

Quelques expériences de didactique intégrée

Extrait de Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

• Le projet “Didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle¹”.

Cette expérience, également connue sous le nom de **bivalence**, a pris naissance et se développe au Brésil depuis 1992, sur la base de principes définis au Symposium organisé par le Conseil de l'Europe à Turku en 1972² et relayés par les travaux et propositions d'Eddy Roulet (voir notamment Roulet 1980 et 1995). Les conclusions de ce Symposium insistent en particulier sur le fait que “ *les similitudes entre deux langues devaient être jugées beaucoup plus importantes que les différences (...)* Les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs”. C'est ce point précis sur lequel s'appuie l'essentiel du projet brésilien, en favorisant d'une part l'émergence d'une catégorie d'enseignants titulaires d'une double qualification français langue étrangère (FLE) / portugais langue maternelle (PLM) et en multipliant conjointement les sessions de formation destinées à sensibiliser les enseignants plus “ monovalents ” à l'intérêt d'une didactique intégrée et à leur faire élaborer des matériaux d'apprentissage communs ou logiquement articulés.

La réalisation d'un processus d'intégration didactique dans le contexte brésilien implique, selon Dahlet (2001), des ruptures, des décompositions, et la construction de ce qu'il nomme une “ *conscience de langage* ” :

- ruptures vis-à-vis de la dialectique fusion / complémentarité entre les enseignements des deux langues, qui présente l'inconvénient de symétriser les pôles tout en les séparant ;
- décomposition des objectifs d'apprentissage pour “ *penser en interaction des collaborations entre les enseignements de L1 et de L2 sur un continuum de formes d'interventions variées (...)*. C'est ainsi qu'on pourra avoir des séquences communicatives axées sur la reprise / rupture au ralenti en FLE de contenus et / ou de procédures communicatives investies en PLM, sur un retour aux problèmes de communication rencontrés en PLM à partir de l'éclairage du traitement des déséquilibres discursifs en FLE, ou de la répartition des apprenants en groupes d'affinités, amenés à produire des textes sur un même sujet, tour à tour en portugais et en français et, pourquoi pas, en parler bilingue.” (Dahlet 2001 : 28-29) ;
- conscience de langage qui permette d'en décrypter les “ *enjeux éthiques et sociaux* ” en plaçant “ *l'instruction linguistique sous le signe de la diversité des règles et des communautés de langage* ” (Ibid. : 30).

Dans la réalisation concrète du projet, une attention toute particulière a été accordée à la réflexion et aux activités métalinguistiques, comme terrain privilégié de mise en oeuvre des orientations définies. Des propositions d'activités pratiquées en classe sont données en exemple par Chaves da Cunha (2001 : 49-52), pour montrer comment des “ *activités réflexives de type métalangagier* ” peuvent être “ *le lieu par excellence de rapprochement entre la LM et la LE* ” (Ibid. : 46), au moyen de l'emploi d'un métalangage commun et en centrant le développement du travail sur les aspects pragmatiques de la communication. Ce choix permet de ne pas séparer la dimension métalinguistique et l'objectif communicatif essentiel dans toute classe de langue. Chaves da Cunha cite des exemples de fiches

¹ Ce projet est décrit en détail dans le n° 121 (2001) des *Etudes de linguistique appliquée* consacré à cette problématique.

² principes énoncés dans le *Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes* (1973), Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique.

pédagogiques répondant à ces exigences ; l'une d'entre elles propose ainsi, après avoir partagé la classe en deux groupes, de présenter des consignes concernant des tâches communicatives³, en les formulant en français pour un groupe et en portugais pour l'autre, à charge pour chacun de réaliser l'activité dans la langue considérée. Ce travail débouche ensuite sur une comparaison des réponses données dans les deux langues, assorties des raisons pragmatiques des choix langagiers opérés.

On peut voir, à travers ces citations et ces exemples, qu'une grande partie des objectifs relevés ci-dessus comme essentiels à la constitution d'une didactique intégrée des langues est reprise dans ce projet, avec une visée à la fois communicative, métalinguistique et socioculturelle. Ces objectifs ne vont pas, toutefois, sans poser un certain nombre de problèmes ; j'en soulèverai deux brièvement, qui, au-delà du contexte brésilien, sont susceptibles de réapparaître de manière récurrente dans d'autres tentatives du même ordre.

Tout d'abord, pour organiser une réflexion métalinguistique intégrée dans les deux langues, il semble utile et efficace de recourir à un métalangage commun, ce qui ne va pas de soi lorsqu'on sait les difficultés rencontrées dans ce domaine à un niveau beaucoup plus restreint et localisé, qui est celui de l'enseignement du français " langue maternelle " en France même⁴. D'un point de vue plus général, le poids des paysages didactiques et des représentations des langues et de leur apprentissage pèse lourdement, comme on a pu le voir *supra*, sur l'état d'esprit dans lequel un élève aborde une nouvelle langue et sur la manière dont il sera capable d'accepter la légitimité même des activités proposées.

Il semblerait donc judicieux, y compris lorsqu'on se fixe des objectifs d'ordre métalinguistique, de tenir compte de cette dimension et de prévoir des activités susceptibles d'amener les apprenants à reconsidérer des conceptions souvent perçues comme des évidences.

• **L'occitan au service des apprentissages linguistiques à l'école primaire**

Cette expérience, décrite par Lobier et Fabre⁵, vise, à travers l'apprentissage au cycle 2 de l'école primaire d'une langue régionale non pratiquée antérieurement par les enfants, à "*développer la flexibilité cognitive à partir de situations de réflexion sur les deux langues*" et, secondairement seulement, à "*faciliter les acquisitions en langue 2*". Elle est organisée sur une durée relativement longue et met en oeuvre un certain nombre de séquences centrées sur des objectifs notionnels, relativement proches de ce qui est couramment pratiqué dans l'enseignement communicatif d'une langue étrangère ; s'y ajoutent des séquences d'évaluation de la construction des apprentissages linguistiques, visant à faire émerger ce qui relève de l'apprentissage conjoint de la langue seconde et de la langue première. Dans un premier temps, les auteurs notent que "*l'entrée progressive dans une langue seconde relance pour l'enfant les tâtonnements langagiers qu'il a déjà expérimentés au cours de l'apprentissage de la langue maternelle*". Mais au-delà de cette similarité d'approche, on peut entrevoir, à partir d'extraits de corpus recueillis en classe, la construction par les enfants d'une réflexion comparative sur les deux langues, par l'observation du fonctionnement de certaines marques en occitan et en français, qui débouche sur la conscience d'une cohérence de fonctionnement à l'intérieur de chaque système linguistique.

³ Par exemple : " Vous dinez chez des amis. La maîtresse de maison vous propose de reprendre d'un plat que vous n'avez pas du tout apprécié. Que lui dites-vous ? Pourquoi ? " (Caves da Cunha 2001 : 51).

⁴ Malgré des efforts répétés, depuis des décennies, d'harmonisation de la terminologie grammaticale en usage dans les classes, on constate encore, d'une classe à l'autre et d'un manuel à l'autre, de grandes disparités.

⁵ dans *Repères* n° 6, 1992, 139-154. La description et l'analyse portent sur un travail mené dans une école de Nîmes entre 1989 et 1991, à partir de l'apprentissage de l'occitan par des élèves de CP-CE1 (1ère et 2ème année d'école élémentaire).

Lobier et Fabre notent que pour mener à bien cette réflexion, “ *les enfants ont explicitement recours à la métalangue : ‘futur’, ‘mot’, ‘apostrophe’, ‘accent’. Ils manifestent ainsi l’émergence de savoirs conceptuels qui expriment des connaissances nées de la confrontation des deux langues en présence, et de la nécessité de verbaliser des conceptions qui commencent à s’ordonner plus clairement et se structurer par la réflexion, alors qu’elles étaient jusqu’alors expérientielles et plus ou moins implicites ; c’est, par exemple, l’interaction occitan-français qui les amène à réfléchir sur les invariants de la terminaison du futur dans les deux langues.* ” (Op.cit. : 151)

On peut voir à travers cette expérience comment l’apprentissage d’une seconde langue qui intègre à son processus, parmi d’autres moyens, un travail comparatif entre L2 et L1 favorise des acquisitions plus affirmées et raisonnées dans la langue nouvelle, tout en permettant la fixation de règles de la langue première et une prise de conscience plus claire, explicite et verbalisée du fonctionnement respectif mais comparable des deux langues. La description de cette expérience fait apparaître l’émergence progressive chez les enfants d’une prise en compte de la diversité linguistique, à travers des fonctionnements distincts selon la langue (“ *y a cinq mots et quatre en occitan*”, “ *mais ça se prononce pas pareil*”), alors qu’ils sont conscients, dans le même temps, que la présence d’invariants plaide pour une certaine proximité linguistique (“ *’anarai’ c’est comme ‘j’irai’ en français* ”)

La transformation interactive des représentations des enfants, dont on peut relever des indices au long des échanges, témoigne ici d’un réel apprentissage en construction, apprentissage à la fois de savoir-faire fonctionnels (leurs découvertes pourront être réinvesties dans leurs pratiques communicatives de l’occitan) et de savoirs conceptuels (ils ont progressé notamment dans leur compréhension de la formation du futur et du rôle des pronoms en français et en occitan et accèdent peu à peu à la relativisation d’une certaine universalité linguistique).

• Une démarche de conceptualisation à l’école élémentaire

C’est dans la même direction que s’organisent les propositions de Bailly et Luc (1992), mais selon des modalités quelque peu différentes. Travaillant sur l’apprentissage de l’anglais langue étrangère en fin d’école primaire (CM 2) en France, elles proposent pour leur part de partir de ce que l’élève connaît déjà (sa langue première ou, du moins, la langue de référence de l’école) et d’en analyser le fonctionnement avant d’émettre des hypothèses sur le fonctionnement de ce qu’il connaît encore peu ou mal, à savoir la langue étrangère. Cette progression, qui s’appuie sur une démarche hypothético-déductive (observation d’exemples de production dans la langue - construction d’hypothèses sur les régularités inhérentes à cette langue - vérification des hypothèses en production ou au moyen d’autres observations), vise à enrichir la pratique en langue étrangère à travers un double mouvement de destructuration (par rapport à la langue première) et de restructuration (en fonction de la langue cible). Il faut préciser que les auteurs conçoivent leurs propositions comme un “ *travail de préparation à l’apprentissage non seulement sur les premiers apprentissages dans la langue mais aussi sur tout un ensemble de prises de consciences visant à modifier les représentations partielles, abusivement simplifiées, voire clairement erronées, que les enfants se sont construites vis-à-vis de ce qu’est une langue, de ce qu’est l’activité langagière, de ce qu’est l’apprentissage d’une langue étrangère.* ” (Luc 1992 : 29).

Pour mener à bien la recherche-action mise en place, elles ont sélectionné des faits de langue qui résistent plus fortement que d’autres à l’apprentissage (pronoms personnels, interrogation, marqueurs de négation, etc.) et proposent aux enfants, dans un premier temps, d’observer ce qui se passe sur ce point dans leur langue première. Pour les pronoms personnels de la 3ème

personne, par exemple, les enfants constatent très vite qu'il en existe deux (il / elle) et découvrent une relation "logique" avec la réalité dans le cas des humains mais arbitraire dans les autres cas ; confrontés à un corpus en anglais, leurs observations vont les amener à relativiser ce rapport à la "réalité" : ce qui était deux devient trois (*he, she, it*) et le rapport à la réalité s'organise différemment ; de telles constatations conduisent les enfants à la conclusion qu'il n'existe pas de correspondance terme à terme entre les deux langues. Une troisième phase du travail consiste alors à mettre en oeuvre ces découvertes dans des activités de production dans la langue étrangère puisque "*cette phase de conceptualisation serait inopérante si elle ne s'accompagnait, de façon immédiate, d'un ancrage dans la pratique*" (Ibid. : 32).

C'est donc à un travail conjoint de déstructuration / restructuration des pratiques **et** des représentations qu'on convie les enfants à travers cette démarche, dans le but que "*se développent des capacités dites transversales reposant sur l'appropriation des modes d'analyse et sur la mise en place progressive d'une structuration mentale rigoureuse dont la portée devrait non seulement s'étendre au français, mais aller bien au-delà du seul domaine des langues.*" (Ibid. : 37).

[...]

La présentation de ces différents projets et expériences donne à réfléchir, plus généralement, sur l'importance de la fonction métalinguistique dans l'appropriation des langues, de son rôle à la fois d'un point de vue réflexif mais aussi d'un point de vue communicatif, dans la mesure où elle permet un usage plus raisonné et opératoire de la capacité de langage. Dans cette perspective, on est amené à s'interroger, au-delà des distinctions langue étrangère-langue première, sur la dimension heuristique d'un travail de sensibilisation à la variation ; en langue première non plus, en effet, pour bon nombre d'élèves, l'accès à certains types de discours ne va pas de soi. On pourrait ainsi élargir la réflexion amorcée à la définition du rôle et de la place des compétences discursives dans l'appropriation des langues, ce qui, là encore, conduit à intégrer les enseignements et apprentissages dans les deux langues (Roulet 2000 a et b).

Ainsi, au-delà de la langue étrangère, de la langue première et de leurs relations, c'est l'idée d'une compétence langagière globale qui est en jeu, articulée à des compétences métalinguistiques s'appliquant au répertoire verbal du locuteur dans son ensemble.

D'un point de vue général, en effet, les opérations de conceptualisation développées à la faveur d'activités en langue - étrangère et/ou première - ont des conséquences bien au-delà, dans la mesure où les langues que l'on a essentiellement regardées, jusqu'ici, comme un objet d'appropriation, constituent également, et de manière non moins importante, un outil d'accès à la plupart des autres savoirs disciplinaires ; c'est grâce à elles et à travers elles que nombre de compétences se construisent et, à ce titre, elles occupent, ou devraient occuper, une place à part dans les programmes et curricula existant ou à définir.