LA POLITIQUE DES LANGUES



BULLETIN DE LA CIIP

POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS

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

No 21 - DÉCEMBRE 2007

Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots.

Comme ils* étaient partis de l'orient, ils trouvèrent une plaine au pays de Schinear, et ils y habitèrent.

Ils se dirent l'un à l'autre : Allons ! faisons des briques, et cuisons-les au feu. Et la brique leur servit de pierre, et le bitume leur servit de ciment.

Ils dirent encore : Allons ! bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche au ciel, et faisons-nous un nom, afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de toute la terre.

L'Éternel descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes.

Et l'Éternel dit : Voici, ils forment un seul peuple et ont tous une même langue, et c'est là ce qu'ils ont entrepris; maintenant rien ne les empêcherait de faire tout ce qu'ils auraient projeté.

Allons! descendons, et là confondons leur langage, afin qu'ils n'entendent plus la langue, les uns des autres.

Et l'Éternel les dispersa loin de là sur la face de toute la terre; et ils cessèrent de bâtir la ville.

C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel, car c'est là que l'Éternel confondit le langage de toute la terre, et c'est de là que l'Éternel les dispersa sur la face de toute la terre.

* les peuples issus de Noé après le déluge.

Genèse 11, 1-9, traduction Louis Segond

Couverture : Pieter Bruegel de Oude, Tour de Babel (dite «la petite tour», circa 1563, Musée Boijmans Van Beuningen, Rotterdam, Pays-Bas

LA POLITIQUE DES LANGUES

Editorial

CHRISTIAN BERGER
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CIIP

Si un sujet dans la formation devait être cité comme prioritaire parmi toutes les préoccupations de l'école d'aujourd'hui, et de l'école de demain, c'est bien celui des langues.

Depuis quelques années, le doute n'est plus permis : si la société de demain sera celle de la communication, de l'ouverture des marchés mais aussi de celle des peuples, cette société sera habitée, devra être habitée par des citoyens multilingues, plurilingues.

La connaissance des langues est un sésame pour les emplois de demain, pour la mobilité et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les autorités en charge de l'éducation n'ont pas le choix : elles doivent tout faire pour favoriser l'apprentissage et la maîtrise des langues, afin que nos jeunes filles et nos jeunes gens en formation puissent bénéficier d'un bagage multiculturel solide.

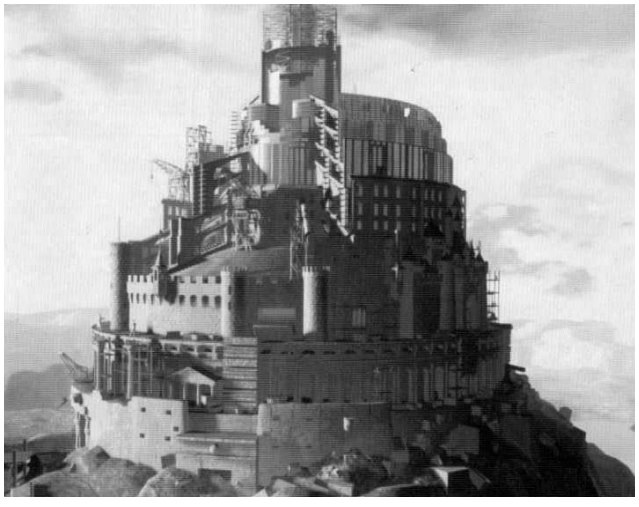
Comment faire ? Comment concilier les objectifs d'une politique des langues avec les contraintes culturelles, sociales et économiques d'un concept de l'enseignement des langues dans un pays fédéraliste et multiculturel ? Quels moyens donner ? quelle formation des enseignants ? quels manuels ? quelle didactique et quelle pédagogie ? Toutes ces questions s'enchevêtrent, se mêlent, parfois s'opposent au lieu de se renforcer pour l'atteinte d'un objectif commun.

La bataille des langues fait rage en Suisse au niveau politique. On se rappellera à l'occasion de ce bulletin les débats aux Chambres autour de la loi fédérale sur les langues, les initiatives cantonales pour l'enseignement de l'anglais ou contre l'enseignement de deux langues au primaire.

On en arrive alors à l'application de l'enseignement des langues en fonction du contexte social, culturel et économique : quelles langues enseigner ? dans quel ordre introduire les langues étrangères ? pourquoi ? quels arguments doivent-ils primer ? quid des réelles capacités des élèves à « digérer » de tels enseignement ? comment développer encore les compétences des enseignantes et enseignants ? comment favoriser les ponts entre les langues pour justement favoriser l'intercompréhension et les apprentissages connexes ?

Les scientifiques, les chercheurs, les didacticiens se penchent sur ces questions. Ils proposent des réponses, des solutions, tentent de les expliquer, de convaincre.

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a publié sa stratégie pour l'enseignement des langues en 2004 : aujourd'hui, malgré quelques échauffourées, cette stratégie tient toujours ; elle a démontré sa pertinence. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a publié sa Déclaration sur les langues en 2003. La mise en œuvre de cette déclaration se poursuit. Après l'allemand introduit en 3e année de l'école primaire dès 2004, c'est l'anglais qui sera généralisé en 5e année dès 2012. Les autres langues ne sont pas oubliées dans la déclaration de 2003.



La volonté de la CIIP de développer les compétences des élèves dans le domaine des langues s'accompagne d'une détermination forte qui se concrétisera dans l'espace romand de la formation dès 2008, et de l'espoir que cela se fasse dans une nouvelle ère pour la coordination et l'harmonisation scolaire : celle de la Convention scolaire romande. C'est le moment de faire le point sur le sujet.

TABLE DES MATIÈRES

Editorial 1
Christian Berger

En Suisse, les lois sur les langues déclenchent les passions 3
Simone Forster

La politique linguistique de la CDIP au fil du temps 6
Simone Forster

Didier Berberat : mieux vaut un compromis qu'une bataille sur les langues 8
Simone Forster

Langues à l'école : le « compromis » de la CDIP sous la plume des médias 9
Dunya Acklin Muji

La place des langues étrangères dans le Plan d'études romand (PER) 11
Yves Delamadeleine

La Délégation à la langue française 13
Virginie Conti

L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons… 15
Jean-François de Pietro

Les chantiers de l'enseignement des langues : les défis d'une approche intégrée et cohérente 18
Michel Nicolet

Deux langues étrangères au primaire : une réalisation à vitesse variable 20
Daniel Elmiger

Faut-il parler le dialecte ou l'allemand à l'école ? Les deux assurément 23
Andrea Bertschi-Kaufmann

L'anglais à l'école primaire en Suisse romande : un projet scolaire d'envergure 25
Daniel Elmiger

L'enseignement des langues : un enjeu stratégique pour la formation des enseignant-e-s 27
Cyril Petitpierre

Les langues de la migration dans le cadre d'un enseignement intégré et plurilingue 30
Michel Nicolet

L'éveil aux langues, une épice indispensable… 32
Jean-François De Pietro

Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction ? 36
Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative
Jean-François De Pietro

L'enseignement du français à l'école primaire tessinoise 40
Maria Luisa Delcò

Quelles langues enseigner en Europe ? 42
Simone Forster

Les échanges linguistiques 45
Silvia Mitteregger

Nouvelles de la CIIP 48
Caroline Codoni-Sancey

En Suisse, les lois sur les langues déclenchent les passions

SIMONE FORSTER
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE À L'IRDP

La Suisse est officiellement un pays plurilingue depuis 1848. Pourtant, la question des langues demeure très sensible, surtout celle du choix de la première langue enseignée dans les écoles primaires.

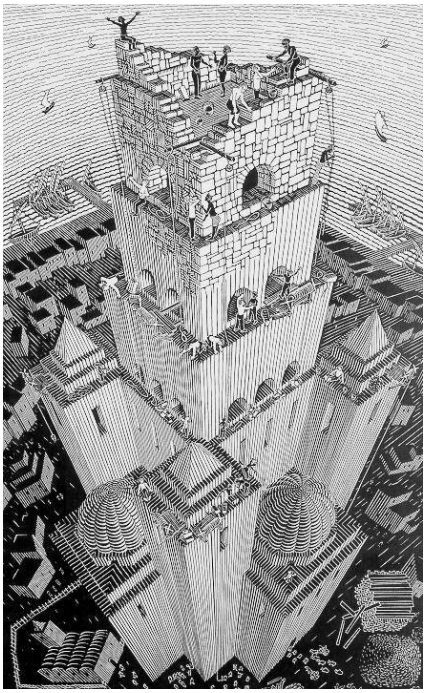
Sous l'ancien régime, la langue de la Diète est l'allemand. Seuls les cantons alémaniques et le canton de Fribourg, bilingue, sont alors membres de la Confédération. L'intervention de Napoléon va changer les choses. La Suisse de la République helvétique (1798-1803) devient un Etat plurilingue avec la reconnaissance formelle de l'égalité des langues. Frédéric César de Laharpe écrit alors 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'éducation Albert Stapfer élabore une politique d'apprentissage des langues par immersion dès l'école primaire. Malheureusement, elle n'est pas appliquée faute d'argent et, au début du XIX[e] siècle, la République helvétique sombre dans un indescriptible chaos.

1848 : une constitution d'avant-garde

Napoléon déchu, la langue officielle de la Diète est à nouveau l'allemand. Les représentants des cantons latins peuvent toutefois s'exprimer dans leur langue. Au début du XIX[e] siècle, la Suisse romande a en effet un poids important. Genève avec ses 30 000 habitants est 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 attribue le statut de langue nationale à l'allemand, au français et à l'italien (article 109). La Suisse est alors à l'avant-garde car elle est un des rares pays d'Europe à se doter d'une Constitution. Partout ailleurs les révolutions de 1848 ont échoué. Face au mouvement des nationalismes qui décrète « un Etat, une langue », la Suisse affiche son originalité : un Etat plurilingue avec égalité de statut pour les trois langues.

1938 : avènement du romanche

L'article 109, repris par la Constitution de 1874, devient l'article 116. Dès la fin de la première guerre mondiale, la nouvelle Ligue romanche (*Lia Rumantscha*) se lance dans des campagnes pour la protection et la reconnaissance du romanche. En 1935, le gouvernement grison intervient auprès du Conseil fédéral afin que le romanche soit une langue nationale. Ce dernier donne son accord en 1937. Dans son message aux Chambres fédérales, le Conseil fédéral relève que sa mission n'est pas seulement de promouvoir la bonne santé de l'économie helvétique mais aussi d'en défendre la richesse. En 1937, les Chambres acceptent cette proposition. Le 20 février 1938, le peuple suisse, par 92 % de oui, élève le romanche au statut de quatrième langue nationale.



La tour de Babel, C. Escher 1928

La nouvelle Constitution de 1999

L'article 116 de la Constitution de 1874, revu et corrigé, est adopté en votation populaire le 10 mars 1996. Une nouvelle clause demande à la Confédération et aux cantons de prendre des mesures afin de favoriser une meilleure compréhension entre les communautés linguistiques. Ainsi remanié, il devient 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 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, échanges 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 qui s'achève le 31 janvier 2002 s'avère plutôt positive : 12 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 : le parti démocrate-chrétien (PDC), le parti radical (PRD) et les Démocrates suisses (DS). Deux la 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 sont favorables à cette idée. De même que le parti socialiste et celui des Verts.

La loi engloutie ressurgit et les Chambres sont divisées

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 de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national (CSEC) 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 15 instances.

Le 21 juin 2007, le Conseil national décide que les élèves helvétiques commenceront par apprendre une langue nationale avant l'anglais. Il accepte cette disposition par 112 voix contre 56, grâce au soutien de la gauche et de l'UDC. « Un signal clair doit être envoyé aux cantons, car c'est une erreur de croire que l'ordre des langues enseignées ne joue pas de rôle », souligne Christian Levrat. Radicaux et démocrates chrétiens auraient préféré inscrire dans la Loi que les jeunes, au terme de leur scolarité obligatoire, doivent avoir des compétences dans deux langues étrangères dont une nationale. Les cantons resteraient ainsi libres de choisir quel idiome doit être enseigné en premier, comme le prévoit le concordat HarmoS approuvé la semaine précédente (14 juin 2007) par la CDIP. Cette dernière, dans son communiqué de presse du 21 juin 2007, souligne que l'organisation de l'enseignement relève des cantons et que l'article 62 de la Constitution, adopté le 21 mai 2006, n'octroie aucune compétence de décision au Parlement quant à l'ordre d'enseignement des langues. Elle relève que le consensus des années 1970 a volé en éclat avec l'irruption de l'anglais et qu'il est impossible de parvenir aujourd'hui à une politique nationale d'enseignement des langues. « Des années de discussions ont montré qu'il n'y avait pas de consensus entre les régions du pays en ce

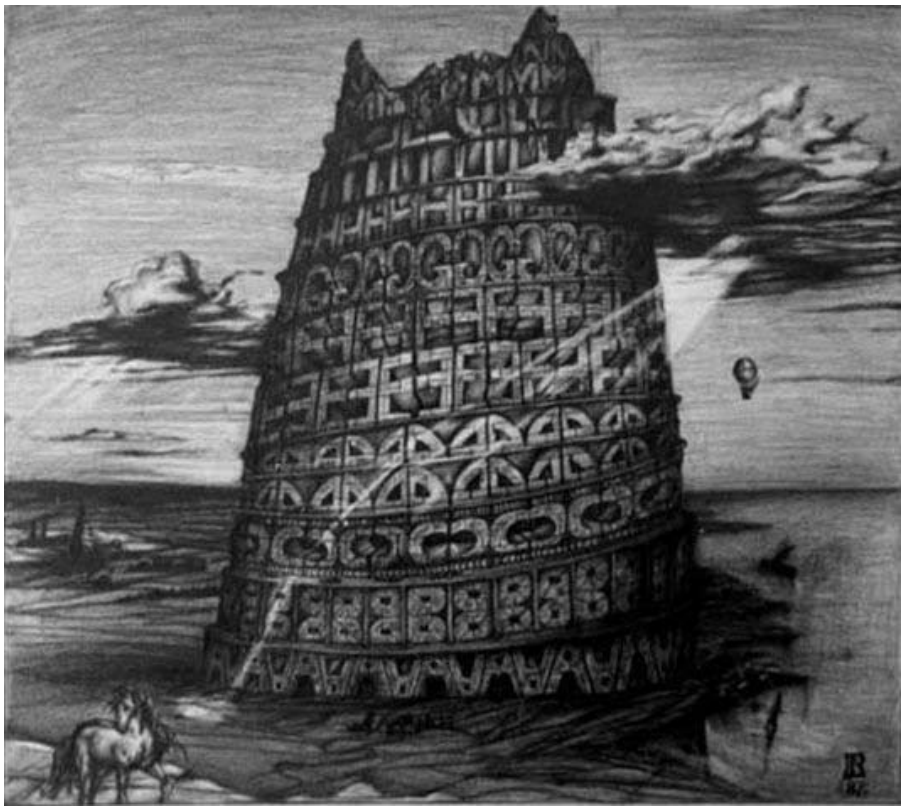
qui concerne l'introduction des langues étrangères dans l'enseignement. »

Le 15 septembre 2007, le Conseil des Etats décide, par 26 voix contre 8, de laisser aux cantons la liberté d'enseigner les langues étrangères dans l'ordre qu'ils souhaitent, quitte à ce que l'anglais soit privilégié face aux langues nationales. La majorité des sénateurs juge que le Conseil national a adopté une position contraire à la Constitution, au fédéralisme et au concordat HarmoS sur l'harmonisation scolaire adopté par tous les cantons, il refuse d'avaliser cette décision. Si le choix du National avait été confirmé, la loi sur les langues n'aurait pas échappé au référendum et au refus populaire. La paix fédérale n'y gagnerait pas, a averti Christiane Langenberger (PRD/VD).

Les deux Chambres du Parlement s'opposent donc sur le point de savoir quel idiome doit être enseigné comme première langue étrangère. Il s'agit d'une divergence de taille qui survient dans l'élaboration de la loi sur les langues actuellement en cours au Parlement.

Sources

Barblan, P., Ghisla, G. & Zgraggen, B. (éds). (2004). Parlez-vous suisse? *Babylonia, no spécial*, 56 p.
Büchi, Ch. (2001). *Mariage de raison : romands et alémaniques : une histoire suisse.* Carouge : Zoé.
Département fédéral de l'Intérieur. (2002). *LLC : rapport sur les résultats de la procédure de consultation.* Berne : Office fédéral de la culture.
Forster, S. (2002). La nouvelle loi sur les langues : vers une loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 10, 7.*
Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives : l'exemple de la Suisse.* Paris : L'Harmattan.



La tour de Babel, L. Roperti, 1987

LES LANGUES DANS LA CONSTITUTION

En 1996, le peuple approuve l'introduction d'un article sur les langues dans la Constitution fédérale. Trois ans plus tard, avec la révision de la Constitution, un pas supplémentaire est franchi. Aujourd'hui la question linguistique est traitée dans plusieurs articles constitutionnels : article 4 (langues nationales), article 18 (liberté de la langue) et article 70. Ce dernier indique quelles sont les langues officielles de la Confédération : l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche. Selon cet article, la Confédération et les cantons sont invités à promouvoir les échanges entre les communautés linguistiques. Les cantons sont aussi appelés à respecter les minorités linguistiques autochtones. Quant à la Confédération, elle a le devoir de soutenir les cantons plurilingues dans l'accomplissement de leurs devoirs particuliers. Enfin, l'article 70 prévoit que la Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'accomplissement de leurs tâches particulières.

La politique linguistique de la CDIP au fil du temps

Simone Forster
Collaboratrice scientifique IRDP

L'irruption de l'anglais en Suisse alémanique a fait voler en éclat la politique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui accordait la priorité aux langues nationales. Il a fallu trouver un compromis afin de mettre tout le monde d'accord.

Le 13 avril 1973, la CDIP nomme une commission d'experts afin de réfléchir à une politique harmonisée d'enseignement des langues. Ses objectifs s'inscrivent dans les résolutions du Conseil de l'Europe : développer les compétences communicatives des élèves en apprenant une première langue étrangère avant l'âge de 10 ans. Le mandat précise que l'anglais n'entre pas en ligne de compte. Cette question est d'ailleurs si peu d'actualité que les experts ne la traitent même pas dans leur rapport de l'été 1974. Il paraît alors important de commencer l'étude d'une première langue étrangère avant la puberté, soit entre 4 et 10 ans et de transmettre aux enfants le plaisir de communiquer et de s'ouvrir à la diversité des cultures.

Les premières recommandations de 1975

Le 30 octobre 1975, la CDIP édicte ses premières recommandations sur l'enseignement de la deuxième langue nationale à l'école primaire et préconise son introduction en 4e ou en 5e année. Les buts sont d'harmoniser les pratiques, de favoriser une attitude positive face au pluralisme linguistique et de sensibiliser les élèves à la richesse des cultures. Les recommandations traitent aussi de la géographie de l'enseignement de la langue seconde : l'allemand en Suisse romande ainsi que dans les communes italophones et rhéto-romanes des Grisons, le français en Suisse alémanique et au Tessin. Cette politique linguistique provoque une vive résistance des associations d'enseignants de Suisse orientale. Celles-ci craignent la surcharge des programmes car le français est en réalité une deuxième langue étrangère si on compte le *Hochdeutsch*. Certains cantons prennent leurs distances et n'appliquent pas rigoureusement la politique recommandée. Ainsi Uri opte pour l'italien et Argovie commence l'apprentissage du français en 6e année. Zurich n'introduit le français en 5e année qu'en 1988, suite à un scrutin populaire : 62,9 % des votants acceptent la proposition du Conseil de l'éducation et rejettent l'initiative populaire opposée à l'introduction précoce du français.

Le 30 octobre 1986, la CDIP reprend la question linguistique et publie une nouvelle recommandation qui insiste sur la nécessité d'ouverture des élèves au pluralisme. Neuf ans plus tard elle édicte, avec les directeurs cantonaux de l'économie publique responsables de la formation professionnelle, la déclaration « Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse. » En 1994, la Commission fédérale de maturité décide l'introduction de certificats de maturité avec mention bilingue.

Les tumultes de l'anglais et le rapport des experts de la CDIP

Le 12 février 1997, le Conseil d'éducation du canton de Zurich met un projet en consultation qui prévoit de commencer l'apprentissage de l'anglais en 7e ou en 8e année et de retrancher une heure de français à l'horaire. Le 24 juin 1997, la CIIP publie un communiqué de presse. Elle redoute que l'enseignement de l'anglais ne se fasse au détriment du français et demande la poursuite d'une réflexion sur l'enseignement des langues étrangères afin de ne pas rompre la cohérence des années 1970. Le 10 septembre 1997, la CDIP - qui venait de dissoudre sa commission Langue 2 - charge un groupe de 15 experts d'élaborer un « concept général d'enseignement des langues ». Le 30 septembre 1997, la consultation zurichoise prend fin. Les résultats sont clairs : l'anglais obligatoire séduit. Il a le vent en poupe. En février 1998, avant la publication du rapport des experts de la CDIP, Ernst Buschsor, chef du Conseil d'éducation du canton de Zurich proclame son intention de généraliser l'anglais par immersion en 1e année primaire dès la rentrée 1999. Le 19 août 1998, le nouveau Concept est présenté officiellement.

Le rapport esquive la brûlante question du choix de la première langue étrangère en déclarant que tous les enfants doivent apprendre deux langues à l'école primaire : une langue nationale et l'anglais. Peu importe l'ordre d'introduction pourvu que les objectifs d'apprentissage de fin de scolarité, définis au plan suisse, soient respectés. L'apprentissage de la première langue commence au plus tard en 2e année, celui de la deuxième au plus tard en 5e. Afin de ne pas entraver la mobilité, la commission recommande la concertation au sein des conférences régionales.

Les années difficiles

Le 31 août 2000, la CDIP procède à une première lecture de ses nouvelles recommandations sur l'enseignement des langues qu'elle va présenter à l'assemblée plénière du 2-3 novembre 2000 à Montreux. Les temps sont troublés et la polémique sur le choix de la première langue étrangère fait rage dans les médias. A Montreux, les ministres de l'éducation votent à l'unanimité 18 des 19 recommandations proposées. La 6e, celle du choix de la première langue étrangère, aboutit à un résultat serré : 13 voix pour une langue nationale contre 12 (Bâle-Ville s'est abstenu). Résultat : la CDIP renonce à adopter les recommandations et lance une consultation nationale jusqu'en mars 2001. Celle-ci n'éclaircit pas la situation car aucune majorité claire n'apparaît sur le choix de la première langue.



Le comité de la CDIP renonce alors à une solution nationale unique et soumet un nouveau projet à voter lors de l'Assemblée plénière du 11 juin 2001 : coordonner les politiques linguistiques dans les espaces régionaux, fixer les objectifs d'apprentissage contraignants pour les langues étrangères, améliorer l'efficacité de leur enseignement. Le projet ne passe pas la rampe car il n'obtient pas la majorité requise des deux-tiers. Les cantons achoppent toujours et encore sur cette question litigieuse du choix de la première langue étrangère enseignée. La situation est donc bloquée. Le 28 juin 2001, la Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse centrale (IEDK) annonce son intention d'enseigner l'anglais dès la 3e année primaire. Le 9 novembre 2001, la CDIP vote son *plan d'action enseignement des langues* afin de parvenir à une certaine coordination par le biais de la définition de standards à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire. Le 29 octobre 2002, la Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse orientale (EDK-Ost) décide de passer à l'anglais. Il apparaît alors clairement que la solution de la crise passe par la solution régionale avec une fixation des objectifs d'apprentissage à l'échelle nationale.

De nouvelles recommandations et un plan d'études

Finalement, le 25 mars 2004, les cantons réunis en Assemblée plénière acceptent quasi à l'unanimité une stratégie d'apprentissage des langues. Seuls Appenzell Rhodes Intérieures et Lucerne se sont abstenus. La CDIP, s'inspirant toujours du concept des langues, décide de mettre l'accent sur la langue première et d'enseigner deux langues étrangères à l'école primaire : une langue nationale et l'anglais au plus tard à partir de la 3e et de la 5e année. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3e année et en 2012 une seconde en 5e année. Les cantons sont libres de décider s'ils commencent par une langue nationale ou par l'anglais. Le programme d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), adopté le 6 juin 2002 par l'Assemblée plénière, va fixer les objectifs d'apprentissage en « langue première locale » (2e,6e et 9e) et en langues étrangères au terme de la 6e (première langue étrangère) et de la 9e (les deux langues étrangères). Finalement, la Suisse s'est tirée d'affaire mais elle a dû faire le deuil de sa politique commune quant au choix de la première langue étrangère. *Billige Schwarz-Peter Lösung* tirait la Basler Zeitung le premier avril 2004 !

Sources
Communiqués de presse CDIP
Elmiger D., Forster S. : *La Suisse face à ses langues Situation actuelle de l'enseignement des langues.* IRDP septembre 2005
Muji Acklin D. 2007. *Langues à l'école : quelle politique pour quelle Suisse* ? Peter Lang. Berne.
Politique de l'Education et Innovations. *L'enseignement des langues en Suisse romande.* no 10 novembre 2002

Didier Berberat : mieux vaut un compromis qu'une bataille des langues

Simone Forster
Collaboratrice scientifique IRDP

On s'en souvient : le 21 juin 2000 le conseiller national Didier Berberat (PS/NE) lance 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 accepte ce texte le 22 mars 2001, par 72 voix contre 67. En juin 2007, le Conseil national vote pour la priorité à l'enseignement des langues nationales à l'école primaire. A l'inverse, en septembre, le Conseil des Etats opte pour la liberté de choix (lire encadré).*

Interview de Didier Berberat

Aujourd'hui les chambres sont divisées mais le compromis de la CDIP va sans doute l'emporter. Quelle est votre réaction ?

Je suis déçu bien sûr et surpris qu'on ne parvienne pas à s'entendre sur une politique nationale d'enseignement des langues. Je pense qu'on a trop tardé. Mon initiative date de 2000 et le Conseil national l'a acceptée en 2001. Il aurait fallu agir tout de suite. Maintenant c'est trop tard. Dans le sillage de Zurich, les cantons de Suisse alémanique - hormis les deux Bâle, Soleure et les cantons bilingues - ont opté pour l'anglais. Finalement la solution trouvée est un moindre mal, mais je dois dire que la CDIP aurait dû faire preuve de plus de détermination et agir plus rapidement qu'elle ne l'a fait.

Votre initiative était-elle une réponse à ce que les Romands appellent l'arrogance zurichoise ? Une réponse à Ernst Buschor ?

Oui, c'était une réponse à la politique d'Ernst Buschor. Cette initiative était toutefois très réfléchie et n'avait rien d'émotionnel. 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. Le meilleur moyen d'atteindre ce but est d'enseigner les langues officielles de manière efficace, dès les classes primaires. Il ne s'agit pas de s'en prendre à l'anglais qui est sans conteste indispensable. Je le répète mon souci est celui de la cohésion nationale. C'est pourquoi il ne faut pas s'obstiner à imposer une langue nationale comme première langue étrangère à l'école primaire. En cas de votation, la situation pourrait dégénérer et prendre des allures de quasi *Sonderbund*.

Vous étiez sans doute content de la votation du Conseil national ?

Oui bien sûr, c'était une victoire d'étape mais elle arrivait trop tard. Certains parlementaires sont favorables à la liberté totale des cantons dans le choix des langues enseignées ; d'autres privilégient les langues nationales. HarmoS est un compromis. En fait, il faut choisir entre le compromis de la CDIP et rien du tout. Même tardif, je suis toutefois content qu'il y ait eu enfin un débat sur ces questions.

Pensez-vous que le compromis HarmoS soit une bonne solution ?

Sans doute, à condition que les cantons l'appliquent et qu'ils respectent les objectifs d'apprentissage fixés. Les compétences en anglais et dans une langue nationale doivent être égales à la fin de la scolarité obligatoire. Certains pédagogues nous ont dit à la tribune qu'il fallait commencer par l'anglais car c'était une langue plus facile et moins rebutante pour les enfants que l'allemand ou le français. L'anglais ouvrirait la voie des apprentissages linguistiques. Je trouve cela étonnant quand on songe que le Conseil de l'Europe recommande l'apprentissage d'une langue de proximité comme première langue étrangère.

Les aléas de la loi sur les langues

La loi d'application de l'article 70 vise « à renforcer le quadrilinguisme comme singularité de la Suisse et à consolider la cohésion nationale ». Acceptée en consultation en 2002, elle est enterrée par le Conseil fédéral en avril 2004 en raison des coûts de son application. Une initiative parlementaire de Christian Levrat remet le projet sur les rails en novembre 2004. En juin 2007, le Conseil national accepte une disposition qui prévoit que l'apprentissage des langues étrangères commence par une langue nationale. En septembre de la même année, le Conseil des Etats opte pour la liberté de choix. Motifs : la décision du National va à l'encontre du concordat HarmoS adopté par tous les cantons et elle est contraire à la constitution et au fédéralisme.

Langues à l'école : le « compromis » de la CDIP sous la plume des médias

Dunya Acklin Muji, professeure à la
Haute Ecole fribourgeoise de travail social

« Sprachenstreit ist beigelegt » (Bund), « Eviter la guerre des langues » (Nouvelliste), « La guerre des langues se clôt sur un compromis » (Tribune de Genève), « L'inglese è promosso » (La Regione), « L'anglais a gagné le droit d'être la première langue étrangère enseignée dans les écoles helvétiques » (Le Temps), « Zwei Fremdsprachen bald obligatorisch » (Neue Luzerner Zeitung).

Ainsi titrent quelques journaux du 1er avril 2004, au lendemain de la présentation au public du document « Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale » du 25 mars 2004. Un événement qui a trouvé un ample écho dans la presse de l'ensemble du pays. Mais que retenir de ce traitement médiatique et comment interpréter cette stratégie, tout en la situant dans le vaste débat sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire et en tenant compte des développements ultérieurs ?

De la « guerre des langues » au « compromis helvétique »

Rétrospectivement, la publication de la stratégie de la CDIP apparaît comme un tournant dans le débat pluriannuel sur l'enseignement des langues. Une solution présentée par la CDIP elle-même comme « raisonnable ». Elle préconise que chaque élève scolarisé en Suisse apprenne une langue nationale et l'anglais au plus tard dès la cinquième année et que les compétences à atteindre dans ces deux langues soient fixées au niveau national. Une stratégie qui renonce à une réglementation uniforme et laisse aux quatre conférences régionales le soin de trancher la question épineuse de l'ordre d'apprentissage des langues[1].



Cette stratégie aurait ainsi permis le désamorçage de la controverse qui a fait rage dans l'ensemble du pays depuis 1997[2]. Brièvement, rappelons que ce débat opposait les défenseurs du principe de primauté de la langue nationale, qui mériterait d'être inscrit dans la Constitution fédérale afin de préserver la cohésion nationale, aux promoteurs de l'anglais dit précoce, favorables au principe fédéraliste qui reconnaît la souveraineté des cantons dans l'enseignement primaire. La liberté de choix quant à la première langue étrangère leur permettrait de satisfaire la demande parentale et de maintenir la cohésion sociale. Dans cette configuration, l'école est au service d'individus plurilingues projetés sur le marché du travail (conception utilitaire des langues), alors que, pour la première position, elle est au service d'une collectivité plurilingue (conception identitaire des langues). Les deux positions sont attribuées respectivement aux Alémaniques, et aux Romands, et il n'est guère étonnant que la configuration et l'interprétation du débat aient amplement reposé sur la métaphore de la « guerre des langues », également reprise pour commenter la stratégie de la CDIP.

Un survol de la presse du 1er avril 2004 montre en effet que le cadrage dominant

[1] Pour les experts, il s'agit d'un faux problème : l'ordre et la durée de l'apprentissage des langues seraient secondaires par rapport aux compétences visées à la fin de la scolarité obligatoire.
[2] Cf. Acklin Mujy Dunya, Langues à l'école : quelle politique pour quelle Suisse ? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire, Bern, Peter Lang, 2007.

consiste à dire que la « guerre des langues » est finalement « réglée » (« *Sprachenstreit ist beigelegt* », Bund et St. Galler Tagblatt), que les cantons auraient finalement atteint un accord dans cette controverse (« *Kantone einig im Sprachenstreit* », Tages-Anzeiger) et qu'une solution aurait été trouvée (« *Lösung im Sprachenstreit* », Blick). La presse romande souligne également que l'adoption de la stratégie de la CDIP a permis d'« éviter la guerre des langues » (Nouvelliste) ou encore que « les chefs de l'Instruction publique signent la paix des langues » (Liberté).

Un « amer compromis » pour les Romands

Plusieurs journaux qualifient cette stratégie de « compromis », un compromis « typiquement helvétique » (Neue Luzerner Zeitung, Aargauer Zeitung et 24 Heures, 1.4.2004 ; Corriere del Ticino, 7.4.2004). Sur ce point, la presse romande est nettement plus critique que la presse alémanique. Alors que cette dernière met en exergue l'entente des cantons, en Suisse romande, on évoque « un compromis au goût de défaite » (24 Heures, 1.4.2004), un « compromis […] difficile à avaler […] à la limite du supportable » (Le Temps, 1.4.2004). Pour un chroniqueur, n'ayant d'autre choix que d'accepter leur statut de minorité, les responsables romands de l'instruction publique n'auraient pu faire autrement que d'adhérer à la stratégie de la CDIP, une véritable « rebuffade » (Le Temps, 1.4.2004). Ce commentaire exprime le sentiment qu'ont plusieurs journalistes latins de constituer une minorité face aux Alémaniques qui, pour finir, dans cette affaire, n'ont fait que peu de concessions. Ces derniers sortent dès lors comme les gagnants de la « guerre des langues » – en particulier l'hégémonique et arrogant canton de Zurich (Quotidien Jurassien, 1.4.2004 ; Corriere del Ticino, 7.4.2007).

Un « compromis fragile »

Sceptiques face à la stratégie de la CDIP, les enseignants formulent des réserves quant au fait d'apprendre deux langues étrangères à l'école primaire. Cette position débouche finalement, dans plusieurs cantons alémaniques, sur des initiatives populaires dénommées « *Nur eine Fremdsprache in der Primarschule* ». Elles visent à reporter à la septième année l'enseignement de la deuxième langue étrangère, en l'occurrence le français. Ainsi, la stratégie de la CDIP apparaît a posteriori comme un « compromis fragile » (Coopération, 4.5.2005), qui risque de « voler en éclats »[3], mais qui finira par surmonter l'épreuve des scrutins populaires et ne sera donc pas désavouée.

Cette issue semble finalement soustraire à l'arène politique nationale le débat sur l'enseignement des langues et favoriser une régulation de la question à la fois pragmatique et technique : les experts auront un rôle important à jouer dans l'établissement des standards linguistiques et dans leur évaluation. L'approche préconisée par la CDIP est d'ailleurs parfaitement compatible avec la logique des politiques éducatives contemporaines qui vont dans le sens d'une individualisation de la formation, d'un apprentissage précoce mais aussi tout au long de la vie, d'une offre de formation orientée vers la demande parentale et d'une libéralisation de l'école-service public[4].

Le risque de cette orientation pourrait toutefois résider dans le fait que les considérations économiques et marchandes l'emportent sur les considérations politiques d'un pays plurilingue. Mais ce serait sans compter avec l'élite politique, qui semble résister à cette dérive possible. Dans le cadre des débats sur la Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, le Conseil national a adopté en juin 2007 la disposition, selon laquelle la Confédération et les cantons s'engagent en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui donne la priorité à une langue nationale (LCC, art. 15, al. 3). Le Conseil des Etats n'a pas suivi cette option : concernant la première langue étrangère enseignée, la loi adoptée le 5 octobre 2007 laisse finalement la liberté de choix aux cantons, tout en réaffirmant le « compromis » de la CDIP, concrétisé par l'accord intercantonal HarmoS. Avec ce dernier acte, la hache de guerre semblerait définitivement enterrée.

[3] Propos de l'ancien Président de la CDIP, Hans Ulrich Stöckling, rapportés par « Le Temps » du 1.4.2004.

[4] Cf. Bulletin de la CIIP, no. 17 (L'école, service public ?), décembre 2005 ; Van Zanten Agnès, « Un libéralisme éducatif sans frontières ?, in : Van Zanten Agnès (dir.), L'école. L'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000 ; Laval Christian, L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public, Paris, La Découverte, 2003.

La place des langues étrangères dans le Plan d'études romand (PER)

Yves Delamadeleine
Collaborateur scientifique CIIP

Dès 2005, trois cantons (Berne, Jura et Neuchâtel) ont décidé d'entreprendre l'écriture d'un Plan d'études commun, anticipant de ce fait ce que prévoyait à terme le projet de plan cadre romand, mais en tenant compte des remarques et propositions faites lors de la consultation sur ce dernier. Très rapidement, Fribourg va rejoindre le groupe puis ce furent le Valais et enfin Genève et Vaud. Constatant l'unité de vue de tous les cantons quant à ce nouveau produit, la CIIP, le 20 septembre dernier, a décidé de l'adopter en tant que Plan d'études romand (PER). Les opérations visant à homogénéiser les différentes productions des rédacteurs sont en cours et déboucheront sur une première version du PER à l'orée de l'année 2008. Les textes définitifs seront publiés pour le début de l'année scolaire 2009-2010.

Définir des objectifs

Les concepteurs du Plan d'études commun avaient défini dans un domaine Langues, sept à huit objectifs prioritaires d'apprentissage, un seul d'entre eux était consacré aux langues étrangères. Celui-ci reprenait les orientations définies pour la Langue 1 (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Très vite il est apparu que la visibilité des langues étrangères n'était pas suffisante.

Parallèlement, suite aux enquêtes PISA, à la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues et à celle des premiers Portfolios, la réflexion sur l'enseignement des langues a été relancée. En particulier, fut mise en évidence la nécessité de mettre l'accent sur le français en tant que langue-outil, en particulier par la maîtrise des aspects structuraux de la langue. Ceci a rendu les analogies éventuelles avec l'enseignement des langues étrangères plus aléatoires, mêmes si des synergies restaient possibles, voire souhaitables. Les niveaux de compétences furent également définis, décrivant ce que l'élève est capable de faire, afin de renforcer l'aspect communicatif des langues étrangères, trop souvent prisonnières d'une approche très et peut-être même trop structurante, surtout en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand.

Les rédacteurs du domaine Langues ont développé un réseau d'objectifs prioritaires d'apprentissage, indépendants de



la Langue 1, pour les langues étrangères. Pour ce faire, ils se sont inspirés du Cadre européen commun de référence (2001) et des Portfolios (décision d'introduction du PEL III en septembre 2002 et du PEL II en septembre 2006), ainsi que de la Déclaration de la CIIP relative à la politique des langues en Suisse romande (30 janvier 2003). Les objectifs à atteindre en fin de sixième année et de neuvième année étaient dès lors fixés : fin de 6e - niveau A1 ; fin de 9e : niveau B1 (B1+ en compréhension).

Il fallut ensuite se mettre d'accord sur des objectifs communs. L'analyse des situations cantonales au niveau des structures scolaires, des dotations horaires, de l'existence de filières ou de niveaux a montré des différences importantes entre les cantons. C'est pourquoi les rédacteurs ont été amenés à proposer des niveaux d'attente qui tiennent compte des objectifs fixés par la CIIP bien sûr, mais aussi de la réalité au niveau des classes. Ceux-ci vont, pour la fin de la 9e année, de A2.1 à B1.2, en allemand et de A2.1 à B1.1, en anglais, selon les types de compétences (compréhension et production, orales et écrites).

Allemand et anglais

Des principes de base identiques sont appliqués en allemand et en anglais. Pourtant, deux nuances importantes sont à mentionner pour l'anglais : actuellement, dans certains cantons, il n'est pas enseigné aux élèves des filières les moins exigeantes alors que tous les élèves apprennent l'allemand ; d'autre part, dans l'élaboration de la version actuelle du PER, il n'était pas possible de tenir compte de la décision prise par la CIIP en septembre 2007, soit l'introduction de l'anglais en cinquième et sixième années à l'horizon 2012. Ce sera donc la tâche du projet PER de réviser dans les mois à venir le chapitre anglais du domaine Langues.

Autres langues

Le PER doit couvrir tous les domaines d'enseignement et tous les niveaux de l'enseignement obligatoire. Ainsi, les rédacteurs ont-ils défini aussi des objectifs prioritaires d'apprentissage pour les Langues anciennes, latin et grec, qui sont enseignées dans une approche interlinguistique, en tenant compte des spécificités et particularités de celles-ci.

Pour les autres langues modernes les objectifs d'apprentissage sont définis selon les mêmes critères que ceux de l'allemand et de l'anglais.

Conclusion

Si le PER décrit les objectifs prioritaires d'apprentissage ainsi que les niveaux d'attente pour les élèves, il reste évolutif. Il devra donc s'adapter aux résultats des chantiers actuels dans le domaine Langues et aux décisions qui seront prises ultérieurement. Au niveau CIIP, les activités de réflexions se concentrent autour :

- de l'introduction de l'anglais à l'école primaire (2012) ;
- de l'introduction, assez difficile, du Portfolio des langues III (15 ans et plus) ;
- de l'implémentation du Portfolio des langues II (11 à 15 ans, horizon 2012) ;
- de la réflexion sur un renouvellement éventuel des moyens d'enseignement d'allemand ;
- du développement des échanges ;

avec en toile de fond, l'objectif, ambitieux, de l'enseignement des langues qui est de développer chez l'élève une compétence plurilingue.

La Délégation à la langue française

Pour une politique de la langue française dans un pays plurilingue

Virginie Conti
Collaboratrice scientifique CIIP/DLF

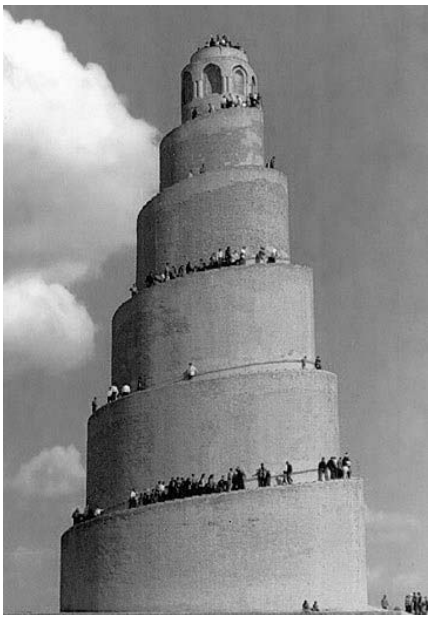
La France, le Québec et la Communauté française de Belgique disposent d'organismes de gestion linguistique qui, à des titres divers, s'occupent de questions liées à l'usage de la langue française, à son avenir, à sa coexistence avec les autres langues[1]. En Suisse, c'est la Délégation à la Langue Française (DLF) qui remplit une mission analogue, sous la responsabilité politique de la CIIP.

Depuis sa création en 1992, la DLF est présidée par Marie-José Béguelin, professeur de linguistique française à l'Université de Neuchâtel. La Délégation compte en outre trois membres : Jean-François de Pietro, chercheur à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), François Grin, professeur d'économie à l'École de traduction et d'interprétation (ETI) de l'Université de Genève, et Marinette Matthey, professeure de sciences du langage à l'Université Stendhal Grenoble 3. La DLF bénéficie de l'appui permanent d'une collaboratrice scientifique (40%), et d'une secrétaire (30%) ; un chargé de mission à 50% s'occupe quant à lui de l'organisation de la Semaine de la langue française et de la francophonie (cf. *infra*). De nouveaux statuts, prévoyant l'élargissement de la DLF à une quinzaine de membres, sont en cours de mise en œuvre.

Les missions de la DLF

Une des missions actuelles de la DLF est de servir d'interlocuteur aux organismes homologues des pays francophones du nord, et ainsi, à l'échelon international, de **représenter la Suisse** (et plus particulièrement la Suisse romande) dans les débats relatifs à l'avenir et à l'usage de la langue française. La DLF collabore aussi avec d'autres instances qui, en Suisse même, s'occupent également de la langue française, de l'enseignement du français, des questions liées au plurilinguisme et à la politique linguistique : ainsi le Service de la Francophonie du DFAE, la Représentation permanente de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à Genève, l'Association suisse des journalistes de langue française, l'Association suisse de professeurs de français, etc.

La DLF joue par ailleurs un rôle d'**observatoire des pratiques linguistiques**, et de **service linguistique**. Dans ce cadre, elle se saisit aussi bien de questions sociolinguistiques assez larges (image et présence du français en Suisse et dans le monde ; usage de la langue française dans l'information scientifique et dans les nouvelles technologies ; place du français dans un contexte plurilingue ; etc.) que de problèmes plus précis. Elle a ainsi réalisé, en 2005-2006, une enquête sur la prise en compte des rectifications orthographiques



Le minaret de la grande mosquée de Samarra en Irak, construite au 9e siècle. Ce type de tour en spirale, dérivée de la ziggourat mésopotamienne est à l'origine de la représentation la plus répandue de la tour de Babel.

[1] Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ; Office québécois de la langue française, Conseil supérieur de la langue française et Secrétariat à la politique linguistique du Québec ; Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Communauté française de Belgique.

de 1990 dans les milieux de l'enseignement et du journalisme[2]. Elle lancera par ailleurs au début 2008 une étude sur la *rédaction non discriminatoire*, qui envisagera les pratiques dans ce domaine à la fois au sein des cantons suisses et dans la francophonie internationale, dans le but de mettre à la disposition du public un document de référence sur le sujet (mise en ligne prévue pour 2010).

Les activités régulières de la DLF

La DLF est en outre chargée de la coordination, en Suisse, des manifestations organisées dans le cadre de la **Semaine de la langue française et de la francophonie (SLFF)**. Chaque année autour du 20 mars, Journée internationale de la francophonie, cette Semaine est célébrée dans le monde entier et plus particulièrement dans plusieurs dizaines de pays francophones ou membres de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)[3].

Avec l'aide du *Comité pour la SLFF*, qu'elle préside depuis sa création en 2005, la DLF veille ainsi à assurer la coordination et la promotion des nombreux événements naissant à cette occasion en Suisse grâce à l'enthousiasme de divers opérateurs culturels ou institutionnels. La DLF organise elle-même plusieurs événements dans ce cadre, sous l'égide de son chargé de mission. Elle offre ainsi généralement au public et à ses partenaires une soirée d'ouverture officielle de la Semaine, et met sur pied le cas échéant une rencontre à caractère scientifique. Elle diffuse également un grand **Jeu-concours** autour de 10 mots mis à l'honneur pour l'occasion ainsi qu'une **Valise pédagogique** destinée aux enseignants de français[4]. Depuis 2006, elle fait circuler en Suisse la **Caravane des 10 mots**, initiative française désormais de dimension internationale. Assumant son rôle de coordinateur, la DLF se charge également de tenir à jour, sur le site www.ciip.ch/slff, le programme complet des manifestations ayant lieu en mars sur tout le territoire helvétique à l'occasion de la SLFF. Le programme de l'édition 2008, qui se tiendra du 10 au 20 mars autour du thème « D'un monde à l'Autre », sera disponible dès février prochain à cette adresse.

La DLF participe par ailleurs aux Rencontres annuelles des organismes de gestion linguistique des pays ou régions francophones du nord, qui ont lieu alternativement dans chacun des quatre pays concernés, et sont souvent assorties d'un colloque scientifique autour d'une thématique liée à l'usage ou au statut du français. Une fois tous les quatre ans, la DLF se charge de la mise sur pied d'un tel séminaire international. Le dernier en date (novembre 2006) portait sur la question de « L'intercompréhension entre langues voisines »[5] ; un ouvrage d'actes sera publié au premier semestre 2008.

Depuis quelques années émergent en Suisse des tentatives de mettre en place une politique des langues globale, fortement focalisée sur les questions de plurilinguisme (*cf.* Loi sur les langues), ce qui suscite de nombreux débats. Dans ce contexte, il semble important qu'une réflexion, rigoureusement fondée, sur l'avenir du français (sa place dans l'ensemble des langues en Suisse, les représentations qui lui sont associées, les moyens susceptibles de soutenir son développement…) puisse avoir lieu, dans une perspective de respect mutuel et de coordination. C'est pourquoi la DLF a fait porter les colloques qu'elle a organisés ces dernières années sur des thèmes d'une grande actualité : la question des langues dans le processus d'intégration des migrants[6] ; la description et la promotion de démarches et stratégies d'intercompréhension entre ressortissants de langues voisines.

Les organismes tels que la DLF, la *Lia rumantscha* ou l'*Osservatorio linguistico della Svizzera italiana* constituent les lieux privilégiés pour mener de telles réflexions et, en fait, fournir les éléments de base à l'élaboration d'une politique linguistique nationale qui soit ouverte, respectueuse des langues qui en sont les piliers. On pourra d'ailleurs regretter que n'existe pas le pendant de tels organismes du côté suisse alémanique, et, au vu de l'importance de la question des langues en Suisse, souhaiter la création d'une instance partenaire de l'autre côté de la frontière linguistique…

[2] Résultats de l'enquête disponibles à l'adresse http://www.ciip.ch/index.php?m=1&sm=9&page=152

[3] La liste des manifestations organisées dans tous les pays membres de l'OIF est disponible sur les pages http://20mars.francophonie.org/

[4] Valise pédagogique destinée aux élèves des secondaires I et II, aussi bien francophones qu'apprenants du français (germanophones, italophones), distribuée sur demande (contact : matteo.capponi@ne.ch).

[5] Pour des informations plus précises sur ce séminaire, cf. http://www.ciip.ch/index.php?m=1&sm=9&page=162

[6] *L'intégration des migrants en terre francophone.* Aspects *linguistiques* et *sociaux*. Textes réunis par Virginie Conti et Jean-François de Pietro, Délégation à la langue française de Suisse romande, sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Editions LEP (Loisirs et Pédagogie), Le Mont-sur-Lausanne, 2005.

L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons…

Jean-François de Pietro
collaborateur scientifique IRDP

Où en est l'enseignement du français en 2007 ? Quelles en sont les orientations actuelles ? Comment, à l'heure de la didactique intégrée, s'inscrit-il dans les tendances générales de l'enseignement ?…

La réponse à ces questions n'est pas simple – et c'est un euphémisme. En effet, plus que toute autre discipline peut-être, le français a de tous temps été objet de polémique, tiraillé entre les tenants d'un enseignement dit « traditionnel », et les tenants d'une approche « communicative ».

Dans les années 80, ce débat s'était focalisé sur le fameux « ERF » (enseignement rénové du français) et son ouvrage fondateur, *Maîtrise du français (MF)*, démoli par les uns, loué par les autres. Toutefois, dès les années 90, mais surtout dès le tournant du siècle, faisant le bilan des apports et difficultés de cette rénovation (Weiss & Wirthner, 1991), dans une volonté affirmée de résoudre les problèmes constatés et de dépasser les clivages idéologiques, les autorités scolaires ont pris diverses initiatives en vue d'une mise à jour progressive de l'enseignement : mandats d'étude (à propos des besoins des enseignant-e-s : *De nouveaux horizons ;* pour l'établissement d'un bilan : *Français 2000*, etc.) ; création de nouveaux moyens (*S'exprimer en français*, *De la phrase aux énoncés, EOLE*) ; mesures visant à actualiser les fondements de l'enseignement (rédaction d'un Plan d'étude cadre romand ; création d'un « Groupe de référence » (GREF) chargé de rédiger un document d'orientation ; redéfinition des finalités de l'enseignement public et de la politique éducative des langues[1] ; décisions quant à la politique des moyens d'enseignement et choix de nouveaux moyens), etc.



La Tour de Babel, décor pour le film Metropolis de Fritz Lang, E. Schüfftan, 1927

Où en est-on aujourd'hui ? Les conflits sont-ils résolus ? Avons-nous trouvé un consensus ? Certainement pas. Comme le montrent les débats actuels à propos des résultats de l'enquête PISA, du niveau orthographique des élèves, des élèves « allophones », de la place des « savoirs » par rapport aux « compétences », du rôle de la grammaire[2], etc., l'enseignement du français est toujours source de conflit[3].

Dans le but d'illustrer la situation actuelle et, à l'inverse de certains discours simplistes qu'on entend trop souvent, d'en montrer la complexité, je vais brièvement évoquer deux mesures portant sur l'offre de nouvelles ressources, et développer quelques réflexions personnelles à leur propos, pour mettre en évidence, finalement, quelques-uns des enjeux présents de la politique d'enseignement du français.

Nouvelles orientations, moyens d'enseignement et didactique intégrée

Dans le train des mesures prises pour concrétiser les nouvelles orientations de l'enseignement, les autorités ont pris diverses décisions qui visent à inscrire plus étroitement le français dans la politique des langues, et du plurilinguisme, qui se met progressivement en place dans la foulée des *Déclarations* de 2003. Le français – qui n'est plus seulement la langue maternelle mais la « langue d'enseignement, langue maternelle ou langue d'intégration », la langue « locale » – devrait ainsi trouver une place dans le *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues et « participe[r] au développement chez l'élève de compétences de communication opération-

[1] Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique (30.1.03) ; Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues (30.1.03).

[2] Débat surtout réouvert en France autour de la publication du Rapport « Bentolila ».

[3] Mais peut-il en être autrement ? On peut en effet se demander si les polémiques à propos de cet objet qui nous est si intime ne sont pas plutôt l'expression de conflits d'un autre ordre, social, culturel, politique…

nelles dans plusieurs langues (plurilinguisme) » (CIIP, *Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues*, *2003*).

Une telle conception nous parait fondamentale et parfaitement adaptée au contexte social actuel. Les autorités commencent à la concrétiser en s'engageant dans trois directions (au moins) :

- élaborer des outils qui permettent de jeter des ponts entre les divers enseignements de langues, de mettre en relation les différentes langues (*cf.* ouvrages EOLE[4]) ;
- favoriser l'apprentissage du français non seulement dans les cours de français mais aussi dans les autres disciplines, en créant des ressources pour les enseignants de ces autres disciplines ; ces ressources permettront de montrer comment le français, modestement, pourrait être pris en compte en mathématique (attention portée aux consignes…), en biologie (rédaction de rapports d'expériences…), etc. ;
- créer un domaine de formation spécifique et des moyens d'enseignement *pour* les élèves allophones, qui doivent permettre aux enseignant-e-s d'aborder le français autrement, comme une « langue seconde », qui vient s'ajouter à – et non remplacer – leur(s) première(s) langue(s)[5].

Parallèlement à ces « ouvertures », il importe aussi, comme le souligne d'ailleurs avec force la CIIP, que le français, en tant que « langue véhiculaire et de culture », demeure « l'objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité » ! Or, dans certains cantons, l'évolution de la dotation horaire du français durant les dernières décennies serait plutôt de nature à susciter quelques craintes…

Quels moyens d'enseignement pour la structuration ?

Les études qui ont accompagné la mise en œuvre de l'ERF ont mis en évidence le fait que l'absence d'outils concrets rendait très difficile l'enseignement de ce que *MF*, définissant celle-ci comme la finalité principale de l'enseignement, nommait très globalement la « communication ». C'est ainsi, pour répondre à ce besoin, après diverses études et expérimentations, que de nouveaux moyens d'enseignement, consacrés prioritairement à l'expression écrite et orale, ont été produits (*cf. S'exprimer en français*).

Pourtant, la réalisation de ces nouveaux moyens[6] – conjuguée à la volonté de mettre à jour la partie grammaticale de l'ERF – a à son tour fait apparaitre la nécessité de disposer de nouveaux moyens plus spécifiquement centrés cette fois sur l'entrée dans l'écrit (lecture et écriture) d'une part, une approche systématique de la composante « structuration » de la langue d'autre part[7]. Toutefois, plutôt que de créer de nouveaux moyens, l'intention de la CIIP est aujourd'hui de privilégier ce qui existe, ici ou ailleurs ; dès lors, les autorités ont – dans un premier temps du moins – mandaté des groupes de travail pour effectuer un choix parmi l'offre existante. Cela a abouti récemment à la sélection d'ouvrages français (*Mon manuel de français, L'île aux mots*, etc.) qui vont donc progressivement être introduits dans les classes romandes, moyennant pour certains quelques adaptations préalables.

L'enjeu de tels choix – et c'est ce que je souhaite discuter ici – est crucial. Il importe en effet que la réorganisation de l'enseignement provoquée par l'introduction de *S'exprimer en français*, avec une centration sur les capacités de communication des élèves, trouve son complément dans la mise à disposition d'outils réflexifs qui permettent de renforcer leurs compétences en les structurant et en les rendant plus conscientes. On peut craindre cependant qu'en renonçant à créer des moyens spécifiques, précisément articulés aux séquences didactiques de *S'exprimer en français,* il devienne bien difficile de maintenir la cohérence du dispositif et qu'on en revienne ainsi à une opposition forte – voire à une concurrence – entre, d'un côté, des moyens *pour l'expression* (incluant toutefois, il importe de le rappeler, l'acquisition d'outils de structuration utiles à la production et à la réception de textes) et, de l'autre, des moyens *pour la structuration* (incluant certes eux aussi (quelques) activités d'expression mais sans lien évident avec *S'exprimer en français*). Autrement dit, tout se passe comme si on avait renoncé à bâtir un édifice homogène où l'ensemble du travail en classe serait centré sur le développement des capacités communicatives des élèves et la construction *parallèle* des outils linguistiques et des références culturelles qui soutiennent cet édifice et donne sens aux apprentissages. Comme si, finalement, il y avait toujours d'un coté la structuration et de l'autre l'expression – ce que l'ouvrage *MF* avait d'ailleurs lui-même très maladroitement instauré, en opposant ces deux pôles, parfois même évoqués par les termes *contrainte* et *libération*…

[4] *Cf.* de Pietro, dans ce même numéro.

[5] A ce propos, Nicolet ici-même.

[6] Une étude, réalisée par l'IRDP, est actuellement en cours afin d'en évaluer la réception et l'usage.

[7] Les séquences didactiques de *S'exprimer en français* incluent certes un important travail sur de nombreux aspects de la maitrise du code, en liaison directe avec les activités d'expression, mais cela ne suffit vraisemblablement pas pour doter les élèves de tous les outils grammaticaux et références culturelles dont ils ont besoin pour disposer d'une représentation cohérente et riche de la langue.

Cette concurrence, dont on peut craindre qu'elle aboutisse en fait à perpétuer la priorité accordée aux connaissances du système sur les capacités d'expression, réjouira peut-être les pourfendeurs des « compétences » qui n'ont de cesse de dénoncer un prétendu renoncement aux savoirs. Mais ce serait là la marque d'une profonde méconnaissance de ce que sont vraiment les *compétences communicatives* qui ne peuvent se déployer si elles ne sont solidement soutenues par des savoirs et savoirs-faire plus ou moins conscients, plus ou moins automatisés, relatifs au système de la langue. L'ouvrage *S'exprimer en français* est très clair à ce propos : il offre dans quasiment chacun des modules constitutifs d'une séquence d'enseignement des moments de travail concret portant sur l'apprentissage de ces outils structurants.

Il importe donc de lutter ardemment contre la croyance illusoire – colportée par les tenants d'une préséance accordée à la connaissance des règles grammaticales – qu'il suffirait de connaitre la grammaire (française) pour que nos élèves soient les meilleurs aux épreuves PISA… Peut-être, au mieux, arriverions-nous ainsi à ce qu'ils parviennent à écrire sans faute, mais encore faut-il que ce qu'ils écrivent forme un *texte,* qui soit cohérent, riche, signifiant… Autrement dit, il resterait encore à développer et structurer leurs *capacités d'expression* !

Les relations entre structuration et expression sont complexes. La question des liens entre les *activités* langagières elles-mêmes et les *connaissances* langagières – scolaires ou extra-scolaires ? explicites ou implicites ?… – est une *vraie* question. Mais elle ne saurait être résolue par des simplifications malhonnêtes et des anathèmes.

D'ailleurs, pour dépasser cette dichotomie pernicieuse, la CIIP elle-même propose déjà, dans le document d'*Orientation*s récemment édité, une autre conception, bien plus intéressante, des finalités de l'enseignement du français, incluant *trois* composantes en interaction constante et articulée : *Apprendre à communiquer – Maitriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue – Construire des références culturelles*. Il serait donc regrettable, et hautement dommageable, que le choix d'un ouvrage déjà existant mais conçu dans une autre tradition pédagogique en arrive, finalement, à saboter ce qui a patiemment commencé à être mis en place depuis quelques années[8]… Comme nous l'avons signalé, des « négociations » sont prévues avec les Maisons d'édition qui produisent les ouvrages choisis. Pourtant, comme pour le vin de Champagne, on peut avoir quelques doutes quant aux effets concrets de cette version pédagogique des accords bilatéraux…

Bibliographie

Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000: l'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions : dossier préparatoire.* Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1009).

Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Bentolila, A. (2006). *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* (http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf)

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire.* Vevey : Delta ; Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.

CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003.* Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général.

CIIP. (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique : déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général.

CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations : document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse.* Neuchâtel : CIIP.

de Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons… : enquête sur les besoins et les attentes en supports didactiques.* Neuchâtel : IRDP (Regards 93.302).

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dirs). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : COROME (4 volumes).

Perregaux, C., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. (dirs). (2003). *EOLE : Education et Ouvertures aux langues à l'école.* Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général (2 vol. + CD audios + Fichers de doc. et 1 brochure d'accompagnement).

Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation.* Cousset : Delval ; Neuchâtel : IRDP.

[8] *Enseignement /apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. CIIP, 2006. En outre, le choix de moyens français soulève il faut le dire deux autres problèmes non négligeables : les contenus culturels qui sont abordés dans les ouvrages ainsi que le contenu grammatical traité et la terminologie y afférente (on sait en effet que la France n'a que très modérément suivi l'évolution grammaticale qu'ont en revanche connu les autres pays francophones ; certains se réjouiraient peut-être du retour du COD, mais c'est oublier que les adultes d'aujourd'hui n'ont souvent connu que la nouvelle terminologie et que les anciens conflits terminologiques n'ont en fait plus vraiment de sens – et il ne faut pas oublier que la terminologie grammaticale française est pour le moins aussi lourde et complexe que celle de l'ERF : on y trouve des adjectifs épithètes, de nombreux types de compléments et de subordonnées…).

Les chantiers de l'enseignement des langues : les défis d'une approche intégrée et cohérente

Michel Nicolet
Collaborateur scientifique auprès du SG/CIIP
Responsable du secteur langues

L'enseignement des langues est au cœur des réflexions et des interrogations actuelles autour du rôle de l'école et de sa capacité à offrir à chacun, indépendamment de son origine, des instruments de pensée, d'action et de communication permettant de faire face aux défis de notre monde actuel. La CIIP a donné une place importante aux langues dans son programme d'activités et a lancé récemment deux projets ambitieux dans ce domaine. Nous chercherons, dans le cadre de ce bref texte, à en donner une brève présentation et à en éclairer les enjeux actuels et futurs.

Le premier projet concerne l'enseignement du français. Il a démarré en 1999 avec la mise sur pied d'un vaste processus visant à inventorier les besoins nouveaux apparus en matière de moyens d'enseignement du français plus de vingt ans après le lancement, avec *Maîtrise du français*, du courant dit de l'enseignement rénové du français (cf. article de Jean-François de Pietro dans ce même bulletin). Ce processus a abouti à l'adoption en 2003 par la CIIP d'un ensemble de principes qui ont ensuite été présentés et illustrés dans une brochure diffusée, c'est une première, auprès de l'ensemble des enseignants romands chargés de l'enseignement du français à l'école obligatoire (Enseignement/apprentissage du français à l'école olbigatoire. Orientations). Un vaste chantier concernant le renouvellement des moyens d'enseignement a également été ouvert à cette occasion. Nous y reviendrons ci-après.

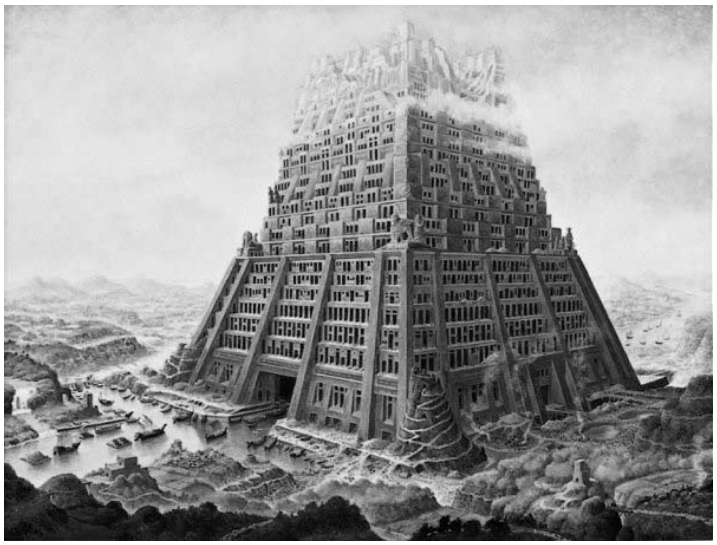
Le second projet porte sur l'enseignement des langues étrangères et résulte de l'adoption en 2003 par la CIIP d'une *Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues étrangères*. Un ensemble de travaux ont été lancés à sa suite en relais notamment des initiatives prises au plan suisse dans le cadre de la stratégie définie par la CDIP en 2004.

Dans le domaine des langues étrangères, plusieurs chantiers importants ont été ainsi ouverts dernièrement au niveau de l'enseignement obligatoire. Citons l'introduction du PEL II (Portfolio européen des langues pour jeunes de 11 à 15 ans) dans l'ensemble des cantons à l'horizon 2012/13 à la suite de la décision de la CIIP de septembre 2006; et, plus récemment, l'introduction d'un enseignement de l'anglais dès la 5e année pour tous les élèves romands d'ici à 2012/13 en conséquence de la décision de la CIIP de septembre 2007. D'autres chantiers pointent à l'horizon comme le renouvellement à moyen terme des collections de moyens d'enseignement d'allemand.

Sur le plan de l'enseignement du français, la CIIP a adopté en juin 2007 une série de propositions de la commission d'évaluation sur la base des travaux préalables des groupes d'experts qui ont été mis en place entre juin et octobre 2006. Cette importante décision ouvre la voie au renouvellement de l'ensemble des moyens d'enseignement de français de l'école enfantine à la fin de l'école obligatoire en mettant la priorité sur le choix de collections présentes sur la marché éditorial francophone.

Le concept de didactique intégrée introduit par la Déclaration de 2003, qui fait l'objet actuellement de nombreux travaux et réflexions dans le cadre notamment du GREL (Groupe de référence enseignement des langues de la CIIP) et de la HEP Vaud et qui a été au centre du dernier Forum langues de la CIIP du mois de novembre 2007, offre un cadre

Tour de Babel, Raoul Giordan, 1997



permettant de relier progressivement ces différents chantiers dans les domaines du français et des langues étrangères et de leur donner une cohérence.

Elaboré au départ dans le domaine des langues étrangères en s'appuyant sur la notion de plurilinguisme et d'éducation plurilingue développés par le CECR (cadre européen commun de référence), ce concept permet de concevoir les rapports et les contributions réciproques de l'enseignement/apprentissage du français (envisagée comme une langue de scolarisation et langue locale) et des langues étrangères.

Il permet de mettre progressivement en relation les préoccupations, les concepts didactiques et pédagogiques et les personnes en vue de contribuer à un enseignement/apprentissage des langues ambitieux et ouvert sur les réalités sociales, linguistiques et culturelles de notre monde.

L'introduction d'un enseignement de l'anglais aux degrés 5 et 6 de l'enseignement primaire représente un défi majeur dans la perspective de la mise en place de l'approche de l'enseignement des langues définie dans la Déclaration de 2003. Ce projet ouvre en effet sur une série de nouvelles questions portant sur les objectifs d'un tel enseignement, sa place dans l'enseignement primaire et dans la formation de l'élève, le statut et la formation des enseignants, etc. Ce nouveau défi lancé à l'école implique que l'on s'éloigne d'une approche simplement cumulative des disciplines et des apprentissages pour s'orienter vers une perspective plus intégrative, redéfinissant les rôles et contributions respectives de l'allemand, de l'anglais, des activités EOLE et du français.

Le concept de didactique intégrée devrait permettre de répondre, du moins partiellement, à cet ensemble de questions. Il implique cependant, au préalable, une meilleure connaissance, et prise en compte, des processus en jeu dans l'apprentissage des langues permettant un réel décloisonnement des disciplines et des apprentissages. La notion de compétences communicatives proposée par le CECR devrait permettre de nous aider à avancer dans cette direction. On peut craindre cependant, à la suite des propos de J.-F. de Pietro dans l'article publié dans ce bulletin, que le poids de la tradition de la didactique de l'enseignement du français et le choix de doter les classes de moyens d'enseignement réalisés en France rendent ce dialogue, cette convergence plus difficiles.

Le 4e Forum Langues de la CIIP que le GREL aura pour tâche d'organiser en 2009 se propose d'aller dans cette direction, en se donnant pour objectif d'offrir un espace de dialogue entre enseignement du français et enseignement des langues étrangères (précisons cependant que le Forum de cette année a permis à J. Dolz, professeur en didactique du français à l'Université de Genève et à deux de ses collaborateurs d'animer un groupe de travail sur la thématique de la contribution du français à la didactique intégrée).

Soulignons également qu'avec la mise sur pied cet automne de deux nouveaux réseaux (le réseau des responsables cantonaux des échanges et le réseau des responsables la formation et de l'intégration des élèves de langues étrangères), le dispositif langues du secrétariat général a été complété utilement en direction de deux domaines très importants. Ce dispositif très ambitieux (qui comprend, rappelons-le, le Groupes de référence enseignement du français (GREF), le GREL ainsi que les réseaux des responsables de l'enseignement du français (REREF) et des langues étrangères (RERLANG) en plus des deux réseaux précédemment cités, ainsi que le groupe de travail romand PEL) est un instrument privilégié dans la perspective de la mise en œuvre des principes définis par la CIIP.

Au terme de ce bref texte, il apparaît utile de souligner, au-delà de la complexité des questions posées actuellement au domaine des langues, l'intérêt des démarches actuelles visant à mettre en œuvre une approche intégrée de l'enseignement des langues, en cherchant à relier les différentes composantes de ce vaste domaine. La tâche est complexe mais passionnante et sa poursuite ne serait pas possible sans l'engagement constant et compétent des membres du GREL, du GREF, du groupe de travail PEL et des différents réseaux de responsables cantonaux et sans la contribution des différents groupes d'experts mis en place. Les décisions prises sur le plan de la CIIP et de la CDIP ainsi que les travaux du Conseil de l'Europe, et notamment le CECR, apportent, pour leur part, un cadre conceptuel et des orientations utiles, susceptibles de structurer les travaux en cours.

Le 4e Forum Langues de la CIIP de 2009 est un rendez-vous important. Il devra permettre de faire le point sur les avancées de la didactique intégrée prioritairement au niveau des pratiques d'enseignement du français et des langues étangères. Il sera également l'occasion de dresser un premier bilan des travaux en cours autour de l'introduction des nouvelles collections d'enseignement du français, de l'introduction de l'anglais dans les degrés primaires et de l'implémentation du Portfolio européen des langues (PEL II).

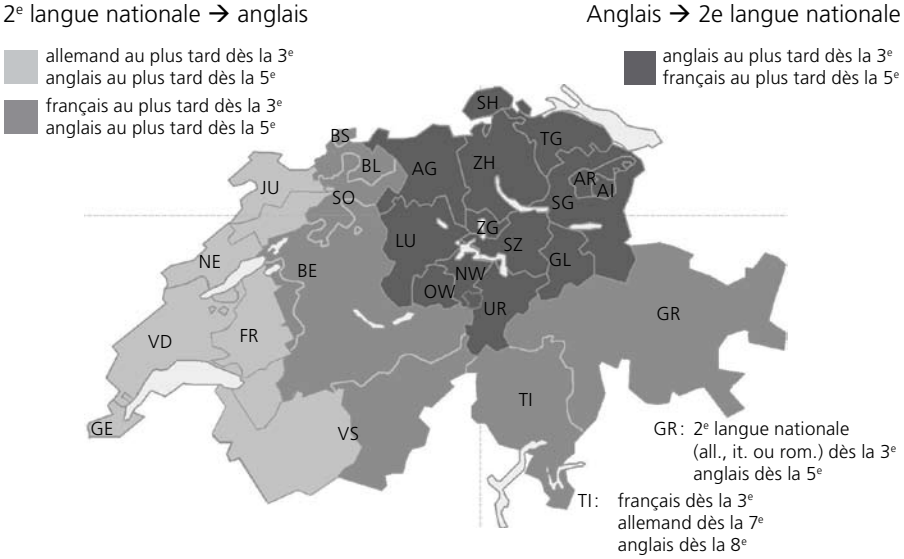
Deux langues étrangères au primaire : une réalisation à vitesse variable

DANIEL ELMIGER
COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

L'enseignement des langues étrangères (L2 et L3) dans les cantons suisses est en pleine mutation. Fédéralisme oblige, les situations dans les cantons – même voisins – sont souvent très différentes. La phase de transition vers l'introduction de l'enseignement de deux langues à l'école primaire se trouve à des stades très divers : si certains cantons cherchent encore à définir les lignes directrices de leur future politique linguistique, d'autres l'ont déjà entièrement mise en oeuvre.

Les fondements de la nouvelle politique des langues ont été posés par la CDIP en mars 2004. N'ayant pas trouvé une solution unique qui convienne à l'ensemble des cantons, la CIIP s'est contentée de déterminer à quel niveau scolaire les langues seront introduites (au plus tard la 3e et la 5e année scolaire) et quelles langues doivent être enseignées (une langue nationale et l'anglais). La question de l'ordre d'introduction des deux langues a été réglée régionalement et non pas nationalement : les cantons sont libres de décider quelle sera la première langue enseignée à l'école primaire. En Suisse allemande, les avis sont partagés à cet égard : si un certain nombre de cantons de Suisse orientale et centrale choisissent l'anglais comme première langue étrangère, d'autres cantons – plus proches de la frontière linguistique – privilégient une langue nationale, le français. Les cantons romands bilingues, le Tessin et les Grisons, souhaitent également commencer par une langue nationale (dans les Grisons : l'italien ou l'allemand ; au Tessin : le français).

La Suisse, une Tour de Babel ?



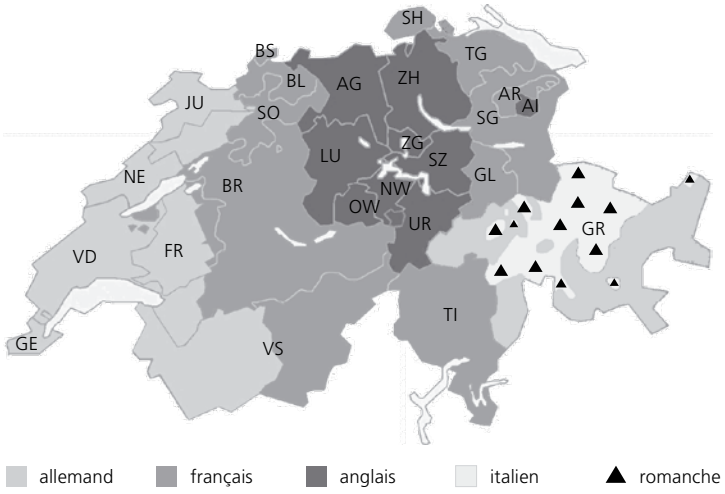
Carte 1 : Ordre d'introduction des langues obligatoires à l'école primaire tel qu'il est planifié dans les cantons. Source : EDK - CDIP - CDPE - CDEP

Par rapport à l'ancienne stratégie, la décision de la CDIP prévoit un enseignement des langues plus précoce. A y regarder de plus près, il est cependant facile de constater que cela favorise prioritairement l'anglais, qui sera généralisé dans les cantons où il ne l'était pas encore, et dont l'apprentissage est allongé de deux à cinq années. L'enseignement de la langue nationale bénéficie d'un investissement moindre : dans une minorité des cantons alémaniques ou bilingues (BE, BL, BS, FR, SO, VS), les élèves apprendront le français deux ans plus tôt ; ailleurs, la situation demeure inchangée.

En Suisse romande, il est prévu de maintenir l'allemand comme première langue étrangère dans les écoles primaires (enseigné dès la 3e année) et d'anticiper l'apprentissage de l'anglais en 5e année scolaire (ainsi que d'en généraliser l'enseignement au niveau secondaire I, si ce n'est pas encore le cas). Cette formule est parfaitement en accord avec le compromis de la CDIP de 2004 et elle s'intègre dans les lignes directrices de la *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* de janvier 2003.

Transitions à rythme variable

Actuellement, la transition entre les anciens plans d'étude (prévoyant une langue étrangère au niveau primaire) et les nouveaux (prévoyant deux langues étrangères) en est à des stades très différents selon les cantons. Ainsi, dans le canton de Zurich, qui avait joué un rôle de précurseur en introduisant de manière unilatérale l'anglais précoce, elle est désormais accomplie : l'ensemble des enfants apprend l'anglais dès la 2e année du primaire. Ailleurs en Suisse centrale et orientale, l'anticipation de l'anglais est également achevée ou en cours (carte 2), ou elle est encore en cours de planification (Argovie et plusieurs cantons de Suisse orientale)[1]. Les cantons sont prêts à investir des sommes considérables dans l'enseignement de l'anglais : ainsi, en juin 2007, le parlement argovien a voté un crédit de 16.7 millions de francs (dont 8.7 Mio de coûts annuels) pour son introduction.



Carte 2 : Première langue étrangère obligatoire, année scolaire 2006/2007
Source : EDK - CDIP - CDPE - CDEP

Dans certains cantons alémaniques, la planification du futur enseignement des langues a été quelque peu ralentie par le fait que des initiatives populaires ou parlementaires, demandant l'enseignement d'une seule langue au niveau primaire (*de facto* : l'anglais), ont remis en question le principe général de la CDIP en matière de politique linguistique. Dans les quatre cantons où une initiative a été soumise au peuple, elle a été rejetée (celle du canton de Lucerne a été retirée par les initiateurs).

En Suisse romande, la planification de l'introduction de l'anglais précoce est prête et, suite à son acceptation par la CIIP le 20 septembre 2007, elle est en voie de concrétisation. Le projet vise une introduction généralisée de l'anglais précoce dès 2012/2013 et prévoit, en amont, une série de mesures accompagnant le processus d'introduction. D'une part, après un appel d'offres, des moyens d'enseignement seront testés dans une série de classes pilotes dans l'ensemble de la Suisse romande, et les expériences – mais aussi les compétences – des classes pilotes feront l'objet d'une évaluation scientifique. D'autre part, les cantons de la CIIP ont défini les conditions-cadre de la formation des futur-e-s enseignant-e-s d'anglais. L'ensemble du projet – ambitieux, mais parfaitement conforme à la volonté exprimée par la CDIP et la CIIP – est sur le point de démarrer.

Au moment où la Suisse romande entreprend la mise en œuvre de sa nouvelle stratégie d'enseignement des langues, le parlement suisse débat de la nouvelle

[1] Pour l'état de l'enseignement dans les cantons suisses, cf. également http://sprachenunterricht.ch

loi sur les langues. Le Conseil national et le Conseil des Etats, ne partagent pas le même avis par rapport à l'ordre d'introduction des langues dans l'enseignement primaire. En juin 2007, le Conseil national, suivant en cela sa commission préparatoire, préconise pour toute la Suisse, de donner la priorité à l'apprentissage d'une langue nationale, suivie de l'anglais comme deuxième langue étrangère. Cette décision relance certaines questions auxquelles le compromis de la CDIP n'avait apporté que des réponses partielles, tout en en soulevant de nouvelles :

- Quelle est en Suisse l'importance des langues apprises à l'école, d'un point de vue identitaire, politique, économique et didactique ?
- Qui peut définir les contenus scolaires : les seuls cantons ou, dans certains cas, la Confédération ? Le nouvel article constitutionnel laisse une certaine marge d'interprétation si on l'applique au cas de l'enseignement des langues : « Art. 62, al. 4 – Si les efforts de coordination n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique concernant [...] les objectifs des niveaux d'enseignement [...], la Confédération légifère dans la mesure nécessaire. »

Ainsi, la question cruciale est de savoir si le début de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue étrangère peut avoir une influence sur la réalisation des objectifs de l'école obligatoire.

- Est-il possible d'arrêter le processus dans les cantons où l'anglais précoce est déjà introduit (ou en voie d'introduction) ? Quels sont alors les coûts d'un pareil revirement ?
- Si les cantons alémaniques poursuivent deux politiques d'enseignement des langues différentes, quels problèmes rencontreront les enfants passant d'un canton à un autre : comment peuvent-ils rattraper sans trop de difficultés deux ou trois ans d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Durant la session d'automne 2007, le Conseil des Etats n'a pas soutenu la position du Conseil national. Il a décidé de laisser aux cantons le libre choix de la première langue étrangère enseignée à l'école primaire, comme cela était prévu par la CDIP. En fin de session, le National s'est aligné sur la position des Etats, de sorte que la loi a pu être votée. Dans sa version définitive, elle demande un engagement conjoint de l'Etat et des cantons en faveur de l'enseignement des langues, sans aborder la question de l'ordre d'introduction des langues étrangères : « Art. 15, § 3 – La Confédération et les cantons s'engagent dans le cadre de leurs attributions en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, assure des compétences dans une deuxième langue nationale au moins, ainsi que dans une autre langue étrangère. »

La formulation choisie (« un enseignement ... qui ... assure des compétences ») semble très prudente : il n'est pas spécifié quelles compétences doivent effectivement être visées et la loi ne dit pas s'il faut viser les mêmes compétences en L2 et en L3. A ce propos, la CIIP est plus précise. Dans sa *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* de 2003, elle précise : « 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 ». La mise en oeuvre de la nouvelle stratégie montrera si ce but est réaliste ou non.



Faut-il parler le dialecte ou l'allemand à l'école ? Les deux assurément

Prof. Dr Andrea Bertschi-Kaufmann, Zentrum «Lesen» HEP Aarau
traduction Simone Forster

Plaidoyer pour un usage des langues souple et adapté aux circonstances à l'école enfantine et dans les premiers degrés de l'école primaire.

L'allemand standard doit-il pénétrer dans les classes enfantines ? La question est débattue aujourd'hui en Suisse alémanique et elle irrite de nombreuses personnes. De manière générale, le bon allemand est de règle dans certaines situations. On en fait usage dans l'administration, les débats politiques et les activités scientifiques. Est-il approprié aux besoins des petits de l'école enfantine qui doivent faire l'effort de passer insensiblement des apprentissages spontanés à des apprentissages plus formels ? Les enfants n'ont-ils pas besoin d'une certaine sécurité affective et linguistique pour accomplir ces tâches ? Et finalement, comment les petits eux-mêmes voient-ils les choses ? Certains protestent quand on leur lit des histoires en allemand plutôt que de les raconter en dialecte. Est-ce un signe qu'ils se sentent dépassés ? Quelques uns peut-être : ceux qui n'entendent l'allemand ni à la maison ni dans les médias. Toutefois, la plupart des enfants des classes enfantines ont déjà développé une certaine familiarité avec l'allemand, ne serait-ce qu'à travers les séries télévisées qui leur sont destinées.

Deux situations enfantines

Voici deux exemples tirés des scènes de la vie enfantine illustrant l'emploi du dialecte ou de l'allemand.

Trois enfants font des jeux de rôle. Ils jouent à « papa, maman », simulant la vie d'une famille. Ils prennent cette situation très au sérieux et imaginent une vraie famille plutôt « digne », à l'image de celles qu'ils voient dans les séries télévisées. Ils vont naturellement parler l'allemand standard. Même la petite fille qui joue le rôle de l'enfant se donne de la peine et s'exprime dans cette langue. Elle répond docilement oui aux remarques que lui fait son père très sévère. Au lieu de dire *ja*, elle dit *jan* en accentuant le n final car elle a remarqué qu'en allemand on entend plus cette consonne qu'en dialecte. Cette interprétation erronée ne dérange nullement les autres enfants car pour eux aussi ça sonne juste. Le jeu peut donc se poursuivre.

Des enfants qui fréquentent la même classe enfantine se rencontrent à la place de jeux. L'un d'entre eux, nommé Burim, vient d'une famille albanaise et n'a encore guère eu de contacts avec les enfants suisses alémaniques. « *Komm zu mir rauf* » (« monte vers moi » en bon allemand parlé) lui crie Christian qui est déjà juché tout en haut de la cage à poules. Il dit aux adultes rassemblés au pied du jeu de grimpe : « il faut lui parler allemand comme ça car il ne comprend pas l'allemand normal » (lisez « le suisse allemand »).

Evidemment, de telles scènes ne permettent pas de répondre à la question du choix de la langue à utiliser dans les classes enfantines et primaires, laquelle soulève d'ailleurs moins de problèmes chez les enfants que chez les adultes. Toutefois certaines précisions à ce sujet existent dans les projets linguistiques de l'école enfantine (Gyger, 2004 ; Burger & Häcki Buhofer, 1998) et de l'école primaire (Bachmann & Good, 2003). Elles reposent sur des observations plus fines et plus vastes de la vie quotidienne et présentent d'autres arguments quant à l'usage respectif de l'allemand et du suisse allemand.

De l'usage de l'allemand standard et…

D'importantes raisons plaident en faveur d'un plus grand usage de l'allemand standard à l'école enfantine et dans les premiers degrés de la scolarité :

- Les jeunes enfants ont généralement une attitude positive face à l'allemand. Ils regardent des émissions télévisées en bon allemand et ils utilisent naturellement cette langue dans certains de leurs jeux de rôle. Quand des adultes leur adressent la parole en allemand, ils sont capables de mettre en œuvre les connaissances qu'ils ont ainsi acquises.

- Les enfants acceptent aussi que l'allemand soit une langue de communication. Quand ils sont face à un interlocuteur qui ne parle pas le dialecte, ils essaient de faire usage de formes verbales qui soient aisément compréhensibles. Cette souplesse linguistique, cette aptitude à s'adapter témoignent d'une bonne compétence communicative. Les enfants perçoivent les capacités linguistiques des autres. Ils choisissent leur vocabulaire en conséquence et parviennent ainsi à un bon dialogue. C'est pourquoi, nous devrions encourager les enfants à persévérer dans leurs aptitudes à communiquer et à prendre en compte leur interlocuteur, surtout quand il s'agit d'un enfant de langue étrangère qui, du coup, est intégré dans la conversation et ne se sent pas rejeté.
- La plupart des enfants veulent savoir l'allemand car c'est la langue des adultes, des « grands », la langue dont on fait usage pour parler de choses sérieuses et importantes. Pour ceux qui parlent une autre langue, l'allemand a une grande signification car c'est l'idiome dont sa famille fait usage à l'extérieur. Quand l'allemand est utilisé à l'école enfantine et dans les premiers degrés de l'école primaire, les enfants l'interprètent comme le signe qu'ils ne sont pas exclus de la conversation des adultes.
- L'allemand est la langue de l'écrit. Tous les enfants n'ont pas envie d'apprendre à lire et à écrire au même âge. Certains sont plus précoces que d'autres et commencent avant que ces activités ne soient au programme. Il ne faut ni les retenir ni les pousser. D'ordinaire, les enfants griffonnent des mots comme ils les entendent. Il faut tirer parti de cette manière de faire et faciliter les apprentissages en utilisant alors l'allemand standard plutôt que le dialecte.

… de l'usage du suisse allemand

Le suisse allemand est la langue de communication de tous les jours. C'est pourquoi, il ne serait ni sensé ni raisonnable - ni même réalisable - de le bannir des écoles.

- Nombre de chansons, comptines et poèmes pour enfants sont en dialecte. Cet héritage, vieux de plusieurs siècles, se transmet par les parents et les grands-parents. Il y a des petites rimes pour les divers incidents de la vie enfantine comme par exemple *Heile, heile Säge*, lorsque les enfants sont malades ou ont les genoux couronnés. Le suisse allemand n'est toutefois pas figé. Il s'étoffe de nouvelles expressions, il évolue notamment sous l'impulsion des jeunes et de la musique.

Il existe aussi un vaste répertoire en suisse allemand de textes, de chants et de saynètes pour les écoles enfantines et les premiers degrés de l'école primaire. Il est clair que si l'enseignante choisit une activité dans ce riche matériau, les enfants suisses alémaniques vont se sentir à l'aise dans leur culture et enrichir leur vocabulaire. Il n'en ira pas de même des autres enfants pour qui il faudra traduire ces textes à peine compréhensibles. Cet exercice sera probablement moins stimulant que l'apprentissage par immersion. Il existe bien sûr encore d'autres arguments en faveur de l'usage du suisse allemand qui ne sont pas traités dans cet article.

Une proposition qui se discute

Aujourd'hui, en Suisse alémanique, les projets linguistiques mettent l'accent sur la nécessité de parler l'allemand en classe dès l'école enfantine. Il va de soi que les enfants parlent le dialecte à l'extérieur, sur le chemin de l'école et pendant les récréations, par exemple. Les deux langues coexistent donc et je proposerais un concept plutôt souple pour leur usage à l'école enfantine et primaire. Il peut bien sûr être discuté.

L'allemand standard est la langue courante de l'enseignement, celle qu'utilise la maîtresse et qui sert aussi aux activités récréatives comme raconter des histoires ou faire des jeux. ***Le suisse allemand*** est réservé aux seules activités culturelles qui puisent dans le répertoire traditionnel : poèmes, chansons, saynètes, etc. L'usage de deux idiomes est certes exigeant mais ce sera plus facile à réaliser si l'on admet que l'allemand standard, oral en particulier, n'a pas à être parfait, sans aucune faute.

Bibliographie

Bachmann, Thomas & Good, Bruno (2003) : *Hochdeutsch als Unterrichtssprache*. Hrsg. von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich. Zürich : Volksschulamt.

Burger, Harald & Häcki Buhofer, Annelies (1998) : *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen : der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren*. Stuttgart : Franz Steiner (ZDL Beihefte 98).

Gyger, Mathilde (2004) : *Standardsprache im Kindergarten – eine neue sprachdidaktische Herausforderung*. In : Thomas Studer & Günther Schneider (Hrsg.) : Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz, S. 123-147, bulletin vals-asla, Nr. 79.

L'anglais à l'école primaire en Suisse romande : un projet scolaire d'envergure

Daniel Elmiger
collaborateur scientifique IRDP

Les cantons romands s'apprêtent à introduire l'enseignement de l'anglais dès la cinquième année primaire. Ce qui peut paraître relativement simple – l'avancement d'un enseignement scolaire de deux ans – s'avère très complexe en réalité, car de nombreux éléments rendent l'exécution non pas impossible, mais périlleuse.

Des plans d'étude à revoir

D'un côté, l'introduction de l'anglais précoce touche un nouveau degré scolaire, l'école primaire, où seul l'allemand était enseigné jusqu'à présent. Il s'agit dès lors d'en tenir compte au niveau de la formation des enseignant-e-s (et éventuellement de leur statut, si l'on envisage une école primaire où tous les cours ne seront plus pris en charge par la même personne). De plus, il faudra aménager les grilles horaires déjà bien chargées en cinquième et sixième année primaire pour y intégrer l'anglais – bien sûr sans prétériter les autres branches (et en particulier les autres langues, le français et l'allemand). D'un autre côté, l'introduction de l'anglais au primaire entraîne des modifications au niveau du secondaire I. Ainsi, la généralisation de l'apprentissage de l'anglais au secondaire I s'avère cruciale dans les cantons où ce n'était pas encore une réalité. Tous les cantons devront revoir les plans d'étude pour l'anglais au niveau secondaire I, puisque les élèves auront déjà acquis certaines compétences minimales.

Coordination intercantonale

Malgré ces difficultés, l'introduction de l'anglais au niveau primaire est un dossier intéressant qui présente un certain nombre d'avantages. En premier lieu, on peut citer la volonté des cantons romands de mener de front un dossier novateur de manière conjointe, en essayant de trouver des conditions-cadres convenant à l'ensemble de la Suisse romande. L'effort de concertation avec les cantons alémaniques voisins (qui prévoient également l'enseignement de l'anglais dès la cinquième année) ainsi que la prise en compte des cantons bilingues montrent que l'on cherche même à étendre la collaboration au-delà du cadre strictement romand.

Les travaux préparatoires en vue de l'introduction de l'anglais à l'école primaire témoignent d'une volonté de créer de bonnes conditions pour l'enseignement de l'anglais, que ce soit au niveau de la formation des enseignant-e-s, à celui des moyens d'enseignement (pour lesquels un appel d'offres est prévu) ou en matière de cohérence entre les niveaux primaire et secondaire I. On peut espérer que l'expérience acquise dans ce projet puisse aussi, à terme, bénéficier à l'enseignement de l'allemand, qui est souvent soumis à critique par rapport à sa qualité et à son efficacité.

La nouvelle stratégie promeut également un décloisonnement des différentes didactiques des langues au bénéfice d'une didactique intégrée permettant d'exploiter le fait que les enseignements peuvent profiter les uns des autres, que ce soit au niveau des structures de la langue (souvent parallèles), des stratégies d'apprentissage ou de leur ancrage didactique, ceci tout en maintenant l'apprentissage des langues pour elles-mêmes.

Phase pilote et évaluation

Le souci de ne pas considérer l'anglais comme une branche à part, sans lien avec l'enseignement des autres langues au primaire, se retrouve également au niveau du dispositif d'évaluation mis en place par l'IRDP pour la phase pilote, prévue pour les années 2008/2009 et 2009/2010. L'année scolaire 2007/2008 est utilisée pour les préparatifs en vue de la phase pilote même : il s'agira de trouver des classes pilotes dans l'ensemble de la Suisse romande ; la commission chargée de la sélection d'un moyen d'enseignement choisira la méthode qui correspond le mieux aux critères formulés par un groupe préparatoire. Il est aussi prévu de réaliser, avant la rentrée 2008, une série d'activités langagières transversales permettant de travailler sur plusieurs langues en même temps (français, allemand et anglais).

Durant les deux années de la phase pilote, les classes impliquées – près d'une cinquantaine en Suisse romande – ainsi que leurs enseignant-e-s seront accompagnés par un dispositif de recherche veillant à évaluer l'introduction de l'anglais d'un point de vue aussi bien qualitatif que quantitatif. Certaines des questions de recherche sont liées spécifiquement à l'enseignement / apprentissage de l'anglais :

- le manuel choisi convient-il aux enseignant-e-s et aux élèves ou faut-il procéder à des modifications avant sa généralisation ?
- Quelles compétences peut-on atteindre après deux années d'enseignement de l'anglais ? Quel est l'écart entre les meilleurs élèves et les moins bons ?
- Le niveau d'anglais des enseignant-e-s est-il suffisant pour cet enseignement ?

D'autres questions visent à situer l'anglais dans le contexte plus large de l'enseignement des langues au niveau primaire :

- comment le contact avec l'anglais est-il vécu par les enseignant-e-s et les élèves ?
- Quelles sont les interdépendances entre l'anglais et l'allemand : y a-t-il des synergies ou des situations de concurrence ? Peut-on constater des différences motivationnelles ou même des réactions de rejet à l'égard de l'une ou l'autre langue ?
- Quel est l'intérêt (des élèves et des enseignant-e-s) pour les activités de pratiques et de réflexion plurilingues (mise en oeuvre d'une didactique intégrée des langues) ?
- Quelle est notamment l'utilisation du portfolio des langues dans les classes pilotes ?

Les résultats de l'évaluation de la phase pilote permettront ainsi de procéder aux ajustements nécessaires avant la généralisation de l'enseignement de l'anglais en cinquième année. Mais ils auront aussi des incidences sur l'enseignement de l'anglais à partir de la septième année, car il faudra procéder à des modifications au niveau de la méthode et de la progression au niveau secondaire I.

Au moment où la phase pilote commencera, le volet scientifique du projet *HarmoS* aura livré des résultats sur ce que les élèves sont capables d'atteindre en termes de compétences minimales dans le domaine des langues étrangères (L2 et L3). Même si les connaissances en anglais n'auront été testées qu'en neuvième année, le modèle de compétences ainsi que les propositions pour les compétences minimales pour la L2 et la L3 contribueront à définir des buts raisonnables pour l'enseignement des langues en Suisse romande. Les compétences minimales notamment permettront de déterminer si l'objectif de la CIIP, demandant que « les niveaux minima à atteindre en fin de scolarité obligatoire par tous les élèves [soient] les mêmes pour l'allemand et l'anglais » (*Déclaration* de la CIIP de 2003), est réaliste ou non.



Babel revisited,
Julee Holcombe, 2005

L'enseignement des langues : un enjeu stratégique pour la formation des enseignant-e-s

Cyril Petitpierre
Directeur de l'enseignement HEP Vaud

Réforme de la formation HEP

Engagée depuis un peu plus de dix ans[1], la réforme nationale de la formation des enseignant-e-s a atteint plusieurs objectifs :

- la standardisation de la formation sur un certain nombre de critères définis et reconnaissance des diplômes au plan suisse,
- l'augmentation des exigences de la formation placée à un niveau tertiaire,
- l'amélioration des possibilités de mobilité professionnelle,
- l'accroissement du potentiel de la recherche en éducation et de celui de la formation continue dans le champ de la formation.

Les HEP assument progressivement leur place dans le paysage suisse des hautes écoles. Après la reconnaissance de leurs diplômes, elles sont en train d'adapter leurs cursus aux directives de mise en œuvre de la déclaration de Bologne. Les ambitions de la CDIP dans le domaine de l'enseignement des langues constituent pour elles un nouveau défi stratégique : le troisième en moins de dix ans. Alors que l'enseignement d'une première langue étrangère dès la 3e année est désormais une réalité en Suisse romande, l'introduction d'une deuxième langue étrangère dès la 5e année devrait être réalisée d'ici à 2012[2].

Quelles compétences en allemand pour les enseignants ?

L'allemand fait aujourd'hui clairement partie du bagage des disciplines des diplômé-e-s HEP romands : les HEP valaisanne et fribourgeoise ont su profiter de leur statut bilingue pour renforcer la formation de leurs étudiants dans ce domaine. Dans les autres cantons romands, ce sont les exigences de maîtrise de la langue, en référence au Cadre européen commun de référence, qui ont été accrues. Cependant, malgré ces efforts, nul ne peut oublier que l'allemand ne constitue que l'une des neuf à onze disciplines que les futur-e-s diplômé-e-s généralistes sont appelé-e-s à enseigner. A ceci, il faut ajouter la priorité (re)donnée à l'apprentissage de la lecture, les constats inquiétants dans le domaine des mathématiques et de l'orthographe et les besoins d'une société qui s'en remet à l'école pour apprendre aux enfants le goût de leur propre santé, comme celui de la vie en collectivité ou de la démocratie.

Les exigences actuelles de maîtrise de la langue allemande sont indispensables : elles permettent certainement aux maître-sse-s diplômé-e-s de conduire un enseignement de sensibilisation tel qu'il est actuellement conçu en 3e-4e, et probablement pour la plupart d'entre elles/eux de faire de même en 5e-6e. Leur maîtrise reste pourtant sans comparaison avec le niveau d'un enseignant du secondaire I, ce qui ne va pas sans nous interpeller : comment justifier cette différence, alors que ce sont probablement les premières années qui sont déterminantes, à plus forte raison alors que les méthodes didactiques à ce jour les plus efficaces prônent un contexte d'apprentissage se rapprochant le plus possible de celui d'une immersion. De plus, il est prévu de remplacer la phase de sensibilisation en 3e-4e par une phase de premiers apprentissages plus consistants. Dans ce contexte, introduire une langue de plus dans le cursus ne paraît plus relever d'une formation crédible.

Vers la fin de l'« instit » généraliste

Confrontée à ce défi, mais aussi à celui de modèles de formation encore très variés, la Conférence suisse des recteurs de HEP (CSHEP/COHEP) a formulé quatre recommandations concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner dans les degrés préscolaire et primaire (CSHEP/COHEP, 2007) qui font suite au rapport d'expertise de Lehmann (2006), fin connaisseur de la diversité des cursus. Position impensable il y a peu d'années, la COHEP est arrivée aujourd'hui au constat qu'il est impossible de conduire des formations complètes dans le cadre du Diplôme de niveau Bachelor qui constitue la norme actuelle (sauf LME à Genève). A une très large majorité,

[1] Les recommandations de la CDIP relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques datent du 26 octobre 1995.
[2] Selon la Déclaration stratégique de la CDIP du 25 mars 2004, au plus tard durant l'année scolaire 2012-13

les recteurs des HEP estiment qu'il n'est plus concevable de prétendre former des étudiant-e-s à enseigner toutes les disciplines – y compris deux langues étrangères – dans les huit années du cursus préscolaire et primaire (-2 à +6). La COHEP envisage trois possibilités différentes pour sortir de cette impasse :

- limiter le champ de l'habilitation à enseigner : d'une part un Diplôme permettant d'enseigner dans les années -2 à +2 et d'autre part un Diplôme permettant d'enseigner dans les années +3 à +6 ;
- renoncer aux généralistes en limitant le nombre de disciplines que l'enseignant-e est habilité-e à enseigner ;
- augmenter le volume de la formation initiale en introduisant progressivement des études de niveau Master.

On l'aura compris, les HEP sont face à des choix stratégiques dont l'impact sur le fonctionnement de l'école primaire est considérable. Ces choix relèvent donc de décisions de niveau politique.

Bachelor ou Master ?

Le *statu quo* paraît difficilement défendable : même si la didactique des langues s'envisage désormais dans une perspective intégrée (Wokusch, 2005 et à paraître), attendre que tou-te-s les futur-e-s diplômé-e-s HEP pour l'enseignement primaire disposent d'une maîtrise suffisante de la langue allemande et de la langue anglaise pour conduire un enseignement efficace et consistant n'est pas envisageable.

Limiter la possibilité d'enseigner à une partie de la scolarité irait à fins contraires de ce qui a été réalisé en Suisse romande ces dernières années : afin d'offrir une meilleure mobilité professionnelle – profitable tant à l'employeur qu'à l'employé – les HEP romandes ne délivrent plus que des Diplômes couvrant toutes les années -2/+6, avec la possibilité d'une spécialisation partielle dans certains des cycles de l'école.

La limitation du nombre de disciplines est concevable : les HEP de Suisse orientale ont opté pour une formation d'enseignant-e-s primaires semi-généralistes pour les classes des degrés préscolaires et primaires : chacun-e est formé-e à l'enseignement de la langue locale et des mathématiques et choisit ensuite deux ou trois autres disciplines. La complexité d'organisation des écoles primaires qui nous paraît résulter d'un tel choix, à plus forte raison dans les zones rurales, suffit à nous dissuader de promouvoir une telle solution. Il paraît en effet probable que cette organisation conduirait les responsables d'école à confier l'enseignement d'une discipline à des maître-sse-s qui ne seraient pas formé-e-s pour le faire. La qualité de l'enseignement en souffrirait.



Tour de babel, photo David Erlich

Le projet de nouvelle loi sur la HEP vaudoise présente une solution pragmatique qui nous paraît à même de garantir la qualité de l'école dans les années à venir tout en tenant compte des représentations et de la réalité politique actuelle. En effet, même si la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, les pays scandinaves, etc. ont estimé qu'il fallait disposer d'une formation de niveau Master pour enseigner à l'école primaire, les débats en cours montrent que la Suisse romande n'est probablement pas encore prête à faire ce pas, bien que la position du canton de Genève ne soit pas encore arrêtée et que le Grand Conseil vaudois n'ait pas encore débattu en plénum de la nouvelle loi sur la HEP. La situation des autres cantons romands est plus claire : le Diplôme pour l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire est de niveau Bachelor, comme dans tous les autres cantons suisses.

Bachelor et Master

La proposition de la HEP vaudoise consiste ainsi à :

- maintenir le Diplôme de la formation de base au niveau d'un Bachelor et d'y préparer les étudiant-e-s à un niveau de maîtrise permettant de donner à chaque enseignant-e la capacité de dispenser toutes les disciplines dans toutes les années des degrés préscolaire et primaire – socle de compétences de base ;
- donner aux étudiant-e-s la possibilité d'orienter une part de leur formation plutôt vers l'enseignement dans les quatre premières années de la scolarité (-2/+2) ou plutôt dans les quatre suivantes (+3/+6) ;
- ouvrir une formation approfondie conduisant à un Master pour l'enseignement des langues au primaire, organisé conjointement avec l'Université et ouvert à la collaboration avec les autres HEP.

Avec ces propositions, il s'agit de mettre à disposition de l'école des enseignant-e-s polyvalents, mais aussi des enseignants plus spécialisés dans l'enseignement des langues. Ces derniers, excellents connaisseurs de l'école primaire, seraient en mesure de partager leur temps entre un enseignement généraliste à temps partiel dans une classe et un enseignement plus spécialisé dans les langues pour une autre partie de leur temps ou alors de consacrer la totalité de leur temps à cette spécialisation. Ils pourraient aussi, au sein de l'établissement, servir de personnes ressources à des collègues moins spécialisés, mais néanmoins chargés d'enseigner les langues.

Le projet de Master pour l'enseignement des langues au primaire, tel que l'a conçu l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) Langues et cultures de la HEP Vaud, vise à garantir non seulement une maîtrise approfondie de la langue, mais également celle de la didactique et de la pratique de l'enseignement, sans oublier quelques éléments relatifs au travail avec une équipe de collègues. Il répondra bien entendu aux critères qui définissent la qualité d'un Master, en particulier par son articulation étroite avec les travaux de recherche.

Cette proposition définit un nouveau profil d'enseignant-e qui devrait permettre aux écoles primaires de demain de conjuguer les nouveaux défis que posent la complexité croissante de leur mission et les bases organisationnelles qui leur sont habituelles, notamment le fait que les élèves de ces degrés-là disposent d'un-e ou deux enseignant-e-s de référence qui dispensent la majorité des disciplines. Néanmoins, nous sommes convaincus que l'enseignement dans ces degrés requiert également la présence de collègues plus spécialisés, dont la formation leur a permis d'approfondir une part de l'enseignement primaire et qui pourront mettre leur expertise à disposition des élèves et de leurs collègues. Si l'actualité nous engage à mettre en place d'abord une spécialisation en langues, le principe pourrait également s'appliquer à d'autres disciplines ou thématiques : c'est déjà le cas pour ce qui concerne l'intervention de pédagogues spécialisés dans les classes qui intègrent un élève porteur d'un handicap. Permettre à chaque unité d'enseignement primaire de disposer d'au moins un-e enseignant-e à même de prendre lui-même en charge l'enseignement des langues ou d'encadrer ses collègues afin de garantir la qualité de cet enseignement, tel est le défi auquel nous souhaitons répondre et qui nous paraît le mieux à même d'incarner la priorité stratégique définie par la CDIP.

Références

Conférence des recteurs et rectrices des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP/COHEP) (2007). *Recommandations de la CSHEP concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner.* Berne : CSHEP/COHEP.

Lehmann, L. (2006). *Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement*. Berne : CSHEP/COHEP.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia, 4,* 14-16.

Wokusch, S. (à paraître en 2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 2.*

Les langues de la migration dans le cadre d'un enseignement intégré et plurilingue

Michel Nicolet
Collaborateur scientifique auprès du SG/CIIP
Responsable du secteur langues

Nous écrivions en 2001 dans un précédent bulletin de la CIIP que les « changements opérés depuis les années 70 dans notre vision des phénomènes migratoires, la prise en compte de la dimension inéluctablement interculturelle de la plupart des situations que nous vivons ainsi que les travaux menés sur le bilinguisme ont contribué à changer notre regard sur les langues parlées par les jeunes issus de la migration ». Nous poursuivions en soulignant que ces langues qui « étaient autrefois perçues essentiellement comme un obstacle à l'acquisition de la langue du lieu (…) tendaient de plus en plus à être considérées comme une ressource autour de laquelle les nouvelles acquisitions peuvent s'articuler et comme une dimension importante de la diversité linguistique et culturelle de tout le groupe social ».

Six ans après, nous ne pouvons que confirmer ce constat. Dans l'intervalle, la réflexion sur l'enseignement des langues a largement progressé aussi bien en Suisse que sur le plan européen en lien notamment avec les travaux menés au niveau du Conseil de l'Europe et la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et de ses divers outils, dont les Portfolios européens des langues (PEL). Sur le plan de la Suisse romande, la Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues (du 30 janvier 2003) a contribué également à un renforcement de ce mouvement en dressant les grandes lignes des chantiers futurs.

Concernant les « langues de la migration », la Déclaration de 2003 aborde cette question en soulignant la nécessité d'une coordination, pour les élèves migrants, entre les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) et les autres enseignements/apprentissages dont ils bénéficient[1]. Cet appel à une meilleure coordination entre cours de langues pour les élèves migrants est dans la droite ligne des Recommandations de la CDIP sur la scolarisation des enfants de langue étrangère (dont la dernière version date d'octobre 1991) qui mettent en avant le besoin d'une prise en compte de ces cours au niveau de l'école suisse (notamment lors de l'évaluation et des décisions d'orientation/sélection). Mais au contaire de ces Recommandations qui se placent essentiellement sur le plan du risque de discrimination des enfants migrants découlant de leur situation d'allophones, la Déclaration de 2003 envisage la question sous l'angle des apprentissages linguistiques et de leur coordination, voire de leur intégration.

L'avancée vraisemblablement la plus importante dans cette perspective provient du développement du concept de didactique intégrée présent, sous forme programmatique, dans la Déclaration de 2003. S'inscrivant dans la perspective de l'éducation au plurilinguisme développée par le CECR, la didactique intégrée ne se réduit pas aux seules langues enseignées à l'école mais envisage l'ensemble des langues présentes dans l'école ou dans l'environnement des élèves. Il en découle que la manière d'aborder la place des langues de la migration est radicalement repensée. La notion même de « langues de la migration » est remise en question et revisitée en partant du constat que ces langues ne se réduisent pas à leur statut de « langues de la migration », mais sont en plus une langue nationale (pour l'italien) et des langues de communication internationale (pour l'espagnol ou l'arabe), etc. L'approche de la didactique intégrée nous invite à la fois à nous interroger sur la place à accorder dans l'école aux langues parlées par les élèves bi- ou plurilingues et, d'autre part, à envisager la manière dont ces élèves abordent l'apprentissage du français (langue de scolarisation) et des langues étrangères (L2 et L3).

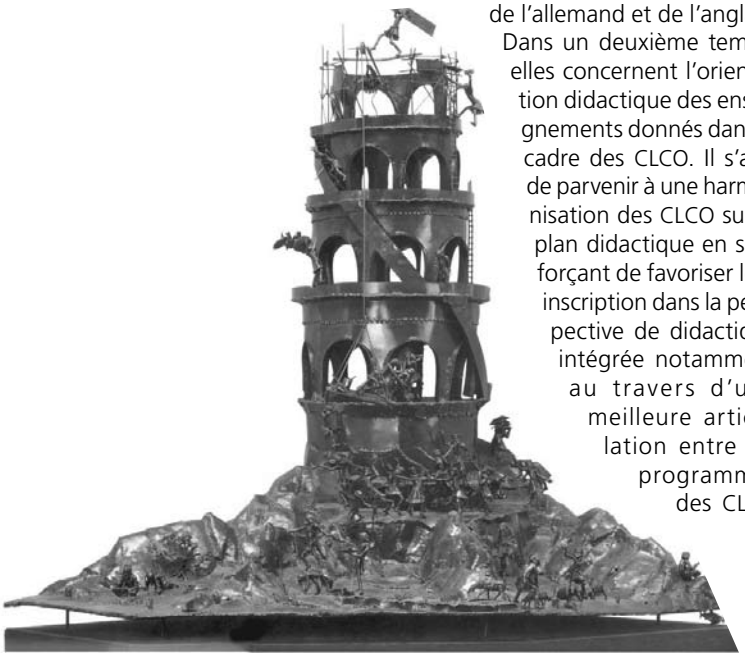
Un premier angle d'approche concerne la place réservée dans l'école aux cours de langue et de culture d'origine (CLCO). Relevons d'emblée que les principes contenus dans les Recommandations de la CDIP (par exemple l'« intégration, dans la mesure du possible, au minimum de deux heures par semaine de CLCO dans le temps d'enseignement », et le fait « de soutenir adéquatement cet enseignement et de consigner dans le carnet scolaire la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus ») tardent à être appliqués de façon généralisée au niveau de la Suisse romande ; et que des réticences existent encore à « accueillir » ces

[1] Thèses : Place des langues dans le curriculum, 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 œuvre des principes contenus dans les recommandations de la CDIP.

cours et à les reconnaître. Mais il s'agit d'aller au-delà d'une seule « tolérance administrative » vis-à-vis des CLCO pour envisager la manière dont ces derniers peuvent entrer effectivement dans la formation plurilingue offerte aux élèves bi- ou plurilingues.

De nombreux travaux de recherche témoignent des interactions existant entre les langues d'origine des élèves bi- ou plurilingues et leurs apprentissages de la langue locale et des langues étrangères. Parallèlement, on prend de plus en plus conscience du fait que pour une partie relativement importante des élèves le français représente une langue « étrangère » et l'on reconnaît, notamment depuis la publication des résultats de l'étude PISA 2000, que les élèves bi- ou plurilingues peuvent rencontrer des problèmes spécifiques dans la maîtrise du français et dans la lecture de messages complexes dans le cadre de l'école. En se plaçant dans la perspective de la didactique intégrée, il s'agit d'envisager de quelle manière les interactions entre le français et les langues d'origine des élèves bilingues peuvent être favorisées et comment l'apprentissage des langues étrangères chez les élèves bilingues peut tirer parti de leurs expériences préalables.

Ces questions concernent dans un premier temps les didactiques de l'enseignement du français et des langues étrangères qui doivent reconnaître la spécificité des élèves bi- ou plurilingues et chercher à exploiter leurs compétences et leurs connaissances antérieures, tout en s'écartant d'une conception par trop « déficitaire » faisant de la maîtrise de leur langue d'origine un obstacle à l'apprentissage du français et un facteur de surcharge dans l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais. Dans un deuxième temps, elles concernent l'orientation didactique des enseignements donnés dans le cadre des CLCO. Il s'agit de parvenir à une harmonisation des CLCO sur le plan didactique en s'efforçant de favoriser leur inscription dans la perspective de didactique intégrée notamment au travers d'une meilleure articulation entre les programmes des CLCO et les plans d'études officiels (à l'image de ce qui a été réalisé dans le canton de Zurich et qui a abouti à la constitution d'un plan d'études cadre pour les CLCO en concertation étroite entre les organismes qui en ont la charge et le DIP zurichois). Les conditions prélables à un tel processus résident dans la reconnaissance des CLCO, la mise en place de formations à l'intention des enseignants qui les animent ainsi que dans l'instauration de formes de collaboration et de concertation entre enseignants des classes régulières et des CLCO.



La Tour de Babel, sculpture d'Alan Baughman

Un second angle d'approche concerne la présence dans la classe, et dans l'offre scolaire, de langues dites de la migration. Les approches de l'éveil aux langues et les moyens d'enseignement d'EOLE ouvrent des perspectives intéressantes à ce niveau permettant, dans une certaine mesure, de tenir compte de la diversité des langues par rapport auxquelles les élèves sont en contact (direct ou médiatisé). Ces approches sont malheureusement souvent limitées aux seuls degrés primaires et préscolaires et touchent rarement les plus grands degrés. Des réflexions sont en cours actuellement afin d'envisager la manière dont elles pourraient être également étendues au niveau secondaire I, au travers des disciplines (linguistiques ou non linguistiques) ou d'activités transversales.

Les projets EOL et « intégration » menés à Genève au niveau des écoles enfantines et des classes primaires de certaines écoles ouvrent également des pistes intéressantes permettant de donner à ces langues (ou à une partie d'entre elles) une place et une fonction dans l'école. Le projet EOL[2] consiste, pour l'essentiel, à proposer des activités d'immersion à l'ensemble des élèves dans l'une ou l'autre langue de la migration en s'appuyant sur les enseignants de CLCO. Dans le projet « intégration »[3] les enseignants de classes régulières et certains enseignants de CLCO collaborent à des activités en lien avec la lecture.

Les divers exemples brièvement présentés dans le cadre de cet article mettent en évidence la manière dont la réalité des langues parlées par une forte minorité des élèves des écoles romandes peut être reconnue dans la perspective de la didactique intégrée au cœur de l'approche de l'enseignement/apprentissage des langues promue par la CIIP et peut ouvrir sur des pratiques susceptibles non seulement de favoriser les apprentissages linguistiques des élèves bi- ou plurilingues mais également de contribuer à développer des attitudes de réflexion des élèves francophones par le biais du détour par d'autres langues et d'enrichir leur répertoire plurilingue et leur connaissance d'autres cultures.

[2] En 2006/07, le projet EOL concernait 21 écoles.

[3] Le projet « intégration » dans l'école primaire Carl-Vogt en ville de Genève voit l'enseignant de CLCO d'espagnol proposer à tous les élèves en 1P et 2P des activités visant à développer des hypothèses sur le contenu d'un texte oral en espagnol et à établir des similitudes et des différences entre le français et l'espagnol.

L'éveil aux langues, une épice indispensable…

Jean-François de Pietro
collaborateur scientifique IRDP

Parmi les « ingrédients » d'une didactique intégrée, les démarches d'éveil aux langues – concrétisées par exemple dans les moyens d'enseignement EOLE – connaissent depuis quelques années un développement réjouissant, en Suisse, en Europe, au Canada.

Après avoir rapidement rappelé les principales caractéristiques de l'éveil aux langues, nous dirons quelques mots des liens entre éveil aux langues, didactique intégrée et les autres démarches qui s'inscrivent plus ou moins clairement dans ce cadre. Face à la multiplication des innovations, des approches alternatives qui sont proposées concurremment aux enseignants, il importe en effet de clarifier le cadre global et la place que chaque démarche pourrait y occuper, non plus en concurrence des autres, mais en complément. Dans la seconde partie de ce texte, nous évoquerons ensuite quelques-uns des derniers développements dans le domaine de l'éveil aux langues.

Les principales caractéristiques de l'éveil aux langues (EVL)

Rappelons donc que les démarches EVL se caractérisent essentiellement par le fait de faire travailler les élèves dans plusieurs langues en même temps, mais sans avoir nécessairement pour objectif l'*apprentissage* de ces langues. Ceci peut certainement paraitre comme un paradoxe… Pour le lever, il importe par conséquent de bien comprendre ce qu'on doit attendre de l'EVL, ce que fait l'EVL que ne feraient pas les autres démarches didactiques aujourd'hui en usage.

Les activités d'EVL proposent une manière originale d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer de l'une à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres. D'un point de vue didactique, elles consistent le plus souvent en « situations-problèmes » de type *pourquoi le genre d'un nom change-t-il d'une langue à une autre ?* ou *comment indique-t-on les types de phrase en langue des signes ?*... Après une « mise en situation » qui permet de faire émerger le « problème », les élèves travaillent généralement en groupe puis confrontent leurs observations et hypothèses avec celles de leur camarades, afin d'aboutir – sous la conduite de l'enseignant-e – à un résultat commun et partagé, qui correspond à l'objectif d'apprentissage (phase de synthèse, d'« institutionnalisation »). A diverses reprises dans le cours des activités, les enfants d'autres origines linguistiques ont l'occasion de faire valoir leurs connaissances et expériences de la diversité langagière et culturelle.



Trompe l'oeil « Tour de Babel », auteur inconnu (les deux)

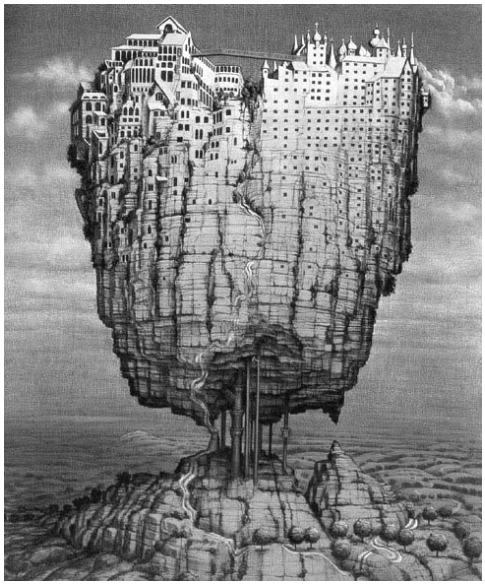
D'une manière ou d'une autre, chaque activité touche toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières que sont les attitudes (envers les langues, envers la diversité…), les aptitudes (capacités d'écoute, d'analyse, etc.) et les savoirs (à propos des langues, de leur fonctionnement, de leur histoire…) et vise différents objectifs :

- accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle du français, langue commune et langue de scolarisation ;
- développement, chez les élèves, d'une culture langagière ouverte aux langues, et qui permette de travailler les préjugés portant sur certaines d'entre elles ;

- prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue / pluriculturelle ;
- développement de la curiosité des élèves pour le fonctionnement des langues, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaitre des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle, etc. ;
- préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies d'apprentissage, et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues ; etc.

Bref, par de telles activités, il s'agit, « simplement », de **travailler avec la diversité des langues** : le français, les autres langues présentes (bien que souvent occultées) dans la classe (langues liées aux processus migratoires, dialectes locaux), les autres langues enseignées dans l'école, et toute autre langue qui peut, pour une raison ou une autre, s'avérer pertinente (par exemple le *chinois* pour son système d'écriture, le *swahili* parce qu'il n'organise pas son lexique selon les genres *masculin* et *féminin* mais selon ce qu'on nomme des « classes nominales »...).[1]

C'est là une perspective nouvelle et originale pour aborder la question des langues à l'école, en intégrant celles liées à l'immigration, une perspective fondée sur le *pari* que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd'hui dans les classes et la société, n'est pas un obstacle aux apprentissages mais, au contraire, un matériau à même de fonder une meilleure compréhension des phénomènes langagiers, de leur donner du sens et ce faisant, *a fortiori*, de les aider et de les motiver dans leurs apprentissages linguistiques « traditionnels » (L2 mais aussi le français !) ; un matériau à même, également, de contribuer à la construction sociale et identitaire des enfants, dans le respect de leur diversité.



L'éveil aux langues dans le cadre d'une didactique intégrée

Ainsi, si l'on compare approches EVL aux autres orientations actuelles de l'enseignement (enseignement communicatif, enseignement immersif ou bilingue, intercompréhension entre langues voisines, etc.) on peut mieux discerner ce qui parait spécifique aux premières et les distingue des autres :

- Elles fondent généralement les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l'institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières, les attitudes envers le langage et les langues et les savoirs à leur propos. L'éveil aux langues, dans la perspective d'une éducation plurilingue, accorde toutefois une attention toute particulière au travail sur les préjugés et attitudes envers les langues, quelles qu'elles soient.
- Elles fournissent, comme en retour, un éclairage intéressant et utile sur le fonctionnement de la L1 (langue locale, de scolarisation) et les procédés mis en œuvre dans toute activité langagière, en L1 ou dans une autre langue (stratégies de compréhension d'un texte, stratégies orthographiques par recherche des mots « de la même famille »…).
- Elles s'adressent à l'ensemble des élèves, tout en accordant une importance toute particulière aux élèves issus de la migration, dans le but de légitimer – pour ces derniers en premier lieu – leurs connaissances dans leur langue d'origine.
- Elles ne visent pas la maitrise des langues travaillées et ne prétendent pas se substituer à un enseignement plus traditionnel des langues mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2, L3, LO...). Elles fournissent en revanche un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d'intégration.

Comme on le voit, les démarches EVL ne concurrencent en aucune façon les autres approches. Elles occupent en quelque sorte une niche restée libre, dans la mesure où ces autres courants ne se préoccupent pas toujours assez de ces questions liées aux préjugés envers les

[1] Ces démarches que nous regroupons aujourd'hui sous l'appellation « Eveil aux langues » sont initialement apparues en Grande-Bretagne, dans les années 80 (Hawkins, 1987).

langues, au sens et à la valeur du plurilinguisme, aux compétences plurilingues déjà présentes, à des degrés très variables, chez de nombreux élèves, aux aspects psychologiques, identitaires, des apprentissages linguistiques…

Ces éléments nous paraissent déjà bien suffisants pour justifier la place de cette approche dans le curriculum intégré des langues prôné par la CIIP dans sa *Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues* du 30.1.2003[2]. En outre, l'EVL trouve également facilement place dans la conception de l'*éducation plurilingue* que propose le Conseil de l'Europe, et qui comprend à la fois la formation plurilingue et l'éducation au plurilinguisme :

- la *formation plurilingue* consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *formation(s) plurilingue(s)*, on se réfèrera désormais aux enseignements de langues (nationale, « étrangère », régionale…) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence.
- l'*éducation au plurilinguisme* constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par éducation au plurilinguisme, on se réfèrera aux enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique.[3]



Construction de la Tour de Babel, provenant d'une bible historiée du Moyen-âge

Quelques développements récents dans le domaine de l'éveil aux langues

Depuis l'année 2003 qui, dans le monde francophone, est à marquer d'une pierre blanche pour l'éveil aux langues en raison de la publication des ouvrages EOLE d'un côté, et des résultats du projet EVLANG (Candelier, M. [Dir.]), vaste recherche réalisée au niveau européen, de l'autre, les développements observés dans ce champ sont impressionnants.

En Suisse romande, l'accent a bien évidemment été mis sur la diffusion des ouvrages, leur présentation auprès de nombreux milieux pédagogiques, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique de formation du corps enseignant – différente d'un canton à l'autre…

Parallèlement, les activités du *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école* (CREOLE) se sont développées à travers l'édition d'une revue et l'organisation de manifestations portant sur des thèmes chers à l'éveil aux langues : la lecture plurilingue, les emprunts entre langues, les systèmes d'écriture, etc.

Dans le cadre du projet Goodpr@ctice, soutenu par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), une nouvelle équipe s'est mise au travail pour créer d'autres activités, mais cette fois en ligne. Il s'est agi là d'un gros apprentissage, pour entrer dans un type de démarche didactique qui ne nous est pas encore familier. Mais le résultat, qu'on peut bien sûr découvrir en ligne (cf. bibliographie), est finalement intéressant et offre une diversification bienvenue des activités disponibles.

Les réflexions à venir devraient porter sur les prolongements éventuels d'EOLE au secondaire I : faut-il créer des activités pour cet ordre d'enseignement ? Et, si oui, sous quelle forme ? dans quel cadre (inter)disciplinaire ?…

[2] Voici également, en complément, ce que dit le *Concept général pour l'enseignement des langues* à ce propos : (…) L'objectif général est de développer la capacité de l'élève à prendre de la distance par rapport à ses pratiques langagières et par rapport à sa langue première. Cela permet aux apprenant(e)s d'une part d'augmenter leurs capacités d'apprentissage des langues ainsi que la maîtrise de toutes les langues de leurs répertoires. On contribue d'autre part, ce faisant, à créer chez eux des représentations et des attitudes basées sur l'ouverture et moins sur des préjugés en ce qui concerne les langues et les populations qui les parlent. (…)

Un premier pas dans cette direction peut se faire à l'aide des approches didactiques proposées par l'Eveil au langage qui visent la sensibilisation des jeunes élèves et leur prise de conscience de la nature du langage et de son rôle dans la vie humaine. L'éveil au langage ne constitue pas une méthode d'enseignement/d'apprentissage des langues et ne remplace pas un tel enseignement. Il fournit un cadre qui lui donne son sens.(Sprachenkonzept, 1998 ; cf. www.romsem.unibas.ch)

[3] Définitions tirées du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*

Le groupe de réflexion mandaté en 2002 pour réfléchir à ces questions avait rendu un rapport qui n'a pas emporté l'adhésion des autorités. Le dossier reste donc pour le moment en attente, en particulier de voir ce que peut donner l'introduction des ouvrages EOLE au primaire. L'IRDP devrait d'ailleurs réaliser prochainement une évaluation à ce propos. Il sera intéressant alors de rouvrir ce dossier…

L'EVL se développe également en Suisse alémanique. Des éléments d'EOLE ont par exemple été insérés dans la nouvelle méthode d'enseignement du français intitulée *Envol*. Une équipe zurichoise a elle aussi développé un projet d'éveil aux langues dans le cadre du projet Goodpr@ctice (*cf.* www.fremdsprachenwerkstatt.ch). A la suite d'un projet du Conseil de l'Europe auquel la Suisse a participé, un dossier de la CDIP, intitulé *Apprendre par et pour la diversité linguistique*, a été édité.

Au niveau européen, de nombreux projets – inscrits dans la conception de l'éducation plurilingue du Conseil de l'Europe – portent sur l'un ou l'autre aspect de l'éveil aux langues : la formation, l'élaboration d'un référentiel de compétences (*cf.* A travers les langues et les cultures (ALC)), etc. Une association internationale a en outre été créée (EDILIC).

Enfin, des chercheurs et des pays de plus en plus nombreux s'engagent dans cette voie, du Canada (*cf.* site ELODIL) à l'Espagne, en passant par l'Italie (*cf. educazione plurilinguistica*) ou l'Allemagne (*Begegnung mit Sprachen*). Divers supports didactiques ont été édités, dont on trouve quelques exemples en bibliographie. La Communauté française de Belgique, de son côté, a choisi de reprendre nos moyens EOLE, en adaptant certaines des activités au contexte spécifique qui est le sien.

On le voit, la volonté de développer le plurilinguisme devient une réalité de plus en plus palpable. Mais, loin de se limiter à un simple apprentissage utilitaire de langues étranges autant qu'étrangères – option qui ne pourrait à terme que conduire à une domination encore plus forte de l'anglais… –, la conception du plurilinguisme qui s'affirme aujourd'hui inclut également des savoirs sur le monde plurilingue, des attitudes d'ouverture à celui-ci. C'est pourquoi cette conception ne peut que passer par une didactique intégrée, et par l'éveil aux langues.

Quelques références bibliographiques

Candelier, M. (éd.). (2003). *Evlang : l'éveil aux langues à l'école primaire : bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles : De Boeck.

Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : version intégrale.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. *A travers les langues et les cultures* (ALC) (http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm).

Conseil de l'Europe. *Projet Jaling* (site consacré à l'éveil aux langues) (http://jaling.ecml.at/).

CREOLE (revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école). Genève : Université, FAPSE.

De Pietro, J.-F. (2005). EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école. In L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 459-483). Berne : Lang.

ELODIL (http://www.elodil.com/)

EOLE en ligne (http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html).

Hawkins, E. (1987). *Awareness of language : an introduction.* Cambridge : Cambridge University Press.

Nicolet, M. et al. (2002). Ouverture aux langues et éducation interculturelle = Begegnung mit Sprachen und interkultureller Bildung = Language awareness e educazione multiculturali. *Interdialogos*, 2, 2-37.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs). (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école.* Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement).

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée.* Paris : Hatier/CREDIF.

Quelques matériaux pour un enseignement de l'éveil aux langues

Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture : un savoir sur le monde, un savoir sur la langue.* Dijon : CRDP.

Hawkins, E. (dir.). *Awareness of language.* Cambridge : Cambridge University Press (série de livrets pédagogiques).

Kervran, M. (éd.). (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues.* Rennes : CRDP de Bretagne (2 volumes: cycle 2 et cycle 3).

Mattar, C., Goffin, C. & Blondin, C. (éds). (à paraître). *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique.* Bruxelles : Communauté française de Belgique.

Schader, B. & Obrist, J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto!*. Zürich : Orell Füssli.

Schader, B. (2000). Sprachenvielfalt als Chance : *Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich : Orell Füssli.

Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction ?

Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative

Jean-François de Pietro
collaborateur scientifique IRDP

Le projet de recherche « L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation »[1], est en cours de réalisation dans le cadre d'un programme national de recherche (PNR 56) intitulé « Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse ».

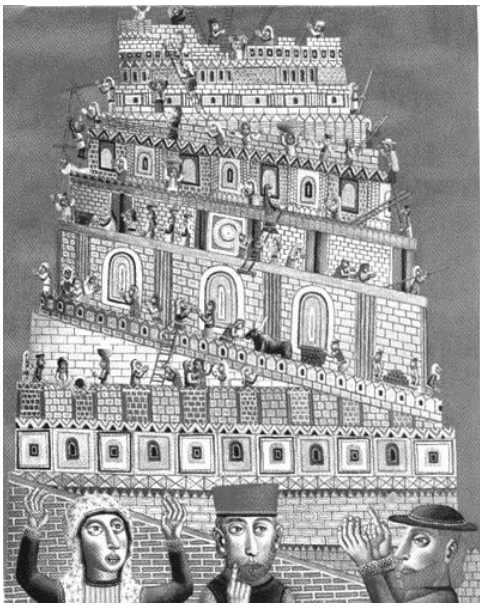
Le projet en quelques mots

Le projet porte donc sur les *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* chez les apprenants d'une langue première (L1) et seconde (L2). Le but est de mieux comprendre :

- *l'état des compétences* : identifier la maitrise des compétences d'organisation du discours dans l'interaction ainsi que les « zones de résistance » qu'on peut observer chez les élèves à deux moments de leur scolarité (secondaire I et II) ;
- *les conditions d'acquisition* en classe : identifier les pratiques en classe qui sont particulièrement aptes à favoriser le développement de ces compétences ;
- *les pratiques d'évaluation* : identifier les activités et critères permettant leur évaluation.

De fait, les compétences d'organisation du discours constituent un domaine méconnu – notamment au niveau des pratiques orales, et surtout interactives – et cela tant en langue première qu'en langue seconde. On connait très mal les *compétences acquises* par les élèves à différents moments de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. Après une brève présentation, nous essayerons surtout de montrer ce qu'un tel projet – qui parait certainement un peu abstrait au non spécialiste – peut apporter aux travaux actuellement menés dans le domaine de l'enseignement des langues. Cette compétence est pourtant d'une grande importance : qui n'a jamais été confronté à un élève (voire un adulte…) qui construit des suites de phrases bien formées, correctes, mais sans qu'on parvienne à saisir où il veut en venir, ce qu'il veut vraiment dire, comment il situe ses paroles dans le discours de ses interlocuteurs… Argumenter face à autrui, défendre son point de vue, négocier et résoudre un problème de manière efficace, construire collectivement des connaissances, etc., sont toutes des tâches qui supposent de bien maitriser l'organisation du discours – autrement dit d'utiliser des formes langagières adéquates, à la fois par rapport au contenu exprimé, à la situation de communication et à la dynamique de l'interaction.

Nos analyses portent ainsi sur l'organisation locale du discours (gestion de la structure informationnelle ; enchainements interactifs entre les tours de parole, etc.) et globale (gestion des ouvertures, des clôtures et des épisodes conversationnels). Sur ces deux plans, nous nous intéressons particulièrement au rapport forme-fonction : quelles formes sont utilisées pour quelles fonctions ? Durant la première phase de la recherche, une partie importante de nos travaux s'est concentrée sur la constitution et la transcription détaillée d'un vaste corpus – une centaine de leçons – recueilli dans les divers contextes auxquels nous nous intéressons (secondaire I et II, français L1 et L2).



La Tour de Babel, Tamas Galambos

[1] Projet 405640-108663, dirigé par Mme Simona Pekarek Doehler (Université de Neuchâtel) et réunissant, outre la principale requérante, les personnes suivantes : E. Berger, V. Fasel et J.-F. de Pietro.

Un exemple des phénomènes observés : l'enchainement des tours de parole

Un volet de nos analyses porte par exemple sur l'enchainement des tours de parole . Nous nous demandons comment les enchainements sont effectués ? par quels moyens linguistiques ? Dans nos premières analyses portant sur le français L2 au secondaire inférieur, nous avons pu constater que la reprise/répétition d'éléments lexicaux ou morpho-syntaxiques constituait une technique privilégiée d'enchainement des tours de parole. Tout se passe comme si les élèves plaçaient de telles reprises en début de leur tour de parole, afin de faire le lien avec ce qui précède, de prendre appui en « recyclant » ce qui a déjà été formulé (E. Berger, à paraitre).

Autrement dit, et ce point intéresse directement l'enseignement, les reprises semblent représenter un des premiers outils disponibles pour l'organisation du discours oral lors de l'apprentissage d'une langue seconde.

La suite de notre recherche doit permettre d'affiner ce genre de constats, d'esquisser des progressions dans le développement des moyens utilisés par les apprenants pour assurer ces enchainements – ainsi bien sûr que d'autres tâches langagières liées à l'organisation du discours : réorienter le discours, manifester son (dés)accord, expliquer, clore l'échange, etc.

Quelques pistes de réflexion

Il serait certes prématuré de parler ici de « résultats » car il s'agira d'abord d'avancer et de consolider les analyses des compétences mises en œuvre par les élèves, L1 et L2, dans les différents contextes pris en considération. Il nous parait intéressant, toutefois, de lancer déjà quelques pistes, afin de suggérer la pertinence didactique de telles observations et, à terme, définir des propositions concrètes pour l'enseignement. Les éléments ci-après doivent donc – pour le moment – être considérés plutôt comme des hypothèses :

- nos analyses suggèrent qu'une activité discursive complexe, qui amène l'élève à puiser profondément dans ses ressources, est potentiellement favorable au développement de savoirs et savoir-faire discursifs, propice à des essais, à un « bricolage interactif » à même de faire émerger chez lui des compétences (partiellement) nouvelles. Nos premières observations rejoignent ainsi de nombreuses études antérieures, et nous amènent à traiter avec certaines réserves les approches qui privilégient trop le préfabriqué, le prévisible (p.ex. les dispositifs qui imposent un schéma de réponse fixe).
- De plus, le *format d'interaction* contribue également à créer les occasions pour la mobilisation des compétences. Par exemple, dans le cas d'un type d'activité donné, l'encouragement à développer des explications, les demandes d'explication par l'enseignant fournissent d'intéressantes opportunités aux élèves pour la mise en œuvre de leurs compétences.
- Cependant, pour qu'un tel travail interactif et acquisitionnel, en grande partie imprévisible, puisse véritablement déployer ses effets, il faut encore qu'il puisse être perçu comme tel et en quelque sorte « réapproprié » par les élèves en tant qu'objectif d'apprentissage – ce qui, si l'on en croit les entretiens que nous avons pu conduire avec des enseignants-e-s, ne semble pas vraiment être le cas aujourd'hui !

La place de la compétence d'organisation du discours dans l'enseignement actuel : l'exemple de *S'exprimer en français*

Dès les années 70-80, la compétence de communication a été considérée comme l'objectif prioritaire de l'enseoignement : « la langue est le moyen de communication par excellence. Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer » (*Maîtrise du français*, 1979, 1).

Ce n'est toutefois qu'à partir des années 90 qu'on s'est sérieusement attelé à donner consistance à cette idée. Diverses notions, empruntées ou non à la linguistique, sont ainsi venues compléter celles qui étaient mises en avant dans *Maîtrise du français* : le « texte », entendu comme la trace matérielle écrite ou orale du processus de production langagière, le « discours », entendu comme le processus de production langagière, la « compétence », les « stratégies » de communication ou d'apprentissage, l'« activité », etc. Cette prise en compte s'est en particulier concrétisée dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et al. [Dirs.], 2002).

Suite aux observations des différents acteurs de l'enseignement qui, au début des années 90, ont mis en évidence la centration trop forte des moyens d'enseignement utilisés sur la structuration de la langue[2], les autorités scolaires de la Suisse romande ont décidé la réalisation de ces nouveaux moyens d'enseignement,

spécifiquement consacrés à l'expression, orale et écrite, et couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. Les quatre volumes sont organisés en séquences portant chacune sur un genre textuel, oral ou écrit, déterminé : le récit de science fiction, la notice biographique, le reportage radiophonique, le rapport de science, l'exposé oral, etc. ; certains des genres abordés comportent une dimension interactive forte et fournissent par conséquent une occasion privilégiée de travailler les compétences des élèves à organiser interactivement le discours : ce sont en particulier le *débat public* et l'*interview*, abordés au secondaire.

Ainsi, dans le débat, diverses capacités font l'objet d'un travail en classe : « reprendre la parole de l'autre dans son propre discours » afin de soutenir ou approfondir ses arguments (2002, 273), situer son intervention « par rapport à ce qui a été dit précédemment ». « exprimer d'abord un certain accord avec l'interlocuteur pour mieux marquer ensuite son désaccord » (2002, 296), etc. Dans la séquence consacrée à l'interview, les élèves abordent entre autre l'ouverture et la clôture de l'interview, les procédés de relance et d'enchainement à partir des réponses de l'interviewé, etc. Ces moyens proposent ainsi des activités qui permettent aux élèves de développer à la fois leurs capacités à effectuer les activités susmentionnées et la conscience qu'ils ont de ces procédés, par exemple lorsqu'ils écoutent un débat ou une interview.[3]

Cependant, les objectifs à atteindre, les exigences définies pour ces différentes opérations restent partiellement intuitifs en l'absence de connaissances mieux fondées scientifiquement. Qu'en est-il précisément des moyens langagiers mis en oeuvre, interactivement, pour structurer un débat, une interview, une discussion en classe, etc. ? Quand ceux-ci apparaissent-ils dans le développement langagier ? Sous quelles conditions ?... Autrement dit, la définition des objectifs d'apprentissage reste problématique dans la mesure où nous ne connaissons pas encore suffisamment le développement de ces compétences chez les élèves. C'est pourquoi, notre projet de recherche vise d'abord, via la description des compétences d'organisation du discours dans l'interaction, à une meilleure compréhension des objectifs pertinents et raisonnablement atteignables en ce domaine, puis à aider à identifier les conditions d'acquisition de ces compétences et, enfin, proposer des critères d'évaluation opératoires.

La compétence, une notion au cœur des travaux actuels

Simultanément, ou presque, deux projets suisses d'importance ont pour objet central la notion de compétence ! Certes, cette notion – d'ailleurs problématique (Dolz *et al.,* 1999) – est à la mode et il n'est guère de domaines où il n'en soit question. Mais il s'agit, avec ces deux projets, d'entreprises d'envergure, ambitieuses : d'une part le PNR 56 intitulé *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* (*cf.* http://www.nfp56.ch/f_portraet_dasnfp56.cfm) – dans lequel prend place la recherche que nous avons présentée –, d'autre part le projet HarmoS. Il nous a par conséquent paru intéressant, en conclusion, de nous interroger sur les liens entre ces deux entreprises.

A travers le projet HarmoS – et dans la foulée des résultats perçus comme décevants des enquêtes PISA –, l'école suisse s'est engagée dans une voie ambitieuse afin d'accroitre son efficacité ; outre ses divers aspects plutôt politiques, le concordat HarmoS contient un volet pédagogique de définition de *standards nationaux de formation*, obligatoires sur l'ensemble du pays, qui serviront à la régulation et au pilotage du système. Pour ce faire, il s'agit, pour les langues (langue locale et langues nationales/étrangères), les mathématiques et les sciences naturelles, aux degrés 4, 8 et 11, d'élaborer des « modèles de compétences » et de les valider empiriquement, puis de définir – sur ces bases descriptives mais aussi en fonction d'options de politique éducative – les standards minimaux qui, si les conditions appropriées sont offertes, devront être atteints par l'ensemble des élèves.

Diverses équipes se sont donc mises à la tâche pour élaborer ces modèles et établir des propositions de standards. Toutefois, s'il s'agit effectivement là de travaux scientifiques, conduits selon les canons en vigueur, il faut constater que les attentes, politiques et sociales, à leur égard, la rapidité avec laquelle ils doivent être réalisés, empêchent les équipes engagées dans le projet d'aborder l'ensemble des aspects concernés et les contraignent à passer plutôt rapidement sur les aspects les plus méconnus de leur domaine d'étude. Dans le cas de la langue première, « de scolarisation », par exemple, le rôle que jouent la motivation des élèves (voire des enseignant-e-s !) et leurs représentations langagières dans le développement des compétences n'a pu faire l'objet d'aucune validation ; de même, le domaine de la production orale n'a pu faire l'objet que d'une recherche expérimentale n'abordant que de manière secondaire les compétences

[2] Étude le plus souvent restreinte en outre au niveau de la phrase !

[3] On relèvera que ces deux genres font l'objet d'un premier enseignement / apprentissage aux degrés 3-4 de l'école primaire. A ces degrés, d'autres dimensions interactives sont abordées : la structuration du débat, le travail d'organisation du modérateur (synthèses partielles, relance, recentration...), la reformulation des réponses comme procédé de relance d'une interview à partir des réponses de l'interviewé, etc.

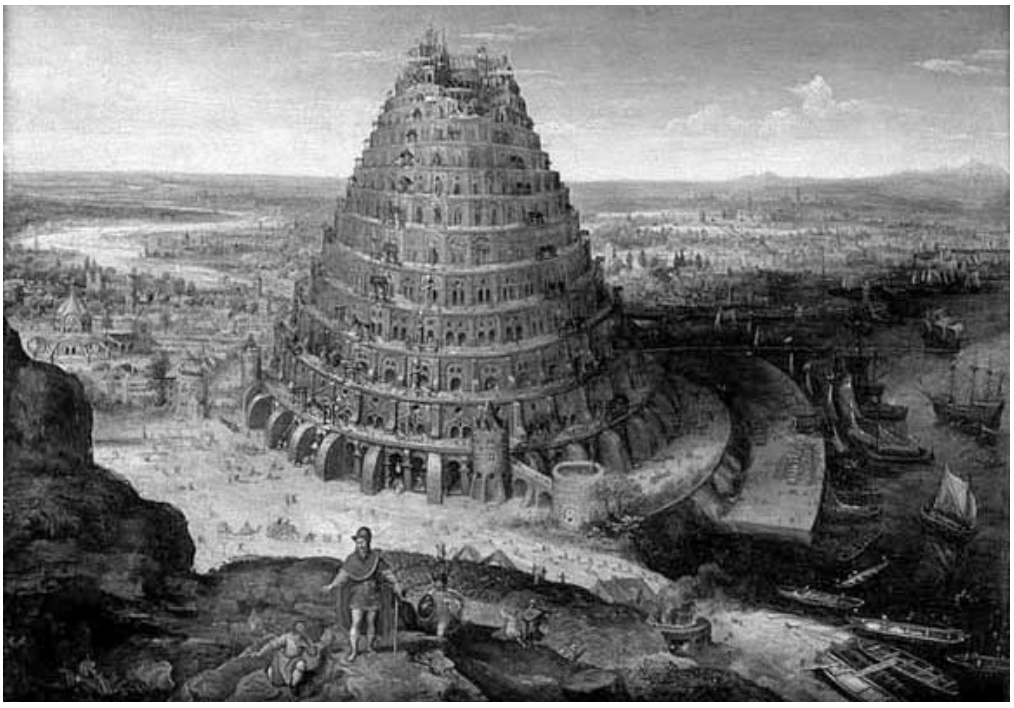
interactives des élèves. En outre, le projet HarmoS, à l'inverse du projet PNR présenté ici, ne prévoit aucun recueil de données autrement que par test et il ne fournira de ce fait que peu d'informations sur les conditions didactiques qui favorisent ou empêchent le développement des compétences.

A l'inverse, les projets conduits dans le cadre des PNR relèvent de la recherche fondamentale et ont précisément comme vocation d'aborder les domaines les moins connus, en l'occurrence pour le nôtre les compétences d'organisation du discours dans l'interaction (orale). En fait, il y a donc là une complémentarité nécessaire qui met bien en évidence la nécessité d'une recherche fondamentale plus libre dans le choix de ses objets, moins dépendante de contraintes politiques et temporelles trop strictes.

Ainsi conçu, notre projet pourrait par conséquent parfaitement s'inscrire dans les deux premières phases du projet HarmoS (élaboration des modèles et validation empirique), pour l'un des degrés concernés (degré 11) et un des aspects de la compétence langagière globale. Il implique également, sur la base des données empiriques et des analyses évoquées ci-avant, un examen critique de la notion de compétence, portant en particulier sur les conceptions *individualisante* (la compétence serait une propriété du sujet individuel, enfermée pour ainsi dire dans son esprit), *décontextualisée* (elle serait disponible indépendamment des activités et des situations concrètes) et *isolante* (elle serait indépendante d'autres capacités) qui semblent prédominer aujourd'hui, dans le projet HarmoS par exemple.

Nous proposons quant à nous une autre conceptualisation de la compétence, dans la perspective des théories de l'action, soulignant son caractère *situé* – c'est-à-dire que la compétence est articulée aux contextes de son utilisation – et collaboratif – elle est socialement, collectivement déployée – ainsi que sa nature contingente par rapport à d'autres capacités (Pekarek Doehler, 2007). Cette autre conception interroge *a fortiori* la possibilité du transfert des compétences d'un contexte d'activité à un autre : la compétence ne peut plus être comprise en termes d'un savoir et savoir-faire donnés une fois pour toutes qui, une fois acquis, pourront être mobilisés tels quels dans n'importe quelle pratique et n'importe quel contexte. A cette disponibilité universelle des compétences, nous suggérons d'opposer l'idée que la capacité d'adaptation est précisément une composante centrale de la compétence. C'est en cela que consiste d'ailleurs tout échange communicatif : une partie stable, connue, routinière, automatisée, et une partie flexible, adaptable, localement contingente.

L'affaire est à suivre, comme les échanges entre recherche appliquée, type HarmoS, et recherche plus fondamentale, type PNR 56. Ce n'est qu'ainsi, au bout du compte, qu'on parviendra à des résultats vraiment satisfaisants, et d'un point de vue scientifique, et d'un point de vue pratique.



Lucas van Valckenborch, La Tour de Babel, Musée du Louvre, Paris

Bibliographie

Berger, E. (à paraître). *La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde.* Tranel 48.
Dolz, J. et Ollagnier, E. [Eds] (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives 2.*
Pekarek Doehler, S. (2007) compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA 84, 9-45.*

L'enseignement du français à l'école primaire tessinoise

Maria Luisa Delcò
direttrice aggiunta Ufficio delle scuole comunali

Les professionnels et les politiciens tessinois font depuis longtemps l'admiration des autres confédérés par leur maîtrise des langues nationales et étrangères. De fait, l'école tessinoise investit beaucoup pour l'apprentissage des langues. Durant leur scolarité obligatoire les élèves en abordent désormais trois : le français, l'allemand et l'anglais. L'article de Maria-Luisa Delcò illustre le soin apporté à l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage du français dans les écoles primaires et secondaires.

Le français est la première langue étrangère et nationale enseignée à l'école primaire tessinoise, à partir de la troisième année et pendant trois ans (élèves de 8 à 11 ans). En 2002 le Conseil d'Etat a établi un document concernant l'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire, dont les points principaux sont les suivants :

- le renouvellement méthodologique de l'enseignement du français à l'école primaire (2 heures par semaine)
- le français obligatoire au 1er cycle de la scuola media qui correspond aux 6e et 7e années de scolarité (4 h. par semaine en 1ère et 3 en 2e)
- l'allemand dès la 2e année de la scuola media (7e année, 3 h.)
- l'anglais dès la 3e (8e année, 3 h.).

Une nouvelle méthode de français

Le renouvellement de l'enseignement du français au deuxième cycle de l'école primaire s'insère donc dans un projet de réforme générale de l'enseignement des langues, qui n'oublie toutefois pas un renforcement de la langue italienne.

Le projet a commencé, entre 2002 et 2004, par l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement qui tient compte du Cadre européen commun de référence pour les langues et tient compte du premier cycle de la scuola media. Il vise à la continuité didactique entre le primaire et le secondaire I (5 années d'enseignement pour les élèves de 8 à 13 ans).

En parallèle, grâce au soutien des enseignants, un groupe de travail créé à cet effet a mis sur pied trois expériences pilotes (année scolaire 2004-2005) :

- l'expérimentation de deux nouvelles méthodes (« Grenadine » et « Alex et Zoé »),
- l'élaboration d'un Portfolio pour la dernière année d'école primaire,
- des essais d'enseignement du français par un enseignant spécialiste et non plus par le maître généraliste.

Les efforts se sont surtout concentrés sur l'adoption d'une nouvelle méthode qui permet une approche différente à la Langue 2, par rapport à celle qui était utilisée à l'école primaire depuis presque 20 ans.

Le choix s'est finalement porté sur « Alex et Zoé » de Colette Samson, paru aux éditions Clé International à Paris.

Le renouvellement pédagogique a conduit à la création d'un programme de formation pour les enseignants qui a commencé au mois de novembre 2005. Ce programme se poursuit, car le plan de généralisation de la nouvelle méthode ne s'achèvera qu'en automne 2008. Pour la formation de base des enseignants, nous bénéficions du soutien et de la collaboration de Colette Samson. Elle anime chaque année des journées de travail avec les enseignants qui en sont à leur première année d'expérience avec le nouveau manuel.

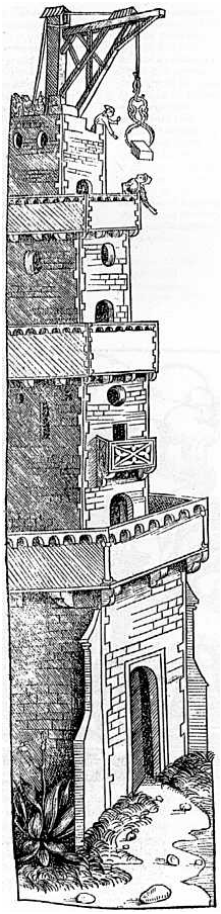
En plus de la formation continue, les enseignants bénéficient d'accompagnement dans ce renouveau méthodologique de l'enseignement du français à l'école primaire. Depuis 2004, neuf enseignants de français du secondaire I (des enseignants spécialistes) coordonnent l'expérience et assurent un soutien aux collègues généralistes du primaire, par des visites dans les classes, des ateliers et des rencontres périodiques. Ces figures professionnelles sont appréciées par les enseignants et ils assurent la continuité didactique avec la première année de *scuola media*, où l'introduction de la méthode « Alex et Zoé » est en cours.

L'essentiel du travail du groupe d'accompagnement et des coordinateurs se a été consacré à l'introduction des nouveaux manuels dans les classes à degrés multiples des régions périphériques du Canton. Des dispositions spécifiques ont été élaborées pour les enseignants de ces classes, où il serait toutefois nécessaire d'avoir un enseignant spécialisé en L2, mais cela n'est pas possible au vu de la réalité des établissements scolaires (probablement à cause de difficultés d'organisation).

Un nouveau programme (2004), de nouveaux manuels (dès 2003-2004), une nouvelle modalité d'accompagnement et de formation continue des enseignants (dès 2004) déterminent aussi la nécessité d'un dispositif d'évaluation.

Un questionnaire proposé en 2005 et en 2006, portant sur les habitudes sociolinguistiques des enseignants et sur le rapport, tant des maîtres que des élèves envers la langue française, a constitué la première phase de vérification dans les classes de troisième, durant leur première année de travail avec les nouveaux manuels.

Les données recueillies montrent que les enseignants sont en général satisfaits de la nouvelle méthode ; elles mettent aussi en évidence une amélioration de la motivation par rapport à l'enseignement de cette langue de culture et - par conséquent - une préparation plus soignée des cours, ce qui amène à un plus grand intérêt des élèves et à une participation active de la plupart d'entre eux. Près de 80 % des enseignants trouvent que l'utilisation d'« Alex et Zoé » a changé l'attitude des élèves envers l'apprentissage du français et modifié leur pratique professionnelle.



Un autre aspect intéressant est l'évaluation par les enseignants de la progression des élèves au cours de la première année d'étude du français : elle est considérée comme « forte » dans le domaine de la compréhension orale (pour 88 %) et de l'expression orale (72 %)

Après ce premier constat, l'évolution réelle des compétences des élèves a été évaluée mai 2006.

Selon le programme d'enseignement du français à la fin du cycle primaire, les niveaux de compétence selon le Cadre européen commun de référence pour les langues sont : A1+ en compréhension orale et écrite ; et A1 en expression orale (parler et soutenir une conversation). Ces critères ont été pris en compte lors du choix des exercices de l'épreuve. Celle-ci s'est déroulée dans l'ensemble des 47 classes de quatrième année d'école primaire qui ont utilisé « Alex et Zoé » pendant deux ans (882 élèves) et dans un échantillon de 19 classes (359 élèves) qui ont travaillé avec la méthode précédente (« La Grande Roue ») choisies dans les 9 circonscriptions des écoles primaires du canton, selon des critères géographiques, là où le français était réellement et régulièrement enseigné (3 périodes hebdomadaires pour un total d'une heure et 55 minutes).

Dans l'ensemble, l'épreuve a été bien accueillie par les élèves et les pourcentages de réussite ont été en général élevés, toujours au-dessus de 60 %. Des différences dans les pourcentages de réussite ont pu être déterminés selon la méthode d'enseignement utilisée, tant pour la compréhension orale et écrite, que dans les résultats globaux.

En effet, au niveau de la compréhension orale, le groupe 1 (« Alex et Zoé ») a atteint 82 % par rapport à 69 % dans le groupe 2 (« La Grande Roue »), pour la compréhension écrite 78 % contre 67 %, dans les exercices de copie 79 % contre 75 %, et au niveau global 77 % contre 66 %.

Une nouvelle vérification sera proposée à la fin du cycle primaire, au mois de mai 2008.

Le projet « français à l'école primaire » s'achemine vers la généralisation graduelle des nouveaux manuels.

Pour la première fois, un programme commun pour l'école primaire et le premier cycle du secondaire I a été élaboré, à travers des matériaux didactiques et une approche coordonnée, pour répondre à la nécessité de continuité pédagogico-didactique entre les deux ordres d'enseignement.

En conclusion, il paraît utile de rappeler que l'apprentissage/enseignement de cette L2 doit être inséré dans une vision globale de l'éducation linguistique, par des liens interdisciplinaires vers la langue italienne mais aussi vers d'autres domaines disciplinaires (champs d'activité).

Ces liens peuvent se traduire par :

- un renforcement des opérations mentales,
- un développement des stratégies d'apprentissage,
- une conscience linguistique,
- une conscience communicative,
- un développement des capacités transversales (par ex. : collaboration, communication, sens critique, pensée créative, stratégies et réflexions métacognitives).

Quelles langues enseigner en Europe ?

Simone Forster
Collaboratrice scientifique à l'IRDP

L'Europe, comme la Suisse, s'interroge sur la multiplicité de ses langues. Est-ce une richesse ou un handicap ? Face à l'hégémonie des Etats-Unis, c'est plutôt un désavantage. Au marché unique devrait correspondre une langue unique : l'anglais aujourd'hui et peut-être le chinois demain.

L'Europe a opté pour la valorisation de sa diversité et de son riche patrimoine. Ainsi la Convention culturelle européenne (1954) recommande que chaque Etat encourage « chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes (art.2). » En avril 1961, la deuxième conférence des ministres européens de l'éducation précise que « la connaissance des langues est indispensable à la fois pour chaque Européen et pour l'Europe dans son ensemble, pour la coopération internationale, la sauvegarde et le développement de notre héritage commun. » Depuis lors, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne multiplient les résolutions et les actions afin de développer l'enseignement des langues. Suite au succès de l'année européenne des langues en 2001, ces instances ont décidé que la date du 26 septembre serait la « Journée européenne des langues. »

Les activités du Conseil de l'Europe

En mars 1998, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe adopte le projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » qui propose des orientations pour la mise en œuvre de politiques linguistiques pour le XXIe siècle. On y affirme une fois de plus que la diversité linguistique de l'Europe est « un riche patrimoine qu'il faut sauvegarder et protéger. » L'enseignement des langues s'inscrit dans une politique de compréhension et de respect des cultures. La Conférence permanente des ministres européens de l'éducation adopte en juin 1997 un « Cadre européen commun de référence pour les langues (CER) » qui sera refondu en 2001. L'idée de ce document émergea lors d'un symposium du Conseil de l'Europe qui se tint en Suisse à Rüschlikon près de Zurich en 1991. Traduit en 36 langues ce texte est complété par le « Portfolio européen des langues », développé et expérimenté de 1998 à 2000 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Lancé en 2001 lors de l'Année européenne des langues, ce « passeport linguistique » permet à tout un chacun d'y faire figurer ses compétences en langues et ses diverses expériences d'apprentissage. La philosophie du dialogue des cultures imprègne les deux documents car ceux-ci prennent en compte toutes les langues : langues de grande communication, langues minoritaires, langues régionales, langues des populations migrantes. En principe, la politique linguistique européenne ne se construit donc pas sur des fondements économiques et utilitaires mais sur la nécessité d'une bonne compréhension entre communautés diverses à l'intérieur et au-delà des frontières. Toutefois, dans les faits, « les langues moins répandues » (*lesser used languages*) ne sont guère prises en compte et la ligne budgétaire allouée à leur protection a été supprimée en 2001.

Finalement, la Commission européenne fixe l'objectif d'apprentissage de deux langues communautaires sans préciser lesquelles. De même, elle n'est pas parvenue à définir une stratégie d'éducation linguistique. Chaque pays est responsable de l'organisation et des contenus de son système éducatif et donc du choix des langues enseignées. Cette absence de politique commune d'enseignement des langues limite fortement les pouvoirs des institutions ainsi que l'efficacité de leurs interventions. En mars 2002, les chefs d'Etat et de gouvernement réunis à Barcelone ont insisté sur la nécessité d'introduire un apprentissage efficace des langues dès le plus jeune âge.

Les entrelacs de langues

L'Union européenne compte 23 langues officielles. Il existe en outre des langues régionales (basque, catalan, breton ou sarde) des langues non territoriales (romani) et de la migration (turc, kurde, arabe). Rares sont les Etats européens qui sont véritablement monolingues. La règle est plutôt celle de la diversité. Les pratiques sont très diverses. Ainsi la France applique une politique de défense du monolinguisme conjuguée avec la reconnaissance de l'existence des langues minoritaires. Depuis les années 1980,

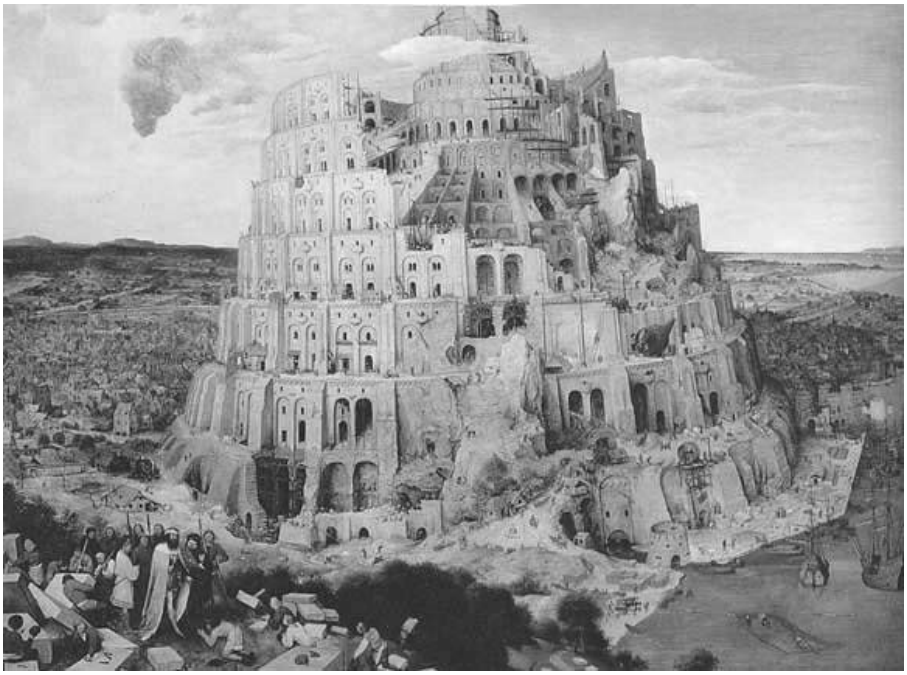
l'Etat français reconnaît et subventionne les écoles privées qui enseignent dans la langue régionale (Bretagne, Pays Basque, Roussillon, Occitanie). Certaines écoles publiques sont aussi bilingues, breton/français par exemple. Cette ouverture ne rime pas avec une transformation radicale de la politique linguistique. En témoigne le refus de la France de signer la déclaration sur le droit des minorités linguistiques du Conseil de l'Europe. L'Angleterre ou les Pays-Bas reconnaissent une seule langue nationale et adoptent certaines mesures afin de protéger leurs minorités linguistiques (gallois en Angleterre, frison en Hollande). Au Pays de Galles, certaines écoles de village ne pratiquent que l'anglais, d'autres un bilinguisme systématique. D'autres Etats comme l'Espagne et l'Italie ont une langue nationale mais accordent l'autonomie politique aux territoires qui parlent une autre langue ainsi que le droit de décider de leur politique linguistique. En Belgique, chaque entité fédérée possède sa langue et sa politique linguistique. D'autres pays comme le Luxembourg et la Finlande reconnaissent plusieurs langues comme langue d'Etat et prennent des mesures pour qu'elles soient utilisées dans tout le pays. La loi de 1984 reconnaît les trois langues du Luxembourg : le luxembourgeois (langue nationale), le français et l'allemand (langues officielles). Le français est la langue de la législation ; le luxembourgeois, l'allemand et le français les langues de l'administration et des institutions judiciaires.

L'apprentissage des langues étrangères à l'école obligatoire

En 2002/2003, les élèves de tous les pays de l'UE – Irlande et Royaume-Uni exceptés – apprennent au moins une langue étrangère au cours de leur scolarité obligatoire. Dans certains pays, cet apprentissage commence en première année de l'école primaire. C'est le cas de l'Autriche, de l'Italie, de la Norvège, du Luxembourg, de Malte, de la Belgique (Communauté germanophone) de quelques Länder d'Allemagne et de diverses Communautés autonomes d'Espagne. La Finlande, la Suède, les Pays-Bas et l'Estonie 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, par exemple, 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 entre 8 et 10 ans.

Les situations sont contrastées s'agissant de l'apprentissage d'une seconde langue. Moins de 50 % des élèves de l'UE apprennent deux langues dans le secondaire premier cycle. L'apprentissage d'une seconde langue étrangère à l'école primaire ne se pratique que dans quatre pays : Luxembourg, Suède, Islande, Estonie.

L'anglais est la langue la plus offerte et la plus apprise en Europe. Suivent par ordre d'importance : le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Dans certains pays, l'anglais est la première langue étrangère obligatoire : Danemark, Pays-Bas, Suède, Norvège, Italie, Grèce, Chypre, Liechtenstein. Le français est imposé à la communauté germanophone de Belgique,



Pieter Bruegel de Oude, Tour de Babel, c. 1563, Kunsthistorisches Museum de Vienne

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.

La deuxième langue peut être une langue officielle du pays, une langue régionale minoritaire ou une langue étrangère. L'offre est souvent très diversifiée et comprend ces diverses catégories. Seuls les Pays-Bas ont opté pour une unique seconde langue : l'anglais. La Belgique (Communauté germanophone), la Slovénie, le Royaume-Uni (pays de Galle et Irlande du Nord) et la Norvège pratiquent une langue régionale minoritaire. Il s'agit du français dans la Communauté germanophone de Belgique, du hongrois et de l'italien en Slovénie, de l'irlandais et du gallois au Royaume-Uni et du sami (lapon) et du finnois en Norvège. Depuis 2003/2004, la Slovénie a lancé un projet pilote où l'anglais est la seconde langue d'enseignement.

L'apprentissage des langues est donc devenu une priorité de la politique éducative des pays européens. Le but est de former des élèves capables de s'exprimer et de communiquer dans au moins deux langues étrangères.

Le Luxembourg pratique l'apprentissage des langues par immersion

La loi de 1984 reconnaît les trois langues du Luxembourg : le luxembourgeois (langue nationale), le français et l'allemand (langues officielles). Le français est la langue de la législation; 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. Le luxembourgeois n'est enseigné qu'une heure par semaine. L'anglais est la troisième langue étrangère obligatoire. Sont encore à choix à ce degré : le latin, l'espagnol et l'italien. Le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des langues à l'école obligatoire représente 50 % du temps d'enseignement de toutes les matières. 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.

Sources

Giordan, H. *La question des langues en Europe* (http://www.gdm.ras.eu.org/fr/forum/langues_europe.pdf).

Herbillon, M. (2003). *Les langues dans l'Union élargie : pour une Europe en V.O. : rapport d'information*. Paris : Assemblée nationale.

Les échanges linguistiques

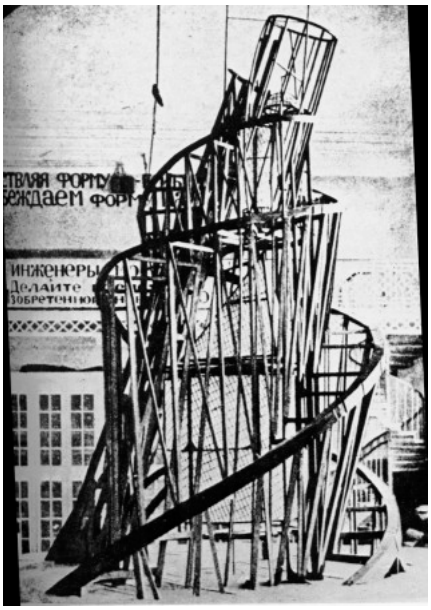
Silvia Mitteregger,
coordinatrice *CH* Echange de Jeunes

Les échanges scolaires en Suisse

Avec en toile de fond ses spécificités de multilinguisme et de multiculturalisme, notamment pour des raisons institutionnelles et de politique linguistique, la Suisse a toujours accordé une importance particulière aux efforts d'édification de ponts linguistiques et culturels et particulièrement aux échanges scolaires[1]. Ces activités sont envisagées, en politique, en éducation, en recherche et dans la pratique scolaire, comme une contribution essentielle à la compréhension intercommunautaire et à la cohésion du pays. Dans le cadre de l'élaboration de la loi fédérale sur les langues nationales, l'échange entre les communautés linguistiques dans le domaine scolaire jouit également d'une place de choix.

La langue comme pivot

Si l'on considère la pratique des échanges au cours des vingt dernières années, on remarque que les objectifs et les contenus des projets d'échange sont principalement liés à l'apprentissage et à l'enseignement de langues étrangères. Les raisons n'en sont pas exclusivement de nature politique linguistique. Le phénomène s'explique aussi par le fait que l'échange d'élèves et d'enseignants est reconnu et encouragé par les institutions suisses de politique de l'éducation. Le premier document officiel de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)[2] sur la question des échange est apparu dans le cadre de la réforme et de l'introduction de l'enseignement de la deuxième langue nationale à l'école primaire.



Tatline, 1920, maquette d'un monument à la 3e internationale, jamais réalisé, d'après la Tour de Babel de Bruegel

Nombre d'autres textes et décisions de la CDIP concernant l'enseignement des langues étrangères, dont le « Concept général des langues » de 1998[3], se rapportent à des objectifs généraux de formation dans ce domaine et recommandent le développement chez l'élève d'une attitude positive face au multilinguisme en général et dans le cadre suisse en particulier, et de sa capacité à comprendre les allophones et à se faire comprendre d'eux, de son intérêt à connaître d'autres régions linguistiques et de son ouverture face à l'altérité.

Promotion d'autres compétences

Au delà des compétences dans une langue étrangère, les projets d'échange visent à promouvoir une vaste palette de connaissances et de talents. Le séjour dans une région inconnue et le contact avec un environnement d'accueil permettent aux enseignants et aux élèves de renforcer leurs compétences interculturelles dans la mesure où ils apprennent à reconnaître, à maîtriser et à dépasser les préjugés à l'encontre d'autres modes de vie et d'autres coutumes. Cette expérience favorise leur intérêt, leur compréhension et leur empathie pour les autres, tout en approfondissant la connaissance de leur propre culture. L'échange a aussi pour effet de promouvoir d'importants aspects de socialisation, surtout chez les élèves les plus jeunes. Les participants sont en effet amenés à partager le quotidien d'une famille, d'une école ou d'une entreprise d'accueil, à établir des contacts avec les gens de la région, à s'insérer dans de nouveaux réseaux de relations et à développer une capacité d'intégration. Ils ont aussi l'occasion d'épanouir ainsi leur personnalité et leur autonomie en élargissant

[1] Ce terme recouvre toutes les formes d'échange entre élèves, apprentis, jeunes professionnels et de membres du corps enseignant.

[2] « Recommandations concernant l'encouragement de l'échange d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse » du 24 octobre 1985

[3] Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale

leur horizon par le contact direct avec la langue et la culture de l'autre et par la confrontation individuelle et volontaire avec cette différence. Pour l'enseignant, un échange effectué à titre de formation professionnelle ou de formation continue contribue au renforcement de ses compétences techniques, notamment parce qu'il se trouve ainsi confronté à d'autres méthodes de travail et à d'autres modes de fonctionnement.

Chiffres

Ces dernières années, les activités d'échange ont augmenté annuellement de 5 à 10 %. Actuellement, chaque année, quelque 15 000 à 16 000 élèves prennent part à des projets d'échanges scolaires. Ce chiffre est élevé en comparaison européenne, excepté pour ce qui concerne l'Allemagne et la France, qui bénéficient d'une longue et très intense pratique de l'échange.

Sur l'ensemble des quelque 700 classes, recensées par les cantons, qui se sont engagées dans un projet d'échange en 2005/06, 180 environ ont participé à un échange à l'étranger, et près de 520 ont pris part à un échange avec un établissement partenaire suisse.

S'agissant des échanges individuels entre la Suisse du Nord-Ouest et la Suisse occidentale et le Tessin, quelque 1200 élèves âgés de 11 à 15 ans ont profité de l'offre en été 2007. En revanche, les possibilités d'échange pour le corps enseignant et les apprentis ont eu nettement moins de succès. Ainsi, chaque année, seuls 30 à 40 enseignants effectuent un échange de poste, un stage ou une visite d'école.

L'organisation et les programmes

En Suisse, les pouvoirs publics, notamment les cantons et les communes, ainsi que des organisations privées encouragent de manière soutenue depuis les années 1970 l'échange au niveau national et, depuis les années 1990, les échanges à l'étranger dans le secteur de l'éducation. Les élèves, les enseignants, les apprentis et les jeunes professionnels disposent d'une large offre de projets et de mesures de soutien. Ils bénéficient d'une aide pour la recherche de partenaires d'échange dans les autres régions linguistiques de Suisse ou dans d'autres pays et peuvent solliciter les conseils de services cantonaux spécialisés et du centre *ch* Echange de jeunes. Ils peuvent aussi demander des aides financières et profiter d'un vaste choix de publications et de sites web spécialisés dans les échanges.

Cependant et malgré tout, le secteur de l'échange n'a de loin pas encore atteint le champ d'action souhaité[4]. Il est urgent de sensibiliser davantage le public à l'importance des activités d'échange pour la cohésion nationale et la compréhension internationale. La loi fédérale sur les langues, adoptée en octobre 2007, tout comme les programmes européens de formation et de jeunesse, auxquels la Suisse devrait pleinement participer à partir de 2009, contribueront sans aucun doute à augmenter la participation d'apprenants et d'enseignants à des activités d'échange dans le secteur de l'éducation et à développer des projets modernes innovants, répondant encore mieux aux besoins du public cible. Il conviendra toutefois d'accorder une attention particulière aux différences d'étendue entre les régions linguistiques de notre pays, qui limitent de fait le développement quantitatif des échanges d'élèves et d'enseignants au niveau national.

Nouveautés, perspectives

Le nouveau projet d'échanges de la CIIP et de la CDIP NO (EA 8-9)

La Suisse occidentale et les cantons de la Suisse du Nord-Ouest prévoient d'organiser, dès l'année scolaire 2008/09, un projet commun d'échange auquel pourront participer des classes de 8e des deux régions. Dans ce cadre, les enseignants auront la possibilité de se familiariser avec la thématique de l'échange lors de séminaires *ad hoc*, de développer des projets d'échange, de partager des expériences et de s'informer réciproquement sur les résultats des échanges de classes.

Le Congrès national sur l'échange 2008

En septembre 2008, le centre *ch* Echange de jeunes, en collaboration avec le canton de Zurich et le réseau suisse des responsables cantonaux des échanges, organise le 2e Congrès national sur l'échange, auquel sont invités les enseignants de tous les cantons. L'objectif est de présenter au corps enseignant tous les aspects de l'échange scolaire et de permettre ainsi une bonne préparation à cette aventure. Il s'agit aussi de leur donner l'occasion de partager des expériences et de rencontrer d'éventuels partenaires pour des projets communs.

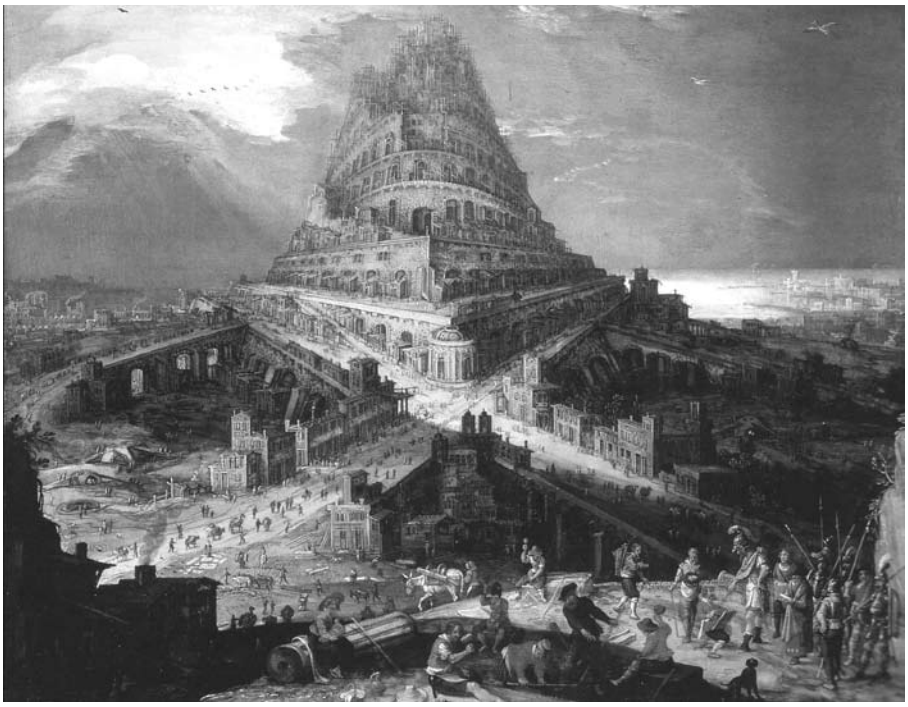
[4] Höchle, K. et al., *La voie vers l'autre. Expériences personnelles dans le domaine de l'échange et conséquences pour la promotion future de l'échange*, Fondation *ch* pour la collaboration confédérale, Soleure, 2006.

Global Gateway

Les écoles suisses s'intéressent de plus en plus aux contacts à travers le monde, une démarche qui permet l'échange interculturel entre jeunes et contribue donc à une meilleure compréhension des autres pays et des autres cultures. La place grandissante accordée aujourd'hui à l'enseignement de l'anglais justifie d'autant tous les efforts pour permettre aux élèves d'exercer concrètement leur connaissance de cette langue dans le cadre d'un échange avec des écoles partenaires anglophones. C'est fort de ce constat que le centre *ch* Echange de jeunes, en collaboration et avec le soutien de la représentation suisse du *British Council*, a développé un site internet qui, d'une part, fait connaître au public anglophone la Suisse en tant que destination possible pour un échange et, d'autre part, offre aux écoles suisses des possibilités de contact à travers le monde. Les nouvelles pages suisses *Global Gateway* (www.globalgateway.org/SIP/default.aspx ?page=25) s'intègrent dans un réseau auquel participent plus de 6 500 écoles et dont le *British Council* fait la promotion dans le monde entier.

Programmes de l'UE pour les apprenant-e-s : l'exemple de « Comenius »

Parmi les programmes de formation de l'UE qui s'adressent spécifiquement aux élèves et aux professeurs, on trouve notamment « Comenius » et « Leonardo ». Le programme « Comenius » vise à encourager la connaissance et la compréhension des langues et cultures européennes et à valoriser cette diversité auprès des jeunes et du corps enseignant des écoles du primaire jusqu'au secondaire II. Dans ce cadre, les participants, et surtout les apprenants, acquièrent des capacités et des compétences propices à leur épanouissement personnel, à leurs chances d'emploi et à une citoyenneté européenne active. Les mesures de promotion, qui vont d'offres de formation continue pour les professeurs à des partenariats d'écoles, constitueront à l'avenir une belle occasion de plus pour les écoles suisses de cultiver le dialogue interculturel par-delà les frontières linguistiques et nationales.



Sites Internet
ch Echange de Jeunes : http ://www.echanges.ch
FR : http ://www.bucoli.ch
GE : http ://wwwedu.ge.ch/dip/echanges
VD : http ://www.elev.ch

Coordonnées
ch Echanges de Jeunes
Case postale, 358, Poststrasse 10, 4502 Soleure, tél. : 032 625 26 80, e-mail : austausch@echanges.ch

Nouvelles de la CIIP

Caroline Codoni-Sancey
Collaboratrice scientifique CIIP

Convention scolaire romande

Fin juin, la Conférence a validé le texte définitif de la Convention scolaire romande. Les parlements cantonaux entament entre fin 2007 et début 2008 la procédure de ratification, parallèlement à celle de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS). Cette Convention entrera en vigueur six mois après sa ratification par trois cantons (dont au moins un bilingue). Les cantons parties auront alors six ans pour procéder aux adaptations requises par la Convention (tous les documents sur www.ciip.ch).

Plan d'études romand en devenir

Face à la nécessité de revoir leur plan d'études, les cantons de BEJUNE ont travaillé dès 2005 à l'écriture d'un plan commun. Progressivement, tous les cantons romands les ont rejoints dans cette entreprise. Ainsi, la CIIP a décidé fin septembre 2007 de reprendre sous sa responsabilité les travaux presque achevés de ce plan d'études commun, devenu le futur Plan d'études romand (PER). Il s'agit d'un projet de formation complet s'étendant du préscolaire à la scolarité obligatoire. Une consultation est prévue au printemps 2008. Une fois les ultimes ajustements apportés, la base de données (avec un site internet) créée, et le corps enseignant formé, ce PER pourra entrer en vigueur d'ici la rentrée scolaire 2009-2010.

Anticipation de l'enseignement de l'anglais en 5e et 6e année

Un enseignement généralisé de l'anglais en 5e et 6e année sera introduit au plus tard dès l'année scolaire 2012-13. Pour ce faire, une phase pilote sera mise en place en 2008-09 et 2009-10 dans une cinquantaine de classes de 5e et de 6e (5 à 10 classes par canton, selon la taille). Les cantons collaboreront pour définir un ou plusieurs modèles de profils de maître primaire susceptible de répondre aux nouvelles exigences (maître semi-généraliste, maître avec profil langues ou autres). Enfin, un appel d'offre a été lancé cet automne pour arrêter le choix d'une ou de plusieurs collections de moyens d'enseignement.

Français : moyens d'enseignement communs

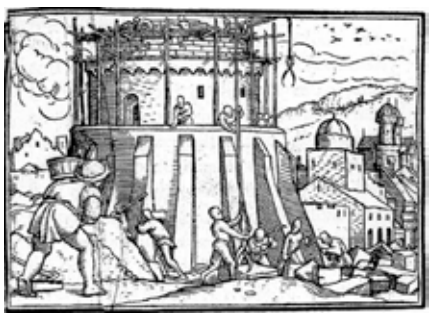
D'ici cinq ans, les cantons romands se doteront, tant au primaire qu'au secondaire I, de nouveaux moyens d'enseignement de français, choisis parmi quelques collections existantes, recommandées par la CIIP. Les enseignants disposeront aussi de ressources complémentaires, sous forme de « boîte à outils », pour des besoins particuliers. De plus, une « cellule de veille » sera mise sur pied pour dresser l'inventaire des nouvelles parutions sur le marché francophone et, au besoin, les évaluer. Enfin, un chantier sera ouvert pour choisir et/ou réaliser de nouveaux moyens d'enseignement pour les premiers apprentissages de français des élèves allophones.

Formation des cadres

Une nouvelle formation de niveau tertiaire, à l'intention des cadres d'institutions de formation (administrations, écoles, institutions), verra le jour d'ici l'automne 2008. Suite à un appel d'offre, le consortium HEP/VD, IDHEAP, IFFP et UNIGE a été désigné pour l'organiser. Cette formation proposera trois types de certifications : certificat, diplôme et master.

« Vivre l'entreprise »

Une nouvelle collection, intitulée « Vivre l'entreprise » et gérée par la commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement de la formation professionnelle (CREME/FP) de la CIIP, vient de paraître. Editée par L.E.P, elle s'adresse aux apprenti-e-s de commerce et devrait permettre une meilleure interaction entre l'enseignant et l'étudiant. Dix modules, répartis en cinq ouvrages, ont été conçus.



Nouvelles publications de l'IRDP

BEHRENS, Matthis (dir.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou Le constat d'une problématique majeure.* Neuchâtel : IRDP (07.2)

POCHON, Luc-Olivier & FAVRE, Alain. (2007). *Connaissance, théorie de l'information et hypertextes : histoire d'une lecture sélective.* Neuchâtel : IRDP (Document de travail 07.1001)

BEHRENS, Matthis (dir.). (2007). *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain.* Québec : Presses de l'Université du Québec (Education-recherche 26). - ISBN 978-2-7605-1498-0

LANDRY, Françoise. (2007). *Données et indicateurs romands* [en ligne]. Neuchâtel : IRDP
http://www.irdp.ch/documentation/dossiers_comparatifs/donnees_indicateurs_romands.html

Les données (dorénavant uniquement en format électronique) sont celles de l'année scolaire 2007-2008. Elles concernent:

- Les structures de l'enseignement
- Les grilles-horaires officielles de la scolarité obligatoire
- Les grilles-horaires cantonales de base des gymnases et lycées
- Le temps scolaire effectif des élèves
- Les conditions de promotion et d'orientation
- Les pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves de référence, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes
- Le temps de travail, mandat, statut, formation et perfectionnement des enseignants.

Commandes

IRDP, Secteur Documentation
Fbg de l'Hôpital 43 – Case postale 556 – 2002 Neuchâtel
tél. 032 889 86 18 – email : documentation@irdp.ch – site : www.irdp.ch



BULLETIN CIIP - POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

Faubourg de l'Hôpital 68 - Case postale 556 - 2002 Neuchâtel,
tél. +41 (032) 889 86 16
Fax 032 889 69 71, e mail: corinne.martin@ne.ch,
site Internet : http://www.ciip.ch

Comité de rédaction:
Christian Berger, Matthis Behrens, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin

Rédaction: Simone Forster

Assistance à la rédaction et conception: Corinne Martin

ISSN 1424-2664