation toute entière ni que toutes les heures de cours soient données en langue véhiculaire, et, donc, dans l'évaluation les deux performances peuvent ne pas être intégrées en une seule épreuve ;
- f) une activité CLIL est profitable s'il existe un réel accord méthodologique et pragmatique entre les enseignants de langue et de DNL ; les épreuves d'évaluation seront donc la synthèse de l'effort de programmation du groupe d'enseignants, et elles auront une valeur didactique réelle si les exigences et les propositions de chaque enseignant seront discutées, partagées et insérées dans la programmation du cursus transversal.

Notes

¹ Ces réflexions sont traitées de façon concrète et suggestive dans : T. Navéz, C. Muñoz, 2000.

² Pour un approfondissement: AA.VV, 2011, pp. 121-131.

³ Les propositions pratiques de déroulement des deux activités CLIL décrites sont consultables sur les liens suivants : <http://issuu.com/sabrina.ortega/docs/clilgoya> ; <http://issuu.com/sabrina.ortega/docs/clildali>

⁴ A ce propos, les réflexions méthodologiques contenues dans Lucietto, 2008 nous semblent particulièrement intéressantes.

Références bibliographiques

AA.VV. 2011. *Formare per Innovare. Il Cooperative Learning nella Provincia di Torino*. Provincia di Torino: Cesedi, pp. 121-131.

Barbero, T., Clegg, J. 2005. *Programmare percorsi CLIL*. Roma: Carocci Faber.

Clegg, J. « Providing language support in CLIL ». [Http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf](http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf)

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Madrid: Biblioteca Breve.

Lucietto, S. (a cura di). 2008. *E allora...CLIL. L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento: IPRASE.

Ministero Pubblica Istruzione. 2007. *Il nuovo obbligo d'Istruzione: cosa cambia nella scuola?* Firenze: Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex Inidre).

Navéz, T., Muñoz, C. 2000. « Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes » in Marsh, D., & Langé, G. (Eds). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finland: UniCOM.

Ricci Garotti, F. (a cura di) 2006. *Il futuro si chiama CLIL*. Trento: IPRASE.

Présentation de l'auteur

Sabrina Ortega est enseignante de Langue et Littérature espagnole au lycée linguistique Brocca de Turin et elle s'occupe de formation de formateurs depuis 1999. Elle a enseigné également à la SIS de Turin dans le cadre de la didactique de l'espagnol, de la méthodologie du *Cooperative Learning* et pour le soutien au Handicap et l'application de méthodologies inclusives. En outre, elle a été formateur pour la Province de Turin (CESEDI) et pour le MIUR. Elle collabore avec des maisons d'édition pour la préparation et la révision de manuels pour l'enseignement de l'espagnol, et s'occupe aussi de traduction et d'interprétariat.