

**<<LANGUES ETRANGERES / SECONDES / ANCIENNES  
DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE: DISCIPLINE DE REFERENCE ET  
DISCIPLINE SCOLAIRE>>**

**Thèmes: Didactique Intégrée**

**Sujet: « Forces et faiblesses de la Didactique Intégrée »**

**Enseignants en formation**

**Ba Abdoulaye & Varus A. Sosoe**

## 1. INTRODUCTION

«Faire de nécessité vertu», dit-on. En choisissant le thème de la Didactique Intégrée (DI) et comme sujet « Forces et faiblesses de la didactique intégrée », nous avons voulu répondre d'une part à un appel pressant des grandes institutions en matières de politiques éducatives linguistiques, CIIP, CDIP etc. et leurs instruments de travail privilégiés, le CECR, GREL, PEL, etc. D'autre part, en tant que néophytes de la didactique, notre intention est de contribuer tant soit peu à notre niveau à réfléchir à ce qui semble être LA réponse quasi-unanime actuelle que les experts en didactique apportent aux problèmes du pluri-linguisme et -culturalisme. Notre sujet, « Forces et faiblesses de la didactique intégrée », nous n'allons pas le traiter sous forme de monographie, « Forces » d'une part et « Faiblesses » d'autre part. Vu que des balises nous sont fixées à l'avance, il nous semble quelque peu malaisé de procéder ainsi. Nous suivrons donc les balises.

Le lien de ce thème avec le CECR demeure assez ambigu, dans la mesure où « l'approche retenue », proposée et non imposée par le CECR<sup>1</sup> reste expressément l'actionnelle (CECR, chap.2) et non l'intégrée. De didactique intégrée il n'en est d'ailleurs pas explicitement question dans le CECR. Comme si elle était complètement méconnue sinon inconnue par les concepteurs de cet instrument. Ce qui, d'entrée de jeu, poserait au fond la question de la nature du lien entre la didactique intégrée, si prisée par les équipes de chercheurs aujourd'hui et le pluri-linguisme et -culturalisme. La didactique intégrée est-elle essentielle à la gestion optimale des pluralismes linguistique et culturelle ou tout lien entre elles n'est que contingent? Où donc situer le lien entre notre thème et le CECR?

Une lecture plus attentive du CECR, chapitre 8 traitant du plurilinguisme et du pluriculturalisme, nous révèle au fond la prégnance de ce qu'il n'est guère osé d'appeler lien essentiel, lien apodictique entre la DI et ce chapitre du CECR, avec toutes les réserves que nous émettrons plus loin. Lien apodictique et intention éthique anti-diglossique, politique d'égalité de privilège ou importance des langues et cultures européennes, maternelles et/ou scolaires, tels sont, à notre avis, les termes qui caractériseraient la relation entre la DI et le CECR.

En effet, si l'intention initiale (des concepteurs) du Cadre, c'est bien de concevoir «La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle» de sorte qu'elle tende à «résoudre le problème de la diglossie, à nous «sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier»; si c'est bien le dépassement de «La conception habituelle [qui] consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle.»; et si l'on «considère que la réponse didactique à ces nouveaux défis» à l'intérieur de l'école et en dehors «consiste en une approche décroisonnée de l'enseignement des langues, une didactique *intégrée*»<sup>2</sup>, alors il nous paraît judicieux de conclure à une nécessité logique du lien de la DI avec le CECR et les instruments affiliés tel le PEL<sup>3</sup>. Viendrait s'y ajouter, pour corroborer ce lien, l'idée de «complémentarité», «dans le

1 Mike Makosch, L'opinion di... The Common European Framework: time to move on ! In: *Babylonia* 4/09, p. 2.

2 Suzanne Wokusch, « Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves » *Babylonia* 1/08, p. 12-14.

3 Nous citons ici en exemple ici le très prospectif article de Rosanne Margonis-Pasinetti Le PEL: outil privilégié pour

respect mutuel» des «pratiques différentes» d'enseignement et leurs visées, la valorisation égale des objectifs de l'enseignement scolaire des langues - la « compétence générale » de l'individu (au primaire) et « compétence communicative langagière » de l'individu (au secondaire) - et des objectifs de la formation universitaire ou continue de l'individu - « les objectifs en termes d'« activités langagières » spécifiques ou « capacité fonctionnelle » à domaine ciblé<sup>4</sup>. L'approche actionnelle serait-elle alors dépassée «à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe»? La dynamique interne du Cadre et donc de la politique en langues du Conseil de l'Europe diminuerait-elle l'importance de « l'approche retenue » par rapport à l'approche intégrée ? Comment, du reste, «le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe», cette « ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer»<sup>5</sup> peut-il se laisser dissocier et hiérarchiser d'une part en langues uniquement maternelles et de moindre importance et privilège pour les uns et en langues de la plus haute importance et du plus haut privilège pour les autres et, d'autre part, en langues de scolarisation de moindre importance et privilège pour les uns et en langues de la plus haute importance et du plus haut privilège pour les autres ? Comment «favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe» et «éliminer les préjugés et la discrimination» si aucune éthique de l'égalité importance et privilège des langues et cultures ne sous-tend les politiques nationales dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes si ce n'est au sein même des Etats-membres, du moins au sein du Conseil Européen ? La finalité première de la DI semble résider essentiellement dans le projet de résolution de cette double dissociation et hiérarchisation.

Tenir compte de ces paramètres et questions ne peut que permettre, ce nous semble, de mieux saisir l'importance actuelle de la DI et de s'y attacher en la développant de façon optimale, afin qu'elle puisse répondre aux problèmes que posent les apprentissages et enseignements multiples des langues dans une Europe pluri-lingue et -culturelle. La DI paraît tirer son prestige actuel de l'importance que son concept accorde, du moins en ses objectifs déclarés, au pluri-linguisme et -culturalisme doublée de l'idée d'égalité importance de toutes les langues des apprenants. Nous nous y souscrivons.

## 2. RESUME DE L'ARTICLE

### Le but de l'article

Comme le titre de l'article « Didactique intégrée des langues: évolution et définitions »<sup>6</sup> semble clairement l'indiquer, l'auteure, Claudine Brohy, y veut présenter l'évolution de la DI et ses définitions multiples, attirer l'attention sur les différents centres d'intérêts qui en sont les parties constitutives possibles, selon les auteur-e-s, les enseignant-e-s et expert-e-s. Elle y développe le thème de la didactique du plurilinguisme, en dévoilant les différentes formes que son objet, la DI, a pris à travers les siècles dans le contexte suisse. D'un côté, elle montre comment cette forme de didactique pré-existait à la « thématisation »

---

le développement d'une didactique intégrée des langues? *Babylonia* 1/08, 40-42..

4 Chapitre 8, p. 126 du CECR

5 Préambule de la *Recommandation* R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, in: CECR, p. 11.

6 Claudine Brohy, *Babylonia* 1/08

académique et aux développements actuels de son concept. De l'autre, elle décline la polysémie de ce concept et révèle donc aussi l'absence de définition univoque qui lui est particulière dans le concert des didactiques. La question y est également posée relativement à son développement optimal, à son parachèvement, sa maturation tripartite, à savoir son contenu, l'ensemble des langues, la formation du corps enseignant, et le développement des supports didactiques qu'elle requiert.

L'auteure rappelle l'objet du Forum du GREL à Bienne en 2007 sur la DI, qui fait suite aux forums précédents (2003 et 2004) qui ont «balisé les notions et concepts» qu'impliquent cette didactique: la mise en exergue des «articulations possibles entre les disciplines scolaires et le contexte de formation, avec ses exigences au niveau des objectifs, de l'évaluation et des nouveaux supports»<sup>7</sup>: des attentes tant au niveau politique que pédagogique.

### La question de départ

«« J'intègre! »» pour «« J'ai compris !»», langage des « mômes » et, en anglais, «définition résolument *comprehensive*», autant d'idées-clef permettant de saisir rapidement l'idée d'intégration attachée à la notion de DI. Compréhensive, entendre à la fois appréhension d'une notion et inclusion des notions corrélatives, réorganisation d'éléments déjà existants autant qu'inclusion de nouveaux, processus et produit, moyen et fin. La notion d'intégration est aussi utilisée dans d'autres domaines tels la politique européenne d'intégration, le développement durable pour signifier l'unité d'ensemble cohérente d'un faisceau d'éléments ou de faits s'offrant à la vue et à l'esprit humain. Mais, quelle implication de la notion d'intégration pour la cognition comme processus d'apprentissage des langues ? Nous n'avons qu'un seul cerveau, avec deux hémisphères, et dans nos processus d'apprentissage des langues plus précisément, nous intégrons de nouvelles notions dans un «ensemble préexistant» de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.<sup>8</sup> Mais les intégrons-nous dans des conditions optimales, cohérentes, avec une utilisation efficiente des ressources tant individuelles, que collectives et sociales ? C'est la question de départ et c'est à cette question que veut répondre la DI. C'est dans ce contexte que se situe le débat sur la DI.

À cette question reste toutefois intimement liées celle des conditions d'émergence et l'évolution tant conceptuelle que pratique de la DI. De ce point de vue, la DI aurait une spécificité propre à résoudre les problèmes d'optimalité, de cohérence et d'utilisation efficiente de nos ressources individuelles, collectives et sociales en situation d'apprentissage des langues - et des autres disciplines d'ailleurs<sup>9</sup>, bref les problèmes fondamentaux de notre cognition tous domaines confondus: « Alle Lehrer sind Sprachlehrer ». La pluridimensionnalité intégrative de la DI fait qu'elle incorpore et s'applique à tout un faisceau d'objets en situation d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'intégration du

---

7 *Idem*, p. 9.

8 *Ibidem*.

9 Le concept de la DI comme « didactique transcurriculaire », « *l'utilisation transcurriculaire des langues* » (UTL) ou, de nos jours, le LAC « *Language Across the Curriculum* », *idem*, p. 11.

LO<sup>10</sup>, de L1<sup>11</sup> et de L2, de L2 à L3<sup>12</sup>, L4, L5, Ln<sup>13</sup>, des langues anciennes, des langues et des matières scientifiques ou disciplines telle dans l'immersion, l'enseignement bilingue, CLIL, EMILE, BILD, etc.<sup>14</sup>. Il est aussi question de «démarches» proprement dites, «d'approches transversales, telles que les stratégies d'apprentissage, des techniques basées sur l'intercompréhension ou l'éveil aux langues», voire l'éducation, la formation de la personnalité elle-même et de ses éventuelles «identités multiples», «le développement d'attitudes positives face aux langues, au langage et aux cultures.»

Aucun doute sur la polysémie du concept de DI. Sous quelque angle qu'il est analysé, diversité des concepts qui le désignent ou diversité des concepts qu'il recouvre, on distingue indifféremment (?) et souvent sans différence épistémologique: 1) *integrierte Sprachendidaktik* ou *integrative Fremdsprachendidaktik*<sup>15</sup> et *integrale Sprachendidaktik*<sup>16</sup>, *pédagogie intégrée*<sup>17</sup>, *pédagogie inter-langues*<sup>18</sup>. Il est aussi d'autres appellations plus scientifiques plus ou moins acquises à l'orientation du Conseil de l'Europe et du Cadre, telles que *Tertiärsprachendidaktik*, *didactique du plurilinguisme*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *construction de répertoires plurilingues* ou *curriculum intégré*<sup>19</sup> Le Concept pour l'enseignement des langues du CDIP (1998), parle, lui, de « *didactiques coordonnées* »<sup>20</sup>

L'idée de la DI est loin d'être contemporaine. L'une de ses toute premières traces demeure un vieil ouvrage datant de 1687<sup>21</sup>. Une «véritable Tertiärsprachendidaktik avant la lettre», dit Claudine Brohy, avec prise en compte des «langues de proximité et d'une langue internationale»<sup>22</sup>, le latin aujourd'hui langue morte. Ouvrage à «approche lexicale basée sur les besoins des voyageurs (et des voyageuses!)» et qui «prend appui sur le latin, le français et l'allemand», «apparemment les langues les plus utiles de l'époque»<sup>23</sup>. Référence aux ouvrages des XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles issus de l'expérience de la diglossie tels *Grammaire des campagnes*,

---

10 Langues d'origines, de la migration, patois, dialectes.

11 Langue locale, langue d'accueil, langue de l'école.

12 Tertiärsprachendidaktik

13 Langues en option au secondaire I et II, langues apprises lors d'échanges, de stages, de vacances, ou en autonomie

14 *Babylonia*, op. cit., *ibidem*. Le principe du « embedding » dans le Schulprojekt 21 zurichoïse (Stotz, 2002) ou en Allemagne l'« integrative Fremdsprachenarbeit »

15 *Ibidem* Wokusch, S et al. (2007), Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.

16 *Ibidem*, Cathomas, R. (2003) Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik (ISD). *Babylonia*, 3-4, 64-67.

17 *Ibidem*, Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Credif. et Tschoumy, J.-A. et al. (1983). *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes*. Neuchâtel: IRDP.

18 *Ibidem*, Herrenberger, A. [Dir] (1999). *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg: CRDP d'Alsace.

19 Weiss, 1991 ou « la Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande (CIIP, 2003) » sous « 1.3. Relations entre les apprentissages / curriculum intégré. »

20 Pour ces appellations diverses, *idem*, p. 10. Voir aussi Michel Candelier, (2008) Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, in: *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, Université du Maine, Le Mans, France, pp. 65-90.

21 « Nouveau & profitable Livre De Language, par lequel un chacun peut facilement apprendre à parler la vraie langue latine, françoise et allemande. Pour tous les Voyageurs, & pour tous ceux & celles qui ont le désir d'apprendre le Langage qui leurs est le plus nécessaire. New und Nützlich Sprachbuechlein / In welchem die rechte Französische Sprach / durch das Latein und Teusch gantz deutlich wird auß es ein jeder leichtlich ergreifen kan. Alle Reisenden / und der Sprachen Liebhabenden sehr nothwendig. Erst auff ein newes mitbesten Fleiß übersetzt. Getruckt zu Freyburg in Uchtland / bey Johann Jacob Quentz 1687 ». Format de titre très connus des ouvrages de ces temps. Cité d'après Claudine Brohy, *Babylonia* 1/08:10

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

à *l'usage des écoles rurales de Fribourg*<sup>24</sup> du père Grégoire Girard, pédagogue et franciscain (1765-1850) et *Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts*<sup>25</sup> de Greyerz.

## Les conclusions et propositions didactiques

L'article se referme sur quelques questions d'ordre épistémologique que soulève la DI, selon certains expert-e-s en langue, en émettant des propositions de voies et perspectives de développement pour l'avenir. Se lit résolument à grands traits la DI comme «concept novateur»<sup>26</sup>, ce qui interpellent à plus d'un titre à propos de la pertinence de la DI, de sa portée ainsi que - «le cas échéant» dit l'auteure qui semble ainsi afficher son enthousiasme pour la DI -, «ses limites». Des voies «regrettent la dilution de certaines matières» et, selon elles, la question est de savoir si l'on peut trop intégrer, tout intégrer, comme cela se fait dans l'interdisciplinaire<sup>27</sup>. D'autres «craignent des interférences entre les langues» et optent «pour un apprentissage relativement cloisonné», ne voulant guère «assumer des fonctions ancillaires pour d'autres disciplines.»<sup>28</sup> Contre ces voies qu'elle présente discordantes dans l'actuel panorama pro DI, confirmation de son enthousiasme ? Pronostic scientifique ? Prophétie ? l'auteure révèle au grand jour son enchantement pour la DI: «l'avenir est certainement à un enseignement / apprentissage beaucoup plus intégré des langues (et des disciplines).», et en trace les horizons incontournables de développement et de perfectionnement qui passeraient inéluctablement par une formation appropriée du corps enseignant et le développement de nouveaux supports didactiques.

## 3. EVALUATION CRITIQUE DE L'ARTICLE

**Est-ce qu'il y a un lien [de cet article] avec la pratique et, si oui, de quelle nature est ce lien ?**

Clarification de la question: Les articles de *Babylonia* sont destinés aux enseignants des langues non seulement en tant que présentation de résultats de recherches, mais aussi comme choix de sujets étroitement liés à la pratique enseignante. Une évaluation critique de ces articles prend ainsi le sens de détermination de leurs impacts réels sur notre travail ou de leur qualité, même en absence de tout lien avec notre pratique en classe. En d'autres termes, et sous forme de questions: les articles nous donnent-ils à penser notre enseignement, nous fournissent-ils des idées nouvelles ou suscitent-ils en nous davantage d'intérêt pour l'exploration d'autres aspects de notre pratique ? Considérons-nous cet article comme important eu égard à notre développement professionnel personnel ?

Peut-on mener des recherches sur la didactique quelle qu'elle soit, et en l'occurrence l'intégrée, sans qu'elles n'aient aucun impact sur notre pratique en classe ou hors les classes ? La réponse est certainement non, la didactique étant déjà en elle-même la science d'une pratique, la pratique enseignante. Est-ce que cet article de Brohy « Didactique intégrée des langues: évolutions et définitions » entretient un lien avec la pratique ? Non, si l'on parle de lien direct, immédiat. Oui, par contre, s'il s'agit de trouver des liens qui soient en rapport

24 (1821) Fribourg, Louis Piller.

25 (1900) Bern: Schmid & Francke

26 *Idem*, p. 11.

27 *Ibidem*.

28 *Ibidem*.

avec les conditions d'émergence et l'évolution de la DI, malgré l'aspect théorique, l'abstraction caractéristique de l'article. Et nous aimerions établir quelques uns de ces liens ici.

La DI jouit décidément d'un charisme semble-t-il jamais connu dans l'histoire des didactiques. Les conditions de son émergence et de son évolution, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle, plus particulièrement, le XIX<sup>e</sup> avec l'ouvrage du Père Girard, paraissent se confondre avec un type de questionnement d'ordre socio-linguistique: la diglossie, phénomène linguistique plus ou moins conflictuel opposant deux systèmes de langues coexistant dans une communauté où l'un des systèmes occupe souvent un statut socio-politique inférieur, ceci, pour des raisons historiques<sup>29</sup>. Judicieuse se révèle la mise en relief de ce fait en Suisse par l'auteure: « Dans le cadre de la diglossie, l'intégration entre la langue d'origine des élèves, sous forme de patois ou dialecte, est bien documentée en Suisse.»<sup>30</sup> En effet, le père Grégoire Girard «prenait appui sur le patois des élèves [...] pour l'enseignement du français»<sup>31</sup> D'autres enseignant-e-s de l'allemand standard, à l'instar de Greyerz (1900), lui ont emboîté le pas, nous dit l'auteure de notre article, avec pour slogan «Alle Lehrer sind Sprachlehrer».

Le problème est toujours d'actualité dans la Suisse pluri- et multilingue. Pas en France, pas en Allemagne. Dans le journal 20 minutes du mardi 11 mai 2010, page 9, le problème de la diglossie se pose au plus haut sommet de la politique suisse. On y lit des réflexions concernant une requête de représentativité de la Suisse italienne : «La cohésion sociale n'est pas garantie lorsqu'une minorité linguistique est laissée de côté.»<sup>32</sup> Et le Président du Conseil d'État, Luigi Pedrazzini, de souligner «l'aspect culturel de la requête», car «il s'agit de servir les différentes mentalités et cultures du pays», «un conseiller fédéral italoophone» étant «bien placé pour améliorer les relations de la Suisse avec l'Italie.»<sup>33</sup> «Cohésion sociale», «non-discrimination des minorités linguistiques», en d'autres termes, «égale privilège de toutes les langues» dans un espace national, «promotion des différentes mentalités et cultures nationales», pour l'«amélioration des relations internationales», tous les termes du CECR sont présents au coeur de cette problématique. Et la CIIP, la CDIP, toutes les hautes instances de la politique éducative linguistique suisse, ainsi que leurs instruments de travail privilégiés, le CECR, GREL, PEL, et leurs travaux, à quelque degré que ce soit, adhèrent et se conforment à ce Cadre<sup>34</sup>. C'est dire qu'*a priori*, aucun article de *Babylonia* ne saurait s'abstraire ou s'abstenir de s'astreindre à cette adhésion et conformité qui, seule, garantissent un impact favorable des diverses recherches didactiques sur la pratique de l'enseignement des langues, les articles étant d'ailleurs publiés par des enseignants et chercheurs en enseignement des langues.

« Alle Lehrer sind Sprachlehrer ». À tous les niveaux de l'enseignement se posent des problèmes pratiques de la langue, surtout dans nos classes « basses » composées de plusieurs minorités linguistiques non encore suffisamment ou très peu familiarisées avec les langues de scolarisation. Des élèves en classe dite d'accueil, des nouveaux venus en Suisse comprenant à

---

29 Définition tirée de *Babylone*, dictionnaire électronique.

30 *Babylonia* 1/08, p. 10.

31 *Ibidem*.

32 Le député radical Giovanni Merlini.

33 *Ibidem*.

34 Voir par exemple l'article de Rosanna Margonis-Pasinetti, Le PEL: outil privilégié pour le développement d'une didactique intégrée des langues, in: *Babylonia* 1/08, pp. 40-42.

peine dix mots en français ou en allemand, principales langues nationales de scolarisation. Si la DI a une spécificité propre à résoudre les problèmes d'optimalité, de cohérence et d'utilisation efficiente de nos ressources individuelles, collectives et sociales en situation d'apprentissage / enseignement des langues - et des autres disciplines<sup>35</sup> -, ainsi que tous les problèmes fondamentaux de notre cognition, alors, nécessairement, l'article de Claudine Brohy entretient un lien avec la pratique de l'enseignement / apprentissage des langues et la vie hors la classe. *A fortiori* si l'on tient compte des « questions ouvertes et écueils » ainsi que les propositions didactiques qui referment l'article et qui visent de très près l'enseignement des langues ainsi que le lien de ces langues avec les maternelles des élèves, pour ne parler de la culture et des cultures des élèves. Il s'agit notamment des écueils éventuels de « dilution de certaines matières scientifiques » par la surenchère d'interdisciplinarité du genre LAC ou UTL, les écueils d'« interférences entre les langues » - avec pour conséquence la dévaluation du métier d'enseignement de langues - phénomène pour lequel l'on prône un cloisonnement de l'apprentissage -, enfin, les écueils de réduction des heures de cours de langue - « si on peut faire mieux ou plus avec moins... ». Bref, la question: comment mettre en oeuvre une DI sans que ces problèmes ne se posent?

### L'article a-t-il répondu à nos attentes ?

Naturellement, cet article succinct a pu favorablement répondre à certaines de nos attentes, dans la mesure où il nous a livré une vue synoptique sur l'idée de la DI et de son évolution - le but de l'article. Là où d'autres auteurs tels Michel Candelier<sup>36</sup>, Laurant Gajo, par des analyses très minutieuses, tendent à trop différencier en leurs significations et pratiques concrètes la DI et les autres approches plurielles<sup>37</sup>, Claudine Brohy a tenté d'établir de vraies relations d'équivalence des termes. Mieux, tout semble aller contre de telles différenciations chez elle. Cela soulève néanmoins quelques problèmes. Rappelons-nous les critiques de Merkelbach et d'autres pour qui il n'y aurait de DI que par le terme<sup>38</sup>, que la DI serait en fait à constituer encore comme didactique, et, devrait-on dire aussi, qu'elle ne serait qu'une reprise éclectique, mais incongrue et trop abstrait, des éléments de toutes les autres approches plurielles. Il y aurait une part de vérité à ces positions. Mais accorder ces points, c'est en fin de compte soutenir la même thèse de l'indifférenciation des formes de DI (ou de la didactique plurielle) que Claudine Brohy. Car suivant ces sortes de réductions au néant de la DI, il n'y aurait pas de DI encore constituée. Et la question serait: y aurait-il au moins dans la liste des didactiques plurielles, un *Tertiärsprachendidaktik*, une *didactique du plurilinguisme*, une *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, une *construction de répertoires plurilingues* ou *curriculum intégré*<sup>39</sup>, ou encore les *didactiques coordonnées* du Concept pour l'enseignement des langues du CDIP (1998)? Comment comprendre cela ? L'ambiguïté demeure.

---

35 Le concept de la DI comme « didactique transcurriculaire », « l'utilisation transcurriculaire des langues » (UTL) ou, de nos jours, le LAC « *Language Across the Curriculum* », *idem*, p. 11.

36 Michel Candelier, *op. cit.*

37 L'article de Candelier montre qu'il n'est même pas aisé de réussir cette tâche.

38 Cette conception semble être partagée par Ingo Thonhauser aussi. Cf. Le cours « Langues étrangères /secondes / anciennes – Didactique de la discipline: Discipline de référence et discipline scolaire » Cours 2009-2010, session d'été. Voir pour les critiques: 1) Christian Merkelbach, Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romand? In: *Babylonia* 4/09, pp. 50-53. 2) Jean-François de Pietro, Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient, *Babylonia*, *idem*, pp. 54-60

39 Weiss, 1991 ou « la Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande (CIIP, 2003) » sous « 1.3. Relations entre les apprentissages /curriculum intégré.>>

Tenir la position de l'indifférenciation terminologique et programmatique et supposer aussi vieille et complète la DI - Candelier utiliserait la notion anglaise de « holistic » - comme nous la présente Claudine Brohy, ce n'est pas seulement donner dans l'absurde quant à la gratuité de l'inventivité ou créativité des auteurs de ses notions diverses. C'est aussi et surtout commettre une sorte de « Methodenmord » (« Méthodicide »<sup>40</sup>) envers toutes les méthodologies ou approches qui se sont constituées et développées après elle, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle<sup>41</sup>, à savoir toutes les autres approches: directe, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle (SGAV), communicative, fonctionnelle-notionnelle et, la dernière expressément retenue dans et par le Cadre, l'actionnelle, sans oublier aucunement la traditionnelle qui les précède toutes<sup>42</sup>. Bref, on élèverait ici contre toutes les approches plurielles succédant à la DI « version XII<sup>e</sup> siècle » un *analogon* de la critique de « l'incohérence méthodologique » de Christian Purren à l'égard de l'approche communicative<sup>43</sup> en faveur de l'approche actionnelle.

La thèse de l'indifférenciation des approches plurielles et de la DI, conduit aussi à dénier au Cadre toute idée novatrice. Elle prend le sens d'une complète négligence de l'élément nouveau fort, distinctif et programmatique de promotion du pluri-linguisme et -culturalisme propre à la politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe et horizon projectif du Cadre. Sur ce point, l'article nous laisse sur notre soif quant aux détails pratiques constitutifs de chaque étape évolutive de la DI. Qu'il y ait une polysémie terminologique de la DI, voire une équivalence de ses formes plurielles, nous le voulons bien. Mais qu'il n'y ait aucun paramètre ou facteur discriminant de ces formes plurielles, cela nous surprend quelque peu. Nous prenons pour exemple de notre exigence les populations cibles caractéristiques de l'ouvrage de Johan Jacob Quentz d'une part, soit « tous Voyageurs », « tous ceux & celles qui ont le désir d'apprendre le Langage qui leurs est le plus nécessaire », d'autre part, pour le père Grégoire Girard, « les élèves » - supposément les élèves de l'école obligatoire. Et nous savons qu'à populations et contextes socio-historico-culturels déterminés, approches déterminées. Tout comme par rapport au Cadre et à notre époque, à populations culturellement diversifiées, approches pluri-linguistiques et -culturelles.

Claudine Brohy n'a pas su faire l'économie de ces paramètres. Est-ce par conformité à la politique éditoriale de *Babylonia* ou par négligence ? L'indifférenciation terminologique et donc aussi programmatique serait-elle un simple effet de mode ? La DI ne pose-t-elle pas suffisamment de très sérieux problèmes tant pour son propre achèvement conceptuel, théorique que pour sa mise en pratique pour nous empêcher de penser à l'effet d'une mode ambiante et qui plus est passagère ? Qu'est en réalité la DI et qu'apporte-t-elle ou qu'a-t-il à apporter de nouveau au progrès de la didactique en tant que science ?<sup>44</sup> Il ne nous appartient

40 Terme inventée par nous.

41 Nous pensons à l'ouvrage édité par Johann Jacob Quentz en 1687.

42 Voir le tableau de « l'Évolution historique des configurations didactiques » de l'article de Christian Purren intitulé « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » pp. 37-40, in: *Le français dans le monde*, n° 347, p. 39. Voir également ces points du cours sur la méthodologie communicative: La cohérence méthodologique de l'approche communicative serait empêchée 1. ... par les théories d'apprentissage différentes: e.g. l'apprentissage implicite et explicite coexistent; 2. ... par l'absence de rupture clairement établie avec la MAV (Méthode Audio-Visuelle), 3. ... par l'absence de support d'intégration didactique, 4. ... par la priorité des stratégies individuelles de l'apprentissage: <<La centration sur les apprenants, si on pousse sa logique à l'extrême, interdit en effet a priori toute stratégie d'enseignement >>

43 En faveur de l'approche actionnelle, Cours session automne-hiver 2009. Cf Christian Purren, Purren, Chris6an 1994: La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris, 29.

[http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN\\_Essai\\_ecticisme.pdf](http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_Essai_ecticisme.pdf)

44 Merkelbach, *op. cit. Idem*.

pas ici d'y répondre. Il nous suffit de dire ici que les paramètres manquants pourraient éventuellement nous éclairer quelque peu sur les déterminants de la sémantique terminologique de chaque forme de la DI. Ils auraient aussi certainement l'avantage de nous permettre d'établir plus précisément si oui ou non la DI ne serait pas déjà en possession des éléments qu'on suppose lui manquer actuellement pour se constituer en didactique applicable en situation d'enseignement / apprentissage de langues, à savoir: 1) un curriculum intégré (cohérence horizontale et verticale), 2) la formation des enseignant-e-s en ce qui touche à la didactique et à leur compétence langagière, 3) les moyens d'enseignement et les dispositifs didactiques et 4) pour l'évaluation, les descripteurs de compétence langagière et la compétence interculturelle (le Portfolio)<sup>45</sup>. Mais, encore une fois, l'article poursuivait-il ce but ? Pour venir à la rescousse de Claudine Brohy, ne pourrait-on pas argumenter l'orientation de son article comme un simple parti pris? Un choix délibéré et aussi pertinent que les autres ?

### Autres aspects ?

Si la DI résout les problèmes sus-relevés, alors, dans nos classes, elle sera aussi capable de relever le défi pour les nouveaux élèves migrants de l'attitude positive envers la langue de scolarisation, la motivation à apprendre dans une langue étrangère à eux et à apprendre les L2 et d'éventuelles L3, par l'intégration de la L0. Par ailleurs, elle permettrait d'éviter certains problèmes socio-linguistiques touchant notamment les enfants tels l'attrition des langues maternelles de ces élèves. Dans les cas contraires, tous les vœux des institutions scolaires seraient pieux eu égard aux objectifs (alors manqués) de la DI.

Le vœux des institutions scolaires en Suisse, c'est que les élèves arrivent à maîtriser les L1 « standard » sans aucunement oublier leurs L0. En Suisse, il y a 3 L1 au moins. Entendre par L1 « standard », les L1 tout autant éloignées des langues normées puristes, lettrées, que des L1 parlées par les élèves, les L1 courantes<sup>46</sup> de nos jours. Et la pluridimensionnalité intégrative de la DI devrait la rendre capable d'incorporer et de s'appliquer à tout un faisceau d'objets en situation d'apprentissage et d'enseignement. Or, comme nous le disions, il ne s'agit pas seulement d'intégration du L0, de L1 et de L2, de L2 à L3, L4, L5, Ln, des langues anciennes, des langues et des matières scientifiques ou disciplines telle dans l'immersion, l'enseignement bilingue, CLIL, EMILE, BILD, etc. Il est aussi question de «démarches» proprement dites, «d'approches transversales, telles que les stratégies d'apprentissage, des techniques basées sur l'intercompréhension ou l'éveil aux langues», voire l'éducation, la formation de la personnalité elle-même et de ses éventuelles «identités multiples», «le développement d'attitudes positives face aux langues, au langage et aux cultures.» Est-il possible de réaliser conjointement cet ensemble de tâches dans un contexte scolaire sans que les disciplines linguistiques (L1, L2, L3) elles-mêmes n'en subissent des désagréments, telle que la «dilution»? Réaliser ce projet est-il possible sans qu'il y ait à craindre ce que les voies craintives auxquelles se réfèrent Claudine Brohy diagnostiquent, à savoir «les interférences entre les langues» et une sorte de perte de privilège de la fonction «enseignant-e de langues » au profit de certaines disciplines? Ces voies réticentes d'enseignant-e-s « ne

---

45 Suzanne Wokusch, Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves, in: *Babylonia* 1/08, pp. 12-14.

46 J'emprunte cette distinction à Jean-Louis Chiss, Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle qui l'a utilisée dans son entretien sur le lien entre linguistique et didactique. Cf. « De la linguistique à la didactique », [www.franc-parler.org](http://www.franc-parler.org).

veulent pas assumer des fonctions ancillaires pour d'autres disciplines.»<sup>47</sup> Peut-on trop intégrer, tout intégrer - leurs questions ? Qu'en est-il des langues maternelles des élèves à bas-âges, surtout ceux qui viennent d'autres parties du monde, ceux qui ne sont pas européens ? Les ressortissants des pays de la Francophonie, du Commonwealth, les lusophones et italophones, les arabes ? N'ont-ils pas les mêmes besoins que les enfants européens ? Et les exclus de tous et de toujours, les Roms par exemple, que l'on *intègre* aujourd'hui dans les institutions scolaires - des fois par contraintes et menaces ? La DI les prend-il en compte ? Oui, par la prise en compte des LO. Mais, comment ? Sur quelle base curriculaire ?

Pour reprendre un peu la composante interculturelle, volet très important du Cadre, rappelons ce que celui-ci établit par rapport à l'impact culturel de l'apprentissage d'une langue sur l'apprenant.

*« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.»<sup>48</sup> »*

« Prise de conscience interculturelle » incluant « conscience de la diversité régionale et sociale » dans le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible, les éléments constitutifs des aptitudes et des savoir-faire interculturels comprenant: 1) la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, 2) la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, 3) la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendu et de conflit culturel, 4) la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.<sup>49</sup>

Un programme sans aucun doute noble mais un programme tout de même lourd, toujours à prendre comme visée, idéal, horizon ultime, « idées régulatrices » de l'apprentissage des langues. Programme destiné aux adultes uniquement, vu la charge onéreuse de « culture awareness » que son implémentation requiert de la part des élèves ? Et les élèves de l'école primaire ? Où en est le curriculum et les matériels didactiques ? Il faut remarquer qu'aucune autre approche ou méthodologie n'a pu jusqu'à présent résoudre ces problèmes. Peut-on évaluer de façon pertinente *hic et nunc* la spécificité et l'efficacité propre de la DI sur ce qu'elle est susceptible de nous apporter demain, l'idée d'une résolution future de ces problèmes ? Des problèmes d'optimalité, de cohérence et d'utilisation efficiente de nos ressources individuelles, collectives et sociales en situation d'apprentissage des langues, des

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 40.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 83-84. Cité par David Little et Barbara Simpson dans Portfolio européen des langues. La composante interculturelle et apprendre à apprendre, Septembre 2003 DG IV/EDU/LANG (2003) 4, p. 3.

problèmes auxquels les autres méthodologies auraient manqué de répondre efficacement ?

Nos classes sont bondées d'élèves étrangers dont les LO n'ont rien d'européen: créole, arabe, wolof, ewe, langue des balkan, zoulou, etc. Et, pour la plupart d'entre eux, la langue de scolarisation est le français. A-t-on jamais vraiment tenté d'intégrer leurs langues maternelles ? Il est vrai qu'en Suisse, dans certains manuels tels que New Live 6° et 5°, de petites sections sont réservées à des exercices de transcription de l'anglais dans les langues maternelles des élèves. Mais il s'agit là encore fondamentalement de la transcription de l'anglais en français, la langue de scolarisation. En tout cas, la langue de destination de la transcription n'est jamais explicitement indiquée et l'on est tout en droit de supposer qu'il ne s'agit que du français. Pour tout dire, cela est infiniment très insuffisant comme exemple d'intégration et il ne s'agit là que d'un cas de pur bilinguisme.

D'après certains experts, tel Jean-Louis CHISS qui croit «tout à fait, dit-il, «à la didactique que l'on appelle aujourd'hui « convergente » ou « intégrée »», «ces problèmes de gestion de la variété linguistique» sont résolus «à des degrés divers», «y compris dans les contextes africains». Dans le contexte français, cela «se fait en général», précise-t-il «à partir de langues constituées, quand la question est de savoir s'il peut y avoir une didactique convergente du créole ou du français dans la zone créolophone ou de l'arabe et du français dans les pays de la zone méditerranéenne ou du Moyen-Orient.» On a donc, dans ce contexte, «des langues qui fonctionnent ensemble à des degrés différents dans le système éducatif.» Par conséquent, il est de nécessité de ne pas «exclure de la classe ces pratiques linguistiques [de langues constituées] surtout quand elles sont elles-mêmes le reflet de processus identitaires»<sup>50</sup>. Mohammed Miled va dans ce sens, en parlant des travaux menés au Mali pour «réduire les tensions entre le français et les autres langues»<sup>51</sup> Mais les problèmes de l'application de la DI dans ces contextes, qui ne sont d'ailleurs pas absents dans le contexte européen, tiennent davantage à ce que Samba Traoré<sup>52</sup> diagnostique comme «timidité de la sensibilisation des couches socioprofessionnelles à la pédagogie convergente». Le diagnostic établit que beaucoup d'enseignant-e-s considèrent que «l'enseignement dans les langues nationales conduit à un enseignement au rabais.» Ainsi manifestent-ils «des inquiétudes par rapport à cette nouvelle démarche pédagogique qui proposait une approche différente de celle qu'ils avaient apprise et pratiquée durant des décennies. Il n'était pas rare d'entendre, dans les écoles qui appliquent la pédagogie convergente, de la part de ces enseignants non impliqués dans l'innovation, des dénominations comme: «Ecole des tambours et flûtes», «Ecole des tam-tams et balafons»<sup>53</sup>

C'est aussi là une forme de la diglossie où les possesseurs de langues maternelles autres que les langues de scolarisation dévaluent eux-mêmes leurs propres langues maternelles, en méconnaissent l'importance. Le problème de la sensibilisation des enseignants tant au Sud

---

50 Jean-Louis Chiss, Entretien: De la linguistique à la didactique, in: [www.franc-parler.org/articles/chiss2009.htm](http://www.franc-parler.org/articles/chiss2009.htm) 10.04.2009 ( Audio-visuel).

51 Synthèse de la conférence donnée par Mohammed Miled, professeur à l'Institut supérieur des langues de Tunis, en ouverture de l'atelier "Quelle est la place du CECR dans le champ du FLS ?" lors du colloque 2007 de la FIPF, [http://www.francparler.org/dossiers/cecr\\_perspectives.htm](http://www.francparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm)

52 Chef de Division des Lettres et Sciences Humaines en (1994) et qui s'occupe aussi de la mise en oeuvre de la généralisation progressive de la pédagogie convergente dans les écoles. De ce fait, ses activités sont surtout orientées vers les langues nationales.

53 Samba Traoré, *Monographies innodata – 6. La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, p. 20 in: <http://www.ibe.unesco.org/publications/innodata/inno06f.pdf> © Unesco: BIE, 2001

qu'au Nord demeure au plus haut point critique. A-t-il été un problème au moment où le père Grégoire Girard «prenait appui sur le patois des élèves [...] pour l'enseignement du français»<sup>54</sup> L'intégration entre la langue d'origine des élèves, sous forme de patois ou dialecte» dans le «cadre de la diglossie», comme nous le dit l'auteure de notre article, a-t-elle été un problème pour les enseignant-e-s de l'allemand standard comme Greyerz (1900) ? Si cette intégration est bien documentée en Suisse, voire pratiquée auparavant, comme nous l'affirme Claudine Brohy, on aurait quelque chance encore de la réussir de nos jours, malgré la surenchère méthodologique que connaissent nos sociétés. Si, selon Rosanna Margonis-Pasinetti, «l'élève migrant possède plus de compétences langagières que l'élève francophone»<sup>55</sup> - autant pour l'anglophone dirait-on aussi -, la différence de famille linguistique des langues maternelles autres que les langues de scolarisation, l'allophonie, devrait être plutôt considérée comme un atout et non un obstacle à la pratique de la DI. Par conséquent, ces «compétences doivent être valorisées et doivent peser dans la balance, face à la recherche de la perfection qui caractérise l'enseignement/apprentissage du français.»<sup>56</sup>

#### **4. PROPOSITIONS POUR FUTURS ARTICLES/NUMEROS THEMATIQUES DE BABYLONIA**

Le CECR, comme tous les instruments internationaux dans quelque domaine que ce soit, utilise un discours de type universaliste en référence au pluri-linguisme et -culturalisme qu'il affirme. À y voir de près cependant, ce discours est d'un pur ressort régionaliste: le pluri-linguisme et -culturalisme proposé ne vise que les langues et cultures indo-européennes, les langues européennes. Au point où il convient plutôt de parler plus précisément d'«euro- pluri-linguisme et -culturalisme de scolarisation» en référence aux langues et cultures de scolarisation.

De nos jours cependant, les écoles en Europe, les enseignants-e-s autant que les élèves évoluent dans des contextes de plus en plus globalisants, intégrant des langues et cultures autres que les européennes. Et la notion « langues maternelles » est loin de s'appliquer uniquement qu'aux européens de souche. La langue maternelle dans nos classes, c'est aussi l'ewe<sup>57</sup>, le swahili, le mbaquanga<sup>58</sup>, le wolof, le turc, le kosovar, le créole l'arabe, le chinois et le japonais etc. La notion de « langues maternelles » ne paraît s'appliquer de façon plus pertinente qu'à ces catégories de langues allogènes par rapport aux langues de scolarisation européennes, puisque dans tous les États européens, les langues maternelles sont aussi les langues de scolarisation.

L'universalisme est ce vers quoi nous tendons dans le travail de raffinement et de préservation qu'il nous incombe de mener sur nos cultures particulières. Or le contexte socio-linguistique du CECR, régionaliste qu'il demeure, semble trop restreint du coup pour couvrir les vrais besoins de l'école actuelle en matière de pluri-linguisme et -culturalisme. N'est-ce pas vouloir donner dans une sorte « d'impérialisme linguistique et culturel » aujourd'hui éculé, passéiste, obsolète, que de s'en tenir aux visées initiales du CECR? Nous soutenons que

---

54 *Ibidem*.

55 *Op. cit.* p. 42.

56 *Ibidem*.

57 L'ewe est une langue parlée sur la côte ouest de l'Afrique au sud du Togo, du Ghana et du Bénin.

58 Une langue parlée en Afrique du Sud.

les langues de scolarisation fournissent un vecteur de base commun à l'éducation en Europe et doivent de ce fait rester en usage pour développer les capacités et les savoirs langagiers des apprenants, «fonctionner comme lieu privilégié de travail explicite sur la structuration linguistique», sur «la construction des savoirs scolaires en général» et constituer «la référence commune la plus immédiate de la classe.»<sup>59</sup>

Les experts européens ou du Nord en linguistique et en didactique pourraient-ils mener des recherches allant dans le sens de projets de collaboration avec des experts du Sud dans le domaine de la DI? Rosanna Margonis-Pasinetti loue les compétences langagières des élèves migrants et pense qu'elles doivent être valorisées et peser lourdement dans la balance des projets de recherche de perfectionnement de l'enseignement/apprentissage. L'équipe de *Babylonia* peut-elle s'engager dans la voie de ce genre de collaboration avec les experts du Sud dans le cadre d'une recherche en DI ? Des recherches d'une globalité plus globale que la globalité de l'éducation langagière que propose de Pietro<sup>60</sup>, tout en conservant aux langues de scolarisation, les « standards » leur privilège irréfragable<sup>61</sup> ? Telle est notre proposition formulée sous forme de question.

---

59 Claudine Brohy et Laurent Gajo, « Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte », in: *Babylonia* 4/09, 43-44

60 *op. cit.*

61 Chiss, *op. cit.* Et Daniel Coste, par exemple, «[...] la langue de scolarisation devient la clé de voûte de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation.»>>, extrait de « La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle » p. 46, *Babylonia* 4/09 pp. 45-49.