

GESAMTSPRACHENKONZEPT, UN FANTÔME TRÈS ACTIF

In dem Artikel geht es wortwörtlich darum, dem *Gesamtsprachenkonzept* auf die Spur zu kommen und, in Bezug auf ein zwar beschränktes Umfeld, dessen Auswirkungen zu beschreiben. Obwohl das *Gesamtsprachenkonzept* oft in Anspruch genommen wird, und ein gleichnamiges Dokument zu finden ist, das aber nicht dem entspricht, was sich als *Gesamtsprachenkonzept* in der Diskussion um die Sprachen in der obligatorischen Schulzeit eingebürgert hat, führt uns die Untersuchung zu einem Expertenbericht aus dem Jahre 1998. Nach einer Zusammenfassung von einigen Forderungen dieses Berichts wird am Beispiel aus der Westschweizer Sekundarschule gezeigt, welche Auswirkungen diese hatten. Im Artikel werden schliesslich die noch offenen Baustellen erwähnt, sei es in den Zielsetzungen oder in der Evaluation des (Fremd-)sprachenunterrichts.

● Andreas Dutoit Marthy CIIP



Andreas M. Dutoit Marthy est collaborateur scientifique auprès de la Conférence intercantonale de l'instruction public de la Suisse romande et du Tessin

– CIIP. Il est responsable du domaine des langues.

Lorsque l'on cherche le *Concept général pour l'enseignement des langues* en ligne, on trouve rapidement sur le site de la CDIP un document, qui, sans être une recommandation, a néanmoins été «décidé par l'Assemblée plénière en date du 13 novembre 1998 et désigné ensuite par le Comité, le 1er juillet, et par l'Assemblée plénière, le 26 août 1999, en tant que *document de référence valable pour les futures activités de planification*» [n.d.r nos italiques]. Le cinquième article de ce document renvoie par ailleurs à un rapport d'experts et aux résultats de sa consultation; on devine ainsi les travaux qui ont sous-tendu sa rédaction.

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

Il faut une perspicacité certaine ou de bons informateurs pour se rendre compte que le document portant le titre de *Concept général pour l'enseignement des langues* a un statut particulier et qu'il n'est notamment pas une recommandation. Il

n'est par ailleurs même pas ce fantôme homonyme que nous tentons de cerner dans cet article. Et ce n'est qu'au prix de quelques recherches supplémentaires que nous avons pu nous rendre compte que le *Concept général pour l'enseignement des langues* auquel il est souvent fait référence est en fait le concept développé dans le rapport d'experts rédigé sous la présidence de Georges Lüdi¹.

Il est intéressant de relever que le rapport précité et sa mise en consultation ne sont de loin pas faciles à retrouver en ligne, ni même sous forme imprimée, alors même que les réflexions menées se sont diffusées avec un impact considérable dans le paysage de l'enseignement des langues en Suisse. Le numéro 4/1998 de la revue *Babylonia* nous apporte de ce point de vue de précieux renseignements. Dans l'un des articles, Georges Lüdi précise ainsi les enjeux et contours des réflexions menées. Nous nous arrêterons sur quelques éléments.

In den Empfehlungen der Expertengruppe geht es darum, durch eine gezielte Erweiterung der Sprachkenntnisse der Schulabgänger/innen die sozialen, wirtschaftlichen

¹ Dans la suite de ce texte et sauf précision en sens contraire, le terme de «rapport» se référera exclusivement à ce document.

und kulturellen Chancen sowohl jedes/jeder einzelnen als auch der Gesamtgesellschaft nachhaltig zu verbessern. Dies aus der Überzeugung heraus, dass die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer durch Mobilität geprägten Welt als menschliche Ressource sowohl für den Arbeitsbereich wie auch für die Persönlichkeitsentwicklung an Bedeutung gewinnen wird.
(Babylonia 4/1998, p. 11)

L'«élargissement des connaissances linguistiques» est mis en perspective avec les opportunités sociales, économiques et culturelles des individus et de la société, dans un monde caractérisé par la mobilité. Le texte souligne également que le plurilinguisme des individus et de la société est appelé à devenir une ressource de plus en plus significative, aussi bien dans le monde du travail qu'au titre du développement personnel.

... die Feststellung, dass Kenntnisse in einer zweiten Sprache angesichts vielfältig vernetzter, grenzüberschreitender Kontakte in der Arbeitswelt und in der Freizeit heute nicht mehr genügen, sondern mehrsprachige Repertoires anvisiert werden müssen.

Le rapport insiste sur la nécessité d'acquérir non seulement des connaissances dans une seule langue étrangère, mais de se constituer également un répertoire plurilingue, en raison même des contacts professionnels et des loisirs qui se jouent de plus en plus des frontières, dans un monde interconnecté.

Il introduit enfin un élément central qui est celui d'une langue descriptive, permettant de formuler les objectifs d'apprentissage visés et d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, notamment par les apprenants eux-mêmes. On perçoit ici l'anticipation d'une utilisation généralisée du Cadre européen commun de référence des langues, dont les fondations ont été posées en 1991 durant le Symposium de Rüslikon² et qui sera publié sous les auspices du Conseil de l'Europe en 2001. Un développement en parallèle en est le Portfolio des langues.

L'influence du rapport dans l'enseignement des langues

La suite de cette tentative d'approche du *Gesamtsprachenkonzept* sera résolument

subjective, se fondant sur notre seule expérience au sein d'un gymnase du canton de Vaud. Il faudrait souligner aussi que le rapport, bien que formulé pour l'enseignement obligatoire, a eu, en cascade, une incidence sur l'enseignement des langues au secondaire II, d'où la perspective choisie dans notre propos.

Le mouvement de fond déclenché par le rapport d'experts a été précédé par la discussion animée du Schulprojekt 21 du canton de Zurich, qui avait lui-même contribué à en accélérer la rédaction. Il y était question notamment de l'enseignement de l'anglais de manière précoce, et qui plus est, en priorité avant toute seconde langue nationale. C'est d'ailleurs peu après la publication du rapport que le conseiller d'état alors en charge de l'éducation publique dans le canton de Zurich a en quelque sorte «forcé le passage» en se faisant l'artisan de l'introduction de l'anglais précoce³. C'est peu dire que le nom d'Ernst Buschor était alors sur toutes les lèvres et que le débat était vif, non seulement parmi les enseignants de la langue de scolarisation et de langues étrangères, mais dans l'ensemble du corps enseignant! Et les arguments relevaient autant du débat culturel, du débat de société que de l'efficacité des diverses modalités d'acquisition des langues⁴.

C'est ensuite parmi les enseignants de langue étrangère que le débat a été intense, parfois âpre, lorsqu'il s'est agi de «calibrer» l'enseignement des langues et l'évaluation de l'apprentissage par rapport aux descripteurs du *Cadre européen commun de référence des langues* (CECR). Le recours progressif à cette «métalangue», préconisée par le rapport et à laquelle nous avons fait référence plus haut sous le terme de langue descriptive, n'a pas manqué de susciter quelques malentendus, du fait notamment que les niveaux de maîtrise de la langue étaient désormais formulés en compétences dans une perspective actionnelle⁵. C'est ainsi que les enseignants des langues et cultures allemande, anglaise, italienne ou encore espagnole ont pu croire à un nivèlement par le bas des acquisitions langagières, avec une priorité donnée à la communication sur un mode de rudiments à l'usage du touriste moyen, un malentendu qui persiste encore auprès de certains.

2 C'est en effet lors de ce symposium qu'a été formulé le souhait d'élaborer un tel cadre.

Le thème de cette manifestation est par ailleurs parlant quant aux finalités d'un tel outil: «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification».

Jean-Pierre Robert & Évelyne Rosen (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys, p. 117.

3 **Anne Dieu** (2016). Apports et limites des ententes intercantionales. Les cas de l'enseignement des langues «étrangères» à l'école. *Cahier de l'IDHEAP 29/2016*.

Anne Dieu propose un bref historique de ce qu'il a été convenu d'appeler la «guerre des langues», dans un document qui met en perspective les enjeux et limites de la subsidiarité entre cantons et confédération dans le domaine des politiques de l'éducation (p. 16 ss.).

4 Si la décision zurichoise a fait couler beaucoup d'encre, on constatera non sans s'en amuser qu'une décision similaire, dans le canton d'Appenzell, n'avait pas suscité autant de débats (Anne Dieu, 2016: 117).

5 Robert & Rosen, 2010: 39

Décloisonnement et clarification des niveaux de compétences

Le décloisonnement entre les langues est l'une des conséquences positives des discussions amorcées au tournant du millénaire. Les discussions autour du CECR, puis du Portfolio, ont amené les enseignants de toutes les langues étrangères⁶ à se réunir autour d'une même table, du moins dans un certain nombre d'établissements. L'acquisition d'une langue descriptive commune a également permis de mesurer les compétences acquises dans l'apprentissage avec des critères comparables et transparents pour l'ensemble des langues. Même s'il a fallu quelques années, les niveaux de compétence, de A1 à C2 sont devenus des références aussi bien dans les milieux de la formation publics et privés que dans le grand public et l'on ne peut que s'en réjouir, même s'il persiste souvent un écart entre la référence aux niveaux précités et la compréhension des compétences que ces niveaux impliquent.

Répertoire plurilingue ou langues apprises indépendamment les unes des autres

En filigrane et bien que les choses aient tardé à être comprises et exprimées comme telles, la notion de répertoire plurilingue fait son chemin. Pour les apprenants, il ne s'agirait plus de considérer qu'ils disposent en parallèle, soigneusement cloisonnées entre elles, de plusieurs langues maîtrisées à des degrés divers, mais qu'ils se servent d'un répertoire plurilingue aux compétences plus ou moins affirmées selon les langues. Ce nouveau paradigme ne manque pas de nourrir des réflexions allant par exemple dans le sens de l'intercompréhension entre langues voisines⁷ ou de la sensibilisation aux langues étrangères⁸ qui proposent de s'appuyer sur les compétences transférables d'une langue à l'autre. On constate toutefois que l'enseignement des langues reste relativement cloisonné et qu'il subsiste un champ de ressources précieuses à exploiter.

Communication plutôt que pur exercice d'acquisition lexicale et grammaticale

Sans disparaître complètement, l'approche fortement axée sur les propriétés morpho-syntaxiques des langues a été remise en question, au profit d'une approche actionnelle et communicative. On a ainsi pu réduire l'emprise d'un apprentissage orienté fortement vers l'acquisition grammaticale et lexicale. Il serait toutefois injuste de faire le procès d'enseignants qui ont de tout temps été conscients d'être les porteurs d'une langue et d'une culture et qui n'ont par ailleurs pas ménagé leurs efforts pour faire acquérir à leurs élèves de réelles compétences communicatives.

Un choix de questions qui restent ouvertes

Si les stratégies pour mobiliser les apprenants sous-tendent toute réflexion didactique et pédagogique et font partie du quotidien de tout enseignant, il subsiste des préoccupations plus ciblées. On peut ainsi se demander à partir de quel moment et de quelle manière aborder les exigences formelles des langues en cours d'acquisition. Quel que soit le degré de maîtrise visé, que ce soit pour tel élève qui se destinerait à des études philologiques ou tel autre qui privilégierait un métier dans l'environnement exclusif de sa langue première, il convient de cibler adéquatement l'introduction des notions de fonctionnement de la langue. Il convient de même de s'interroger sur la meilleure manière d'amener les apprenants à élargir leur champ lexical dans le contexte d'une approche actionnelle et communicative, privilégiée à juste titre pour les langues étrangères.

Il y a également la question des moyens à mettre en œuvre pour respecter les plans d'étude qui définissent les niveaux d'acquisition visés. Il est sans doute séduisant de recourir à la méta-langue des compétences souhaitées, sans toutefois se rendre compte de tout ce qu'implique l'atteinte de tel ou tel niveau. Définir les niveaux du CECR à atteindre au terme de tel ou tel parcours scolaire est une

⁶ Par souci de simplification, nous regrouperons sous l'expression *langues étrangères* les langues apprises en plus de la langue de scolarisation locale, qu'il s'agisse de langues parlées en Suisse ou non.

⁷ Sous la direction de **Virginie Conti & François Grin** (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Ed. Médecine et Hygiène – Georg, ou encore **Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Eulalia Villagínés Serra & Salvador Pippa** (2001). *EuRom5, Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.

⁸ Sous la direction de **Christiane Perregaux, Claire de Goumoëns, Dominique Jeannot & Jean-François de Pietro** (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école – EOLE*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique des cantons romands et du Tessin (SG-CIIP).

choses, réussir à ce que les apprenants atteignent le niveau souhaité en est une autre! L'idéal est parfois rattrapé par une réalité tenace!

Une fois que les niveaux à atteindre ont été définis, il se pose par ailleurs la question de l'évaluation qui en reste parfois au stade des tâtonnements. On remarque ainsi que l'on ne trouve pas toujours pour l'évaluation une systématique dans la définition des critères, des consignes et des items, qui permettrait, en miroir des niveaux de compétence définis en référence au CECR, d'en mesurer l'atteinte ou les lacunes à combler⁹. La tâche est d'autant plus ardue que toute évaluation relève aussi de la politique, entre messages de mise en valeur des stratégies adoptées et évaluation objective de leur efficacité ainsi que de leur efficacité.

L'enseignement des langues aujourd'hui, une révolution intégrée?

Thomas S. Kuhn, dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*¹⁰, écrit que «les manuels, étant les véhicules pédagogiques destinés à perpétuer la science normale, sont à récrire [...] à la suite de chaque révolution scientifique» (Kuhn, 1983: 191). Et il précise aussitôt qu'«une fois réécrits, ils déguisent inévitablement non seulement leur rôle mais l'existence même des révolutions qui sont à leur origine» (*ibid.*). Pour autant qu'on nous autorise à procéder par analogie pour l'enseignement des langues, le bref historique que nous avons relaté ainsi que notre expérience en tant qu'enseignant de langues au secondaire II suggèrent

Il serait toutefois injuste de faire le procès d'enseignants qui ont de tout temps été conscients d'être les porteurs d'une langue et d'une culture et qui n'ont par ailleurs pas ménagé leurs efforts pour faire acquérir à leurs élèves de réelles compétences communicatives.

que nous avons déjà depuis longtemps commencé à travailler sur ces manuels réécrits. Et c'est là que nous retrouvons notre fantôme: des formes nouvelles sont apparues, les moyens ont été réécrits, et le... concept général des langues, qui est à l'origine des impulsions données, peut donc disparaître! Le cours des choses peut se poursuivre normalement, jusqu'à ce que les remises en question finissent par entraîner une nouvelle révolution.

⁹ Cf. les travaux de Tineke Brunfaut sur les compétences dans l'évaluation des langues des enseignants (teachers' language assessment literacy): <http://www.lancaster.ac.uk/linguistics/about-us/people/tineke-brunfaut>

¹⁰ Thomas S. Kuhn (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (trad. de l'américain). Flammarion, Coll. Champs scientifiques.