

Langage & pratiques, 2009, 44, 32-42

Objectifs et outils pour un enseignement plurilingue en Suisse romande

Jean-François De Pietro & Daniel Elmiger

Résumé

Tant dans les textes politiques en lien avec l'enseignement des langues à l'école que dans la littérature didactique, on insiste beaucoup, depuis plusieurs années, sur une meilleure prise en compte du plurilinguisme et sur la nécessité d'intégrer de manière plus cohérente les différentes langues et approches didactiques.

Dans le présent article, la question de l'enseignement plurilingue est illustrée à l'aide de quatre domaines où la question de la mise en oeuvre d'une didactique intégrée est aujourd'hui en jeu : le français langue de scolarisation, l'enseignement de l'anglais en 5e année, l'enseignement bilingue et les approches interlinguistiques/plurielles.

Si ces quatre domaines offrent effectivement de nouvelles perspectives pour viser le plurilinguisme, il s'avère cependant que la concrétisation ne se fait pas sans difficulté, entre autres en raison d'un manque d'outils concrets à disposition pour une application dans les classes.

I. Introduction

Le *plurilinguisme* n'est pas la simple coexistence dans une zone géographique déterminée, limitée ou étendue, de plusieurs langues ou variétés de langues¹. Parler de plurilinguisme revient à envisager les langues non comme des

¹ Pour le Conseil de l'Europe, on parlerait plutôt alors de *multilinguisme*. Ainsi, dans des aires géographiques multilingues, certains locuteurs sont quasi monolingues et d'autres plurilingues: cf. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007, p. 8).

objets mais du point de vue de ceux qui les parlent et renvoie au *répertoire* des variétés de langues – y compris la «langue maternelle» – que de nombreux individus utilisent. Le plurilinguisme apparaît ainsi comme l’opposé du monolinguisme (voir *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives*, Conseil de l’Europe, 2007, p. 8). Il n’est pourtant pas non plus simplement un «bilinguisme» élargi, l’addition de compétences spécifiques dans plusieurs langues! Comme le soulignent avec force certaines définitions proposées par exemple dans les travaux du Conseil de l’Europe, la *compétence plurilingue (et pluriculturelle)* doit être considérée comme «la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d’un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l’expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l’existence d’une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l’utilisateur peut puiser» (voir *CECR*, Conseil de l’Europe, 2001, p. 129).

L’importance d’une telle compétence est très largement reconnue dans le contexte du monde actuel, caractérisé par la mobilité, les échanges, la circulation de l’information, (etc.). Faisant référence tout à la fois à la langue locale (ou «de scolarisation»), à l’allemand (L2), à l’anglais (L3), mais aussi aux langues de la migration et aux langues anciennes, la *Déclaration relative à la politique de l’enseignement des langues en Suisse romande* édictée en 2003 par la *Conférence intercantonale de l’instruction publique (CIIP)* va clairement dans ce sens: «L’enseignement des langues (...) participe au développement chez l’élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme)» (CIIP, 2003, 1).

Elle demande en outre une coordination entre les différents enseignements: «L’enseignement/apprentissage des langues doit s’inscrire à l’intérieur d’un curriculum intégré commun à l’ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes)». (CIIP, 2003, 1)

Force est de constater que l’enseignement des langues reste fortement cloisonné, comme si l’on ne parvenait pas à aborder concrètement une telle compétence *plurilingue, complexe et composite*. Les différences, voire les contradictions, qu’on observe aujourd’hui encore dans les terminologies grammaticales en usage dans les différents enseignements de langues – laissant finalement à l’élève la charge d’y trouver une cohérence... – illustrent bien ce cloisonnement (Näf, 1999, 81 et 92).

II. Les orientations actuelles de l'enseignement des langues en Suisse et en Suisse romande

Après la vague communicative des années 80, de nouvelles orientations se sont petit à petit fait leur place dans le paysage de l'enseignement des langues: travail sur les textes², perspective actionnelle, évaluation formative...

D'autres thèmes encore, plus politiques, sont également d'actualité: la question de la formation (linguistique et didactique) des enseignant-e-s de langues, celle des compétences de bases visées par l'enseignement (HarmoS), l'utilisation de tests standardisés à l'école, l'utilisation des portfolios de langue, (etc.). En matière de langues étrangères, où la politique romande dépend plus largement de la CDIP (cf. CDIP, 2004), il a été décidé que les élèves suisses apprendront une première langue étrangère dès la 3^e année primaire et une deuxième langue étrangère dès la 5^e année.

A la fois dans les textes politiques et dans la littérature didactique – autrement dit dans ce qui relève du discours sur l'enseignement –, une évolution vers une meilleure prise en compte du plurilinguisme est clairement perceptible. Ainsi, pour le français par exemple, alors que dans *Maitrise du français*, il n'est à aucun moment question ni d'autres langues, ni de pluralité linguistique, ni d'élèves «migrants» et que le français n'est encore, sans aucun doute possible, que la «langue maternelle» des élèves (de Pietro, 2001), une large place est désormais faite à ces idées dans les textes plus récents tels que le nouveau *Plan d'études romand* actuellement en consultation (cf. <http://www.consultation-per.ch>) ou le document *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006).

Cette évolution est particulièrement frappante dans la *Déclaration* de la CIIP évoquée précédemment. En seulement quatre pages, on y parle en effet, pêle-mêle, de «langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration» pour le français, de contacts avec d'autres langues que celles directement enseignées, de «compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme)», de «curriculum intégré», d'«attitudes d'ouverture vis-à-vis d'autres langues», d'«enseignement bilingue», d'«activités de type éveil aux langues – notamment en collaboration avec les enseignants de cours de langue et de cultures italiennes», de consultation de sources en italien dans

² cf. Dolz & al. (2001).

diverses disciplines – ce qui renvoie directement au courant qui se développe aujourd’hui sous l’appellation «intercompréhension entre langues parentes» –, de «modules de type «éveil aux langues» spécifiques» pour les langues anciennes qui participent ainsi «à la formation culturelle et linguistique des élèves», des langues de la migration qui «ont également leur place dans le cadre d’une approche coordonnée de l’enseignement/apprentissage des langues». Par ailleurs, il est explicitement fait référence au CECR pour la définition et la formulation des objectifs à atteindre ainsi qu’au *Portfolio européen des langues*³ en tant qu’«instruments permettant d’évaluer les apprentissages des élèves tout en favorisant leur autonomie».

Au niveau didactique, un accent important est mis sur les «relations entre les apprentissages linguistiques» et, donc, sur l’idée d’une *didactique intégrée des langues* (ou *didactique du plurilinguisme*), censée coordonner, à tous les échelons, l’enseignement des différentes langues (L1, L2, L3 et autres langues présentes en classe). On lit par exemple:

«(...) 11. Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles.

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

13. Les moyens d’enseignement intègrent des éléments permettant d’établir des ponts avec les autres langues et d’instaurer les bases d’une didactique intégrée (...). (Déclaration, 2003, 3)

Cependant, si cette volonté d’une plus grande cohérence ne peut qu’être saluée, les réalisations pratiques de la *didactique intégrée* se font encore quelque peu attendre...

III. Des pistes nouvelles à baliser concrètement

Nous allons examiner à présent quatre «lieux», quatre «domaines» où des pistes, clairement orientées vers le plurilinguisme, semblent se dessiner, plus ou moins nettement, non sans ambiguïtés et difficultés parfois. Nous tenterons de situer rapidement ces nouvelles orientations, puis nous les illustrerons par des réalisations concrètes afin de mettre en évidence ce qui se fait/ peut se faire à différents endroits de la Suisse romande.

³ Document produit dans le cadre des travaux du Conseil de l’Europe et qui permet aux élèves et étudiants, aux différents âges, de documenter leur parcours, formel et informel, d’apprentissage de langues diverses.

1. Le français langue de scolarisation

Le français, en tant que langue de scolarisation, reste une priorité pour l'école romande. Ceci est clairement réaffirmé dans la *Déclaration* de 2003. De ce fait, il fonctionne encore largement de manière autonome, indépendamment de l'enseignement des autres langues. Et on peut regretter par exemple que les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz & al., 2000), centrés sur la maîtrise des genres de textes, écrits et oraux, ne fassent jamais appel à des textes dans d'autres langues: ainsi, ne pourrait-on imaginer, lorsqu'on travaille un thème pour un débat, que certains des documents mis à disposition des élèves pour travailler leurs prises de position soient des textes dans d'autres langues, du moins lorsque cela s'avère pertinent et possible?

Malgré cela, on observe tout de même une évolution sensible mais qui se situe avant tout au niveau du *rapport à la langue*: dans les textes récents, celle-ci, en effet, est clairement conçue comme une partie – bien sûr essentielle, puisque constitutive de l'identité et véhicule des apprentissages... – d'un ensemble plus vaste, constitué de l'ensemble des langues présentes dans l'environnement et dans la classe, qu'elles y soient ou non enseignées. Dans le nouveau *Plan d'étude romand*, le français est ainsi intégré dans un chapitre plus vaste, «Langues», incluant également les autres langues enseignées.

De plus, dans le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006), qui fonde la politique actuelle d'enseignement, il est clairement affirmé, d'emblée, que «[l]e français n'est plus actuellement la langue maternelle de nombreux élèves» et que l'enseignement doit en tirer les conséquences.

Ainsi, et quand bien même il reste parfois un peu à part, l'enseignement du français entre progressivement dans une perspective plurilingue, qui prend également tout son sens dans le cadre d'un enseignement bilingue (*cf. infra*). Les moyens d'enseignement EOLE (*Éducation et ouverture aux langues à l'école*) introduits dans l'ensemble des cantons, offrent par exemple des activités «interlinguistiques» qui permettent précisément de travailler avec plusieurs langues tout en faisant systématiquement un retour sur le français⁴. Nous y revenons dans le 4^e point ci-après.

⁴ Cf. Perregaux et al. (2003). Voir aussi de Pietro & Matthey (2001), dans cette même revue.

2. L'anglais en 5^e année

Les préparatifs pour l'introduction de l'anglais avancent lentement. Initialement prévue pour la rentrée 2008, la phase pilote permettant de tester les nouveaux moyens d'enseignement ne commencera probablement qu'en 2011. A côté de la question du moyen d'enseignement, de nombreuses autres questions doivent encore être résolues: la place de l'anglais dans le futur plan d'études romand (PER), son insertion dans les grilles horaires, le statut et la formation des enseignant-e-s, etc. (cf. Elmiger à paraître).

L'introduction de l'anglais en 5^e devrait permettre de prendre du recul par rapport à l'enseignement des langues actuel et avoir à terme une influence sur les enseignements de français et d'allemand, qui comme nous l'avons vu sont actuellement bien séparés. La mise en place d'une 3^e langue à l'école primaire doit aussi permettre une évaluation de certains instruments relativement récents (comme le *Portfolio des langues* ou l'éveil aux langues, cf. ci-après), tout en intégrant de nouvelles perspectives dans l'enseignement, telles que l'orientation vers les actions et les tâches ou les standards de base (cf. HarmoS). Mais, dans la perspective d'un enseignement plurilingue, l'introduction de l'anglais est surtout intéressante dans la mesure où elle permettra de tester la pertinence d'une didactique spécifique d'une 3^e langue prenant appui sur celle d'une 2^e langue *parente* – l'allemand qui est également une langue germanique (cf. Hufeisen & Lutje-harms, 2005). Ainsi, l'anglais pourra servir de levier pour une didactique repensée – et coordonnée – des langues dès l'école primaire.

3. L'enseignement bilingue

Depuis quelques années, l'enseignement bilingue (ou immersif, la terminologie ne faisant pas toujours une distinction précise) connaît un essor intéressant et prometteur, en Suisse romande, à côté d'autres tentatives pour renforcer les contacts des élèves avec la langue cible, notamment au moyen d'échanges linguistiques divers. Le succès de l'enseignement bilingue s'explique notamment par deux raisons, que nous allons brièvement évoquer ci-après.

Premièrement, la modification de la réglementation de la maturité gymnasiale, au milieu des années 1990, a donné lieu à une multitude de programmes bilingues au niveau secondaire II (cf. Elmiger, 2008). En 2007, environ 10% des gymnasien-ne-s suisses suivaient déjà une telle filière, et l'on peut s'attendre à ce que les effectifs continuent de croître. Et on peut espérer que les expériences du secondaire II feront tache d'huile ailleurs (notamment dans la formation professionnelle et le secondaire I).

Deuxièmement, des cantons comme Fribourg et le Valais ont intégré l'enseignement bilingue dans leur politique linguistique cantonale, comme une piste privilégiée dans leur conception cantonale de l'enseignement des langues (une disposition similaire est prévue pour la loi scolaire du canton de Berne). Ces concepts cantonaux donnent ainsi un cadre légal appuyant les programmes existants des niveaux primaire et secondaire, qui avaient été créés par des personnes du terrain, intéressées et enthousiastes, mais sans pouvoir bénéficier d'un appui institutionnel conséquent.

On peut par conséquent s'attendre à ce que l'offre de la formation bilingue s'étoffe dans les années à venir. Mais diverses questions, en lien avec son statut et son organisation (disponibilité de personnel pouvant prendre en charge l'enseignement; caractère obligatoire ou non de la participation des élèves; etc.) devront encore être clarifiées. Il faut aussi prévoir un certain nombre de craintes ou de résistances par rapport au principe même d'un enseignement bilingue, notamment lorsqu'il a lieu relativement tôt dans la scolarité: de nombreuses personnes craignent encore que ce type d'enseignement nuise aux compétences en L1 des élèves et/ou à l'identité individuelle ou collective des francophones.

L'enseignement bilingue est un lieu privilégié pour le développement de nouveaux concepts didactiques favorisant le plurilinguisme. Non seulement il contribue très concrètement à l'émergence de pratiques plurilingues chez les élèves, mais il donne aussi lieu à une réflexion sur les principes didactiques à appliquer: comment concevoir la co-dépendance, mais aussi l'indépendance des didactiques (celle de la langue immersive et celle des disciplines non linguistiques enseignées en L2)? Comment éviter que l'enseignement bilingue se limite à vouloir créer un double monolinguisme? (etc.)

4. Approches interlinguistiques, éveil aux langues et autres approches plurielles

Comme nous l'avons vu, la *Déclaration* de la CIIP évoque à diverses reprises l'ouverture à d'autres langues et, plus concrètement, le courant aujourd'hui connu sous l'appellation «éveil aux langues». Pour mesurer les avancées concrètes dans ce quatrième lieu, c'est toutefois dans le nouveau *Plan d'études romand* (PER) d'une part et dans la réalisation concrète de moyens d'enseignement d'autre part qu'il faut aller chercher.

Dans le domaine «Langues/français», le PER contient en effet une rubrique intitulée «Approches interlinguistiques» qui intègre explicitement des objectifs d'enseignement/apprentissage fondés sur une conception plurilingue.

Pour le premier cycle, on trouve ainsi, comme objectif prioritaire, «Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues», objectif qui est décliné ensuite en diverses composantes censées contribuer à l'atteindre.

Cette rubrique *Approches interlinguistiques* n'est pas sans poser quelques problèmes (par exemple: pourquoi la placer dans le cadre du français alors qu'elle traite justement de liens entre les langues? pourquoi n'inclut-elle pas – contrairement aux autres rubriques – d'attentes fondamentales par cycle? Pourquoi n'apparaît-elle plus pour le 3^e cycle? etc.). Mais nous aimerions surtout souligner que, pour la première fois, une place «officielle» est ainsi faite à des contenus de ce type qui renvoient bien évidemment à ceux qu'on trouve dans les démarches d'éveil aux langues.

Il importe en effet de souligner que, pour ce type d'approche, existent déjà des outils didactiques concrets – les moyens *EOLE* (Perregaux & al., 2003) et *EOLE en ligne* (www.irdp.ch/eoleenligne) en particulier –, qui permettent par conséquent aux enseignants, en toute légitimité puisque sous l'égide du PER, de s'engager dans une didactique plurilingue!

IV. Qu'est-ce finalement que le plurilinguisme dans une perspective didactique?

Nous l'avons vu, le plurilinguisme est un des enjeux centraux de l'école actuelle, reconnu et affirmé à la fois par les décideurs politiques, les responsables pédagogiques et les milieux scientifiques. Le défi consiste par conséquent à élaborer un cadre, des démarches et des outils pour soutenir le développement de la compétence plurilingue des élèves.

Cependant, si comme nous l'avons également relevé, celle-ci n'est pas seulement et simplement constituée de savoirs et savoir-faire dans les différentes langues enseignées, en quoi consiste-t-elle précisément? Certes, elle est complexe, composite, mais encore? Si, donc, la pertinence d'une didactique plurilingue semble évidente et séduisante de par ses finalités, il apparaît que la concrétisation ne se fait pas sans difficultés. Celles-ci nous semblent principalement relever de trois ensembles de problèmes, partiellement liés:

- 1) le poids de la tradition et des structures scolaires, les résistances attendues;
- 2) la clarification des objectifs à atteindre; en effet, un certain «maximalisme» sous-tend aujourd'hui des attentes normatives élevées dans chaque langue

étudiée alors que, dans une perspective plurilingue, il faudrait vraisemblablement aborder les diverses langues avec des objectifs clairement distincts;
3) l'absence d'outils centrés précisément sur de tels objectifs plurilingues.

Une tentative pour clarifier ces objectifs et créer des outils a été développée récemment, dans le cadre du projet «CARAP» (<http://carap.ecml.at>), visant précisément à l'élaboration d'un référentiel de compétences et de ressources constitutives de la compétence plurilingue et pour lesquelles nous commençons à disposer d'outils didactiques, d'approches – dites «plurielles» (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, didactique intégrée, etc.) – qui permettent de les travailler⁵. L'outil didactique qui en découlera mettra ainsi en relation, dans un cadre curriculaire (encore relativement large, il faut le reconnaître), des ressources à travailler avec des activités didactiques en ligne. On peut espérer ainsi que ce projet apportera au CECR un complément nécessaire pour exprimer mieux le caractère à proprement parler *plurilingue* de cette compétence plurilingue!

Le défi est important mais difficile. Le contexte, toutefois, est favorable, au moment où l'école romande introduit un nouveau plan d'études et où elle doit intégrer plusieurs innovations (notamment l'anglais, l'enseignement bilingue et les approches interlinguistiques) qui rendent toujours plus nécessaire une meilleure articulation des divers enseignements entre eux. Il s'agira par conséquent d'en profiter pour concrétiser ces nouvelles voies et renforcer la mise en oeuvre des moyens et des démarches didactiques (déjà ou partiellement) disponibles pour développer le plurilinguisme. Il s'agira aussi de vaincre les lourdeurs du système et, surtout, les éventuelles résistances, autrement dit de convaincre les acteurs concernés – les enseignant-e-s en particulier – du bien-fondé de cette nouvelle orientation *plurilingue* de l'enseignement.

Jean-François DE PIETRO est linguiste et didacticien des langues. Il travaille à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel).

Daniel ELMIGER est linguiste et travaille à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel) ainsi qu'à l'Université de Neuchâtel.

⁵ Le sigle CARAP signifie «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures». Il s'agit d'un projet en cours, réalisé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz et dirigé par M. Candelier (Université du Maine, France).

* Cet article est rédigé en orthographe rectifiée.

V. Références

- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- CIIP (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP).
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP).
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP). (2004). *Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP. Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue), Version de synthèse*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DE PIETRO, J.-F. (2001). Le français: langue maternelle ou langue première? *L'Éducateur* 4, 6 - 8.
- DE PIETRO, J.-F. & MATTHEY, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratique*, 28, 31-44.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: DeBoeck / COROME (4 volumes).
- ELMIGER, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse: la mise en oeuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Département fédéral de l'intérieur, Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche.
- ELMIGER, D. (à paraître). *Trois langues à l'école primaire: un nouvel état des lieux*. Neuchâtel: IRDP.
- HUFEISEN, B. & LUTJEHARMS, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- NÄF, A. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande. *TRANEL*, 31, 79-93.
- PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOENS, C. & JEANNOT, D. (Dir.) (2002). *EOLE: Éducation et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (2 volumes avec CD audios + Fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).