

**EDITORIAL**

**Enseignement des langues !  
Une pomme de discorde ou un défi  
majeur à la collaboration  
intercantonale ?**

Depuis quelques années, à intervalles réguliers et de plus en plus rapprochés, la presse et les médias égrènent des titres et répercutent des informations relatives à l'enseignement des langues dans notre pays : études, propositions, interventions parlementaires, projets, consultations, décisions d'autorités, cantonales, intercantonales ou fédérales.

La Suisse peine à exister en cette matière où la diversité des cultures véhicule des valeurs et des sentiments forts. Les cantons, petit à petit, expriment leurs différences et constituent des « alliances » nouvelles avec leurs voisins.

L'appréciation du choix de priorité de la seconde langue à enseigner divise. L'approche utilitaire relègue au second plan les valeurs de la compréhension « confédérale ». L'option de l'anglais en Suisse alémanique, de l'allemand en Suisse romande procède-t-elle essentiellement d'intérêts économiques, privés et collectifs ? Difficile à croire ! Pourtant il y a aussi de cela.

Et la communauté des cantons dits « bilingues » n'a pas de choix. La langue du voisin congénère s'impose. Est-ce là ce qui reste de la Suisse ?

Les cantons de la Suisse romande, par l'officialité de la CIIP, tiennent un langage clair et débattent présentement des modalités de réalisation d'une politique coordonnée de l'enseignement des langues au niveau de la région.

La présente livraison du Bulletin de la CIIP offre à ses lecteurs et lectrices un panorama général et complet des réflexions et événements d'un passé récent, éclairant l'actualité et augurant sans doute de l'avenir prochain.

*Jean-Marie Boillat  
secrétaire général*

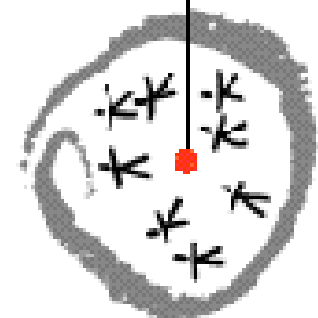
**L'enseignement des langues  
en Suisse romande**

**SOMMAIRE**

L'Histoire	2
Aujourd'hui et demain	4
La nouvelle loi sur les langues	7
La position de la CIIP	8
Enseignement bilingue	9
Le portfolio européen (PEL)	11
En toute liberté	12
EOLE : l'éveil aux langues	16
Les langues de la migration	17
Enseignement ou apprentissage ? Le point de vue du SER	19
Réactualiser l'enseignement du français	20
Nouvelles de la CIIP	22
Nouvelles de l'IRDP	23
Fenêtre sur la Suisse alémanique	24

POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS

Bulletin de la CIIP



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

## De quelques éclairages sur l'histoire de l'enseignement des langues

*En Suisse, les langues et leur apprentissage ont toujours été un enjeu majeur. En 1948 déjà, la CDIP de Suisse romande (CIIP) insistait sur l'importance de l'enseignement de l'allemand. Depuis 1975, la CDIP/CH enchaîne recommandations et déclarations. Ses buts sont de développer les compétences linguistiques des jeunes et de favoriser la communication entre les diverses régions.*

*La volonté ou la nécessité de vivre en commun oblige les Suisses à apprendre les langues les uns des autres. Tout Suisse devrait être au moins trilingue (...). Les Suisses ne peuvent se dispenser d'apprendre, outre leur langue maternelle, au moins une des autres langues nationales. Le soin de la leur enseigner incombe à la fois à la famille et à l'école. Voici ce qu'écrivait, en 1948, Edouard Blaser le correspondant en Suisse alémanique de la revue Etudes pédagogiques de la Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande. Son article *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire* souligne la difficulté d'enseigner l'allemand en Suisse romande et la volonté des autorités scolaires des cantons d'en assurer l'enseignement.*

*Les sentiments de la population à l'égard de l'allemand vont de l'indifférence à l'antipathie déclarée. Ceux qui sont chargés d'enseigner l'allemand à la jeunesse romande ne peuvent compter que dans des cas exceptionnels sur l'appui de la famille et de l'opinion. Les autorités scolaires des cantons romands ont reconnu toutefois l'importance du problème et n'ont rien négligé depuis une quinzaine d'années pour accorder à l'allemand, dans les programmes, la place qui lui revient. Nous constatons en effet qu'en ce qui concerne l'enseignement de la seconde langue nationale à l'école primaire (...), les trois can-*

*tons de Vaud, Neuchâtel et Genève sont en avance sur un grand nombre de cantons suisses allemands. L'étude systématique de l'allemand commence généralement plus tôt en Suisse romande que celle du français en Suisse allemande. Dans les cantons cités, l'allemand est enseigné de la sixième année à la neuvième année. A Genève, le Plan d'études de l'école primaire relève que les Suisses romands qui ignorent cette langue obtiennent plus difficilement des places intéressantes dans le commerce, la banque et l'industrie.*

*En Suisse alémanique, en 1948, l'enseignement du français à l'école primaire est loin d'être généralisé car les efforts se concentrent sur l'apprentissage du *Hochdeutsch*. Enseigner le français à l'école primaire, ... c'est déjà du trilinguisme. Les Départements de l'instruction publique encouragent toutefois cet enseignement, à titre facultatif, dès la septième année. Il est en général réservé aux élèves les plus doués. Les instituteurs assument cette tâche sans aucune préparation spéciale (Berne, Zurich et Saint-Gall exceptés). Les méthodes sont directes et pratiques. Elles réduisent la grammaire au strict minimum. Cet enseignement avait pour vocation de préparer les élèves à leur séjour linguistique en Suisse romande. Régnait alors la quasi-institution du *Welschlandjahr*. C'est durant cette période d'immersion que les Suisses alémaniques apprenaient le français.*

### Des recommandations en Suisse

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) s'est intéressée de longue date à la politique des langues et aux didactiques. Elle assure cette tâche avec les instruments juridiques dont elle dispose : des recommandations et des déclarations. Elle a aussi organisé de 1980 à 1995 les *Forums suisses Langue 2* qui étoffèrent la réflexion. En 1972, elle mit sur pied un projet *Langue 2* fondé sur trois objectifs :

- enseigner une seconde langue nationale afin que chaque élève se familiarise avec une autre région linguistique,
- commencer cet enseignement en 4e ou 5e année;
- atteindre une amélioration des compétences de communication.

Le 30 octobre 1975, elle édicta ses premières recommandations sur l'enseignement de la deuxième langue nationale à l'école primaire et précé-

nisa son introduction en 4e ou en 5e année. Il s'agissait de favoriser une attitude positive face au pluralisme linguistique, de saisir les aspects culturels des autres régions linguistiques, de faire preuve de compréhension pour leur génie et de sensibiliser aux aspects esthétiques des langues. Les recommandations traitèrent 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. Ces prescriptions s'avèrent trop rigides. Ainsi le canton d'Uri introduisit l'italien dans ses classes primaires plutôt que le français.

En 1986, la CDIP redéfinit les objectifs d'enseignement des langues secondes : découverte des richesses du pluralisme, ouverture aux autres, à leur langue et culture. Neuf ans plus tard, de conserve avec les directeurs cantonaux de l'économie publique responsables de la formation professionnelle, elle publia la déclaration *Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*. En 1994, la Commission fédérale de maturité décida l'introduction de certificats de maturités avec mention bilingue. Aujourd'hui l'enseignement d'une deuxième langue nationale commence en tout cas en 5e année en Suisse. En Suisse alémanique le français apparaît en général en 5e année sauf dans les cantons de Bâle-Ville et de Bâle Campagne (4P) et d'Argovie

(6P). En Suisse romande, dès la rentrée 2002, tous les cantons auront introduit l'enseignement de l'allemand dès la 3e année.

Les recommandations de 1975 concernaient l'enseignement de la deuxième langue nationale au cours de la scolarité obligatoire. Elles s'inscrivaient dans une vision de coordination et l'accent portait surtout sur les structures. Aujourd'hui, la CDIP a élargi sa vision : elle s'intéresse aux langues nationales et aux autres langues étrangères, l'anglais en particulier. Depuis la parution du *Concept général pour l'enseignement des langues* de 1998 (lire les articles de Michel Nicolet), elle privilégie la recherche d'une politique cohérente d'enseignement des langues étrangères. L'ambition est de rendre leur apprentissage plus souple et plus efficace. De plus, ses travaux ne se limitent plus à la scolarité obligatoire mais englobent aussi le secondaire II. Ainsi les *Recommandations sur les échanges scolaires* de 1985 et de 1993 et la *Déclaration sur la promotion de l'enseignement bilingue* du 2 mars 1995 s'adressent aussi à ce degré. L'objectif que poursuit la CDIP est doter les élèves de compétences linguistiques qui les incitent à poursuivre leurs apprentissages ou à se lancer dans de nouvelles acquisitions. Son ambition est la formation de jeunes conscients que l'exercice d'une véritable citoyenneté implique une connaissance pratique des langues.

## Nous sommes dans une impasse

Le 1<sup>er</sup> juin 2001, après nombre de travaux préparatoires et de débats, la CDIP a procédé à une seconde lecture des *Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire*. Ces dernières ne furent pas adoptées par les cantons car elles n'obtinrent pas la majorité des deux-tiers. Les débats butèrent sur le point très controversé de l'ordre d'introduction des langues, soit celui d'une seconde langue nationale ou de l'anglais.

La CDIP a fixé son programme de travail le 9 novembre 2001 sans pouvoir s'appuyer sur un texte de recommandations avalisé. Elle veut parvenir à une certaine coordination entre les cantons dans l'apprentissage des langues en fixant des points de convergence pour la fin de la 9<sup>e</sup> année. Elle va assurer l'évaluation de l'enseignement des langues, créer avec la colla-

boration de la Confédération, un centre de compétence du multi-linguisme et élaborer un concept général pour l'enseignement des langues au secondaire II. Elle envisage de mettre sur pied un Groupe de travail «Concept général pour l'enseignement des langues». Son ambition est la formation de jeunes conscients que l'exercice d'une véritable citoyenneté implique une connaissance et une bonne pratique des langues.

*Simone Forster  
collaboratrice scientifique IRDP*

## Enseignement des langues en Suisse romande : aujourd'hui et demain

*La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande (CIIP) s'est dotée, au début de l'année 2002, d'un dispositif visant à assurer une meilleure coordination de l'enseignement des langues au plan de la Suisse romande. Il traduit la volonté des cantons romands de poursuivre les efforts de coordination déjà entrepris et d'aborder en commun les questions liées à la promotion d'un enseignement des langues plus ambitieux à la suite du « concept général pour l'enseignement des langues ».*

Jamais peut-être autant qu'aujourd'hui la question de l'enseignement des langues n'a été l'objet de débats nombreux aussi bien dans les mondes scolaire et politique qu'au sein de la population en général. Il n'est pas un jour sans qu'un journal consacre un article, un média une émission à la problématique de la priorité des langues nationales sur l'anglais ou aux raisons du succès, et plus souvent de l'échec, de l'enseignement des langues et de l'allemand dans notre pays. L'ac-

tualité de cette thématique s'observe également du côté des départements de l'instruction publique et des écoles où de nombreux projets sont en cours. Sur le plan intercantonal également, la promotion de l'enseignement des langues a été défini comme l'une des priorités du Programme de travail 2001-2004 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique.

### Le concept général

Un des éléments déclencheurs a été le lancement à Zurich, en 1997, d'un projet d'introduction de l'enseignement précoce de l'anglais en 1<sup>e</sup> année primaire. Face au risque que ce projet faisait peser sur la coordination scolaire en Suisse, la CDIP (Conférence des directeurs suisses de l'instruction publique) a mandaté un groupe d'experts pour mener une réflexion sur l'ensemble des questions touchant au domaine des langues. Celle-ci a débouché sur la définition d'un concept général pour l'enseignement des langues. Mis en consultation en 1998, il reçut un écho très positif de la CIIP qui manifesta son accord avec les principes énoncés, à savoir : élargissement à tous les élèves de l'enseignement de deux langues étrangères - allemand et anglais ; définition, au plan suisse, d'objectifs généraux à atteindre en fin de scolarité obligatoire; anticipation de l'enseignement des langues étrangères ; promotion de didactiques des langues coordonnées ; encouragement de l'enseignement bilingue et des échanges linguistiques.

Reprenant l'essentiel des principes contenus dans le concept général pour l'enseignement des langues, la CDIP a élaboré un projet de recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire. Mis en discussion auprès des chefs des départements de l'instruction publique de Suisse, une première fois en automne 2000, puis en juin 2001, ce projet n'a finalement pas été adopté, ayant buté sur l'obstacle de l'ordre d'introduction des langues (que l'on pensait avoir réussi à contourner en mettant l'accent sur les objectifs communs à atteindre en fin de scolarité obligatoire indépendamment du choix de la première langue étrangère enseignée). A l'exception du point incriminé, le projet de recommandations a, pour l'essentiel, recueilli l'aval des chefs de département, indiquant la claire volonté des cantons de promouvoir l'enseignement des langues dans notre pays.

### Coordination

Sur le plan romand, la thématique de l'enseignement des langues, et plus spécifiquement de l'allemand, est à l'ordre du jour de la CIIP depuis plus de 25 ans - sinon davantage - dans la foulée des recommandations de la CDIP de 1975 portant sur l'enseignement de la deuxième langue nationale.

Le Colloque romand de 1989 consacré à l'enseignement de l'allemand a marqué une étape importante dans cette réflexion. Il a été l'occasion non seulement de réaliser un premier bilan des mesures prises pour favoriser l'apprentissage de l'allemand par l'introduction d'un enseignement plus pré-

coce, mais également d'esquisser les grands chantiers à venir. A la suite du Colloque et de la mise en place de la Commission romande d'enseignement de l'allemand (CREA), deux voies ont été explorées. La première concerne le renouvellement des moyens d'enseignement d'allemand ; elle a abouti, en mai 1998, à la décision de la CIIP de retenir, après expérimentation, les collections Tamburin, Auf Deutsch! et sowieso. La seconde concerne le suivi et l'évaluation de projets d'enseignement bilingue dont l'IRDIP s'est chargé dès 1994. D'autres chantiers en lien avec le domaine de l'enseignement des langues ont été lancés en parallèle. Citons tout d'abord le projet EOLE

(éveil au langage et ouverture aux langues), la participation à l'expérimentation du Portfolio Européen des Langues, la réflexion sur les moyens de promouvoir les échanges linguistiques avec la Suisse alémanique et le lancement sous le titre de Français 2000 d'un vaste processus de réflexion sur l'enseignement du français.

Les cantons mènent depuis plusieurs années de nombreux projets en relation notamment avec l'enseignement bilingue, les échanges linguistiques, le jumelage d'écoles, la 10<sup>e</sup> année linguistique, la collaboration entre enseignants généralistes et spécialistes, etc.

## Vers une politique romande

L'ensemble des travaux menés dans le cadre du Conseil de l'Europe (notamment autour de la définition d'un Cadre européen de référence et du Portfolio) de même que le concept général pour l'enseignement des langues et le projet, finalement non adopté, de recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire ont ouvert de nouvelles perspectives. La décision prise par la CIIP, en mai 2001, de mettre en place un groupe de travail Langues et un réseau des responsables Langues des cantons marque la volonté des chefs de département de l'instruction publique de contribuer, de façon concertée, à l'élaboration d'une approche de l'enseigne-

ment des langues à la fois plus intégrée et plus ambitieuse. C'est ainsi que la tâche première du groupe de travail Langues a été de définir les grandes lignes d'une politique coordonnée en matière d'enseignement des langues. Il est également chargé de mettre sur pied, chaque année, un Forum Langues sur le modèle des Forums Langue 2 organisés jusqu'en janvier 97 par la CDIP. Le réseau des responsables Langues des cantons, pour sa part, s'efforce d'assurer une liaison étroite entre les réflexions et les projets menés dans les différents cantons.

Les questions qui attendent la CIIP et les groupes de travail qu'elle vient de mettre en place sont nombreux.



ses. La première concerne la définition des objectifs en matière d'enseignement des langues en fin de scolarité obligatoire. Conformément au principe énoncé dans le concept général pour l'enseignement des langues, auquel la CIIP avait souscrit, celle-ci devrait se réaliser au plan suisse, les régions se limitant à la définition des objectifs intermédiaires, en fin de 6<sup>e</sup> année notamment. Cette réflexion devra se réaliser dans le cadre du PECARO (Plan d'Etudes Cadre Romand) dont les travaux sont actuellement en cours et intégrer, comme la CIIP l'avait souhaité dans sa prise de position sur le concept général pour l'enseignement des langues, la dimension culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

La formation des enseignants représente l'un des domaines clés dont dépend, dans une large mesure, la réalisation d'une politique ambitieuse de l'enseignement des langues. Elle concerne prioritairement les enseignants de langues (qui doivent être formés notamment aux principes d'une approche intégrée de l'enseignement des langues). Elle doit, toutefois, être également élargie aux maîtres généralistes ainsi qu'aux enseignants spécialistes d'autres disciplines afin de les sensibiliser à l'importance de la maîtrise des langues - et avant tout de la langue locale - ainsi qu'à la valeur des échanges linguistiques. Profitant de la mise en place des Hautes Ecoles Pédagogiques et de la création au sein de la CIIP d'une Conférence des directeurs des HEP et institutions assimilées, les cantons romands pourraient trouver avantage à envisager globalement l'ensemble des questions relatives à la formation (initiale et continue) des enseignants en développant, entre autres, des modèles en matière de formation alternée (comprenant, par exemple, un semestre d'étude dans le cadre d'une HEP d'une autre région linguistique), ou de filière de formation donnant accès à un titre d'enseignant bilingue.

D'autres chantiers de réflexion devront être ouverts rapidement. Citons tout d'abord celui de l'introduction d'un enseignement plus précoce de l'anglais dont le principe avait été approuvé par la CIIP en 1998. Ce projet soulèvera des questions relatives notamment à la formation des enseignants, voire à leur statut (ensei-

gnants généralistes, semi-généralistes ou spécialistes), aux modalités didactiques à envisager ainsi qu'au choix des moyens didactiques à mettre à disposition des élèves et des enseignants. Un autre domaine appelle un travail en commun en Suisse romande : le renforcement de la place de la troisième langue nationale, l'italien, dont l'enseignement reste très marginal en dépit des changements apportés par la nouvelle maturité fédérale. Une réflexion devrait être menée sur les moyens de promouvoir sa connaissance en proposant des cours à choix ou à option ou en favorisant d'autres modalités (en créant, par exemple, des occasions d'échanges et de rencontres entre classes romandes et tessinoises). Le dernier domaine porte sur le soutien à apporter à l'enseignement facultatif supplémentaire des langues de la migration et à la coordination de son contenu avec les plans d'étude. Une réflexion romande pourrait s'avérer judicieuse dans ce domaine. Elle pourrait tirer parti des expériences réalisées dans divers cantons et s'appuyer sur les travaux menés dans le cadre du projet EOLE.

Cet inventaire illustre la diversité des questions que pose actuellement l'enseignement des langues. Les nouvelles structures mises en place permettent d'y apporter des réponses en y intégrant, dans la mesure du possible, l'ensemble des milieux concernés, et en particulier le corps enseignant primaire et secondaire des différents cantons romands.

*Michel Nicolet  
collaborateur scientifique CIIP*

## La nouvelle loi sur les langues

### Vers une loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques

*La Confédération doit promouvoir le quadrilinguisme et renforcer ainsi la cohésion nationale. Voilà le principal objectif de la nouvelle loi sur les langues, laquelle met en musique l'article 70 de la nouvelle Constitution.*

L'article 109 de la Constitution fédérale de 1848 attribuait le statut de langue nationale à l'allemand, au français et à l'italien. Repris dans la Constitution de 1874, il devint l'article 116. Le 20 février 1938, le peuple suisse éleva le romanche au statut de quatrième langue nationale. L'article 116 revu et corrigé fut adopté en votation populaire, le 10 mars 1996. Remanié, il devint l'article 70 de la nouvelle Constitution du 18 avril 1999, lequel fixe les principes de la politique des langues. L'article 18 de la Consti-

tution énonce le droit - jusqu'alors non écrit - à la liberté de la langue. Les tâches et compétences de l'article 70 sont celles de l'ancien article 116 avec deux nouveautés toutefois. *Les cantons déterminent leurs langues officielles et veillent à respecter la répartition territoriale traditionnelle des langues 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).

### Un groupe de travail se met à l'ouvrage

Un groupe de travail paritaire de la Confédération et des cantons (PAS), présidé par l'ex-conseiller aux Etats zougais Andreas Iten, fut constitué en février 2000 afin de préparer l'avant-projet de la *loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques* (LLC), laquelle met en œuvre le mandat linguistique de l'article 70. Il termina sa tâche le 29 mars 2001 sans arriver à l'unanimité sur tous les points. La procédure de consultation s'est achevée le 31 janvier 2002.

Le texte traite d'une quantité de problèmes : de la traduction des accords internationaux à la survie du romanche en passant par le développement de la langue des signes. Il ne se prononce toutefois pas sur la question de la première langue étrangère ensei-

gnée : langue nationale ou anglais ? Son propos est d'encourager l'enseignement des langues nationales en offrant un éventail de subventions: formation des professeurs de langues, enseignement immersif, encouragement des échanges d'élèves et d'enseignants à tous les degrés de la scolarité, aide à la production de moyens d'enseignement. *On n'interdit à personne d'enseigner l'anglais comme première langue étrangère mais on aide ceux qui préfèrent commencer par une langue nationale* déclare Constantin Pitsch de l'Office fédéral de la culture (Le Temps 27.10.01).

La loi exige un engagement plus marqué de la Confédération et des cantons dans la promotion des langues nationales. Elle veut aussi offrir aux petits 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 Genevois habitant Zurich pourra y exercer son français. De même l'article 17 lettre c prévoit un soutien linguistique, dans leur propre langue, aux enfants de langue étrangère. La loi prévoit enfin la création d'un institut d'encouragement au plurilinguisme qui travaillerait en réseau avec les universités.

*Simone Forster  
collaboratrice scientifique IRDP*



## De la position de la CIIP

La CIIP a pris position sur la loi fédérale. Elle regrette que le projet qui nous est soumis reste en-deçà de ce que nous souhaitons. En effet, nous considérons qu'une loi fédérale sur les langues, laquelle s'adresse à la fois à la Confédération et aux cantons, ne saurait rester muette sur la question de l'enseignement des langues nationales dans les écoles publiques de l'ensemble de la Suisse. La CIIP a toujours défendu le principe de la primauté des langues nationales. Dès lors, elle attend que l'article 14 du projet en discussion soit plus audacieux et explicite. Il se doit d'exprimer clairement la priorité de l'enseignement d'une langue nationale (la langue du voisin), avant l'offre de l'enseignement d'une langue de grande communication (anglais). Sans quoi, il y a lieu de craindre que l'encouragement au plurilinguisme reste un vœu pieux, au mieux débouché sur l'usage commode, mais pernicieux, d'une langue étrangère entre citoyens et citoyennes de ce pays. Ainsi, nous craignons beaucoup que les options arrêtées récemment par plusieurs can-

tons de la Suisse alémanique, reléguant au second rang l'enseignement d'une deuxième langue nationale au profit de l'anglais, ne portent un coup fatal à tout effort de renforcement de la compréhension entre les communautés dans notre pays.

*Les arguties juridiques que l'on peut opposer à l'expression, dans une loi fédérale, des principes généraux de l'enseignement des langues, nous paraissent de peu de poids en regard des enjeux d'une politique des langues en Suisse, soucieuse des constituants de notre Etat et de la compréhension entre ses communautés. (...)*

La CIIP se déclare enfin favorable à la création d'un centre de compétences du plurilinguisme et rappelle l'existence, en Suisse romande, d'institutions universitaires et de recherche susceptibles d'apporter une fructueuse contribution.

*Simone Forster  
collaboratrice scientifique IRDP*



*Auf Deutsch 4, ed. Heinemann, Oxford 1996*

### Une initiative fédérale

L'enseignement des langues devient un sujet d'affrontement en Suisse. L'initiative Berberat du 21 juin 2000 qui exige que la deuxième langue enseignée soit une langue nationale risque fort de déchaîner les passions. Acceptée par le Conseil national le 21 mars 2001 (72 voix contre 67), elle va déboucher sur un projet de modification de la Constitution qui devra être voté. Nombre de cantons s'inquiètent d'une intrusion de la Confédération dans leur sphère de compétences.



## Enseignement bilingue : entre tradition, innovation et résistance

En Suisse, certaines formes d'enseignement bilingue sont déjà très anciennes. Elles faisaient tellement partie du paysage scolaire que personne n'a même eu l'idée de les qualifier de modèles bilingues. Ainsi, le long de la frontière entre français et allemand, des classes fonctionnaient dans deux langues au 19<sup>e</sup> siècle et le bilinguisme était exigé de la part des maîtres. Les pédagogues réformateurs, Pestalozzi (1746-1827) et le Père Girard (1765-1850), préconisaient aussi l'enseignement bilingue.

Les communautés romanches et italiennes des Grisons assurèrent un système scolaire bilingue dès l'instauration de l'école obligatoire. Autrefois, dans les villes bilingues, les minorités linguistiques ne disposaient souvent pas de tout l'éventail scolaire dans leur langue première, ce qui impliquait des apprentissages dans l'autre langue, avec tous ses avantages et inconvénients. Dans le sens inverse, la majorité choisissait parfois les écoles de la minorité afin que les enfants se «bilinguisent». Des écoles privées purent se procurer des niches en créant des modèles bilingues. Les interfaces entre des niveaux d'école, les périodes de transition entre école et vie professionnelle, et la phase de formation des jeunes adultes étaient utilisées, certes pour enrichir l'apprentissage en général, mais aussi pour améliorer les compétences linguisti-

ques et inter-culturelles par des stages et des échanges dans une autre communauté linguistique. Mais le discours politique et scientifique ne se développa pas avant les années 1980. Dans un pays quadrilingue, caractérisé aussi par la diglossie entre le dialecte alémanique et l'allemand standard, avec une forte proportion de langues de la migration, avec en plus l'anglais qui impose sa place, les choix en matière d'enseignement des langues sont complexes.

Au niveau politique et institutionnel, les bases de l'enseignement bilingue ont été jetées en Suisse romande par la Commission de l'enseignement de l'allemand (CREA) qui relevait, entre autres, dans ses Recommandations de 1992, que : *L'immersion permet d'utiliser la langue non seulement comme objet d'apprentissage, mais comme instrument de communication pour la transmission du savoir dans d'autres matières scolaires.* La CDIP, suite à son Forum langue 2 sur l'immersion en novembre 1993, emboîta le pas avec sa *Déclaration sur la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse* de 1995. Le *Concept général pour l'enseignement des langues* de 1998 évoque également des formes d'enseignement bilingue : *L'enseignement bi-/plurilingue, selon des formules diverses, doit être encouragé, expérimenté et encadré à large échelle.* Dans son sillage, les recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire (2001), qui n'ont toutefois pas été adoptées formellement, proposent ... *d'améliorer la qualité de l'apprentissage des langues et d'accroître son efficacité [...] par l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère.* La Loi fédérale sur les langues prévoit la création d'un Centre de compétence sur le plurilinguisme, qui s'occuperait entre autres de piloter et d'évaluer des formes d'apprentissage plurilingue. Finalement, pour revenir à la situation en Suisse romande, le Groupe de travail langues (GTL) et le Réseau des responsables Langues des cantons (RERLANG) de la CIIP sont chargés d'articuler des propositions concrètes



Pick it up niveau 1, ed. Hachette Ecoles, Paris 1989

par rapport à l'apprentissage des langues par immersion. Les options sont multiples et s'inscrivent dans les expériences des classes pilotes et expérimentales : modèles facultatifs (Valais francophone) ou obligatoires (Boujean/Bözingen), ou combinant une base obligatoire avec des options subséquentes plus fortes (modèle fribourgeois), branches entières enseignées en L2 (maturité bilingue) ou approches interdisciplinaires et utilisation transcurriculaire des langues (Schulprojekt 21 de Zurich). A cela s'ajoutent des interrogations et des enjeux par rapport au choix des langues, au profil et à la formation des enseignants. De toute évidence, si l'on veut considérer l'enseignement bilingue comme une continuité et non une rupture méthodologique, il faudra qu'il intéresse davantage la didactique générale et la didactique des disciplines non linguistiques.

*Claudine Brohy  
collaboratrice scientifique IRDP*

### **Références**

Loi fédérale sur les langues. Projet mis en consultation. Berne. Octobre 2001.

Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse. Déclaration de la CDIP et des directeurs cantonaux de l'économie publique responsables de la formation professionnelle. Berne. Mars 1995.

Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Berne: CDIP. Juillet 1998.

Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement. Rapport de CREA à l'intention de la CDIP/SR+TI. Neuchâtel: IRDP. Mars 1992.

Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire. Berne: CDIP. Novembre 2000.

Schulprojekt 21. Zurich.  
[www.schulprojekt21.ch](http://www.schulprojekt21.ch)

## **Sous l'Ancien Régime, une bonne partie de la population parlait, avec une certaine aisance, plusieurs langues et patois**

L'historien Norbert Furrer, chargé de cours aux Universités de Berne et de Lausanne révèle dans un récent ouvrage que la société de l'Ancien Régime était tout aussi pluriculturelle que la nôtre et que nos ancêtres avaient développé des compétences linguistiques très étonnantes. La grande majorité d'entre eux était en tout cas bilingues maîtrisant les divers dialectes de leur région - alémaniques et latins - et la langue standard. Les idiomes foisonnaient dans les villes et les campagnes; dans une même région, ils différaient souvent d'un village à l'autre. Les langues se superposaient en diverses strates : au sommet, les langues des gens lettrés, le grec, le latin et l'hébreu puis les langues de chancellerie devenues ensuite langues nationales, et enfin, au bas de l'échelle, les multiples patois. Norbert Furrer a répertorié, par exemple, quarante manières de dire le mot homme.

Une des sources de ce travail fut le dépouillement de centaines de signalements de police du canton de Berne, entre 1728 et 1849. On y trouve de précieux renseignements sur les modes de vie, les professions, la mobilité, l'état de santé et les langues parlées. C'est ainsi que sur 970 individus classés plurilingues, 792 parlaient un dialecte et la langue standard de leur canton ou deux patois de souche linguistique différente (latin et germanique par exemple); 130 parlaient trois idiomes et une vingtaine quatre ou plus. La majorité de ces personnes n'avait guère fréquenté les bancs des écoles primaires et avaient appris les langues sur le tas, à travers leurs pérégrinations. Les contacts entre communautés linguistiques étaient nombreux à cette époque. De plus, la pauvreté poussait de nombreux hommes à devenir mercenaires dans les armées étrangères. Ils y apprenaient les langues par immersion.

La Suisse du XVIIIe et du XIXe siècle était active sur tous les grands marchés coloniaux. Ses marchands et commis devaient développer de bonnes compétences linguistiques. Norbert Furrer affirme que les gens pratiquaient couramment le code-switching c'est à dire qu'ils passaient d'une langue à une autre dans un même énoncé. L'objectif était de communiquer sans trop se préoccuper de grammaire, même affirme-t-il, chez les gens cultivés. L'apprentissage qui requérait une bonne dose de curiosité et de disponibilité intellectuelles s'opérait principalement hors de l'école, de façon ludique et sans grande pression normative, au moyen de méthodes que nous sommes en fait un peu en train de réinventer aujourd'hui...

*Simone Forster  
collaboratrice scientifique IRDP*

### **Sources**

FURRER, N. Die viersprachige Schweiz : Sprachkontakte in der vorindustriellen Gesellschaft Zurich, Ed Chronos 2001 KRILL, M.-J. Une Suisse aux quarante langues in Horizons Magazine suisse de la recherche no 48 Mars 2001

## Le portfolio européen des langues (PEL) pour jeunes et adultes : état de situation

*Le portfolio est un document qui rend compte des compétences linguistiques d'une personne. Y figurent les langues apprises et les compétences acquises tout au long de la vie. Chaque pays crée sa propre version du portfolio, adaptée à ses besoins, tout en restant dans un cadre commun de référence pour l'Europe.*

Après dix ans de travaux de conception et de concertation sur le plan européen et après seulement un an d'expérimentation en classes, la version suisse du Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes (15+), dûment accréditée par le Conseil de l'Europe, a pu être lancée le 1er mars 2001 par la CDIP et par 26 organismes cosignataires (réunissant des représentants des fédérations au sein des systèmes éducatifs, des entreprises et des syndicats). Le Portfolio européen des langues (PEL) réunit dans ses trois parties - passeport de langues et documents, biographie langagière, dossier - des documents dont l'apprenant peut se servir pour l'auto-évaluation de ses compétences en différentes langues apprises dans et hors de l'école, ou pour faire certifier ses expériences linguistiques (séjours, enseignement bilingue, etc.) et le niveau de ses diplômes d'après un cadre commun européen de référence, qui contient six niveaux.

La version expérimentale du Portfolio a été améliorée grâce aux remarques et propositions des enseignant-e-s qui l'ont expérimentée dans leur classe. Ainsi, le document final est plus maniable et graphiquement plus attrayant. La traduction française ainsi que la terminologie ont été révisées et les descripteurs de compétences, qui forment le cœur du cadre commun européen de référence, ont été formulés plus clairement.

Bien que les modifications du document aillent dans le sens d'une plus grande facilité d'utilisation, l'expérimentation a démontré que les apprenants profitent de l'incitation à l'auto-évaluation et à la réflexion sur l'apprentissage ; elle a également mis en évidence l'importance, pour la partie de documentation des acquis, d'une reconnaissance et d'une légitimation par l'institution. Ce constat réitéré de la double fonction du PEL, pédagogique et de documentation, va guider un concept d'introduction du Portfolio que le groupe de travail romand institué par la CIIP s'apprête à créer.

Si le Portfolio, conçu pour être *la propriété de l'apprenant*, doit réellement déployer son potentiel, l'école ne doit néanmoins pas rester son seul

vecteur de diffusion et une information plus large non seulement des apprenants, mais aussi des destinataires (écoles en amont, employeurs) doit être réalisée. Le groupe de travail est très sensible à ce que cette identité du PEL soit préservée. Il convient de ne pas confondre le PEL avec un manuel d'enseignement ou un plan d'études. Par ailleurs, le groupe suit avec intérêt les décisions qui commencent à être prises dans quelques cantons. Le canton de Berne a par exemple institué un poste (doté de 20%) de responsable de l'introduction du PEL pour assurer l'information de tous les milieux intéressés et l'organisation de la formation des enseignant-e-s dans la partie germanophone du canton.

L'expérimentation du PEL a également montré que les enseignant-e-s ne peuvent guère apprivoiser ce document en dehors de toute concertation institutionnelle et au cours d'une seule année scolaire. Un objectif minimal pour les enseignant-e-s et les écoles s'adressant à un public de 15 ans et plus sera certainement la connaissance du document et la capacité de soutenir l'élève qui désire recourir au Portfolio pour réfléchir à son apprentissage ou documenter ses acquis. Dans une optique de formation des enseignant-e-s à une utilisation du PEL personnelle ou en classe, d'autres objectifs de formation peuvent être poursuivis, telle la réflexion sur l'enseignement dispensé dans l'établissement en regard de sa spécificité, l'ouverture à une évaluation plus étendue de l'expression orale, la confrontation de l'auto-évaluation des apprenants avec l'évaluation de l'enseignant-e, la meilleure prise en compte des expériences interculturelles des apprenants, et la valorisation d'une diversité plus grande de modalités d'apprentissage.

Fort heureusement nous pouvons déjà compter dans tous ces domaines sur les expériences réalisées par les premiers expérimentateurs et expérimentatrices ainsi que sur les compétences des formateurs et formatrices déjà à l'œuvre dans d'autres cantons, notamment au Tessin.

*Irène Schwob, coordinatrice PEL pour la Suisse romande*

## En toute liberté

Des efforts importants, jalonnés par les recommandations et déclarations des instances pédagogiques intercantionales, ont été consentis depuis de nombreuses années afin d'améliorer l'enseignement des langues. Pourtant, et même si les petits Suisses ne sont vraisemblablement pas les plus mauvais en ce domaine, il reste difficile de se départir d'un relatif sentiment d'échec ou, pour le moins de succès mitigé : les jeunes Romands ne sont guère à l'aise avec l'allemand (sans parler du Schwyzertütsch), les Alémaniques délaissent le français, perçu comme trop difficile, au profit de l'anglais... - et S. Forster (ici-même) de rappeler insidieusement que les Suisses n'étaient pas moins polyglottes lorsqu'ils apprenaient les langues ailleurs qu'à l'école...

Bref, malgré tous ces efforts, on est loin d'une situation où les Suisses,

majoritairement, seraient fiers de leur plurilinguisme national<sup>1</sup>. Bien au contraire, l'enseignement des langues semble se trouver aujourd'hui au centre d'une constellation de tensions - qui iraient, selon certains, jusqu'à remettre en question la cohésion nationale - auxquelles l'école ne doit certes pas se plier, mais dont elle doit nécessairement tenir compte! En fait, ces tensions devraient l'amener à réaffirmer, parmi les multiples voies actuelles d'apprentissage des langues, ce qui constitue vraiment ses *priorités* et ses *spécificités*. Autrement dit, la situation actuelle exige de clarifier les enjeux et les finalités prioritaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à l'école - puis d'en déduire, sérieusement, les moyens qu'il sera nécessaire de se donner pour y parvenir.

### Quelques interrogations « incontournables »... et quelques éléments de réponse

#### ***L'enseignement des langues doit-il vraiment occuper une place privilégiée à l'école ?***

Doit-il passer avant l'enseignement de la musique, des sciences expérimentales et de la gymnastique ? Et comment, le cas échéant, justifier cela ? Par quels enjeux particuliers ? Par quelles finalités ?

Je répondrais positivement, mais avec quelques nuances. Il faudra voir entre autre de quelles langues nous parlons (français, 1ère langue étrangère, 2ème langue étrangère...). Mais ce qui doit être affirmé avec force c'est que les langues jouent un rôle privilégié dans la construction de l'individu, tant d'un point de vue *culturel* (partage d'un code, signe d'appartenance) et *identitaire* (expression de soi) que *social* (moyen de communication) et *cognitif* (moyen d'accès aux savoirs). Seule ou en conjonction avec d'autres dans les contextes bilingues, la *langue commune* constitue en particulier une condition de l'usage des droits démocratiques du citoyen. Il ne me paraît guère utile ici de rappeler en outre l'importance que le langage et la connaissance des langues ont prise aujourd'hui dans notre société de communication et d'information.

Dans la perspective de l'école - et ceci me paraît fondamental -, les langues

représentent donc un moyen d'accès privilégié aux savoirs : bien souvent, même en biologie ou en géographie, c'est dans une large mesure en *régulant* leurs activités, en *formulant* ce qu'ils ont observé et les enseignements qu'ils en tirent, en *négociant*, *explicitant*, *décrivant*, etc., que les élèves construisent leurs connaissances ; il est important qu'on prenne la pleine mesure de cela et, en conséquence, qu'on se préoccupe davantage de préparer les élèves au travail langagier qui est à l'oeuvre dans tous les apprentissages : la compréhension de consignes, la capacité de présenter son point de vue, d'évaluer discursivement un comportement ou une situation, etc., constituent des savoir-faire cruciaux - et *a priori* très inégalement partagés - dans la perspective du développement de l'enfant. Ils justifient certainement la place importante qui est octroyée aux capacités langagières à l'école.

Dans cette optique, divers travaux récents portant sur l'enseignement bilingue ont d'ailleurs montré que le fait d'enseigner parfois une matière dans une

<sup>1</sup> Il serait temps, toutefois, de nuancer ce constat en cessant d'oublier les Tessinois et les Romanches et en s'intéressant de plus près à ce qui fait, semble-t-il, qu'ils apprennent mieux les langues que les autres Suisses!

autre langue pouvait contribuer de manière tout à fait intéressante à la construction des savoirs disciplinaires, en rendant plus visible le travail d'explicitation et de formulation qui est au cœur de cette construction (C. Serra & L. Gajo *Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ?* In *Babylonia* 4, 1999, p. 61 - 65).

**Quelles sont les langues concernées par cette réflexion sur les apprentissages scolaires ?**

Il y a bien sûr la langue *commune* ou *première*, nous l'avons vu, qui occupe à l'évidence une position privilégiée ; étant donnée la réalité actuelle des classes, nous préférons ces dénominations à celle, plus habituelle, de *langue maternelle* qui non seulement est de moins en moins pertinente mais surtout tend à induire un mode d'enseignement par trop fondé sur l'implicite et des connaissances préalables supposées.

Il y a ensuite une *première langue étrangère* (qui peut être nationale, d'ailleurs !). Il me paraît fondamental que l'école s'engage très fortement dans un tel enseignement, en se donnant tous les moyens pour parvenir à des résultats probants. Pourquoi ? D'abord en raison de l'*utilité* d'un tel apprentissage, bien sûr, mais cela ne suffit pas nécessairement à justifier un investissement particulier (beaucoup de choses sont utiles) ; ensuite en raison des *prédispositions* que possèdent les jeunes enfants pour apprendre une deuxième langue (entre autre, ainsi que l'ont montré les psycholinguistes, du fait que leur appareil auditif n'est pas encore « fermé » sur leur langue maternelle et qu'il est donc plus réceptif aux sons particuliers des autres langues) ; enfin - et ce troisième argument, moins souvent mentionné, me paraît au moins aussi important que les précédents dans la perspective d'une formation générale qui doit être la mission prioritaire de l'école -, un tel enseignement constitue une expérience décisive pour développer chez les jeunes enfants, dès leur entrée à l'école, des capacités et attitudes aussi importantes que *l'expérience de l'altérité, l'ouverture à la différence, la décentration et la distanciation*.

La naturalité de la langue maternelle tend à l'inverse à occulter le rôle du langage, à donner l'illusion d'une évidence des choses (par exemple que *la lune* est féminine et que le sujet se place devant le verbe...), à masquer la forme pour le sens,

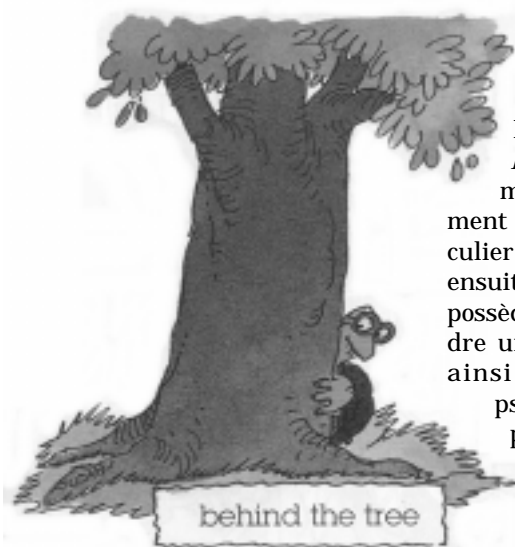
faisant oublier tout le travail de formulation qui participe de sa construction. C'est dans ce sens que Goethe, déjà, pouvait affirmer que *Wer fremde Sprachen nicht kennt weiss nichts von seiner eigenen* (Goethe, *Maximen und Reflexionen*, II, 23)!

Il y a, enfin, toutes les *autres* langues : langues nationales, langues de grande diffusion, langues de la migration... Et c'est là que les choses se compliquent quelque peu ! Il me paraît important, en effet, que l'école offre d'autres opportunités aux élèves d'apprendre des langues et, ainsi, de se préparer à leur future vie professionnelle et/ou sociale. Cependant, excepté en ce qui concerne les langues d'origine des enfants migrants, les enjeux de ces apprentissages supplémentaires, en termes de formation générale, ne sont en rien comparables à ceux de la première langue étrangère. C'est pourquoi, dans la mesure où l'école a prioritairement une mission de formation générale, et non de formation professionnelle, je suis d'avis qu'il n'y a pas de raison impérative à l'introduction très précoce d'un tel enseignement, ni à une place prioritaire qui lui serait accordée !

En revanche, il serait opportun d'*élargir l'offre* des langues qu'il serait possible d'étudier, afin de tenir compte de la diversité des situations et des motivations des élèves et, surtout, des langues d'origine des élèves issus d'une migration (l'italien, l'espagnol, l'albanais, le kurde, mais parfois aussi le suisse allemand, voire l'anglais). Il n'y a en fait guère de raison, en effet, de rendre obligatoire une même deuxième langue étrangère pour tous alors qu'on n'offre même pas partout un enseignement d'italien qui est pourtant langue nationale, alors, surtout, qu'on n'accorde aucune réelle légitimité aux connaissances que les enfants ont de leur langue d'origine (quand on ne les ignore pas tout simplement !) : qui peut décréter que l'allemand ou l'anglais - en tant que capital linguistique négociable sur le marché du travail - sera plus utile à un élève portugais que sa langue d'origine, utilisée par plus de 150 millions de locuteurs ?...

Il apparaît évident, dans cette perspective, qu'il n'y a pas de raison de ne pas reconnaître d'autres langues comme partie intégrante du cursus scolaire et de la certification, comme compétences pleinement légitimes et valorisables sur le marché des valeurs linguistiques.

Where's she ?



behind the tree

## *L'apprentissage des langues est-il un apprentissage comme un autre ?*

En ce qui concerne la première langue étrangère, je répondrais clairement non : si l'on veut se donner les moyens d'atteindre les objectifs ambitieux mentionnés précédemment, il me paraît nécessaire de prévoir des méthodes particulières (tels les échanges, l'enseignement immersif, etc.) qui ne peuvent qu'avoir

des répercussions sur l'organisation générale de l'enseignement. La précocité, en effet, exige des méthodes spécifiques (résolument communicatives et immersives) et la présence par conséquent de locuteurs *quasi-natifs* de la langue cible, à la fois pour que les élèves puissent vivre pleinement l'expérience de l'altérité et pour que l'enseignant puisse enseigner les différentes matières en étant à l'aise. De telles décisions ont évidemment des conséquences importantes pour l'organisation générale de l'école (enseignement

bilingue, formation des enseignants, voire enseignants semi-généralistes, etc.).

En revanche, au vu de ce que nous avons dit précédemment, il paraît moins justifié de prendre de telles mesures pour les autres langues enseignées.

Cependant, d'autres arguments, psycholinguistiques et didactiques, doivent entrer en considération. Il me semble en particulier que le cursus langagier des élèves n'a pas nécessairement à être

homogène, du type : de l'allemand de la première à la dernière année en suivant des méthodes semblables et une progression linéaire... Pourquoi ne pas alterner des périodes d'enseignement *intensif* d'une langue avec d'autres où cette même langue serait juste entretenue, au profit d'une autre langue pour laquelle l'objectif visé ne serait qu'une sensibilisation?... Pourquoi ne pas alterner des méthodes différentes, de nature à (re)motiver les élèves, et parfois les enseignants, et à varier les points de vue : une phase intensive d'immersion, suivie par une période centrée sur des échanges (séjours, correspondance, etc.) puis une période réflexive où l'on s'attache à formaliser ce qui a été approprié de manière plutôt implicite...

Une telle *hétérogénéité des cursus* suppose des outils pédagogiques nouveaux, qui permettent en particulier de gérer la diversité interindividuelle des parcours et de prendre en compte les apprentissages extra-scolaires; le *portfolio des langues* pourrait constituer un premier élément d'un tel édifice.

Elle suppose également un *lieu didactique* qui permette de relier la multitude et la diversité des expériences, de les formuler, de leur donner sens, qui permette une meilleure *intégration* des apprentissages et crée des synergies. Les démarches d'*éveil aux langues*, par les activités de comparaison, d'analyse, de réflexion, etc. qu'elles comportent, par la place qu'elles accordent à la diversité des langues, semblent de nature à fournir un tel cadre.

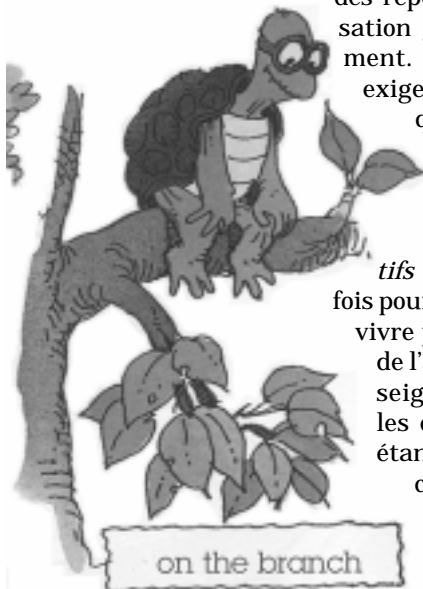
## **Six affirmations en guise de conclusion**

Voilà donc quelques-unes des interrogations qui me semblent être au cœur des débats actuels. Comme on le voit, il ne s'agit pas de savoir si on va choisir tel ou tel ouvrage<sup>2</sup> ou de « pinailler » sur le nombre de périodes octroyées à chacune des langues enseignées, mais bien d'examiner les conditions de possibilité d'un enseignement des langues à l'école sur la base des finalités, linguistiques mais aussi culturelles et cognitives, qu'on veut et qu'on peut assigner à un tel enseignement.

Certaines de ces interrogations renvoient à un véritable débat de société ; or, il n'appartient bien évidemment pas aux

seuls didacticiens d'y répondre. Et ceux-ci n'ont d'ailleurs pas toujours de réponses solidement fondées ! C'est le cas, me semble-t-il, pour la question du choix de la langue à enseigner comme première langue étrangère : allemand ou anglais ? En fait, ce choix est peut-être secondaire s'il s'avère, comme je l'ai suggéré, que l'enjeu fondamental de l'entrée dans une première langue étrangère, plutôt qu'une efficacité pragmatique immédiate, c'est cette *expérience décisive* de l'altérité, de la décentration et de l'ouverture.

Dans une optique de politique linguistique, cependant, ce choix est évidem-



<sup>2</sup> Ce qui ne veut d'ailleurs pas dire que la question des supports didactiques soit sans importance!

ment important. Mais, là encore, il me paraît nécessaire d'élargir la réflexion et d'adopter une perspective « écolinguistique » de préservation de la diversité. Il serait pour le moins navrant, en effet, que l'école prenne le parti de la pensée, et de la langue, uniques, de la standardisation

mondiale, en donnant la priorité à une langue que les élèves acquerront de toute façon – d'autant plus facilement d'ailleurs qu'ils en auront déjà appris d'autres ! De ce point de vue politique, le choix de la première langue enseignée n'est donc pas innocent.

### *En guise de conclusion, ce que je choisirais...*

Voici donc, pour conclure et alimenter le débat, quelques-uns des choix que je ferais pour un enseignement des langues à l'école qui soit à la fois adapté à la situation des classes d'aujourd'hui, ambiteux, mais réalisable et motivant.

#### *1. Accorder une place particulière à la langue commune et à la première langue étrangère*

La nature même des langues, leur rôle dans la construction identitaire et dans l'accès aux connaissances justifient la place privilégiée qui leur est accordée dans l'école ; mais ce qui est vrai pour certaines langues (la langue commune, la première langue étrangère) n'est pas nécessairement vrai pour toutes...

#### *2. Enseigner très précocement la première langue étrangère*

Une première langue étrangère doit impérativement être enseignée aussitôt que possible - dès la maternelle serait l'idéal. On doit donc absolument se donner les moyens nécessaires, afin de permettre aux élèves de vivre cette expérience de manière pleine ; parmi les mesures envisageables, l'immersion, le recours à des quasi-natifs de cette langue, etc.

#### *3. Diversifier les langues qu'il est possible d'étudier comme deuxième langue étrangère.*

Il s'agit ainsi de répondre au mieux aux attentes des élèves, quels que soient leurs projets, et d'assurer une ouverture plus grande sur le monde.

#### *4. Reconnaître les langues de la migration*

Certes, au-delà des bonnes intentions, la difficulté principale réside peut-être dans la manière d'atteindre un tel objectif... Toutefois, certaines parties du *Concept général pour l'enseignement des langues*, malheureusement peu prises en compte dans les discussions qui ont suivi, ouvrent des pistes intéressantes, par exemple à travers le *portfolio* des langues qui permet une prise en compte des acquis extra-scolaires.

#### *5. Prévoir un curriculum qui ne soit pas nécessairement homogène*

Accepter par conséquent des apprentissages approfondis, d'autres moins, voire

même des plages de sensibilisation à certaines langues plus facilement accessibles (la famille des langues romanes en particulier). Mais aussi diversifier les approches, les méthodes, pour conserver intacte la motivation des élèves.



#### *6. Concevoir un cadre intégrateur à travers des démarches d'éveil aux langues*

Il s'agit ainsi de donner sens aux divers apprentissages, de les relier entre eux, de doter les élèves d'une *culture langagière* adaptée au monde d'aujourd'hui.

L'école, en définitive, est-elle un lieu approprié pour l'apprentissage des langues? Ou ne vaudrait-il pas mieux laisser ce domaine à l'extra-scolaire, à la formation professionnelle - par définition mieux centrée sur les besoins concrets - ou aux expériences de vie diverses des individus? Oui, l'école peut selon moi être une structure parfaitement appropriée pour certains aspects du développement des compétences langagières. Mais il importe qu'elle sache définir les aspects pour lesquels elle est efficace et ceux pour lesquels elle s'avère au contraire moins performante qu'un apprentissage « naturel » ; dire que l'école doit s'occuper des langues ne signifie pas *ipso facto* qu'elle doit s'occuper de tout dans les langues !

Jean-François De Pietro  
collaborateur scientifique IRDP



## EOLE : l'éveil aux langues

*Le débat sur les langues à l'école s'est enrichi, ces dernières années, d'un nouveau venu qui bouscule la constellation linguistique habituelle dans l'école pour proposer un nouveau paradigme : celui du plurlinguisme.*

En Suisse romande, c'est sous les termes d'EOLE - *Eveil au langage et Ouverture aux Langues à l'école* que ces nouvelles approches didactiques se sont fait connaître depuis le début des années 90, alors qu'en allemand, elles se nomment *Begegnung mit Sprachen*, en italien *educazione plutilinguistica* et en anglais, où elles sont nées, *Language Awareness*. Cette diversité d'appellations montre bien qu'aujourd'hui ces approches intéressent de très nombreuses institutions scolaires dans plusieurs pays, bien que les termes ne soient pas pour autant définitivement arrêtés.

Depuis quelques années, plusieurs expériences ont notamment eu lieu dans les cantons de Neuchâtel et de Genève sous des formes différentes, et c'est à partir de ces premières ouvertures que la CIIP (au début, il s'agissait de COROME) s'est intéressée à la création de manuels scolaires proposant des activités EOLE pour toute l'école primaire. Deux ouvrages destinés l'un au préscolaire et aux deux premières années primaires, l'autre aux degrés 3-6, devraient être dans les classes pour la rentrée 2003. C'est une grande première pour notre région, aucune autre initiative n'est jusqu'à présent allée si loin dans le monde francophone. Ici même, cette approche n'a pas de caractère obligatoire pour les enseignants mais elle prend une certaine visibilité au moment où de nouveaux plans d'études se discutent, où le Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse bute sur plusieurs obstacles, où l'école accueille des élèves bilingues ou plurilingues de plus en plus nombreux et où la CDIP a lancé la rédaction d'un nouveau portfolio des langues pour l'école primaire. Sans résoudre toutes les questions, les approches EOLE ont leur place dans les propositions actuelles ; elles ne jouent jamais les langues les unes contre les autres mais les appellent à la confrontation pacifique pour que les élèves puissent mieux mettre en évidence leurs modes de fonctionnement, leurs ressemblances et leurs différences à l'oral et à l'écrit ; elle ont un rôle intégrateur, en droite filiation avec les écrits précurseurs d'Eddy Roulet sur la pédagogie intégrée des langues et ceux de Georges Lüdi et Bernard Py sur le bilinguisme à la fin des années 1970.

L'originalité de cette démarche tient à ce que toutes les langues, sans exclusive, peuvent apparaître dans les activités EOLE, qu'elles soient langues scolaires, langues nationales, langues des élèves allophones, langues étrangères de grande diffusion. Sur une thématique bien précise, soit plus sociolinguistique (les biographies linguistiques, les salutations) soit plus linguistique (le travail sur les déterminants, sur le genre, sur le nombre, sur les emprunts), l'objectif est toujours le même : rencontrer l'intérêt de l'élève et ses connaissances initiales, développer sa curiosité, son esprit de recherche en le mettant devant des situations-problèmes qui vont lui faire découvrir à la fois d'autres langues et des fragments de leur fonctionnement, ce qui l'aidera à mieux comprendre celle(s) qu'il connaît, qu'il consolide, qu'il apprend. L'altérité entraîne la décentration et les langues se conjuguent sur le mode affectif et cognitif ; les locuteurs de langues minorées (je pense ici à beaucoup d'élèves issus de familles migrantes) se sentent reconnus à travers la présence de leur(s) langue(s) dans l'école, lieu fort de légitimation, les autres découvrent les ressources souvent insoupçonnées de leurs camarades, et tous s'intéressent à l'histoire des langues qui est finalement l'histoire des hommes. Les connaissances initiées par EOLE doivent faire partie de la culture des jeunes. Ses approches s'adressent donc aujourd'hui à tous les élèves, elles provoquent l'intégration plutôt que la séparation et partent du postulat que la familiarisation, l'élargissement de l'horizon culturel des élèves (connaître par exemple d'autres sonorités - d'autres systèmes graphiques), fait fuir la peur et l'inhibition. Car vivre dans une école qui reconnaît didactiquement l'intérêt de la diversité des langues et des cultures (ce qui veut dire que les langues dans leur diversité sont à certains moments matériaux d'enseignement et d'apprentissage) devrait faciliter l'apprentissage des langues par les élèves et développer chez eux des attitudes nouvelles envers ceux qui les parlent, qu'il s'agisse du suisse-allemand, de l'albanais ou de l'anglais.

*Christiane Perregaux  
présidente de la direction de  
collection EOLE*



## Les langues de la migration à l'école obligatoire. Quel statut ?

*Les langues de la migration étaient autrefois perçues comme un « avatar » de la présence d'élèves allophones dans les classes et comme un obstacle à l'acquisition de la langue du lieu. Elles tendent actuellement à acquérir une plus grande légitimité dans le cadre scolaire dans le sillage de l'ouverture de l'école à la pluriculturalité et de la reconnaissance des compétences linguistiques des jeunes issus de la migration.*

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. Alors qu'elles étaient autrefois perçues essentiellement comme un obstacle à l'acquisition de la langue du lieu ou en lien avec un probable retour dans le pays d'origine, elles tendent 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 groupe social.

Ce changement de conception a permis aux langues de la migration d'acquérir une plus grande légitimité dans le champ scolaire. On peut l'observer dans la quatrième thèse du concept général pour l'enseignement des langues élaboré, en 1998, par un groupe d'experts mandaté par la CDIP ; celle-ci défend le principe selon lequel « les cantons respectent et encouragent les langues présentes dans leur population scolaire et les intègrent dans les horaires et les plans d'études ». La mise en consultation de ce texte, en 1998, a révélé une forte réticence. Sa réalisation était perçue par la majorité des cantons comme « irréalizable et trop onéreuse » (rapport d'évaluation du concept général pour l'enseignement des langues. Berne : CDIP, octobre 1998). Dans sa réponse à cette consultation, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) a pris une position plus nuancée, rejetant une *interprétation trop extensive de cette thèse* tout en acceptant de la considérer dans la perspective des recommandations de la CDIP de 1991 relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère. Rappe-

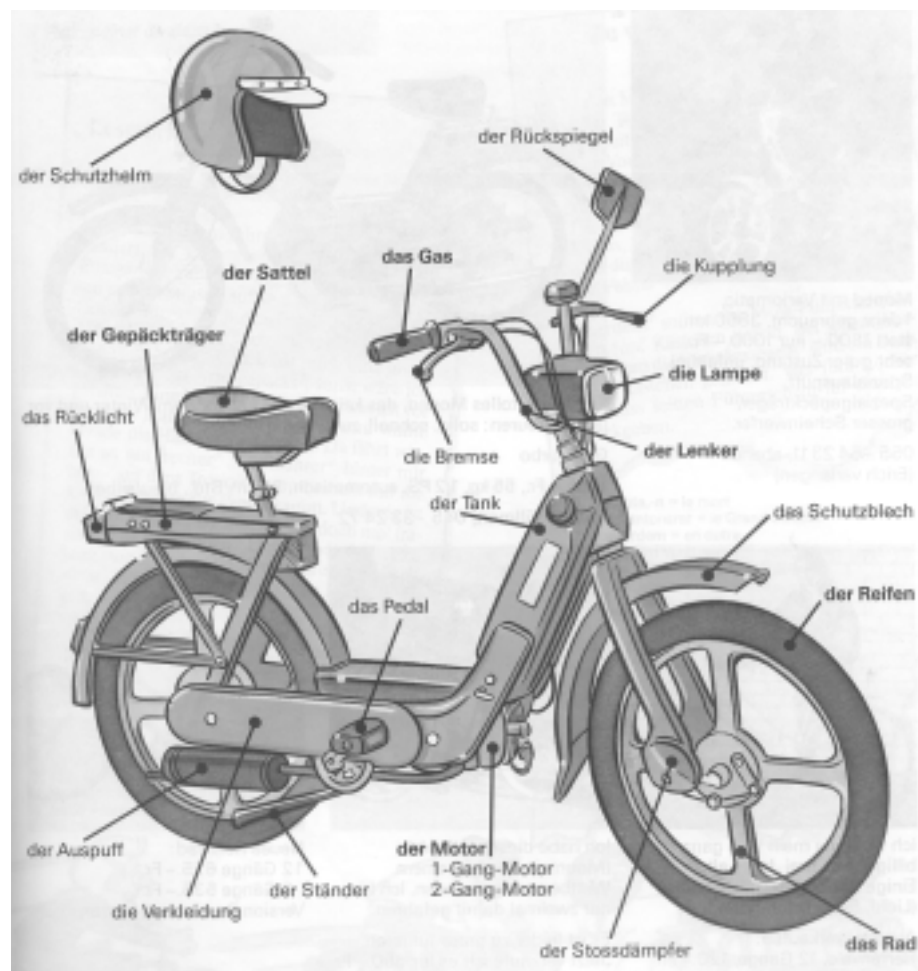
lons que ce dernier texte recommande aux cantons d'*intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement, etc.* Dans son commentaire, la CIIP ajoute : *La reconnaissance des langues présentes dans la population scolaire pourrait intervenir au travers des dispositifs esquissés dans les thèses 5 (sensibilisation aux langues, cf. projet « Eveil au langage et ouverture aux langues ») et 12 (utilisation du Portfolio) ».*

La position de la CIIP, que nous venons de rappeler, trace le cadre à l'intérieur duquel une réflexion sur la place des langues de la migration pourra être menée. Le moyen d'enseignement EOLE (éveil au langage / ouverture aux langues), dont la sortie pour les degrés -2 à +6 est prévue en 2003, offre des occasions de mettre en évidence les langues parlées par les élèves allophones. La prise en compte dans l'école des langues de la migration ne doit, toutefois, pas s'arrêter là. La réflexion devra être étendue aux relations possibles avec les Cours de langue et de culture d'origine (CLCO). Si, à leur création, ces derniers avaient pour fonction de préparer les élèves étrangers à leur retour dans leur pays, on assiste actuellement à un complet changement du fait de la reconnaissance de la valeur d'une formation basée sur la diversité des langues et des cultures. Les CLCO pourraient ainsi contribuer à la création, au sein de l'école, d'espaces plurilingues et interculturels, s'adressant à tous les élèves et permettant de valoriser les compétences linguistiques et interculturelles des élèves allophones aussi bien que d'offrir aux élèves francophones des occasions de contact privilégiées avec d'autres langues et cultures.

La prise en compte des langues parlées par les élèves migrants devra aussi passer par la recherche de moyens permettant de certifier le bagage en langue maternelle des élèves allophones. Le Portfolio Européen des Langues offre à ce sujet des outils intéressants qu'il s'agira, à l'avenir, de promouvoir et de légitimer. Cet ensemble de propositions ne doit pas cacher que la question même de l'intégration dans le curriculum de la formation des élèves migrants en langue maternelle, principe posé dès le départ dans les recommandations de la CDIP, devra être reprise de façon à tendre vers de meilleures solutions, si possible dans un cadre romand.

Le groupe de travail Langues et le réseau des responsables Langues des cantons que la CIIP a récemment mis en place représentent des lieux privilégiés à l'intérieur desquels ces réflexions pourront être menées.

*Michel Nicolet,  
collaborateur scientifique CIIP*



*Unterwegs Deutsch 9*, éd. COROME, Neuchâtel 1989

## Langues : enseignement ou apprentissage ?

### Le point de vue du SER

Dans les années quatre-vingts, nous avons introduit, avec plus ou moins de bonheur, un enseignement du français qui faisait travailler les enfants, en complète indépendance des autres apprentissages linguistiques, sur une langue clairement définie comme *maternelle*. Les élèves allophones étant plutôt pris en compte en tant que *problèmes*. Depuis les méthodologies et les moyens n'ont pas vraiment changé, du moins sur le plan romand. Le hic, c'est que la population scolaire a beaucoup évolué et qu'on ne peut plus raisonnablement parler du français comme de la langue maternelle, tant s'en faut. D'aucuns le regrettent amèrement ou même décident de l'ignorer complètement et de continuer à faire *comme si*. Pourtant la réalité est bien là, et nous avons tout à gagner à en faire, plutôt qu'un obstacle supplémentaire, un passionnant défi pédagogique à relever. Le français n'est plus la langue maternelle, c'est la langue locale.

Cela signifie tout d'abord la reconnaissance, à l'intérieur même de la classe, du fait que chaque enfant a une langue maternelle, et que celle-ci peut être utilisée et mise en valeur à l'école en parallèle, en comparaison, en complémentarité du français. Une reconnaissance qui met l'enfant au premier plan des préoccupations, à la place bien souvent des programmes, méthodologies ou autres grilles horaires. Ce changement de mentalité peut apporter beaucoup dans les relations parfois conflictuelles entre certains élèves et l'école. Un enfant qui est reconnu comme tel avec ses particularités culturelles et langagières est plus à l'aise dans ses apprentissages et plus enclin à engager avec les enseignants ou avec ses pairs des relations constructives.

Cela signifie ensuite que l'apprentissage des langues à l'école doit être complètement repensé. Face à l'explosion des nouvelles technologies et des moyens de communication, on constate un besoin croissant de connaissances en langues dans la société, non seulement en vue d'une valorisation personnelle ou à des fins professionnelles, mais aussi dans le but de contribuer à l'ouverture entre cultures et individus. Un dialogue culturel et

une compréhension mutuelle sont devenus des éléments incontournables. Chacun doit apprendre à respecter les autres cultures et à en posséder des connaissances élémentaires. La langue doit être promue comme un outil de communication et non comme une discipline scolaire.

Ne nous leurrions pas, les bilans relativement négatifs à grande échelle de l'apprentissage scolaire des langues sont à prendre très au sérieux. Il doit être clairement reconnu qu'on n'acquiert pas la maîtrise d'une langue à l'école mais qu'on peut y développer des compétences plurilingues très utiles à la communication, aux études ultérieures et aux échanges linguistiques. Mettre l'accent d'une manière trop importante sur la structuration, notamment, ne répond pas aux exigences nouvelles de communication.

Plutôt que d'*enseignement*, il faudrait parler d'*apprentissage* des langues, même si les enseignants et les enseignants romands savent qu'un changement de cette envergure dans leur activité professionnelle exige d'eux un grand effort d'adaptation qui ne peut se faire sans un investissement personnel important. Pourtant, même à ce prix-là, la principale préoccupation du syndicat des enseignants et des enseignants romands réside dans la phase de mise en œuvre. Les recommandations suisses demeurent des *intentions* de coordination que les cantons ne sont pas tous prêts à concrétiser d'une manière intelligente et respectueuse des exigences pédagogiques, tant qu'un plan d'étude cadre ne sera pas là pour assurer la cohérence de tout l'enseignement.

Mais si chacune des parties, autorités, enseignants, parents, travaille à ce que l'institution puisse tirer le plus grand profit possible du plurilinguisme ambiant, en visant plus le développement global des individus que l'enseignement académique des langues, l'école pourra remplir son nouveau rôle de principal constructeur d'une cohésion sociale multiculturelle.

Georges Pasquier,  
vice-président SER

## Réactualiser l'enseignement du français en Suisse romande

Pourquoi réouvrir le dossier de l'enseignement du français et le remettre sur le devant de la scène romande ? Tout d'abord parce que les moyens d'enseignement ne semblent plus répondre de manière satisfaisante aux besoins des enseignants et des élèves. En outre, depuis quelques années, on observe bien des changements : une école de plus en plus plurilinguistique et pluriculturelle, une politique de l'enseignement des langues axée sur l'apprentissage précoce des langues étrangères (dont il s'agira d'assurer la coor-

dination), de nouvelles démarches didactiques (en particulier dans les nouveaux moyens en expression pour l'école obligatoire)<sup>1</sup>, et des théories de référence autres, telles que le socio-constructivisme, considéré dans une perspective didactique, ou l'approche textuelle de la langue, une grammaire de l'oral, etc. d'un point de vue linguistique<sup>2</sup>. Ces changements - mais il y en a d'autres - conduisent à s'interroger sur la nécessité de réactualiser l'enseignement/apprentissage du français en Suisse romande.

**Maîtrise du français, une méthodologie obsolète ?**

Ouvrage de référence de ce qui a été l'enseignement renouvelé du français, *Maîtrise du français*<sup>3</sup> a paru il y a plus de vingt ans; de ce fait, on est enclin à penser que les références théoriques aussi bien que les propositions méthodologiques qu'il contient ont pris quelques rides. Depuis, de nombreux travaux ont en effet transformé nos connaissances dans les domaines de la psychologie, de la pédagogie ou de la linguistique, et la didactique a pris un essor très important. Par ailleurs, aujourd'hui, on se refuse à déduire directement - par applicationnisme - des pratiques d'enseignement à partir de théories scientifiques, comme cela avait été trop souvent le cas dans *Maîtrise du français* (par exemple avec la grammaire générative transformationnelle).

Pourtant, il n'apparaît pas aux spécialistes de l'enseignement de cette discipline que la méthodologie de 1979 doive être purement et simplement jetée aux orties; les principes qui la fondent, certaines des démarches proposées gardent leur pertinence,

moyennant quelques réajustements. Ainsi, les quatre grandes finalités qui y étaient présentées (savoir *écouter, parler, lire et écrire*) conservent tout leur sens, avec, toutefois, la nécessité d'une articulation entre elles. Le travail préconisé à la fois aux niveaux de la maîtrise pratique de la langue et de la structuration des connaissances (là encore une articulation doit être trouvée) est également à retenir, ainsi que la visée principalement communicative de la langue. Dans ce cadre-là, il conviendra désormais de tenir compte de plusieurs aspects nouveaux : les avancées considérables de la didactique du français; une redéfinition, autour de la didactique, des relations entre les diverses théories de référence relatives à l'enseignement/apprentissage du français; le caractère pluriculturel des classes et sa prise en considération dans la didactique; un changement profond des pratiques d'évaluation; une manière différente de concevoir et de définir les objectifs d'apprentissage.

**Enseignement du français et enseignement des langues**

Aujourd'hui, la composition des classes n'est plus celle d'il y a quelques décennies; de nombreuses nationalités, des langues très diverses y sont représentées et l'enseignement du français ne s'adresse plus seulement à des Suisses francophones. Par ailleurs, l'enseignement des autres langues a lui aussi changé; dans bien des endroits, on a introduit l'enseignement précoce d'une langue étrangère par exemple. Par conséquent, dans ce contexte, il s'agit d'envisager un enseignement du français cohérent avec celui des autres langues.

Deux remarques à ce propos : pour une meilleure articulation entre ces enseignements, il semble nécessaire de reprendre la question de la terminologie grammaticale et de sa cohérence interlinguistique. De plus, il ne faut pas oublier que le français est non seulement objet d'enseignement/apprentissage mais aussi outil d'apprentissage, présent dans toutes les disciplines scolaires. Etablir des ponts entre les disciplines apparaît donc indispensable, sans pour autant oublier le travail spécifique qui relève de cet enseignement.

## Au centre : le texte (oral et écrit)

Si l'on admet que les finalités principales de l'enseignement du français se situent autour des axes que sont la maîtrise pratique de la langue, les outils réflexifs qui structurent cette maîtrise et les savoirs culturels (en particulier dans le domaine de la littérature), il en découle que les pratiques textuelles sont le mieux à même d'assurer une articulation entre ces finalités. En faisant du travail sur le texte, la base de l'édifice de l'enseignement du français, on empêche en outre l'atomisation de la discipline en sous-

domaines séparés les uns des autres, pour favoriser une interdisciplinarité interne. Dans ce sens, on s'achemine vers la résolution du problème de l'articulation entre les activités d'expression et les activités de structuration, problème resté entier jusqu'à ce jour.

Reste qu'un important travail de clarification et d'opérationnalisation doit encore être réalisé, même si depuis quelques années de nombreuses recherches sont menées sur les textes et les pratiques textuelles.

## Entre continuité et changement

Il est donc temps de se remettre au travail pour faire de l'enseignement du français une discipline adaptée aux besoins actuels de l'école. Signalons ici qu'un bilan de vingt ans d'enseignement du français en Suisse romande a été établi, offrant un panorama de ce qui a été fait jusqu'ici et soulevant un certain nombre de problèmes liés à la situation actuelle<sup>4</sup>.

Trois directions sont d'ores et déjà prises, selon des voies concomitantes et reliées entre elles. Une des voies a conduit à la rédaction d'un document de référence par un groupe de spécialistes qui abordera des questions relatives au statut de l'enseignement du français, aux objectifs et finalités de cet enseignement, aux démarches didactiques à mettre en œuvre, aux choix conceptuels à effectuer ainsi qu'à l'organisation curriculaire et à l'organisation entre ses divers sous-domaines. La deuxième voie conduira, pour sa part, à la définition des objectifs prioritaires d'apprentissage pour la scolarité obligatoire en termes d'objectifs généraux et de progression; c'est celle empruntée par PECARO. Enfin,

dans une troisième voie, des propositions relatives à de nouvelles ressources didactiques pour l'enseignement seront faites. D'ores et déjà, ces travaux sont en cours. Le dossier de l'enseignement du français en Suisse romande est dès lors bel et bien réouvert.

*Martine Wirthner  
collaboratrice scientifique IRDP*

### Éléments bibliographiques

<sup>1</sup> Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (Dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Volume I 1ère/2e; Volume II 3e/4e; Volume III 5e/6e.* Bruxelles, Ed. De Boeck.

<sup>2</sup> Béguelin, M.-J. (Dir.) 2000. *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* Bruxelles, Ed. De Boeck et Duculot.

<sup>3</sup> Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français.* Delta Vevey.

<sup>4</sup> Aeby, S., de Pietro, J.-F., Wirthner, M. avec la collaboration de P.-F. Coen et de M. Matthey (2000). *Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions.* Neuchâtel, IRDP.

### POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

*Bulletin de la CIIP*

#### Adresse :

Faubourg de l'Hôpital 43 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel, tél. 032/ 889 86 16 - fax 032/ 889 69 71 - E mail : corinne.martin@ne.ch, site Internet : <http://www.ciip.ch>

#### Comité de rédaction :

Jean-Marie Boillat, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin, Jacques Weiss

**Rédaction :** Simone Forster

**Assistance à la rédaction et conception :** Corinne Martin

# NOUVELLES DE LA CIIP

Les éléments et décisions suivants sont à retenir de l'Assemblée plénière d'été de la CIIP, le 13 juin 2002:

## Nouvelle présidence

Se reconstituant pour une nouvelle période quadriennale, la Conférence a appelé à sa présidence Monsieur le Conseiller d'Etat Thierry Béguin, de Neuchâtel.

Madame la Conseillère d'Etat Isabelle Chassot, de Fribourg, devient vice-présidente.

## Haute Ecole de musique (HEM)

### *Vers une Haute Ecole de Musique (HEM) de la Suisse romande*

La Conférence a décidé d'organiser l'ensemble de l'enseignement professionnel musical de manière coordonnée entre les Conservatoires cantonaux existants et la mise en place d'une Haute Ecole de Musique intercantonale, s'inscrivant dans le mouvement général de réorganisation

et de promotion des enseignements supérieurs.

Elle entend définir l'architecture générale de cette nouvelle institution et les contours de sa collaboration avec les Conservatoires seront définis dans le courant des mois à venir.

## Haute Ecole de Théâtre (HETSR)

### *La Haute Ecole de Théâtre de Suisse romande (HETSR) se met en place*

La Conférence a pris connaissance avec satisfaction du déroulement des travaux de réalisation de la Haute Ecole de Théâtre de Suisse romande. Sous la conduite de M. Jean Guinand, la mise en place de l'institution suit le calendrier annoncé, prévoyant l'ouverture des cours à l'automne 2003.

Les procédures cantonales de ratification de la Convention intercantonale de 2001 sont en cours;

elles devraient se concrétiser dans le courant de l'automne. La CIIP a adopté au cours de sa séance les Statuts de la Fondation HETSR.

Le premier directeur de cette école a par ailleurs été nommé en juillet dernier: il s'agit de M. Yves Beaunesne, metteur en scène, directeur de compagnie et formateur de comédiens, né en 1958, établi à Paris et d'origine belge.

## Les TIC dans l'enseignement

### *Thèses du Conseil de la coordination relatives à l'intégration des TIC dans l'enseignement*

Le Conseil de la coordination de la Conférence a remis en juin dernier à la Conférence une série de «Thèses relatives à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement». Ces thèses consistent en une série de propositions touchant des aspects aussi

variés que la formation initiale et continue des enseignants, le partenariat public/privé, la justice sociale et l'équité, l'équipement et la mise en oeuvre ou encore l'évaluation dans le domaine des TIC. (voir site <http://www.ciip.ch>).

## Groupe de travail Langues

### *Dépôt du rapport du Groupe de travail Langues*

En juillet dernier, le «Groupe de travail langues» (GTL) a déposé auprès de la Conférence son rapport proposant les axes d'une politique coordonnée de l'enseignement des langues. Mis sur pied en mai 2001, le GTL a travaillé tout au long de l'année scolaire 2001-2002 à définir, puis à concrétiser une conception d'ensemble de l'enseignement des langues en Suisse romande, en s'appuyant sur les

travaux réalisés sur le plan suisse (cf. concept général de l'enseignement des langues et projet de recommandations de la CDIP).

Caroline Codoni-Sancey



## NOUVELLES DE L'IRDP

### Colloque EVLANG

Le Colloque de clôture du projet européen EVLANG dont le thème était *Les démarches d'éveil aux langues à l'école primaire : éduquer à la diversité et par la diversité* s'est tenu à l'Université de Neuchâtel, ainsi qu'un Forum ouvert à un large public. Organisé par les partenaires suisses du projet, les Universités de Genève et Neuchâtel, la HEP-BEJUNE et l'IRDP, ce Colloque avait pour but de présenter et de discuter la démarche et les résultats du projet. Une quarantaine d'enseignants des cantons de Genève et Neuchâtel ont participé à ce projet qui a consisté à créer des supports didactiques, à les expérimenter dans 127 classes de quatre pays différents et à évaluer les effets d'un tel enseignement sur les représentations et attitudes des élèves face à la diversité linguistique et culturelle d'une part, sur leurs aptitudes métalinguistiques d'autre part. Un peu moins de 2900 élèves des deux der-

niers degrés du primaire ont ainsi suivi un curriculum de 12 ou de 18 mois d'éveil aux langues, à raison d'une quarantaine de minutes par semaine en moyenne. Depuis l'automne 2002, des supports didactiques inspirés de la même démarche seront disponibles dans les écoles de Suisse romande. Ces moyens sont connus sous la dénomination EOLE (Eveil au langage et ouverture aux langues à l'école).

Jacques Weiss  
directeur de l'IRDP

### IRDP NOUVELLES PUBLICATIONS

LANDRY, Françoise. (2001). *Grilles-horaires officielles : primaire et secondaire premier cycle : Suisse romande et Tessin : tableaux comparatifs : année scolaire 2001/02*. Neuchâtel : IRDP (01.2)

BROHY, Claudine. (2001). *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier - Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) : année scolaire 1999/2000*. Neuchâtel : IRDP ; Fribourg : Université, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE) (01.6)

GRUGNETTI, Lucia & JAQUET, François (éds). (2001). *RMT : évolution des connaissances et évaluation des savoirs mathématiques : actes des journées d'études sur le Rallye mathématique transalpin, Siena 1999 - Neuchâtel 2000 / C. Crociani, L. Doretta, L. Salomone*. Siena : Università di Siena, Dipartimento di Matematica «Roberto Magari» ; Neuchâtel : IRDP

BREGY, Anne-L. & REVAZ, Nadia. (2001). *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4ème primaire de Sierre : année 1999/2000 : rapport intermédiaire*. Neuchâtel : IRDP (01.8)

VERNEX, Michèle. (2001). *«Croisements» et «Bar du parc» : création et utilisation en classe de deux problèmes de mathématiques*. Neuchâtel : IRDP (01.9)

SCHWOB Irène. (2002). *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion / avec la collaboration de Céline Duc*. Neuchâtel : IRDP (0.21)

BARON, Georges-Louis & BULLIARD, Eric (dirs). (2002). *Les technologies en éducation : perspectives de recherches et questions vives : actes du Symposium international francophone, Paris, 31 janvier-1e février 2002 / Luc-Olivier Pochon... et al.* Paris INRP

WEISS, Jacques. (2002). *La recherche dans les Hautes Ecoles Pédagogiques. Premiers repères*. Revue suisse des sciences de l'Education 24 (1), p. 51-64.

Ces ouvrages peuvent être commandés à l'IRDP Madame Christiane Antoniazza, Faubourg de l'Hôpital 43 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel, tél. 032/ 889 86 14 - fax 032/ 889 69 71 - E mail : christiane.antoniazza@irdp.unine.ch, site Internet : <http://www.irdp.ch> rubrique «Publications»

### Des élèves plurilingues dans une Suisse multilingue

Après consultation de ses cantons membres, la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse centrale a pris la décision d'introduire, au plus tard en 2005/2006, l'enseignement de l'anglais dès la 3e année.

La plupart des milieux consultés ont soutenu l'introduction de l'anglais à l'école primaire. La question se pose toutefois de savoir si les élèves de primaire peuvent et doivent apprendre deux langues étrangères. Le Valais germanophone a opté pour le français comme première langue étrangère.

L'introduction de l'anglais à l'école primaire en Suisse centrale s'appuie sur les principes suivants :

- L'apprentissage de plusieurs langues en Suisse est pertinent d'un point de vue économique, politique, culturel et social. L'anglais s'inscrit dans la promotion d'un plurilinguisme fonctionnel, présenté comme un objectif par le groupe d'experts de la CDIP.
- La langue allemande représente une priorité importante, avec notamment une culture du *Hochdeutsch*.
- L'introduction de l'anglais comme première langue étrangère ne signifie pas une dévalorisation du français et de l'italien. En fin de scolarité obligatoire les objectifs généraux de la 2e langue étrangère (*Treffpunkte*) devront être identiques à ceux de l'anglais.

L'anglais sera introduit dès la 3e année avec un enveloppe horaire de 90 à 100 minutes. S'y ajouteront des éléments d'enseignement bilingues et des pratiques d'Eveil au langage.

Dès l'année scolaire 2007/2008, les élèves de 5e année primaire auront suivi deux années de cours d'anglais. L'enseignement du français devra s'appuyer sur cette expérience. Ceci nécessitera pour les enseignants un perfectionnement en anglais et en français. Le groupe de référence pour l'enseignement de la Suisse centrale élabore un concept sur la thématique du *français après l'anglais*.

*Monika Mettler  
Collaboratrice scientifique  
Bildungsplanung Zentralschweiz, Lucerne*

Pour plus d'info : [www.bildungsplanung-zentral.ch](http://www.bildungsplanung-zentral.ch) - rubrique Langues

### Enseignement précoce de l'anglais à Zurich

Un premier rapport d'évaluation sur l'enseignement de l'anglais par immersion dans des classes pilotes zurichoises est paru. L'allemand et l'anglais sont les deux langues d'enseignement dès la 1e année. L'anglais est pratiqué 90 minutes par semaine. Juste assez pour se faire l'oreille et intégrer un certain vocabulaire. Après deux ans, l'enthousiasme est intact et les élèves comprennent les consignes sans trop de peine. Ils ont une connaissance passive de la langue mais une pratique plutôt modeste. Les enseignants utilisent surtout l'anglais dans les leçons de chant (*We're going to the zoo, zoo, zoo*), de mathématiques et d'activités manuelles. Ils éprouvent des difficultés pour l'enseignement de la connaissance de l'environnement et du sport. En effet, le temps que les enfants comprennent les consignes de jeux etc. les prive d'exercices physiques. Alors finalement ? Les résultats ne sont pas vraiment décevants car les attentes sont trop élevées. L'école ne peut faire de parfaits petits bilingues, elle peut tout au plus leur donner des connaissances de base.

*Simone Forster  
collaboratrice scientifique IRDP*