

Carine Maillat-Reymond
Susanne Wokusch
Lausanne

Enseignement / apprentissage de l'allemand et de l'anglais au primaire: quelle complémentarité?

There are many open questions due to the introduction of late start primary English (5th grade). The roles of the three languages (French, German, English) but also the links between them must still be defined. The workshop at the 3^e Forum des Langues was devoted to dealing with such questions before any curricula and syllabi are designed. Many possibilities were explored: in particular, the possibilities of creating links between German and English on a linguistic, meta-linguistic, intercultural and meta-cognitive level emerged because of the linguistic proximity of the two languages. Beside these possibilities, CLIL was evoked to respond to the fact that the introduction of a third language was time-consuming. Finally, participants thought that it is necessary to modify course books and to introduce modular course books that correspond to these needs of flexibility between the languages.

Introduction

Le concept de didactique intégrée développé en lien avec les travaux du GREL (*Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères*) se fonde sur l'idée d'une conception globale et cohérente de l'enseignement de toutes les langues (étrangères) enseignées à l'école obligatoire. À terme, cette conception devra se traduire en un curriculum coordonné et diversifié; c'est dans le cadre d'un tel curriculum qu'il s'agira, entre autres, de définir le rôle dévolu à chaque langue enseignée dans le cadre de la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. Même si l'atelier consacré à l'enseignement/apprentissage de l'allemand et de l'anglais dans une perspective intégrée se situe en amont de ces travaux curriculaires, l'état actuel des réflexions au sujet de l'introduction de l'anglais dès la 5^e année permet d'identifier quelques éléments liés à la mise en place d'une didactique intégrée des langues. Voici une liste certainement incomplète de ces facteurs:

- avec l'ajout d'une L3 au programme des élèves, les langues sont à l'étroit dans une grille horaire qui n'est pas extensible à souhait;
- les langues en jeu: français, langue de scolarisation, allemand (L2) et anglais (L3) entretiennent des rapports de parenté intéressants: entre le français et l'anglais d'une part, et l'allemand et l'anglais d'autre part. L'enjeu didactique consistera à proposer des pistes pour faire ressortir cette parenté;
- dans la perspective du développement d'un plurilinguisme fonctionnel, les 3 langues et cultures entretiennent (ou pourraient entrete-

nir) des relations complémentaires: le français en tant que langue de scolarisation et socle consolidé de compétences langagières; l'allemand comme langue de cohésion nationale et / ou comme modèle langagier faisant office de «chasse-neige» en ouvrant la voie pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues; l'anglais comme langue de contacts internationaux, *lingua franca* scientifique, ou encore langue de loisirs – mais bien évidemment aussi langue et culture en Europe et ailleurs;

- le *Portfolio européen des langues* pour enfants de 11-15 ans (*PEL II*), outil intégrateur important, n'est pas encore généralisé;
- les moyens d'enseignement actuels ne sont pas (encore?) compatibles avec une approche intégrative globale et cohérente de l'enseignement des langues; l'enseignement par tâches, l'enseignement basé sur des contenus ne sont que très peu implémentés dans des collections même récentes et les activités interculturelles sont rares; de manière générale, les moyens d'enseignement ne tiennent pas ou très peu compte des autres langues apprises ou présentes à l'école...

Ces facteurs illustrent l'intérêt et la nécessité d'une approche intégrative de l'enseignement des langues, car le programme est ambitieux: il s'agira de trouver des démarches communes à l'enseignement des langues, permettant une économie didactique tout en garantissant des processus d'apprentissage efficaces. Dans une perspective de didactique d'une langue

tertiaire (Hufeisen & Neuner, 2004), on pourra compter sur l'expérience d'apprentissage langagier antérieur des élèves et s'appuyer sur les ressemblances lexicales et structurelles entre les langues en jeu (cf. Manno, 2005; cf. aussi les travaux de B. Imgrund, 2007, pour la constellation «français après anglais»).

Les deux problématiques principales qui font l'objet de notre questionnement permettent d'esquisser les premiers contours d'une didactique intégrée de l'allemand et de l'anglais, notamment en 5^e et 6^e année primaire:

1. Quels sont les liens de parenté et les différences entre les deux langues-cultures et comment en tenir compte dans un plan d'études?
2. Quelle place ces langues-cultures prendraient-elles dans l'enseignement (enseignement **de** la langue ou enseignement **dans** la langue, par exemple) et quelles démarches d'enseignement y correspondraient?

Dans ce qui suit nous présenterons les discussions qui ont eu lieu autour de ces deux questions en les commentant, le cas échéant.

Liens de parenté et différences

Nous pouvons catégoriser les résultats de la discussion de la première question dans quatre champs.

Le champ linguistique touche à la problématique des similarités et des diffé-

rences de syntaxe et de lexique entre les langues. En effet, si on peut s'appuyer sur des ressemblances (notamment à la réception), il y a aussi des problèmes qui peuvent naître en apprenant deux langues étrangères en parallèle. Voici quelques-uns des exemples de gains possibles pour les trois langues, (langue de scolarisation, L2 et L3) qui ont été mis en évidence.

En ce qui concerne les deux langues germaniques, les expressions comme «wie alt bist du?» et «how old are you?» — qui fonctionnent avec «comment + adjectif» — servent à décrire un état. Nous retrouvons les verbes irréguliers qui sont souvent les mêmes, à savoir des verbes fréquents dans les deux langues. Les mots de base tels que «père, mère, maison, école,...» sont extrêmement similaires dans les deux langues, donc vite reconnaissables même si les mots cognats peuvent créer des interférences orthographiques au moment de la production du mot.

Souvent, l'anglais est décrit comme la plus romane des langues germaniques à cause des influences latine, française et italienne sur le lexique. L'anglais a su, au travers des âges, emprunter les mots en étant perméable aux cultures en contact. Cela a pour résultat que beaucoup de mots cognats dans un texte en anglais peuvent être compris — à l'écrit du moins — par des élèves scolarisés en français.

Le deuxième champ relève du domaine socio- et interculturel, pouvant inclure par exemple un travail sur les familles de langues, les contacts historiques entre les différentes communautés et les influences réciproques. Dans ce contexte, on peut aussi envisager une approche interculturelle des fêtes, de la vie à l'école, etc.

Le troisième champ, celui des savoir-faire des élèves, est aussi envisagé comme une force pour la classe si les apprenantes¹ arrivent à transférer leurs savoir-faire d'une langue à l'autre. En effet, les apprenantes en langue ont une sorte de *métier d'élève* à leur actif: elles connaissent bien certains

scénarios qui se répètent d'un apprentissage d'une langue à un autre, car les situations d'apprentissage se font écho. Les consignes pour les exercices, le déroulement d'activités telles que la communication en paire, le jeu de rôle, les exercices de correspondance ne sont pas nouveaux pour les élèves. Elles sont également familiarisées avec des démarches didactiques comme une grammaire inductive ou déductive, le travail tantôt sur le sens tantôt sur la forme, l'apprentissage par les tâches ou encore l'enseignement/apprentissage par projets.

Dans ce même champ, les participantes ont considéré la métacognition et les opérations de haut niveau comme étant des gains ou des difficultés transférables. L'apprentissage d'une langue passe toujours par un apprentissage du vocabulaire. Une élève qui a développé de bonnes stratégies pour apprendre des mots et expressions nouvelles devrait être capable de transférer ce savoir-faire. A l'inverse, une apprenante avec des stratégies métacognitives peu efficaces risque de se lancer dans la L3 avec les mêmes problèmes. Ce phénomène à double tranchant se retrouve avec les lectrices efficaces ou les lectrices faibles qui sont capables — ou pas — d'utiliser des processus de lecture *top-down* et de faire des hypothèses de lecture en reconnaissant un texte et en amenant — ou pas — en classe de langue leur connaissance du monde. Une bonne communicatrice en L2 a de fortes chances de savoir également utiliser ses stratégies de communication, comme par exemple le recours à la paraphrase, la simplification du message, l'utilisation de techniques conversationnelles (commencer/terminer une conversation, donner/prendre la parole, ...) dans l'apprentissage de la L3. Un véritable enjeu didactique pour l'enseignante voit le jour avec ce troisième champ. C'est celui du développement du transfert des compétences. Comment l'enseignante peut-elle encourager l'élève à transférer ses savoir-faire et



ses bonnes pratiques d'une langue à l'autre? Le traitement de la deuxième question tentera de trouver des solutions à cet enjeu majeur.

Le dernier champ, quant à lui, participe d'un phénomène cognitif plus vaste de conscientisation (*language awareness*). La multiplicité des langues et l'exposition à des faits linguistiques récurrents aide l'apprenant à prendre conscience de phénomènes langagiers que l'on pourrait appeler «typologiques». Les participantes à l'atelier en ont dressé la liste qui suit: les grammaires à cas (allemand) et les grammaires de type analytique (français et anglais), les particularités au niveau du genre, les familles de langue, les emprunts, les règles d'évolution d'une langue comme la loi de l'économie, etc.

Rôle des deux langues et démarches d'enseignement

La deuxième question comprend en réalité deux questions, celle de la place des trois langues-cultures et celle des démarches d'enseignement qui correspondraient à la place respective de chacune d'entre elles. Respectivement deux enjeux principaux se dégagent: le manque de temps pour donner suffisamment de place aux deux langues-cultures et la dimension du sens à donner à l'apprentissage en multipliant les possibilités de contact avec les langues et les locutrices. Le manque de temps renvoie, bien sûr, aux autres disciplines scolaires, à l'enseignement bilingue et à l'enseignement par les contenus. Ce manque de temps requiert aussi un enseignement dans la langue tout en privilégiant l'observation et la compréhension. Cela implique une enseignante stratégique qui illustre ses propos, exemplifie, amplifie, répète, compare, utilise des schémas... (Causa, 2002). La dimension du sens renvoie, elle, à une enseignante comme modèle plurilingue qui, par sa posture, montrerait une ouverture plurilingue.

Plusieurs solutions pourraient répondre et intégrer ces deux enjeux au mieux. Tout d'abord, une approche actionnelle permet d'aborder des contenus qui motivent et qui concernent les élèves. En demandant à l'élève de réaliser des tâches dans un environnement donné, les activités langagières autour de la tâche prennent du sens.

Une meilleure coordination en didactique des langues gagnerait en efficacité. Les enseignantes peuvent opérer des choix dans les contenus à traiter selon une organisation qui tient compte d'utilisations réelles des différentes langues. Elles peuvent prioriser certains sujets; les participantes ont pensé au domaine de l'informatique et des films comme sujet incontournable pour l'anglais à cause d'Internet, des jeux vidéo, de l'influence de la culture anglo-saxonne sur les loisirs des adolescentes.

Par exemple, les enseignantes peuvent aussi abandonner certains sujets dans une langue pour privilégier d'autres sujets ou éviter une redondance la même année. Ainsi une élève qui n'a pas d'idées sur son avenir professionnel n'aurait pas à répondre à «que veux-tu devenir plus tard?» dans deux ou trois langues.

En privilégiant une approche interculturelle ethnographique dans la classe, avec des affiches, une vie scolaire multilingue, l'école encourage l'élève à développer sa curiosité dans les langues et les cultures qui l'entourent (cf. Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Cette curiosité ethnographique conduit l'apprenant à développer une attitude plurilingue. Elle devient une apprenante en langues étrangères et a des outils plurilingues à disposition comme des lexiques plurilingues. Elle apprend à observer certains phénomènes langagiers et prendre de la distance. Elle adopte une posture métalinguistique, qui en la forçant à réfléchir sur le fonctionnement de plusieurs langues, l'aide à faire des transferts de connaissances linguistiques mais aussi à transférer ses stratégies d'apprenant en langues.

Au vu de la multiplicité des pistes envisagées, il nous semble qu'il convient de privilégier une approche modulaire du moyen d'enseignement afin de donner la flexibilité et la souplesse nécessaire aux enseignantes de langues. Pour mettre en place une didactique intégrée et coordonnée de trois langues dès la 5^e année, il faut penser un plan d'études, des moyens d'enseignement, des outils qui permettent aux enseignantes et aux apprenantes de créer des situations d'enseignement / apprentissage ouvertes au plurilinguisme, bref mettre en œuvre les intentions de la politique linguistique actuelle en Suisse romande et en Suisse.

¹ Afin de ne pas surcharger le texte, le féminin est utilisé comme forme générique.

Bibliographie

- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmissions de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter Lang.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds) (2004). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Imgrund, B. (2007). *Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. *Babylonia*, 1/2007, 62-69.
- Manno, G. (2005). *Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? i-mail*, 1/2005, 4-9.

Carine Maillat-Reymond

est professeure formatrice à la Haute Ecole pédagogique vaudoise, spécialisée en didactique de l'anglais. Elle s'intéresse particulièrement à la didactique intégrée et à l'enseignement des langues par les techniques théâtrales.

Susanne Wokusch

cf. présentation à la p. 10.