

Marisa Cavalli
Val d'Aoste

Didactiques intégrées et approches plurielles

Conditions-cadres et place dans le curriculum

Il testo propone in primo luogo una enumerazione e un tentativo di classificazione dei nuovi approcci che la didattica delle lingue sta sviluppando nel quadro di una riflessione globale sulle lingue che tiene conto tanto della loro diversità che del loro sviluppo all'interno di una competenza plurilingue. La classificazione si realizza intorno a due polarità che non si oppongono né si escludono vicendevolmente: l'integrazione (inter- et trans-disciplinarietà) e la pluralità delle lingue. Per ognuno degli approcci integrati e/o plurali così classificati, il testo tenta di evidenziare le finalità che gli sono specifiche e che gli permettono di rispondere in modo diversificato ai bisogni linguistici di ogni contesto particolare. Per indicare il modo in cui questi approcci diversi – o alcuni di essi – potrebbero articolarsi e contribuire in modo originale alla costruzione d'un curriculum linguistico aperto alla pluralità in modo da rispondere ai bisogni di un contesto definito, il testo propone una procedura per scenari. Dopo aver definito lo «scenario curricolare finalizzato» e le sue caratteristiche, il testo presenta le sue finalità ed i suoi possibili impieghi nella costruzione curricolare.

Diversité des langues, approche holistique et compétence plurilingue

Nous sommes en train d'assister dans la didactique des langues à un extraordinaire essor de nouvelles approches – intégrées, plurielles et/ou partielles – dont l'origine est à trouver dans les nouveaux besoins sociétaux face aux langues, besoins nés de mobilités plus ou moins choisies ou contraintes, besoins liés aux nouvelles exigences d'une économie de plus en plus mondialisée, besoins dérivant de la société de la connaissance, de la communication et de l'information, mais aussi et surtout besoins de paix, de cohésion sociale, de partage de valeurs communes et de citoyenneté démocratique.

Toutes ces nouvelles approches ensemble constituent ainsi autant de réponses diversifiées offertes à l'école pour répondre à ces besoins, tout en s'inscrivant dans une conception globale – prenant en compte l'ensemble des langues présentes et enseignées à l'école – telle qu'elle est préconisée par les instances européennes¹.

L'Union Européenne, en 2003², invitait déjà à «adopter une approche holistique de l'enseignement des langues établissant des liens appropriés entre l'enseignement de la langue «maternelle», des langues «étrangères», de la langue dans laquelle l'instruction est dispensée et des langues des communautés migrantes».

Et le Conseil de l'Europe, la même année, en creusant, approfondissant et élargissant le concept, soulignait la nécessité de «la mise en place de concordances et de convergences effectives entre [les] enseignements

[linguistiques], entre eux et avec les enseignements non linguistiques» (Beacco et Byram, 2007) et proposait trois types de décloisonnements³:

- les rapprochements possibles entre toutes les langues enseignées,
- les décloisonnements entre les langues et les autres disciplines scolaires,
- l'enseignement des disciplines dans une variété linguistique autre (autre variété nationale / officielle que celle usuelle ou reconnue ou variétés régionales, de minorités ou étrangères).

Les didactiques intégrées et les approches plurielles visent au développement de la **compétence plurilingue** (Coste *et alii*, 1998 et *CECR*) dont il est peut-être important de rappeler qu'il s'agit d'une compétence déséquilibrée, plurielle, partielle, diversifiée et hétérogène, mais UNE, évolutive et malléable dans le temps, au gré des expériences de chacun.

Il importe que l'enseignement langagier, comme tout autre enseignement, s'insère dans un cadre plus général concernant l'éducation et la formation de la personne et, notamment, du citoyen. Il s'agit d'une sorte de **cadre philosophique** qui définit et spécifie en quoi les langues – qui représentent et, en même temps, véhiculent des valeurs – contribuent, à leur manière, à cette éducation et à cette formation.

Il est possible, par exemple, de se référer au concept italien d'*educazione linguistica* (Costanzo, 2002) ou à celui que le Conseil de l'Europe est en train de (ré)élaborer dans le cadre du projet *Langues de scolarisation*⁴: la notion de *Bildung* revue à la lumière

des enjeux actuels d'une éducation langagière attentive aux valeurs (cf. Pieper (éd.), 2007).

Les didactiques intégrées et les approches plurielles sont au service de cette éducation langagière globale et chacune a son apport spécifique et différent à fournir aux politiques linguistiques éducatives.

Tentative de classement des nouvelles approches

Il peut être intéressant de tenter un classement, au moins provisoire, des diverses approches actuellement disponibles suivant les finalités générales que chacune poursuit. Il s'agit moins de les mettre en contraste, de les opposer que de les situer sur un *continuum* dont un des objectifs viserait plutôt - et de façon poussée - **l'intégration**, dans le but d'approfondir, d'acquérir de manière fine, nuancée, complexe et articulée quelques langues, sans pour autant chercher à atteindre le niveau du locuteur natif⁵. Un autre objectif de ce continuum consisterait à favoriser l'ouverture à **la pluralité et la diversité des langues**. Tandis que le premier pôle serait donc connoté par la *profondeur* des connaissances langagières, le deuxième se caractériserait par leur *extension* sur un ensemble diversifié de langues. Or, si toutes les approches actuellement mises en place ont chacune une visée éducative, des niveaux d'intégration et des degrés de pluralité, chacune semble se caractériser et s'orienter de façon plus spécifique par rapport à une de ces deux visées.

Ainsi *la didactique intégrée des langues*, dont la finalité est de rationaliser et rendre cohérents les divers enseignements linguistiques dans une optique d'économie cognitive (et, à terme, didactique) et en vue du renforcement des compétences à travers les stratégies de transfert (Bertocchi et alii, 1998), se situe sur le versant de l'intégration.

Il en est de même pour la deuxième approche, à savoir *l'intégration des langues et des contenus disciplinaires* dont la finalité devrait être une construction plus riche des savoirs tant sur le plan linguistique que disciplinaire (objectif en même temps cognitif et

polarisant de façon quelque peu approximative et en intégrant également les deux cadres «philosophiques» généraux indiqués plus haut, il est possible de mettre en lumière d'autres dimensions et finalités de ces nouvelles approches:

Education plurilingue	Education interculturelle	Enseignements plurilingues
visant le plurilinguisme comme valeur		visant le plurilinguisme comme compétence
entre autres: • <i>Educazione linguistica</i> • <i>Bildung</i> • éveil aux langues et aux cultures • ...	entre autres: • approches interculturelles • éveil aux langues et aux cultures • ...	entre autres: • didactique intégrée des langues • intégration des langues et des contenus disciplinaires • intercompréhension entre langues voisines • ...

interculturel). Ce type d'approche peut se diversifier énormément pouvant aller du simple emploi de documents en langue étrangère ou seconde dans des cours de disciplines à l'immersion totale dans la L2 en passant par des formules intermédiaires du style EMILE ou CLIL: les modèles existants sont nombreux et présupposent des degrés différents d'intégration entre langues et disciplines autres que linguistiques (Gajo, 2001, Cavalli, 2005 et Moore, 2006).

Vers le pôle pluralité, se situent les approches du style *éveil aux langues et aux cultures* et les *approches interculturelles* qui visent à valoriser, exploiter et sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et *l'intercompréhension entre langues voisines*, laquelle peut permettre d'élargir et de diversifier considérablement l'offre formative en langue en restreignant dans une large mesure l'apprentissage à la compréhension. Ces approches, bien que différentes dans leurs finalités, visent à toucher un plus ou moins grand nombre de langues.

Ce premier classement et ces derniers *distinguos* incitent à adopter la tripartition proposée par Beacco et Byram (2007: 17-18): en schématisant et

Cette tentative de classement des nouvelles approches intégrées et plurielles et/ou partielles permet de mettre en évidence la richesse des perspectives qu'elles proposent dans leur diversité et dans la diversité de leurs finalités.

Diversité des langues et construction curriculaire

Comment donc concrètement mettre à profit cette richesse de possibilités dans le curriculum et à quelles conditions? Le scénario curriculaire finalisé, outil présenté ci-après, qui devrait faciliter la mise en place de politiques linguistiques éducatives à différents niveaux (national, régional, local, de classe), pourrait répondre à cette question.

Cependant il est important de souligner tout d'abord que la décision, à quelque niveau qu'elle se situe, ne peut être prise qu'en connaissance de cause et non pas «à vide»: nous entendons par là que toute décision de politique linguistique - éducative ou non - se doit de prendre appui sur une connaissance aussi approfondie, lucide et honnête que possible des besoins en langues du contexte sociolinguistique environnant: quelles langues, quelles

compétences en langues sont nécessaires à un moment précis, par rapport à une perspective et à des finalités données? Tout décideur, à tous les niveaux envisageables, doit pouvoir répondre à ces questions pour bâtir sa politique linguistique. Il réunira de la sorte tous les ingrédients nécessaires à sa politique.

Il s'avèrera, par exemple, dans un contexte supposé, que:

- un des enjeux majeurs est celui d'une bonne connaissance de la langue de scolarisation de la part de tous les élèves, qu'ils soient natifs de la région ou issus de la migration;
- pour ces derniers, le maintien de leur langue d'origine pourrait représenter un capital langagier pour le territoire, à faire valoir à l'avenir dans le domaine économique;
- par ailleurs, un certain nombre d'élèves peuvent parler encore une langue patrimoniale que l'école devrait valoriser;
- l'étude approfondie d'une langue étrangère, si possible de proximité, s'impose, y compris par l'étude de disciplines autres que linguistiques;
- la connaissance de l'anglais fait partie désormais de l'alphabétisation de base;
- une éducation interculturelle permettrait de faire en sorte que, même au niveau de la société, le dialogue social soit facilité;
- ...

Ces éléments sont donc nombreux et hétérogènes: comment les réunir harmonieusement dans une politique linguistique éducative qui se veut cohérente et utile? Le scénario curriculaire finalisé (Coste, 2006) peut, entre autres, fournir une aide. Il en est déjà question dans le CECR⁶, où trois orientations majeures sont proposées, qui constituent les conditions de base pour une utilisation adéquate de l'outil et qui sont en partie anticipées dans les réflexions précédentes:

- inscrire la réflexion sur le curriculum

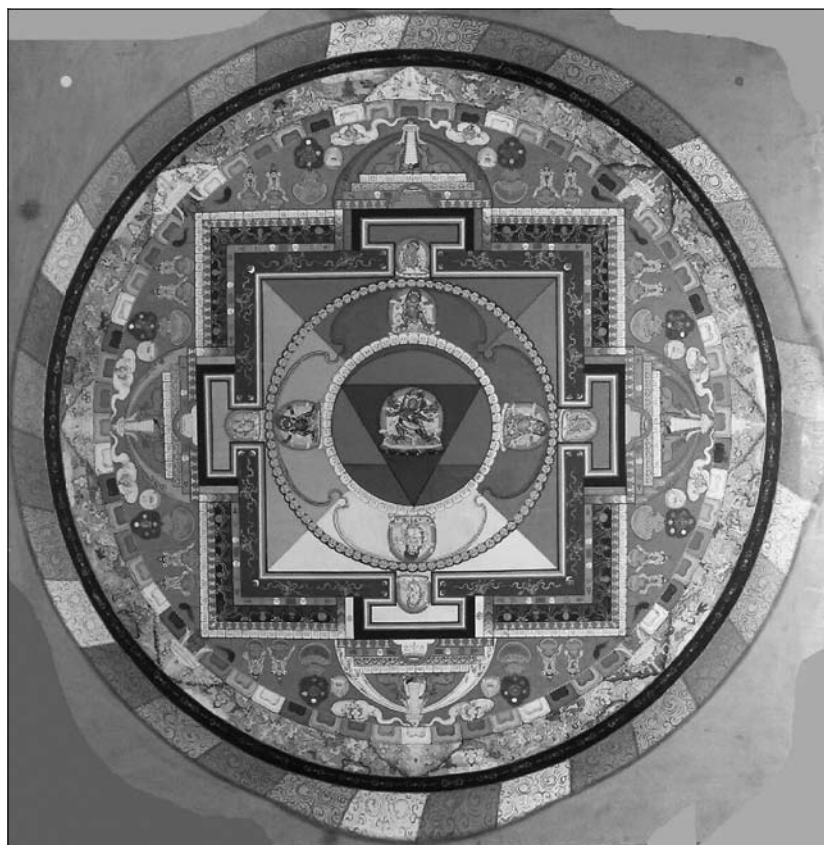
à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique;

- s'interroger sur le rapport coût / efficacité de façon à éviter les redondances et à encourager les économies d'échelle et les transferts de capacités;
- faire en sorte que réflexion et intervention curriculaires se définissent dans une perspective d'éducation langagière générale et non seulement en termes de curriculum d'une langue ou même à l'intérieur d'un curriculum intégré des langues.

Le scénario curriculaire finalisé est donc un outil qui permet, en vue de l'élaboration d'une politique linguistique éducative, de simuler des parcours curriculaires orientés par des finalités précises et différentes et d'articuler les différentes langues en respectant le statut qu'elles occupent

dans la société et dans le répertoire des apprenants. Dans le scénario, en tant que composantes de la compétence plurilingue, les langues sont mises en relation les unes avec les autres; par rapport à chacune d'entre elles et en général, à un niveau «méta». Mais il est généralement admis que ces langues n'ont pas la même valeur, que la compétence plurilingue soit hétérogène, que cette hétérogénéité puisse se jouer aussi bien en termes de possibilités cognitives offertes à travers chaque langue prise en compte qu'en termes de développement tant de leur maîtrise générale que des activités langagières pouvant être différemment calibrées selon les langues.

Par conséquent, en fonction de la finalité visée, chaque scénario définit des profils de compétences différents, avec des contenus différents et des approches variées à privilégier dans la construction du curriculum.



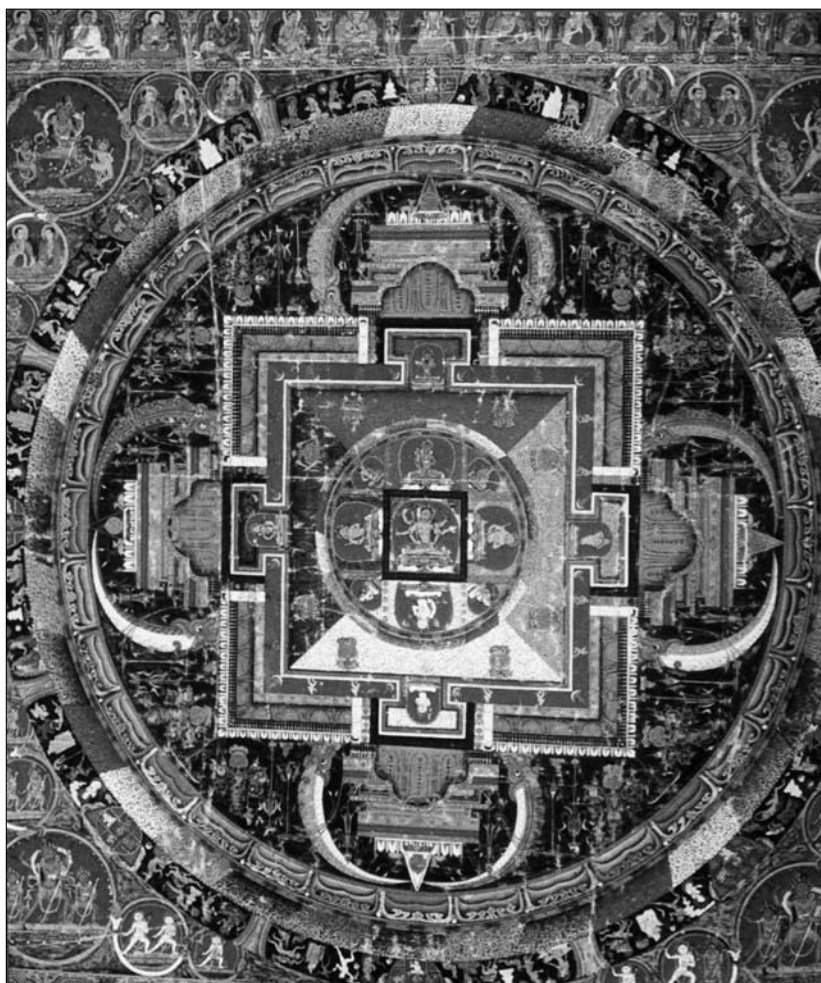
Emplois possibles du scénario curriculaire finalisé

Le scénario permet donc de penser un projet d'éducation où les langues gardent une place importante, mais où différentes possibilités peuvent être envisagées par les décideurs. Cet éventail de variations offre une diversification des formes d'éducation en termes de profils de compétences mais aussi en termes de résultats éducatifs et, en somme, en termes de profils identitaires des futurs citoyens.

C'est là que réside le premier avantage du scénario: rendre conscient le décideur que, face aux mêmes «ingrédients», il n'y a pas de recette unique ou «obligatoire». Il peut faire des choix très différents: tout d'abord, sur la base des finalités qu'il donne à l'éducation et, en second lieu, en tenant compte des ressources et des moyens dont il dispose en fonction des opportunités et des contraintes⁷.

Le deuxième avantage du scénario réside dans la possibilité d'envisager le curriculum langagier dans une *double dimension horizontale*: une première horizontalité concerne les langues dans leur ensemble. Toutes les langues, y compris celles qui ne font pas forcément l'objet d'un traitement didactique à l'école, mais qui, parce que présentes dans l'esprit et le cœur de certains apprenants, sont - quand même et clandestinement - présentes à l'école devraient être valorisées de quelque façon que ce soit. Une deuxième horizontalité touche à la dimension de la langue en tant qu'outil transversal de tous les apprentissages scolaires: cette dimension *language across the curriculum* peut ne porter que sur la langue principale de scolarisation, mais il est de plus en plus fréquent (et fécond) qu'elle s'applique à une langue seconde voire étrangère dans le cadre de l'enseignement bilingue⁸.

Troisièmement, le scénario permet de prendre en compte la dimension verticale du curriculum: il facilite la conception d'un curriculum qui s'articule de façon cohérente dans



la continuité, mais aussi dans la diversification nécessaire à travers les niveaux scolaires.

Quatrième et dernier avantage du scénario: il permet aussi au décideur d'envisager une série de parcours qui constitueraient autant d'étapes à suivre dans le court, moyen, long, très long terme: en effet une politique linguistique, même éducative, ne peut se concevoir de façon efficace sans être planifiée dans le très long terme, en tenant compte du fait que d'étape en étape, de scénario en scénario, il importe d'assumer et d'intégrer, de façon flexible, les nouveaux défis et enjeux liés aux changements sociétaux.

En conclusion, il nous semble important de souligner que, indépendam-

ment du scénario adopté et de la finalité choisie, un travail au niveau des représentations reste nécessaire afin de se départir d'un modèle «monolingue», voire «simplement» «bilingue» et des travers conceptuels et représentationnels qu'il induit; qu'il s'agit d'assumer pleinement la compétence plurilingue comme une visée éducative majeure et d'adopter, selon les besoins, une ou plusieurs des approches intégrées et/ou plurielles et/ou partielles.

Tout ceci devrait permettre:

- de raisonner en termes d'éducation langagière globale ou d'*educazione linguistica* ou encore de *Bildung* et de compétences plurielles, asymétriques et évolutives, dans le respect des statuts des langues dans la société et dans les répertoires

- plurilingues des apprenants,
- de dédramatiser, dynamiser et faire évoluer des conceptions perfectionnistes des langues, figées et figeantes, aussi bien au niveau de la société qu'à celui de l'école, pour construire des représentations sociales plus réalistes,
- de doter, enfin, les apprenants d'un capital langagier riche et diversifié et, surtout, de l'envie de l'entretenir et de l'élargir tout au long de leur vie.

Il importe donc, dans ce cadre, avec ces approches et outils, de s'interroger sur les valeurs que l'on entend véhiculer par les langues et leur enseignement.

Notes

¹ Par certaines approches, d'autres langues peuvent aussi être prises en considération: celles présentes dans l'environnement extrascolaire et d'autres encore plus «exotiques» ou «éloignées» de l'expérience directe des apprenants.

² Communication 449 (2003): Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004– 2006.

³ *Ibidem*, dans un paragraphe intitulé «Décloisonner les enseignements des langues» (6.4 pp. 95-97).

⁴ Ce projet, qui s'intéresse à la langue (ou les langues dans certaines situations) utilisée comme moyen pour les apprentissages scolaires, en envisage la double dimension de langue comme matière et de langue comme outil en vue de la construction de connaissances disciplinaires (*language across the curriculum*), sans oublier l'articulation entre langue de scolarisation et langues étrangères. Le projet vise, à terme, à établir un cadre de référence européen pour la langue de scolarisation analogue à celui qui a été élaboré pour les langues étrangères. Sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int), de nombreuses études sont déjà actuellement disponibles.

⁵ Cela pourrait faire penser à la «langue personnelle adoptive» dont il est question dans le document élaboré par le Groupe des Intellectuels (2008) présidé par Amin Maalouf à la demande de la Commission européenne, si ce n'est que l'orientation généreuse et visionnaire des auteurs du document réintroduit le mythe du locuteur natif, dont tant de linguistes et de didacticiens ont voulu libérer l'enseignement des langues, puisque cette «langue personnelle adoptive» est définie (avec quelques modalités, il est vrai): «en quelque sorte, une seconde langue maternelle».

⁶ Au Chapitre 8 - Diversification linguistique et curriculum (pp. 129 - 134).

⁷ Pour avoir une idée concrète de comment le scénario curriculaire finalisé pourrait fonctionner dans un contexte spécifique, il peut être intéressant d'en voir l'application qui a été conçue pour une réforme curriculaire régionale au Val d'Aoste (Coste, 2006), réforme non encore aboutie puisque dépendant des aléas de la réforme scolaire nationale. Cf. aussi l'animation web sur le site de l'IRRE-VDA (www.irre-vda.org, Education bi-/plurilingue) et la présentation qui en a été réalisée pour le *Forum Politique - Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*, organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe Strasbourg, 6 – 8 février 2007, à l'adresse: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp#TopOfPage.

⁸ Cf. ci-dessus la note 4.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (1^{re} édition 2003).
- Bertocchi, D., Cabianca, A., Cavalli, M., Ceragioli, M. Dodman, M. & Porte G. (1998). *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta: IRRSAE-Valle d'Aosta.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne» (2000). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des langues vivantes (1^{re} édition: 1996).
- Costanzo, E. (2002). *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie: une expérience pour l'Europe*. Etude de référence (version provisoire). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2006). Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum. In Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. & Bosonin, I., *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste: IRRE-VDA.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel (2008). *Un défi salutaire –*

Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe, Bruxelles: Commission Européenne, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_fr.pdf

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste. Paris: Didier.

Pieper, I. (éd.) (2007). *Texte, littérature et "Bildung"*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Marisa Cavalli

enseignante-chercheuse à l'Institut Régional de Recherche, d'Expérimentation et de Recyclage Educatifs (IRRSAE), et, depuis 2001, à l'Institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (IRRE-VDA), elle s'est toujours occupée des problématiques de l'enseignement des langues et, par la suite, du bi-/plurilinguisme - qui sont au Val d'Aoste étroitement liées à la spécificité de cette région. Elle les a abordées sous divers points de vue: formation (des enseignants de langues, de DNL, de formateurs de formateurs), élaboration de matériels didactiques, documentation pédagogique et recherche. Parmi les domaines auxquels elle s'est particulièrement intéressée figurent la didactique intégrée des langues (L1, L2 et LE), l'élaboration de politiques linguistiques éducatives, l'éducation bilingue et l'emploi d'une L2 en vue de la construction de connaissances autres que linguistiques, les représentations sociales sur les langues, leur enseignement et le bilinguisme ainsi que la recherche-action autour de la didactique du bi-/plurilinguisme.