

# DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES (ÉTRANGÈRES) À L'ÉCOLE : VERS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE DEMAIN<sup>1</sup>

## Introduction

En réponse aux défis économiques, sociaux et sociétaux d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, la Suisse s'est engagée dans une politique linguistique ambitieuse qui a pour but la mise en place d'une « didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue, couvrant également des dimensions culturelles et interculturelles » (CDIP, 2004, chap. 4.7). Ce projet devra permettre à chaque élève d'acquérir des compétences solides dans la langue de l'école et dans au moins deux autres langues étrangères. Le grand projet d'harmonisation scolaire débouchera dans son volet « langues étrangères » sur la définition de compétences minimales devant être acquises dans chaque langue à la fin de la scolarité obligatoire, pour tous les élèves.

Depuis 2005, en lien avec les travaux du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), l'Unité d'enseignement et de recherche *Didactique des langues et des cultures* de la HEP Vaud participe activement au dialogue des expertes et des experts qui a pour but de stabiliser le concept de la didactique intégrée (qui est actuellement encore très éclaté) et de montrer ses implications concrètes sur l'enseignement des langues (Wokusch, 2005, 2005a; Wokusch, 2007; Wokusch & Lys, 2007)<sup>2</sup>.

L'objectif de cet article est de donner, au stade actuel des réflexions, une idée plus concrète de ce que peut être une didactique intégrée.

## En amont de la didactique intégrée : la compétence langagière

En souscrivant à l'idée que toutes les langues d'un individu participent à sa compétence langagière comprise alors comme une compétence plurilingue et pluriculturelle, nous concevons la didactique intégrée comme une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues; nous adhérons ainsi à la vision qui est exprimée dans la décision de la CDIP du 25 mars 2004 :

*« Le langage est une capacité essentielle de l'être humain. Il constitue une clé de son identité personnelle et culturelle et rend possible la communication et l'intégration sociale.*

*Le langage est d'une importance déterminante pour tous les processus d'apprentissage et, de ce fait, pour une participation pleine et active au monde de l'école comme à celui du travail et pour permettre d'apprendre tout au long de la vie.*

*La promotion des compétences linguistiques, dans la langue première et dans les langues étrangères, constitue un objectif fondamental de la formation, dont l'atteinte est facilitée par un apprentissage dès le plus jeune âge. » (p. 1)*

La notion de « plurilinguisme » ou de « compétence plurilingue » peut être considérée comme l'élément théorique clé<sup>3</sup> à la base de la didactique intégrée. Être plurilingue ne signifie pas que plusieurs langues sont maîtrisées à un très haut niveau, de manière équivalente. En effet, les compétences dans chaque langue (et culture) sont développées en réponse à des besoins



spécifiques et pour des fonctions précises (Moore, 2006) et elles restent en général partielles; chaque apprentissage langagier contribue à développer le plurilinguisme des élèves.

Pour l'école, il s'agit de définir le rôle qui viendra à chaque langue enseignée<sup>4</sup> ainsi que le profil de compétence qui sera visé. Dans la mesure où la mission de l'école consiste d'ores et déjà à permettre aux élèves d'utiliser la langue dans des situations réelles, la dimension socio-culturelle joue un rôle important. Et puisque les langues se côtoient dans l'esprit des personnes, on peut postuler que l'objectif «*plurilinguisme et pluriculturalité*» ne peut être atteint que par des approches d'enseignement mettant les langues et les cultures en lien les unes avec les autres, en visant une cohérence tant verticale, au niveau curriculaire, que horizontale, au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées (Saudan, 2007)<sup>5</sup>.

Sur la base de ces réflexions préalables, nous sommes maintenant en mesure de présenter la trame de fond de la didactique intégrée (limitée pour l'instant à l'enseignement des langues étrangères)<sup>6</sup>. Dans la mesure où elle se réfère bien évidemment au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et aux documents de politique linguistique mentionnés en introduction, beaucoup d'éléments de la didactique intégrée ne sont pas nouveaux, notamment l'utilisation du *Portfolio européen des langues*, l'enseignement par tâches, le travail par compétences, le travail sur les stratégies d'apprentissage. Ce qui est nouveau par contre, c'est la mise en lien de ces différents éléments qui devra surtout être assurée par les plans d'études<sup>7</sup>.

#### Le plan d'études

Le plan d'études, un curriculum diversifié et coordonné, constitue la colonne vertébrale de la didactique intégrée des langues à l'école. Le plan d'études fixe le rôle dévolu à chaque langue et décrit le profil de compétences fonctionnelles visé, au moyen de descripteurs de type «*l'élève est capable de...*». Le plan d'études peut aussi fixer les compétences qui seront travaillées de manière privilégiée; ainsi, on



pourrait travailler pendant une certaine période prioritairement les compétences productives en langue 2 tandis que l'on mettrait l'accent sur les compétences réceptives en langue 3 (en inversant par la suite) avec l'idée que les stratégies générales d'utilisation du langage sont transférables d'une langue à l'autre: il s'agit de l'hypothèse d'une compétence sous-jacente commune au langage (Cummins, 2000). Le plan d'études doit aussi assurer la cohérence et la continuité des démarches proposées aux élèves, en définissant par exemple le cadre pour aborder des aspects techniques de la langue (apprentissage du vocabulaire, travail sur les formes et la structure de la langue) par des démarches similaires, idéalement identiques en se référant explicitement à des

phénomènes analogues dans les autres langues enseignées. Dans toute la mesure du possible, les terminologies utilisées seront harmonisées. Le plan d'études doit également fournir le cadre pour une utilisation coordonnée des *Portfolios européens des langues*; on peut imaginer que la gestion centrale du *Portfolio* se fasse dans le cadre de l'enseignement de la langue 2 pendant une année et dans le cadre de la langue 3 pendant l'année suivante et ainsi de suite. De cette manière, le *Portfolio* pourra fonctionner comme outil intégrateur. Finalement, en lien avec le projet HarmoS, il s'agira de vérifier si les objectifs fixés pour chaque langue sont atteints par les élèves; pour cela, on recourra à des modalités d'évaluation harmonisées à travers les langues.

### Le développement de compétences fonctionnelles dans chaque langue

Développer un certain niveau de compétences fonctionnelles dans chaque langue enseignée constitue bien évidemment la mission centrale de l'enseignement. Là aussi, le concept de didactique intégrée préconise une démarche concertée. En effet, le nombre de langues enseignées et apprises augmente pour chaque élève mais le temps à disposition pour l'enseignement n'est pas extensible. Il s'agit donc de trouver des moyens didactiques économiques pour rentabiliser au mieux ce temps. L'enseignement par tâches (cf. la contribution de C. Maillat-Reymond et J. RoCHAT dans le même numéro) et l'enseignement basé sur des contenus (des « petites formes » d'enseignement bilingue) se prêtent particulièrement bien dans ce contexte. Ces deux approches permettent d'apprendre et d'utiliser la langue dans des situations signifiantes sans pour autant négliger des aspects de structuration de la langue ; l'enseignement par tâches a en plus une dimension motivationnelle intéressante dans la mesure où une tâche se définit par le résultat final attendu : une tâche accomplie peut être une source de satisfaction pour les élèves.

### La pédagogie des contacts

Pour favoriser l'apprentissage implicite, naturel de la langue-culture 2 ou 3, il est important de compléter l'enseignement scolaire par une pédagogie des contacts. Les contacts directs avec l'autre langue-culture peuvent se réaliser par des échanges « physiques » d'une part mais aussi par des apports de documents authentiques visuels et sonores, par des partenariats de classes *via* des plateformes Internet, des correspondances par courrier électronique, des *chats* en ligne, des échanges de documents vidéo entre classes de langues et cultures différentes. Pour cela, une coordination et un soutien logistique à travers les régions linguistiques et les pays devront être développés ; la création d'une agence nationale pour promouvoir les échanges est d'ailleurs prévue dans la stratégie de la CDIP.

### La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle devient un objectif important dans un dispositif d'enseignement des langues qui vise aussi une éducation générale au langage (Dabène, 1996)<sup>8</sup>. L'apprentissage d'une langue va toujours de pair avec un apprentissage culturel et des expériences interculturelles. C'est pour cela que, tant pour l'utilisation d'une langue dans des situations réelles que dans le contexte de notre société pluriculturelle, les aspects culturels et socioculturels propres à chaque communauté doivent être abordés à l'école. Plusieurs objectifs trouvent leur place ici : il s'agira de poursuivre le travail commencé à l'école primaire dans le domaine de l'éveil au langage et l'ouverture aux langues (*ÉOLE, Eveil et ouverture aux langues à l'école*) afin d'affiner la perception des élèves concernant le fonctionnement du langage, les aider à se décentrer par rapport à leur langue et culture principale et par là de faciliter l'accès à d'autres langues et cultures. De manière générale, on visera à développer une posture d'observation et de comparaison chez les élèves, couvrant le champ linguistique et socioculturel ce qui permet également de développer une compétence interculturelle. Concrètement, on peut comparer des faits culturels simples (par exemple en visionnant un reportage ou un extrait de film : quelles marques de voitures voit-on, comment les gens se saluent-ils, qu'est-ce qu'on voit dans les magasins ?) ou complexes (comment structurer une argumentation, quelles sont les valeurs de telle couche de société, de telle région, quelles sont des formes littéraires privilégiées ?). Ces observations seront ensuite comparées à celles que l'on peut faire pour la culture locale et des langues et cultures d'origine présentes dans la classe ; il y a un lien évident avec la pédagogie des contacts évoquée ci-dessus. Pour mettre en place ces dimensions interculturelles, ce sera à l'enseignante et à l'enseignant de susciter la curiosité, de suggérer un questionnement, d'instaurer la posture d'observation (cf. le guide *Développer la dimension interculturelle dans*

*l'enseignement des langues* du Conseil de l'Europe, 2002). Comme on le voit, cette approche peut être très enrichissante, motivante, car elle stimule la curiosité par un intérêt partagé entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant. Elle fournit des contenus à la base d'activités et de tâches que l'on peut graduer en fonction du niveau des élèves. Les observations doivent être communiquées, mises ensemble, discutées et du coup, l'on a « quelque chose à se dire » en salle de classe. Tant pour la pédagogie des contacts que pour la didactique de la diversité linguistique et culturelle, on utilisera de préférence des documents authentiques et, souvent, des documents multimédias, des ressources en ligne, etc. Ceci nécessite bien sûr un certain savoir-faire dans le domaine des médias et TIC (Technologie de l'information et de la communication) de la part de l'enseignant. Du côté des apprenants, il faudra développer à la fois une attitude détentive envers des documents authentiques et la confiance que les tâches proposées seront à leur portée.

### Le développement d'une compétence stratégique langagière générale

La compétence stratégique langagière générale est un autre objectif central d'une conception intégrée de l'enseignement. Fidèle au principe de base de la didactique intégrée, et en s'appuyant sur le potentiel de transfert de ces savoir-faire langagiers dits « de haut niveau cognitif », le travail sur les stratégies se fera, de manière coordonnée et concertée, dans toutes les langues enseignées (y compris la langue de l'école). La gestion de ce travail décloisonné des stratégies de compréhension, de production et d'apprentissage devra être pilotée, encore une fois, par le plan d'études ; car au moment où une stratégie est développée dans une langue, les autres peuvent s'y référer, construire sur cette base<sup>9</sup> et permettre aux élèves de travailler dans une zone de confort, familière. Au vu de la haute charge cognitive qu'entraîne l'utilisation d'une langue étrangère, il est important de favoriser chez les élèves la prise de conscience qu'il est possible de transférer des compétences

stratégiques d'une langue à l'autre et les sensibiliser aux phénomènes généraux du langage qui se manifestent différemment d'une langue à l'autre. On peut mentionner comme exemple le fait qu'une très grande partie des mots figurent dans des combinaisons fortement figées avec d'autres mots. En effet, les échanges quotidiens, correspondant en grande partie à des routines socioculturelles qui sont largement tributaires de séquences préfabriquées, selon l'exemple « Comment allez-vous ? – « Très bien, je vous remercie » ou « Vous savez, à mon âge... ». Si les élèves sont sensibles au fait que les mots ne se combinent en règle générale pas librement mais forment des combinaisons plus ou moins figées, on peut espérer un gain non seulement au niveau de la compréhension des textes et de l'apprentissage du vocabulaire mais surtout au niveau de la production qui pourrait gagner en correction. Là aussi, le potentiel de comparaison entre les langues est important.

Une manière différente encore d'illustrer la possibilité de transférer des stratégies part du potentiel d'intercompréhension entre langues apparentées. Cette démarche consiste à confronter les élèves à des documents (en général des textes écrits) dans des langues apparentées à celles maîtrisées ou apprises et à leur montrer que l'on peut comprendre une bonne partie d'un texte dans une langue *a priori* inconnue en utilisant des stratégies et en exploitant des ressemblances lexicales ou structurelles entre ces langues<sup>10</sup>.

Un autre aspect important du travail sur la compétence stratégique est le développement de méthodes et de techniques d'apprentissage efficaces, dépassant à terme la scolarité. En effet, à côté des stratégies d'utilisation des langues, il s'agit de développer une panoplie d'outils plus large : la compétence méthodologique (*Methodenkompetenz*, Sauer, 2004). Cette compétence comprend d'une part des stratégies et techniques d'apprentissage (notamment pour le vocabulaire) mais aussi d'utilisation et d'exploitation de ressources (dictionnaires, internet...). Ici aussi, les principes sont communs à toutes les langues enseignées et concernent même les disciplines

non linguistiques. Un des enjeux majeurs de ce travail sera de développer la capacité d'auto-régulation des élèves, à laquelle contribueront bien sûr également les *Portfolios européens des langues* qui accompagneront les élèves tout au long de leur scolarité.

### Les moyens d'enseignement

Naturellement, la mise en place de la didactique intégrée devrait avoir des incidences massives sur les moyens d'enseignement. S'il est peut-être utopique d'espérer des moyens d'enseignement sur mesure (mais mentionnons encore une fois le projet des cantons à la frontière linguistique qui comprend justement la création de moyens d'enseignement), il faudra prévoir le développement de matériel, par exemple des séquences d'enseignement et des guides pour l'enseignement intégratif d'une langue-culture.

Nous terminons notre survol de la didactique intégrée en espérant avoir réussi à montrer qu'elle peut non seulement être efficace par la mise en place de démarches d'enseignement coordonnées et harmonisées à travers les différentes langues enseignées, mais qu'elle a également un potentiel motivationnel important grâce à l'accent fort mis sur la dimension (inter)culturelle et l'esprit de curiosité partagé qui peut en découler. Dans ce sens, elle confère à l'enseignante et à l'enseignant un statut de guide dans la découverte tout en lui enlevant le fardeau de devoir être parfait au niveau de la maîtrise de la langue et de sa connaissance de la culture.

### Conclusion et perspectives

Du point de vue de la didactique des langues, la mise en place d'une approche intégrée (ou intégrative) de l'enseignement des langues ne signifie pas une révolution mais plutôt une mise en œuvre conséquente de réflexions entamées depuis une vingtaine d'années faisant consensus en Europe et au-delà.

Néanmoins, du point de vue des enseignantes et des enseignants du terrain, quelques éléments à la base de cette conception méritent

que l'on s'y attarde. Tout d'abord, répétons-le, l'idée du plurilinguisme présuppose un modèle de la compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée (on parle aussi de « répertoires plurilingues ») et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère et une connaissance très fouillée de sa culture. Au niveau des objectifs de l'enseignement, il faudra donc renoncer à faire « tout » dans chaque langue et se contenter de viser des compétences partielles, à un niveau donné et développer des compétences interculturelles. De plus, l'enseignement des langues se démocratise : la politique linguistique suisse instaure l'apprentissage de deux langues étrangères pour toutes et tous les élèves. Concernant l'enseignement basé sur des tâches et l'enseignement basé sur des contenus, approches que nous mettons au centre de l'enseignement, ce sont des démarches qui commencent seulement à apparaître dans des moyens d'enseignement récents, tout comme par ailleurs les niveaux de référence du Conseil de l'Europe. Il en va de même pour les *Portfolios européens des langues* qui ne sont pas encore généralisés pour la plupart. Au vu de ces faits, la didactique intégrée gagnera à être mise en place de manière progressive, pas à pas.

Ajoutons encore que si la formation de base des enseignantes et des enseignants de langues dans les HEP en Suisse va déjà dans le sens des principes décrits ci-dessus, il faudra prévoir d'importants efforts de formation continue. A cela s'ajoutent d'autres conditions essentielles de réussite : l'élaboration de plans d'études diversifiés et coordonnés afin de définir des attentes réalistes en lien avec le projet HarmoS, le développement de matériel d'enseignement, un suivi scientifique permettant d'étudier les effets sur les apprentissages des élèves et le travail des enseignants. Finalement, il faut pouvoir compter sur un soutien politique sans faille afin de réaliser ce qui est actuellement encore en bonne partie une déclaration d'intention.

Le chantier est de taille, mais à nos yeux, les enjeux le justifient largement : pour nos élèves qui sont déjà souvent en contact avec d'autres langues et cultures, l'enseignement des langues

gagne en cohérence et en continuité ; si tout enseignement langagier contribue à l'éducation au langage et vise à valoriser les langues et cultures présentes, les chances de réussite scolaire de tous les élèves s'amélioreront. Dans ce sens, la didactique intégrée des langues est certes un défi, mais un défi porteur d'espoir.

Susanne Wokusch

professeure formatrice à la HEP Vaud,  
dirige l'Unité d'enseignement et de recherche  
« Didactiques des langues et cultures »

#### Bibliographie succincte (une bibliographie plus complète se trouve sur le site de *Prismes*)

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. URL : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf)
- CDIP (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire. Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. URL : [www.cdip.ch](http://www.cdip.ch)
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Paris : Les éditions Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier (coll. LAL).
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : CUP.
- Wokusch, S. (2007). « Pistes pour favoriser l'apprentissage d'une LE. » In : *Résonances*, Février 2007, p. 4-5.

- 1 Un très grand merci à Irène Lys pour sa relecture attentive et constructive.
- 2 Les références bibliographiques complètes se trouvent sur le site de *Prismes*, <http://www.hepl.ch/index.php?id=805>
- 3 Le Cadre européen de référence pour les langues (2001) s'y réfère également ; cf. la contribution de R. Margonis-Pasinetti dans le même numéro.
- 4 Cela vaut également pour la langue de l'école ; dans le cadre de notre article, nous nous limiterons aux langues étrangères.
- 5 La Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande de la CIIP de janvier 2003 comprend ces deux dimensions.
- 6 Cf. S. Wokusch & I. Lys (2007) pour une présentation sous forme de principes (en allemand).
- 7 Dans ce sens, le projet des cantons à la frontière linguistique de refonder l'enseignement des langues à l'école obligatoire en concevant un plan d'études et des moyens d'enseignement communs, le basant explicitement sur une didactique intégrée des langues, avec d'importantes conséquences sur la formation des enseignantes et des enseignants (Projektauftrag, Däscher, Mühlemann et Le Pape Racine, 2006) est très intéressant.

- 8 Cette préoccupation n'est pas limitée à l'Europe, cf. pour le contexte nord-américain, Trumbull & Far (2005)
- 9 Pour une réflexion concernant la didactique intégrée de la lecture, cf. Balsiger & Wokusch, 2006.
- 10 Des moyens d'enseignement existent déjà, par exemple *Galatea* (<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>) pour les langues romanes et le projet *Eurocom*, entre autres pour les langues germaniques (<http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr>).

Dans son ouvrage *Plurilinguismes et école*, Danièle Moore (Moore, 2006, pp 177-179) caractérise la compétence plurilingue et pluriculturelle en six points (que nous avons complétés, le cas échéant) :

- Les compétences des personnes bi- ou plurilingues ne sont pas des compétences monolingues cumulées et ne peuvent par conséquent pas être comparées aux normes monolingues pour chaque langue.
- Dans l'utilisation de la langue par des personnes plurilingues, on observe des altérations structurelles et lexicales, dues au contact entre les langues et véhiculant souvent des enjeux identitaires importants (ex. le Türkendeutsch ou « Kanak-Sprak » en Allemagne).
- Les compétences dans les différentes langues d'une personne plurilingue se développent en fonction de besoins de communication spécifiques. Il n'est donc en général ni utile, ni nécessaire de développer des compétences équivalentes dans plusieurs langues.
- Comme le plurilinguisme se développe au cours de contacts de groupes et de langues en réponse à des besoins spécifiques, les différentes langues ou variétés d'un individu remplissent des fonctions spécifiques et ne sont pas facilement interchangeable (langue utilisée dans la famille, à l'école, avec des amis, au travail, pendant les vacances...).
- Les compétences plurilingues sont complémentaires et leur utilisation est déclenchée par des situations, thématiques, interlocuteurs... ; on observe également des mélanges, souvent sous forme de « parler bilingue ». Le cas normal d'une compétence plurilingue est

celui d'une compétence déséquilibrée et en constante évolution.

- Les compétences d'une personne bi- ou plurilingue peuvent être considérées comme un capital linguistique et culturel qui est activé (ou non) en fonction des besoins de la personne. Pour l'école, il s'agit de gérer ce déséquilibre en déterminant par exemple des niveaux de compétences fonctionnelles pour chaque langue enseignée ; c'est l'objectif du projet HarmoS pour les langues étrangères enseignées à l'école.

#### Référence:

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier (coll. LAL)