Face au problème posé par l'allemand, l'école publique romande doit procéder à une révision, à un bilan sans complaisance. Ne fermons pas les yeux devant le fait que les résultats obtenus sont médiocres, même compte tenu du contexte sociopsychologique difficile.

(Christophe Büchi, in Educateur spécial 05, p. 25)

Ne vaut-il pas mieux que les élèves se mettent à parler (et à écrire) en commettant des erreurs, plutôt que de faire des « zéro faute » à force de se taire ?

(Christophe Büchi, in Educateur spécial 05, p. 25)

On n'apprend pas une langue à l'école

Affirmation au centre de toutes les prises de position du SER sur l'enseignement – apprentissage des langues : « On n'apprend pas une langue à l'école », cette assertion est largement vérifiée par tous les bilans qui ont pu être faits. Le rapport « qualité – prix » est très très faible, surtout en regard des efforts consentis et du temps sacrifié.

Aries Roessler, professeure d'allemand et d'anglais, le résume bien dans son livre « Bilingue à dix ans ! » en s'adressant à ses anciens élèves :

J'ai essayé de vous convaincre, je vous ai encouragés, et nous avons bravement parcouru le trajet ensemble. J'ai respecté les exigences du programme. Vous avez obtenu votre maturité. Pour chacun d'entre vous, huit ans d'efforts intenses. Que vous reste-t-il de tout cela ?
Très peu de chose, je le sais bien. Juste un petit vernis de culture, des bribes de verbes forts et quelques notions de grammaire. Il faut malheureusement se rendre à l'évidence : Vous n'avez pas appris la langue et je vous en demande humblement pardon. Je ne peux qu'adhérer à l'opinion d'Anna Lietti : « Globalement, l'enseignement des langues vivantes dans les écoles est un cuisant échec[1]. »

<u>Une démarche aberrante !</u>

Les professeurs, à leur tour, accusent la méthode. Ainsi on assiste à une recherche constante d'une bonne méthode d'enseignement de langues, alors qu'il faudrait peut-être poser la question autrement : puisqu'une langue ne constitue pas une matière scolaire comme les autres, peut-être ne peut-on tout simplement pas l'acquérir dans une salle de classe de type traditionnel[2].

*Car l'allemand (et l'anglais) restent aujourd'hui des « branches » enseignées à sens unique, de la même manière et au même titre que la géographie ou les mathématiques (le maître présente la matière et l'explique, l'élève écoute, essaie de comprendre, mémorise, reproduit par écrit). Cette démarche est une aberration, parce que apprendre à parler signifie **acquérir une capacité interactive**, comme apprendre à jouer à la balle : on la lance avec adresse à un autre joueur qui vous la renvoie ; il s'agit d'un échange continu entre partenaires.*

(Aries Roessler, op cit p. 30)

Un enseignement proprement dit requiert une heure quotidienne. Ce qui ferait huit périodes hebdomadaires pour deux langues au détriment des autres tâches prioritaires. C'est impensable. Mieux vaut donc en revenir à une sensibilisation, et qu'elle soit aussi marrante et aussi peu encombrante que possible et prenne en compte le Schwyzertütsch, qui est la langue réellement parlée en Suisse allemande.

(Educateur spécial 05, p. 5)

Sachant que l'immersion totale serait le chemin le plus rapide pour une acquisition de la L2, et que l'exposition à une L2 à dose homéopathique (15 minutes par jour) ne peut se traduire que dans une capacité d'expression limitée, il faudrait arrêter de fustiger l'insuccès de l'enseignement des langues et l'inhibition des individus.

L'acquisition parfaite, c'est-à-dire à un niveau C1 ou C2 d'une L2 n'est pas une mince affaire et exige la conjonction de plusieurs conditions, motivations ou nécessités. En matière d'apprentissage des langues, apprentissage basé sur d'innombrables et constants efforts d'attention pour comprendre, traduire, contextualiser, il faut peut-être bien davantage que les 760 leçons réparties sur 7 ans pour atteindre ne serait-ce qu'un niveau d'utilisateur élémentaire (A2) ou indépendant (B1).

(Educateur spécial 05, p. 29)

---

[1] *Anna Lietti, Pour une éducation bilingue, Payot, Paris, 1994, p. 36*
[2] *Anna Lietti, Pour une éducation bilingue, Payot, Paris, 1994, p. 38 et note 1, p. 20*

Apprendre avant 10 ans

La capacité d'entendre et de distinguer les sons se développe beaucoup plus tôt chez l'enfant que la capacité de parler, et l'une conditionne l'autre. C'est cette précocité de l'audition qu'il est impératif d'exploiter dans la petite enfance. S'il est vrai que cette capacité commence à décroître lentement vers la fin de la première année, il s'agit seulement d'une mise en veilleuse d'aptitudes non sollicitées, et non de leur disparition. Cette lente récession n'est pas irréversible. Pendant longtemps les enfants demeurent capables d'acquérir dans une deuxième langue une compétence comparable à celle des locuteurs nés dans la langue. C'est vers l'âge de dix ans que le déclin des facultés devient irréversible. Aux Etats-Unis on a constaté par exemple que les immigrants arrivés entre les âges de trois à sept ans s'exprimaient en anglais avec la même aisance que les enfants nés dans le pays. Le niveau de performance de ceux qui étaient arrivés entre huit et quinze ans baissait progressivement en fonction de leur âge.

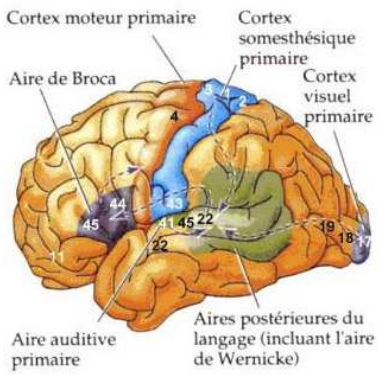
(Aries Roessler, op cit p. 35)

Vers huit à neuf ans, l'enfant commence à développer les capacités déductives et analytiques qui vont finalement occuper tout le terrain : il recherche la sécurité des règles formelles. S'il n'aborde une deuxième langue qu'à cet âge, cette démarche va progressivement prendre la place du processus d'acquisition naturel et intuitif qui aurait été si simple plus tôt.

(Aries Roessler, op cit p. 36)

Aux Etats-Unis, des recherches ont montré que les deuxièmes langues sont stockées dans des endroits différents du cerveau selon l'âge auquel elles ont été apprises. Les enfants qui, dès leur naissance, apprennent deux langues n'utilisent que l'aire de Broca. Ils y stockent les sons et les mots entendus sans faire de distinction de langue. Ceux qui apprennent une deuxième langue à l'adolescence ou à l'âge adulte aménagent une zone distincte dans l'aire de Broca. Après une opération, certains patients perdent l'usage d'une langue apprise car le chirurgien a excisé une zone de production du langage.

Ce n'est pas le cas de la vue ou de l'ouïe qui se trouvent dans les deux hémisphères du cerveau.



(Educateur spécial 05, p. 12)

Ce qui est vrai pour un enfant d'âge préscolaire en immersion totale dans un contexte de VIE en langue étrangère ne l'est pas pour un enfant en milieu scolaire pour plusieurs raisons : l'incitation à communiquer dans ce contexte artificiel ne présente pas l'urgence émotionnelle du milieu de vie ; à quelques dizaines de minutes hebdomadaires, elle occupe dans le meilleur des cas 2% à 3% du temps de veille ; enfin, les aptitudes linguistiques d'enfants en âge de lire sont très différentes.

(Educateur spécial 05, p. 2)

Enseignement bilingue, limites

En Valais romand, trois communes ont réalisé dès la première ou deuxième année de l'école enfantine un enseignement à 50% en langue seconde (c'est-à-dire que l'allemand est parlé par la maîtresse ou le maître d'origine germanophone ou bilingue pendant 13 leçons par semaine), ce qui a permis aux élèves d'acquérir jusqu'en 6e année primaire une compréhension suffisante pour suivre un enseignement en L2, sans toutefois être capables, par exemple, de se servir de manière autonome du manuel haut-valaisan de mathématiques.

(Aries Roessler, op cit p. 29)

Un changement de paradigme

Le SER l'a dit dès le début, si on n'apprend pas une langue à l'école, on peut par contre y développer des compétences et une attitude plurilingues très précieuses pour la communication, le développement de l'individu et les apprentissages linguistiques ultérieurs.

Reconnaître et prendre en compte cette réalité, c'est accepter pour l'école un changement de paradigme fondamental dans l'organisation de l'apprentissage des langues.
Ce changement de paradigme est à la base du cadre européen de référence qui insiste fortement sur le concept du plurilinguisme.

Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. On distingue le «plurilinguisme» du «multilinguisme» qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, ***l'approche plurilingue*** *met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.*

Modification des apprentissages

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la «maîtrise» d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «locuteur natif idéal» comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.

Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. Les développements récents du programme de langue du Conseil de l'Europe ont été pensés afin de produire les outils de promotion du plurilinguisme à l'usage de tous les membres du métier d'enseignement des langues. Le Portefeuille européen des langues (Portfolio) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le Cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.

(CECRL, cadre européen commun de référence pour les langues)

Changement de buts à l'école

L'enjeu principal est que l'école participe à la formation de citoyens éclairés. Il ne s'agit pas de fabriquer des polyglottes mais des individus potentiellement plurilingues, d'aller vers l'autre et de chercher à communiquer avec des locuteurs de langues et cultures différentes. Pour développer ces aptitudes, il est souhaitable de multiplier les occasions de contacts avec les langues. Ces contacts passent par de « l'éveil aux langues » pour développer l'ouverture à l'altérité et les capacités métalinguistiques en comparant le fonctionnement de plusieurs langues. Ils passent également par l'apprentissage d'une ou plusieurs langue(s) autre(s) que le français. Pour moi, il faut penser ensemble l'apprentissage de toutes les langues, qu'il s'agisse de langues étrangères, de langues régionales, des langues d'origine des élèves ou du français en tant que langue de scolarisation. Dans ces conditions, l'école pourra commencer à apporter quelques éléments de réponses aux questions essentielles comme « Qu'est-ce qu'apprendre des langues ? », « Pourquoi le faire ? », « Comment le faire ? ».

(Fenêtres sur cours no 336)

Un facteur important qui pèse sur l'efficacité de l'enseignement de l'allemand, me semble tenir au fait que les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés et préparés. Certes, on a amélioré bien des choses au cours des dernières années. Mais il faut continuer sur cette voie, tout en sachant que ce n'est pas le remède qui résoudra tous les problèmes.
Se pose ensuite la question de la méthode, ou plutôt : des méthodes d'enseignement. Elles ne sont pas toujours adaptées. Il faudra poursuivre les recherches car l'enseignement de l'allemand est encore trop axé sur la "maîtrise" et trop orienté vers la sélection. Ne vaut-il pas mieux que les élèves se mettent à parler (et à écrire) en commettant des erreurs plutôt que de faire des "zéro faute" à force de se taire?

(Educateur spécial 05, p. 25)

Les activités langagières de réception sont le parent pauvre à l'école primaire : les énoncés proposés sont trop souvent réduits à un mot ou une phrase alors que les élèves pourraient aborder des énoncés et des textes longs (reportages, extraits de films ou d'oeuvres littéraires…). L'utilisation parfois abusive des emblématiques « flashcards » a participé d'un apprentissage morcelé, fondé sur la juxtaposition de connaissances essentiellement lexicales. Pour éviter ces dérives et donner du sens aux apprentissages linguistiques, on peut par exemple découvrir et utiliser une langue à partir de documents « authentiques » : une brochure touristique, une chanson, des photos, un site Internet… Le plus important est d'acquérir des stratégies d'apprentissages (faire des hypothèses sur le sens des messages, prendre des indices, exercer son esprit de déduction…) qui favorisent la compréhension globale et peuvent être réutilisées dans l'apprentissage d'autres langues, y compris celui du français.

(Fenêtres sur cours no 336)

Les langues étrangères à l'école primaire

La seule manière d'acquérir précocement et efficacement une langue en situation scolaire est d'étudier « par immersion » des disciplines dans cette langue. Si on ne peut pas le faire, alors il faut repenser radicalement l'apport de l'école dans l'apprentissage des langues étrangères.

Plutôt que de se demander quelle langue seconde apprendre en premier à l'école, pourquoi ne pas introduire l'allemand et l'anglais ensemble au primaire ? Il s'agirait de prendre acte que l'investissement dans les heures d'école pour apprendre à communiquer dans une langue étrangère n'est pas la meilleure manière de les rentabiliser.
En revanche, rendre les élèves sensibles aux ressemblances entre les mots français, allemand et anglais serait une bonne manière de développer leur répertoire lexical.
De nombreux mots du vocabulaire courant sont presque les mêmes : Küche, kitchen ; Bruder, brother ; trinken, drink ; grün, green … Le même raisonnement pourrait être fait pour l'anglais et le français : quand on parle français, on connaît déjà plusieurs centaines de mots anglais : art, ensemble, influence, perception, surprise, suggestion, memory, initiative…

Ainsi, plutôt que d'apprendre à décliner son identité d'abord en allemand puis en anglais (ou le contraire), activité qu'il reproduira d'ailleurs après son passage à l'école secondaire, l'enfant serait sensibilisé aux langues qu'il va devoir apprendre, en développant un répertoire lexical plurilingue et en construisant des passerelles pour passer d'une langue à l'autre.
Bien sûr, il y a des risques de mélanges, notamment au niveau orthographique mais aussi dans la prononciation. Mais est-ce grave ? N'est-il pas préférable d'envisager conjointement les langues proches plutôt que de les tenir artificiellement à distance, en faisant des faux-amis le problème numéro un de l'acquisition de langues étrangères ?

Marinette Matthey
Professeure de linguistique
(in 40 idées pour l'éducation de demain, IRDP 2009)

Apprendre les langues (No spécial Educateur 2005)

Quelques coups de projecteur :

Le multilinguisme suisse

Un article de Marco Polli, ancien président de la Commission Langues de la SSPES (enseignants du Gymnase) qui décortique le concept des langues « aussi superficiel que claironnant » et remet en cause le choix de l'anglais.

Les langues étrangères dans l'Europe des Quinze

Un texte de Simone Forster pour un tour d'Europe du sujet, avec l'incroyable exemple des élèves du Luxembourg, parfaits plurilingues.

Comment le cerveau apprend les langues

Une petite page pour un éclairage biologique et médical.

Les Romands, l'allemand et l'école

Les réflexions de Christophe Büchi sur l'incontournable rideau de röstis.

Serait-on inhibé devant l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande ?

L'analyse d'Irène Schwob sur les réticences des « Welsches » et les difficultés de l'enseignement de l'allemand.

Quelles langues parle-t-on dans les familles bilingues d'origine étrangère ?

Un apport important de Christine Deprez pour répondre aux questions que tout enseignant se pose au sujet des non francophones dont il a la charge.

Des soucis pour le SER

En vrac, quelques inquiétudes, questions ou affirmations qui devraient pouvoir être prises en compte dans le débat :

a. Le sentiment d'inaccompli, voire d'échec, que les enseignants ont pu ressentir face aux résultats de l'enseignement des langues ne doit plus avoir lieu d'être. On n'apprend pas une langue à l'école ; le fait est avéré et expliqué. Il faut en faire quelque chose et ne pas retomber dans les mêmes erreurs, ne pas se laisser embarquer dans les mêmes illusions.

b. Le « changement de paradigme » est très important. Il a paru porteur au SER qui a soutenu le portfolio dès 2001. Mais changement veut dire aussi deuils à faire. Ce qu'on peut craindre, c'est que les cantons (et les enseignants) n'assument pas ces deuils et veuillent continuer l'enseignement comme avant, en mettant l'accent sur l'écrit, le vocabulaire et la précision de termes plutôt que sur la communication.

c. Qui dit changement de paradigme dit aussi changement de moyens. On ne peut pas atteindre les objectifs de communication avec des classes de 20 élèves dans la configuration traditionnelle. Quelle que soit la compétence de l'enseignant, les activités de groupes plus restreints sont indispensables.

d. L'évaluation est à changer radicalement. L'option « papier / crayon » ne peut être plus qu'une petite partie de cette évaluation. Même dans les épreuves communes ou cantonales, il va falloir du temps, de gros moyens et des compétences pour que la mesure d'atteinte des objectifs réels puisse être prise. Toute compromission rejaillirait sur le travail en amont.

e. En ce qui concerne les objectifs, les enseignants ne devront pas en accepter l'inflation. Un niveau A1.2, par exemple, correspond à un degré de communication assez élémentaire et il faudra s'en contenter. Toute illusion sur ce qu'il est possible de faire à l'école dans l'enseignement des langues ne peut que créer la frustration et la mise à l'écart des plus faibles.

f. L'organisation du travail devra répondre à l'efficacité du terrain plutôt qu'à des règles administratives. La prise en compte des compétences existantes, une saine utilisation du travail en équipe, la gestion par les enseignants de leur propre organisation sont les garanties de la meilleure efficacité possible. Mais cela suppose qu'on leur fasse confiance et qu'ils sachent assumer.

g. L'appel à des spécialistes devra se faire dans le même esprit.

h. La constitution des grilles horaires va être délicate et sera à l'image de l'importance (trop grande ?) accordée à l'enseignement des langues. Pour le SER, une bonne approche des langues ne peut se faire que dans le respect de toutes les autres composantes du développement d'un individu.

i. La formation des enseignants est importante mais ne doit pas être surinvestie. On constate partout que la demande de compétences linguistiques est inflationniste. Les compétences pédagogiques sont vitales et peuvent souvent pallier des manques. Si un niveau minimum est souhaitable en formation initiale, il faut trouver pour les gens en place des solutions aussi efficaces que variées.

j. La didactique intégrée (sous-jacente dans le cadre européen) qui a été fortement appelée de ses vœux par la CIIP en 2003, n'est plus du tout à l'ordre du jour, faute de trouver des moyens d'enseignement adéquats. Les forums consacrés au même thème n'ont abouti à aucune proposition sérieuse. Voilà encore une contradiction qui va retomber sur les enseignants.

k. Les velléités d'enseignement par immersion et d'échanges ne résistent pas à la réalité. Les quelques exemples montés en épingle ont réussi en raison de paramètres très particuliers (région bilingue, filière élitiste, etc.). Les autorités et les enseignants doivent se montrer très réalistes sur cette question.

l. La prise en compte de la langue maternelle, lorsqu'elle n'est pas la langue d'enseignement, et des autres langues parlées par les élèves devrait être naturelle et dynamique dans l'esprit du cadre européen. Dans nos systèmes scolaires, elle est complètement négligée (d'autant plus que la didactique intégrée est abandonnée).

m. La position toujours fermement tenue par le SER de la primauté de la langue d'enseignement reste complètement d'actualité. Là encore, l'abandon de la didactique intégrée remet à la seule charge des praticiens de faire les parallèles constructifs entre langue d'enseignement et autres langues. De plus, le français risque de perdre des plumes dans l'opération grilles horaires.

n. Outre le déficit de didactique intégrée, les moyens d'enseignement existants ou à venir ne sont pas faits pour faciliter la tâche des enseignants dans ce nouveau paradigme axé sur la communication. L'occasion serait pourtant idéale de concrétiser le changement d'objectifs par un changement de moyens.

o. Cette concrétisation est possible avec le portfolio pour autant que la formation / information existe (ce qui n'est pas le cas dans tous les cantons) et que le portfolio soit présenté comme un outil incontournable et non comme un objet décoratif de plus.

p. A l'heure de l'implémentation du PER, de la mise en œuvre du concept des langues, de l'application de l'accord sur la pédagogie spécialisée, les systèmes éducatifs cantonaux ne peuvent se contenter d'appliquer sur leur école de simples bricolages. Ils ne peuvent faire l'impasse sur une réflexion de fond de leur organisation scolaire. Et là, les associations cantonales doivent être partie prenante, participatives et écoutées.

Liste des annexes

- Concept général de la CDIP pour l'enseignement des langues / 26 août 1999
- Ne pas se voiler la face – A propos des langues étrangères à l'école obligatoire : appel à la raison et à la démocratie / Déclaration commune SER-LCH du 30 octobre 2000
- Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003
- Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale / 25 mars 2004
- Programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale sur l'enseignement des langues / Communiqué de presse SER du 30 mars 2004
- Enseignement des langues étrangères – Prise de position adressée aux autorités par l'AD/SER / 24 avril 2010

- Apprendre les langues / Numéro spécial de l'Educateur / 11 mars 2005

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

GENERALSEKRETARIAT: ZÄHRINGERSTRASSE 25, POSTFACH 5975, 3001 BERN
TEL. 031 / 309 51 11 FAX 031 / 309 51 50 HTTP://EDKWWW.UNIBE.CH/

Concept général pour l'enseignement des langues

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fera en sorte que, dans les écoles, l'enseignement continue d'être fondé sur la diversité des langues nationales afin de contribuer à la compréhension entre les régions linguistiques de la Suisse.

1. Les recommandations de 1975 (enseignement obligatoire d'une 2e langue nationale à partir de la 4e ou 5e année scolaire) restent en vigueur.

2. L'anglais deviendra obligatoire à partir de la 7e année scolaire. Les élèves faibles pourront en être dispensés.

3. Les cantons devraient encourager des projets visant à enseigner (encore) plus tôt les langues étrangères.

4. Des discussions devront être menées avec la Confédération au sujet des liens entre l'article 116 de la constitution fédérale et le concept général pour l'enseignement des langues.

5. Les propositions contenues dans le rapport d'experts et les résultats de la consultation feront l'objet d'un examen approfondi. Les cantons auront besoin de temps pour la mise en œuvre de ces mesures.

(Décidé par l'Assemblée plénière en date du 13 novembre 1998 et désigné ensuite par le Comité, le 1er juillet, et par l'Assemblée plénière, le 26 août 1999, en tant que document de référence valable pour les futures activités de planification.)

SER LCH

NE PAS SE VOILER LA FACE

A propos des langues étrangères à l'école obligatoire : appel à la raison et à la démocratie

Les associations suisses d'enseignants sont tout aussi désireuses que la CDIP et les autorités scolaires de réorienter l'enseignement des langues en fonction de l'évolution des sociétés. Elles sont en revanche consternées de la légèreté avec laquelle la CDIP s'oriente vers des décisions superficielles sur des orientations d'une immense portée politique et pédagogique.

Elles déplorent le fait que la CDIP paraisse vouloir se déterminer sans concertation avec les professionnels et les associations de parents, sans consultation des parlements, sans coordination avec les révisions globales des plans d'études, sans souci des effets sur les inégalités devant l'école, sans étude sérieuse de la faisabilité et de l'efficacité des méthodes actuelles d'enseignement des langues étrangères.

Elles regrettent aussi la dissociation entre l'apprentissage des langues et l'ouverture à la diversité des cultures, qui exigerait des approches pédagogiques plus larges.

Les associations suisses d'enseignants demandent donc à la CDIP de surseoir à toute option prématurée et de prendre plutôt des mesures pour traiter le problème de façon responsable, sans céder aux effets de mode, aux pressions de certains cantons ou à la pression d'une fraction des parents dont les enfants réussissent facilement à l'école et ne se préoccupent guère des autres élèves.

Les associations suisses d'enseignants souhaitent une position concertée et démocratiquement ancrée dans les diverses régions du pays. Elles refusent des choix nationaux qui se feraient au mépris des différences linguistiques et économiques entre régions.

C'est pourquoi LCH et le SER proposent des analyses un peu différentes, mais fortement complémentaires, des conditions et des obstacles. LCH et SER souscrivent entièrement, l'une et l'autre, aux mises en garde faites par la commission " Formation générale " de la CDIP et invitent la Conférence à en tenir le plus grand compte.

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 54
CH-2007 Neuchâtel
Tél. 032 889 69 72
Fax 032 889 69 73
CIIP.SRTI@ne.ch
http://www.ciip.ch

Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande

du 30 janvier 2003

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin,

considérant les acquis de la coordination romande de l'enseignement des langues,

s'inscrivant dans la continuité des travaux de la CDIP issus du *Concept général pour l'enseignement des langues* (1998),

s'inspirant des travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe, en particulier le *Cadre européen de référence* et le *Portfolio européen des langues,*

considérant ses prises de position politiques antérieures en matière d'enseignement des langues en Suisse,

vu les propositions du rapport *Principes généraux d'une politique coordonnée en matière d'enseignement des langues pour la Suisse romande* (juillet 2002),

sur le préavis de la conférence des secrétaires généraux,

arrête

La politique de l'enseignement des langues qu'elle entend promouvoir dans les écoles publiques francophones des cantons de la Suisse romande est définie selon les principes et les thèses d'application suivants :

1. Les principes

1.1. Portée

Les principes de base de la politique de l'enseignement des langues s'étendent – quoique à des degrés divers – aussi bien à la scolarité obligatoire qu'au degré secondaire II (voies gymnasiale, de culture générale et de l'enseignement professionnel).

1.2. Intentions générales

En plus de l'enseignement du français (langue locale), tous les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité obligatoire, d'un enseignement de l'allemand et de l'anglais. L'enseignement d'au moins une langue étrangère se poursuit au niveau secondaire II. En parallèle à ces enseignements, il est offert aux élèves des occasions de contact avec d'autres langues.

L'enseignement des langues est orienté vers une approche centrée sur les processus d'apprentissage des élèves. Il participe au développement chez l'élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme).

1.3. Relations entre les apprentissages / *curriculum intégré*

L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré des langues* définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques.

1.4. Immersion et échanges

L'enseignement/apprentissage des langues tend à s'articuler à des contenus scolaires au travers notamment de démarches d'enseignement bilingue.

Des occasions de rencontres diversifiées avec les langues vivantes sont offertes aux élèves (au travers notamment d'échanges scolaires) de façon à promouvoir l'acquisition d'attitudes d'ouverture vis-à-vis d'autres langues et à favoriser l'acquisition de compétences sociales et interculturelles.

1.5. Evaluation des apprentissages

L'enseignement/apprentissage des langues appelle le développement d'une culture de l'évaluation passant notamment par des démarches de type *portfolio* et la reconnaissance des acquis antérieurs des élèves.

Une attention particulière est portée sur la nécessité de donner à tous les élèves la possibilité de s'engager dans des apprentissages linguistiques sans que cela représente un écueil de plus pour eux et un risque supplémentaire de marginalisation.

1.6. Formation des enseignants

La réussite d'une telle politique de l'enseignement/apprentissage nécessite qu'un poids important soit accordé à la formation initiale et continue des enseignants.

2. Thèses en vue de la mise en oeuvre de la politique romande en matière d'enseignement des langues

2.1. Place des langues dans le curriculum

1. L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école enfantine à la fin du cursus de formation de chaque élève.
2. L'enseignement de l'allemand débute pour tous les élèves en 3^{e} année primaire au plus tard. Des occasions de contact avec cette langue peuvent être aménagées dans les degrés précédents sous forme notamment de modules d'immersion.
3. L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7^{e} année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5^{e} soit au travers d'autres disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais.
4. A terme, et dans la perspective d'une formation au plurilinguisme, l'apprentissage de l'anglais pourrait débuter dès la 5^{e} année. Cette hypothèse nécessite au préalable une étude sérieuse sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en œuvre pour la réaliser.
5. Dans le but de promouvoir la connaissance de l'italien et la culture qui y est associée, des occasions de contacts diversifiés avec l'italien sont offertes dès la 7^{e} année (sous la forme d'activités de type éveil aux langues - notamment en collaboration avec les enseignants de cours de langue et de cultures italiennes -, de consultation de sources en italien dans diverses disciplines ou encore d'échanges individuels). De manière complémentaire, les cantons s'efforcent d'offrir aux élèves, indépendamment de leur niveau scolaire, la possibilité de suivre un enseignement de l'italien, sous forme d'option, dès la 7^{e} année.
6. Les langues anciennes participent à la formation culturelle et linguistique des élèves. Leur place dans l'école obligatoire est réaffirmée et des modules de type « éveil aux langues » spécifiques sont mis à disposition de l'ensemble des classes du secondaire I. Ils portent sur l'étude du fonctionnement de la langue, notamment de la syntaxe et du vocabulaire, dans la perspective des transferts à réaliser sur d'autres apprentissages ou sur des dimensions culturelles et de civilisation.
7. Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d'origine et les différents apprentissages linguistiques. Cela nécessite la mise en oeuvre des principes contenus dans les recommandations de la CDIP.

2.2. Objectifs de l'apprentissage des langues

8. Les objectifs sont définis, pour l'ensemble des langues concernées, en relation avec les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui vont du débutant, pour le niveau A1, au locuteur expérimenté, au niveau C2.

   En fin de 6^{e} année, les objectifs pour l'allemand, aussi bien en expression qu'en compréhension, correspondent au premier niveau du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, soit le niveau A1 (niveau introductif ou de découverte).
9. A terme, les niveaux minima à atteindre en fin de scolarité obligatoire par tous les élèves sont les mêmes pour l'allemand et l'anglais. En expression orale et écrite, ces objectifs sont de niveau B1, soit le niveau seuil (correspond à des compétences d'expression s'appuyant sur des données simples dans un contexte familier). En compréhension, les objectifs sont de niveau B1+.

Dans une phase intermédiaire, qui ne devrait pas dépasser 2010, les objectifs minimums communs à tous les élèves sont de niveau A2 en expression (niveau intermédiaire – communication sur des tâches simples et habituelles) et de niveau A2+ en compréhension.

10. Les objectifs linguistiques sont complétés par d'autres objectifs portant sur la connaissance de la réalité sociale, culturelle et géographique des pays concernés. Pour l'allemand, une partie de ces objectifs concernent la Suisse alémanique et portent sur le développement d'attitudes d'ouverture vis-à-vis de la culture alémanique et de compétences de communication avec des locuteurs alémaniques (*diglossie*). En anglais, un accent est mis sur la compréhension du monde anglophone et de sa diversité (sur les plans social et culturel, notamment).

2.3. Relations entre les apprentissages linguistiques

11. Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles. Dans cet esprit, l'apprentissage de l'allemand, en tant que première langue étrangère, est également pensé en tant que préparation à l'apprentissage d'autres langues, par exemple, par la mise en place de stratégies et de techniques d'apprentissage. L'apprentissage de l'anglais, pour sa part, doit s'appuyer sur les apprentissages déjà réalisés par les élèves en allemand. Les langues anciennes de même que les langues de la migration sont également envisagées dans leurs apports aux autres apprentissages.

12. Les liens entre l'apprentissage du français et celui des langues qui interviennent ultérieurement sont précisés au niveau aussi bien de l'étude du fonctionnement de la langue que de la mise en place de stratégies d'acquisition.

13. Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit, des modules de type *éveil aux langues* sont également proposés.

2.4. Insertion de l'enseignement/apprentissage des langues dans des contenus scolaires et pédagogie des contacts

14. Un accent fort est mis sur un apprentissage des langues intégré à des contenus scolaires et sociaux au travers notamment de démarches d'enseignement par immersion, d'échanges et de contacts divers.

    L'enseignement bilingue, sous ses formes diverses, est rendu plus accessible aux enseignants par la mise à disposition d'outils adaptés et d'offres de formation.

15. Les contacts - sous forme d'échanges de classes, d'enseignants, de groupes d'élèves, d'échanges individuels d'élèves ou de correspondances prolongées - font partie de l'enseignement/apprentissage des langues. Ils prennent place à l'intérieur d'une pédagogie des contacts. Ils sont encouragés et favorisés par des mesures concrètes. Une priorité est donnée au cours de la scolarité obligatoire aux échanges et contacts en lien avec l'allemand.

    Chaque élève se voit offrir, au cours de sa scolarité obligatoire, une palette de possibilités de contacts et d'échanges linguistiques.

2.5. Evaluation des apprentissages des élèves

16. Le Portfolio européen des langues (PEL 15+) ainsi que les deux Portfolios en cours de rédaction pour des élèves plus jeunes offrent des instruments permettant d'évaluer les apprentissages des élèves tout en favorisant leur autonomie. Une place importante est donnée, dans l'évaluation, aux démarches s'appuyant sur l'utilisation de ces instruments.

17. De façon à favoriser une approche positive de l'apprentissage des langues chez les élèves, on s'efforcera, d'une part, de pondérer la prise en compte des résultats en langue étrangère dans les processus d'orientation et de sélection (à l'articulation entre les cycles ou entre le primaire et le secondaire I) et, d'autre part, lors des évaluations, d'accorder davantage d'importance aux acquis et aux progrès des élèves qu'à leurs difficultés.

18. Les compétences acquises par les élèves en fin de scolarité obligatoire sont certifiées selon les niveaux du *Cadre européen commun de référence*. A moyen terme, des ponts seront établis avec des certificats de langue internationaux.

2.6. Formation des enseignants

19. La formation initiale vise à préparer les futurs enseignants de langue ou les généralistes à entrer dans des démarches de didactique des langues coordonnées ; elle permet une sensibilisation de l'ensemble des enseignants à leur apport dans la construction de compétences plurilingue et pluriculturelle chez les élèves.

20. Une place est réservée dans la formation des maîtres généralistes et des enseignants de français à la didactique du français langue étrangère. Les enseignants sont sensibilisés aux difficultés spécifiques rencontrées dans leurs disciplines propres par les élèves allophones débutants en français, ainsi qu'aux moyens de les prévenir ou de les réduire.

21. Les enseignants de langue et les généralistes sont initiés, au cours de leur formation initiale, à la pédagogie des contacts et aux principes de l'enseignement bilingue. On favorisera dans ce but des occasions de contacts diversifiés avec les langues, soit sous forme d'échanges, de correspondance ou de consultation de documents et de sources en langues étrangères.

22. Compte tenu de l'importance de l'enseignement/apprentissage de l'allemand à l'école obligatoire et du souci consistant à ouvrir l'enseignement des langues en direction de contenus scolaires, un niveau exigeant de compétences en allemand est visé pour l'ensemble des enseignants (aussi bien du primaire que du secondaire I).

    A l'entrée en formation pédagogique un niveau de maîtrise linguistique et culturelle minimum est exigé (niveau C1 pour les spécialistes et les semi-généralistes en charge de l'enseignement de l'allemand, et B2 pour les généralistes), des offres de formation complémentaire sont proposées en cours de formation pédagogique aux étudiants ne l'ayant pas atteint.

Neuchâtel, le 30 janvier 2003

Le président de la Conférence	Le secrétaire général
Thierry Béguin	Jean-Marie Boillat

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica
Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, CH-3001 Bern www.edk.ch - www.cdip.ch - www.ides.ch

Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP

ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE: STRATÉGIE DE LA CDIP ET PROGRAMME DE TRAVAIL POUR LA COORDINATION À L'ÉCHELLE NATIONALE

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique,

considérant:

- le rapport d'experts pour un concept général pour l'enseignement des langues en Suisse du 15 juillet 1998 et les résultats de la consultation organisée sur cet objet,
- la Recommandation du 17 mars 1998 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres concernant les langues vivantes,
- sa Déclaration du 1er mars 2001, émise avec d'autres partenaires, concernant le lancement du Portfolio européen des langues en Suisse, ainsi que la Résolution du 17 octobre 2000 de la Conférence permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe sur le portfolio européen des langues,
- les déclarations d'intentions de ses conférences régionales quant aux priorités et aux calendriers d'introduction appliqués dans la réforme de l'enseignement des langues,
- son Plan d'action PISA 2000 adopté le 12 juin 2003,

s'entend sur un objectif prioritaire commun dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école obligatoire et détermine un programme de travail pour la coordination de cet enseignement à l'échelle nationale:

1 IMPORTANCE FONDAMENTALE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE

Une capacité essentielle – un objectif d'apprentissage fondamental

1.1 Le langage est une capacité essentielle de l'être humain. Il constitue une clé de son identité personnelle et culturelle et rend possible la communication et l'intégration sociale.

Le langage est d'une importance déterminante pour tous les processus d'apprentissage et, de ce fait, pour une participation pleine et active au monde de l'école comme à celui du travail et pour permettre d'apprendre tout au long de la vie.

La promotion des compétences linguistiques, dans la langue première et dans les langues étrangères, constitue un objectif fondamental de la formation, dont l'atteinte est facilitée par un apprentissage dès le plus jeune âge.

2 OBJECTIF PRIORITAIRE COMMUN ET CONDITIONS DE RÉALISATION

Poursuivre un objectif prioritaire commun

2.1 L'enseignement et l'apprentissage des langues au cours de la scolarité obligatoire poursuivent un objectif ainsi articulé:

a) grâce à des mesures de promotion et d'encadrement conséquentes dès le début de la scolarité, les élèves construiront et approfondiront leurs compétences dans la langue nationale locale (langue standard);

b) les élèves développeront des compétences dans une deuxième langue nationale au moins; le rôle et la fonction de celle-ci dans un pays plurilingue ainsi que des aspects culturels seront particulièrement pris en compte;

c) les élèves développeront des compétences dans la langue anglaise;

d) les élèves recevront la possibilité de développer des compétences dans d'autres langues nationales;

e) les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale.

Remplir trois conditions fondamentales de réalisation

2.2 Cet objectif prioritaire ne peut être atteint qu'à condition:

- d'améliorer durablement l'enseignement et l'apprentissage des langues en général et, par voie de conséquence, la formation des enseignants et enseignantes dans ce domaine;
- de tirer au maximum parti du potentiel offert par l'apprentissage précoce des langues, ce qui implique d'introduire de manière échelonnée l'enseignement de deux langues étrangères jusqu'au plus tard en 5^{e} année scolaire;
- de pouvoir compter sur le soutien d'autres milieux, avant la scolarité et autour de celle-ci, tout particulièrement dans le cadre de l'encouragement de l'apprentissage précoce de la langue première.

Consolider la situation coordonnée de départ et instrumenter l'atteinte de l'objectif prioritaire commun

2.3 L'atteinte de cet objectif requiert de la part de la CDIP:

- d'harmoniser et de consolider à court terme la situation de départ dans les cantons, à savoir pour le moins l'apprentissage d'une langue nationale au plus tard dès la 5^{e} année pour tous les élèves et la généralisation de l'apprentissage de l'anglais au plus tard dès la 7^{e} année dans toutes les filières d'études;
- de mettre rapidement à disposition, sur le plan national, des instruments communs servant la coordination et le développement de l'enseignement des langues; ces instruments sont progressivement mis à profit par les cantons dans leur cheminement vers l'objectif commun.

3 PRINCIPES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Améliorer l'enseignement de toutes les langues

3.1 L'intensification et l'amélioration de l'apprentissage des langues en Suisse constitue un enjeu fondamental pour l'enseignement obligatoire. Ce dessein nécessite d'importants efforts des cantons et requiert une coordination permanente et une planification, aussi bien à l'échelle nationale que régionale au sein des organes de la CDIP.

Rester concurrentiels dans le contexte européen

3.2 La Suisse doit demeurer concurrentielle à l'échelle européenne. Elle doit prendre acte des objectifs ambitieux des programmes d'apprentissage des langues soutenus par le Conseil de l'Europe ou déjà développés dans l'Union européenne, programmes qui vont porter à conséquence sur un marché du travail très concurrentiel.

Mettre à profit le potentiel d'un pays plurilingue

3.3 La Suisse doit davantage mettre à profit son potentiel plurilingue en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Les possibilités d'échanges offertes aux apprenants et aux enseignants par-delà les frontières linguistiques sont à utiliser de manière ciblée en faveur de l'acquisition des langues.

Profiter du potentiel de l'apprentissage linguistique précoce

3.4 L'apprentissage précoce est, pour des raisons neuropsychologiques, particulièrement important et profitable en ce qui concerne l'acquisition des langues. Il s'avère plus efficace, constitue chez l'enfant des dispositions intellectuelles favorables à l'étude d'autres langues et renforce le développement de stratégies pour l'apprentissage linguistique en général.

Soutenir très tôt les élèves rencontrant des conditions d'apprentissage défavorables

3.5 Un soutien spécifique précoce profite en particulier aux élèves connaissant des conditions d'apprentissage défavorables (relevant notamment de facteurs comme un contexte social peu propice à la formation ou comme l'allophonie). L'intensification d'un encouragement linguistique précoce, à l'école et surtout au sein de structures de prise en charge pré- et parascolaires, représente un facteur déterminant de soutien à la réussite scolaire. De telles mesures permettent en particulier de repérer rapidement les enfants présentant des besoins spécifiques et d'intervenir de manière ciblée.

Promouvoir la langue locale de manière précoce et prioritaire

3.6.1 La langue locale officielle (langue standard) est développée de manière conséquente dès le début de la scolarité (degré préscolaire). Son apprentissage constitue un objectif essentiel des premières années scolaires et conserve un statut prioritaire durant toute la durée de la formation.

3.6.2 En Suisse alémanique, vu l'usage du dialecte, la promotion de la langue standard s'avère particulièrement importante. Un soutien de toute la société, et notamment des médias, est pour cela nécessaire.

3.6.3 Les élèves pourvus d'une langue première différente font l'objet, pour des besoins établis, de mesures d'appui pédagogique pour l'apprentissage de la langue locale (langue standard).

Enseigner une deuxième langue nationale et une autre langue au plus tard dès la 5e année scolaire

3.7.1 Deux langues étrangères au moins sont enseignées en Suisse au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la cinquième année scolaire, dont au minimum une langue nationale. La fonction particulière de celle-ci dans un pays plurilingue est mise en évidence, en particulier dans ses dimensions culturelles.

3.7.2 D'autres langues sont offertes à l'apprentissage au cours de l'enseignement secondaire I et supérieur.

3.7.3 Les cantons permettent aux enfants nouvellement arrivés un raccordement à l'enseignement des langues dans leur nouveau canton par des mesures appropriées.

Valoriser les langues de la migration

3.8.1 Dans le cadre de l'enseignement régulier, les langues d'origine liées au contexte migratoire sont mises en valeur dans le cadre des activités de type «*éveil aux langues*».

3.8.2 Un soutien à la langue d'origine est proposé aux enfants concernés par les communautés linguistiques organisées, au moyen de cours de langue et de culture d'origine (LCO). Les cantons autorisent la tenue de tels cours et invitent les établissements scolaires à collaborer avec leurs responsables.

Elargir le soutien et la responsabilité linguistiques à d'autres cercles

3.9 Les institutions et organisations politiques, culturelles et sociales sont invitées à soutenir dans leur champ d'action, non directement scolaire, le développement et l'élargissement des compétences linguistiques. Ceci est à situer en particulier dans le prolongement du Plan d'action PISA 2000 et de la collaboration instaurée entre la CDIP et des organisations tierces.

4 PRINCIPES DE COORDINATION À L'ÉCHELLE NATIONALE

Travailler à plusieurs niveaux et en réseau

4.1 A l'échelle d'un pays plurilingue, aucune réglementation uniforme ne saurait déterminer l'enseignement des langues. La coordination de celui-ci dans un contexte linguistique aussi diversifié repose sur une intense collaboration intercantonale, au niveau régional et national.

Apprendre de l'expérience du Tessin et des cantons plurilingues

4.2 La longue expérience du Tessin et des Grisons, pour ce qui est d'une offre généralisée et étendue dans l'apprentissage des langues, comme celle des cantons bilingues sont tout particulièrement mises à profit.

Convenir de l'objectif à long terme et de son échéance

4.3 L'objectif prioritaire de la CDIP porte sur un développement à long terme dont l'échéance et la consolidation finales sont fixées d'un commun accord.

Permettre des calendriers adaptés pour les réformes cantonales

4.4 Les cantons et/ou les régions déterminent leur propre calendrier en fonction de l'objectif prioritaire à atteindre. Les étapes intermédiaires sont coordonnées à l'échelle régionale.

Prendre appui sur le cadre européen de référence

4.5 Les cantons fondent l'enseignement des langues étrangères et la détermination des niveaux de progression dans celles-ci sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre – enseigner – évaluer)* du Conseil de l'Europe. Les niveaux de compétences déjà disponibles sont plus amplement définis dans le cadre du projet *HarmoS*.

Instaurer des instruments communs

4.6.1 La coordination sur le plan national est soutenue par le développement planifié d'instruments communs (détaillés au point 5 ci-après), auxquels recourent progressivement les cantons.

4.6.2 Les choix et réalisations programmatiques et matériels sont de la responsabilité des cantons, respectivement des régions.

Collaborer avec la Confédération

4.7 La CDIP collabore avec la Confédération en faveur de la promotion des langues nationales, notamment sur le plan de la recherche et des échanges linguistiques et dans le cadre de l'enseignement des langues dans la formation professionnelle.

5 INSTRUMENTS DE COORDINATION NATIONALE

Fixer de manière contraignante des attentes minimales de compétences (standards)

5.1. Dans le cadre du projet *HarmoS*, la CDIP détermine des niveaux de compétence mesurables (*standards*) que les élèves doivent obligatoirement atteindre:
- au terme des 2e, 6e et 9e années pour la langue première locale,
- au terme de la 6e année tout d'abord pour une première langue étrangère, puis ultérieurement pour une deuxième,
- et au terme de la 9e année pour deux langues étrangères.

Introduire et généraliser l'usage du portfolio européen des langues

5.2 L'usage par chaque élève d'un *Portfolio européen des langues* est assuré tout au long de la scolarité, dans une version adaptée à l'âge concerné (Portfolios I, II et III).
La CDIP organise le développement, la validation par le Conseil de l'Europe et l'édition de ces instruments.

Coordonner certaines exigences relatives à la formation initiale des enseignantes et enseignants

5.3.1 La CDIP édicte, à l'intention des cantons et des hautes écoles pédagogiques:
- des exigences de compétences linguistiques valant comme conditions d'admission dans la formation d'enseignant,
- des exigences de compétences linguistiques et didactiques spécifiques à atteindre pour la certification dans les HEP.

Ces précisions sont émises sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de développements spécifiques des niveaux de compétence énumérés.

5.3.2 La CDIP développe, en complément au règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire, un profil de semi-généralistes, comme forme possible d'organisation et de professionnalisation de l'enseignement des langues au degré primaire.

Evaluer l'enseignement des langues

5.4 Les modalités et les résultats de l'apprentissage des langues sont évalués de manière scientifique sur le plan régional et national. Les conclusions de ces analyses influencent de manière continue le développement de l'enseignement. Les solutions les plus efficientes font l'objet de recommandations pour une mise en œuvre à large échelle. Le programme national de recherche 56, lancé par le Fonds national sur «la diversité linguistique et les compétences linguistiques en Suisse», doit contribuer à ces analyses.

Instaurer une agence nationale pour promouvoir les échanges sur le plan scolaire

5.5 En prolongement et en complément des structures actuelles, la CDIP, en collaboration avec la Confédération, confie à une agence nationale la promotion des échanges linguistiques entre élèves et entre enseignants. Cette agence fournit dans ce but des prestations spécifiques aux cantons.

Instaurer un centre national de compétences

5.6 En collaboration avec la Confédération et en mettant à profit les compétences déjà existantes, la CDIP crée et mandate un Centre national de compétences sur les langues. Ce centre est ancré dans un environnement scientifique aux ramifications internationales et sert en particulier aux besoins de connaissances et d'analyses pour le renforcement et l'amélioration de l'apprentissage des langues chez les enfants, les jeunes et les adultes.

6 ÉTAPES DE LA COORDINATION NATIONALE

Mise en œuvre du programme de travail de manière progressive

Les membres de la CDIP conviennent d'avoir pleinement réalisé leur objectif prioritaire pour l'enseignement des langues d'ici à l'année scolaire 2016/2017, à partir d'une situation de départ consolidée en 2006/2007. Tout au long de la progression entre ces deux stades, les résultats intermédiaires seront évalués et mis à profit pour inspirer et planifier les développements propres à chaque canton.

Consolidation des bases de coordination à court terme

2006

- L'enseignement de la langue scolaire locale est conçu comme une priorité dès l'entrée à l'école enfantine et tout au long de la scolarité obligatoire.
- Une deuxième langue nationale est enseignée à tous les élèves au plus tard en 5^{e} année.
- L'anglais est généralisé pour tous les élèves au plus tard en 7^{e} année.

		➢ Dans le cadre du processus d'harmonisation de la scolarité obligatoire, les standards HarmoS déterminent de manière contraignante les compétences attendues de tous les élèves dans la langue scolaire locale en fin de 2e, 6e et 9e années, ainsi que pour une langue étrangère en fin de 6e, et pour deux langues étrangères en fin de 9e année. ➢ L'usage du portfolio européen des langues, version suisse III (15+), est systématiquement introduit dans les diverses filières d'études du degré secondaire II. ➢ Des exigences communes sont édictées pour les compétences linguistiques exigées lors de l'admission dans une formation initiale d'enseignant, de même que pour les compétences linguistiques et didactiques exigées comme conditions de certification pour chacune des diverses catégories d'enseignants.
Délais de mise en œuvre de l'objectif commun	**dès 2010 et dès 2012**	➢ Deux langues étrangères au moins, dont une langue nationale au minimum, sont enseignées au cours des premières années de la scolarité, à savoir une langue étrangère au plus tard en 3e et une seconde langue étrangère au plus tard en 5e année. ➢ L'enseignement d'une première langue étrangère dès la 3e année est introduit au plus tard durant l'année scolaire 2010/2011. ➢ L'enseignement d'une seconde langue étrangère dès la 5e année est introduit au plus tard durant l'année scolaire 2012/2013. ➢ Dans le cadre du processus d'harmonisation de la scolarité obligatoire, les standards HarmoS déterminent de manière contraignante les compétences attendues de tous les élèves dans la langue scolaire locale en fin de 2e, 6e et 9e années, ainsi que pour deux langues étrangères en fin de 6e et de 9e année. ➢ L'usage du portfolio européen des langues, versions suisses junior I (7–11) et II (11–15), est systématiquement introduit dans les classes de la scolarité obligatoire.

Mise à disposition progressive, sur le plan national, d'instruments de coordination et de développement à l'usage des cantons

de 2005 à 2009

Dès 2005:

- ➢ Evaluation à l'échelle nationale des pratiques et des innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues, ainsi que des expériences d'apprentissage précoce, notamment dans le cadre du PNR 56.
- ➢ Publication du portfolio européen des langues, version suisse junior II (11–15), couvrant les 5e à 9e années de la scolarité obligatoire.

Dès 2006:

- ➢ Instauration d'une agence nationale pour les échanges, sous l'égide conjointe de la CDIP et de la Confédération.

Dès 2007:

- ➢ Publication du portfolio européen des langues, version suisse junior I (7-11), couvrant les premières années de la scolarité jusqu'en 4e primaire.
- ➢ Complément au règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignants pour les degrés préscolaire et primaire par la reconnaissance supplémentaire d'un profil de semi-généraliste.
- ➢ Evaluations nationales régulières des résultats de l'enseignement des langues sur la base des standards HarmoS.
- ➢ Création (dès que possible, en 2007 ou 2008) d'un centre national de compétences sur les langues, sous l'égide conjointe de la CDIP et de la Confédération, lesquelles, ainsi que les cantons, le mandatent en particulier pour des études scientifiques dans le domaine de l'apprentissage scolaire et extrascolaire des langues.

Dès 2008:

- ➢ Publication régulière par le centre national de compétences d'un rapport scientifique sur les résultats et les développements dans le domaine de l'apprentissage scolaire et extrascolaire des langues en Suisse.

Dès 2009:

- ➢ Révision, si nécessaire en fonction de l'analyse des résultats de l'enseignement des langues en Suisse, des exigences portant sur la formation des enseignants.

Tableau de synthèse

Le programme de travail est représenté de manière synthétique sur le tableau qui suit:

820/6/2004

PROGRAMME DE TRAVAIL POUR LA COORDINATION A L'ÉCHELLE NATIONALE

	Situation de départ (2006/2007)		Objectif commun
	▪ **Un soutien prioritaire à la langue scolaire locale (langue standard) dès l'école enfantine** ▪ **Une deuxième langue nationale pour tous les élèves au plus tard en 5e année** ▪ **L'anglais pour tous les élèves au plus tard en 7e année**	*Entre 2005 et 2009, des instruments communs sont progressivement développés à l'échelle nationale et mis à la disposition des cantons en soutien à leurs travaux.*	▪ **Langue locale: cf. HarmoS** ▪ **Deux langues étrangères pour tous, dont une langue nationale au moins:** ➢ **la première au plus tard dès la 3e année, à partir de 2010/2011 au plus tard** ➢ **la seconde au plus tard dès la 5e année, à partir de 2012/2013 au plus tard**
1. HarmoS	Caractère obligatoire des standards: - pour les compétences attendues dans la langue locale en fin de 2e, 6e et 9e - pour les compétences attendues dans une langue étrangère en fin de 6e et deux langues étrangères en 6e et 9e	Dès 2007: - Détermination des standards pour les compétences attendues dans deux langues étrangères en fin de 6e et de 9e année	Caractère obligatoire des standards: - pour les compétences attendues dans la langue locale en fin de 2e, 6e et 9e - pour les compétences attendues dans au moins deux langues étrangères en fin de 6e et de 9e année
2. Portfolio des langues	Usage généralisé du portfolio européen des langues 15+ (version suisse) dans les diverses filières d'études du degré secondaire II	Dès 2005: - publication du portfolio junior II (11–15) Dès 2007: - publication du portfolio junior I (7–11)	Usage généralisé des portfolio des langues junior I (7–11) et II (11–15) dans la scolarité obligatoire
3. Formation des enseignants	Prescription pour la formation: - d'exigences de compétences linguistiques à l'entrée dans la formation d'enseignant/e - d'exigences de compétences didactiques et linguistiques pour la certification profess.	Dès 2007: - reconnaissance d'un profil de semi-généraliste en complément au règlement de reconnaissance des diplômes d'enseignants pour les degrés préscolaire et primaire	Dès 2009: - révision si nécessaire des exigences portant sur la formation et la certification des enseignants (en fonction des résultats des diverses évaluations, cf. 4)
4. Evaluation de l'enseign. des langues	Dès 2005: - évaluation à l'échelle nationale des pratiques et des innovations pédagogiques dans l'enseignement des langues, notamment dans le cadre du PNR 56	Dès 2007: - évaluations nationales régulières des résultats de l'enseignement des langues sur la base des standards HarmoS	
5. Echanges	Dès 2006: instauration d'une agence nationale pour les échanges		
6. Centre national de compétences		Dès que possible (2007/2008): - création d'un centre national de compétences sur les langues, conjointement avec la Confédération; attribution de mandats d'expertises et d'études, aussi par les cantons	Dès 2008: - le centre de compétences publie régulièrement un rapport scientifique sur les résultats et développements de l'enseignement des langues

www.le-ser.ch

COMMUNIQUE DE PRESSE
du 30 mars 2004

Programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale sur l'enseignement des langues[1]

Le SER, n'ayant pas été associé à l'élaboration de ce programme de travail, publie sa prise de position sous réserve d'examen plus détaillé du programme annoncé par la CDIP.

Le SER a cependant adopté un ensemble de thèses sur l'enseignement / apprentissage des langues en mai 2003, où il déclare notamment :

> ***L'enseignement / apprentissage des langues à l'école doit viser à doter l'élève d'un outil de communication.***
>
> ***Il doit être clairement reconnu qu'on n'acquiert pas la maîtrise d'une langue à l'école, mais qu'en revanche on peut y développer des compétences plurilingues utiles à la communication, aux études et aux échanges.***

Ce que le SER soutient

- Le SER ne peut que se déclarer favorable à toute initiative visant à améliorer la coordination intercantonale.
  Il accorde une importance première à la coordination romande et apprécie quand elle peut se réaliser également au niveau national.

[1] proposé par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). Une conférence de presse y relative se tiendra le 31 mars à Berne, à 14h00 (cf. www.cdip.ch)

- Le soutien prioritaire à la maîtrise de la langue locale, les compétences souhaitées dans deux langues étrangères pour la fin de la scolarité obligatoire sont des objectifs que le SER partage complètement.
  Il faut bien, par contre, insister sur le fait qu'il n'est pas question de "maîtriser trois langues" (trilinguisme), mais de maîtriser la langue locale et d'acquérir dans deux autres langues les compétences nécessaires et utiles à la communication.
  De plus, il s'agit de favoriser chez tous les jeunes des dispositions favorables au plurilinguisme.

De sérieuses difficultés

- Le projet de la CDIP représente un plan très large, de nature à plaire au plus grand nombre.
  Il constitue néanmoins, pour le SER, un programme de travail essentiellement déclamatoire et non conduit. En effet, la mise en œuvre étant du ressort des cantons, aucune planification concrète et pédagogique n'est esquissée, ni même modélisée. De plus, aucune garantie évaluative n'est donnée pour qu'une réelle coordination et un développement nouveau de l'enseignement-apprentissage des langues ne se vérifient à terme dans les faits.

- Pour être crédible, un tel programme doit faire l'objet d'un examen très attentif de faisabilité et d'un dispositif de suivi tant au plan des cantons qu'à celui de la CDIP.

- Par ailleurs, de nombreuses questions, qui constituent actuellement de sérieux obstacles pour l'apprentissage des langues, restent en suspens. Il s'agit notamment de :

  - Le danger qu'une part pénalisante croissante de sélection scolaire soit dévolue à l'apprentissage des langues.
  - L'emploi du temps des élèves et le poids des langues dans des programmes déjà pléthoriques (à la place de quoi ?).
  - L'absence de la langue maternelle des élèves immigrants.
  - L'absence totale d'évaluations sérieuses de l'échec, communément admis, de l'apprentissage actuel des langues à l'école.
  - L'absence de toute base de connaissance sérieuse donnant une image réaliste du niveau des compétences linguistiques réelles du corps enseignant chargé de mettre en œuvre pareille stratégie des langues.
  - La faiblesse des moyens (encadrement des élèves et temps professionnel) dont disposent les enseignants suisses, en regard de ceux mis à disposition des professionnels dans les pays performants dans l'apprentissage des langues.
  - La difficulté croissante de conserver un statut de généraliste pourtant précieux pour le développement global des élèves (développement indispensable aussi à un bon apprentissage des langues).

En conséquence

Si le SER salue la volonté de la CDIP de doter l'école suisse d'un programme de travail sur l'enseignement des langues, il ne peut que reconnaître à celui-ci un aspect déclamatoire et, à ce jour, très peu réaliste. Le SER demande donc :

- Que soient mis sur pied dans les meilleurs délais des groupes paritaires d'évaluation dans chacun des cantons, qui étudient la faisabilité de ce programme et les moyens nécessaires à sa réalisation.
- Qu'au niveau de la CDIP, lesdits groupes rendent compte à un dispositif de suivi confédéral des conditions de réalisation prévues et qu'une décision soit prise de maintien, de modification ou de retrait du projet au vu des résultats de l'étude.
- Que des réflexions soient conduites paritairement entre les associations d'enseignants et la CDIP pour que l'apprentissage des langues soit articulé pleinement avec les autres dossiers relatifs à une amélioration des performances de l'école et des élèves (évaluation du travail des élèves, formation des enseignants, perspectives professionnelles, projets d'établissement, autonomie des établissements, etc.).

C'est à ces seules conditions que le SER pourrait s'engager dans un soutien militant à la politique des langues mise en place aujourd'hui par la CDIP.

Syndicat des enseignants romands

Annexes :

- Thèses SER sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères
- Thèses SER sur l'enseignement / apprentissage du français

Personnes de contact :

- Marie-Claire TABIN, présidente SER
  027 / 723 59 60 ou 079 / 740 11 77
- Georges PASQUIER, vice-président SER et rédacteur en chef de l'Educateur
  078 / 686 68 12
- Jacques DANIELOU, président de la Société pédagogique vaudoise
  021 / 617 65 59 ou 079 / 467 78 06

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS SER

AD / SER du 24 avril 2010

Enseignement des langues étrangères

Prise de position adressée aux autorités par l'Assemblée des délégué-e-s du SER,

réunie le 24 avril 2010 à Yverdon-les-Bains

Considérant que la croyance selon laquelle on apprend une langue à l'école doit être dépassée, le SER exige des autorités scolaires et politiques qu'elles affirment les principes suivants :

- les compétences multilingues peuvent certes être développées. Cependant, en anglais et en allemand, la responsabilité de l'école obligatoire s'arrête aux niveaux A1 et A2 définis par le cadre européen ;
- du fait que la dotation horaire ne peut que rester modeste, les attentes en matière d'apprentissage des langues doivent demeurer limitées dans la même proportion ;
- l'apprentissage orienté vers la communication induit obligatoirement une modification profonde des démarches pédagogiques et de l'évaluation. Ces nouvelles exigences doivent prendre le pas sur l'approche traditionnelle et non pas s'y ajouter ;
- l'apprentissage des langues à l'école obligatoire vise le développement des compétences multilingues et communicatives, il ne doit plus être utilisé comme instrument de sélection et d'orientation, de façon à éviter la

marginalisation évoquée par la CIIP dans sa Déclaration du 30 janvier 2003 ;

- la prise en compte de l'anglais à l'école primaire dans ce cadre ne doit pas se faire au détriment des autres disciplines. La solution réside notamment dans la réorganisation du temps de travail, de l'utilisation des ressources ou encore, dans certains cantons, par l'augmentation du temps scolaire.

Le SER se ralliera au concept d'apprentissage des langues et militera pour celui-ci aux conditions suivantes :

- l'organisation du travail et des apprentissages doit être aménagée en conséquence : travail avec des groupes restreints d'élèves, demi-classes, co-enseignement, … ;
- les formations initiale et continue doivent respecter l'objectif de formation générale de l'élève, prendre en compte les compétences existantes et ne pas surévaluer les objectifs à atteindre, notamment pour les enseignants généralistes primaires, pour lesquels ces formations ne doivent pas conduire à une hiérarchisation des statuts ;
- les ressources didactiques doivent être adaptées aux objectifs et aux différents besoins des enseignants ;
- la recherche doit être mobilisée et ses résultats utilisés à bon escient pour servir les apprentissages et écarter les illusions.

Le dossier SER de référence sur l'enseignement des langues étrangères peut être consulté à l'adresse : http://www.le-ser.ch/langues/

Sommaire

Prix: Fr. 9.–
Educateur No spécial 2005
Couverture et illustrations:
Dessins de Mix et Remix

Edito — Georges Pasquier — 1

L'apprentissage des langues

Le multilinguisme suisse, victime de superstitions mercantiles — Marco Polli — 2

Les langues étrangères dans les écoles de l'Europe des Quinze — Simone Forster — 7

L'analyse économique ne recommande pas forcément ce que l'on imagine — François Grin — 9

Comment le cerveau apprend les langues — Simone Forster — 12

La Suisse et les langues

Petite histoire des lois sur les langues
Comment la Suisse devint officiellement un pays plurilingue — Simone Forster — 13

Anglais ou langues nationales à l'école: une question politique
ou une question technique? — Dunya Acklin Muji — 15

Les langues nationales d'abord, l'anglais ensuite – Interview de Didier Berberat — Simone Forster — 17

L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire
soulève des débats passionnés — Simone Forster — 19

Les Romands et l'allemand

Les Romands, l'allemand et l'école — Christophe Büchi — 22

Serait-on inhibé devant l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande? — Irène Schwob — 26

Les langues dans la vie

Quelles langues parle-t-on dans les familles bilingues d'origine étrangère? — Christine Deprez — 31

Une littératie à deux voix ou comment ne pas perdre sa voix
par la reconnaissance des autres — Christiane Perregaux — 35

Témoignage: Un «bain» de cinq langues — Stéphanie Cattani — 39

La mésaventure des patois — Armand Maillard — 41

La pratique

L'immersion au service de la construction des compétences linguistiques — Patricia Kohler — 44

Des enseignants (d)écrivent leurs pratiques — Etiennette Vellas
Inventer des pratiques avec les autres — Maria-Alice Médioni — 48

Saisir les occasions. Et passe la chanson... — Jacqueline Bozon-Patard — 50

Exemple de pratique – Une entrée fonctionnelle dans la langue — Alain Pastor — 51

Lire en VO — Joëlle Cordesse — 54

Les enseignants et les langues

Le bilinguisme au Val d'Aoste – Les enseignants du primaire
et du secondaire ne jouent pas le même jeu — Etiennette Vellas — 58

Les langues à l'école ne font pas l'unanimité – Interview de Claudine Brohy — Christian Yerly — 63

Le SER et l'enseignement des langues — Georges Pasquier

Edito

Georges Pasquier
Rédacteur en chef

Pour mieux habiter le monde

Qu'ils le veuillent ou non, les élèves et les enseignants sont chaque jour davantage projetés dans un monde plurilingue où les savoirs le disputent aux compétences et à la débrouillardise, pour comprendre, se faire comprendre, surnager dans la complexité.

L'enseignement des langues n'a pas de solution miracle. S'il s'agissait simplement de décider entre l'anglais et l'allemand! S'il suffisait de statuer sur ce qu'il faut apprendre à l'école! Les langues, comme les connaissances, sont multiples, utiles, nécessaires, mouvantes, jamais acquises, et l'école doit désespérément essayer d'offrir à chaque jeune le meilleur développement possible, pour qu'il soit à l'aise dans un avenir incertain. On n'apprend pas une langue à l'école, mais on y forge les individus, pour qu'ils se développent harmonieusement, deviennent maîtres de leurs apprentissages, se forment à communiquer, à réfléchir, quelles que soient leurs langues.

Face à l'enseignement des langues, il est vital que l'école revoie sérieusement ses ambitions. Sans renier ses échecs, en rentabilisant ses efforts. Faire de l'étude d'une langue une branche scolaire a montré ses limites, l'enseignement doit être repensé.

Repensé, pour que l'apprentissage des langues ne soit plus un problème pour les enseignants, ni un obstacle sélectif pour les élèves, afin qu'il incarne pour tous une chance de mieux habiter le monde.

Marco Polli
Président de la Commission langues vivantes
de la Société suisse des professeurs
d'enseignement secondaire (SSPES)

Le multilinguisme suisse, victime de superstitions mercantiles

C'est bien connu: l'enfant apprend les langues sans effort, en jouant. Car l'enfant est naturellement doué, bon, et blond. Mais que faire des noirauds, des méchants et de tous ceux qui ne les apprennent pas en s'amusant ou qui s'amusent sans les apprendre? Eh bien, ça n'existe pas, par définition et parce que nos intentions sont louables. Cet enfant mythique apprendra donc les langues: une, puis deux, puis trois... Qui dit mieux? Eh bien non, l'enfant n'apprend pas les langues plus facilement à 8 ans qu'à 12 ans. Ce qui est vrai pour un enfant d'âge préscolaire en immersion totale dans un contexte de VIE en langue étrangère ne l'est pas pour un enfant en milieu scolaire pour plusieurs raisons: l'incitation à communiquer dans ce contexte artificiel ne présente pas l'urgence émotionnelle du milieu de vie; à quelques dizaines de minutes hebdomadaires, elle occupe dans le meilleur des cas 2% à 3% du temps de veille; enfin, les aptitudes linguistiques d'enfants en âge de lire sont très différentes. A ce stade, il a besoin de comprendre, de fixer ses connaissances, de les conceptualiser. Et à 8 ans, il dispose de moins d'outils que plus tard. C'est dommage, mais c'est comme ça. C'est pourquoi des mesures indifférenciées reposant sur des croyances populaires n'ont pas eu et n'auront pas les effets escomptés. Si elles renforcent éventuellement une élite très à l'aise dans la langue première et qui lit très bien, elles déstabilisent à coup sûr ceux qui peinent, accentuant une sélection qui, en Suisse, est très largement déterminée par l'origine socioculturelle. C'est d'ailleurs bien ce que craignait la Société pédagogique romande (SPR) lors de l'introduction de l'allemand précoce.

Oui, en Suisse, il faut apprendre les langues. Mais pourquoi, lesquelles, quand, comment et avec qui? Dans la confusion actuelle, il est nécessaire de le rappeler.

Le multilinguisme suisse et les moyens qu'il se donne

L'impulsion vient de Napoléon et date de 1798: la Suisse se compose de trois communautés linguistiques constitutives au même titre de notre identité. On l'a perdue à la Restauration, retrouvée en 1848 d'où est née la Suisse moderne, inscrite dans la Constitution, en ajoutant le romanche en 1938; on risque de la reperdre aujourd'hui avec des conséquences imprévisibles. C'est parce que le multilinguisme fait partie intégrante de notre histoire et dans un but de cohésion nationale que mission a été confiée à l'instruction publique de donner à tous les bases d'une deuxième langue nationale, fixée dans un *Concordat intercantonal*: allemand pour la Suisse romande et le Tessin; français pour la Suisse allemande et le Tessin.

C'est dans la même optique qu'on a imaginé une sensibilisation, dans les années 1980, visant à familiariser dès l'enfance les Latins avec les Alémaniques par la parole et le jeu. A la demande de la SPR, il fut convenu de ne pas faire de l'allemand une branche sélective d'enseignement. Une condition transgressée récemment par la proclamation du passage d'une sensibilisation à l'apprentissage, sans évaluation sérieuse des implications d'une telle décision. Toutefois, l'un dans l'autre, les Romands ont dit oui à l'intention, les enseignants ont accepté d'en faire l'effort. Curieusement, c'est de l'autre côté de la Sarine que sont venues les oppositions. On s'était habitué à la sympathie naturelle qu'éveillait le français. Les choses avaient brusquement changé; l'UDC zurichoise lançait un référendum contre le français précoce, et en faveur de l'anglais.

L'italien a toujours fait figure de parent pauvre; la maturité moderne, choisie par un tiers des bacheliers, en offrait cependant un enseignement de haut niveau à côté des deux autres langues nationales et de l'anglais. C'était trop

MIX & REMIX

beau pour durer; la nouvelle maturité y a mis un terme. Le processus de Bologne fera le reste: déjà on annonce la suppression du département d'italien de l'Université de Neuchâtel... L'anglais, enfin, était l'affaire du secondaire II et des écoles professionnelles. Ça fonctionnait plutôt bien.

La fronde «zurichoise» renverse les priorités

Après l'effondrement de l'empire soviétique, en 1989, l'Amérique apparaît comme le pôle unique. Sa langue vient surclasser les autres langues mondiales, le français et l'espagnol. En même temps, le monde bascule dans la crise, le chômage. La nouvelle idéologie économiste investit les langues, particulièrement l'anglais, leur prête un pouvoir économique qui va bientôt se substituer à l'objectif civique. Zurich prend la tête d'une fronde, violant délibérément le *Concordat*, propose l'anglais et l'informatique, relègue le français. «L'anglais, c'est l'emploi!» proclame Ernst Buschor, chef du DIP zurichois d'alors.

Que faire? Sanctionner ou légitimer la fronde? On légitimera, et c'est le mandat confié en 1998 au professeur Lüdi, inventeur du *Concept global des langues*, qui annule le *Concordat*. Incidemment, cette «globalisation» met les langues nationales au niveau des autres, dont celles de l'immigration, au profit de l'anglais. On se veut rassurant en le définissant comme *«une langue de communication internationale des milieux économiques et scientifiques (...) qui devient de plus en plus indispensable à l'accès à l'information (mass médias, technologies nouvelles) et sert dans le monde entier de lingua franca»*. Ah, ce n'est que ça! Mais comment se fait-il alors qu'on propose cette langue d'adultes à des enfants en bas âge? Dans les rares débats sur le sujet – qui se bornent souvent à quelques affirmations définitives – on oppose inévitablement l'anglais comme langue de communication *nationale* au multilinguisme helvétique. Et c'est l'anglais qui l'emporte, évidemment. La Suisse, comme l'Inde, ex-colonie britannique, sera-t-elle appelée à s'identifier par lui? Car tout n'est pas dit: lorsqu'on gratte un peu, on trouve une autre raison sous-jacente, identitaire: la généralisation du dialecte comme langue parlée depuis les années 1970 et le rejet du *Hochdeutsch* isolent la Suisse allemande; l'emploi de l'américain lui donne le sentiment de goûter l'air du large, *The Taste of the wide World*.

La demande d'anglais n'obéit donc pas aux mêmes besoins en Suisse allemande et latine. Sans jamais aborder le problème de fond ni le

trancher politiquement, la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) nous propose aujourd'hui d'introduire l'anglais **et** la deuxième langue nationale à l'école primaire en guise de compromis. Cette solution n'est ni satisfaisante au plan politique, ni réaliste pédagogiquement. Avec 75 000 anglophones – selon le dernier recensement de 2000 – il n'y a pas en Suisse de terreau pour une pratique courante de l'anglais, alors qu'il y en aurait un pour une sensibilisation à l'italien parlé par 471 000 habitants répandus dans toute la Suisse grâce à une importante communauté immigrée. L'enseignement d'un anglais du quotidien de célébration d'Halloween n'a rien à faire à l'école primaire. Quant à l'anglais utilitaire tel qu'il est défini par le professeur Lüdi, il n'est que rarement un problème pour l'adulte qui doit le pratiquer. Le niveau atteint par les écoles du secondaire II offre une base largement suffisante pour une adaptation rapide à un usage professionnel. Et c'est au moment de son utilisation – pour ceux qui n'en auraient pas acquis les bases – qu'un cours intensif axé sur des contenus de jeunes adultes sera efficace.

Une occasion manquée

Si le multilinguisme helvétique est une priorité stratégique, il faudra bien que la Confédération l'assume clairement, et rappelle à l'ordre ceux qui ne voient notre avenir qu'au Texas et qui oublient un peu trop facilement que l'italien est non seulement une langue nationale, mais une langue importante de la culture européenne. Ce d'autant plus que le rêve américain d'un monde unipolaire ne durera pas mille ans, pas plus que tous les rêves du même genre dans l'histoire. Encore une fois, l'enseignement de l'anglais a sa place, mais ni avant, ni au détriment des langues nationales, ni comme langue identitaire des Suisses. C'est ce qu'aurait pu et dû rappeler en préambule un *Concept global des langues*. Mais polarisé par le coup de force zurichois, il n'a su ni prendre de la hauteur politiquement, ni tracer des perspectives réalistes d'enseignement. Il jongle avec des promesses d'«immersion», d'«enseignement bilingue», «assisté par ordinateur», sans parler des miracles d'Internet; fait circuler les maîtres d'une région à l'autre par wagons entiers, sort des cohortes de bilingues du chapeau… Demain on rase gratis! Quant aux mesures d'accompagnement de l'apprentissage des langues dont on fait si grand cas, elles sont toutes intéressantes à un titre ou à un autre: échanges de classes, visites de villes suisses, possibilités de séjours de vacances dans une autre région linguistique, échanges épistolaires ou par courriel, jumelages d'écoles, échanges ou stages d'élèves de longue durée… A condition de les prendre pour telles, des compléments dont il faut pondérer l'efficacité, d'être capable de les organiser sur une grande échelle et d'en assurer le financement. Ce qui est très loin d'être le cas.

Ce qu'on est en droit d'attendre d'une «expertise», c'est un constat objectif de ce qui existe, une évaluation de la faisabilité budgétaire, technique et humaine de ce qu'on propose et l'ouverture sur de nouvelles possibilités réelles. Le *Concept global des langues,* aussi superficiel que claironnant, n'offre rien de tout ça. Pire, il nous enferme irrémédiablement dans l'espace de la seule scolarité obligatoire jusqu'à 15 ans alors qu'aujourd'hui, en particulier dans les régions tertiarisées où le multilinguisme se justifie le plus, plus du 80% des jeunes sont scolarisés jusqu'à 18-19 ans. Or, des espaces d'apprentissage importants sont ignorés, dans les écoles professionnelles, les hautes écoles, les stages linguistico-professionnels organisés par de grandes entreprises et des régies fédérales, même si ces derniers échappent à des mesures publiques.

Pour une politique globale des langues en Suisse

L'apprentissage des langues ne saurait se résumer aux jeux linguistiques élémentaires pour prépubères dont on fait miroiter des profits aussi mirobolants que fallacieux à des familles sensibilisées par le chômage. C'est un enjeu stratégique vital pour notre pays. Il mérite une véritable politique globale des langues qui identifie, quantifie, additionne et articule tous les espaces d'apprentissage linguistique. C'est en repérant et en traçant des *itinéraires linguistiques* réalistes, qu'on pourra *pondérer le rôle de chaque segment*, et relâcher au passage la pression insensée exercée actuellement sur la seule école primaire, au moment où la réforme de la maturité a affaibli considérablement les langues, y compris l'anglais tant vanté. A l'image de la prévoyance professionnelle, une politique globale des langues pour-

rait reposer sur trois piliers. Un premier pilier relève de la responsabilité de l'Etat: l'instruction publique dans toutes ses dimensions, de l'école enfantine à l'Université. Certaines grandes entreprises (banques, régies fédérales PTT, CFF...) organisent des stages linguistico-professionnels assortis de mesures d'accompagnement sous forme de cours de langue notamment. Ce n'est pas le rôle de l'Etat d'intervenir dans la politique des entreprises. Mais leur contribution au multilinguisme mérite au moins d'être connue et reconnue. En particulier en ce qui concerne les grandes régies fédérales dont les stages linguistiques instaurés à l'origine pour des raisons civiques, largement ignorés par les autorités, sont actuellement en train de décliner. Enfin, l'acquisition de connaissances linguistiques au-delà de ce qu'offre l'instruction publique relevant de l'initiative personnelle constitue un troisième pilier, qu'on a probablement déjà vendu à l'OMC. Les ambassades et des associations culturelles de certains pays dispensent des cours organisant parfois un véritable parcours d'études débouchant sur l'obtention d'un titre. Quelques cantons leur offrent des facilités, reconnaissant leur rôle formateur. S'il est important de valoriser l'existence de possibilités de formations linguistiques en dehors de l'instruction publique, l'essentiel, cependant, est et doit rester en mains de l'Etat qui seul peut développer une stratégie exprimant la volonté générale.

Rééquilibrer les itinéraires linguistiques

En tenant compte de la prolongation effective de la scolarité et des autres espaces d'apprentissage, il n'est plus nécessaire de surcharger l'école primaire en l'utilisant à contre-emploi et en la détournant de ses propres priorités. Une analyse objective des résultats obtenus dans la plupart des pays montre qu'il y a un plafond qu'un enseignement précoce dispensé par des généralistes ne peut dépasser. Les experts, même lorsqu'ils se confondent avec les promoteurs, sont échaudés: «L'enseignement précoce des langues tend à éveiller des espoirs et des attentes tout à fait irréalistes chez les parents et d'autres.» Ils mettent en garde contre «l'introduction et particulièrement la généralisation de l'enseignement précoce au niveau de l'enseignement primaire avant de s'être assuré d'un minimum de conditions et de moyens» (cf. annexes 7 et 9 du rapport Lüdi). Font partie de ce minimum: des enseignants spécialisés et du temps. Outre la mise en œuvre d'une quantité de registres orchestrés sur le long terme (grammaire, conjugaison, fixation de 200 à 400 mots par année, expression variée tant orale qu'écrite, du spontané à l'élaboré...), un enseignement proprement dit requiert une heure quotidienne. Ce qui ferait huit périodes hebdomadaires pour deux langues au détriment des autres tâches prioritaires. C'est impensable. Mieux vaut donc en revenir à une sensibilisation, et qu'elle soit aussi marrante et aussi peu encombrante que possible et prenne en compte le Schwyzertütsch, qui est la langue réellement parlée en Suisse allemande.

C'est au secondaire I de donner un solide bagage dans la deuxième langue nationale, comme il l'a fait par le passé. Quant à l'anglais, un arrosage général à ce niveau est inadéquat et pénalise les élèves faibles, ou en retard scolaire. Rappelons que Pisa 2000 et 2003 ont constaté un taux d'illettrisme de 16% à 20% à 15 ans; ce ne sont certainement pas ces élèves qui profiteront d'un enseignement d'anglais. En revanche, on pourrait l'imaginer dans certaines filières prégymnasiales équivalentes à la section moderne d'autrefois, mais très prudemment. Il reste d'autres espaces d'apprentissage à explorer, comme le secteur de l'apprentissage.

Un Erasme helvétique?

Si nous ne disposons pas actuellement d'enseignants primaires maîtrisant suffisamment une deuxième langue nationale pour l'enseigner, c'est parce que nous ne les avons pas formés. Faire croire que de brefs séjours d'instituteurs en Suisse allemande/romande va en faire des praticiens de la langue est une illusion. On le sait, la maturité donne une base – plus solide qu'on ne le croit en général – mais seule la pratique de la langue d'une certaine durée dans un contexte professionnel ou d'étude permet d'aboutir au minimum de fluidité requis. Sur le modèle du «Welschlandjahr» pratiqué par de jeunes Alémaniques qui viennent en Suisse romande ou italienne durant une année, on pourrait imaginer des stages studieux d'un an durant les études dans une haute école d'une autre région linguistique assortis de mesures d'accompagnement linguistique pour assurer le plus rapidement possible l'aptitude à

suivre des cours, à s'intégrer. Une sorte d'Erasme helvétique. L'expérience de jeunes Romands qui étudient au Poly de Zurich, ou à l'école vétérinaire de Berne, montre que c'est tout à fait possible.
La vie d'étudiant est propice à la mobilité; plus tard, les déplacements seront plus difficiles; plus tôt, à l'âge du gymnase, aussi, pour d'autres raisons.
Dans des pays comme l'Allemagne, étudier dans l'Université de sa ville constitue une exception. Les étudiants, quittant à ce moment le milieu familial, ont trouvé des solutions de vie pratiques notamment pour le logement en appartements communautaires, etc. On peut s'étonner que, dans un pays aussi petit que la Suisse, la mobilité des jeunes soit si restreinte. Promouvoir des séjours dans une autre région linguistique inclus dans le parcours d'études par un ensemble de mesures concrètes serait un formidable bond en avant, dont le profit ne serait pas seulement linguistique. Appliqué à des enseignants en formation, il permettrait de former, à moyen terme, une nouvelle génération d'enseignants – et d'intellectuels en général – appelée à mieux comprendre les mentalités de part et d'autre de la Sarine ou du Gothard.

Changer d'optique

Une telle politique aurait son prix, évidemment, mais qui dit qu'il serait plus élevé que les coûts additionnés d'une généralisation hâtive de l'enseignement précoce? Le principal problème ne réside pas là, mais dans un manque de vision politique, une perpétuelle fuite en avant dans le virtuel s'alimentant jusqu'à l'auto-intoxication des fariboles sur les facultés mythiques des têtes blondes.
Les itinéraires menant au multilinguisme sont multiples. Mes parents ont quitté l'école à 15 ans, c'était des gens humbles. Il n'empêche que mon Tessinois de père – ayant fait son apprentissage en Suisse allemande – et ma Soleuroise de mère l'ayant rencontré à Lugano au cours d'un «Tessinerjahr», s'étant établis à Genève étaient devenus parfaitement trilingues. Les Suisses ayant parcouru un itinéraire semblable en dehors du circuit scolaire sont une part non négligeable de la population. Le boulanger et le traiteur d'à côté ont un accent suisse allemand, le coiffeur et le garagiste, italien: n'empêche qu'ils parlent et écrivent le français. La jeune buraliste postale est un peu intimidée en rassemblant son français, de même que l'employé de banque: ils sont tous les deux en stage pour un an à Genève dans le cadre d'un programme. Tout ne se joue pas à l'école obligatoire. Les itinéraires linguistiques sont pluriels et faits de segments hétérogènes; la sensibilisation y a sa place, comme un enseignement rigoureux, une familiarisation avec la culture liée à la langue, des stages professionnels ou d'études, des échanges scolaires, épistolaires, des programmes de visite...
Une étude globale doit être claire sur les buts visés – la cohésion nationale et l'ouverture sur le monde – réaliste sur le poids et l'agencement de chaque segment, pluraliste dans les approches méthodologiques, seule condition pour stimuler une véritable recherche, honnête dans la faisabilité de ce qu'elle propose. Elle se doit d'identifier les potentialités inexploitées de notre pays dont la seule richesse réelle est le capital humain.
Une telle étude, on l'aura compris, reste à faire. Elle ne peut être l'œuvre purement conjoncturelle d'un seul homme pour une consultation durant les vacances d'été entre le 15 juin et le 15 septembre. Elle doit être une tâche permanente qui s'alimente du débat au lieu de l'éviter, une œuvre collective orientée vers une connaissance précise de la réalité qui semble faire furieusement défaut à la CDIP et aux décideurs politiques.

•

Simone Forster

Collaboratrice scientifique à l'Institut romand
de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)

Les langues étrangères dans les écoles de l'Europe des Quinze

L'apprentissage des langues à l'école primaire se généralise en Europe. En dépit d'une offre diversifiée et alléchante, l'anglais domine partout.

Dans les années 1970, tous les pays d'Europe, Royaume-Uni et Irlande exceptés, enseignaient au moins une langue étrangère au secondaire I. A cette époque, cet enseignement n'était pas obligatoire en Angleterre. Les établissements en faisaient à leur guise. Ils étaient libres d'organiser cet apprentissage ou d'y renoncer.

Vingt ans plus tard, à la fin des années 1990, nombre de pays ont introduit l'enseignement d'une langue étrangère dès l'école primaire. Les enfants commencent entre 8 et 11 ans à raison de 3 à 4 heures par semaine, en moyenne. Certains pays ont dispensé une formation aux enseignants primaires, d'autres ont fait appel aux enseignants spécialisés de l'enseignement secondaire. Ces derniers ont suivi une formation pédagogique afin de s'adapter à de jeunes enfants. Partout en Europe, on privilégie l'apprentissage des langues dans la formation à l'enseignement primaire. On exige aussi de plus en plus des stages linguistiques. La maîtrise d'une ou de deux langues étrangères tend à devenir une condition d'engagement. La plupart des programmes poursuivent les mêmes objectifs: communication, ouverture à d'autres cultures. On se concentre sur l'aptitude à s'exprimer plutôt que sur les structures grammaticales.

Une première langue étrangère à l'école primaire

Tous les pays européens déclarent leur intention d'enseigner les langues étrangères dès les premiers degrés de l'école primaire. C'est chose faite, de longue date, dans les pays nordiques où les enseignants sont bien formés. Ce sont les populations européennes qui parlent le mieux les langues étrangères, l'anglais en particulier. 80% des Scandinaves, des Hollandais et des Danois parlent anglais (52% des Allemands et 40% des Français). Les langues étrangères font partie de la vie quotidienne. Tous les films passent en version originale à la télévision.

Le Luxembourg est aussi un pays très performant. Les enfants commencent l'apprentissage des langues à 6 ans (lire encadré p. 8). Il en va de même en Autriche (depuis l'année scolaire 2002/2003) et dans de nombreux Länder d'Allemagne. Le ministère allemand de l'Education considère qu'un quart de l'emploi du temps d'un élève doit être consacré à l'apprentissage des langues. Les élèves italiens commencent à 7 ans depuis l'année scolaire 1992/93. Un projet pilote est en cours afin d'introduire cet enseignement dès l'école enfantine. La Finlande et la Suède sont des cas particuliers. Les ministères de l'éducation fixent les objectifs à atteindre à certains niveaux scolaires; les établissements ont la liberté de décider quand commencer. Dans la plupart des écoles finlandaises, les enfants débutent à 9 ans. En Suède, un tiers des enfants commence à 7 ans, un second tiers à 9 ans et le dernier tiers entre 8 et 10 ans.

Au sein de l'Union des Quinze, huit pays ont introduit une seconde langue étrangère obligatoire au cours de l'école obligatoire: Belgique (communauté flamande), Grèce, France, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche, Finlande et Suède. 80% des élèves suédois commencent l'apprentissage d'une seconde langue dès l'âge de 12 ans, 20% à 13 ans. Dans la majorité des pays, les établissements scolaires sont tenus d'offrir une seconde langue en option.

Ecoles spécialisées en langues

Plusieurs pays de l'Union européenne ont des écoles, publiques en général, spécialisées en langues étrangères: Belgique (communauté française), Allemagne, Espagne, Pays-Bas, Finlande. Elles admettent les enfants dès le début de l'école primaire et même de l'école enfantine (Belgique, Finlande). Outre le programme scolaire normal, elles prodiguent un enseignement des langues étrangères qui, souvent, se fait par immersion. En Espagne, 176 écoles de langues, les *Escuelas Officiales de Idiomas*, parallèles au système scolaire ordinaire, offrent une formation linguistique certifiée. Elles proposent jusqu'à vingt langues différentes. Au Royaume-Uni, le

programme des *Specialist Schools* permet aux écoles secondaires, qui en font la demande, de devenir des *Language Colleges,* soit des écoles qui, outre le *national curriculum* obligatoire, offrent une bonne formation en langues étrangères.

Du choix des langues

La plupart des pays d'Europe proposent six langues à choix au moment de l'apprentissage de la première langue étrangère. Font exception: l'Autriche (8), la France (12), le Royaume-Uni (19). La Finlande (depuis 1999) n'a pas de liste précise. Théoriquement toute langue étrangère peut être offerte par les établissements. On compte en moyenne six langues à choix pour la seconde langue obligatoire, à l'exception des Pays-Bas (7) et de la France (15). L'offre linguistique s'avère, en fait, théorique. Dans la pratique, les choix sont restreints et varient selon les établissements.

Dans certains pays, l'anglais est la première langue étrangère obligatoire: Danemark, Pays-Bas, Suède, Norvège, Grèce, Chypre, Liechtenstein. Le français est imposé à la communauté germanophone de Belgique, l'allemand au Luxembourg, le danois en Islande. S'agissant de la seconde langue, les élèves sont obligés d'étudier le français au Luxembourg, au Liechtenstein et à Chypre, l'anglais en Islande. En Allemagne, les élèves ont le choix entre le français et l'anglais comme première langue étrangère, mais tous les élèves sont obligés d'apprendre l'anglais au cours de leur scolarité.

L'anglais est la langue la plus offerte et la plus apprise en Europe. Suivent le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Le russe est proposé en France, en Italie, aux Pays-Bas, en Autriche et au Royaume-Uni. Le français est surtout étudié en Grèce, en Italie, en Allemagne, en Espagne et en Autriche; l'allemand au Danemark, en Suède et en Norvège.

L'anglais deviendra-t-il obligatoire dans les écoles françaises?

Les performances en anglais des élèves français de 15 à 16 ans sont médiocres. Une étude réalisée dans sept pays européens – Suède, Finlande, Norvège, Pays-Bas, Danemark, Espagne – classe la France au dernier rang. Alarmée, la Commission pour l'avenir, présidée par Claude Thélot, suggère que *l'anglais de communication internationale* soit enseigné dès la 3e année de l'école primaire (CE2). L'élève pourra opter pour une seconde langue en 5e. Ces propositions soulèvent une vague de protestations. L'allemand serait plus utile, clament les milieux de l'économie. Les syndicats d'enseignants doutent de l'efficacité d'une telle réforme. De plus, l'anglais proposé est celui des aéroports, appelé couramment *globish*. Vaut-il la peine de surcharger les programmes pour apprendre une langue sans véritable culture? Depuis l'année scolaire 2000/2001, l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère commence dès l'âge de 10 ans. Dès la rentrée 2005, il est prévu de débuter dès la grande section de l'école maternelle pour la première langue et à l'entrée du secondaire I, soit à à 11 ans, pour la seconde. Les maîtres seront des spécialistes avant que les nouvelles générations d'enseignants formés aux langues ne prennent la relève.

•

Les élèves du Luxembourg sont de parfaits plurilingues

La loi linguistique de 1984 stipule que le luxembourgeois est la langue d'Etat, le français, celle de la législation et le luxembourgeois, l'allemand et le français les langues de l'administration et des institutions judiciaires. La majorité des enfants qui commencent l'école enfantine parlent luxembourgeois, la langue couramment parlée dans les familles. Dès la première année de l'école primaire, l'allemand devient la langue d'enseignement prédominante. L'étude du français commence en 2e année. Au secondaire I, le français devient progressivement la langue d'enseignement. Seules certaines disciplines, les sciences, l'histoire et la géographie sont enseignées en allemand. Au secondaire II, toutes les disciplines sont enseignées en français dans les lycées. Dans la formation professionnelle, par contre, la situation est contrastée: allemand dans les sections technologiques et français dans les sections commerciales. L'anglais est la troisième langue étrangère obligatoire.

Bibliographie

L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe 2001.
L'essentiel de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. Commission européenne. Eurydice 2001.
Europa. Education et formation. Les langues en Europe en 2005 http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html

François Grin
Professeur d'économie, Ecole de traduction et d'interprétation (ETI),
Université de Genève; directeur adjoint,
Service de la recherche en éducation (SRED)

Langues étrangères à l'école: l'analyse économique ne recommande pas forcément ce que l'on imagine...

Ce texte explique en quoi l'analyse économique, et tout particulièrement l'économie des langues, aide à guider les grandes orientations de l'enseignement des langues étrangères. Je commence par rappeler que l'économie se prête à l'analyse de questions très diverses, allant bien au-delà des questions matérielles et financières auxquelles on croit souvent qu'elle se limite. J'aborde ensuite le champ d'application principal de l'économie des langues, à savoir l'évaluation des choix politiques qui touchent à la langue, y compris l'enseignement des langues étrangères. On verra que l'économie des langues peut servir à corriger quelques erreurs tenaces, en montrant que certaines idées reçues en la matière, trop souvent présentées comme des évidences «économiques» sont, en fait, illogiques, précisément d'un point de vue économique.

L'économie des langues est un champ de spécialisation ancré dans la théorie économique, mais assez en marge de celle-ci. En effet, la langue ne se prête pas facilement au type de démarche analytique, souvent très mathématisée, qui caractérise la théorie économique dominante. Faire de l'économie de la langue exige donc quelques efforts, à commencer par celui de sortir des sentiers battus: il faut faire preuve d'ouverture interdisciplinaire et intégrer des concepts issus de la sociolinguistique, et revenir aux bases de la discipline, en se reportant à son approche fondamentale.

Aux termes de celle-ci, l'un des grands problèmes de la destinée humaine est celui de la rareté des ressources. Dès lors, il se pose la question suivante: comment une société (et les personnes qui la composent) doit-elle utiliser (ou allouer) ses ressources limitées? Ceci se traduit par deux interrogations sur lesquelles débute tout manuel d'introduction à l'économie: «que produire?» et «comment produire?». Ensuite, les biens et services, une fois produits, doivent aussi être répartis; dès lors se pose la question des critères et des effets de cette répartition, ou distribution, que les manuels résument souvent par une troisième interrogation, à savoir: «pour qui produire?». Toute la théorie économique, y compris dans ses ramifications les plus lointaines et les plus élaborées, est basée sur ces trois questions fondatrices.

On oublie souvent que ces problèmes d'allocation et de distribution concernent non seulement l'utilisation des ressources matérielles et financières (et les buts qu'on cherche ainsi à atteindre), mais aussi les ressources immatérielles, ou «non marchandes», ou encore symboliques: par exemple, on utilise un réseau de relations sociales (une ressource immatérielle, mais limitée) pour acquérir davantage de considération dans sa communauté (un avantage symbolique). D'un point de vue économique, il est donc parfaitement pertinent de s'interroger, non seulement sur la production, la consommation et l'échange de biens et services «marchands», mais aussi sur l'allocation et la distribution de biens et services «non marchands» — souvent beaucoup plus complexes. C'est dans cette logique qu'il faut comprendre le développement de spécialités comme l'économie de la culture, de l'éducation, de l'environnement, de la santé, ou des langues.

Si l'économie s'interroge, fondamentalement, sur ce que nous faisons de nos ressources limitées, l'une de ses applications principales est d'aider à prendre, en pleine connaissance de cause, des décisions qui impliquent l'utilisation de ressources. L'économie ne débouche donc pas seulement sur l'économie d'entreprise, mais aussi

sur l'évaluation des politiques publiques, et cela dans tous les domaines. Ainsi, l'économie de l'éducation sert notamment à estimer les conséquences de différentes politiques éducatives envisagées; l'économie de l'environnement à comparer les vertus de différents scénarios d'utilisation des sols; etc. Dans tous les cas, il s'agira de procéder à une pesée des avantages et des inconvénients (compte tenu des grandeurs non marchandes ainsi que des dimensions distributives) des différentes options en présence afin de choisir la meilleure possible. De la même façon, l'économie des langues sert à orienter les politiques linguistiques; or comme ces dernières s'appuient souvent sur les politiques éducatives, le triangle «économie – langues – formation» définit un champ essentiel de politique publique, notamment dans le domaine éducatif.

L'analyse de l'enseignement des langues tend à privilégier la question dite de l'efficience interne: on se place à l'intérieur du processus éducatif et l'on tâche de déterminer quelle utilisation des ressources (en termes de dotation horaire, de formation des enseignants, etc.) garantit les meilleurs acquis en L2 pour le plus grand nombre, cet objectif étant, lui, fixé. C'est là un exercice nécessaire, mais qui n'épuise pas la question, car il faut aussi s'assurer que l'objectif est approprié: quelle-s langue-s voulons-nous enseigner? Jusqu'à quel niveau de compétence? En vue de quelle-s utilisation-s? Et faut-il viser les mêmes objectifs pour tous?

A l'évidence, il s'agit de questions incontournables, à l'heure où l'on se demande s'il faut d'abord enseigner une langue nationale ou l'anglais – et donc pour quelles raisons. On pose ainsi la question de l'efficience externe du système éducatif: sachant qu'on y enseigne telle ou telle langue pour amener les élèves (en principe) à tel ou tel niveau de compétence, quels sont les avantages que les apprenants en retirent en dehors du système éducatif? Y aurait-il lieu de viser d'autres objectifs, de modifier les priorités, voire d'enseigner d'autres langues? Ce n'est que récemment que l'on a commencé à aborder le sujet, en se demandant si les compétences linguistiques acquises donnent accès, toutes autres choses égales par ailleurs, à des salaires plus élevés.

Cette question particulière est certes pertinente, car si les citoyens souhaitent que le système éducatif, financé par leurs impôts, enseigne telle ou telle langue à leurs enfants, c'est entre autres parce qu'ils en attendent un avantage de type «marchand». Toutefois, il ne faut pas perdre de vue deux autres types d'avantages. Certains sont de type «non marchand» mais, à l'instar d'un bénéfice «marchand» tel qu'un différentiel salarial, ils échoient également aux individus. Il s'agit par exemple de l'accès direct à une autre culture grâce à la maîtrise d'une langue étrangère. D'autres avantages, en revanche, sont intrinsèquement liés au fait que la langue est quelque chose de très particulier; du fait qu'elle met en réseau de nombreux locuteurs, les compétences

linguistiques de ces derniers prennent leur sens, non pas individuellement, mais du fait même de leur insertion dans ce réseau. Ces compétences contribuent à donner naissance à un environnement linguistique, où dominera telle ou telle combinaison de langues pour la communication entre membres du réseau. Le point crucial est qu'un environnement linguistique peut être plus ou moins souhaitable qu'un autre, et correspondre plus ou moins bien aux objectifs que la société se donne. C'est là un aspect qui est parfaitement légitime, précisément dans une logique purement «économiste», de prendre en compte lorsque l'on choisit une politique d'enseignement des langues.
Ceci nous aide à démonter deux erreurs que l'on rencontre fréquemment dans le débat public sur l'enseignement des langues.
La première consiste à croire que ceux qui réclament une priorité pour l'anglais sont «réalistes», tandis que ceux qui tiennent à la préséance des langues nationales ont une vision «émotionnelle». Un tel jugement serait absurde; bien au contraire, il est tout à fait réaliste de tenir compte des grandeurs non marchandes et de raisonner par rapport à l'environnement linguistique; on peut alors être amené, parfaitement logiquement, à recommander que les langues nationales conservent leur priorité dans les écoles de Suisse.
La deuxième erreur, c'est de croire que la politique d'enseignement des langues n'a qu'à s'aligner sur les exigences des parents d'élèves; ainsi, s'ils réclament de l'anglais, qu'on leur en donne! Toutefois, cette réponse est insuffisante: précisément parce que la langue, comme on vient de le voir, fonctionne «en réseau», et parce que l'apprentissage des langues contribue à définir notre environnement linguistique, il existe une différence entre les intérêts individuels et l'intérêt général, tout à fait comme pour la défense de l'environnement. En bonne logique économique, il revient donc à l'Etat de mettre en place des politiques faisant passer l'intérêt général d'abord.

•

Bons baisers de Berlin

Il pleut. Je débarque dans la capitale allemande. Touriste? Moi? Non. Studentin! «Einsteigen bitte!» Tiens, je connais la musique... C'est à peu près celle que j'entendais dans les cours d'allemand. Mes neurones reconnaissent. Ouf! Je vais réussir à comprendre.
Mais j'y pense: cela fait combien d'années que j'apprends l'allemand? Dix ans, je crois. Hé oui, de la quatrième primaire à la maturité... Et mes neurones qui s'y retrouvent, ici, à Berlin?
Merci papa, merci maman. Une fois encore, vous avez fait le maximum pour m'assurer un avenir! Mais, ça commence à faire cher la compétence langagière!
Ah! J'ai oublié de vous dire: rêvant de devenir enseignante, j'ai été recalée pour cause d'insuffisance en allemand. Je me suis résignée. Je dois perfectionner ma deuxième langue pour pouvoir entrer à la HEP.
– Sorry, do you have an umbrella, please?

Annabelle

Un système de communication antidémocratique

A comparer les divers idiomes, on découvre une vérité étonnante: l'anglais est l'une des langues les moins adaptées qui soient aux exigences de la communication internationale: idiotismes, grammaire floue, phonétique délicate, vocabulaire inutilement immense (inutilement, pas d'un point de vue littéraire, bien sûr; seulement du double point de vue de la commodité et de la justice dans les relations avec les étrangers). L'italien est plus difficile grammaticalement, mais ce serait sans doute une langue internationale bien supérieure, ne fut-ce qu'à cause de sa clarté, tant phonétique que structurelle. (...)
Au bout de douze ans d'étude et de pratique de l'anglais, à nombre d'heures égal, les personnes qui se sont lancées dans cette entreprise présentent des résultats très différenciés, selon les types de structuration de l'intellect et de la mémoire, selon l'aptitude plus ou moins grande à l'imitation phonétique. Plus la course est longue, plus les obstacles sont nombreux, et plus les coureurs se distancient les uns des autres.
De ce fait, l'adoption de l'anglais pour la communication internationale est particulièrement antidémocratique. Elle discrimine entre les peuples (les Germains ont un avantage énorme, les Latins viennent ensuite, puis les Slaves, les peuples d'Extrême-Orient arrivant loin derrière) et, à l'intérieur de chaque peuple, elle discrimine selon la tournure d'esprit. Bien des personnes douées en science et en mathématique ont un fonctionnement mental qui leur rend une langue comme l'anglais particulièrement difficile à posséder. D'où une énorme injustice: la vie internationale exigeant souvent la maîtrise de cette langue, on substituera au spécialiste à l'intelligence la plus puissante une personne nettement moins forte dans sa partie, mais dont l'esprit s'accommode mieux du système de pensée qu'incarne l'anglo-américain.

(Extrait de Claude Piron 1994, *Le défi des langues, du gâchis au bon sens*, p. 91)

Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

Comment le cerveau apprend les langues

Des recherches récentes montrent que l'apprentissage des langues mobilise des endroits différents du cerveau suivant l'âge auquel on les apprend.

Paul Broca (1824-1880)

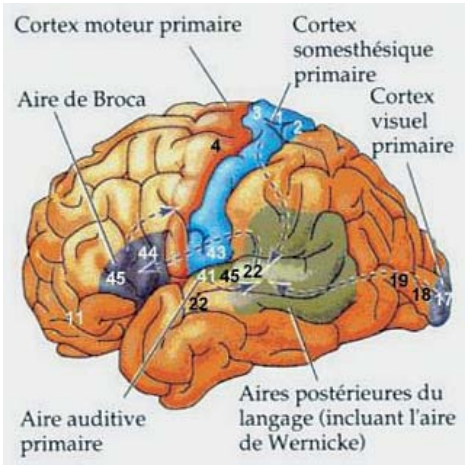
L'aire de la parole fut découverte, en 1861, par le docteur français Paul Broca (1824-1880). En pratiquant l'autopsie d'un de ses patients atteint de troubles de la parole (aphasie), ce médecin découvrit une lésion vasculaire dans l'hémisphère gauche du cerveau, appelée depuis aire de Broca. Les nouvelles techniques d'imagerie médicale confirment que cette région est bien celle que nous utilisons pour parler.

Deux aires pour apprendre les langues

Le cerveau cherche constamment une signification aux mots et aux phrases qu'il perçoit. Il traite le langage dans deux parties distinctes de son hémisphère gauche: l'aire de Wernike pour la compréhension des mots et de la sémantique, l'aire de Broca pour la production de phrases grammaticalement complexes. La lecture de la musique relève aussi de ce second espace. Les chercheurs en neurosciences ont montré que les cellules nerveuses responsables de la compréhension de la grammaire détectaient les fausses notes dans une mélodie. L'aire de Wernike intervient dans la perception des mots. Une personne souffrant de lésions dans cette région entend les mots et les sons mais ne peut leur attribuer un sens.

Langues secondes dans une autre partie du cerveau

Aux Etats-Unis, des recherches ont montré que les deuxièmes langues sont stockées dans des endroits différents du cerveau selon l'âge auquel elles ont été apprises. Les enfants qui, dès leur naissance, apprennent deux langues n'utilisent que l'aire de Broca. Ils y stockent les sons et les mots entendus sans faire de distinction de langue. Ceux qui apprennent une deuxième langue à l'adolescence ou à l'âge adulte aménagent une zone distincte dans l'aire de Broca. Après une opération, certains patients perdent l'usage d'une langue apprise car le chirurgien a excisé une zone de production du langage. Ce n'est pas le cas de la vue ou de l'ouïe qui se trouvent dans les deux hémisphères du cerveau. En cas de lésion, la région correspondante de l'autre hémisphère prend le relais. On le voit, le cerveau développe différentes stratégies d'apprentissage selon l'âge auquel on apprend des langues étrangères.



Sources

Sandra Blackeslee: *Des dictionnaires de langues dans la tête*. Courrier international no 356 du 28 août au 3 septembre 1997 (traduction du New York Times)
Site internet:
tecfa.unige.ch/perso/staf/nova/ling/Neur.html

Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

Petite histoire des lois sur les langues
Comment la Suisse devint officiellement un pays plurilingue

La Suisse est multilingue malgré elle. En témoignent le fait que Napoléon fut le premier à faire de l'Helvétie un Etat plurilingue et la décision contestée du Conseil fédéral de renoncer par «mesure d'économies» à la Loi fédérale sur les langues.

Le plurilinguisme: un statut imposé par Napoléon

Sous l'ancien régime, la langue de la Diète était l'allemand. A cette époque, les Latins n'avaient pas voix au chapitre. Seuls les cantons alémaniques et le canton de Fribourg, bilingue, étaient membres de la Confédération. La Révolution française et l'intervention de Napoléon allaient changer les choses. Ce dernier fit de la Suisse un Etat plurilingue avec la reconnaissance formelle de l'égalité des langues. Durant la République helvétique (1798-1803) l'allemand, le français et l'italien avaient donc le même statut. Frédéric César de Laharpe écrivit que *la nécessité bien reconnue d'apprendre l'allemand, le français et l'italien augmenterait les communications et les relations (...) procurerait à la nation des sources d'instruction multipliées en ouvrant tous les trésors particuliers à ces trois idiomes et dissiperait les préjugés barbares* (Büchi 2000). Le ministre de l'Education Albert Stapfer élabora une politique d'apprentissage des langues par immersion à l'école primaire et préconisa la création d'une université nationale.

1848 ou le second avènement du plurilinguisme et de l'égalité des langues

Napoléon déchu, la langue officielle de la Diète fut à nouveau l'allemand. Les cantons latins purent toutefois s'exprimer dans leur langue. Il faut dire qu'au début du XIXe siècle, la Suisse romande avait un poids culturel, politique et économique important. Genève avec ses 30000 habitants était deux fois plus peuplée que Bâle, trois fois plus que Zurich et Berne. Les tumultes de la guerre du Sonderbund passés, la nouvelle Constitution fédérale de 1848 attribua le statut de langue nationale à l'allemand, au français et à l'italien (article 109). La Suisse était alors à l'avant-garde, car elle était un des rares pays d'Europe à se doter d'une Constitution. Partout ailleurs, les révolutions de 1848 avaient échoué. Face au mouvement des nationalismes qui décrétait un Etat, une langue, la Suisse affichait son originalité: un Etat plurilingue avec égalité de statut pour les trois langues.

1938: avènement du romanche

L'article 109 fut repris par la Constitution de 1874; il devint l'article 116. Dès la fin de la Première Guerre mondiale, la nouvelle Ligue romanche (*Lia Rumantscha*) se lança dans des campagnes pour la protection et la reconnaissance du romanche. En 1935, le gouvernement grison intervint auprès du Conseil fédéral afin que le romanche devînt une langue nationale. Ce dernier donna son accord en 1937. Dans son message aux Chambres fédérales, le Conseil fédéral releva que sa mission n'était pas seulement de promouvoir la bonne santé de l'économie helvétique, mais aussi d'en défendre la richesse. En 1937, les Chambres acceptèrent cette proposition. Le 20 février 1938, le peuple suisse (92% de oui) éleva le romanche au statut de quatrième langue nationale.

La nouvelle Constitution de 1999

L'article 116 de la Constitution de 1874, revu et corrigé, fut adopté en votation populaire le 10 mars 1996. Une nouvelle clause demandait à la Confédération et aux cantons de prendre

Fribourg au XIXe siècle: un bilinguisme affirmé

Le canton de Fribourg adopta l'allemand comme langue officielle dès la chute de la République helvétique afin de se distancer de la langue de la révolution. Absurde décision car deux tiers de la population parlait le français ainsi que l'élite patricienne. Les procès verbaux des conseils étaient rédigés en allemand, comme l'exigeait la Constitution cantonale, alors que les politiciens s'exprimaient en français... Le français redevint langue officielle avec la nouvelle Constitution libérale de 1831. Lois et textes officiels furent rédigés en français et en allemand.

des mesures afin de favoriser une meilleure compréhension entre les communautés linguistiques. Ainsi remanié, il devint l'article 70 de la nouvelle Constitution du 18 avril 1999, lequel fixe les principes de la politique des langues. L'article 18 de la Constitution énonce le droit – jusqu'alors non écrit – à la liberté de la langue. L'article 70 comporte des nouveautés. Le romanche devient une langue officielle partielle, cantonnée aux relations que la Confédération entretient avec les personnes parlant cette langue (al. 1). Les cantons déterminent leurs langues officielles, respectent leur répartition territoriale et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones (al. 2). La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières (al. 4). La Confédération soutient les mesures que prennent les cantons des Grisons et du Tessin pour la sauvegarde du romanche et de l'italien (al. 5).

La nouvelle loi sur les langues: de nouvelles impulsions

La nouvelle Constitution votée, il faut mettre en œuvre le mandat linguistique de son article 70. En février 2000, un groupe de travail, présidé par l'ex-conseiller aux Etats zougois Andreas Iten, se met à l'ouvrage et termine l'avant-projet de la loi sur les langues le 29 mars 2001. La nouvelle loi est ambitieuse mais ne traite pas de la question du choix de la première langue étrangère enseignée à l'école. Son propos est de favoriser la promotion des langues nationales en offrant un éventail de subventions: formation des professeurs, enseignement immersif, échange d'élèves et d'enseignants, aide à la production de moyens d'enseignement. La loi offre aussi aux enfants suisses qui font leurs classes dans une autre langue que la leur la possibilité de suivre des cours de langue et de culture. Ainsi, un petit Zurichois habitant Genève pourra exercer son allemand. De même l'article 17 lettre c prévoit un soutien, dans leur propre langue, aux enfants de langue étrangère. La loi prévoit enfin la création d'une *institution scientifique encourageant le plurilinguisme* gérée par la Confédération et les cantons (art. 21).

La procédure de consultation s'achève le 31 janvier 2002. Elle s'avère plutôt positive: douze cantons acceptent la nouvelle loi sans réserve (FR, GE, JU, TI, BE, VS, GR, BS, BL, ZH, LU, AG) ainsi que trois partis: le Parti socialiste (PS), les Verts, le Parti évangélique (PEV). Trois l'acceptent avec réserve: les partis démocrate-chrétien (PDC), radical (PRD) et les démocrates suisses (DS). Deux le refusent: l'Union démocratique du centre (UDC) et le Parti libéral (PLS). Une question sensible divise les esprits: la Confédération peut-elle légiférer quant à l'enseignement de la seconde langue? Les cantons de Berne, de Fribourg, du Valais, de Neuchâtel, de Genève et du Jura y sont favorables. De même que le Parti socialiste et celui des Verts.

Des voix s'élèvent contre l'ensevelissement de la loi

En décembre 2003, le Conseil fédéral change de composition. Le 28 avril 2004, il renonce à présenter la loi au Parlement. Motif: le coût de son application s'avère prohibitif. Le 12 novembre 2004, la commission compétente du Conseil national approuve à l'unanimité une initiative parlementaire de Christian Levrat (PS/FR) exigeant que la loi soit soumise au Parlement. Une semaine plus tard, le 19 novembre 2004, un groupe de pression favorable à la loi se constitue: la communauté de travail «Parlez-vous suisse?», laquelle réunit quinze instances.

La loi sera sans doute discutée aux Chambres. Les discussions risquent d'être vives entre les fédéralistes hostiles à toute intervention de la Confédération et les minorités prêtes à défendre leurs intérêts. D'autant qu'une récente étude d'Helvetica latina révèle l'hégémonie croissante de l'allemand au sein de l'administration fédérale.

Finalement, la Suisse est plurilingue malgré elle. Elle ne parvient pas, comme l'ont fait le Canada et le Luxembourg, à mettre sur pied une véritable politique linguistique. De plus, l'irruption de l'anglais brouille les cartes et ajoute à la confusion. Reste tout de même à espérer que la Suisse apprenne enfin à tirer parti de son quadrilinguisme et à le considérer comme un avantage plutôt qu'un handicap. •

Sources

Christophe Büchi: Mariage de raison. Editions Zoé: Lausanne 2000.

Simone Forster: *La nouvelle loi sur les langues*. Bulletin de la CIIP No 10 novembre 2002.

Jean Widmer: Langues nationales et identités collectives. L'Harmattan: Paris 2004.

Département fédéral de l'Intérieur: LLC *Rapport sur les résultats de la procédure de consultation,* Office fédéral de la culture 12 octobre 2002.

Parlez-vous suisse? Numéro spécial de Babylonia 2004.

Dunya Acklin Muji

Sociologue,
chargée de cours à la Haute école fribourgeoise
de travail social (HEFTS)

Anglais ou langues nationales à l'école: une question politique ou une question technique?

Depuis 1997, la question de l'enseignement des langues provoque des remous. Les débats enfiévrés révèlent aussi une nouvelle dimension: celle la logique de marché qui envahit le monde de l'école.

En 1997, le canton de Zurich annonce sa volonté d'introduire l'enseignement obligatoire de l'anglais, avant celui du français. En 1998, s'alignant sur un postulat de deux députés radicaux, les autorités zurichoises lancent le projet pilote «Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert». Celui-ci introduit, entre autres, l'anglais comme première langue étrangère, dès l'entrée à l'école primaire. Cette décision intervient avant même que le groupe d'experts mandaté par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ne rende son «Concept général pour l'enseignement des langues». Elle suscite de vives réactions tant sur le fond que sur la procédure, jugés préjudiciables au lien confédéral. Le même scénario se reproduit en automne 2000. Le gouvernement zurichois annonce l'introduction de l'anglais, première langue étrangère, avant la parution des recommandations de la CDIP. Le débat s'enflamme et la question de l'apprentissage des langues devient un véritable enjeu national. Les médias s'en font largement l'écho. Des réactions institutionnelles ne tardent pas et le Parlement fédéral est saisi de l'affaire (postulat Zwygart et initiative parlementaire Berberat).

La polarisation du débat

Deux positions s'affrontent dans les débats. La première voit dans la démarche et l'attitude zurichoises une menace à la cohésion nationale. Elle demande, au nom de celle-ci, une politique concertée et harmonisée, voire une réglementation fédérale par l'ancrage dans la Constitution du principe de l'enseignement d'une langue nationale comme première langue étrangère. L'argumentation axée sur la raison d'Etat considère que l'école est au service de la collectivité plurilingue. Les citoyens doivent donc se comprendre. Les cantons romands et les cantons bilingues adoptent, en général, cette position. De même que la CDIP, dans la première phase du débat tout au moins.

La seconde position est celle des défenseurs du fédéralisme, lesquels rejettent tout empiètement sur les compétences éducatives cantonales. L'école est au service d'individus plurilingues, projetés sur le marché du travail. Priment donc les aspects économiques et la préférence de la population pour l'anglais. Cette argumentation est celle des cantons de Suisse orientale et centrale. Le canton du Tessin est rarement évoqué dans les débats, bien que ses autorités aient souvent exprimé leur inquiétude face à l'affaiblissement de l'italien. Cette polarisation, souvent qualifiée de «guerre des langues», se réduit à la question: «Faut-il commencer l'apprentissage des langues étrangères par une langue nationale ou par l'anglais?» Ce débat déchaîne les passions et les prises de positions contrastées sont souvent expliquées par le «Röstigraben», lequel appartient désormais à l'imaginaire helvétique. Le projet de réforme scolaire zurichois se réduit donc à cette question linguistique alors qu'il s'inscrit dans une réflexion sur la nature et la mission de l'école publique à l'aube du XXIe siècle.

Une issue technique à un problème politique

La crise nationale est – temporairement du

moins – dénouée grâce à une solution régionaliste. Toutefois, ce compromis helvétique n'est qu'apparence car ce sont les cantons forts, comme celui de Zurich, qui l'emportent du fait de leur poids économique et de leur pouvoir symbolique. Les arguments pédagogiques des experts – que la CDIP s'approprie – jouent également un rôle central. Il est finalement admis que nous sommes face à un faux problème et que la question de l'ordre des langues n'est pas fondamentale: ce qui compte est le fait de parvenir, à la fin de la scolarité, aux mêmes compétences linguistiques aussi bien en anglais que dans la deuxième langue nationale. Avec des méthodes appropriées, notamment celles dites immersives, il devrait être possible d'atteindre cet objectif indépendamment de la durée d'apprentissage des deux langues.

Une logique d'entreprise appliquée à l'école

Cette orientation suppose la mise en place d'un dispositif périodique d'évaluation des compétences linguistiques et de l'efficacité des méthodes d'enseignement. Elle procède d'une nouvelle gestion de l'école qui repose sur une logique d'entreprise régie par les principes d'efficacité. Cette tendance, déjà prégnante sur le plan international, tend à réduire les questions éducatives à des problèmes techniques, d'organisation et de coordination. Elle a pour effet de dépolitiser partiellement les débats éducatifs, en substituant aux discours sur les finalités et les missions de l'école publique des raisonnements sur les procédures, les coûts et les effets des dispositifs (Van Zanten 2000). Dans le débat sur l'enseignement des langues, les discours sur l'efficacité et l'évaluation des résultats tenus par les experts et la CDIP peuvent être vus comme des indices de cette logique. Il en est de même du Programme national de recherche 33 «Efficacité de nos systèmes de formation» et de l'enquête internationale Pisa.

Vers une politique scolaire néolibérale?

Légitimée par les discours scientifiques des experts, cette tendance des politiques éducatives va de pair avec une «économicisation» et une individualisation de l'éducation à travers des approches en termes de compétences et de capital humain. Ces approches se retrouvent dans le «Schulprojekt 21» et dans certaines positions des associations d'enseignants.

Se pose dès lors la question de savoir si l'école est encore une institution du politique visant à éduquer une communauté de futurs citoyens ou si elle devient une institution au service du marché pour former des agents économiques. Les experts en éducation sont-ils dans l'inconfortable position de légitimer, tout en la dissimulant, une politique ultra libérale qui, au nom des valeurs du marché, risque d'engendrer la «destruction méthodique des collectifs», ainsi que le craignait Bourdieu? Telle peut être une conclusion à tirer de l'analyse du débat sur l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire. Débat qui peut ressurgir puisqu'en Suisse les questions relatives à la diversité et à la politique linguistique sont, du fait de leur dimension identitaire, une source potentielle de conflit.

•

Schul projekt 21
Lernen für das 21. Jahrhundert

Bibliographie

P. Bourdieu, *L'essence du néolibéralisme,* Le monde diplomatique, mars 1998, p. 3.

Ch. Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo libéralisme à l'assaut de l'enseignement public,* Paris: La Découverte, 2003.

F. Ropé /L. Tanguy, *Le modèle des compétences: système éducatif et entreprise,* Année sociologique, 50, 2, 2000.

A. Van Zanten, *Un libéralisme éducatif sans frontières?*, in: A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris: La Découverte, 2000.

J. Widmer /R. Coray /D. Acklin Muji /E. Godel, *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs. La diversité des langues en Suisse dans le débat public*, Bern: Peter Lang, 2004.

Groupe d'experts «Concept général pour l'enseignement des langues», *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission formation générale pour élaborer un «concept général pour l'enseignement des langues», à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne: 15.07.1998.

Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

Les langues nationales d'abord, l'anglais ensuite

Le conseiller national Didier Berberat (PS/NE) a lancé, le 21 juin 2000, une initiative afin de compléter l'article 70 de la Constitution fédérale par un alinéa 3 bis: *les cantons veillent à ce que la deuxième langue enseignée, après la langue officielle du canton ou de la région concernée, soit une des langues officielles de la Confédération.* Le Conseil national l'a acceptée, à Lugano, le 22 mars 2001, par 76 voix contre 67.

Interview de Didier Berberat

Vous avez lancé votre initiative parlementaire sur la deuxième langue enseignée en juin 2000. N'était-ce pas une réponse émotionnelle à ce que les Romands appelaient l'arrogance zurichoise? Une réponse à Ernst Buschor?

– C'était clairement une réponse à la politique d'Ernst Buschor. Elle n'avait, toutefois, rien d'émotionnel. Elle était réfléchie. Il fallait susciter le débat. Il ne s'agissait pas d'une attaque contre l'anglais mais d'une proposition constructive destinée à renforcer la cohésion nationale et à favoriser les échanges. C'est d'ailleurs le propos de l'article 70 alinéa 3 de la Constitution. La Confédération et les cantons doivent encourager la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques. Apprendre la langue de l'autre c'est s'ouvrir, s'enrichir, entrer dans sa culture.

Votre initiative est-elle aussi une incitation à faire avancer les choses face aux lenteurs et aux blocages de la CDIP? Celle-ci, en mars 2004, s'est prononcée pour deux langues à l'école primaire (3P et 5P) sans préciser par quelle langue commencer.

– Les 26 cantons et demi-cantons peinent à se mettre d'accord car leurs intérêts divergent. Le fédéralisme ne doit, toutefois, pas bloquer l'harmonisation des systèmes scolaires. On prêche la mobilité mais il est toujours aussi difficile de passer d'un système scolaire à un autre. Il faut avancer. Mon initiative donne un «coup de canif» au fédéralisme mais elle se justifie car les cantons ne parviennent pas à se mettre d'accord. La Confédération doit donc prendre ses responsabilités. Elle l'a d'ailleurs déjà fait. Notre Constitution contient une disposition sur le début de l'année scolaire, une autre sur l'enseignement du sport. Une disposition sur les langues aurait donc aussi sa place.

Votre initiative a été acceptée à une courte majorité par le Conseil national le 22 mars 2001. Où en est-on actuellement? Allons-nous voter sur une modification de la Constitution qui obligerait les cantons à opter pour une deuxième langue nationale?

– La Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC) a été chargée de préparer un projet de concrétisation. Elle considère qu'il faudra traiter de ce sujet lors des débats concernant la nouvelle loi sur les langues. J'ai approuvé cette procédure. Le Conseil fédéral a décidé, en avril 2004, de ne pas présenter la loi devant les Chambres. Ses raisons étaient avant tout d'ordre financier. Les frais engendrés par la loi étaient évalués à 17 millions de francs dès 2008. Toutefois, l'initiative parlementaire de Christian

Levrat (PS/FR) a fait bouger les choses puisque la CSEC a décidé, à l'unanimité, le 12 novembre 2004, de relancer cette loi. Au printemps 2005, je serai entendu par la commission. Nous étudierons alors, sans doute, des solutions alternatives.

Pensez-vous que vous serez amené à revoir votre initiative?

– Ce qui compte, c'est que les habitants et habitantes de ce pays se comprennent et aient toujours envie de vivre ensemble. Le meilleur moyen d'atteindre ce but est d'enseigner les langues officielles de manière efficace, dès les classes primaires. Ce n'est pas une attaque contre l'anglais qui est, aujourd'hui, une langue indispensable. Je serais donc d'accord de revoir l'initiative et de me rallier aux recommandations de la CDIP: une langue nationale et l'anglais avec des objectifs précis à atteindre dans les deux disciplines en fin de scolarité.

N'est-ce pas une solution de repli?

– Oui, certes, mais il faut être réaliste et ne pas s'entêter. La solution des objectifs est celle d'un compromis. Je regretterai l'initiative si je suis amené à la retirer. Je tiens à préciser, toutefois, que lesdits objectifs doivent se fonder sur des travaux scientifiques sérieux et être régulièrement évalués. Il convient aussi de veiller à ce que les enseignants et enseignantes adhèrent à ce projet. Ils doivent être correctement formés et ne pas être bousculés par cette nouvelle réforme. Il faut réfléchir aux objectifs de formation, ne pas surcharger les programmes ni sacrifier des branches d'éveil et de créativité. C'est dire qu'il faut se donner les moyens de nos ambitions même dans une situation financière tendue.

Si votre initiative est maintenue, ne risque-t-on pas de se trouver face à une Suisse très divisée?

– Les débats pourraient provoquer des plaies difficiles à cicatriser. Je redoute les clivages Suisse latine / Suisse alémanique ainsi que ceux qui divisent la Suisse alémanique elle-même. En effet, certains cantons comme ceux de Bâle, de Soleure ainsi que les cantons bilingues ont opté pour le français comme première langue étrangère. Je n'aimerais pas que la minorité francophone se sente rejetée en cas de vote négatif de la Suisse alémanique. Les Romands ont plus besoin de l'allemand sur le marché du travail que les Alémaniques du français. Je pense aux secteurs des banques, des assurances, etc. Dans les commissions parlementaires, il faut aussi savoir l'allemand, car les débats et les exposés des experts se déroulent surtout dans cette langue. Enfin, dans les discussions, on va assister, en Suisse, à un véritable plaidoyer en faveur de l'anglais tant en Suisse romande qu'alémanique. La majorité des parents et des élèves sont, en effet, favorables à cette langue qui est celle d'Internet et de la mondialisation. •

Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire soulève des débats passionnés

Les vingt-six départements de l'instruction publique sont divisés sur la première langue étrangère à enseigner à l'école primaire. Anglais ou langue nationale?

La guerre des langues, comme l'appellent les journalistes, déclenche les passions. La Suisse alémanique louche plutôt vers l'anglais et la Suisse romande opte pour l'allemand. Afin de calmer les tensions, les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), réunis en séance plénière le 25 mars 2004, ont voté, quasi à l'unanimité, une stratégie d'enseignement des langues. Seuls Appenzell Rhodes Intérieures et Lucerne se sont abstenus. La CDIP décida de mettre l'accent sur la langue première et d'enseigner deux langues étrangères: une langue nationale et l'anglais, au plus tard à partir de la 3e et de la 5e année scolaire. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3e année et, en 2012, une seconde en 5e année. Fédéralisme oblige: les cantons décident s'ils vont commencer par une langue nationale ou par l'anglais.

Des décisions très contrastées

La majorité des cantons de Suisse alémanique opte pour l'anglais. Zurich l'a introduit en 2e année primaire, dès l'année scolaire 2004/2005; Appenzell Rhodes Intérieures en 3e année, dès 2001/2002. Dans ce dernier canton, l'étude du français a été repoussée de la 5e à la 7e année avec, toutefois, plus de leçons. Le gouvernement uranais décida, en 2001, de remplacer l'italien, enseigné dès la 5e année, par l'anglais, dès la 3e année. Le français est la deuxième langue étrangère obligatoire dès la 7e année. En Suisse centrale (LU, NW, OW SZ, ZG), les enfants commencent l'apprentissage de l'anglais dès la 3e année primaire (rentrée 2005).

Rudolph Wachter

Douze cantons commencent par l'apprentissage d'une langue nationale: Berne, Jura, Soleure, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Valais, Fribourg, Genève, Vaud, Neuchâtel, Tessin, Grisons. Le 30 janvier 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a publié une déclaration sur l'enseignement des langues. L'allemand commence pour tous les élèves au plus tard en 3e année et l'anglais en 7e. A terme, l'anglais pourrait débuter en 5e année, mais il faut au préalable une étude sérieuse sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en œuvre.

Remue-ménage en Suisse alémanique: une langue étrangère à l'école primaire, ça suffit

De nombreux parents et enseignants s'élèvent, en Suisse alémanique, contre l'introduction précoce des langues étrangères. Ils reprochent aux initiateurs de ces réformes d'ignorer que, dans les faits, l'allemand est la première langue étrangère à l'école primaire. Son apprentissage débute, en général, en 3e année. C'est dire que les élèves de ce degré auront des programmes chargés. Les écarts entre ceux qui sont doués et ceux qui sont en difficulté risquent de se creuser. Cette décision pénalise, de surcroît, les enfants issus de la migration qui, souvent, ne parlent ni le dialecte ni l'allemand lorsqu'ils commencent leurs classes. Autre grief: la faiblesse des arguments scientifiques. Ainsi Zurich prit, en 2003, la décision d'introduire l'anglais précoce en 2e primaire dès l'année scolaire 2005/2006, après avoir consulté Otto Stern, professeur à la Pädagogische Hochschule de cette même ville. L'objectivité du rapport fut mise en cause par certains de ses collègues. Rudolf Wachter,

professeur de linguistique comparée à l'Université de Bâle, rédigea une contre-expertise. A son avis, la décision de la direction de l'instruction publique du canton de Zurich était de nature politique et ne se fondait sur aucun argument scientifique solide.

Une initiative populaire a été lancée, en mars 2004, à Zurich. Elle demande que l'apprentissage du français ne commence qu'au degré secondaire mais de manière plus intensive afin qu'il reste, à l'école primaire, assez de temps pour l'allemand, l'anglais et les disciplines manuelles. Un sondage de l'association faîtière des enseignants zurichois (ZLV) révèle que plus de la moitié des enseignants (61%) sont opposés à l'apprentissage de deux langues à l'école primaire. Son président Urs Keller déclare que les réformes sont introduites à la hâte et que beaucoup de problèmes demeurent en suspens, celui de la formation en particulier. Les enseignants craignent d'être incompétents.

Dans le canton de Zoug, une «communauté d'intérêts politiquement neutre» s'oppose à l'introduction d'une seconde langue étrangère à l'école primaire. Même combat en Thurgovie. Une motion, soutenue par les associations d'enseignants de Suisse orientale, a été déposée au Parlement cantonal. Elle demande qu'une seule langue étrangère soit enseignée à l'école primaire. Dans le canton de Schwyz, un sondage de l'association des enseignants révèle que 85% d'entre eux souhaitent que la seconde langue étrangère ne soit enseignée qu'au degré secondaire.

«Le futur des petits Tessinois ne se conjuguera pas avec l'anglais»

Le Tessin, depuis quelque trente ans, commence par l'apprentissage du français en 3e année; l'allemand apparaît en 7e année et l'anglais en 8e. Dès ce degré, le français est en option. Les autorités tessinoises expriment leur réserve quant à l'introduction d'une seconde langue étrangère dès la 5e année. Diego Erba, responsable des écoles: «L'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire nous semble exagéré. Nous ne devons pas oublier que 20% de nos élèves ne sont pas italophones. (...) Le Tessin continuera à accorder la priorité aux langues nationales face à l'anglais. En tant que minorité linguistique, nos sensibilités et nos nécessités sont différentes de celles des autres cantons suisses.» (Discours suisse Forum Helveticum 16.08.2004.)

Des réticences en Suisse romande aussi

Le Syndicat des enseignants romands (SER) se déclare, en principe, favorable à l'apprentissage des langues à l'école primaire. Il souligne, toutefois, qu'il ne s'agit pas d'une maîtrise des langues mais de l'acquisition de compétences plurilingues utiles à la communication. Il relève, en outre, le caractère déclamatoire et irréaliste du programme de la CDIP,

lequel ne repose pas sur une étude de faisabilité et ne prévoit pas de dispositif de suivi. Il dénonce certains écueils: surcharge des programmes, marginalisation croissante des élèves en difficulté, question des enfants migrants, formation du corps enseignant, faiblesse des moyens. Le SER fixe ses conditions: études de faisabilité du programme et des moyens nécessaires à son application tant dans les cantons qu'au niveau national (CDIP), articulation de l'apprentissage des langues avec d'autres réformes et dialogue constructif entre la CDIP et les associations d'enseignants (communiqué de presse du 30 mars 2004).

La CDIP poursuit ses objectifs

En dépit des remous que provoque son programme de mars 2004, la CDIP poursuit sur sa lancée. Sa stratégie pourrait devenir contraignante par le biais de son Projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire, appelé HarmoS. Des standards et des niveaux de compétences mesurables seront définis pour la première langue et pour les langues nationales et étrangères en 2e, 6e et 9e années. Le fondement juridique de HarmoS est un élargissement du concordat scolaire du 19 octobre 1970. Relevons que l'assise juridique des concordats est quelque peu bancale. En effet, ce sont les Conseils d'Etat, soit les exécutifs cantonaux, qui les négocient. Les Parlements cantonaux ne peuvent que les accepter ou les refuser, ce qui limite le pouvoir du législateur dans un domaine qui relève de sa compétence. La Suisse parviendra-t-elle à une politique d'apprentissage des langues par le biais concordataire? Affaire à suivre.

•

Bibliographie

Simone Forster: *Origine et développement des concordats.* Politique de l'éducation et innovations. Bulletin de la CIIP no 11 janvier 2003.

Eliane Gautschi: *Faut-il commencer si tôt?* Horizons et débats no 26 juin 2004.

François Grin: *Gestion «à la suisse» de la diversité linguistique: un succès par l'économie?* in Langues et Droits, Bruylant, Bruxelles 1999.

Richard Watts, Heather Murray: *Die Fünfte Landessprache? English in der Schweiz.* Akademische Kommission Universität Bern 2001.

L'enseignement des langues en Suisse romande. Politiques de l'éducation et innovations. Bulletin de la CIIP no 10 novembre 2002.

Les langues à l'école: une question politique. Educateur no 3/2002.

Le canton des Grisons privilégie l'enseignement des langues nationales

Les langues s'enchevêtrent dans les Grisons: 65,3% de la population parle l'allemand, 17% le romanche, 11% l'italien et 6,6% d'autres langues. Les idiomes parlés sont des dialectes allemands et italiens. Il existe 5 variétés de romanche: le sursilvan, le vallader, le surmiran, le sutsilvan et le putèr ou ladin. En 1982, la Lia Rumantscha a créé un romanche standardisé appelé Rumantsch Grischun. Au Grand Conseil, 80% des interventions se font en suisse allemand et les procès-verbaux sont rédigés en allemand. Les lois sont écrites en allemand, traduites en italien et, certaines d'entre elles, en romanche.

Les langues à l'école reflètent cette diversité. Dans les Grisons alémaniques, l'enseignement se fait en allemand et l'italien est obligatoire dès la 4e année. Le français est en option. Dans les régions italophones, l'enseignement est en italien. Dès le début du secondaire I, l'allemand, langue seconde, est obligatoire. Certaines matières sont dispensées en italien, d'autres en allemand. A la fin du cycle, la principale langue d'enseignement est l'allemand.

Le canton compte 212 communes dont 120 dans l'aire romanche et 38 dans l'aire italienne. Quelque 85 communes romanches pratiquent l'un des cinq romanches à l'école primaire. Elles passent à l'allemand en 4e année (4 à 6 heures par semaine). Les germanophones qui vivent dans ces communes suivent leurs classes en allemand avec une immersion en romanche. Seize communes de l'aire romanche pratiquent l'allemand à l'école primaire avec un enseignement du romanche deux ou trois heures par semaine; vingt ont abandonné le romanche et ne pratiquent que l'allemand. La commune italophone de Bivio forme de parfaits polyglottes. L'enseignement y est trilingue. Il se fait en italien, en allemand et en romanche. Dans les dernières années, la principale langue d'enseignement est l'allemand.

Christophe Büchi
Correspondant en Suisse romande
de la Neue Zürcher Zeitung (NZZ)

Les Romands, l'allemand et l'école

Quelques réflexions (très) personnelles sur une mésalliance fédérale.

Depuis que je vis en Suisse française – et j'y vis depuis longtemps – je m'étonne toujours et encore de ces Romands qui disent ne rien comprendre à l'allemand, alors qu'ils l'ont appris à l'école pendant trois, cinq ans ou plus. Et qui n'ont pas l'air particulièrement bouché ou stupide – bien au contraire.

Je pense par exemple à ce copain vaudois qui a étudié la physique au Poly de Zurich et que je n'ai jamais entendu prononcer un traître mot d'allemand, même à l'époque où il vivait au bord de la Limmat. Vous me direz peut-être qu'un physicien n'est pas nécessairement doué pour les langues et que l'allemand est tout de même un sacré casse-tête, même pour des lettreux. Soit. Mais lorsque je vous dirai que l'homme en question parle parfaitement, outre le français et l'anglais, la belle langue… finnoise, vous concéderez que ce cas suscite la stupéfaction – et mérite réflexion.

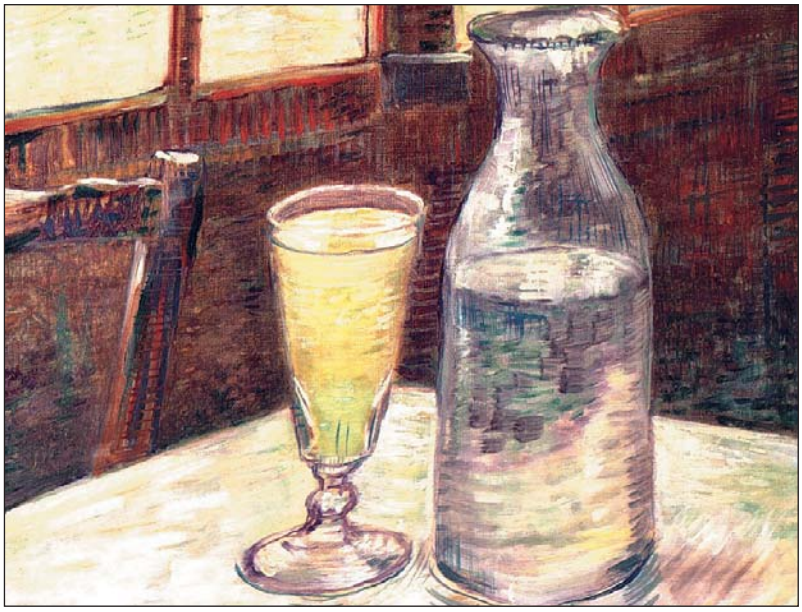
Bien sûr, il ne faut jamais prendre au pied de la lettre ce que les gens disent d'eux-mêmes (c'est pourquoi les enquêtes basées sur les questionnaires me laissent souvent sceptique). En effet, je me suis souvent demandé si les Romands, se prétendant ignorants en matière d'allemand, n'usent pas d'une vieille stratégie de minoritaires qui consiste à se montrer plus ignare qu'on est. En disant à un Alémanique qu'il ne comprend pas l'allemand, le Romand oblige l'interlocuteur à parler une autre langue, et si possible le français. Il l'attire sur son propre terrain. S'il y a duel, le Romand a l'avantage d'avoir choisi l'arme.

Ce mécanisme fonctionne d'autant plus efficacement que les Alémaniques n'ont en général pas la même réticence à parler la langue de l'autre. Nombreux sont ceux qui aiment le français. De plus, les Alémaniques, dont la langue maternelle n'est comprise que par eux seuls, ont une plus grande habitude de s'exprimer dans une autre langue. En matière de connaissances linguistiques, les Romands ont tendance à faire de l'*understatement*, à se montrer plus faibles qu'ils ne sont. Nous autres Alémaniques, en revanche, donnons parfois l'impression d'être plus forts que nous ne le sommes. Peut-être avons-nous un rapport plus détendu avec les langues. Etant obligés dès la petite enfance à jongler avec plusieurs codes linguistiques – hochdeutsch/dialecte – le *code-switching* nous fait moins peur. Et ayant en général un rapport plus pragmatique avec la langue que les Romands férus de correction, voire de hyper-correction linguistique, nous nous lançons à l'eau du multilinguisme avec courage – sans gêne et sans pudeur, diraient d'autres.

Résultat: dans une situation de communication qui met face à face un Romand et un Alémanique, c'est en général la langue du minoritaire qui l'emporte. J'ai assisté récemment à une réunion de journalistes où il y eut douze Alémaniques et un Romand – on a parlé français. Comme une seule goutte d'absinthe change la couleur d'un verre d'eau, un seul Romand a fait basculer la langue de l'assistance.

Pour le Romand, affirmer sa méconnaissance de l'allemand peut avoir encore d'autres avantages. J'ai fait mon école de recrues à Payerne, dans une troupe majoritairement romande, sous un commandement majoritairement alémanique. Or, je me souviens que mes camarades romands faisaient parfois semblant de ne pas comprendre les ordres quand cela les arrangeait. Ainsi ils marchaient tout droit alors qu' il fallait tourner casaque. Et lorsque le capitaine nous «engueulait», la réponse fusait: «On n'a pas compris.» Et cela marchait (façon

de parler…), car un tel argument désarme jusqu'au plus obtus des officiers. (Dans mon cas, l'excuse n'était pas acceptée. Ce qui montre que la connaissance des langues peut parfois vous attirer des ennuis…)
On pense au brave soldat Schweyk, ce bon Tchèque vivant sous l'empire austro-hongrois, et qui feignait ne pas comprendre la langue des seigneurs habsbourgeois. En choisissant le stratagème qui consiste à se montrer hermétique à la langue du plus fort, mes camarades romands se trouvaient donc en bonne compagnie.
Un autre exemple. J'ai des amis en Allemagne de l'Est qui, à l'époque de la défunte RDA, ont «fait» plus de cinq ans de russe à l'école, tout en disant ne pas comprendre un seul mot de cette langue honnie. Moi qui ne sais pas le russe et aimerais tant le savoir, j'ai beau leur dire que c'est dommage, que le russe est une langue merveilleuse et mélodieuse, etc. – rien n'y fait. Pour eux, le russe n'est pas vraiment la langue de Tolstoï et de Pouchkine, mais celle de Staline et de Brejnev. Reconnaissons que cela fait une belle différence.
Je me suis souvent demandé si l'attitude de mes amis romands envers l'allemand ne ressemble pas un peu – un peu! – à celle des Allemands de l'Est vis-à-vis du russe. Pour les Romands, l'allemand est et reste la langue d'une région politiquement et économiquement dominante, un idiome qu'il faut apprendre pour cause de raison d'Etat. Inutile de dire que ce n'est pas la meilleure base pour l'apprécier.
Bon, je force un peu le trait. Bien sûr, la position des Romands à l'intérieur de la Suisse n'est pas vraiment comparable à celle des pays satellites de feu l'Union soviétique. Si les Romands sont une minorité, ils forment peut-être la minorité la mieux traitée d'Europe. Mais il n'empêche que c'est une minorité. Et une minorité qui aime la langue de la majorité, cela reste encore à inventer.
Les rapports entre Romands et Alémaniques, toutefois, ne sont pas seuls à entamer le crédit de sympathie de la langue allemande. Les Allemands non plus ne suscitent pas que d'agréables associations et de bons souvenirs auprès des Francophones (j'ai traité de ce problème ailleurs, notamment dans mon essai «Sisyphus im Klassenzimmer», NZZ 1-12-03). Pour les Latins, l'allemand était longtemps la



«Comme une seule goutte d'absinthe change la couleur d'un verre d'eau…»
(Nature morte de V. Van Gogh)

langue des barbares germaniques. Et le militarisme prussien, deux guerres mondiales et le nazisme ont redonné à cette vieille image une actualité nouvelle. Ces représentations sont encore vivaces de nos jours, même si l'Allemagne a une bonne cote aujourd'hui, devenant même, surtout depuis la chute du mur, une destination pour voyage d'étude jugée «sexy».
Mais revenons aux relations entre Romands et Alémaniques et à leur influence sur la question de l'enseignement de l'allemand. Le problème des Romands tient aussi à ceci: l'allemand est la langue de la majorité du pays et, en même temps, il ne l'est pas. Car le *hochdeutsch* – le si mal dénommé «bon allemand» – n'est pas vraiment l'idiome de la Suisse allemande, qui est en réalité plus alémanique qu'allemande. Ce qui a pour conséquence que l'apprentissage de l'allemand n'est que partiellement utile pour comprendre les Zurichois, Bernois ou Bâlois. Si la plupart des Romands n'apprennent pas l'allemand par amour, ils ne sont pas non plus convaincus qu'il faut l'apprendre pour son utilité.
S'y ajoute un autre handicap. Il y a deux maîtres de langues vraiment imbattables. Le premier s'appelle amour et liberté; le secondcontrainte et nécessité. Si vous êtes attiré par une langue (par pure curiosité, parce que vous voulez voyager ou – encore mieux! – parce que vous vivez

une histoire d'amour) et que vous choisissez librement de l'apprendre, rien ne vous résiste. Et si vous devez absolument apprendre une langue parce que votre survie – professionnelle ou existentielle – en dépend, c'est la même chose...

Or, le problème des Romands est qu'en général ils n'aiment pas l'allemand et qu'ils ne sont pas absolument obligés de le maîtriser. Tout à la différence des Romanches qui tous apprennent parfaitement l'allemand pour la bonne raison qu'ils vivent une parfaite immersion et qu'ils doivent l'apprendre pour s'en sortir économiquement.

Voilà donc une série de raisons pour lesquelles beaucoup de Romands boudent l'allemand – ou font du moins semblant. Il est vrai que les Romands ne se donnent pas beaucoup de peine à parler l'allemand. Mais ils en ont beaucoup, aussi.

La faute à l'école?

Si on testait les connaissances d'allemand de la population romande, nul doute que les résultats seraient assez désastreux, à l'image de l'enquête Pisa. Mais au fond, quelles en sont les raisons – à part le manque d'amour et de motivation dont nous avons parlé? Car celui-ci n'explique pas tout. Après tout, les Romands sont obligés d'apprendre l'allemand – avec ou sans amour, motivés ou non. Le manque d'appétit pour la langue allemande ne constitue donc pas la seule cause de ce faible niveau de compétence.

En interrogeant les Romands sur ce point, on obtient souvent la réponse: «C'est la faute à l'allemand!» Ce serait une langue trop difficile, trop dure, pour être apprise par les Latins. Sans vouloir nier les difficultés de l'allemand (mais existe-t-il une langue vraiment facile?), l'objection ne me semble pas pertinente. Il n'y a qu'à voir les Romanches et les Tessinois qui parlent si bien l'allemand, tout Latins qu'ils soient.

Alors, insistons: pourquoi ce mauvais allemand? Alors, une autre réponse surgit: «C'est la faute à l'école!» Ou: «C'est la faute aux profs d'allemand!» Ah, voici le mot lâché!

Face à l'allemand, l'école publique romande manque-t-elle à sa tâche? En terme d'argent, de temps et de ressources humaines investis,

ce n'est certainement pas le cas, mais les résultats ne sont pas à l'image de l'effort consenti. Pour utiliser le langage technocratique bien en vogue: le ratio investissement/rendement est modeste. Heureusement, jusqu'à présent, aucune force politique n'a fait de la lutte contre ce «gaspillage» son cheval de bataille...

Mais pourquoi ces piètres résultats obtenus par l'école publique? N'étant pas pédagogue ni spécialiste des questions pédagogiques, je ne commettrai pas l'imprudence de faire la leçon à un lectorat d'enseignants et d'éducateurs. J'aimerais simplement indiquer quelques pistes de réflexion. Ce faisant, je ne révèle rien de complètement nouveau, du moins pour ceux qui se sont penchés sur ces problèmes.

Un facteur important, qui pèse sur l'efficacité de l'enseignement de l'allemand, me semble tenir au fait que les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés et préparés. Certes, on a amélioré bien des choses au cours des dernières années. Mais il faut continuer sur cette voie, tout en sachant que ce n'est pas le remède qui résoudra tous les problèmes.

Se pose ensuite la question de la méthode, ou plutôt des méthodes d'enseignement. Elles ne sont pas toujours adaptées. Il faudra poursuivre les recherches car l'enseignement de l'allemand est encore trop axé sur la «maîtrise» et trop orienté vers la sélection. Ne vaut-il pas mieux que les élèves se mettent à parler (et à écrire) en commettant des erreurs plutôt que de faire des «zéro faute» à force de se taire?

Il faut également réfléchir à la place du *schwyzertütsch* dans l'enseignement de l'allemand (quelques notions de dialecte alémanique pourraient être particulièrement importantes pour les élèves qui choisissent des filières pratiques, qui les mettront en contact avec les gens simples). Il serait peut-être utile de prévoir au moins quelques modules consacrés à la sensibilisation au *schwyzertütsch*. Le but ne serait pas de faire apprendre le *schwyzertütsch*, mais de donner aux élèves un savoir-faire qui leur permette de gérer une situation où ils sont confrontés au dialecte alémanique.

Cette sensibilisation peut par exemple consister à «décortiquer» la chanson «Hemmige» du chansonnier bernois Mani Matter, chanson rendue populaire par Stephan Eicher. Cela pourrait être l'occasion, en passant, d'enseigner aux élèves quelques règles de transformations de l'allemand en schwyzertütsch (Hemmig = Hemmung, Achtig=Achtung, etc.).

Ensuite, ne devrait-on pas travailler davantage sur les motivations des élèves, c'est-à-dire déconstruire les préjugés qui touchent cette langue, en démontrer l'utilité?

Et finalement, il faudra bien se poser une question de politique scolaire: est-il bon de maintenir absolument la primauté de l'allemand sur l'anglais? J'avoue que j'hésite sur ce point. D'un côté, je vois les dangers du «tout-à-l'anglais». De l'autre, je me dis qu'il vaudrait peut-être mieux commencer plus tard avec l'allemand, puis mettre «le paquet». A la limite, mieux vaut faire moins, mais mieux. En dernière analyse, même le côté obligatoire de l'enseignement de l'allemand est peut-être contre-productif. Aussi longtemps que l'allemand est imposé au nom de la raison d'Etat et constitue en quelque sorte le pendant scolaire du service militaire, les chances de réussite auprès des élèves ne sont pas grandes.

Face au problème posé par l'allemand, l'école publique romande doit procéder à une révision, à un bilan sans complaisance. Ne fermons pas les yeux devant le fait que les résultats obtenus sont médiocres, même compte tenu du contexte sociopsychologique difficile. Mais ne tombons pas non plus dans un défaitisme de mauvais aloi. L'école publique, en matière d'allemand, n'est pas en échec. Mais je dirais: «Peut faire mieux».

•

Irène Schwob
Collaboratrice scientifique au
Service de la recherche en éducation à Genève,
d'origine lucernoise

Serait-on inhibé devant l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande?

Poser la question de l'inhibition des apprenants de la Suisse romande face à l'apprentissage de l'allemand, c'est supposer un phénomène et en chercher les causes. Evoquons d'abord quelques hypothèses qui pourraient expliquer l'existence d'un tel phénomène; mettons-les ensuite en question à l'aide de quelques résultats de recherche sur l'apprentissage des langues secondes dans un cadre scolaire.

Qu'est donc une inhibition? Ce terme est utilisé en chimie, en physiologie ou en psychologie pour désigner une réduction de vitesse de réaction, une diminution de l'activité ou le blocage d'un processus. Une grande partie des élèves romands présenterait-elle des blocages face à l'apprentissage de l'allemand?
Et l'allemand, que représente-t-il pour les apprenants suisses romands? Une branche scolaire dès l'école primaire, la langue de 63% des Suisses, la langue de pays voisins (l'Allemagne, l'Autriche, le Liechtenstein) parlée par 100 millions d'Européens. Mais, l'allemand n'est pas une langue «internationale» telle que l'anglais qui permet de communiquer avec des centaines de millions de personnes dans le monde. L'allemand n'appartient pas à la même branche des langues indo-européennes que le français, et l'allemand n'est pas la langue parlée au quotidien par les Suisses alémaniques.

Inhibition, désintérêt ou résistance?

Si inhibition il y avait, ou si inhibition il y a toujours en Suisse romande lorsqu'il s'agit d'acquérir l'allemand, elle ne se mesure pas directement. Sachant que la disposition d'apprendre et de parler la langue de l'autre est très liée à l'attitude vis-à-vis de la communauté de la langue cible[1], on peut éventuellement observer l'évolution des opinions dans le temps, comme le fait par exemple un sondage appelé «Le Baromètre du bilinguisme» à Bienne[2] ou comparer des attitudes d'apprenants de différents pays[3]. En disant que «Les Romand-e-s sont *plus ou moins* intéressé-e-s par l'idiome qui ouvre au monde germanophone», on a envie d'ajouter de suite que c'est plutôt moins fréquent que très fréquent. Toutefois, un sondage plus récent auprès de 400 élèves de 6P à Genève[4] montre que les élèves sont conscients de l'utilité de l'allemand et que leur facilité et leur plaisir ressentis lors de l'apprentissage sont moyens, mais pas négatifs.
Si les adultes romands se disent incapables d'acquérir l'allemand au point de pouvoir s'exprimer dans cette langue, s'agit-il d'une inhibition? Ne s'agit-il pas plutôt d'un désintérêt pour la langue et la culture allemandes ou suisses alémaniques, de la préférence pour d'autres langues et cultures localisées notamment au Sud, d'une attirance particulière pour l'anglais qui ouvre un maximum de portes ou même d'une résistance vis-à-vis de la majorité germanophone du pays?
En effet, les historiens et observateurs qui ont étudié les rapports entre Romands et Alémaniques énumèrent plusieurs «pommes de discorde» depuis la fin du 18e siècle[5] ou des tensions entre les communautés qui apparaissent depuis la fin des années 1970[6]. Outre le thème litigieux des langues, Pierre du Bois nomme la crainte d'une centralisation trop importante, les préjugés, la «menace économique alémanique», la répartition des postes au sein de la Confédération, les relations de la Suisse avec les pays voisins et leur perception par les Romands et les Alémaniques et finalement l'immigration alémanique en terre romande. Christophe Büchi, après avoir développé les facteurs de cohésion unifiant la Suisse[7], énumère plusieurs forces centrifuges à l'œuvre, en commençant par «le catalyseur jurassien», en passant par la Romandie en tant que «province économique» et en arrivant au rôle des médias qui épinglent plutôt les dysfonctionnements que ce qui va bien. D'autres facteurs agissent encore tels que la mise en question du mythe suisse[8] «la Suisse désenchantée», la progression triomphante de l'anglais, le réveil

d'ethnonationalismes partout en Europe et «le retour aux sources» des Alémaniques avec leur engouement pour les dialectes. En matière de langues, Pierre du Bois observe que le malaise est réel, qu'un lent éloignement dans les rapports linguistiques semble se produire. La langue de l'autre n'attire pas, le plurilinguisme ne tient que par une volonté politique. Et déjà quelques fissures dans les institutions se sont produites, telles que l'apprentissage de l'anglais en premier dans les écoles de quelques cantons alémaniques, le remplacement du français par l'anglais aux Grisons et la possibilité d'abandonner l'étude de l'allemand au secondaire II (p. 66).
Pour l'heure pourtant, en Suisse romande, l'allemand — l'allemand standard[9] — est appris à l'école obligatoire vu que c'est la langue nationale majoritaire en Suisse. L'allemand doit permettre à tout citoyen et toute citoyenne romand-e de communiquer avec les confédéré-e-s outre Sarine. En réalité, la langue parlée en Suisse alémanique est un continuum de dialectes distincts, sans norme écrite, qui n'est pas enseignée aux Romand-e-s pendant leur scolarité. L'allemand standard en Suisse alémanique n'est utilisé qu'à l'écrit et dans quelques situations formelles. Ainsi, la personne de Suisse romande qui désire communiquer en Suisse alémanique se voit demander de recourir à la langue standard, langue parfois mal maîtrisée par les Suisses alémaniques et très souvent parlée avec réticence. La communication en allemand standard n'est pas si directe qu'on pourrait le croire[10].

Les rôles différents du patois et des dialectes

Un regard sur l'évolution linguistique des deux parties du pays peut nous éclairer sur la signification différente que le concept de langue standard (supra-régionale) et la langue vernaculaire (la langue locale de contact informel et quotidien) a pris pour les deux parties du pays.
En Suisse alémanique, le besoin de se démarquer par rapport à l'étranger (notamment la nation allemande) a déjà une longue histoire. Au 14e siècle, les Suisses de l'époque avaient décidé de s'adresser aux puissants de ce monde dans leur langue (tütsche spraach)[11]. Bien que la diglossie eût existé dans toutes les terres germanophones (utilisation d'une langue de «culture» standard et d'une langue orale pour des fonctions socialement distinctes), ce n'est qu'en Suisse que les gens «distingués et éclairés» (p. 89) n'ont pas parlé la langue standard dans la vie de tous les jours. Des sources du 17e siècle témoignent de l'apparition de la notion de l'homme cultivé qui devait parler le dialecte et l'allemand standard avec la même «pureté» et sans les mélanger. Et l'historien d'écrire: «La coupure entre dialecte et langue standard et la possibilité de s'exprimer dans les deux idiomes pour peu qu'on observât l'exigence de la pureté répondait à un besoin culturel profond. Elles permettaient de résoudre le dilemme entre l'affirmation de l'identité nationale et politique et l'attachement sentimental au dialecte d'une part, et la nécessité d'une langue de culture et d'affaires internationale d'autre part, et de créer une culture suisse alémanique autonome» (p. 91).[12]
En Suisse romande, au contraire, l'emploi de langues vernaculaires, les patois, a presque disparu. L'appartenance au domaine linguistique français a engendré un alignement sur le grand voisin, ce qui comporte une «orientation indéfectible vers le purisme grammatical et lexical, mais encore la lutte contre les patois» (p. 127)[13].
Comme minorité entrée dans la Confédération au début du 19e siècle, l'appartenance à la francophonie était un puissant facteur d'identité. A cette époque, l'élite romande éprouvait à l'égard des patois un mépris fortement enraciné ce qui n'a pas permis de se rapprocher du comportement linguistique de la Suisse alémanique.
Une réminiscence de cette différence des pratiques langagières et de la signification des patois ou dialectes se retrouve certainement encore aujourd'hui, et elle peut être source d'incompréhension lorsque l'un persiste à parler son dialecte et l'autre est rebuté par les sonorités et le provincialisme de «cette langue suisse allemande qui n'en est pas une». Rares sont les Romand-e-s qui concèdent que communiquer efficacement avec la Suisse alémanique implique d'une part la maîtrise de l'allemand standard et d'autre part celle — au moins en compréhension — du dialecte, la langue orale, qu'il s'agisse d'un dialecte d'un lieu de séjour ou d'un dialecte générique. Plusieurs chercheurs et chercheuses qui ont étudié l'intercompréhension entre Romand-e-s et Alémaniques parlent d'un nécessaire changement d'attitude qui doit «aussi et peut-être surtout» commencer par l'attitude envers le dialecte alémanique[14].

En réponse à la question (posée dans Schwob, 2004) «Aimerais-tu apprendre à comprendre le dialecte suisse allemand?», voici quelques réponses typiques des élèves de 6P:

Oui. Le suisse allemand est la langue principale de notre pays! Je pense que c'est mieux d'apprendre le suisse allemand plutôt que l'allemand d'Allemagne.
Oui. Car en cas de réunion importante ou autre activité avec des Suisse allemands, il faut réussir à maîtriser les dialogues et l'accent.
Non. Parce que je n'aime pas l'accent suisse allemand.
Non. Car le suisse allemand est encore plus moche que l'allemand!
Non. Je crois que le dialecte ne se parle qu'en Suisse allemande.
Non. Parce que l'allemand normal nous sert dans le monde, tandis que le suisse allemand nous sert qu'en Suisse.

La partie francophone de la Suisse est plus intégrative

Des observations sociolinguistiques effectuées à partir du recensement fédéral de 1990[15] montrent que la force intégrative de la zone francophone de la Suisse est plus grande que celle de la partie germanophone: les nouveaux résidants s'y disent de langue maternelle française dès la deuxième génération, alors que la désignation de germanophone n'a lieu que pour la troisième génération en Suisse alémanique. Par ailleurs, en Suisse romande, tout en comptant un taux plus élevé d'étrangers et de locuteurs qui utilisent un autre idiome en famille, l'utilisation d'une langue seconde au travail est moindre qu'en Suisse alémanique, et plus de positions sociales moyennes y sont occupées par des monolingues.[16]

Rita Franceschini ne fait pas d'hypothèses sur les causes de ces observations. On peut se demander si la Suisse romande accueille des immigrés plus proches de la langue française ou si elle répercute sur les nouveaux arrivés une attitude exigeant une identification forte, même si elle est implicite, avec la francophonie. Pour la Suisse alémanique, on peut à juste titre se demander si la diglossie et sa signification identitaire requièrent des immigrés un temps d'intégration plus long[17].

Les réalités historiques, sociologiques et sociolinguistiques décrites ci-dessus peuvent contribuer au faible prestige qui semble être accordé à la langue allemande, phénomène qui s'est retrouvé, il y a 10 ans encore, chez les écoliers. Selon une étude auprès de 660 élèves de Suisse francophone[18], leurs attitudes à l'égard de l'Allemagne sont «pour le moins critiques» (p. 267), alors que l'attitude est plus positive envers la Grande-Bretagne. Ces apprenants romands de 11 à 18 ans ont tous suivi un enseignement d'allemand standard à l'école, mais seuls 4,5% disent qu'ils auraient choisi l'étude de cette langue (p. 282). Une autre étude portant sur 84 collégiens et collégiennes francophones de Bienne[19] montre que la majorité des apprenants trouvent la langue allemande utile et riche, mais ne lui concèdent pas d'autres qualités telles que structure simple, facilité d'apprentissage, chaleur, douceur, musicalité, beauté, agrément à l'oreille (chacune de ces dernières qualités est reniée à la langue allemande par 65 à 94% des élèves sondés).

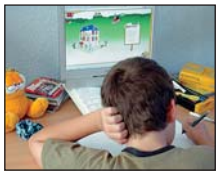
Difficultés linguistiques pour des francophones

En effet, il est connu que certains éléments de la langue allemande sont difficiles d'accès pour nombre de francophones[20]. Alfred Tomatis utilise dans un de ses livres sur l'éducation de l'oreille le terme «sourd comme un Français»[21]. Il explique que l'oreille universelle dispose d'un espace sonore de 16 à 16000 Hertz (périodes/secondes), mais que le français est cantonné dans une des zones les plus étroites que l'auteur connaît (de 1000 à 2000 Hertz), alors que l'allemand «descend beaucoup plus bas» et dispose d'une riche palette en sons graves (ce sont les peuples d'Europe centrale qui comptent parmi les meilleures oreilles du monde). D'autres pédagogues constatent que l'allemand comporte des voyelles longues et courtes (*in/ihn*), l'alignement de consonnes (*Marktstrasse*) ainsi que les intonations qui peuvent reposer sur différents phonèmes, toutes des particularités inusitées pour les Francophones[22]. L'organisation syntaxique avec l'inversion du sujet et du verbe (pas seulement dans les phrases interrogatives) et la séparation de parties du verbe, et donc le placement de mots-clés en fin de phrase, sont d'une plus grande complexité que l'ordre canonique français: sujet, verbe, objet. La déclinaison des noms, adjectifs et déterminants exige le choix d'une forme de flexion parmi cinq possibilités, mais ces formes doivent correspondre au bon genre, nombre et cas (c'est-à-dire à 24 cas théoriques[23]). La maîtrise de ces spécificités ne s'ac-

quiert pas en un tournemain. L'acquisition de toute autre langue comporte inévitablement des écueils d'ordre phonologique, grammatical (choix des temps, des prépositions), idiomatique, pragmatique et interculturel[24].
Sachant par quels paliers successifs[25] les élèves francophones passent pour apprendre l'allemand, l'école est là pour les aider à surmonter ces difficultés. Depuis bientôt 20 ans, l'apprentissage de l'allemand standard commence dès la 4e année de l'école primaire, et cette initiation a récemment été avancée à la 3e année. La dotation horaire y est néanmoins minimale et bien en dessous de ce que chaque institut de langue conseillerait. A l'école secondaire, l'apprentissage est mieux doté en heures, mais s'y ajoute également l'effet sélectif des notes qui peut expliquer la crainte de certains.
L'objectif de faire apprendre l'allemand standard par tout écolier est une fort belle déclaration qui plus est très politiquement correcte. A-t-on néanmoins observé ce qu'il faut pour qu'un locuteur ou une locutrice (de langue latine) acquière véritablement un idiome germanique? Si nous considérons ce qui se passe dans les régions plurilingues de Suisse, quelques résultats de recherches sur l'enseignement bilingue peuvent nous éclairer sur ce qu'il faudrait investir pour que l'école permette à tous les élèves d'atteindre un niveau fonctionnel dans deux langues.

Résultats de l'enseignement bilingue

En Valais romand, trois communes ont réalisé dès la première ou deuxième année de l'école enfantine un enseignement à 50% en langue seconde (c'est-à-dire que l'allemand est parlé par la maîtresse ou le maître d'origine germanophone ou bilingue pendant 13 leçons par semaine), ce qui a permis aux élèves d'acquérir jusqu'en 6e année primaire une compréhension suffisante pour suivre un enseignement en L2 — sans toutefois être capables, par exemple, de se servir de manière autonome du manuel haut-valaisan de mathématiques. En fin d'école primaire, ces élèves s'expriment de manière aisée sur des thèmes familiers, utilisent certaines structures syntaxiques correctement, mais ne maîtrisent pas encore les flexions adéquates[26].
On peut faire l'hypothèse que si ces élèves poursuivaient une carrière scolaire bilingue, ils seraient à l'aise en allemand et ne craindraient aucunement les contacts avec cette langue et les germanophones.
Une autre expérience concernant l'allemand et le romanche est en cours depuis une dizaine d'années à Samedan, commune de 3300 habitant-e-s aux Grisons, dont 22% indiquent le romanche comme première langue. En tenant à la fois compte de la majorité germanophone installée dans le village et de la langue minoritaire à sauvegarder, le jardin d'enfants et l'école obligatoire de Samedan sont devenus bilingues (auparavant, la langue romanche était employée jusqu'en 6e année primaire et l'allemand était la langue d'enseignement à l'école secondaire). En 1998, une évaluation des compétences des élèves en allemand et en romanche a montré des résultats satisfaisants. En 2003, une nouvelle évaluation des compétences en romanche des élèves d'origine germanophone a démontré que le régime scolaire, à raison de deux tiers d'enseignement en romanche à l'école primaire et d'un tiers au niveau secondaire I ne permet pas de progrès dans la langue minoritaire dès la 6e, ces élèves de 9e ayant de moins bons résultats que les élèves de 6e, sauf en vocabulaire[27]. Parallèlement, un sondage a révélé que le dialecte alémanique (Bündnertütsch) prédomine de plus en plus dans les contacts extrascolaires entre enfants (la langue parlée avec les camarades en 1998 était le suisse alémanique dans 58% des cas, en 2002 dans 88% des cas). Dès lors, l'école secondaire de Samedan tente de contribuer aux compétences en romanche en augmentant la part de cette langue à 50% (et parallèlement, l'allemand standard est introduit déjà au jardin d'enfants).
Sachant que l'immersion totale serait le chemin le plus rapide pour une acquisition de la L2, et que l'exposition à une L2 à dose homéopathique (15 minutes par jour) ne peut se traduire que dans une capacité d'expression limitée[28], il faudrait arrêter de fustiger l'insuccès de l'enseignement des langues et l'inhibition des individus. D'ailleurs, l'apprentissage des langues «étrangères» à l'école semble être le plus important facteur à contribuer aux compétences, c'est une des conclusions à laquelle arrive un sondage de François Grin auprès de 2400 personnes représentatives de la population en Suisse[29].



L'école est à l'image de la société

L'acquisition «parfaite», c'est-à-dire à un niveau C1 ou C2[30] d'une L2 n'est pas une mince affaire et exige la conjonction de plusieurs conditions, motivations ou nécessités. En matière d'apprentissage des langues, apprentissage basé sur d'innombrables et constants efforts d'attention pour comprendre, traduire, contextualiser, il faut peut-être bien davantage que les 760 leçons réparties sur 7 ans pour atteindre ne serait-ce qu'un niveau d'utilisateur et utilisatrice élémentaire (A2) ou indépendant-e (B1).
Actuellement, de nombreux efforts pour améliorer la qualité de l'enseignement de l'allemand sont entrepris, mais nous n'en connaissons pas encore les résultats. De nouvelles exigences d'un niveau B2, voire C1, en allemand pour les candidat-e-s à l'enseignement dans les HEP sont émises; la formation continue et des cours d'été sont offerts et payés aux enseignant-e-s en place; le niveau de compétence B2 est dorénavant fixé pour la maturité; des filières de maturité bilingue s'ouvrent; les échanges sont intensifiés (individuels, de classes, de maîtres et maîtresses, de stagiaires en formation); une meilleure prise en compte des acquis des élèves par les écoles en aval se réalise; les classes de

l'école primaire disposent d'un nouveau moyen d'enseignement, «Education et ouverture aux langues», avec des activités concrètes pour préparer et accompagner l'apprentissage des langues qui a lieu à l'école et hors de l'école[31] et, *last but not least*, l'anglais – autre langue germanique! – est généralisé à l'école obligatoire.

Gageons que l'école ne peut pas œuvrer seule. Pourquoi ne pas relancer une campagne de compréhension mutuelle entre différentes parties de ce pays avec des actions plus ciblées que ce qu'avait proposé, en son temps, la Commission de la compréhension parlementaire? Ce n'est pas uniquement la langue écrite et orale qu'il s'agit d'apprendre ou de comprendre; une certaine familiarité entre les communautés linguistiques avec leurs cultures respectives (c'est-à-dire leurs mentalités, leurs habitudes et leurs références historiques) est également une clé du succès. ●

[1] G. Lüdi; B. Py; J.-F. De Pietro; R. Franceschini; M. Matthey; C. Oesch-Serra & C. Quiroga (1995), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Age d'Homme.

[2] A. J. Racine (2002). *Über die Bedeutung der Zweisprachigkeit im Amtsbezirk Biel*. Biel-Bienne: *Forum für die Zweisprachigkeit*.

[3] M. Baruch; A. Cain; J.-F. De Pietro; K. Ginter; J.-P.Regnier; Y. Simeonova; P. Stefanova & R. Tzaneva (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission nationale française pour l'Unesco.

[4] I. Schwob (2004). *L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève, Rapport final*. Genève: Service de la recherche en éducation.

[5] P. Du Bois (1999). *Alémaniques et Romands entre unité et discorde. Histoire et actualité*. Lausanne: Favre.

[6] Ch. Büchi (2001). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: Une histoire suisse*. Carouge: Zoé. Ch. Büchi (2000). *«Röstigraben». Das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz*. Geschichte und Perspektiven. Zürich: NZZ Verlag.

[7] Soit un pouvoir central faible, des cantons forts, des minoritaires majoritaires, l'émiettement des minorités, une domination toute en douceur, les clivages croisés, le principe majoritaire tempéré, le principe de territorialité, l'équilibre compensatoire «Les Alémaniques avaient la majorité et une grande partie du pouvoir matériel, les Romands le prestige culturel et le pouvoir symbolique» p. 288, des valeurs communes malgré tout, la suissitude partagée, l'équilibre régional, la réussite économique, pp. 284-290.

[8] Voir aussi F. Grin & I. Schwob (2002). *Bilingual Education and Linguistic Governance: the Swiss experience*. Intercultural Education, Vol. 13, No 4, pp. 409-426.

[9] «La langue standard est la forme de langue qui se superpose aux variantes locales et régionales, qui est unifiée et assez strictement réglementée et normalisée à tous les niveaux...», R. Schläpfer (dir.) (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Editions Zoé, p. 17.

[10] Selon le témoignage d'une Suisse romande d'origine, le fait d'avoir appris consciencieusement l'allemand à l'école peut engendrer une frustration et un sentiment d'injustice lorsque, à l'âge adulte, l'utilisation de ses compétences en langue standard ne réussit pas en Suisse alémanique.

[11] W. Haas (1985). La Suisse alémanique. In R. Schläpfer (dir.), *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Editions Zoé, pp. 67-124.

[12] Si l'on constate en Suisse alémanique dès 1900 des vagues dialectales, on constate également une tendance moderne plus générale d'influence sur la langue écrite de «procédés stylistiques qui étaient autrefois réservés à l'expression orale» (Haas, p. 93).

[13] P. Knecht (1985). La Suisse romande. In R. Schläpfer (dir.), *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Editions Zoé, pp. 125-169.

[14] T. Ogay (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Berne: Peter Lang, p. 245. U. Windisch (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais. Tome II*. Lausanne: Payot. Lüdi et al. (1995) op. cit.

[15] R. Franceschini (1996). A propos de quelques scénarios plurilingues. In CDIP/SR+TI, Délégation à la langue française et IRDP. In *L'état des langues en Suisse*. Neuchâtel: IRDP 96.302.

[16] Selon Franceschini, «le nouveau Suisse urbain», c'est-à-dire le citadin, tend à être plus polyglotte que l'habitant de régions rurales, ce qui introduit une autre démarcation entre citoyens que celle basée sur l'appartenance linguistique.

[17] Au Luxembourg, on observe aussi que seule la troisième génération d'immigrés parle le luxembourgeois, voir: F. Fehlen; M. Legrand & I. Piroth (1998). *Le Sondage «Baleine». Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg*. Luxembourg: SESOPI Centre Intercommunautaire, hors série 1.

[18] J.-F. De Pietro (1995). Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne. In M. Baruch et al., *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission nationale française pour l'UNESCO, pp. 191-274.

[19] N. Muller (1998). *«L'allemand, c'est pas du français!» Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Lausanne: LEP.

[20] Dans la réalité scolaire de nombreux élèves maîtrisent aussi une autre langue que le français, ainsi les difficultés d'apprentissage sont diverses.

[21] A. Tomatis (1988). *Les troubles scolaires*. Paris: Ergopress, p. 42.

[22] De la phonétique à l'interculturalité dans l'enseignement de l'allemand. Entretien avec Madame Edith Slembeck. In S. Wokusch & C. Bonnet (1999). *Une école pour les langues: Expériences - Réflexions - Propositions*. Lausanne: CVRP.

[23] A. Näf (2001). *L'apprentissage de l'allemand: mission impossible*? Educateur, 10, 8-10. A. Näf (2002). Les francophones face aux cas de l'allemand: un cas désespéré? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 37, 115-143.

[24] Comme Tania Ogay l'a montré, le désir de réfuter les préjugés défavorables à l'exogroupe peut résulter dans deux stratégies contradictoires de minimisation des différences et de valorisation de la culture suisse alémanique, op. cit. pp. 234-238.

[25] E. Diehl; H. Christen; S. Leuenberger; I. Pelvat & T. Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz (sic)?: Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

[26] A. Demierre-Wagner & I. Schwob (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais, rapport final*. Neuchâtel: IRDP. Un résultat semblable, presque aussi positif, peut être atteint en moins de temps, de la 3e à la 6e année primaire, s'il s'agit d'élèves qui ont de bonnes notes en fin de 2e primaire, au moment de se décider pour le cursus bilingue.

[27] J.-L. Gurtner & J. Schork (2003). *Schulprojekt Samedan. Evaluationsphase II, Datenerhebung 2003*. Fribourg: Université.

[28] Dans le «Schulprojekt 21» à Zurich, après 18 mois d'exposition à l'anglais – langue de la même branche que les langues germaniques et à haut prestige – on a observé dans une évaluation de l'oral que 52% des énoncés des élèves de 2e à 4e année primaire se réduisaient à un seul mot, voir X. Bueler; R. Stebler; G. Stöckli & D. Stotz (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert. Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Pädagogisches Institut Universität Zürich, Zürcher Hochschule Winterthur.

[29] F. Grin (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Editions universitaires de Fribourg, p. 124.

[30] Tel que défini par les niveaux communs européens de compétence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et dans le portfolio des langues: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.); G. Schneider; B. North & L. Koch (2000). *Portfolio européen des langues, version pour jeunes et adultes*. Berne: Berner Lehrmittel- und Medienverlag. Internet: www.sprachenportfolio.ch.

[31] Christiane Perregaux; de Claire Goumoëns; Dominique Jeannot & Jean-François De Pietro (dir.); Claudine Balsiger; Claudia Berger; Janine Dufour; Lise Gremion; Danièle De Pietro & Elisabeth Zurbriggen (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école, volumes 1 et 2*; Documents reproductibles, volumes 1 et 2; *Glossaire des langues; Lexique plurilingue*. Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général.

Christine Deprez
Département de linguistique générale et appliquée,
Université René Descartes,
Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne

Quelles langues parle-t-on dans les familles bilingues d'origine étrangère?

© Georges Pasquier

Qui sont-ils? D'où viennent-ils? Quelle langue parlent-ils?

Les enfants étrangers ou d'origine étrangère arrivent de plus en plus nombreux dans nos classes. Et la mobilité professionnelle et familiale, qui accompagne la fameuse «mondialisation», développera probablement ce phénomène dans les années à venir. La présence de ces enfants, venus parfois du bout du monde, accentue l'hétérogénéité de notre public, mais aussi son «opacité» pour les enseignants. Cette altérité culturelle, religieuse et linguistique transforme profondément la classe et les pratiques pédagogiques des maîtres, ainsi que les relations entre l'école et les parents. Nous sommes bien loin du temps où le maître d'école vivait dans le même village ou le même quartier que ses élèves dont il connaissait les familles depuis toujours! Il nous faut donc apprendre à mieux connaître ces nouveaux élèves. Qui sont-ils? D'où viennent-ils? Quelle-s langue-s parlent-ils?

Diversité des langues, des origines et des parcours migratoires

Nous étions habitués jusqu'aux années 80 à une immigration venant de l'Europe du Sud (Italiens, Espagnols, Portugais, Grecs), du Maghreb et de la Turquie. Souvent c'était le père ou le mari qui venait en premier, rejoint par sa femme et ses enfants lorsqu'il était en mesure de les faire venir et de les accueillir. Ces populations, d'origine rurale, étaient dans l'ensemble faiblement scolarisées et maîtrisaient assez peu la langue écrite. Leurs enfants, scolarisés en français, ont acquis en général avec rapidité la langue de l'école, des médias et de l'environnement de tous les jours, alors que pour les parents, arrivés à l'âge adulte, l'acquisition du français a été une épreuve difficile. Les difficultés de l'existence quotidienne, le sentiment de n'être pas toujours bien acceptés et le désir de rentrer au pays plus tard, ne favorisaient pas l'apprentissage du français: «bilingues» par contingence, si l'on donne au terme «bilingue» une acception large, ils restent, même bien des années après leur arrivée, dominants dans leur langue alors que leurs enfants deviennent dominants en français.

La chute du mur de Berlin et la fin de l'empire soviétique ont ouvert les frontières de l'Europe de l'Est à peu près au même moment où s'amplifiaient les mouvements migratoires en provenance de la Chine et de l'Asie du Sud-Est. Les étudiants constituent en France près de la moitié des entrées légales sur le territoire. Dans le même temps, les conflits armés et la misère jettent sur les routes et sur mer des populations désemparées vers les pays les plus riches: les réseaux d'entraide familiale s'organisent, d'autres profitent de la clandestinité pour gruger leurs compatriotes... Ces nouveaux

migrants venus du monde entier forment une population beaucoup plus diversifiée linguistiquement et culturellement que la génération précédente: le recensement de 1999 relève plus de 400 langues différentes parlées actuellement en France, on parle de 176 langues à New York et d'une cinquantaine à Madrid.

Les établissements scolaires qui ont aménagé des classes spéciales pour accueillir les enfants nouvellement arrivés, afin de leur apprendre le français en vue de leur intégration rapide dans le système scolaire ordinaire, comptent parfois, sur quinze élèves, une dizaine de nationalités différentes dans ces cours, c'est-à-dire, plus ou moins, une dizaine de langues parlées par les élèves! Les élèves chinois ont été souvent bien scolarisés en mandarin avant leur arrivée et peuvent être très forts en mathématiques; certains Africains se sont déjà «frottés» au français dans leur pays; d'autres, tels ces élèves ghanéens ou indiens, connaissent un peu d'anglais... Les écoles de banlieue populaires se révèlent plus internationales que certaines écoles de prestige fréquentées par les enfants de diplomates.

Tous les enseignants accordent une grande importance à la communication familiale de leurs élèves. Il est donc normal de se demander quelle est la langue parlée dans les familles des enfants, lorsque les parents sont peu ou pas francophones. Différentes enquêtes et de nombreuses études de cas nous permettent de répondre à cette question.

Une ou deux langues dans la famille?

Daniel a 11 ans et vient de Croatie. Son père est souvent en voyage car il est musicien: il écrit et chante en croate. Sa mère traduit des films anglais pour leur sous-titrage en croate. Daniel ne parle que français en dehors de la maison. Lorsqu'il rentre de l'école, il s'adresse spontanément plutôt en français à sa mère qui lui répond plutôt en croate, car elle fait de la transmission du croate une priorité. Lorsque le père est là, et avec ses amis musiciens, le croate domine les conversations familiales, peut-être pour la même raison mais aussi parce qu'il ne parle pas le français aussi bien que sa femme. Daniel passe ses vacances d'été en Croatie avec ses grands-parents (son grand-père qui est pêcheur vit dans une île). Mais lorsqu'il vient à Paris, le grand-père aime bien utiliser le français hésitant mais raffiné qu'il a appris lorsqu'il était jeune. Daniel joue de la guitare, comme son père, mais il écrit ses premiers textes en anglais.

Le répertoire linguistique de la famille est donc bilingue français et croate, avec quelques apparitions de l'anglais. Si l'usage du français à l'extérieur est tout aussi exclusif en France que l'usage du croate en Croatie, à l'intérieur

de la famille en France, on observe d'importantes fluctuations en fonction des interlocuteurs, des thèmes, voire des humeurs. Entre bilingues, lorsqu'on sait qu'on sera compris, on passe aisément d'une langue à l'autre sans avertir, cela peut même devenir un jeu et une ressource pour marquer son rapport aux autres. Mais pour les personnes extérieures qui écoutent cette façon de parler, elle paraît bien étrange et la plupart du temps on pense que ce mélange est synonyme de confusion. Cependant si on enregistre ces conversations familiales, et qu'on les analyse, on s'aperçoit que cette façon de parler «hybride» est organisée en fonction d'un certain nombre de règles, que le passage d'une langue à l'autre n'est ni fortuit, ni gratuit, c'est-à-dire qu'il produit en contexte du sens pour les interlocuteurs. Ce phénomène se produit dans le monde entier, c'est un effet du contact de langues. On l'observe notamment en situation d'immigration. (Les Nord-Américains lui donnent un nom: le «spanglish» pour désigner le mélange de l'espagnol et de l'anglais qu'on entend à New York et dans les Etats du sud, proches du Mexique.) On l'observe aussi en situation de décolonisation: les Algérois utilisent quotidiennement cette façon de parler où l'on glisse de l'arabe au français, quant aux Sénégalais de Dakar, ils passent du wolof au français tout aussi aisément.

Que veut dire «mélanger les langues»?

Quels sont les caractères de ce que, à la suite de Bernard Py et de Georges Lüdi, on a pris l'habitude de nommer «le parler bilingue»? Il y a d'abord les emprunts. Chaque langue emprunte à l'autre, pour désigner des choses ou des institutions qui n'existent pas dans son vocabulaire ou dans son pays: les titres de transports, le «visa», la «baguette» de pain, les noms de magasins ou de quartier, etc. Ou parce que le mot emprunté à un sens très spécial: le mot «bled» par exemple ou son dérivé les «blédistes» qui vient de l'arabe et s'est d'ailleurs diffusé dans la langue française, tout comme «kif» et «kifer». Le parler bilingue a même ses grammairiens qui proposent des règles d'alternance: dans les alternances fluides, sans pause, il est difficile de passer d'une langue à l'autre dans un groupe de mots solidaire comme: /Article + Adjectif + Nom/, par exemple. On sait aussi que la conjonction «que» sert souvent de mot pivot pour embrayer sur l'autre langue; d'autres mots «comme», «mais» (connecteurs argumentatifs) sont de bons candidats à l'alternance, ainsi que les interjections et bien sûr les insultes.

Au niveau du discours, les paroles d'autrui sont souvent rapportées dans la langue dans laquelle elles ont été exprimées: l'effet produit est alors un effet d'authenticité ou bien de distance prise par rapport à des propos qu'on rapporte, mais sans y adhérer. D'autres chercheurs repèrent les changements d'intonation qui accompagnent les changements de langues et soulignent leur rôle discursif.

Dans les conversations à plusieurs ou les débats, le changement de langue peut aussi exprimer des alliances stratégiques entre participants ou un désaccord important avec les propos du locuteur précédent. Le choix de s'exprimer dans une langue plutôt que dans une autre obéit le plus souvent à une règle de politesse selon laquelle on parle dans la langue la plus familière à son interlocuteur, sauf si l'on veut marquer ses distances ou se moquer de lui ou l'exclure de l'échange. Les jeunes enfants devinent d'ailleurs très vite quelle est cette langue chez l'adulte. Une autre tactique fréquemment observée consiste à accepter que chacun parle dans sa meilleure langue: les parents parlent ainsi dans leur langue maternelle (le portugais, le polonais, l'anglais) et les enfants leur répondent en français. Mais les formules sont aussi diverses que variées. Ainsi dans la famille H., les parents se parlent entre eux en taïwanais, mais s'adressent à leurs deux enfants en mandarin alors que les enfants répondent en général en français. Pour les parents, le mandarin est consi-

déré comme plus utile et tout aussi symbolique de l'identité chinoise que leur langue maternelle, le dialecte de Taïwan.

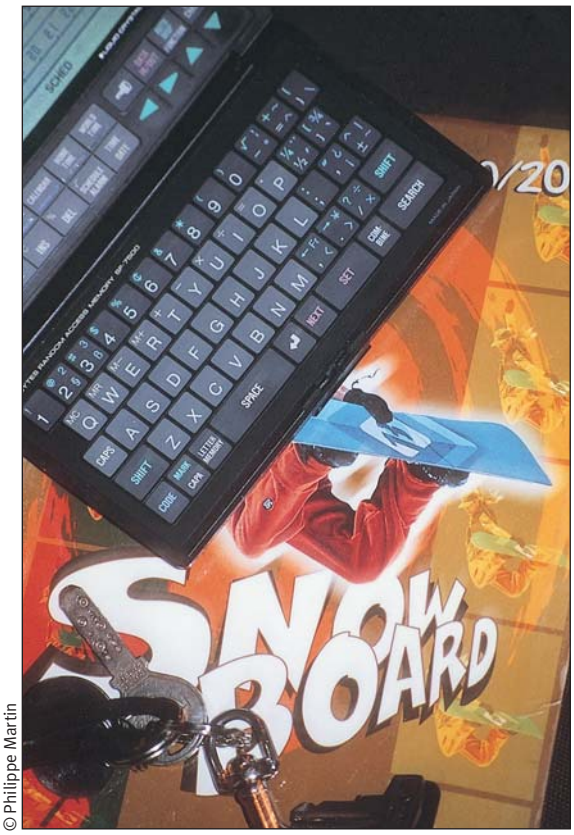
Des pratiques qui changent en fonction du temps et des lieux

Pour les enseignants, ce parler familial est déroutant et il n'est pas rare qu'ils conseillent aux parents de l'éviter et d'adopter la langue de l'école à la maison pour faciliter la scolarité de leurs enfants. Mais ceci se heurte à deux problèmes de taille. D'une part, comment demander à une mère de parler à ses enfants, surtout lorsqu'ils sont petits, dans une langue qui n'est pas «sa» langue, qu'elle-même ne connaît pas bien et dans laquelle elle ne sait peut-être pas écrire? D'autre part, pourquoi vouloir supprimer la langue dans laquelle s'est forgée l'identité des parents et dans laquelle elle s'exprime, sapant ainsi le soutien des «réseaux» et la solidarité familiale ou villageoise? Beaucoup aimeraient donc une solution bilingue, en faisant en sorte que chaque langue ait un territoire et des usages bien définis et nettement séparés.

En arrivant en France avec sa mère, à l'âge de cinq ans, R. ne parlait que l'arabe dialectal. A propos de son propre couple (avec un autre Algérien) et de la langue qu'elle souhaite transmettre à ses enfants, R. affirme sa préférence pour le français, mais, lorsqu'on insiste, elle admet que l'idéal serait «qu'il y en ait un qui parle en français et l'autre en arabe et jamais mélanger les deux». Si elle s'attribue, d'emblée, le rôle de celle qui parlera français, elle admet aussi: «Je sais que de temps en temps, je m'exprimerai en arabe comme ça, des mots, des expressions.»

D'autres tendances peuvent être constatées: les enfants entre eux parlent surtout en français et les aînés parlent souvent mieux la langue des parents que leurs petits frères et sœurs. Les enfants racontent aussi que les vacances au pays ne se passent pas toujours très bien. A cause, justement, de la langue qu'ils ne parlent pas suffisamment bien, ils sont mis à l'écart et traités d'«émigrés» ou de «petits Français» par les jeunes de leur âge. Ils se sentent en «décalage», disent-ils, par rapport aux autres.

Les situations présentées ici sont très variées par la langue ainsi que par le statut des personnes étrangères dans leur nouveau pays. Nous avons voulu ainsi montrer, d'une part, la généralité des pratiques bilingues en situation de contact de langues et en même temps l'aspect évolutif et parfois contradictoire des différentes manières de vivre le bilinguisme dans chaque famille.



© Philippe Martin

Pour en savoir plus

Christine Deprez (rééd. 1999). *Les enfants bilingues: langues et famille*, Paris, édition: Didier, collection «Credif-essais».
Georges Ludi et Bernard Py (rééd. 2002). *Etre bilingue*, Berne, édition Peter Lang.

Christiane Perregaux
Professeure adjointe en sciences de l'éducation,
Université de Genève

Une littératie à deux voix ou comment ne pas perdre sa voix par la reconnaissance des autres[1]

L'inquiétude de l'institution scolaire, des enseignants et des parents devant la difficulté que ressentent certains élèves à s'approprier l'écrit dans la langue scolaire, donc le français en Suisse romande, est tout à fait légitime. Depuis que la Suisse est un pays d'immigration – et cette situation n'est pas nouvelle –, l'école se trouve confrontée, en effet, à des questions dont celle de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture chez des élèves allophones. Le besoin de clarification et de compréhension de ces situations spécifiques d'enseignement/apprentissage nécessite un développement urgent de la recherche, encore timide dans ce domaine, et une prise au sérieux, dans la pratique, des résultats déjà connus.

© Philippe Martin
Une certaine résistance...

Apprendre à lire et à écrire dans une autre langue que la langue maternelle, s'investir dans un apprentissage qui relègue la langue première et ceux qui la parlent dans une situation minorée, s'approprier l'écrit dans une langue encore peu connue à l'oral, devoir passer d'une langue à l'autre dans une situation sociale d'instabilité, savoir connaître et reconnaître les codes socioculturels implicites et les attentes à partir desquels l'enseignement s'organise, compter d'abord sur l'école pour comprendre ce que l'écrit veut dire, sont quelques-unes des questions qui traversent cette problématique. Elle concerne aujourd'hui suffisamment d'élèves pour que l'institution scolaire s'en préoccupe plus sérieusement qu'auparavant et le coup de pouce de Pisa à cet égard est le bienvenu[2]. Loin de pouvoir proposer ici un panorama exhaustif des travaux concernant ce domaine, nous rendrons compte de certaines thématiques qui devraient pouvoir alimenter la réflexion, les échanges entre professionnels et servir de point d'appui, certes modeste, pour se sentir moins démuni face à des élèves bilingues ou apprentis bilingues qui montrent une certaine résistance – qu'ils voudraient bien dépasser – à l'entrée dans l'écrit.

Des situations plurilingues nouvelles

L'immigration met les locuteurs migrants et autochtones dans des situations plurilingues nouvelles et il suffit de se promener dans les villes et de nombreux villages de ce pays pour s'étonner parfois d'entendre parler autant de langues dans un espace restreint. Deprez, dans ce numéro, constate la complexité des profils linguistiques de certaines familles dans lesquelles plusieurs langues sont en contact permanent. Les parents et les enfants mènent leurs échanges aussi bien dans une des langues connues par la famille que dans un *parler bilingue* qui leur est propre. Cette alternance des langues dans la conversation trouble parfois les personnes monolingues qui voient dans ce mélange une méconnaissance des langues de la part des locuteurs alors qu'il représente simplement une variation langagière propre à un groupe de personnes qui a plusieurs langues communes.

Des travaux commencent de mettre en évidence les pratiques de lecture, d'écriture, d'échanges concernant la langue écrite dans des familles plurilingues. Sont-elles plus fréquentes dans les langues familiales et/ou la langue scolaire? La qualité et la récurrence de ces pratiques littéraciques familiales sont-elles plus ou moins favorables pour l'apprentissage de l'écrit selon dans quelle-s langue-s elles se déroulent? Est-ce que lire un livre en arabe, écrire un mot en italien aux grands-

© Philippe Martin

parents (en y glissant deux ou trois mots de français), recevoir et lire le journal en turc de la région d'où provient la famille, raconter en alternance des histoires en japonais et en français ou en lingala et en français, favorisent ou non l'entrée dans l'écrit, et plus précisément l'entrée dans l'écrit dans la langue scolaire?
Ajoutons que l'espace public n'échappe pas au plurilinguisme visuel. Il suffit d'être attentif aux devantures des magasins, aux kiosques à journaux et aux panneaux d'affichage pour prendre la mesure des changements qui s'opèrent dans l'environnement écrit. Cet environnement sonore et visuel actuel est un excellent champ d'investigation pour les élèves qui vont pouvoir enquêter, photographier, enregistrer et rapporter leur cueillette à l'école pour découvrir, par exemple, la diversité linguistique qui les entoure.

Des élèves aux profils différents

Mais qui sont ces élèves qui doivent apprendre à lire et à écrire dans une langue qu'ils découvrent parfois depuis peu ou qu'ils n'ont entendue que hors de l'espace familial et qu'ils se sont appropriée à l'oral sans en avoir une pratique écrite? Ils sont loin de représenter un groupe homogène et un de leurs points communs est leur allophonie, leur référence à une autre langue que celle de l'école.
Plusieurs groupes de futurs lecteurs/scripteurs peuvent être recensés qui n'entreront pas tous avec la même biographie langagière, avec le même «déjà là» dans leurs apprentissages. Les élèves peuvent être nés en Suisse et n'être sortis de leur giron familial que pour leur entrée à l'école.
Ils peuvent être arrivés depuis peu et vont à la fois devoir se familiariser avec de nouveaux codes sociaux, de nouvelles références culturelles et avec une langue qui leur était inconnue jusque-là. Selon leur âge, ces élèves peuvent avoir été très bien scolarisés dans le pays qu'ils ont quitté ou ne pas avoir été alphabétisés jusque-là. Ils peuvent être issus de familles migrantes internes (de Zurich à Cossonay, par exemple) ou de migrations extranationales (de Lisbonne à Carouge ou de Pristina à Delémont).
Ils vont entrer dans l'écrit dans la langue qu'ils connaissent le moins et de laquelle ils n'ont pas toujours eu l'occasion jusque-là de se trouver confrontés à de nombreuses situations de communication.

Des proximités trompeuses

La proximité linguistique de la langue familiale des élèves avec le français joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage? Y aura-t-il une différence d'approche pour l'entrée dans l'écrit en français lorsqu'on parle (et on écrit peut-être) en portugais, en albanais ou en chinois dans la famille? L'apprentissage du français écrit serait-il plus difficile lorsque la langue familiale (et parfois la langue de la première scolarité) s'écrit au moyen d'un système graphique autre que le système latin, mais cependant alphabétique (comme l'arabe ou le russe, par exemple) ou au moyen d'un système syllabique ou idéographique (comme l'amharique, le japonais ou le chinois)?
On peut faire l'hypothèse que l'apprentissage est plus facile si la langue maternelle est parente du français, comme l'italien ou le portugais – des langues latines – plutôt que l'albanais ou le turc qui proviennent d'autres familles de langues. L'expérience montre pourtant que la réalité est plus complexe. Certes, des points communs peuvent être repérés entre langues latines et pourtant des élèves, dont on pensait que leur appropriation de la langue écrite serait facilitée par l'appartenance de leur langue familiale aux langues romanes, se retrouvent devant des difficultés inattendues (voir les travaux de Pierre-André Doudin sur cette question). Le problème est plus difficile à clarifier qu'on le pensait: le projet migratoire de la famille, la séparation due à ce projet, le milieu socioculturel, l'âge d'entrée à l'école, le type de permis obtenu par la famille; le manque de permis, la valeur donnée par l'école et la famille aux langues de l'élève, ont notamment une influence sur la réussite scolaire qui passe souvent par une bonne appropriation de l'écrit.

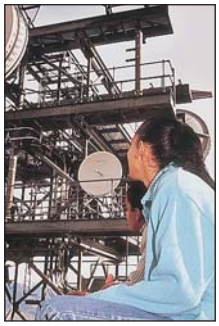
Un marché des langues inégal: une difficile reconnaissance

Dans un pays comme la Suisse, le plurilinguisme est valorisé lorsqu'il s'agit de connaître deux ou plusieurs langues bien cotées au marché linguistique comme l'anglais (ou l'espagnol depuis quelque temps), les langues nationales ou des idiomes dont l'exotisme ou la rareté sur le marché local les rendent dignes d'un certain intérêt comme le japonais par exemple. Il est moins courant de donner une valeur certaine à des langues qui sont pourtant connues par de nombreux élèves comme l'albanais, le somali ou le wolof.

Une recherche française menée par Varro a montré, il y a quelques années, combien certains enseignants pouvaient avoir des représentations hiérarchisées des langues familiales de leurs élèves, gardant le terme «bilingue» pour ceux qui connaissaient par exemple le français et l'anglais ou le français et le japonais. Le terme «bilingues» n'est jamais apparu pour les autres élèves, appelés plutôt «non francophones» s'ils connaissaient le français et l'arabe ou le français et le peul, par exemple. Nous sommes ici au cœur de notre propos: selon l'intérêt accordé à la langue familiale des élèves, ces derniers se verront reconnus dans leurs ressources langagières mais également dans leur identité, dans la place que l'école leur destine, tant il est vrai que la langue et l'identité se déclinent souvent de concert. Plusieurs recherches soulignent notamment que toutes les pratiques, les représentations, les interactions mettant en jeu la valeur symbolique et identitaire de la langue ont une très grande importance dans l'investissement scolaire de l'élève; la reconnaissance, au sens où Todorov et Ricoeur en parlent, joue un rôle principal sur la scène de l'apprentissage

Les chercheurs qui s'intéressent au bilinguisme dans l'école ne se lassent pas de dire depuis les années 70-80 qu'une piste prometteuse pour que les élèves allophones puissent réussir leur entrée dans la langue écrite serait de soutenir l'apprentissage de leur langue maternelle/familiale, surtout dans les familles de milieu socioculturel défavorisé. La théorie de l'interdépendance des langues de Cummins est sous-jacente à ces positions; la connaissance, et par là la reconnaissance de la langue première, influence l'apprentissage de la langue seconde comme, ensuite, la langue seconde influencera la première. Cependant, pour que le processus d'interdépendance puisse se déclencher, il est nécessaire que l'élève ait suffisamment de connaissances dans sa première langue. La Suède avait mis au point, vers la fin des années 70, un programme qui permettait aux élèves issus de familles migrantes de commencer leur scolarité en langue familiale pour les immerger chaque année davantage dans l'apprentissage du suédois. Les résultats avaient été très probants. Plusieurs projets se mènent également en Afrique afin que les élèves puissent commencer leur scolarité dans leur première langue avant de se lancer dans l'apprentissage de la langue officielle, l'objectif étant une meilleure réussite scolaire[3].

Les langues ne se jouent pas les unes contre les autres mais elles participent l'une et l'autre au répertoire linguistique que l'élève se construit et qu'il utilise en fonction des situations et des personnes avec lesquelles il interagit. Ce n'est donc pas dans la théorie du tout ou rien qu'il faut chercher des solutions: tout au français ou tout à la langue familiale, mais dans cette construction subtile de ressources linguistiques multiples avec lesquelles l'élève allophone va élargir avec assurance et fierté son champ de communication et d'apprentissage. Les personnes monolingues sourient parfois des précautions qu'il faudrait prendre autour d'une langue. Ont-elles une fois ressenti dans le regard de l'autre un soupçon d'illégitimité au sujet de la langue qu'elles parlent, ont-elles entendu, par exemple, qualifier leur langue de «dialecte régional» sans réagir? A travers la langue, c'est pourtant du locuteur dont il s'agit, de son groupe d'appartenance et l'idiome est loin d'être un moyen neutre de communication simplement fonctionnel.


© Philippe Martin

Vers une école plurilingue

Les élèves allophones doivent-ils déposer certaines de leurs langues à la porte de l'école comme on entrepose sa trottinette, ou le plurilinguisme peut-il entrer dans l'établissement scolaire? Les avis sont partagés entre ceux qui pensent que seule la langue scolaire a droit de cité dans l'espace scolaire et ceux qui cherchent à ce que les élèves puissent y utiliser leurs ressources et opérer ainsi un passage d'une langue à l'autre, en s'appuyant sur leur-s langue-s de référence, sur leur biographie linguistique. Le propos n'est pas d'oublier l'apprentissage du français qui s'en trouvera renforcé. Alors que la question de l'apprentissage des langues à l'école est en débat, ne serait-il pas paradoxal de vouloir réduire au monolinguisme les élèves qui ont la chance de connaître d'autres langues?

Depuis quelques années, des enseignants et des chercheurs se sont intéressés aux approches didactiques d'Education et d'ouverture aux langues à l'école (EOLE) pour proposer une perspective plurilingue dans le curriculum. L'objectif de ce champ didactique pluridisciplinaire est de favoriser l'ouverture de tous les élèves au plurilinguisme pour qu'ils s'approprient une culture langagière indispensable à notre époque. Elèves monolingues,

bilingues, plurilingues, tous ont besoin de ce mouvement d'ouverture. Les élèves bilingues et plurilingues – et surtout ceux dont les langues familiales sont souvent discréditées – vont trouver dans ces activités une reconnaissance qui leur manque, un rôle d'expert dans la langue qu'ils connaissent. Les langues de la population scolaire deviennent alors ressources précieuses à reconnaître et à utiliser collectivement dans le cadre d'activités destinées à tous les élèves. EOLE propose des comparaisons interlangues, une réflexion plurilingue, la mobilisation d'habiletés métalinguistiques qui concernent tous les élèves et des activités qui peuvent jouer le rôle de déclencheur pour des élèves allophones en difficulté. L'oral et l'écrit sont également sollicités: lire, écrire, écouter, parler, comprendre, produire. Dans tous les cantons, les enseignants obtiennent les moyens romands d'enseignement EOLE dans les économats. Deux ouvrages pour le maître (4-12 ans), les fiches pour l'enseignant et les élèves, les CD qui les accompagnent et le glossaire des langues offrent des opportunités nouvelles pour ouvrir l'espace scolaire au plurilinguisme oral et écrit et encourager ce va-et-vient entre langue scolaire et langues spécifiques, légitimées par leur présence dans l'école: les langues familiales des élèves, les langues enseignées dans l'école, et toutes les langues qui font sens au moment où elles sont convoquées dans la classe.

Mais pallier un manque de pratiques de l'écrit demande encore d'autres dispositions. Nous n'en développerons qu'une – l'élargissement des bibliothèques à des livres bilingues et à des ouvrages dans les langues de la société actuelle et de la population scolaire. Cette proposition ferme pour essayer de répondre à l'affirmation qui dit que pour favoriser le passage d'une langue à l'autre, d'un écrit à l'autre, la langue familiale doit être soutenue, reconnue, source elle-même de pratiques de l'écrit.

Dès la crèche et jusque dans les bibliothèques scolaires et publiques, des livres bilingues et des livres en langues étrangères doivent être à disposition du public: des élèves et des parents. Des bibliothèques interculturelles sont déjà en place dans tous les cantons romands. Elles sont à disposition des enseignants et des familles mais ne suffisent pas à procurer les livres nécessaires pour toute la population. Un saut qualitatif doit s'opérer dans ce domaine. C'est urgent.

En mai 2004, une journée de formation organisée par l'Association CREOLE sur la thématique des bibliothèques plurilingues *au carrefour des cultures et des langues* a remporté un grand succès. Plusieurs exemples de bibliothèques plurilingues ont été présentés: la crèche Astérix à Genève, la bibliothèque des jeunes à la Chaux-de-Fonds, le fonds en langues étrangères du cycle d'orientation de Genève, des pratiques de prêt plurilingues à partir de la classe. Les initiatives sont encore modestes. Elles sont à encourager dans les établissements scolaires et les départements qui ont en charge les questions d'école, de formation et de culture. Pour autant que les enseignants, les parents, les bibliothécaires et les responsables institutionnels et politiques soient certains que le soin donné à la langue maternelle peut aider l'élève dans ses apprentissages, dans son passage d'une langue à l'autre, dans sa conquête de l'écrit.

Références

CREOLE (2004). Espaces de lectures plurilingues: des bibliothèques au croisement des cultures et des langues, 10. (informations équipe C. Perregaux – christiane.perregaux@pse.unige.ch).

Cummins (1979). Linguistic interdependance and the educationnal development of bilingual children. *Review of educational research*, 49 (2), 222-251.

C. Perregaux de C. Goumoëns, D. Jeannot & J.-F. De Pietro (Dir.), (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE), Vol I et II*. Neuchâtel: CIIP.

P. Ricoeur (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.

T. Todorov (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.

G. Varro (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-formation*, 83, 24-40.

[1] Grand merci à Gladys Lecomte Andrade, Carole-Anne Deschoux et Valérie Hutter pour leur écoute et leurs conseils.

[2] Sans pour autant discriminer une population.

[3] Il faut noter parmi d'autres propositions de soutien à la langue familiale, les cours de langue et culture d'origine qui pourraient devenir de véritables alliés dans de nouvelles configurations.

Stéphanie Cattani
17 ans, collégienne, Genève

Témoignage

Un «bain» de cinq langues

Parlant français avec mes parents, mais d'origine espagnole par ma mère et italienne par mon père, j'ai été bercée depuis toute petite dans un bain de langues et de cultures, qui me facilite, par transposition, l'apprentissage d'autres idiomes.

Apprendre une langue cela peut être très facile, mais tout dépend de la façon dont on l'apprend. Elle peut être assimilée naturellement depuis le plus jeune âge, ou devenir, à l'inverse, un véritable cauchemar dans un parcours scolaire. Je pense que l'essentiel, c'est de pratiquer un maximum l'oral et les échanges. Il ne s'agit pas d'une recette, mais apprendre une langue c'est avant tout privilégier l'immersion linguistique. L'appris par cœur et les règles grammaticales me semblent insuffisants pour apporter suffisamment d'éléments à la maîtrise d'une langue étrangère.

Parler une, deux ou trois langues à la maison?

C'est un choix auquel mes parents ont été confrontés. Ils ont finalement pris la décision de privilégier une seule langue au sein de la famille, le français, laissant ainsi le soin à mes grands-parents de m'initier à deux autres langues qui s'offraient à moi, l'italien et l'espagnol.

Je dois pourtant avouer, qu'actuellement, je regrette quelque peu que l'on ne m'ait pas parlé ces deux autres langues à la maison dans mon enfance, car je réalise qu'aujourd'hui j'aurais peut-être eu la chance d'être véritablement trilingue.

Je comprends pourtant la décision de mes parents, car en privilégiant le français, c'est aujourd'hui une branche scolaire qui ne m'a jamais posé de difficultés, ce qui n'aurait certainement pas été le cas en pratiquant trois langues à la maison.

Initiation à l'espagnol et à l'italien avec mes grands-parents

Mes grands-parents ont bien tenu leur rôle, car ils m'ont continuellement parlé dans leur langue maternelle ce qui, depuis toute petite, m'a formé une très bonne oreille et m'a permis de l'appréhender tout naturellement. Il existe toutefois une nuance entre l'italien et l'espagnol, car bien que je les comprenne parfaitement, j'ai une bien plus grande facilité à m'exprimer en espagnol, mais je crois pouvoir en expliquer la raison. En effet, j'ai la chance de pouvoir me rendre deux fois par année en Espagne où vivent mes grands-parents. J'ai donc été depuis ma naissance imprégnée de cette langue durant mes vacances, et en grandissant, je me suis aperçue que si je souhaitais réellement communiquer avec mes grands-parents, qui ne comprennent que très peu le français, donc il fallait bien que je tente de parler l'espagnol pour pouvoir parler avec eux. C'est donc grâce à un obstacle de communication que j'ai commencé à me «lancer» et à parler espagnol. Il est vrai que mes débuts étaient loin d'être extraordinaires, mais l'oreille que j'avais acquise depuis toujours m'a incroyablement aidée. A chaque voyage, je pouvais noter de grands progrès et, peu à peu, je me suis vite sentie à l'aise avec cette langue que mes grands-parents m'ont finalement transmise et que j'ai pu approfondir dans l'environnement culturel de mes vacances espagnoles.

Il en va autrement pour l'italien, car malgré le fait que mes grands-parents me l'aient toujours parlé, ils ne vivent pas en Italie; le contexte ne favorise pas un réel bain de langue. Je leur ai donc depuis toujours répondu en français, chose que je regrette vraiment aujourd'hui. Néanmoins, j'ai une bonne oreille et je peux très facilement suivre une conversation ou regarder la télévision en italien en comprenant parfaitement ce qui se

dit. Je pense qu'il ne me manque pas grand chose avant de décrocher dans cette langue. En effet, un minimum de grammaire, mais surtout des visites plus fréquentes en Italie me le permettraient, d'autant plus qu'avec l'espagnol, il y a des passerelles linguistiques qui se feront naturellement.

Les langues dans ma scolarité

Je suis actuellement en troisième année du collège. Depuis ma première année, j'apprends dans le cadre de mon cursus au Collège de Genève, trois langues hormis le français. Il s'agit de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol que j'ai choisis comme option spécifique. On nous proposait également l'italien à la condition d'abandonner l'allemand. Je dois avouer que cette opportunité était tentante, d'autant plus que cela m'aurait probablement aidé pour communiquer en italien avec ma famille. Mais j'ai préféré poursuivre l'allemand car j'envisage plus tard d'enseigner à l'école primaire, et l'allemand reste évidemment incontournable. Cependant, mes cours d'espagnol m'on permis d'acquérir quelques notions de grammaire qui m'ont donné des clés pour mieux m'exprimer oralement, mais également par écrit.

Durant ma scolarité, j'ai toujours eu beaucoup de facilité dans les langues. Je le dois certainement aux opportunités linguistiques qui me sont offertes. Cela me permet en effet d'apprendre rapidement une langue, mais principalement en ce qui concerne l'oral, je me sens très vite à l'aise, et je ressens une certaine facilité à m'exprimer.

Pourtant, l'allemand me pose un peu plus de problèmes à ce point de vue-là. Quand j'y réfléchis, cela fait, cette année, neuf ans que j'ai des cours d'allemand chaque année, à raison de trois ou quatre heures hebdomadaires. Je trouve que notre niveau de troisième année du collège est loin d'être satisfaisant par rapport aux autres langues que l'on apprend (l'anglais, l'italien ou l'espagnol), et c'est un avis que partagent la plupart des collégiens. Qu'est-ce qui justifie une telle différence? Il est vrai que l'allemand est une langue difficile, mais on ne l'apprend peut-être pas de la bonne façon. On le parle très peu en classe, et on le travaille essentiellement par écrit, contrairement à l'anglais ou à l'espagnol. D'ailleurs, on s'aperçoit vite des limites que cela induit lors des examens oraux, où l'on se sent bien plus emprunté que pour les autres langues. Cette année j'aurai la chance de pouvoir partir en Allemagne avec mon collège, c'est la première fois que l'on me donne l'opportunité de faire une immersion linguistique. Il serait certainement utile de multiplier ce type de démarche, tant pour la motivation que pour l'apprentissage de la langue elle-même.

Pour conclure cet article, je dirais que grâce à la chance que j'ai d'avoir trois langues à portée de main, je rencontre peu de difficultés dans les branches littéraires et dans les langues étrangères. Je pense qu'il est cependant essentiel de ne pratiquer qu'une seule langue dans un même foyer afin de maîtriser celle-ci au mieux, et par la suite de profiter de s'imprégner d'une tout autre façon des autres langues qui s'offrent à nous en privilégiant les bains de langues, et non les ennuyeux cours de grammaire qui jalonnent nos cursus scolaires!

Armand Maillard
Ancien chef de service de
l'enseignement fribourgeois

La mésaventure des patois

Beaucoup de jeunes Fribourgeois romands pensent que le français est la langue maternelle de leurs ancêtres et cela depuis des temps immémoriaux. Ils se trompent. Et de beaucoup.

Bien que le français ait été – si l'on excepte trois siècles et demi (1481-1830) de proscription en tant que langue officielle – la langue orale et écrite des patriciens, des juges, des officiers, des journalistes et surtout de l'école, on ne saurait oublier toutefois que la langue parlée de l'immense majorité du peuple fribourgeois n'était en rien le français, mais le patois. Le patois, qu'il fût gruérin ou kouétsou, était bien la langue maternelle, celle que les enfants apprenaient sur les genoux de leur mère. Matricielle aussi, car c'est en elle que se moulait le mode de penser de chacun.
Même les notables, les médecins, les curés, les maîtres d'école et les marchands se devaient, professionnellement, de comprendre, si ce n'est de parler, cette langue si riche et si savoureuse.
Ce n'est qu'à partir de 1870 environ que l'usage de la langue française commence à se répandre dans les villages de plaine, et cela à la suite de la généralisation de l'obligation scolaire. Ainsi, en 1883, «les enfants de la Haute-Broye commencent à parler français dans leurs familles. Ce district est le plus avancé pour la langue maternelle.»[1] Quant aux régions des collines, en Glâne, en Veveyse et surtout en Gruyère, ce n'est que bien plus tard que le français fait son apparition dans les foyers.
Au début du XXe siècle, dans la quasi totalité des villages, les enfants, à l'âge de 7 ans, ne peuvent s'exprimer en français. «Les enfants qui arrivent à l'école ne savent guère que le patois, et ne comprennent pas même les prières qu'ils ont apprises machinalement. Il s'agit donc de leur apprendre la langue; pour cela il ne faut rien leur faire lire sans leur expliquer les mots et les phrases qu'ils ne comprennent pas...»[2]
Qu'on le veuille ou non, cette situation pose problème. Le patois serait-il un obstacle à la scolarisation? Le canton de Fribourg peut-il se passer d'une véritable formation de sa jeunesse? Le Père Girard était bien conscient de la difficulté. Il disait: «Il ne faut pas se faire d'illusion; tant que la jeunesse des campagnes ne sera pas familiarisée avec la langue, et qu'elle ne comprendra que ses jargons romands ou tudesques, on aura l'air d'instruire le peuple et on ne l'instruira pas.»[3] Toutefois, il n'aurait jamais osé envisager que la solution était de supprimer l'obstacle factice qu'était le patois. Il préconisait, au contraire, de *passer progressivement du connu à l'inconnu, du patois parlé au français parlé et écrit*. Après lui, tous n'eurent pas cette sagesse.

Le patois, un obstacle à la scolarisation?

En effet, Hubert Charles (1793-1882), le libéral-conservateur, méprisait le langage des pâtres. Il estimait qu'il n'était qu'un idiome incorrect d'une petite peuplade cachée au fond des Alpes et indigne d'être écrit. Lorsqu'il devint directeur de l'instruction publique, il imposa ses vues au Gouvernement en faisant interdire l'usage du patois dans les écoles. Cette prohibition fut vivement combattue par un grand nombre d'intellectuels, tels que Joseph Reichlen, le peintre, Raphaël Horner, le pédagogue, Cyprien Ruffieux, l'écrivain, Gonzague de Reynold, le penseur, Henri Naef, l'écrivain, Joseph Piller, le juriste, Maxime Quartenoud, le politicien droitiste.

Pourtant Georges Python épousera, sans sourciller, quelques années plus tard, les thèses de Charles. Le règlement général des écoles primaires, du 9 juillet 1886, ainsi que celui du 8 août 1899, interdiront sévèrement (art. 188) l'usage du patois dans les écoles. Ils préciseront que la langue française et l'allemand grammatical (schriftdeutsch) sont seuls admis dans l'enseignement. De plus, les instituteurs doivent veiller à ce qu'il en soit de même en dehors de l'école et dans les conversations entre enfants. Les contrevenants risquaient des sanctions disciplinaires ou même une amende de cinquante centimes, alors qu'un père de famille ne gagnait souvent guère plus de deux francs par jour. Ma mère, qui avait fait ses classes à Le Crêt, se rappelait amèrement que les sœurs enseignantes n'étaient pas tendres avec les réfractaires!

En 1942, l'interdiction du patois est maintenue

Le règlement du 27 octobre 1942 (art. 177) maintint cette interdiction, en la limitant toutefois aux écoles. Curieusement, il est l'œuvre de Joseph Piller qui s'était déclaré, en son temps, hostile à l'interdiction des patois.

Un grand nombre de patoisants ressentaient cela comme une injustice et une atteinte à leur identité culturelle. Le 14 août 1960, cent vingt délégués patoisants signaient une résolution et chargeaient le député Joseph Brodard d'intervenir auprès du Gouvernement pour que cette disposition infamante soit abrogée.

La motion fut développée le 17 novembre 1960. Le député, patoisant lui-même, rappela que l'interdiction de s'exprimer en patois, prévue dans le règlement, avait fait un grand tort au français. Il est temps, concluait-il, de lever ces oppositions obtuses et irraisonnées.

José Python répondra au nom du Gouvernement, le 16 février 1961. L'abrogation de l'art. 177 est admise. Elle le sera effectivement, le lendemain déjà.

Une question se pose. *L'usage du patois était-il vraiment un obstacle à la maîtrise du français?* La réponse est évidemment non. Au contraire, le patois peut, par sa richesse lexicale, dans le domaine du concret notamment, enrichir la langue officielle parlée et, dans l'écrit, contribuer à lever nombre d'incertitudes. Un exemple: en patois, aucune confusion n'est possible entre «tout» et «tous», ce qui n'est pas le cas en français, où l'on hésitera, par exemple, à faire la distinction orthographique dans «en tout cas» et «dans tous les cas». En patois, c'est phonétiquement clair: «in to ka» et «din ti lè ka». De plus, de nombreux patoisants célèbres ont prouvé qu'ils pouvaient à la fois s'exprimer brillamment en dialecte de la langue d'oc et être experts en ce français, issu de la langue d'oïl. Un exemple parmi cent: Cyprien Ayer de Sorens (1825-1884) est l'auteur de l'«Introduction à l'étude des dialectes du pays romand», parue en 1878 à Neuchâtel. Ce sont les tout premiers travaux scientifiques sur les patois romands. Mais il est aussi l'auteur d'une grammaire comparée de la langue française, très remarquée en France. Et ignorée à Fribourg.

Pourquoi un tel acharnement en terres romandes?

Une autre question se pose. Pourquoi, dans les faits, le pouvoir politique s'est-il pareillement acharné à éradiquer le patois en terres romandes, alors que, dans la partie alémanique, l'interdiction du dialecte resta lettre morte? Personne n'a encore répondu à cette question. Il pourrait y avoir plusieurs raisons à cela. La Singine fait partie des Anciennes Terres. Ce sont les terres originelles de Fribourg. Elles méritaient, de ce fait, devait-on penser, davantage d'égards. Ensuite, la partie alémanique fournissait, à l'époque, les gros bataillons d'électeurs conservateurs. La prudence voulait donc qu'on y mette des gants! L'école y était pourtant, à la fin du XIXe siècle, dans un état fort déplorable, pire que dans la partie «welche». Il en allait tout autrement des districts romands qui n'étaient, en somme, que des terres savoyardes acquises ou conquises, gouvernées très longtemps par des baillis étrangers, ceux de Leurs Excellences. A cela s'ajoute *l'aspiration profonde du Gouvernement d'être agréable à Paris* qui a horreur des provincialismes. Enfin, la Gruyère, fief par excellence du patois, était, pour son malheur présent, radicale, donc forcément ennemie, dans une République qui se voulait chrétienne. Vengeance! Vous avez osé décapiter l'Eglise, on vous massacre votre âme, votre patois.

Certes, le patois n'a pas disparu. Mais son aire linguistique s'est rétrécie comme peau de chagrin. De courageux «mainteneurs» écrivent encore des pièces de théâtre, des nouvelles, des contes, des chansons et ont publié même plusieurs excellents dictionnaires. Ils organisent des cours et des manifestations. Toutefois, le patois ne retrouvera plus jamais sa place d'antan. C'est bien dommage! Que dire du français, vainqueur, qui, à son tour, est aujourd'hui menacé? Comment pourra-t-il relever les nouveaux défis de la standardisation marchande?

•

[1] Compte rendu du Conseil d'Etat, 1883.
[2] Cyprien Ayer, Rapport général sur les conférences des instituteurs du canton de Fribourg pendant l'année 1854 à 1855, pp. 20 et 21. Imprimerie Marchand et Cie, Fribourg, 1856.
[3] Rapport du P. Girard sur la meilleure manière d'organiser une école de garçons dans les campagnes, 9 juin 1816.

L'écoute, une habileté réceptive linguistique, stratégique et culturelle

L'enfant est très sensible aux changements d'intonation qui rendent compte de l'attitude de l'interlocuteur à son égard. Il reconnaît assez vite (vers l'âge de deux ans) deux variantes intonatives d'un même énoncé. Il peut ainsi assez bien capter, par le ton de la voix, deux messages illustrés par un même énoncé. Par exemple, il n'aura pas de difficulté à interpréter l'énoncé «Tes jouets!» comme «Fais attention à tes jouets» ou «Que tu aimes tes jouets!», «Que tu aimes t'amuser!»
Avec le temps et l'apprentissage, l'enfant construira «un comportement d'écoute» qui lui est propre et qui intégrera de nombreuses variantes langagières et individuelles dépendant du milieu dans lequel il vit, de sa culture, etc.

Claudette Cornaire (1998),
***La compréhension orale*, CLE international**

La tâche du débutant en langue étrangère est ardue lorsqu'il s'agit de démarquer des unités acoustiques, car «on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître».

E. Lhote (1995),
***Enseigner l'oral en interaction*, Hachette**

Patricia Kohler-Bally
Lectrice au Centre d'enseignement
et de recherche en langues étrangères,
Université de Fribourg, Suisse

L'immersion au service de la construction des compétences linguistiques

Présentation d'un scénario pédagogique mené à l'Université de Fribourg: le stage d'accueil des étudiants Erasmus.

Chaque année, l'Université de Fribourg accueille 130 à 150 étudiants d'échange pour un séjour de un ou deux semestres. Futurs juristes ou économistes, ils sont tout d'abord motivés à acquérir leur matière de spécialisation en français. Cet atout majeur du cursus universitaire limiterait assez vite la langue à sa seule vocation instrumentale si l'Université ne mettait pas en œuvre une véritable politique intégrative de l'apprenant étranger. Après avoir présenté la mise en œuvre de cette culture d'intégration, nous analyserons en quoi ce dispositif a permis d'aller au-delà de la langue «utile» pour favoriser le développement de compétences socioculturelles transférables et développer la médiation, concept évoluant tout au long du séjour d'études à l'étranger.

Quel programme d'intégration à l'Université?

Celui-ci comprend deux phases de conception bien distinctes, la première se déroulant avant l'année universitaire, et la seconde pendant l'année. Avant le début de l'année universitaire, l'apprenant d'échange peut bénéficier au sein du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE) d'un stage intensif de trois semaines dont les objectifs sont à la fois linguistiques et culturels: déblocage de la langue et sécurisation linguistique, découverte du pays d'accueil et prise de contact avec la population locale, constituent les deux axes principaux de cette période pendant laquelle l'apprenant, appartenant majoritairement au programme Erasmus/Socrates, va bénéficier de cinq heures de cours par jour ainsi que d'un programme de visites et de rencontres avec la population locale et les institutions politiques, économiques et culturelles. Le nombre des participants – une centaine – est en constante augmentation, ce qui permet de constituer cinq groupes de niveau d'après la grille d'évaluation du cadre européen commun de références du Conseil de l'Europe; chaque groupe est sous la responsabilité d'un enseignant et l'encadrement du stage est pris en charge par un-e 6e enseignant-e. La spécificité de ce stage réside dans le fait que les séquences didactiques sont fondées sur des activités destinées à développer l'acquisition de compétences socioculturelles. Le programme culturel se présente comme suit:

1. Activités – Découverte du milieu d'accueil

– Orientation dans la ville et rencontre entre Erasmus et étudiants suisses.

– Rencontre avec différents services de l'Université et les lieux d'études, les associations d'étudiants.

– Journée sportive en collaboration avec l'Institut du sport.

– Découverte de la population du pays d'accueil: enquête à Fribourg et réflexion sur les représentations.

– Démarrage de la réalisation d'articles pour le journal sur le thème de l'échange et du séjour d'études.

2. Activités – Découverte des institutions politiques et économiques

– La Suisse et le monde du travail: visite de la multinationale Nestlé, la brasserie Cardinal.

– La presse en Suisse: lire le journal local, thèmes d'actualité en Suisse et à Fribourg, visite des rotatives.

3. Activités – Découverte des institutions politiques et culturelles

– Rencontre avec les institutions communales et cantonales.
– Découverte de la ville fédérale et visite du Palais fédéral.
– Découverte du Musée d'art et d'histoire de Fribourg.
– Soirée-clôture gastronomique: la «fondue» suisse/buffet interculturel.
– Fin de la réalisation du journal du cours intensif et bilan Erasmus-in 04.

Les rencontres organisées entre l'apprenant Erasmus et les différents acteurs du pays d'accueil sont très facilement acceptées par l'apprenant qui découvre souvent une autre façon d'apprendre la langue. Les témoignages sont fréquents sur la fascination de l'immersion, considérée comme une nouvelle façon d'apprendre:

«Je viens parce que je sais, on ne fait pas de grammaire… montrez-nous la Suisse.»

Tout l'apprentissage linguistique va donc reposer sur les documents authentiques et l'utilisation d'enquêtes réalisées lors du programme socioculturel. Pour donner un ou deux exemples des différentes expériences menées depuis 2001, les étudiants sont partis à la rencontre de la population fribourgeoise le jour du marché, dès le deuxième jour du stage; la rencontre avec la population du pays d'accueil a été préparée la veille lors d'une séquence didactique portant sur la question et l'élaboration d'un questionnaire d'enquête. Diverses activités de réinvestissement sous forme de reformulations, présentations et comparaison des résultats et autres, ont permis de débloquer la langue tout en intégrant le milieu d'accueil. Les autorités, aussi bien culturelles qu'économiques ou politiques, ont elles aussi largement participé au programme de ce stage puisque les étudiants ont pu rencontrer divers responsables politiques et économiques, découvrir la Berne fédérale, visiter de grandes entreprises comme le siège principal de Nestlé à Vevey, sans compter les musées locaux comme le Musée olympique de Lausanne ou le Musée d'art et d'histoire à Fribourg.

«Si je veux travailler ici, je sais maintenant pourquoi je dois apprendre le français!…»
«C'est intéressant, le fédéralisme en Suisse, c'est un modèle…»
«La Suisse, c'est international…»
«Ils sont gentils, les Suisses…» (promotion 2001).

Autant de petites phrases lâchées pendant le voyage de retour dans les murs de la classe, témoignages qui vont être réexploités lors du stage dans le cadre d'un travail de plus longue haleine sur le stéréotype, la déconstruction des idées reçues sur le pays d'accueil et sa population vers la reconstruction d'une grille d'analyse d'une culture qui sera transférable à n'importe quelle autre situation de mobilité à venir.

Cette période d'accueil est essentielle car elle va permettre de déconstruire toutes les représentations avec lesquelles l'apprenant d'échange était arrivé. Il s'en suit un vaste travail de reconstruction qui doit s'effectuer dès l'arrivée dans le pays d'accueil, moment où il est urgent de donner à l'apprenant qui a perdu ses repères, les «clés» pour comprendre la société dans laquelle il va vivre pendant un minimum de six mois. C'est aussi le meilleur moment pour mettre en œuvre l'interaction entre le milieu informel et le milieu formel d'apprentissage. Le début du «bain linguistique» s'effectue par le contact entre les habitants et les étudiants, sans rupture entre l'expérience quotidienne et l'expérience universitaire. Telles sont les premières expériences nées de l'interaction entre milieu formel et milieu informel d'apprentissage; ces rencontres vont permettre à l'apprenant de perdre la peur de s'exprimer et de découvrir que ses nouveaux interlocuteurs sont ouverts. La confiance va peu à peu remplacer la peur et favoriser la communication. Nos étudiants témoignent avec étonnement:

«J'avais peur… mais ils sont gentils; si j'ai fait une faute, ils m'ont corrigé ou ils ont changé la langue!»
«Je ne croyais pas que c'était possible, plusieurs langues dans la même ville! c'est bien…» (promotion 2001).

Le contact avec les acteurs du pays d'accueil, la rencontre et l'expression des différences entre pays d'origine et nouvel environnement vont ainsi servir de fondement à l'apprentissage linguistique qui sort du cadre universitaire pour s'enrichir de toutes les situations informelles de communication, alors considérées comme le terrain pratique de l'apprentissage.

En plus de ce stage intensif, l'apprenant bénéficie pendant le semestre d'un soutien linguistique sous forme de cours qu'il suit en parallèle de ses cours de spécialisation au Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères. L'enjeu de la classe de langue pendant le ou les semestres d'études est alors double: d'une part, la systématisation des divers apprentissages réalisés en contexte immersif, d'autre part, la préparation aux objectifs des programmes universitaires, à savoir la réussite aux examens de spécialisation. Oscillant entre la pédagogie du projet éducatif et celle du programme, l'enseignant tente de répondre à ce double mandat, sans quoi le séjour risque de se dérouler dans la plus parfaite indifférence culturelle. La classe de langue constitue alors le lieu de systématisation d'un savoir linguistique que l'apprenant met en place en développant différentes stratégies d'apprentissage tout au long du séjour. La prise de conscience de cet apprentissage et de ses nouveaux outils spécifiques à l'immersion va alors construire un tout nouveau parcours pour l'apprenant. La nouveauté, c'est bien une nouvelle façon d'apprendre car le regard sur l'apprentissage est en profonde transformation. Quelle est alors la place de la médiation dans ce parcours d'études en immersion?

L'interaction comme lieu de médiation

Si nous analysons la nature de la motivation en début de parcours de formation en langue chez tout apprenant, nous constatons qu'elle est essentiellement instrumentale pour se transformer progressivement en une conception intégrative de la langue. C'est la mise en place de toute une série de stratégies de communication qui permet ces transformations: nous avons vu que dès leur arrivée, les apprenants ont un certain nombre de tâches à remplir au contact de la population du pays d'accueil. L'apprenant est obligé de modifier son rapport au savoir: loin d'être passif, il va être responsabilisé à travers les activités de découverte proposées en milieu immersif; sa sensibilité et sa curiosité seront en alerte. Cette relation dynamique qui s'instaure alors entre le savoir et l'apprenant-acteur de son apprentissage, est le propre de la perspective actionnelle de la médiation. Dès le début du séjour, la mobilisation du potentiel d'«éveil à la différence» met en place un esprit de médiation chez l'apprenant-acteur de son savoir.

Mais un sentiment profondément pertubateur accompagne ces nouvelles motivations: l'apprenant découvre qu'aucune situation de communication ne se déroule comme la méthode ou le livre d'apprentissage de la langue ne l'avait prévu. Il a pourtant appris un certain nombre de «recettes» qui ne fonctionnent malheureusement pas, car le milieu immersif, loin d'être progressif et homogène, lui réserve d'amères épreuves qu'il doit surmonter dans l'immédiateté de la situation de communication. La classe de langue l'avait préparé à un certain nombre de problèmes avec leurs solutions mais la vie en immersion lui fait découvrir mille autres situations communicatives dont il ne possède pas toujours la clé. Cette inversion stratégies/problèmes le perturbe et le déstabilise dans son savoir qui se transforme tout d'abord en un sentiment d'incapacité à communiquer. Mais ce choc est salutaire, car il provoque en même temps un «réveil culturel» qui déclenche la diversification des pratiques et des stratégies d'apprentissage. Même si ce sentiment de perturbation, voire de régression, perdure tout au long du séjour, l'apprenant est alors en train d'acquérir des compétences qui seront transférables à toute autre situation de communication ou de mobilité. Née de l'interaction entre les situations formelles et informelles d'apprentissage, cette mobilité participe au développement de l'esprit de médiation qui s'acquiert plus ou moins rapidement.

Au-delà de l'apprentissage de la langue, l'apprenant est ébranlé dans ses convictions et son regard sur le monde: les interactions sociales vont donc l'obliger à réfléchir sur ses stratégies autant que sur les composantes socioculturelles de son nouvel environnement. Mais n'a-t-il pas besoin d'aide pour les identifier et développer ses fonctions cognitives?

L'enseignant-médiateur: troisième pôle de la médiation

Cette reconstruction d'un savoir fondé sur l'acquisition de compétences transférables nécessite un accompagnement qui conscientise et valorise ce nouveau parcours de découverte. Sans cette forme de tutorat, le risque de fuite par peur devant la nouveauté ferait courir à l'échec l'interaction entre milieu immersif et milieu de formation. Conçue comme une progression, c'est la rencontre de l'Autre qui permet de passer de la vocation instrumentaliste à la valeur intégrative de la langue.

Chacune des activités du stage a été créée par l'enseignant qui se présente alors comme une aide incontournable, sollicitée pour «instaurer (voire restaurer) une relation dynamique, positive et personnelle entre lui (l'apprenant) et le contenu de la discipline, pour prendre possession de ses propres structures de pensée autant que des éléments de savoirs eux-mêmes»[1]. Cela suppose que l'enseignant connaît les clés dont l'apprenant aura besoin pour comprendre la culture d'accueil, qu'il peut aussi anticiper les réactions de l'apprenant pour l'aider à construire en toute objectivité ses nouveaux repères.

L'enseignant-médiateur aide ainsi l'apprenant à

avancer, à progresser en anticipant pour lui les situations et les seuils de difficulté. Sa fonction n'est donc plus celle de transmettre un savoir, mais plutôt de faire franchir les obstacles liés au nouvel environnement universitaire et culturel. Il se transforme bien en «passeur culturel»[2] en aidant l'apprenant dans l'accomplissement de soi, la découverte de l'Autre et le décodage de la culture de son pays d'accueil.

L'enseigné et son savoir, relation binaire, ne suffisent donc pas à la réalisation d'une médiation; pour s'accomplir, celle-ci nécessite une position ternaire représentée par l'enseignant qui joue le rôle de passeur, intermédiaire entre le savoir et l'apprenant. En transformant profondément la relation enseignant-enseigné, ce nouveau pôle constitue le privilège de la médiation: un nouvel espace de communication et de dialogue est né entre des acteurs qui tendent ensemble à trouver des solutions; la médiation, lieu intermédiaire, fait disparaître une certaine forme de hiérarchie ou de pouvoir entre l'enseignant – perçu comme celui qui saurait et qui évaluerait – et l'enseigné, c'est-à-dire celui qui ne saurait pas. Le concept même de savoir est ainsi revisité et se présente comme l'élaboration de nouveaux outils pour apprendre à décoder un nouvel environnement linguistique et culturel différent de son pays d'origine. En aidant l'apprenant à vivre les décalages et les différences, et à résoudre les problèmes de communication, la médiation se présente alors comme une stratégie aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné.

L'enseigné-médiateur

A la fin du séjour d'études à l'étranger, bon nombre d'étudiants posent un regard radicalement différent sur leur propre culture par comparaison avec le pays d'accueil.

«Chez moi, on n'est pas aussi ponctuel et on a des lois mais on aime bien faire ce qui est interdit, c'est pas la même chose comme ici...»

Néanmoins, il est fréquent d'observer que l'apprenant est très tôt attentif au regard de l'Autre sur son propre pays et il reste souvent choqué par l'image et la représentation de son environnement d'origine dans les yeux des interlocuteurs du pays d'accueil.

«J'ai été choquée comment ils (les jeunes Suisses) pensaient qu'on vit et j'ai dû expliquer que ce n'était pas comme ça, comme ce qu'ils ont cru, qu'on boit toujours de la bière...»

Cette capacité d'écoute et de correction intervient de façon intermittente au cours du séjour pendant lequel l'apprenant s'investit complètement du rôle de médiateur de sa propre culture. Ambassadeur, il présentera son pays qu'il saura peu à peu comparer non seulement avec le pays d'accueil, mais aussi avec les autres cultures représentées par le public des étudiants d'échange.

Conclusion et perspectives

La naissance de l'esprit de médiation se présente donc comme une des clés de la réussite de l'apprentissage des langues par interaction entre milieu immersif et milieu de formation; dans une perspective actionnelle, elle favorise un apprentissage de la différence et une éducation à l'altérité. Les trois pôles enseigné-enseignant-savoir impliquent «un dynamisme ternaire où chacun des trois participe autant que les autres»[3]. Ce nouveau dynamisme demande de revisiter chacun des trois concepts: l'enseigné est non seulement l'acteur responsabilisé de son savoir – et non plus l'élève passif –, mais aussi le médiateur de sa propre culture; et cette phase pourrait être considérée comme la réussite du séjour puisque l'enseigné devient enseignant; quant à l'enseignant, il est accompagnateur vers le savoir, outil d'une meilleure connaissance de soi et de l'Autre, véritable finalité de l'apprentissage d'une langue, et donc d'une culture.

Nous vous avons présenté la mise en place de nouveaux programmes d'accueil et de leur suivi dans une université où l'enjeu de l'apprenant est l'obtention d'un diplôme, mais aussi la formation à l'altérité; il va sans dire que de tels programmes sont entièrement transférables à tout milieu de formation quel que soit l'âge de l'apprenant: ce modèle serait peut-être un prototype pour les classes d'accueil. La médiation prend une place plus importante dans la classe de langue, en constituant une matière à part entière dans la mesure où elle favorise une réflexion sur les stratégies d'apprentissage, fondées sur l'interaction entre situations formelles et informelles. On pourrait enfin envisager la mise en réseau des différentes institutions qui ont déjà une politique en la matière afin de systématiser et d'harmoniser les différentes démarches déjà existantes dans le cadre de la promotion du plurilinguisme et de la mobilité interne en Suisse. Ces quelques propositions pourraient faire partie d'un ensemble de mesures destinées à revaloriser le séjour d'études dans une Suisse quadrilingue, afin de préparer l'apprenant non seulement à la mobilité professionnelle, mais surtout à la grammaire de l'altérité constituant une discipline à part entière.

•

[1] J.-F. Six (1995), *Dynamique de la médiation*, éd. Desclée de Brouwer, p. 80.

[2] J.-M. Zakhartchouk (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, p. 19.

[3] J.-F. Six (1995), *Dynamique de la médiation*, éd. Desclée de Brouwer, p. 268.

Etiennette Vellas
FPSE Université de Genève

Des enseignants (d)écrivent leurs pratiques

Neuf enseignants d'allemand, d'espagnol, d'anglais décrivent dans un ouvrage leurs incontournables, leurs repères et les occasions qu'ils saisissent dans leurs classes, dans un livre intitulé *Réussir en langues*. Un savoir à construire. Le livre est préfacé par Jean-Yves Rochex, de l'équipe ESCOL, université Paris VIII, qui souligne la diversité et la cohérence des propositions et des approches des auteurs.

La première partie de l'ouvrage concerne les objectifs et les préoccupations *incontournables* de tout enseignant de langue vivante:
– la prise de parole par les élèves,
– l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire,
– le risque de l'altérité et la découverte de la culture, de la civilisation d'un pays étranger,
– l'évaluation des acquis et des progrès des élèves sur ces différentes voies.
La seconde partie concerne les *divers supports et occasions d'apprentissages*, aussi bien linguistiques que culturels, allant de la visite de musées ou d'exposition aux échanges et jumelages, en passant par le visionnement de films, la lecture de bandes dessinées ou la reconstitution de chansons.
La troisième partie explicite et soumet à la discussion les *options théoriques* qui sous-tendent l'ensemble du travail précédemment présenté.
L'option majeure vise à déplacer le regard et à déporter les activités d'enseignement et d'apprentissage du linguistique vers le langagier. Autrement dit, le parti pris adopté et mis en œuvre par les auteurs, est que pour l'acquisition d'une langue seconde comme pour celle de sa langue maternelle, un sujet n'apprend pas une langue, une grammaire ou un système de règles linguistiques, mais à faire usage du langage dans une visée qui est d'abord pragmatique. La description et la conceptualisation des formes et contraintes linguistiques ne sont pas négligées pour autant, loin de là. Car si cette approche est bien fonctionnelle, si elle part du pragmatisme, c'est bien aussi pour travailler le domaine linguistique. En témoignent, parmi d'autres exemples, les différentes activités de reconstitution de textes.

Où l'on retrouve cet outil précieux: la reconstitution de texte

Un texte est donné en langue étrangère à lire ou à entendre une fois. On le fait disparaître ensuite. Les élèves sont alors invités à recréer le texte. Soit le réécrire au plus près de l'original. Individuellement d'abord, ils notent les bribes dont ils se souviennent. Ils travaillent ensuite en petits groupes, puis avec l'ensemble de la classe. Parfois en ayant droit, en cours de route, à une deuxième lecture rapide de la totalité du texte. Voire à une troisième si le texte est difficile et d'une longueur importante.
Orientées d'abord vers la compréhension du sens, l'activité et l'attention des élèves sont très vite portées sur les composantes linguistiques du texte qu'il s'agit finalement de reconstituer dans les moindres détails.
L'enseignant, une fois le travail en petits groupes terminé, écrit le texte au tableau, sous dictée de la classe. Chaque groupe fait des propositions, les autres groupes réagissent s'ils ne sont pas d'accord. Les propositions et contre-propositions sont explicitées, commentées, argumentées. L'enseignant n'écrit que lorsque tout le monde est d'accord. Une phase de travail qui lui réclame la compétence de sauter sur toutes les occasions rencontrées pour orienter, maintenir, relancer la curiosité sur la langue dans tous ses états. La vérification finale des propositions se fait en confrontant le texte reconstitué collectivement et le texte original de l'auteur. Tout type de texte peut être utilisé. Et dans toutes les langues.
Comme les écrivains, les élèves visent dans cette activité à un rééquilibrage constant entre les activités liées aux aspects formels de la langue et celles liées au sens. Elisabeth Bautier (1995) rappelle cette caractéristique de l'écriture. Et souligne que l'enjeu n'est pas tant une diminution de l'importance des premières, que la nécessité est de ne les faire intervenir qu'aux moments appropriés et utiles. «Le sens dont il est question dans un tel atelier n'est pas strictement linguistique, ni même langagier. Il est culturel et engage à la rencontre de modes de dire et de penser, qui sont à la fois différents, spécifiques de cultures et civilisations «autres» et en possible rapport

d'échange avec les nôtres» (Rochex, 1999, p.10).
Nous avons demandé à l'enseignante qui a coordonné l'ouvrage écrit en collaboration avec ses collègues, Maria-Alice Medioni, de nous dire en quelques lignes les enjeux de cette écriture. Sa présentation est suivie de deux textes de ses pairs.
Jacqueline Bozon-Patard donne les pistes sur lesquelles elle se lance quand elle prend la chanson comme occasion d'apprendre.
Alain Pastor présente une activité dans laquelle le faire entraîne le dire.
Prendre parole est un des incontournables pour ce groupe d'enseignants-chercheurs.
Les pratiques présentées ou suggérées par cette équipe d'enseignants ont été passées au feu de l'action enseignante. Elles sont toujours prêtes à être remises en chantier.

Relevons un aspect intéressant du travail de ce groupe concernant leur manière de réfléchir sur leur métier d'enseignants de langues: un versant de leur activité en commun consiste en ce qu'ils nomment leurs propres vécus d'ateliers – débuter leur séance de travail en japonais, travailler à partir d'une vidéo en langue étrangère, écrire… – dans l'optique d'être eux-mêmes apprenants en langues. L'hypothèse est bien qu'analyser ce qui se passe lorsqu'ils sont engagés, eux-mêmes, dans la rencontre avec une langue étrangère, leur permet de mieux comprendre ce qu'ils fabriquent quand ils convient les personnes qu'ils forment à faire de même. Qu'ils soient enfants ou adultes, malgré les apparences, de mêmes phénomènes se ressemblent étrangement…

Marie-Alice Médioni
Enseignante d'espagnol
Centre de langues, Université Lumière Lyon 2

Inventer des pratiques avec les autres dans la coopération et la solidarité

Les pratiques décrites dans notre livre et aperçues dans cet Educateur sont nées de l'activité de recherche collective du Secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle. Les activités proposées sont toujours, dans ce cadre, conçues dans un objectif de formation en langues, articulé à des pratiques et des comportements de coopération: on n'apprend pas tout seul, on apprend par la confrontation et la coopération avec les autres dans une construction à la fois singulière et collective du savoir.
La recherche de notre groupe vise essentiellement l'invention de pratiques qui permettent la construction d'un rapport dynamique à la langue, une langue investie par la personne, et non pas observée de l'extérieur comme un objet neutre à commenter. Une langue imprégnée de subjectivité qui constitue la vie sociale de la classe ou de la formation elles-mêmes, une langue imprévisible souvent, très différente des listes de structures et de fonctions langagières préfabriquées et enseignées telles quelles, plaquées sur une pensée d'élève guidée là où l'on veut qu'elle aille. Nous pensons que ce rapport social et subjectif à la langue est une des conditions pour que les apprenants puissent y «entrer», avant de commencer à construire l'exigence formelle qui leur est trop souvent demandée a priori. Nous proposons donc des activités où l'élève puisse se confronter avec des questions et des documents de manière personnelle et impliquante, argumenter, créer – des sketches, des poèmes, des discours, des chansons, des textes de tous types… –, dans la coopération et l'échange sans lesquels il ne sert à rien de parler ou d'écrire.
Toutes les pratiques font l'objet d'un travail collectif.

Références

E. Bauthier (1995) Pratiques langagières, pratiques sociales. Paris: L'Harmattan.
GFEN Secteur Langues (1999). *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon: Chronique sociale. Préface de Jean-Yves Rochex.
GFEN Secteur Langues (2002). (*Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique sociale.
Ce livre aborde la question du vocabulaire. Comment peut-on penser ensemble (enseignant et élèves) la construction et l'acquisition du vocabulaire en langues? Pour répondre à cette interrogation, ce livre propose des repères, des pistes de réflexion, des témoignages et des pratiques concrètes (ateliers, situations d'apprentissage, projets…) dans différentes langues et différentes situations (du niveau primaire à la formation) et sont réinvestissables par tous. Il s'adresse à un large public. 244 pages.
Coordonnées du Secteur Langues du GFEN, Jacqueline Bozon-Patard, 18, square Guillaume de Chaponnay. 69360 Chaponnay. Tél, 0033 4 78 96 91 81.
Courriel: GFEN.langues@francemel.com ou maria-alice.medioni@univ-lyon2.fr

Jacqueline Bozon-Patard
Enseignante d'anglais au Lycée Jean-Paul Sartre à Bron, France

Saisir les occasions Et passe la chanson...

La chanson est une source inépuisable d'idées pour l'enseignant de langue, particulièrement la chanson anglo-saxonne. Elle permet, de manière naturelle, de focaliser l'attention sur une structure particulière, ou sur un thème. Elle a une fonction sociale évidente, et les élèves sont souvent bien disposés face à ce type de document, qui les motive. A nous, enseignants, de préserver cette envie par des activités variées et inventives: recherche, création et étude de chansons sont intimement liées, la première intervenant souvent avant la seconde. Voici quelques exemples de «tâches chansons»:

– Faire inventer des paroles à partir d'images de clip vidéo, puis les mettre en scène. On peut ensuite étudier la «vraie» chanson du clip. La démarche de création est celle d'un atelier d'écriture dans lequel on insiste sur les caractéristiques: rimes, rythme, personne à qui le texte est généralement adressé, couplets et refrain, répétitions, etc.

– Faire inventer une chanson à partir d'un travail comparatif de nombreux textes de chansons différentes: classement, regroupement, recherche de clichés, d'images récurrentes...

– Faire inventer une chanson à partir de morceaux de textes de publicités écrites.

– Faire inventer des paroles en suivant la trame d'une chanson existante. Par exemple, le groupe U2 a écrit *I still haven't found what I'm looking for* (J'ai fait ceci..., j'ai fait cela..., mais je n'ai toujours pas trouvé ce que je cherche). Il est très facile de faire inventer des paroles d'imitation, mais sur des bases personnelles. On peut ensuite étudier la chanson du groupe irlandais.

– Faire faire des hypothèses sur les mots manquant dans des paroles de chanson, puis vérifier à l'écoute de la chanson.

– Faire imaginer la fin de chaque ligne, vérifier à l'écoute.

– Remplacer certains mots de la chanson par des mots proches, demander aux élèves de trouver ce qui ne va pas, vérifier à l'écoute.

– Faire la transcription écrite d'une chanson (travail souvent difficile).

– Faire remettre en ordre les paroles d'une chanson, vérifier à l'écoute.

– Faire assembler les débuts de lignes avec les fins de lignes mélangées, de manière à reconstituer un texte logique, et vérifier à l'écoute.

– Chaque petit groupe disposant de quelques lignes de la chanson, essayer d'en reconstituer l'ensemble, vérifier à l'écoute.

– Ne laisser qu'une ligne sur deux d'une chanson, faire imaginer ce qui manque, vérifier à l'écoute.

– Donner une liste de mots, passer la chanson, puis demander de les classer par ordre d'apparition.

– Donner une liste de mots avec des «intrus» et les faire trouver à l'écoute de la chanson.

Les idées émises ci-dessus sont des supports d'activités puisés dans notre caisse à outils d'enseignants. Le compartiment *Chanson* côtoie d'autres cases: *bande dessinée, cinéma, théâtre, vidéo, expositions, jumelage, communauté linguistique*.

Autant de supports à décliner, non pour eux-mêmes, mais comme des opportunités de construire des savoirs en langues.

Tout enseignant de langue se trouve confronté à un certain nombre d'occasions qui se présentent régulièrement à lui et qu'il peut saisir comme source d'activités pour ses élèves: une exposition dans la ville, un film intéressant, des élèves qui demandent à apprendre une chanson, un chanteur qui vient donner un spectacle dans la région. Les *tâches-chansons* sont souvent greffées à l'actualité. Proposées ainsi de manière ponctuelle. Mais elles peuvent aussi prendre place dans un module. Ou alimenter des ateliers se présentant régulièrement: une fois par semaine *(l'atelier Chansons du mardi)* ou par mois *(l'atelier Pleine lune)*. Elles peuvent aussi faire partie des ateliers d'écriture ou représenter une phase de travail servant à un projet plus large: préparation d'un spectacle, enregistrement d'un disque.

La chanson a l'art de faire comprendre aux élèves qu'une langue est un moyen d'action sur les autres: elle doit pouvoir faire rire, procurer de l'émotion, permettre de (se) comprendre, d'échanger des idées, partager une amitié, un rêve, des projets. Saisir la chanson au vol c'est aussi, pour l'enseignant, saisir l'occasion de faire comprendre à ses élèves ce pouvoir de toute langue.

Alain Pastor

Enseigne l'anglais et les sciences du langage, Université Lyon 2
Membre de l'association Défi-Langues

Exemple de pratique

Une entrée fonctionnelle dans la langue... Que peut-on faire? What can we do?

Elaboré à l'origine dans le cadre de la formation initiale et continue d'enseignants du premier degré, cet atelier a été adapté et utilisé dans de nombreuses classes d'école primaire, dès la première année. Seule la langue dans laquelle il se déroule change: langue cible pour les enfants, ou toute langue étrangère inconnue des adultes participant à une formation (dans ce cas, si des adultes connaissent la langue, on leur proposera des tâches d'observation pédagogique). L'atelier est présenté ici sous sa forme «enfants», en anglais, la transposition dans toute autre langue ne posant aucun problème. Quatre ou cinq séances d'une demi-heure doivent suffire à aller au bout de l'activité, prévue pour des enfants dans leur première année d'apprentissage.

Phase 1: Premier contact avec la langue et compréhension globale de la situation

Préparation de la salle et du matériel nécessaire pour 24 élèves: des fruits (au moins six clémentines ou kiwis, trois ou quatre bananes, quelques autres fruits), un sachet de raisins secs, des carottes, trois saladiers, une nappe ou un drap de bain. Un magnétophone et une cassette sur laquelle a été enregistré dans le désordre le texte suivant (les / indiquent les divisions opérées dans le texte):

Crying or smiling?
In a bowl, there are / one carrot and two tangerines, / one banana and four raisins. / How sad it is! / What a pity ! / What can we do? / Let's enjoy the four raisins. / Let's turn over the banana. / Oh, now you look happy.

a) Situation insolite

On fait sortir les enfants – ou on profite d'une récréation – pour installer les objets sous un drap, une nappe, sur une table au centre de la salle. Il ne faut pas que les objets aient été vus avant le début de l'atelier.

b) Découverte des objets mystérieux

Le groupe est rassemblé autour de la table. L'enseignant suggère en langue étrangère (anglais dans notre cas) de deviner ce qu'il y a sous le drap sur la table. Les enfants font des hypothèses en utilisant leurs connaissances en anglais ou, sinon, des mots français, que l'enseignant reformule de façon naturelle (par exemple, *«there's a banana, a carrot»*...) comme en écho, dans la suite de l'échange, sans exiger de répétition: l'entrée dans la langue est fonctionnelle. Pour stimuler les hypothèses et jouer sur toutes les perceptions possibles, on fait tâter sous la nappe, sentir, écouter... Sur le plan de la langue, c'est un premier contact avec les éléments linguistiques dont les élèves auront besoin par la suite. Sur le plan pragmatique (la situation), il s'agit d'ouvrir aux possibles, pas de deviner juste à tout coup: en soulevant et rabattant la nappe d'un mouvement rapide, on laisse apercevoir les objets un instant, ce qui évite à l'enseignant de devoir confirmer ou infirmer lui-même les hypothèses. Enfin, après quelques minutes de cet échange, on découvre les objets et on compare avec ce qui avait été imaginé.

c) Jouer avec les objets

Phase de travail en groupe entier (les élèves sont debout autour d'une table centrale, ils s'approchent pour matérialiser leurs suggestions), chercher ce qu'on peut faire avec ces objets: *«What can we do?»* Les élèves proposent diverses idées: «On peut faire une salade de fruits, jouer au marchand...» Comme dans la phase précédente, l'enseignant se contente de reformuler les idées en anglais *«we can make a fruit salad...»* sans

demander de répétition. Il exploite ces idées en faisant faire aux élèves ce qu'ils disent et en commentant les actions, avec l'aide du groupe, en laissant un silence avant les mots connus des élèves: *«Yes, we can take a...»* Immanquablement quelqu'un complétera l'activité concrète qui précède le mot.

Les propositions sont d'abord réalistes: faire une salade, jouer à la marchande. On fait goûter: *«Let's have / eat / enjoy... some raisins»*. On peut imaginer des jeux de Kim, de mémoire, de dénombrement. Pour aider à sortir des sentiers battus, l'enseignant reprend comme un leitmotiv la même question: *«What (else) can we do?... can you imagine something different?...»*, poussant à trouver des utilisations insolites ou humoristiques: mime (épées, stylos), dessins (maison, horloge). Normalement, quelqu'un finit toujours par avoir l'idée d'un personnage, puis d'un visage, plus ou moins vite suivant les groupes; comme c'est indispensable pour la suite de l'activité, si cela ne sort pas, le suggérer comme une alternative parmi d'autres. L'objectif de cette phase est de créer une variété d'utilisations possibles des mots du poème, une certaine complexité avant de restreindre l'utilisation de la langue à un contexte particulier.

Dès que l'idée de visage est émise, l'exploiter de façon à utiliser le maximum d'éléments linguistiques du texte en faisant dessiner le visage avec les objets sur la table, en faisant changer son expression *«turn over the banana, now look at him... he looks sad, he looks happy...»*: pratiquement toutes les phrases peuvent être utilisées, accompagnées des manipulations correspondantes. C'est toujours l'enseignant qui «commente» et oriente les manipulations, en laissant des silences de façon à faire de plus en plus participer le groupe oralement, sans contraindre à parler, en accompagnant les élèves, en les aidant à la prise de parole.

Phase 2: repérage de la langue

d) Ecoute en désordre

Répartir les élèves dans la salle en deux ou trois groupes de nombre équivalent (entre huit et douze par groupe, suivant l'effectif global) en leur attribuant au hasard des pastilles de couleurs différentes qui leur servent à se regrouper: *«The blue group, here, the red one there, the yellow one over there»*. Faire écouter l'enregistrement en continu, sans dire qu'il s'agit des parties en désordre d'un même texte. Echange rapide: ont-ils reconnu quelque chose? Si toutes les expressions du texte ont bien été employées dans la première phase, les élèves ne sont plus en terrain inconnu, ils peuvent repérer quelques expressions et éventuellement les restituer en anglais, au moins partiellement.

On attribue un numéro à chaque membre des deux ou trois groupes: il y a donc deux ou trois *«one»*, deux ou trois *«two»*, *«three»*, etc. On passe une seconde fois l'enregistrement, chaque élève ayant pour consigne de retenir les mots qui correspondent à son numéro, et seulement eux. L'enseignant annonce les numéros concernés avant chaque groupe de mots, de façon à ce que les élèves repèrent bien ce qu'ils ont à retenir. Cette seconde écoute déclenche une certaine perplexité dans les groupes: a-t-on bien compris son extrait? Que faire avec ces mots? *«What can we do?»* Echange interne à chaque groupe.

Après deux ou trois minutes, l'enseignant propose de former des paires ou triplettes composées des élèves ayant les mêmes numéros (donc les mêmes extraits du texte) afin qu'ils puissent comparer et vérifier ce qu'ils ont en charge de retenir. Proposer alors une troisième écoute, suivie d'un bref échange au cours duquel l'enseignant aide chaque petit groupe d'élèves à comprendre (utiliser la gestuelle plutôt que la traduction) et à retenir leur passage, puis on reforme les groupes suivant les couleurs.

e) Un problème à résoudre, reconstituer le puzzle

A l'intérieur des sous-groupes, les élèves se redisent leurs phrases. En passant de groupe en groupe, l'enseignant peut reformuler, rectifier les erreurs de prononciation, aider à retrouver un mot oublié. Ne pas être trop présent dans les groupes, mais rester à l'écoute des questions, des problèmes.

Il vaut mieux que les élèves trouvent d'eux-mêmes ce qu'ils ont à faire, c'est-à-dire redonner à ce texte un ordre cohérent. Eviter de donner la solution, c'est à eux de résoudre le problème, il ne faut pas les priver du plaisir de surmonter le «défi» (ils se prennent toujours au jeu). Si un groupe progresse peu, suggérer de former un rang et de dire chacun son extrait. Que faut-il faire pour que ça veuille dire quelque chose? En général, les élèves comprennent assez vite qu'il faut mettre les mots dans l'ordre, retrouver où va chaque pièce du puzzle. Leur rappeler la phase de manipulation d'objets, au début de l'atelier. Il peut être nécessaire de refaire une ou deux écoutes, mais éviter de se laisser piéger par une demande de réécouter indéfiniment.

Phase 3: mise en scène du texte

f) Représentation par groupes

Lorsque les groupes sont arrivés au bout de leurs hypothèses sur l'ordre des éléments, on leur demande de se préparer à représenter le texte. Temps bref de préparation, puis représentations: chaque élève ne dit que l'extrait dont il est «responsable», ils se relaient donc pour dire l'ensemble du texte.

Il y a en général des différences entre groupes: ordre des éléments du texte, texte récité ou mis en scène... Faire relever les différences et choisir ce qui semble être la meilleure solution. Insister sur

l'idée de mise en scène: *«Say it and do it.»* Les problèmes qui se posent sont plus d'ordre pragmatique (correspondance entre gestes de mise en scène et paroles, cohérence dans l'ordre des actions...) que d'ordre linguistique (prononciation). Lorsqu'on a bien analysé ce qu'ont fait les autres groupes, une nouvelle phase de préparation a lieu en vue d'une représentation améliorée. Seconde représentation, naturellement applaudie comme il se doit. Il y a émulation et coopération entre les groupes. Si nécessaire seulement, une troisième représentation est possible.

g) Représentation individuelle

Jusqu'à ce moment, chaque élève n'a eu à retenir et à dire qu'un court passage du texte. Annoncer qu'un élève de chaque groupe doit maintenant se préparer à représenter seul l'ensemble du texte. Tentation fréquente de désigner une «victime» fort peu consentante dans chaque groupe. L'enseignant annonce alors que c'est lui qui choisira, au dernier moment, dans chaque groupe, celui qui assurera la représentation. Il s'agit d'obliger les élèves à inventer des stratégies de préparation collective, à se placer en situation d'apprentissage mutuel. La tâche est en réalité moins difficile qu'il n'y paraît, car le texte a déjà été entendu et dit de nombreuses fois dans les phases précédentes.

Les élèves disposent de quelques minutes de préparation. Si, ensuite, on ne trouve pas de volontaire individuel, proposer des stratégies alternatives: passer à deux, être soutenu par son groupe qui joue le rôle de souffleur, etc. De toute façon, l'enseignant aidera toujours les acteurs...

Comme tous les élèves ne peuvent pas passer individuellement, demander enfin à chacun, silencieusement, de se redire l'intégralité du texte en s'imaginant en train de le jouer.

Faire pour dire, quelques éléments de réflexion

Cet atelier repose sur la conjonction dans une même activité d'éléments simples et complexes. D'une part, il ne nécessite le recours qu'à une langue simple et très circonscrite: en fait les quelques structures du texte plus deux ou trois autres, élémentaires, fonctionnent d'un bout à l'autre de l'activité de manière récurrente. D'autre part, cette simplicité linguistique va de pair avec une complexité réelle de l'activité sur deux plans:

1. Les relations entre langue et situation d'emploi de la langue: l'approche d'une langue avec de jeunes enfants est pragmatique avant d'être linguistique. Ce qui donne accès à la langue cible, c'est d'abord la perception des éléments qui composent la situation: ses coordonnées spatiales, temporelles, sociales. Cette perception est multisensorielle (utilisation dans ce cas précis de la vue, de l'ouïe, du toucher, du goût) et conditionnée par les tâches à accomplir par les enfants: manipulation et activité physique, mais aussi tâches d'observation, de réflexion, échanges et interactions sous de multiples formes.

L'activité concrétise le sens des mots nouveaux, elle fait exister le sens avant même que les enfants n'aient réellement prêté attention à la langue elle-même; dans la troisième phase (mise en scène), la coïncidence entre situation et paroles montre à quel degré de précision les élèves ont compris le sens du texte dans son ensemble. La qualité purement linguistique des énoncés n'est un objectif pertinent que dans la mesure où les données pragmatiques sont aussi prises en compte.

2. La cohésion du texte: dans la seconde phase (écoute et reconstitution du texte-puzzle), le problème pour les élèves ne réside pas tant dans la compréhension ou la reproduction de la langue que dans son organisation plus complexe en texte. La découverte de l'ordre des éléments repose sur la prise de conscience qu'il doit y avoir une «histoire» à raconter et que l'ordre des évènements se retrouve, dans une certaine mesure, dans l'ordre du texte. Les jeunes enfants utilisent un savoir textuel, déjà construit dans leur langue maternelle, qui les aide à donner du sens à ce qu'ils ont entendu.

Plutôt qu'en une addition de connaissances ponctuelles nouvelles, cet atelier repose donc sur une mise en relation entre différents domaines de connaissance et de compétence. L'activité physique et concrète n'a de sens pour l'apprentissage que parce qu'elle implique que soient effectuées par les enfants des opérations d'ordre cognitif de remise en ordre et de correspondance entre le domaine du langage et le domaine de l'action.

Dans ce type d'activité, les élèves sont les acteurs principaux d'une situation sociale. D'abord parce que la réussite de chacun et celle de tous sont interdépendantes. Chaque élève, dans la seconde phase (écoute-puzzle) est responsable d'un élément essentiel à la réussite du petit groupe (reconstitution d'un ordre cohérent du texte). Inversement, dans la dernière phase, c'est tout le groupe qui se mobilise pour la réussite de chacun de ses membres, individuellement. Dans la phase des premières mises en scène du texte, la confrontation avec les productions des autres fait avancer chaque groupe. Dans toutes les phases fonctionnent des formes de coopération entre élèves, entre élèves et enseignant. L'échange en langue étrangère est un processus progressif construit collectivement, au cours duquel l'enseignant prend beaucoup à sa charge au début et, progressivement, de moins en moins au fur et à mesure que la situation progresse, jusqu'à devenir dans la dernière phase observateur, spectateur des représentations données par les élèves: l'activité devient projet à travers ce spectacle, production coopérative qu'on montre aux autres, pairs ou enseignant, donnant ainsi à l'apprentissage son sens.

•

Joëlle Cordesse
Recherche en sémiotique
Université de Perpignan

Lire en VO

Faut-il avoir appris une langue pour pouvoir la lire, ou faut-il la lire pour l'apprendre? Poser la question en ces termes revient, bien sûr, à y répondre. Aussi étonnant que cela puisse paraître, c'est en effet la deuxième proposition qui fera l'objet de notre présente discussion.

Aborder l'enseignement des langues vivantes sous l'angle d'une pédagogie de la lecture paraîtra doublement hérétique. Premièrement, pour entrer dans la pratique d'une langue, on peut croire qu'il faut d'abord l'avoir apprise. Deuxièmement, pour apprendre à la lire, on peut croire qu'il faut d'abord avoir appris à la parler.

L'enseignement des langues est victime de quelques-uns de ces tabous qui l'enferment dans des limites aussi étroites que peu travaillées. On en connaît les effets. Combien, par exemple, connaissons-nous de personnes adultes qui lisent dans une autre langue que la leur? Que lisent-ils, et pour quoi faire? Où et comment ont-ils appris? Rares sont ceux qui goûtent le cinéma en VO. Que dire de ceux qui lisent en VO?

Sans doute sera-t-il nécessaire, d'ailleurs, de poser la question subsidiaire: à quoi sert de lire dans une ou plusieurs langues étrangères? Le multilinguisme en général est donc un luxe à réserver à quelques-uns? Les évolutions actuelles de nos sociétés, avec la mondialisation des échanges et des luttes, la construction de l'Europe, la montée des communautarismes, posent la question avec une acuité nouvelle, et c'est une occasion d'interroger, derrière les raisons utilitaristes et commerciales trop souvent avancées pour défendre les langues, et contre ces raisons, la vraie dimension humaine qui se vit dans la rencontre des langues et ne se vit que là. Quelle place faire aux langues dans la construction d'une véritable culture de paix?

La langue du pédagogue n'est pas celle du linguiste

Notre époque, salutairement, nous obligera à rompre avec l'habitude qui consiste à faire des langues étrangères une affaire de spécialistes, et particulièrement de linguistes. La linguistique n'a rien à dire à la pédagogie des langues. Elle s'intéresse aux langues comme à des objets isolables de leur histoire, et non aux causes des langues et de leur devenir. Or la langue du pédagogue doit nécessairement se concevoir comme langue *de quelqu'un*, parlée, écrite, lue par quelqu'un. S'il est des spécialistes capables de nous éclairer, ce sont des anthropologues, des ethnologues, et des sémioticiens qui étudient le signe dans la pluralité de ses modes de fonctionnement et décrivent sa dynamique évolutive[1]. Car l'objet de l'enseignant des langues, c'est le rapport des élèves à la langue, la mise en relation de l'élève à la langue, et, s'il y a quelque chose à programmer dans cet enseignement, c'est cette relation qui doit être conçue dans un déroulement, et non la succession des données de la langue, produit d'opérations de découpage différentes selon les écoles. Mots, règles, notions et fonctions, «bagage» ou trousseau du prétendant à la langue ne font que retarder, au mieux, l'entrée de l'homme dans les signes, et bien souvent se constitue très vite en écran protecteur de la langue d'un côté, de l'apprenti frileux de l'autre, barrant la route parfois définitivement. C'est ainsi que des années d'étude d'une langue transforment en *pensum* ce qui est par nature joie du cœur et fête de l'esprit.

Think different

La logique, comme science de la pensée, se fonde sur l'idée que la forme d'un raisonnement n'influe pas sur les relations entre les faits. Une idée, de ce point de vue, est la même quelle que soit la langue dans laquelle elle se formule, ce qui justifie le recours à des *formes canoniques* pour exprimer des liens logiques. Toujours de ce point de vue, la traduction est en principe fiable, à condition de faire abstraction du traducteur. Or, ne pas s'autoriser à lire une langue, c'est se confier aveuglément à la pensée d'un autre. Mais l'équivalence s'arrête là.

«L'étonnante variété des syntaxes que l'on trouve dans des langues différentes montre que des hommes différents pensent le même fait de différentes façons.(...) Il y a trop de types de dis-

cours pour que nous puissions illustrer ici toutes les différentes façons dont un même fait est pensé par des peuples différents. Nous en avons dit assez, cependant, pour montrer combien il est dangereux de présumer que, parce qu'une certaine manière de penser nous est naturelle à nous, Aryens, alors, et sans autre preuve positive que le simple fait qu'aucune autre manière ne nous apparaît, c'est une loi de l'esprit humain que l'homme doive penser de cette manière. Il serait encore plus présomptueux de présumer sur ces mêmes bases qu'une certaine forme de pensée caractérise tout être intelligent».[2]

Toutes les façons de penser sont égales, du point de vue du logicien. Et toutes sont différentes, du point de vue du sémioticien. Or, le même (Peirce) établit que la sémiotique est le fondement de la logique, que la pensée ne s'élabore pas en dehors du langage, qu'il n'y a pas de pensée sans signes et que les signes des langues, avec leurs caractéristiques très culturelles, matérialisent, réalisent, représentent, au sens propre, les possibles de la pensée.

Quel danger y a-t-il à présumer que les autres doivent penser comme nous? Quel avantage pouvons-nous trouver à imaginer d'autres façons que les nôtres de penser les mêmes faits? *«Tout ce qui est inchangé paraît inchangeable»*, dit Bertoldt Brecht. Ce n'est pas seulement l'enveloppe de la pensée que l'on change en changeant de langue, mais sa matière même, donc ses effets possibles. Et quel autre moyen avons-nous de toucher du doigt cette différence qu'en faisant pour de vrai l'expérience de jouer à penser comme eux?

Si les autres nous faisaient signe

Nous savons tous confusément que les autres pensent autrement que nous, du fait de leur langue; et même, qu'à l'intérieur d'un même idiome, des parlers différents représentent et déterminent des modes de penser différents. Nous devinons que partout sur la planète des hommes pensent, écrivent, cherchent à inventer notre avenir commun, et que connaître leur pensée nous aiderait à inventer la nôtre. Mais nous «savons» aussi qu'il faut de longues années d'études pour acquérir la maîtrise d'une langue et s'autoriser à la lire. Alors, nous vivons comme si la pensée des autres n'avait pas d'impact sur notre monde; comme si le cloisonnement des mentalités n'avait pas de conséquences sur l'état du monde. Nous déléguons notre pensée à des interprètes, sans nous donner les moyens de négocier avec eux nos propres significations. *Nous cherchons dans la traduction le moyen de rendre commun ce qui ne l'est pas.* Nous présumons que la variété des langues du globe n'est qu'un accessoire, un empêchement à communiquer, et nous en oublions que le monolinguisme, et le mythe de la communication facile qui l'accompagne, est un empêchement à penser. «Nous finirons muets à force de communiquer. Tes mots te sont plus intérieurs que ton corps[3]». Quelle ambition pouvons-nous avoir de construire un monde de paix et de fraternité à l'échelle de la planète en laissant la question des langues aux commerçants?

N'est-il pas paradoxal que les sociétés les plus «avancées» soient aussi les plus monolingues? Nos ancêtres étaient bilingues, plurilingues, ils apprenaient à parler avec d'autres tout en faisant vivre leur propre langue. Les Africains sont tous polyglottes. Nous sommes équipés pour pratiquer les langues et il a fallu des siècles d'oppression pour en arriver où nous sommes. Une oppression qui prend la forme de l'enseignement systématique d'une ou deux langues valorisées commercialement et de l'interdiction de toutes les autres par leur péjoration.

Si le problème est, au sens large, politique, voire anthropologique, le verrou le plus résistant est pédagogique. J'évoquerai ici deux situations qui montrent:

– qu'il est possible d'entrer dans une langue directement par la lecture, et d'y trouver directement un bénéfice pour la pensée,

– que plusieurs langues en même temps, c'est plus facile qu'une seule,

– que le multilinguisme est un enjeu de la vie des groupes, et tout particulièrement de groupes de recherche, au nombre desquels nous compterons les groupes d'enfants en situation d'apprendre, et pas seulement les classes de primo arrivants.

Que se passe-t-il quand on entre dans une langue étrangère sans enseignement préalable? La catastrophe? Le néant? Non… l'aventure!

La première des deux situations que j'anime régulièrement avec des adultes, et qui représente le paradigme d'un certain nombre de mes pratiques d'enseignement, a pour nom *Multilangues*, et on n'y travaille le plus souvent qu'une seule. Mais ses effets sur les participants sont de nature à modifier leur rapport aux langues en général, et leur pratique effective d'un certain nombre d'entre elles. En deux ou trois heures, ils se sont prouvé qu'ils pouvaient lire, parler, écrire une langue inconnue d'eux. Ils ont pris conscience, par l'expérience, que nos voisins sont aussi nos cousins, et que dans une langue les faux amis sont moins nombreux que les vrais. Ils ont eu plaisir à choisir leur chemin, à prélever leurs propres signes dans une matière complexe, à se glisser dans la peau d'un autre et à se penser autres, à voyager avec leur corps dans un imaginaire interdit. Cette démarche, j'aime la proposer en brésilien, en italien, en espagnol, en catalan. Les langues romanes sont faciles d'accès pour nous. Alors, pourquoi, dans la vraie vie, se les interdire? Pourquoi sont-elles enseignées comme les autres, comme des objets culturels à révérer

plutôt que comme une matière textuelle, une sensualité conceptuelle, à pétrir et manger? Sans en décrire dans le détail le déroulement, je soulignerai deux aspects particulièrement signifiants et réinvestissables.

Lire en relief, plutôt qu'en creux

L'outil le plus intéressant que la technologie moderne nous ait apporté ces dernières années est le surligneur.

Son premier avantage est de révéler les choix habituels de lecture. A-t-on tendance à voir d'abord ce qui éclaire le sens ou ce qui l'obscurcit? Cet avantage exige une certaine vigilance de la part de l'animateur, qui devra très vite, il faut s'y préparer, redire sa consigne de départ. «Surlignez tout ce que vous comprenez, ou croyez comprendre.» Tout le monde est habitué à mettre en relief ce qui fait obstacle à la compréhension. J'ai fait une fois l'expérience dans une classe de partager la classe en deux en demandant à la moitié de gauche de surligner ce qu'ils comprenaient, à la moitié de droite ce qu'ils ne comprenaient pas. Je le regrette encore. Certes, l'expérience était concluante pour moi. Lorsqu'est venu le temps de la mise en commun, la première moitié s'est montrée coopérative, intelligente, proposant des hypothèses, des arguments, racontant l'histoire et posant des questions pertinentes, tandis que l'autre se taisait, grognait, réclamait de l'aide. Mais au lieu de plébisciter l'outil qui avait rendu service aux autres, ceux de la deuxième moitié ont conclu à leur propre incompétence et n'en ont pas démordu pendant plusieurs semaines. C'est dire la force destructrice qu'a pu avoir une telle pratique exercée de façon permanente sur toute la scolarité d'une personne. Dans la démarche, le surligneur permet cette prise de conscience, et tout le monde a la même consigne. Son véritable avantage fonctionne donc pour tout le monde. Mais le tout premier moment y joue son rôle, car il n'est évident pour personne qu'un renversement de perspective aussi ouvertement volontariste ait sa raison d'être dans une situation d'enseignement. C'est qu'il redéfinit la situation d'enseignement, comme situation de mise en route de la pensée cognitive.

La mise en relief des éléments porteurs de réussite produit leur mise en relation. Au lieu de s'efforcer de comprendre chaque élément séparément, et de se laisser arrêter par le premier trou noir, le lecteur perçoit d'emblée, comme émergeant au-dessus de la surface du texte, un réseau évocateur d'images, de sensations, d'histoire, et ceci quelle que soit la largeur des mailles. La main et l'œil sont portés à appréhender le document dans son ensemble et comme un système, non comme une addition de points disjoints. Les significations qui s'en dégagent sont alors vécues non comme des données objectives sorties du dictionnaire mais comme des audaces, des décisions de la pensée qui peuvent n'être que provisoires, dont la pertinence est soumise à vérification, à expérimentation, et qui trouvent leur légitimité dans leur efficience et non dans l'autorité d'une vérité officielle. Elles sont revendiquées par les sujets et leur appartiennent, de là leur créativité à elles, et leur jubilation à eux.

Tout, tout de suite

La plupart du temps, les stagiaires se montrent très sensibles à la qualité des documents, au fait qu'ils parlent d'une actualité qui les concerne, à la hauteur de leurs préoccupations de citoyens. Je me souviens en particulier de ces enseignants de Moscou, en 97, à qui j'avais proposé ce travail en français et en anglais sur des documents qui parlaient de Dolly la brebis clonée, et qui, avec une émotivité toute russe, avaient les larmes aux yeux d'avoir pu discuter avec des savants occidentaux, même fictivement, mais dans leurs langues jusque-là illisibles pour eux, à travers la presse occidentale, d'un vrai problème philosophique engageant l'avenir de l'humanité. Ceci n'est pas secondaire non plus pour nos élèves. Eux aussi s'engagent plus volontiers dans un dialogue avec des personnages importants que dans une lecture dont l'intérêt reste interne à la classe. C'est ici qu'interviendra notre deuxième remarque. Lorsqu'il y a obstacle, c'est la complexité de la situation qui permet de le franchir: des documents authentiques sur une situation complexe, faite de plusieurs événements simultanés; plusieurs types de documents différents, dépliants publicitaires, articles de journaux, interviews, plans et cartes, schémas, tracts, déclarations officielles, programmes, etc., qui ont donné lieu à des approches diversifiées; certaines plus centrées sur le contexte, d'autres sur les indices purement linguistiques, certaines plus vagues, d'autres plus précises. Les réinvestissements possibles sont nombreux: d'un texte à un autre, d'une personne à une autre, autant en ce qui concerne les acquis ponctuels sur un mot, une expression, une forme grammaticale, que les stratégies pour avancer. La mise en relief des éléments significatifs s'opère par croisement des contextes, recoupement d'informations, constitution de faisceaux d'indices, propres à emporter des décisions sûres.

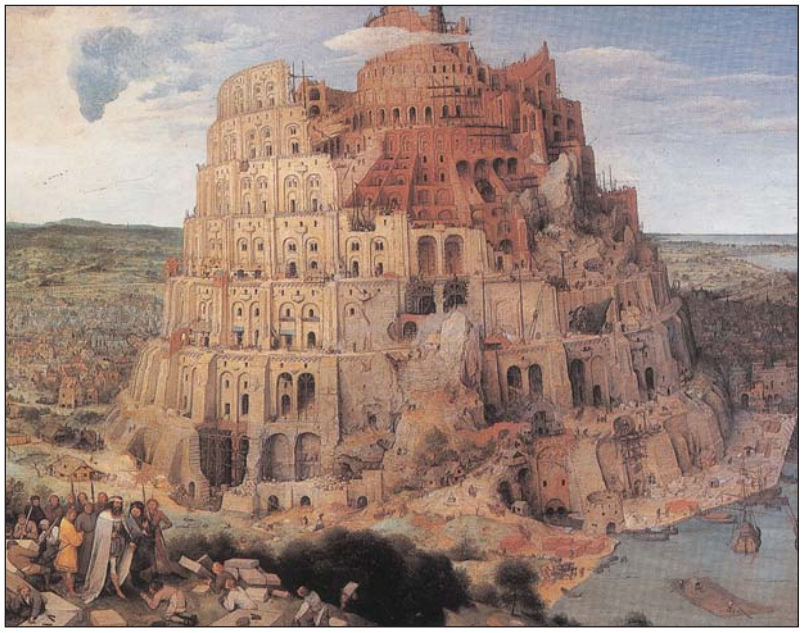
La lecture est une activité sociale. L'apprentissage d'une langue demande un groupe qui fonctionne comme un système vivant. Un groupe

immergé dans la langue qui se donne à lui-même les repères dont il a besoin pour qu'émergent des paroles individuelles et une langue commune.
Le groupe est plus fort que l'addition des individus qui le composent. Le groupe en recherche est créateur. C'est le moment du problème rencontré et résolu ensemble qui est celui de l'apprentissage. Au-delà de la mutualisation des connaissances, on y joue la mutualisation des possibles.

Jouer sur les frontières

La deuxième démarche à laquelle nous travaillons a été imaginée pour répondre à cette question: «Oui, mais, si c'était du polonais ou du turc?» Cette fois, la langue cousine, dont nous faisions la connaissance avec *Multilangue*, accède à un statut plus étonnant. C'est elle qui sera le tremplin pour accéder à une langue qui, plus lointaine, ne s'offre pas d'emblée comme elle. Plusieurs personnes autour d'un même texte dans une langue mystérieuse, et qui disposent chacune, pour y entrer, d'une traduction de ce texte dans une langue plus abordable. Nous avons choisi une page du *Petit Prince*, sa rencontre avec le renard. Entrer en même temps dans plusieurs langues étrangères par un même texte, c'est découvrir physiquement la réalité de la continuité paradoxale de toutes les langues, vivre à quelques-uns un moment de leur histoire commune, pouvoir imaginer leurs interactions créatrices dans l'histoire de l'humanité; c'est aussi découvrir de manière aiguë la place de l'altérité dans la dynamique de sa propre pensée individuelle, et pouvoir imaginer les mêmes processus chez les autres. Nous sommes donc reliés par cela même qui nous sépare, par cette nécessité dans laquelle nous sommes de dialoguer pour agir ensemble, parce qu'aucun de nous ne parle tout à fait la même langue qu'un autre, et que c'est cette faille irréductible qui nous rend créateurs de nous-mêmes et du monde. Les nouvelles significations, les nouveaux concepts se tricotent sur des frontières, là où soudain la langue s'interroge sur elle-même et devient un peu une autre, contraignant tout le système à se réorganiser. Le monolinguisme a ceci de dangereux que la langue s'unifie sur le gommage de ses frontières intérieures et que le malentendu s'y vit plus souvent comme un échec que comme une chance pour la pensée. Seuls les poètes savent la productivité de l'obscur. Les langues étrangères, une fois apprivoisée la terreur qui nous en a été inculquée, nous attirent là où elles dérapent de nos sens habituels, nous offrant de minuscules espaces de vertige à habiter.

Les enseignants de l'école primaire sont des enseignants généralistes. Ils seraient de ce fait – reconnaissons que c'est un paradoxe – les premiers capables, collectivement, de rompre avec l'habitude désastreuse qu'a prise l'enseignement secondaire de faire de l'apprentissage et de l'enseignement des langues une question techniciste. Lire en VO: si on relève ce défi culturel, on peut se donner les moyens de transformer la culture en général dans ses manifestations les plus quotidiennes, les rapports des gens entre eux, des régions entre elles, et des habitants du pays avec le reste du monde. La pratique des langues ne doit pas rester une affaire d'enseignants de langues, elle doit être abordée, à l'école comme ailleurs, comme toute autre pratique culturelle, une pratique de création. •



[1] Je renvoie ici à la sémiotique peircienne, et de préférence à Charles Sanders Peirce lui-même, dont peu de textes sont disponibles dans leur version originale. *The Essential Peirce*.
[2] «The astonishing variety which exists in the syntax of different languages shows that different men think the same fact in very different ways.[...] There are too many types of speech to allow the insertion here of illustrations of all the different ways in which one and the same fact is thought by different peoples. Sufficient has been said to show the danger of assuming that because a certain way of thinking is natural to us Aryans, therefore, in the absence of any more positive evidence than that no other way occurs to us, it is a law of the human mind that man must think in that way. Still more presumptuous would it be to assume on those grounds that a given form of thought belongs to every intelligent being.» Peirce, Charles Sanders, «Of Reasoning in General», MS595, The Essential Peirce, vol. 2, p.17-18.
[3] Valère Novarina, *La communication sans parole*, Libération, 23 & 24 février 1991.

Etiennette Vellas
FPSE, Université de Genève

Le bilinguisme au Val d'Aoste

Les enseignants du primaire et du secondaire ne jouent pas le même jeu

Le Val d'Aoste, officiellement, est bilingue depuis 1948. Les langues française et italienne sont considérées en parité pour ses 117000 habitants. Cette situation de bilinguisme social implique que tous, fonctionnaires de l'administration régionale comme simples citoyens, peuvent indifféremment connaître et employer la langue majoritaire ou minoritaire (l'italien ou le français). Ainsi, à l'exception des actes de l'autorité judiciaire qui doivent être écrits en italien pour des raisons de compréhension nationale indispensable, la rédaction des autres actes publics peut être faite indifféremment dans l'une ou l'autre langue, le choix dépendant théoriquement du destinataire. La même règle s'applique pour la toponymie: les collectivités locales ont droit à la protection de leur propre nom de lieux, de rues, d'établissements publics ou privés. Rien en théorie n'est jamais traduit, tout est exclusivement en italien ou en français. Quant aux langues minoritaires (franco-provençal, piémontais, dialectes) elles sont officiellement protégées.

Un plurilinguisme dépendant de l'école

En 2001, la Fondation Chanoux a réalisé une vaste enquête dont le but était de mieux percevoir le «paysage linguistique» réel de la région. Le dernier recensement linguistique avait été réalisé en... 1921. Cette enquête a mis en lumière les changements intervenus dans la pratique linguistique valdôtaine au cours des cinquante dernières années. Ses résultats ont bousculé les représentations. Si le recul des parlers locaux était prévisible (franco-provençal, piémontais...), celui du français a frappé les observateurs. Lors du recensement de 1921, plus de 80% de la population se disait francophone de souche. 70 ans plus tard, le français est déclaré langue maternelle par 1% de la population. La guerre, l'imposition de l'italien comme langue officielle durant le fascisme qui, rappelons-le, a tenté d'effacer toute trace de la francophonie valdôtaine, la langue française utilisée politiquement pour obtenir (en 1948) le statut d'autonomie de la région, autant d'éléments qui ont indéniablement eu des répercussions fortes sur la mosaïque linguistique valdôtaine.

L'enquête de 2001 a ainsi montré une région multilingue dominée par un groupe majoritaire fort et des groupes minoritaires:

Groupe majoritaire: italien (71,5%).

Groupes minoritaires: patois (12,6%), franco-provençal (3,2), calabrais (1,1%), piémontais (1,0%), français (0,99%), vénitien (0,4%), puis: sarde, walser. Certaines familles parlent aussi le patois et l'italien (0,96), l'italien et le franco-provençal (0,25), l'italien et le français (0,19) (cette liste prend en compte les langues reconnues comme patrimoine italien. Sont ainsi absentes les langues étrangères des immigrés, dont le portugais, l'espagnol, l'arabe, par exemple).

Le français est ainsi peu parlé en famille. Mais, en dépit de sa pratique affaiblie, 80% des Valdôtains disent connaître le français, avec une maîtrise certes plus ou moins poussée. Et pour qui se rend au Val d'Aoste et s'exprime en français, il est aisé de constater qu'il n'y a aucun problème de parler le français. Certains Valdôtains s'en réjouissent et parlent un très bon français, parfois châtié, les autres se débrouillent au moins pour nous comprendre et nous répondre. Même si, dans ce cas, la discussion a tendance, à chaque instant, de se poursuivre en italien... sans qu'on n'y prenne

garde! Et encore doit-on se méfier de ne point prendre cette variation langagière comme la preuve d'une méconnaissance de la langue puisque, le plus souvent, elle est le propre des personnes qui possèdent plusieurs langues. Christiane Perregaux nous le rappelle dans ce numéro. Honneur par conséquent à l'école qui semble bien garantir, aujourd'hui seule, le bilinguisme officiel de la région.
Le français, grâce à l'école, fait ainsi encore partie intégrante de l'éducation valdôtaine. Grâce au bilinguisme scolaire. Et, nous allons le voir, un bilinguisme, surtout mis en œuvre par les enseignants des écoles maternelle et primaire (soit touchant les enfants jusqu' à l'âge de 10 ans). Le secondaire n'ayant pas encore réussi pleinement à passer de l'enseignement du français à l'enseignement en français.

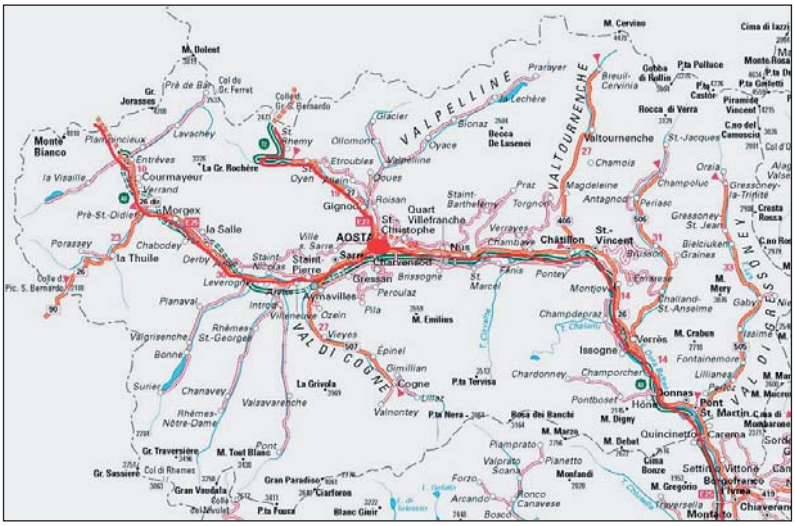
Comment est organisé ce bilinguisme scolaire?

Ce que dit la loi depuis l'autonomie de la région en 1948:
Dans les écoles de n'importe quel ordre ou degré qui dépendent de la région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français.
L'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français.
L'enseignement des différentes matières est organisé selon les dispositions et les programmes en vigueur dans l'Etat, moyennant les adaptations opportunes aux nécessités locales. La liste des matières pouvant être enseignées en français sont approuvées et rendues exécutives, après consultation de commissions mixtes composées de représentants du ministère de l'Education nationale, de représentants du Conseil régional et de représentants du corps enseignant.
En réalité:
Ces dispositions constitutionnelles ont été appliquées à la maternelle depuis l'année scolaire 1972/73, soit dès son ouverture. Pour le primaire, la loi a mis 40 ans pour être réellement appliquée. Les enseignants de l'école primaire, jusqu'aux années 70, faisaient la classe en italien et donnaient des cours de français. Dès 1970, des programmes de langue française prévoyèrent, en plus des cours de français, l'emploi du français pour certaines activités relatives à l'étude du milieu. Mais ce n'est que

depuis 1988/89 que la loi de 1948 est véritablement appliquée dans les écoles primaires. Quant au secondaire inférieur, si les enfants de 11 à 13 ans ont joui d'un programme d'enseignement du français intéressant dès 1986, les dispositions d'un véritable bilinguisme scolaire sont censées être mises en œuvre depuis 1994 seulement. Et celles-ci n'ont pas encore été réellement appliquées dans le secondaire supérieur (étudiants de 14 à 19 ans). Il a fallu, comme nous allons le voir, l'établissement d'une nouvelle loi pour relancer, dans le secondaire, la loi du bilinguisme scolaire.

Les premiers degrés champions de l'apprentissage des langues

Pour l'heure, c'est ainsi l'école maternelle, primaire et, depuis peu, le secondaire du premier degré qui assurent essentiellement au Val d'Aoste la présence d'un certain bilinguisme régional. L'italien et le français y sont enseignés pour eux-mêmes à parts égales. Et les deux langues sont bien utilisées comme langue véhiculaire pour différentes disciplines. La loi est respectée... presque partout.
Il est passionnant de voir comment s'organisent les projets d'école, chaque année, pour choisir quelles disciplines seront données en italien ou en français. Il faut savoir, pour comprendre la procédure, que chaque école est divisée en modules, soit en équipe de trois titulaires de classe et parfois d'un enseignant de soutien. Chaque module s'occupe de deux groupes-classes-élèves. Les enseignants de chaque module se partagent les disciplines et décident lesquelles vont être enseignées en



français et en italien. Cette organisation linguistique varie au rythme des changements de titulaires, des exigences des familles et du terroir, des désirs de chacun, et surtout des compétences individuelles. Ce qui compte, c'est que l'équipe remplisse le contrat imposé par la loi.

Cette organisation conduit à un enseignement par disciplines, mais cette option, favorisée par la mise en place du bilinguisme scolaire, n'empêche pas la tenue de conseils de classe ou de démarches de projets interdisciplinaires et servant parfois les langues plus minoritaires... Car ces mêmes enseignants favorisent aussi, comme le stipule la loi, le respect de ces dernières.

Bienvenue aux patois

L'enfant commence ainsi souvent l'école maternelle au Val d'Aoste avec trois langues régionales (l'italien, le français et une des langues régionales minoritaires).

Les enseignants de la maternelle et du primaire, non seulement accueillent les enfants patoisant avec leur langue, mais encore valorisent cette langue, et la font connaître à tous. Souvent, en l'exerçant à travers des projets de recherche menés sur les traditions culturelles comme la viticulture ou la cuisine traditionnelle. En conduisant des recherches historiques sur tel ou tel village. Ou en rencontrant poètes, chanteurs ou artisans patoisants, invités facilement dans les écoles, voire y animant certaines activités comme la chorale. Parents et grands-parents sont aussi une source privilégiée de rencontre avec le patois. Patois et enfant patoisants se trouvant du même coup reconnus dans leurs identités valdôtaines.

Et en plus: l'anglais dès six ans

Dès 6 ans, l'anglais vient s'ajouter à la palette des langues étudiées (italien, français, et patois valorisé). Il le sera jusqu'au secondaire supérieur (14-19 ans).

Exception est faite pour la Vallée de Gressoney où est concentrée la petite communauté qui parle les dialectes alémaniques locaux: le titsch et le teutschu. L'anglais n'y est pas enseigné. Il est remplacé par l'allemand, enseigné dès la maternelle et jusqu'au secondaire inférieur (11-14 ans). Des «séjours touristiques» sont régulièrement organisés en Allemagne pour les élèves de cette vallée.

La réalité de l'enseignement secondaire résiste au bilinguisme scolaire

L'expérience de l'enseignement bilingue dans les écoles maternelle puis primaire s'étant révélée positive, de nouvelles dispositions sont entrées en vigueur, pour que cet enseignement bilingue puisse être réellement poursuivi dans tous les ordres d'enseignement.

Les accords avec l'Etat italien, améliorés en 1994, permettent de prévoir aujourd'hui un enseignement totalement bilingue dans presque toutes les matières disciplinaires des programmes du cursus de l'instruction obligatoire. Cette loi régionale (no 53), portant sur les dispositions d'application du bilinguisme dans les écoles secondaires de la Vallée d'Aoste, a permis notamment une augmentation de l'organigramme du personnel enseignant pour faire face aux exigences accrues de cet enseignement bilingue dans les écoles secondaires du premier degré.

Théoriquement, cette loi est aussi appliquée depuis l'année 1996/1997 à l'école secondaire supérieure. Cependant, le manque de précisions concernant le *Statut d'autonomie* des établissements dans la mise en place de cet enseignement bilingue a pour conséquence, qu'actuellement, il demeure encore en souffrance dans le secondaire. Du moins dans le secondaire supérieur (14-19 ans).

La pratique du bilinguisme scolaire, pour l'heure, change complètement entre le primaire et le secondaire. A la sortie du primaire, sauf exceptions rares, les élèves n'ont brusquement plus de cours de mathématiques, de

sciences, de géographie ou d'histoire donnés en français. Comme c'était le cas à la maternelle et au primaire. Les disciplines, autres que les cours de langue, sont enseignées en italien. Seuls quelques cours sont dispensés en français quand *deux* professeurs sont nommés dans ce but. Dans ce cas, la matière est enseignée dans les deux langues. Mais le bilinguisme est servi, le plus souvent, en mettant en place des projets interdisplinaires permettant de croiser par exemple sciences et français, qui engagent alors l'enseignant des sciences et celui de français.
Tout le monde s'accorde à reconnaître qu'avec ces pratiques pédagogiques, aucune école secondaire au Val d'Aoste ne peut être encore qualifiée aujourd'hui d'école bilingue, soit utilisant tant le français que l'italien comme langue véhiculaire. Malgré les efforts accomplis récemment. Augmenter le nombre de professeurs de français coûte très cher à l'institution et semble une solution bien moins efficace que celle adoptée dans les écoles maternelle et primaire. Soit des enseignants parlant les deux langues et étant d'accord d'enseigner leur discipline dans les deux langues.

Pourquoi cette difficulté dans le secondaire?

Malgré les dépenses réalisées pour former les professeurs à enseigner en français, ceux-ci disent souvent qu'ils ne connaissent pas assez bien le français pour enseigner, à travers lui, les différents concepts et le vocabulaire spécifique liés à leur discipline. Quant aux professeurs de français, ils soulignent que n'étant pas de langue maternelle française, ils ne possèdent pas plus le vocabulaire français très spécifique de chaque discipline. Les uns et les autres se plaisent alors à rappeler qu'ils ont dû les plus souvent se former dans les universités italiennes... en italien, pour pouvoir être engagés comme professeurs.
Indéniablement, l'enthousiasme pour le bilinguisme scolaire manque, chez les professeurs du secondaire! Ces enseignants laissent ainsi souvent entendre aux adolescents valdôtains que c'est parce que leur région est «bilingue» qu'ils sont soumis à cette épreuve particulière qui les oblige à aborder certains concepts disciplinaires dans les deux langues. Cette attitude est parfois vue par l'administration scolaire comme source de démotivation à poursuivre l'apprentissage du français chez les adolescents. Un jugement qui ne prend pas toujours en compte la réalité des difficultés rencontrées par les enseignants quant à leurs compétences à enseigner leur discipline dans les deux langues. Mais surtout, probablement, la complexité du rapport que chaque enseignant entretient au bilinguisme valdôtain, comme tout Valdôtain. Ce bilinguisme officiel est, pour les uns, quelque chose à sauvegarder, alors que, pour d'autres, il est à abandonner. Ou à élargir. Ou encore, à dépasser en faveur d'un plurilinguisme à orientation internationale. Une très jolie enquête vient de le montrer (voir encadré).

Les études universitaires et la résistance au bilinguisme

Beaucoup d'espoir, quant à une formation permettant la mise en place du bilinguisme scolaire dans le secondaire repose aujourd'hui sur la création de l'*Université libre de la Vallée d'Aoste,* inaugurée le 2 février 2000. Cependant, nul ne peut dire encore quelle influence les études dans cette institution vont avoir sur le bilinguisme pratiqué à l'école, dans chaque ordre d'enseignement. Cinq ans après l'inauguration de cette institution, l'espoir d'effets positifs sur le secondaire reste encore mince car, bien qu'elle soit considérée comme une université bilingue, il est aisé de constater que la majorité des cours sont donnés en italien. Sauf... ceux relatifs à la formation des maîtres du primaire qui, eux, sont souvent donnés en français. Le bilinguisme scolaire a ainsi encore de beaux jours devant lui au Val d'Aoste dans les premiers cycles d'apprentissage. Mais le cercle vicieux en place dans le secondaire semble avoir encore besoin d'être brisé.

Un enseignement précieux tiré de cette expérience valdôtaine

Le Val d'Aoste nous enseigne aujourd'hui que l'école a du pouvoir sur l'apprentissage des langues puisque qu'elle parvient, seule, à maintenir le bilinguisme officiel d'une région. Après tout, elle nous l'a déjà mille fois prouvé puisqu'elle semble avoir réussi à éliminer tant de langues locales quant un Etat en décidait ainsi (nous avons parlé de l'affaiblissement du français par le fascisme au Val d'Aoste, nous pouvons penser aujourd'hui, pour la France par exemple, au provençal, au breton, au basque en extrême état de survie).

Le Val d'Aoste nous montre particulièrement bien l'importance des enseignants dans ce jeu étatique. Nous avons vu qu'au Val d'Aoste, les enseignants du primaire jouent actuellement pleinement le jeu de l'Etat qui a besoin du bilinguisme pour conserver son statut de région autonome. Ceux du secondaire le jouent beaucoup moins. Nous n'avons pas à trancher sur qui a raison ou pas. Nous pouvons en revanche constater que la culture des ordres d'enseignement fait la différence.

Ce constat tend à plaider pour que tout nouvel enseignement des langues soit largement discuté sur le plan du rapport aux langues des uns et des autres. Entre citoyens. Entre enseignants. Mais aussi entre enseignants-citoyens. Car ce sont les enseignants qui, finalement, permettent ou pas qu'une langue soit transmise par l'école. Les lois sont une chose. Les pratiques une autre. Surtout quand la loi laisse aux enseignants une grande autonomie pour organiser la transmission des connaissances. L'expérience du Val d'Aoste en est un magnifique témoignage.

•

D. Groux, *L'enseignement précoce des langues, des enjeux à la pratique*. Chronique sociale, 1996.
D. Groux, L. Porcher (1998, rééd. 2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: PUF. Coll. «Que sais-je?»
D. Groux, «Des conditions favorables pour un enseignement précoce des langues?» *Résonances*. Sion. Décembre 1999. pp. 3-4.

Le rapport aux langues des enseignants en question

Le Val d'Aoste nous rappelle fortement une évidence: l'enfant apprend les langues dans un territoire marqué par les représentations sociales des langues à apprendre à l'école. La notion d'identité valdôtaine s'appuyant sur son essence francophone est aujourd'hui très controversée. Les habitants du Val d'Aoste sont partagés sur l'utilité de bilinguisme. Celui-ci est souvent vu aujourd'hui comme permettant plus de légitimer le statut juridique de la région que de répondre à une volonté populaire ou à une minorité francophone ne voulant pas voir s'éteindre ce qui fit partie de «l'identité valdôtaine». Le fait que ce bilinguisme régional dépend aujourd'hui entièrement de l'école, incite à penser que les représentations des enseignants à son sujet sont très importantes. Une enquête (Cavalli et Coletta, 2002*) montre ainsi que les enseignants du secondaire du premier degré (sujets principaux de l'enquête) se répartissent en trois grandes familles, composée de cinq profils de base face à la question du bilinguisme.

I. Une identité locale:

1. Le bi/plurilingue local conscient et fier de l'être (à partir du patois).
2. Le bi/plurilingue local conscient et fier de l'être (à partir du français).
3. Le bi/plurilingue local peu conscient et indifférent.

II. Une identité européenne:

4. Le bi/plurilingue sceptique à orientation internationale.

Cette dernière conception est orientée vers le futur et s'appuie sur une valorisation des langues étrangères en général. Dans l'extrême, cette position peut développer une attitude fortement ambivalente par rapport au français qui n'est ni accepté comme langue du patrimoine valdôtain, ni valorisé comme langue internationale.

III. Une identité locale et européenne:

5. Le bi/plurilingue enthousiaste à orientation internationale.

Ces profils sont à prendre comme des repères pouvant aider chacun à se positionner par rapport à la question linguistique. En sachant bien que chaque représentation personnelle émane des divers contextes dans lesquels chacun a vécu. Mais aussi, et fortement, des contextes dans lesquels chacun agit. Ainsi les contextes professionnels influencent et modulent les représentations des enseignants du Val d'Aoste. L'enquête ne permet pas de comparer les représentations des enseignants de l'école par ordre d'enseignement, mais il est probable que le bilinguisme scolaire jouisse d'une représentation sociale bien plus positive dans la culture de l'école maternelle et primaire que dans celle du secondaire. Pour des raisons multiples, qui touchent à la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les pratiques du bilinguisme scolaire, sa propre maîtrise des langues.

Une prise de conscience des enseignants de leur rapport aux langues qu'ils doivent enseigner peut leur permettre de repérer ce qui entrave ou favorise leur adhésion aux projets d'éducation bi ou plurilingue qu'ils doivent servir. Ainsi tout rapport aux langues peut être modifié quand il peut être confronté à des rapports aux langues d'autres types. Ce que seules des mises en discussion, en débat, peuvent provoquer.

*** Recherche de M. Cavalli et D. Coletta (2002) *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste: IRREVDA (rapport de recherche: 610 p.; rapport de synthèse: 47 p.).**

Christian Yerly
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

Les langues à l'école ne font pas l'unanimité

Interview de Claudine Brohy

Les discours sont toujours enthousiastes, mais la réalité est plus complexe et les différences de compétences sont importantes. Quels aspects oublie-t-on trop souvent?

Il existe en fait plusieurs discours et tous ne sont pas enthousiastes, cela tient au fait que beaucoup de personnes et de groupes d'intérêt sont partie prenante: les élèves, bien sûr, mais aussi les parents, les enseignants, l'administration scolaire, les politiques, la recherche, l'économie, finalement toute la société civile, comme le prouvent, par exemple, les votations sur l'introduction du français à l'école primaire en Suisse orientale, le référendum sur l'article dans la loi scolaire fribourgeoise qui prévoyait, entre autres, une faible immersion dans la langue partenaire pour tous les élèves, et l'initiative zurichoise contre l'introduction de deux langues étrangères à l'école primaire. Chaque groupe de pression accuse les autres d'une mainmise sur l'enseignement des langues. Ainsi, on reproche aux milieux économiques de trop vouloir influencer l'école par rapport au choix des langues à enseigner et à la précocité, mais apparemment il ne vient à l'idée de personne de faire un lien entre les mathématiques, l'économie et le monde du travail!

Les langues à l'école, comme l'école en général, ne font pas l'unanimité, il faut toutefois trouver un consensus le plus large possible. Il ne faut pas oublier que les langues à l'école ont un statut particulier. Le langage est support de toutes les disciplines scolaires, du développement de la pensée, de beaucoup d'expressions culturelles et artistiques, de l'intégration sociale et de la construction identitaire. Les enseignants et les élèves doivent être conscients de ces enjeux, et ils doivent être thématisés à l'école.

C'est qui dérange parfois, c'est le changement de paradigme opéré depuis quelques années. L'on parlait autrefois, avant le tournant communicatif, de l'étude et de l'enseignement des langues étrangères à l'école qui devaient en fait être réservés aux élèves qui se destinaient à des études. Fort de l'image du locuteur natif et idéalement monolingue, le terme de bilingue était réservé aux personnes qui représentaient l'idéal de locuteurs doublement monolingues, même si la recherche connaissait une acception plus souple. Maintenant, on parle de développement du plurilinguisme et de plurilinguisme fonctionnel. Ceci n'affaiblit bien sûr pas le rôle et la portée de la langue maternelle, et si c'est parfois perçu de cette manière, il y a probablement un problème de communication entre la théorie et la pratique.

La Suisse s'est lancée dans une vaste entreprise d'établissement de standards, entre autres aussi pour les langues étrangères, il faut espérer qu'il y ait des retombées positives sur la didactique, la recherche, la recherche-action et la formation des enseignants.

Le plurilinguisme est la norme de par le monde, pas l'exception, et il faut absolument éliminer le hiatus entre un «mauvais» bilinguisme, composé des langues de la migration, et le «bon» bilinguisme ou plurilinguisme, façonné par les langues nationales et l'anglais. La plupart des pays européens, même monolingues, ont lancé des réformes concernant l'apprentissage des langues. Si elles consistent à enseigner plus de langues plus tôt, elles doivent aussi viser un enseignement/apprentissage différent.

L'apprentissage des langues, c'est beaucoup d'énergie, d'efforts, de temps investis pour des résultats souvent décevants compte tenu du temps investi...

Comme beaucoup d'apprentissages, c'est vrai que l'apprentissage des langues demande énergie, temps, efforts, et aussi moyens financiers. S'il peut certainement être amélioré, cela ne veut pas pour autant dire qu'il n'y ait pas de résultats, il faut nuancer. Je ne serai donc pas aussi catégorique, l'école peut jouer un rôle propédeutique important pour l'apprentissage des langues. L'école prônant l'autonomie de l'apprentissage tout au long de la vie, il est clair que l'apprentissage scolaire doit

être complété par des apprentissages extrascolaires. D'ailleurs, un des points forts du Portfolio des langues consiste à rendre transparents et lisibles les apprentissages réalisés avant, en parallèle et après l'école. Si l'entier mérite de l'apprentissage des langues ne revient pas à l'école, elle peut néanmoins poser les bases essentielles à des apprentissages ultérieurs.

Quels savoirs issus de la recherche devraient être mieux compris pour l'apprentissage du langage? Peu de connaissances apparaissent dans les intentions et les débats...

Effectivement, on a l'impression que les débats restent souvent au niveau politique, parfois idéologique ou même au niveau du fantasme. Si beaucoup de choses restent à réaliser par la recherche, nous savons que les apprentissages précoces sont prometteurs mais qu'il faut aussi assurer une bonne transition entre le primaire, le secondaire I et II, donc assurer un développement durable. Les représentations, les attitudes et la motivation se sont révélées de puissants vecteurs de l'apprentissage, il faut donc en tenir compte en variant les situations formelles et informelles, et différents contextes de communication (échanges de toutes sortes, phases intensives, pédagogie des projets, etc.), tout en tenant compte des différents styles d'apprentissage des élèves. L'approche générique d'EOLE tient compte des différents paramètres de l'apprentissage qui dépasse l'aspect langagier. On connaît aussi l'importance des stratégies que l'on peut traiter de manière translinguistique. En effet, on apprend à parler et à lire une seule fois, beaucoup de stratégies sont transférables. L'enseignement bilingue s'est avéré prometteur, même sous forme de modules bilingues. Enfin, les enfants allophones réussissent souvent aussi bien, voire parfois même mieux que leurs pairs monolingues dans des évaluations, on voit donc que l'expérience langagière préalable a une grande importance. On sait aussi que les enfants bilingues réussissent en général mieux dans l'apprentissage d'une troisième langue, ce qui devrait favoriser la conceptualisation de la didactique intégrée.

Parler plusieurs langues, n'est-ce pas d'abord un problème de personnalité, de rapport au monde et de fonctionnement social, de capacités imitatives avant d'être une affaire scolaire?

Le langage étant multidimensionnel, il est clair que des facteurs de personnalité ont leur importance. Par contre, je trouve que le développement de la personnalité, le rapport au monde et le fonctionnement social sont aussi des affaires scolaires et devraient faire partie intégrante de l'école, ce ne sont donc pas des facteurs contradictoires. En outre, le développement du langage, qui peut très bien s'opérer en plusieurs langues, ne tient pas seulement de l'imitation, n'oublions pas que le petit enfant qui est en train d'apprendre à parler a la capacité de formuler un nombre infini d'énoncés. L'utilisation du Portfolio des langues permet de mettre en exergue des différences entre les compétences orales et écrites, réceptives et productives, donc de ne pas surévaluer les personnes extraverties. Mais le plurilinguisme est certainement aussi une compétence sociale, et l'école peut en tenir compte en faisant ressortir ces éléments (oser prendre des risques, négocier pendant la communication, accepter les changements de langue, etc.).

Opération d'initiés d'abord comme pour les autres savoirs scolaires: l'échec scolaire est toujours là et les exigences sociales et professionnelles augmentent...

On sait que l'apprentissage des langues n'est pas seulement une affaire d'intelligence. Un aspect très important est le développement et les attitudes envers la littéracie. Celle-ci ne touche pas seulement l'école et le début de la scolarité, elle commence en amont, dans la famille. Il faut donc rendre les parents conscients du rôle des histoires, des livres qu'on raconte et qu'on lit. Les résultats de Pisa ne doivent donc pas unilatéralement être interprétés comme un retour sur la langue locale – qui n'est bien sûr souvent pas la langue maternelle des enfants – mais comme une prise de conscience des compétences transversales. Il est certain que les exigences sociales et professionnelles évoluent, *une vue holistique du développement des compétences langagières est nécessaire*, tout comme une réelle acceptation de la classe en tant qu'espace plurilingue, et on espère que les formations tertiaires au sein des HEP y contribueront.

D'un autre côté, la société moderne, mobile et interculturelle, devrait être à même de mieux appréhender les identités composites. Par exemple, le plurilinguisme officiel de la Suisse devrait tenir compte du plurilinguisme individuel, et de ce fait, les statistiques fédérales et scolaires devraient recenser le plurilinguisme.

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS SER

Le SER et l'enseignement des langues

En réponse au «Concept des langues» élaboré par la CDIP, le SER a fait connaître sa position au travers d'un communiqué de presse le 16 mars 2001. Cette réponse très détaillée peut être consultée sur le site www.le-ser.ch/ser/docu/posi_langues.html

Tout en reconnaissant la pertinence des objectifs de référence européenne fixés par la CDIP, le SER *«exige que les cantons veillent au respect du cadre fixé pour les différents degrés de la scolarité obligatoire, s'en tiennent aux objectifs définis, renoncent aux dérives possibles liées à un trop grand zèle de certain-e-s enseignant-e-s, des responsables scolaires, des parents et autres personnels de l'éducation (allongement de la liste d'objectifs, renforcement de l'aspect sélectif…), demande aux enseignant-e-s de conserver le sens des réalités et de la juste mesure»*.

Conscient qu'un apprentissage des langues, aussi bien pensé soit-il, ne peut se réaliser qu'avec des élèves dont l'évolution globale est positive et réussie, surtout dans leur langue maternelle et dans la langue locale d'enseignement, le SER entend bien insister sur un concept global des apprentissages dans lequel les langues auraient leur place.

Pour faire progresser la réflexion sur les langues, le SER et la SSPES (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire) ont créé une commission, dont le mandat est rappelé ci-dessous.

Mandat de la commission langues SER – SSPES

Composition

– La commission langues SER – SSPES est composée à parts égales de représentants des deux associations.

– Les délégués représentent de façon équilibrée tous les cantons romands et les trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire I et II).

Objectifs

– Confronter les résultats de la recherche scientifique en matière d'enseignement des langues avec les réalités d'enseignement vécues par les praticiennes et praticiens

– Examiner selon la perspective des enseignantes et enseignants les effets du «Concept général des langues» (rapport Lüdi, CDIP 1998), sur notamment: la formation du corps enseignant; le nombre des langues étrangères enseignées pendant la scolarité obligatoire; l'ordre d'introduction des langues pour des élèves des régions francophones; la «sensibilisation» aux langues; les échanges linguistiques; les moyens financiers; les effets de l'enseignement précoce de l'allemand dans les trois ordres; les effets de l'enseignement de trois langues et les incidences sur d'autres disciplines; les acquis et exigences aux seuils des trois ordres d'enseignement; les instruments pour définir les acquis: portfolio, etc.; l'évaluation: convergences et différences entre les ordres; l'enseignement bilingue…

– Publier les résultats des travaux (journaux des associations, médias).

– Faire des propositions pour l'enseignement des langues.

FÉLIX VALLOTTON

LES COUCHERS DE SOLEIL

© ProLitteris

Fondation Pierre Gianadda

Martigny Suisse

Du 18 mars au 12 juin 2005
Ouvert tous les jours de 10 h à 18 h