

## **Didactique intégrée des langues**

**Extrait de Cavalli, M. 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.**

### *La didactique intégrée des langues à l'école moyenne*

#### La didactique intégrée des langues dans la littérature scientifique

Les premières incitations à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent à 1972 et ont été formulées sous la forme de recommandations au cours d'un symposium, organisé par le Conseil de l'Europe à Turku, portant sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes<sup>1</sup>. Ces recommandations portaient du constat que « d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences » et que « les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'avoir été suffisants ». Elles préconisaient qu'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de la L1 et des LE soit « d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent » et que les professeurs enseignant ces langues arrivent à « coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs ».

Viennent, ensuite, les réflexions d'Eddy Roulet 1980 sur la nécessité d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes ; les indications de Louise Dabène (1990) au sujet du décloisonnement des enseignements linguistiques et, plus récemment, les orientations définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000) dans le chapitre 8 (*Diversification linguistique et curriculum*).

Certains développements méthodologiques allant dans le sens d'une didactique intégrée des langues (dorénavant DIL) proviennent aussi de projets européens visant l'intercompréhension des langues voisines (notamment Blanche-Benveniste & Valli (éds.), 1997 ; EUROM 4 1999 et le projet Galatea in Dabène & Degache (éds) 1996). Des réflexions récentes (Castellotti 2001) montrent que la didactique des langues étrangères est en train de dépasser le tabou de la langue première dans les classes de langue et de s'orienter décidément vers un enseignement plus décloisonné.

Par ailleurs, le Conseil de l'Europe, dans ses documents sur les politiques linguistiques éducatives en Europe (Béacco & Byram 2003 : 39), souligne l'importance pour la mise en œuvre du plurilinguisme, du « rapprochement, comme base commune du développement des compétences en langues, des enseignements des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères et des langues classiques » et indique que l'« articulation entre les composantes des répertoires plurilingues visés, en fonction des répertoires des apprenants, peut recevoir des réalisations didactiques multiples, adaptées à des contextes spécifiques ».

Cela dit les réflexions méthodologiques approfondies sur comment réaliser, de façon concrète et au quotidien, cette didactique intégrée, dont pourtant il existe diverses expériences

---

<sup>1</sup> Cf. *Rapport su 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.

(cf., par exemple, celle de la bivalence au Brésil, Chiss (éd.) 2001) sont, pour l'instant peu nombreuses.

#### Le début des réflexions au Val d'Aoste

Or c'est sur cette question que, bien avant que se mette en place l'éducation bilingue au niveau de la *scuola media*, s'est penché l'ancien IRRSAE du Val d'Aoste. Partant de la considération que les enseignements linguistiques occupaient et occupent une part vraiment considérable du curriculum global de la *scuola media*<sup>2</sup>, l'IRRSAE s'est proposé de former les enseignants de langues (cf. chapitre 5) à une méthodologie d'enseignement susceptible de favoriser leur cohérence d'ensemble. La DIL est devenue, à partir de 1994, une des orientations méthodologiques contenues dans les Adaptations des programmes de l'État à la *scuola media* bi/plurilingue (cf. tableau n° 26).

Tableau n° 26 : La didactique intégrée des langues d'après l'*Adaptation des programmes nationaux de l'école moyenne (D.M. du 9 février 1979) aux exigences socio-culturelles et linguistique de la Vallée d'Aoste* - Délibération du Gouvernement Régional n° 5884 du 22 juillet 1994.

<p>Titre IV Programmes de langues. [...]</p>	<p><i>3. Didactique intégrée des langues</i></p> <p>L'éducation bilingue et l'enseignement de la langue étrangère exigent une harmonisation des didactiques afin que les élèves vivent une expérience cohérente de formation linguistique.</p> <p>Il en découle l'exigence d'adopter une didactique linguistique qui ne soit pas normative mais qui soit soucieuse des dynamiques des phénomènes linguistiques et de communication et qui se réalise au moyen de stratégies et de niveaux diversifiés d'intégration.</p> <p>Il importe donc de valoriser et d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis et vit dans son expérience familiale et sociale tout en assurant la continuité du parcours de formation amorcé dans les degrés d'enseignement précédents.</p> <p>La didactique intégrée de l'italien, du français et de la langue étrangère implique une organisation cohérente des compétences linguistiques agencées comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- compétence de communication : enrichissement et affinement des capacités d'expression et d'argumentation des élèves ;</li><li>- compétence métalinguistique : conscience du fonctionnement de la langue et de ses modalités d'apprentissage. L'intégration comparative des enseignements</li></ul>
--	--

<sup>2</sup> Avant la réforme bilingue datant de 1994, la *scuola media* prévoyait 6 heures d'italien, 6 heures de français et 3 heures de langue étrangère (= anglais), sur 36 heures globales d'enseignement, ce qui représentait environ 41 % d'enseignement linguistique à l'intérieur du curriculum. Après la réforme bilingue, la proportion de temps alloué aux trois langues reste identique par rapport au passé avec la différence que les unités d'enseignement ont été réduites de 60 à 50 minutes en vue d'un allègement global de l'horaire.

linguistiques rend plus harmonieux et renforce l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles ;

- compétence textuelle : enrichissement de la maîtrise des différents types de textes. L'objectif est transversal par rapport aux autres domaines disciplinaires du fait que tous les enseignements utilisent des typologies textuelles diversifiées. Une bonne compétence textuelle permet d'utiliser tant la langue française que la langue italienne comme outils d'apprentissage ;

- dimension cognitive : l'emploi élargi des langues dans la formation du savoir facilite et active de transferts cognitifs réciproques.

La programmation didactique intégrée des enseignements linguistiques, en sus du développement des compétences susmentionnées, facilite la collaboration entre enseignants et favorise la systématisation et la différenciation fonctionnelle des méthodologies.

## Les présupposés psycholinguistiques

Les présupposés psycholinguistiques pour une DIL sont développés et argumentés par Vygotsky (1997 : 294 ; éd. orig. 1962) dans les réflexions suivantes :

[...] (l)e processus d'assimilation d'une langue étrangère présente des traits qui diffèrent profondément de ceux qui se manifestent au cours de l'assimilation de la langue maternelle. Des développements qui s'effectuent selon des voies différentes, dans des conditions différentes, ne peuvent aboutir à des résultats parfaitement identiques.

Il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est faite il y a bien longtemps dans de tout autres conditions. Mais ces différences, si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents, mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. De surcroît, ces trois processus – assimilations des langues maternelle et étrangère et développement du langage écrit – exercent les uns sur les autres une action complexe, ce qui témoigne incontestablement de leur appartenance à une seule et même classe de processus génétiques et de leur unité interne.

La pensée de Vygotsky, encore très vivante de nos jours et en cours d'explicitation par de nombreux chercheurs, a été une référence de base pour toute une population de scientifiques qui ont travaillé dans le domaine de l'acquisition des langues et de l'interaction et a donné lieu à une immense bibliographie. L'objectif de ces pages n'étant pas de retracer le cheminement complexe de la pensée vygotskyenne et de ses réélaborations, nous nous limiterons à montrer la continuité de sa pensée à travers cette citation de Bialystok 1990 :

Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature.

[...] les compétences qui doivent être développées pour mener à bien le traitement des première et seconde langues sont identiques.

La DIL se fonde ainsi sur un juste équilibre entre, d'un côté, la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1 et d'une LE et, d'un autre, la considération que ces processus ont, de toute façon, de grandes affinités du point de vue psycholinguistique.

[...]

Les considérations de Vygotsky sur les influences réciproques entre la LE et la L1 nous paraissent également fondamentales pour une mise en place d'une DIL :

L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait que qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne. Les recherches confirment entièrement cette idée de Goethe, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. (Vygotsky 1997 : 294-295)

Nous trouvons ici, en effet, l'explication psychologique de tant de données de recherches qui mettent en évidence une conscience métalinguistique plus développée chez les bilingues. Encore une fois, par rapport aux réflexions de Vygotsky, il est important de souligner que, comme le répertoire linguistique des élèves valdôtains quand ils abordent une première LE se compose déjà d'au moins deux langues aux statuts acquisitionnels différents (une L1 et une L2), le jeu d'appuis, de renvois, de renforcements réciproques, d'éclairages croisés et de transferts devient encore plus subtil et plus complexe (cf. sur ces questions Castellotti 2001 et Castellotti *et alii* 2001).

Principes, finalités et objectifs de la didactique intégrée des langues

Les influences cognitives réciproques entre L1 et LE décrites par Vygotsky ont été traduites au VDA, dans le cadre de la DIL, en deux principes : le *principe de l'anticipation* et le *principe de la rétroaction* (Cavalli 1993 a et 1993 b), qui jouent autant sur le plan cognitif que sur le plan didactique.

Selon le principe de l'anticipation, il y a dans l'acquisition linguistique des préséances dues aux moments où les différentes langues sont apprises : chronologiquement L1 précède L2 qui, à son tour, précède LE. Ce qui marque d'un point de vue acquisitionnel (et souvent affectif<sup>3</sup>) les statuts de ces trois langues.

Au point de vue didactique, ce principe se traduit, tout d'abord, dans la conscience que l'enseignant d'une langue a du fait qu'il est en train de mettre en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer parallèlement ou par la suite : en d'autres termes qu'il est en train de préparer, dans une langue, le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres.

---

<sup>3</sup> C'est la raison pour laquelle il nous semble regrettable que l'introduction précoce d'une LE emprunte la voie, plus rentable économiquement, mais culturellement uniformisante, de l'anglais. Rappelons, toutefois, aussi que le côté affectif d'une acquisition précoce peut fonctionner aussi bien dans le sens positif que dans le sens négatif : un enseignement intensif d'une langue qui ne prenne pas dûment en compte les aspects motivationnels liés à son apprentissage, bien qu'elle puisse fournir des compétences plus ou moins acceptables, encourt le risque d'engendrer des attitudes fortement négatives envers la langue enseignée.

Le principe de rétroaction agit dans la direction exactement opposée : cognitivement, dans l'optique de Vygotsky, toute acquisition linguistique successive en L2 ou LE est censée avoir un effet de restructuration ou, tout au moins de « révision », dans le sens d'une « vision » autre, plus approfondie, des connaissances préalablement acquises en L1. Au plan didactique, ce principe se traduit non seulement par un rappel (devant induire un transfert) des connaissances, des compétences et des stratégies acquises dans une langue sur lesquelles il s'agit de fonder le processus d'acquisition dans les autres, mais aussi par la prise en compte des modifications (systémiques, perceptives ou autres) que ces nouvelles acquisitions peuvent avoir sur les langues précédemment acquises : qu'il s'agisse de déstabilisation cognitive et de restructuration des systèmes ou de simple prise de conscience de certains phénomènes passés jusqu'alors inaperçus.

La conscience, que les trois enseignants de langues ont de l'existence de ces deux principes qui pourraient gouverner les influences réciproques entre les trois enseignements linguistiques, doit se traduire, au plan didactique, par le développement chez les élèves d'une méthode heuristique et de stratégies contrastives qui leur permettent de faire la différence entre ce qui est transférable d'une langue à l'autre et ce qui reste spécifique à chacune d'entre elles. Il s'agit également de stimuler, de façon systématique, les transferts de ces connaissances, compétences et stratégies, transferts qui, guidés, orientés, assistés au début grâce à l'étayage des trois enseignants, puissent devenir de plus en plus autonomes, spontanés et automatisés chez les élèves, se transformant ainsi en une véritable compétence stratégique transversale de transfert.

Ainsi, dans une situation d'enseignement plurilingue, le principe de l'anticipation et celui de la rétroaction sont applicables de façon très souple et différenciée, suivant une géométrie variable sans que nécessairement soit respectée une succession « canonique » ou un ordre réputé « naturel » des langues (qui pourrait être  $L1 > L2 > L3$  pour l'anticipation ou  $L3 > L2 > L1$  pour la rétroaction). Certains apprentissages peuvent, alors, avoir lieu d'abord en L2 (et, pourquoi pas, en L3) et ensuite en L1 : le cas extrême est, par exemple, celui de l'apprentissage préalable de l'écriture en L2 et son apprentissage successif en L1 (ce qui se fait dans certaines situations immersives au Canada); certaines conceptualisations métalinguistiques à propos, par exemple, des registres de langues (cf. dans certains actes de parole très ritualisés comme les salutations ou dans des textes très figés comme les lettres) pourraient très bien être abordées, en premier lieu en L3 pour revenir, ensuite, sur une réflexion analogue en L1 et L2 (où ces mêmes actes de parole, par exemple, auraient été appris de façon plus implicite) : serait exploité de la sorte l'effet de dépaysement que provoque la L3 par rapport à certains phénomènes qui peuvent paraître moins évidents dans les langues les plus familières. Un travail de conceptualisation sur la coréférence pourrait très bien être abordé en parallèle dans les trois langues, bien que la langue étrangère soit encore au simple apprentissage des unités linguistiques utiles à sa réalisation : pour la L3, il s'agirait ainsi d'un apprentissage de formes linguistiques simples, mais inséré dans le contexte plus complexe du fonctionnement textuel.

Ainsi conçue, la DIL pourrait rentrer parmi les stratégies de l'enseignant que Bange (1992 : 70) dénomme *stratégies d'optimisation ou de maximisation* des processus d'acquisition des apprenants dont le but est « de mettre l'élève dans les meilleures conditions pour mettre en œuvre les processus d'acquisition dans sa « zone de développement proximal » » : elle s'appuie, en effet, sur le développement chez l'élève de stratégies

« offensives » de maîtrise de problèmes - les stratégies d’accomplissement – qui sont des stratégies d’acceptation des risques et de solution de problèmes<sup>4</sup>.

En outre, ce sur quoi la DIL entend agir c’est, on le voit bien, le principe d’interdépendance de L1, L2 et LE mis en évidence par Cummins (cf. partie initiale de ce chapitre), c’est-à-dire sur les fondements communs (système opérationnel commun et/ou compétence commune sous-jacente) qui régissent ces différents processus d’apprentissage. La DIL se donne pour finalité l’exploitation pédagogique de ces fondements communs afin de faciliter les apprentissages des différents systèmes linguistiques dans une optique de renforcement réciproque. Elle vise à favoriser, à anticiper dans le temps, à conscientiser, à rendre systématiques et à automatiser, par l’intervention didactique et la mise en place d’activités d’apprentissage, des processus mentaux qui, en partie et de façon inconsciente, peuvent avoir lieu de manière spontanée dans l’esprit des apprenants (ou, à la limite, pourraient ne pas se réaliser du tout) : c’est dans ce sens aussi que la DIL s’appuie sur et exploite la zone de développement proximal (cf. : partie initiale de ce chapitre).

Elle a, en outre, une deuxième finalité : la réalisation d’une double économie, une économie cognitive, sur le plan des apprentissages, et une économie didactique, sur le plan des enseignements. Sur les deux plans, en effet, tout n’est pas complètement à ré-apprendre ni à ré-enseigner, les stratégies de transfert se jouant autant sur le plan cognitif que sur le plan méthodologique et didactique.

Pour illustrer de façon plus concrète les objectifs qui découlent de ces finalités générales, seront présentés, à titre d’exemple, les objectifs poursuivis par deux professeurs, l’un de français (L2) et l’autre d’anglais (L3) qui pratiquent l’intégration des enseignements linguistiques depuis de nombreuses années, à l’intérieur d’activités que les élèves eux-mêmes ont dénommées de façon ludique et créative, sans référence aucune au néologisme d’Etiemble 1964, « projets de franglais ». Dans ces classes, pour l’étude de la langue anglaise il a été convenu d’utiliser comme langue véhiculaire le français (Sciacqua, 2000 : 50-54). Voici donc ce qui est proposé comme objectifs pour les élèves et pour les deux professeurs :

Objectifs pour les <b>élèves</b>	Objectifs pour les <b>professeurs</b>
<i>Objectifs cognitifs :</i>	Ils peuvent viser :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• créer une ambiance plurilingue motivante ;</li> <li>• employer une langue connue, le français (emploi véhiculaire) pour en approcher une inconnue, l’anglais ;</li> <li>• mettre en place des situations sécurisantes de co-apprentissage et de recherche continue où :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- l’alternance est sollicitée/encouragée ;</li> <li>- l’erreur n’est pas sanctionnée et l’interlangue est accueillie comme phase du parcours ;</li> <li>- l’élève est le vrai acteur de son parcours cognitif ;</li> </ul> </li> <li>• éviter l’ennui de la répétition et la surcharge cognitive ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un développement systématique et intégré du curriculum de l’aire linguistique (cohérence, efficacité, économie) ;</li> <li>• un partage et une intégration d’objectifs cognitifs et linguistiques à l’intérieur de séquences d’apprentissage communes ;</li> <li>• un transfert de stratégies et d’acquisitions de type linguistique et pragmatique d’une langue à l’autre (⇒ curriculum « allégé ») ;</li> <li>• une planification plus ponctuelle et des critères d’évaluation mieux partagés ;</li> <li>• la création d’espaces/moments d’utilisation des langues de façon fonctionnelle aux situations communicatives, aux destinataires, aux buts de la communication (valorisation</li> </ul>

<sup>4</sup> Bange définit ces stratégies pour le domaine de la communication et de l’interaction, alors que le point de vue assumé ici est celui de l’acquisition langagière et, dans ce cadre, de la réflexion métalinguistique.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• favoriser/solliciter la flexibilité dans l'emploi des deux codes et dans le transfert de compétences, habiletés et connaissances ;</li> <li>• stimuler/sensibiliser à l'ouverture vers d'autres réalités/cultures ;</li> <li>• prendre conscience du fait que la langue véhicule la culture de référence ;</li> <li>• développer la capacité de faire des inférences ;</li> <li>• développer l'acquisition de stratégies et de techniques ;</li> <li>• sensibiliser aux réflexions métalinguistiques et aux fonctions linguistiques en situation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de l'alternance) ;</li> <li>• un espace privilégié pour mettre en place des activités de réflexion métalinguistique (non décontextualisée) par le biais de la didactique de l'analogie ou l'analyse comparative/contrastive des trois langues ;</li> <li>• un développement d'objectifs non seulement disciplinaires mais aussi de compétences/habiletés transversales ;</li> <li>• une collaboration et un partage de connaissances/compétences à tout niveau.</li> </ul>
<p><i>Objectifs linguistiques :</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• enrichissement lexical ;</li> <li>• acquisition de langages spécifiques ;</li> <li>• sensibilisations aux emprunts linguistiques ;</li> <li>• soin/perfectionnement des aspects phonétiques et de l'orthographe ;</li> <li>• développement de l'expression orale.</li> </ul>	

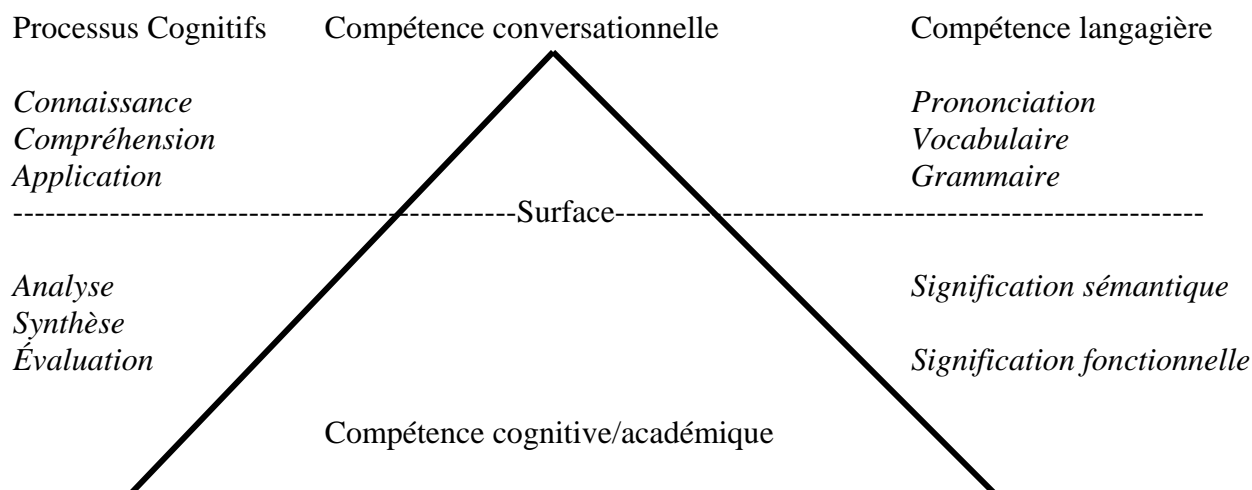
### Typologie des langues et didactique intégrée

Comme nous l'avons déjà annoncé ailleurs, l'intégration peut se moduler différemment selon la typologie des langues enseignées : elle peut emprunter des voies diversifiées selon que les langues sont typologiquement proches ou éloignées et selon les diverses « paires » typologiques. La plus grande parenté entre les langues permet, en effet, un travail également sur les structures de surface. A ce sujet, récemment Baker (2001 : 170) a proposé une schématisation de l'iceberg de Cummins 1980 (cf. partie initiale de ce chapitre). Rappelons que Cummins entendait montrer, par la métaphore de l'iceberg, la façon dont les deux compétences langagières d'un bilingue s'intègrent et s'imbriquent au niveau profond de la compétence commune sous-jacente et à travers l'existence d'un système opérationnel commun (qui renvoient à la compétence cognitive et académique ou CALP) tout en se différenciant pour ce qui est des structures de surface (qui renvoient, elles, à la compétence conversationnelle ou BICS).

La schématisation de Baker, réalisée à partir de l'évolution de la théorie de Cummins, intègre aussi bien les différents processus cognitifs que les divers aspects de la compétence langagière qui peuvent être sollicités aux deux niveaux : celui des structures de surface (BICS) et celui de la compétence commune sous-jacente et du système opérationnel commun (CALP) (cf. figure n° 16).

Cette schématisation nous paraît utile pour repérer les différents niveaux et les différentes possibilités de l'intégration suivant la typologie des langues en présence.

Figure n° 16 : Mise en relation entre les notions de BICS et de CALP, les processus cognitifs et les compétences conversationnelle, cognitive et langagière.



Au VDA, par exemple, au niveau de l'école moyenne, les élèves sont déjà passés, généralement, d'une L1 (l'italien) appartenant au groupe italique à une L2 (le français), qui est considérée comme la moins romane des langues du groupe roman pour arriver, enfin, à une L3 (l'anglais), jugée comme la plus romane des langues germaniques à cause du pourcentage élevé de lexique d'origine latine (dans le domaine scientifique surtout). Le continuum créé par les langues apprises dans le système scolaire valdôtain est ainsi particulièrement harmonieux puisqu'il y a un passage graduel à des langues se différenciant de façon progressive et non abrupte comme cela pourrait arriver, par exemple, dans des couples du style anglais-chinois ou français-arabe, où la distance typologique joue à différents niveaux (à commencer, à l'écrit, par le type d'alphabets utilisés et les différentes modalités cognitives de lecture qu'ils sollicitent ou, à l'oral, par les différences plus grandes existantes au niveau des systèmes phonétiques et prosodiques, etc.).

Ainsi, dans le cas valdôtain, la parenté typologique des langues requiert, d'un côté, l'acquisition de stratégies d'exploitation, nous dirions presque de rentabilisation, des transparences et ressemblances des structures de surface (*stratégies de transfert interlingual* ou généralisations interlinguales) et, d'un autre, de stratégies de différenciation interlinguale et de stratégies de vigilance (*monitoring*) qui permettent d'éviter les écueils des faux-amis de toutes sortes.

Pour les paires de langues typologiquement éloignées, l'intégration se fonde sans doute moins (ou pas du tout) sur l'exploitation de la ressemblance typologique des structures de surface que sur celle du système opérationnel commun et de la compétence commune sous-jacente (cf. figures n° 7 et n° 16) qui représentent les dimensions transversales fondamentales des langues. C'est à ce niveau que se situent, à notre avis, les enjeux les plus féconds de la DIL : c'est là, en effet, que résident les processus cognitifs (analyse, synthèse,

évaluation) et les compétences langagières (signification sémantique et fonctionnelle) de plus haut niveau, celles qui sont à la base du développement cognitif et langagier plus avancé.

Ainsi, la DIL est-elle envisagée comme un moyen à la disposition de l'enseignant pour faciliter cette « classe unique de processus de développement verbal » dont parle Vygotsky et à laquelle appartiennent aussi bien le processus d'assimilation de la L1 que celui de la LE et, entre les deux, ajoutons-nous, celui de la L2.

### Les modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues

Au plan pratique, la DIL se fonde sur la collaboration et la concertation entre les enseignants, collaboration qui peut se réaliser selon diverses modalités d'après le degré d'approfondissement de l'intégration et celui de l'engagement personnel des enseignants (ce qui suit est tiré de Bertocchi 1998 : 76-78) :

- un premier niveau, minimal, prévoit l'information réciproque au sujet des contenus d'enseignement, l'élaboration d'un langage commun, la concertation sur certaines techniques de gestion de la classe à propos de questions aussi délicates et fondamentales que la façon d'affronter les erreurs ou bien les interventions à mettre en place dans le cas d'élèves en difficulté. Il est également fondamental que les enseignants arrivent à expliciter (et, surtout, à s'accorder sur) les modèles de description de la langue qui servent de base à leurs enseignements. Ce premier niveau représente, en réalité, une modalité de travail propédeutique à une véritable intégration didactique et en constitue, en même temps, une des conditions préalables et indispensables ;
- un deuxième niveau, intermédiaire, suppose un travail commun de planification qui permet, sur des aires circonscrites du curriculum, de fixer les objectifs, les contenus, les méthodes, les procédures et les modalités d'évaluation ;
- un troisième niveau, le plus avancé et le plus ambitieux, est celui d'un curriculum intégré des langues enseignées à l'intérieur duquel les enseignants seraient amenés à :
  - intégrer les objectifs dans des séquences communes (tout au moins en ce qui concerne les stratégies de base et les typologies textuelles fondamentales) ;
  - viser à une économie du curriculum en exploitant, toutes les fois où cela est possible, le transfert de stratégies et d'acquisitions linguistiques et pragmatiques d'une langue à l'autre ;
  - s'accorder, de façon beaucoup plus précise et globale qu'au deuxième niveau, sur les modalités d'évaluation ;
  - prévoir, créer et exploiter des moments d'utilisation de plusieurs langues en fonction des situations communicatives et des buts de la communication, en valorisant, dans ces situations, l'alternance linguistique ;
  - repérer, de façon systématique, les éléments « proches » et les éléments « distants » dans les langues, de façon à mettre en place des activités métalinguistiques de comparaison.

Il est bien évident que l'accent mis sur le terme « intégration » ne doit pas faire oublier la nécessité également d'une « différenciation concertée ». La DIL est tout le contraire d'une homogénéisation linguistique : elle trouve son efficacité dans un juste équilibre de réflexion fine et de travail concret aussi bien sur les analogies que sur les différences entre les langues en présence.

L'expérimentation de la DIL que de nombreuses équipes d'enseignants de langues ont menées avec le support de l'IRRSAE entre 1990 et 1994<sup>5</sup>, prévoyait essentiellement des

---

<sup>5</sup> Pour une présentation plus détaillée des activités de formation de l'IRRSAE sur la DIL, cf. chapitre 5.

activités se situant plutôt au deuxième niveau présenté ci-dessus : un travail de planification, de réalisation et d'évaluation d'activités d'intégration sur des aires limitées du curriculum.