



Working paper

2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande

Elmiger, Daniel

How to cite

ELMIGER, Daniel. Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. 2016

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693>

Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande

Daniel Elmiger, Université de Genève

daniel.elmiger@unige.ch

À propos de ce document

Ce texte est un document de travail et le bilan d'une dizaine d'années de recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues en Suisse, notamment en Suisse romande. Il ne s'agit pas d'un travail scientifique proprement dit, mais d'un essai de synthétiser un certain nombre d'observations que j'ai pu faire durant toutes ces années. Il ne s'agit pas d'être polémique ou trop critique : dans l'ensemble, l'enseignement des langues semble se dérouler sans grands heurts, mais il se caractérise par un certain nombre d'incohérences et de particularités que le présent document souhaite esquisser.

Je renonce à une documentation détaillée des lectures qui ont accompagné mon travail. Néanmoins, j'ai mis dans la bibliographie un certain nombre de travaux utiles pour une vision plus précise de l'allemand – et de son enseignement – en Suisse romande.

Genève, février 2016¹

0 Introduction: le contexte actuel en Suisse

On parle beaucoup de l'enseignement des langues, en Suisse. Depuis 2004, une stratégie commune – mais pas homogène – est poursuivie au sein de la CDIP (cf. CDIP 2004) : il est prévu que dans tous les cantons, l'enseignement de deux langues étrangères commence dès le niveau primaire. Une première langue étrangère est introduite à partir de l'année 5H², une deuxième langue à partir de l'année 7H.

Si l'on fait abstraction des cas particuliers que présentent les cantons du Tessin et des Grisons, la Suisse est divisée en deux grandes régions. La Suisse romande et les cantons alémaniques ou bilingues situés à la frontière linguistique (les deux Bâle, Soleure, Berne, Fribourg, Berne et le Valais) commencent en 5H par l'enseignement/apprentissage d'une langue nationale et continuent en 7H avec l'anglais. Dans les cantons alémaniques situés à l'est du pays, l'ordre est inverse : on commence avec l'anglais en 3P (c'est-à-dire 5H) et continue avec le français en 5P (7H).

En Suisse romande, l'enseignement de l'allemand est implanté depuis de nombreuses années déjà ; celui de la deuxième langue étrangère, l'anglais, a été ramené il y a peu du 3^e

¹ Une première version de ce texte a été présentée lors de la journée *200 ans d'enseignement de l'allemand à Genève*, le 28 octobre 2015. Je remercie Béatrice Brauchli pour sa relecture attentive du texte.

² Nous utilisons ici la numérotation *HarmoS*, qui s'utilise notamment en Suisse romande et qui tient compte du fait que la scolarité obligatoire inclut aujourd'hui le degré autrefois nommé « préscolaire ». Les années scolaires sont ainsi numérotées de 1H à 11H. Nous utilisons la lettre P pour désigner les années selon le système de numérotation antérieur, qui est toujours d'actualité en Suisse allemande. Ainsi, l'année 5H en Suisse romande correspond à l'année 3P en Suisse alémanique. Dans certains cantons (notamment Genève), la cinquième année de l'école obligatoire (que nous appelons « 5H » est appelée « 5P »).

cycle scolaire au 2^e, soit de l'année 9H à 7H. Pour l'allemand, une nouvelle collection de moyens d'enseignements romands est en train d'être introduite dans les écoles : depuis la rentrée 2014, l'enseignement/apprentissage de l'allemand commence avec *Der grüne Max* (à partir de l'année 5H), puis se poursuit avec *Junior* (dès l'année 7H) et *Genial klick* (9H).

Le renouvellement des moyens d'enseignement suit de peu l'introduction du *Plan d'études romand (PER)*, qui est en œuvre dans les cantons romands depuis l'année scolaire 2011/2012. Il s'agit d'un plan d'études nouveau et commun pour l'ensemble des cantons romands qui a été accepté plus facilement que le *Lehrplan 21* alémanique, qui a fait l'objet de vives critiques depuis qu'il a été mis en consultation en 2013.

D'autres évolutions sont prévues pour l'avenir, sans que l'on en connaisse pour l'instant les détails. Ainsi, à terme, le monitoring suisse de l'éducation testera si les compétences de base définies pour les langues étrangères comme pour d'autres branches sont effectivement atteintes par tous les élèves, comme le veut la logique des compétences fondamentales. Et le système des épreuves cantonales sera peut-être un jour remplacé (ou complété) par des épreuves romandes communes, telles qu'elles sont demandées depuis 2007 par la *Convention scolaire romande*³.

Alles in Ordnung? Non. En Suisse alémanique, le principe d'un enseignement général de deux langues dès l'école primaire a été maintes fois remis en question, ces dernières années, et il est probable que les deux points suivants continueront à faire débat :

- l'enseignement/apprentissage de deux langues dit précoce, donc à partir de l'école primaire : la question du meilleur moment pour débiter l'apprentissage des langues est discuté de manière controversée (cf. Lambelet et Berthele 2014) ;
- la place de l'enseignement du français, qui, bien que langue nationale, semble moins prioritaire que celui de l'anglais et risque de passer de langue obligatoire à langue à option pour un certain nombre d'élèves ou de filières – ou n'est enseigné qu'à partir du secondaire I.

Et en Suisse romande ? On peut tout entendre sur l'enseignement/apprentissage de l'allemand : le meilleur et le pire, des propos nuancés et des *a priori* très réducteurs. Dans les thèses qui suivent, nous allons apporter quelques éléments par rapport à neuf points qui nous paraissent importants dans le contexte actuel de l'enseignement des langues en Suisse romande.

1 L'allemand continue à pâtir d'une mauvaise réputation, en Suisse romande

Les clichés sont bien connus : L'allemand est souvent perçu comme difficile mais utile, comme une langue peu belle mais logique, etc. Si on pense aussi à la présence des dialectes en Suisse alémanique et la question des échanges entre personnes des différentes régions linguistiques, on peut entendre ou lire des propos tels que :

³ Cf. l'article 15 de la Convention scolaire romande (CIIP 2007) :

1 La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'Espace romand de la formation, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études.

2 En fin de cycle ou à la fin du degré secondaire I, si la discipline choisie pour l'épreuve romande commune correspond à celle d'un test de référence vérifiant un standard national, le test de référence peut servir d'épreuve commune.

- Les Suisses allemands ne savent pas l'allemand, pourtant une langue nationale.
- Les dialectes sont moches et n'ont même pas de grammaire.
- En Suisse, les échanges entre les régions linguistiques se font de plus en plus en anglais.
- Si on aborde un-e Alémanique en allemand standard, il ou elle répond en dialecte ou en français plutôt qu'en allemand standard.

En général, on ne se donne pas les moyens – ou il est impossible – de vérifier quel est le bienfondé de ce type d'assertions.

Certes, tout n'est pas perçu négativement, on peut aussi lire des articles comme celui qui a paru dans *Le Matin Dimanche* (*Allemand à l'école – la fin d'un long désamour*) ou la *NZZ* (février 2015 : *Immer mehr Romands sagen «J'aime l'allemand!»*). Néanmoins, la relation qu'entretiennent beaucoup de Romand-e-s avec l'allemand semble être très difficile et comme il s'agit d'une branche scolaire quasi inévitable (au moins à l'école primaire), presque tout le monde a une opinion sur cette langue et son enseignement scolaire.

Au niveau du pays, l'allemand est clairement la langue dominante et les autres langues nationales n'ont qu'un statut minoritaire, souvent considéré comme accessoire par la majorité. En Suisse romande, il y a bel et bien une conscience de ce rapport de forces inégal et de l'utilité – notamment économique – de l'allemand pour le travail, la politique, etc. Cependant, cela ne semble pas nécessairement augmenter la motivation à apprendre la langue majoritaire – ou alors on se tourne vers l'anglais, plus majoritaire encore (étant donné son rayonnement mondial), qui serait la langue qui dispenserait d'apprendre les langues du voisinage comme les langues nationales, en Suisse.

Qu'en est-il des pratiques langagières effectives, d'ailleurs ? On en sait relativement peu, mais le recensement fédéral et des recherches récentes peuvent fournir certaines indications. Le recensement fédéral de 2000 révèle que l'allemand était indiqué par 15,4% de la population comme langue de travail (Lüdi et Werlen 2005 : 50). Une étude récente (Werlen 2010 et Werlen et al. 2011) montre qu'environ 40% (38% ; 2010 : 53) des personnes en Suisse romande indiquent disposer de connaissances en allemand, mais que 45% des personnes interrogées qualifient leurs compétences comme seulement fondamentales (2010 : 54).

Il n'est pas simple d'interpréter ces chiffres, car on sait relativement peu sur les pratiques effectives de l'autre langue, sur le degré de maîtrise des sujets parlants et sur les lieux d'apprentissage et de perfectionnement, notamment après la formation scolaire.

2 Trop de personnes enseignent l'allemand sans être suffisamment à l'aise

Pour l'enseignement d'une langue dite étrangère (donc une langue qui est enseignée en dehors du territoire où elle est habituellement parlée), l'enseignante⁴ joue en général un rôle absolument central, notamment parce qu'elle est l'interlocutrice principale – et souvent la seule – des élèves. En général, on insiste ainsi à raison sur l'importance de confier l'enseignement des langues à des personnes motivées qui se sentent à l'aise dans la langue qu'elles doivent transmettre.

⁴ Nous utilisons le féminin générique pour désigner le personnel enseignant et le masculin générique pour parler des apprenants.

Quel niveau une enseignante doit-elle avoir pour enseigner l'allemand ou l'anglais ? Il n'est pas simple de déterminer un niveau de langue précis en langue étrangère de manière générale et il n'est pas certain que ce niveau doive être homogène : faut-il avoir exactement le même niveau en expression et en compréhension, à l'oral et à l'écrit ? La CDIP suggère que ce soit le niveau C1 pour le cycle 2 (la partie de l'école primaire où l'on commence à enseigner l'allemand et l'anglais) et le niveau C2 pour les niveaux secondaires I et II. Les cantons ne s'en tiennent que partiellement à ces recommandations : à l'école primaire, plusieurs cantons admettent un niveau inférieur, c'est-à-dire le niveau B2.

Ces exigences sont en général requises pour les nouvelles enseignantes, mais pas pour celles (majoritaires) qui enseignent depuis de nombreuses années, souvent depuis des décennies.⁵ On ne peut pas en inférer, bien sûr, que le niveau des enseignantes d'allemand qui sont en place depuis longtemps est nécessairement moins bon que celui de celles qui viennent de se former. Cependant, on peut constater qu'à tous les niveaux, il y a des enseignantes qui ne parlent pas suffisamment bien la langue pour l'enseigner ou ne se sentent pas assez à l'aise en allemand – ou pas assez motivées) pour l'enseigner. Ainsi, l'enseignement peut manquer d'enthousiasme et de vivacité ; les cours sont donnés essentiellement en français et des compétences comme l'interaction (notamment enseignante-élève) ne sont pas suffisamment exercées. Une enseignante mal à l'aise dans son enseignement aura de la peine à mobiliser la motivation intrinsèque de ses élèves et elle sera certainement moins encline à faire des activités impliquant l'utilisation concrète de la langue, comme les échanges ou de brèves séquences en enseignement immersif.

Dans certaines régions, les compétences langagières des enseignantes sont mal connues. La plupart des HEP et autres institutions de formation demandent une certification explicite au début de la formation ou au plus tard au terme de la formation (Hunkeler et al. 2009 et autre rapport ?)⁶. Ces certificats (en général un diplôme *Goethe*) ne sont certes pas la panacée et attestent au mieux un niveau de langue à un moment donné. De plus, les compétences particulièrement utiles pour l'enseignement de la langue (notamment l'expression orale) peuvent en partie être compensées par d'autres compétences. Néanmoins, ils documentent qu'un certain niveau de langue a été atteint, mais il faut faire le nécessaire pour que celui-ci puisse être maintenu : cela engage autant la responsabilité des enseignantes que celle des autorités scolaires.

Malheureusement, il y a peu d'offres de formation et celles-ci touchent souvent un public déjà soucieux de se (re)mettre à niveau, pas nécessairement celles et ceux qui en auraient le plus besoin. Par ailleurs, le statut des enseignantes (par exemple, celui de généraliste à Genève) peut s'avérer difficile si l'on vise à améliorer les compétences langagières : est-ce légitime de demander des compétences spécifiques dans le domaine des langues alors que cela

⁵ Cependant, les cantons de Vaud et du Valais sont en train de re-former les enseignantes d'allemand.

⁶ En Suisse romande, les niveaux sont contrôlés de manière bien diverse : tantôt, les Hautes écoles pédagogiques demandent un niveau à l'entrée de la formation, tantôt à la sortie de la formation. À Genève, une certification n'est demandée aux enseignantes du primaire qui ont fait une maturité avec une note suffisante en allemand et à celles du secondaire qui ont fait une maîtrise universitaire : les autorités partent du principe que ces certificats équivalent à un niveau de langue B2 ou C2. Il est fort regrettable que les niveaux effectifs ne soient pas vérifiés.

n'est pas nécessaire dans d'autres branches ? Le sujet est certes délicat, mais il mériterait une discussion ouverte, non culpabilisante et soucieuse de tous les enjeux (scolaires, sociaux, professionnels, politiques et personnels) des enseignantes concernées.

3 *Communication, connaissances, littérature ou compétences ? Les objectifs de l'enseignement de l'allemand ne sont ni clairs ni faciles à évaluer*

Pourquoi apprend-on une langue ? – Pour la savoir, la parler, la maîtriser, bien sûr ! Mais que signifient ces verbes ? Quels sont les objectifs d'un enseignement/apprentissage de langue – et est-il possible d'évaluer l'atteinte de ces objectifs ?

Il est impossible de répondre de manière simple à ces questions, car il s'avère que de nombreux facteurs sont susceptibles de l'influencer :

- Quels sont les besoins et les intérêts des apprenants ?
- Quels sont les moyens à disposition pour l'enseignement – et pour l'évaluation ?
- Quels principes directeurs sous-tendent l'enseignement ?

On peut constater, depuis le début du nouveau siècle, une modification dans la manière de définir l'enseignement/apprentissage des langues. Si avant, on le décrivait plutôt en termes de connaissances à acquérir (sur la langue, son vocabulaire, sa grammaire, mais aussi sa littérature), l'avènement du Cadre européen commun de compétences (CECR), paru en 2002, a amené une définition des objectifs en termes de compétences qui sont moins facilement saisissables, mais probablement plus proches d'une utilisation concrète de la langue cible : qu'est-ce qu'on est capable de faire, en langue étrangère ? Cette orientation vers les compétences a eu une influence énorme sur l'enseignement des langues non seulement en Suisse, mais aussi dans toute l'Europe (et au-delà) : grâce à des descripteurs (allant du niveau A1 au niveau C2), les apprenants peuvent mieux comprendre leur apprentissage et sont ainsi amenés à se l'approprier plus individuellement.

Dans la pratique, cette orientation vers le CECR (qui se retrouve d'ailleurs dans le nouveau Plan d'Études romand pour la scolarité obligatoire) n'est pas sans soulever un certain nombre de difficultés. Ainsi, dans les écoles romandes, la responsabilisation de l'élève pour son propre apprentissage semble encore très peu pratiquée, aujourd'hui : les moyens d'enseignement actuels montrent trop peu comment cela pourrait se faire et les outils susceptibles d'accompagner l'élève (notamment les portfolios) sont apparemment très peu utilisés dans l'enseignement des langues.

La logique des compétences se décline pour l'instant surtout pour les composantes communicatives de la langue (la production et la compréhension, à l'écrit et à l'oral). Cette orientation vers la pratique de la langue cible est certes importante, mais pas le seul objectif de l'enseignement de l'allemand. Qu'en est-il des composantes culturelles et littéraires : se prêtent-elles également à une approche par compétences – et si oui, comment ? Pour l'instant, cette question n'a pas encore trouvé de réponse satisfaisante et, de manière générale, le niveau secondaire II semble être plutôt sceptique (voire parfois hostile) par rapport à une adoption du CECR et des instruments qui en découlent.

Pour finir, la logique des compétences semble être quelque peu en désaccord avec celle d'une suite de contenus que l'on traite durant l'apprentissage d'une langue au niveau scolaire. Pourquoi ? Traditionnellement, l'apprentissage de l'allemand a été défini comme une suite de matières à aborder : des chapitres d'un moyen d'enseignement, une succession de

points de grammaire, des listes de vocabulaire, etc. Ces éléments de connaissance pouvaient être enseignés et testés de manière relativement simple et contrôlée. Désormais, les compétences sont décrites de manière à la fois plus précise et plus floue : plus précise parce qu'elles font référence à des situations de communication explicites et compréhensibles et plus floue parce qu'elles impliquent des moyens langagiers peu spécifiques. Si, par exemple, le *Plan d'études romand* demande que chaque élève romand atteigne à l'oral l'objectif suivant : « (l'élève) exprime son opinion sur différents sujets courants et la motive », rien n'est dit sur le vocabulaire et la grammaire que cela implique. Comment évaluer alors si cet objectif est atteint ou non ? Les tâches spécifiques que l'apprenant est censé pouvoir accomplir ne sont pas nécessairement définies à l'avance : ce qui est certes la règle dans une séquence d'enseignement/apprentissage pensée par l'enseignant-e de langue ne l'est pas forcément lorsqu'il s'agit d'épreuves cantonales ou nationales (comme les prévoit le monitoring de l'éducation).

Les expériences dans certains cantons montrent que cette nouvelle visée ne pose pas de problèmes insurmontables, mais à mon avis, l'école romande n'est pas prête pour un enseignement/apprentissage véritablement orienté vers les compétences, car cela exigerait

- que la langue soit pratiquée dans des contextes riches et variés dès le début de l'apprentissage ;
- que le contact avec des documents authentiques divers soit plus conséquent que c'est le cas actuellement ;
- que la progression des apprentissages s'oriente moins vers la grammaire et le vocabulaire que vers ce qu'il est possible de réaliser avec ces moyens langagiers ;
- et que les pratiques d'évaluation tiennent davantage compte des objectifs décrits dans le Plan d'Études (au niveau de la scolarité obligatoire, mais aussi au-delà).

L'avenir montrera si l'orientation vers les compétences tient ses promesses et si l'enseignement de l'allemand permet d'atteindre effectivement *pour tous les élèves* les compétences de base définies par la CDIP – et probablement testés prochainement au niveau suisse.

4 On ne connaît pas les résultats de l'enseignement de l'allemand – et on ne veut pas les connaître

Quels sont les résultats de l'enseignement des langues en Suisse – et y peut-on observer une évolution positive ou négative ces dernières années ? On n'en sait que très peu, malheureusement. Ce constat a plusieurs raisons ; nous allons en évoquer deux : les objectifs à atteindre et la possibilité d'une comparaison entre l'ancien enseignement des langues et le nouveau.

La question des objectifs de l'enseignement des langues ne fait pas l'unanimité (cf. ci-dessus, thèse 3) : que faut-il exercer ou privilégier ? Plusieurs composantes peuvent être considérées ; pour simplifier, nous en mentionnerons quatre :

- L'enseignement de l'allemand vise d'abord des *compétences communicatives* qui permettent l'utilisation de la langue dans divers contextes (réception et production, à l'écrit et à l'oral). Le poids relatif de ces compétences partielles est sujet à discussion ; si les compétences réceptives se développent souvent plus rapidement, les apprenants se sentent surtout gênés en production orale et écrite.

- À côté des contenus langagiers, les *contenus et compétences (inter)culturelles* permettent de situer la langue (étrangère) dans un contexte culturel autre, qui nous est tantôt proche (p. ex. pour ce qui est des traits « suisses » que les langues nationales partagent et tantôt étranger (si l'on pense par exemple à l'allemand tel qu'il est parlé dans d'autres pays de l'espace germanophone). Si ces contenus interculturels sont souvent peu abordés dans les moyens d'enseignement, ils sont néanmoins importants pour la compréhension d'une langue qui s'intéresse aux espaces culturels de référence.
- Plus l'enseignement/apprentissage se prolonge durant la scolarité, plus des *œuvres culturelles* de l'espace de référence (littérature, théâtre, cinéma, etc.) prennent de l'importance ; dans les voies gymnasiales surtout (collèges, lycées, gymnases), le poids de la littérature dans l'enseignement de l'allemand devient très important et il n'est pas rare qu'un examen de maturité porte essentiellement sur des contenus littéraires.
- Finalement, l'enseignement des langues peut aussi poursuivre l'objectif de favoriser une *attitude positive et ouverte envers les langues* et les personnes qui la parlent : ceci est bien sûr d'une importance toute particulière dans un pays plurilingue comme la Suisse, avec sa cohabitation de quatre langues nationales.

Quels sont alors les résultats pour ces quatre domaines ? Il semble que les parties 1 et 3 soient celles qui sont le plus facilement (et aussi le plus souvent) testées. Les contenus (inter)culturels ne sont pas sans importance, mais les propositions d'évaluation sont peu fréquentes. Quant aux attitudes, elles sont plutôt un épiphénomène souhaitable de l'enseignement qu'un objectif à proprement parler. Même si elles figurent dans un plan d'Études comme le PER (notamment dans les *approches interlinguistiques*), il se pose la question de savoir comment il serait possible de « mesurer » (et, dans le cadre scolaire, noter) des objectifs attitudinaux.

La plupart des résultats qui sont recueillis dans les écoles se basent sur des notes que les enseignantes donnent à leurs élèves pour évaluer les acquis scolaires. Ces notes (en lien avec des tests occasionnels ou des examens importants comme la maturité) ne se laissent que rarement comparer entre elles, tant les différences de format de l'épreuve, de contenu et d'évaluation sont importantes. Par ailleurs, seule une partie de l'école suisse adhère à des principes comme les niveaux de compétence du *Cadre européen commun de compétence* (CECR), qui sont pourtant à la base du nouveau plan d'études pour la scolarité obligatoire. On peut constater une résistance non négligeable dans les écoles du secondaire II par rapport au CECR, qui découle de la crainte que l'on accorde une trop grande importance aux aspects communicationnels en comparaison avec les contenus culturels et littéraires.

Peu de recherches scientifiques se sont penchées sur les résultats de l'enseignement d'allemand, et parmi celles rares sont les travaux qui évaluent les résultats de manière globale et comparable⁷. Des résultats à large échelle pour l'ensemble de la Suisse romande n'existent pas et de ce fait, il ne sera pas possible de comparer le nouveau dispositif qui se met en place (deux langues à l'école primaire, avec une nouvelle langue, l'anglais dès l'année 7H) avec l'ancienne configuration. Pourtant, plusieurs questions mériteraient qu'on s'y intéresse de plus près : est-ce que la nouvelle collection pour l'allemand donne de meilleurs ré-

⁷ Par exemple, les résultats (comme les examens mêmes) des épreuves cantonales ne sont en général pas connus.

sultats que l'ancienne – et permet-elle d'améliorer les attitudes des élèves envers l'allemand ? Il est très probable qu'on ne le saura jamais : car si l'on voulait vraiment procéder à une comparaison, il faudrait faire (ou plutôt : il aurait fallu faire) une évaluation des acquis de l'enseignement en place, ce qui n'a jamais été sérieusement envisagé.

Actuellement, ni l'allemand ni l'anglais ne sont politiquement remis en question en Suisse romande, alors que la question de l'enseignement/apprentissage de deux langues à l'école primaire est en train d'être débattue dans plusieurs cantons alémaniques et sur le plan fédéral (cf. à ce sujet le serpent de mer de la « guerre des langues » qui refait régulièrement surface). Mais il n'est pas exclu qu'un jour, la question de la pertinence et de l'utilité d'apprendre deux langues dès l'école primaire soit à nouveau remise en question en Suisse romande aussi, d'autant plus que la question de l'âge idéal pour le début de l'apprentissage des langues donne lieu à des réponses scientifiques divergentes (cf. Lambelet et Berthele 2014). Il est à craindre qu'on ne dispose pas de données scientifiquement fiables pour objectiver le débat et que celui-ci prenne – une fois de plus – une tournure essentiellement idéologique et politique.

5 *La cohérence verticale continue à poser des problèmes*

En Suisse romande, l'allemand est enseigné à l'école primaire depuis longtemps. Au début du nouveau siècle, l'enseignement a été avancé pour commencer en 3^e année de l'école primaire (aujourd'hui : 5H). Ainsi, la durée complète de l'enseignement/apprentissage durant la scolarité obligatoire s'est allongée et est désormais de sept ans ; et même davantage s'il se poursuit au niveau secondaire II.

La question de la pertinence d'un apprentissage de deux langues au niveau primaire a souvent été posée et elle a connu des réponses bien divergentes. Entre autres, elles considèrent deux points sensibles : le début de l'enseignement et le passage du primaire au secondaire.

Le début de l'enseignement/apprentissage

Quand est-ce le meilleur moment de commencer l'apprentissage d'une langue ? Cette question a beau être simple : elle ne peut pas avoir de réponse facile, car elle peut se rapporter à des contextes extrêmement variés. En principe, on peut apprendre des langues à tout âge, mais la réussite dépend de plusieurs facteurs : la quantité et la qualité du contact avec la nouvelle langue, la motivation à apprendre (et la disposition à se (re)trouver à la place souvent frustrante de l'apprenant), la possibilité de se servir concrètement de l'autre langue, etc. Dans notre cas, il s'agit d'un enseignement scolaire avec des apprenants souvent peu motivés, un contact réduit avec la langue cible et peu de possibilités de l'employer concrètement. Que sait-on de ce type de configuration ? En simplifiant beaucoup, on peut résumer la recherche comme suit : cela vaut la peine de commencer plus tôt si la durée totale de l'apprentissage se voit prolongée et n'est pas interrompue. À côté de cela, un début précoce peut avoir des incidences positives sur l'ouverture vers les langues ou la prononciation ; en revanche, les jeunes apprenants (avant le niveau secondaire) assimilent les langues moins rapidement que les apprenants plus âgés.

Le passage du primaire au secondaire

Au vu de ces résultats (pour le détail, cf. Lambelet et Berthele 2014), il apparaît que le passage entre le niveau primaire et le niveau secondaire est particulièrement crucial. Afin de

profiter au mieux de la durée totale de l'apprentissage, ce qu'on appelle la *cohérence verticale* doit être géré de la meilleure manière possible. Dans la pratique, cela n'est malheureusement pas toujours le cas, ce qui a souvent été relevé (p. ex. Schwob 2008).

Pourquoi y a-t-il tant de mal à mieux assurer la cohérence entre le primaire et le secondaire I ? Il n'est pas simple d'énumérer et de délimiter avec précision toutes les raisons, mais nous en donnons quatre qui nous paraissent particulièrement déterminants :

- Le *statut de l'enseignement/apprentissage* au niveau primaire : longtemps, l'allemand avait un statut ambigu dans les écoles romandes : il était considéré tantôt comme une branche qui visait un apprentissage effectif, tantôt comme une sorte de sensibilisation à la langue (ou plus généralement : aux langues étrangères). Dans certains cantons, des leçons d'allemand étaient inscrites dans l'horaire tandis que d'autres se bornaient à donner des recommandations plus souples ; tantôt l'enseignement était noté, tantôt il ne l'était pas. Grâce à une certaine harmonisation au niveau romand, ces différences semblent moins grandes aujourd'hui, mais il reste des disparités considérables, par exemple au niveau de la formation des enseignantes.
- Les *objectifs de l'enseignement/apprentissage* : faut-il viser, à l'école primaire, des compétences et des savoirs explicites ou plutôt ouvrir les élèves à l'autre langue et leur donner des moyens de se familiariser avec l'altérité linguistique ? S'agit-il d'atteindre un niveau fixe à partir duquel le niveau secondaire I peut continuer l'apprentissage ?
La pratique a souvent montré (et montre encore) qu'à l'entrée au niveau secondaire, les niveaux des élèves sont très hétérogènes et qu'il est ainsi difficile de poursuivre l'enseignement/apprentissage de manière organique. De ce fait, la tentation est grande de « recommencer à zéro » à l'entrée du secondaire I, ce qui peut être vécu comme très frustrant.
- Les *cultures d'enseignement* : souvent, l'école primaire est perçue comme une école qui favorise un apprentissage plus ludique, moins cérébral et pas (encore) trop technique. Cependant, les avis divergent considérablement : pour les uns, l'école primaire n'est pas une école de langue (et doit donc essentiellement ouvrir aux langues et à l'altérité en général), tandis que pour d'autres, des objectifs clairs (comme ceux formulés dans le Plan d'études romand) doivent être atteints par l'ensemble des élèves.
- Les *moyens d'enseignement* : afin d'optimiser la cohérence verticale, les manuels (en général la principale source pour l'enseignement de la langue étrangère à l'école obligatoire) doivent être conçus de manière à permettre un passage ininterrompu entre les cycles. Avec la nouvelle collection, introduite au primaire depuis 2014, on peut espérer que ce point posera moins de problèmes à l'avenir.

6 On ne cherche pas vraiment la collaboration avec d'autres régions

On peut avoir l'impression que les grands débats qui ont été menés dans plusieurs cantons alémaniques depuis une dizaine d'années (c'est-à-dire depuis la redéfinition de l'enseignement/apprentissage des langues dans l'école obligatoire) ne touchent pas vraiment la Suisse romande, qui semble faire figure de « bonne élève » : le *Plan d'études romand* est acquis et la nouvelle configuration de l'enseignement des langues (deux langues étrangères dès l'école primaire) est en train d'être implémentée dans l'ensemble des can-

tons romands. Qu'importe donc si ces deux points sont très fortement critiqués ailleurs en Suisse ?

Ce qui peut étonner, c'est le peu de collaboration qu'on peut observer entre les régions linguistiques (à l'exception notable, évidemment, des cantons bilingues) : pourquoi la Suisse romande ne cherche-t-elle pas plus activement le contact avec les parties alémanique et italophone du pays pour massivement faire accroître les échanges et les offres de formation bilingue ? Il va de soi qu'une politique volontariste allant dans ce sens demanderait des efforts considérables et qu'elle est difficile à envisager dans une structure fédéraliste. Néanmoins, le taux d'échanges officiels (cf. hypothèse 8) est scandaleusement bas et différents types de programmes pourraient être envisagés :

- des *échanges* entre enseignantes, entre écoles ou cantons (pourquoi pas un jumelage Genève/Zurich ?) ;
- des *formations* pédagogiques qui comportent nécessairement un échange dans une autre partie du pays ;
- des *stages* dans le cadre de diverses filières du secondaire II (pourquoi pas viser 10% de CFC avec un séjour dans une autre région linguistique – un objectif ambitieux, mais réaliste ?).

Ce n'est pas le lieu ici pour faire des propositions plus concrètes, mais plutôt pour dénoncer une inertie quasi généralisée en matière d'échanges (d'enseignantes et/ou d'élèves) – et ce dans un pays où les autres langues ne sont guère éloignées. On peut entendre çà et là des arguments en défaveur de pareilles interventions. Par exemple, on a dit que la disproportion de la taille des différents territoires poserait des problèmes insurmontables : comment trouver des solutions pour toute la Suisse alémanique, qui a elle seule compte deux fois plus d'élèves que la Suisse romande ? Cependant, ceci ne constituerait un véritable problème que s'il s'agissait d'instaurer des échanges obligatoires pour l'ensemble des élèves (et de leurs enseignantes), ce qui ne saurait être un objectif réaliste. Si l'on vise un but plus réaliste – disons un échange pour chaque élève durant sa scolarité obligatoire, soit quelque 9% de la population scolaire à faire une activité d'échange par année –, la différence de taille des territoires linguistiques ne pose aucun problème.

7 La nouvelle didactique est méconnue et génère de la résistance

Depuis la fin du XXe siècle – mais notamment depuis la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et les produits liés (en particulier les portfolios de langue), la didactique des langues étrangères a connu un développement considérable. Aujourd'hui, une large partie des enseignements de langue (qu'ils soient publics ou privés) s'inspire du Cadre européen ou s'oriente, quant aux objectifs, à ses échelles de niveau (A1-C2) ou à ses principes didactiques (cf. le sous-titre du Cadre : « apprendre, enseigner, évaluer »). En Suisse, on parle souvent de didactique intégrée (ou intégrative) ou de didactique du plurilinguisme, qui est censée donner une certaine cohérence au domaine de l'enseignement des langues, que ce soit au niveau des plans d'étude, des moyens d'enseignement, des contenus d'apprentissage ou des pratiques enseignantes quotidiennes.

Il s'agit là certainement d'un effort à saluer : en apprenant une nouvelle langue, on n'est pas obligé de réapprendre tout à zéro, et cela vaut en particulier pour des langues qui présentent de nombreuses similitudes comme le français, l'allemand et l'anglais.

Des outils pédagogiques comme les moyens *EOLE* (Perregaux et al. 2003) contribuent, dès le début de la scolarité, à cet effort conjoint, en proposant des activités accompagnant l'apprentissage langagier tout au long des deux premiers cycles : l'entrée dans l'écrit, l'orthographe du français, l'entrée dans une langue étrangère, etc.

D'autres instruments s'ajoutent dès l'école primaire : notamment les *Portfolios* (*Portfolios européens des langues*, PEL), dont il existe trois versions pour des apprenants dès l'âge de 7 ans jusqu'à l'âge adulte. Les portfolios sont censés accompagner l'apprentissage des langues, valoriser le capital linguistique des élèves et leur permettre de se responsabiliser pour l'apprentissage, en faisant le bilan de ce que l'apprenant sait et lui permettant de fixer des objectifs pour la suite de l'apprentissage.

En Suisse, le portfolio est censé être introduit depuis 2012 (selon la *Stratégie* de la CDIP de 2004) – mais qu'en est-il dans la réalité ? On peut raisonnablement douter qu'un nombre notable d'enseignantes travaille avec cet instrument : on sait très peu des pratiques effectives avec les PEL, mais aussi sur celles d'EOLE et d'autres approches liées à la didactique du plurilinguisme. Les contacts avec des centaines d'enseignantes que j'ai pu avoir durant ces dernières années (des personnes en formation initiale ou continue, des enseignantes participant à une phase pilote en Suisse romande ou dans les cantons *Passepartout*) montrent qu'au mieux, le portfolio n'est guère utilisé (par manque de temps, manque de compréhension de l'utilité de l'outil, etc.) et qu'au pire, il existe un véritable rejet d'un instrument qui est refusé en bloc.

Une certaine résistance par rapport à certaines évolutions récentes (Cadre européen, Portfolios, etc.) peut aussi s'observer au niveau secondaire II (surtout dans les filières gymnasiales), où l'on craint que l'orientation vers les compétences communicationnelles ne nuise à un enseignement dirigé vers les contenus culturels, notamment la littérature.

8 Le système des échanges et l'enseignement bilingue sont largement sous-exploités

Les *échanges linguistiques* poursuivent un objectif important : ils relient l'apprentissage d'une langue à des rencontres et des contacts réels, ce qui permet de rendre plus concrets des aspects qui demeurent souvent marginaux dans les classes de langue, c'est-à-dire l'interaction avec de vraies personnes, le contact avec d'autres manières de penser, de parler et de vivre une culture. Il semble dès lors important de favoriser différents types d'échanges dans le cadre de l'enseignement des langues – notamment dans celui des langues nationales, qui ne nécessitent pas des déplacements longs et coûteux : depuis la plupart des endroits romands, la frontière linguistique avec l'espace germanophone se situe à deux heures au maximum.

Si l'on regarde les statistiques concernant les échanges scolaires, on s'aperçoit qu'ils sont très peu fréquents : environ un pour cent des élèves suisses ont fait un échange durant l'année 2013/2014. Ceci ne concerne certes que les échanges répertoriés par la fondation CH – donc pas les échanges organisés autrement, les échanges privés et ceux qui n'impliquent pas un déplacement physique –, mais il s'agit quand même d'une proportion minime et décevante.

L'*enseignement bilingue* quant à lui a connu un essor considérable depuis la fin des années 1990. Aujourd'hui, rien qu'au niveau gymnasial, plus de trente filières sont reconnues en Suisse romande, la plupart offrant une maturité bilingue français-allemand ou français-

anglais, selon diverses modalités (avec ou sans échange obligatoire, avec ou sans conditions d'entrée, etc.). Les expériences montrent jusqu'à présent qu'au niveau secondaire II (donc après la scolarité obligatoire), les filières bilingues fonctionnent relativement bien et donnent des résultats satisfaisants, tant au niveau des apprentissages dans les branches enseignées en L2 qu'à celui de la langue d'immersion, tout en sachant que les compétences réceptives (compréhension orale et écrite) se développent plus rapidement que les compétences productives.

Malgré cet indéniable – et très réjouissant – bilan, cette réussite se limite pour l'essentiel à la fin de la scolarité obligatoire et aux niveaux suivants, notamment la formation professionnelle, les Hautes écoles et les Universités. Plusieurs raisons expliquent le succès de ces modèles dits tardifs :

- Si le principe de l'enseignement bilingue est désormais bien accepté, en général, sa mise en place nécessite un effort considérable : des enseignantes parlant la langue cible (et pouvant enseigner les disciplines non linguistiques) doivent être trouvées, de même qu'une solution pour les enseignantes sur place qui ne peuvent pas donner les cours en L2. Souvent, il faut chercher (ou créer) du matériel d'enseignement qui se prête à l'enseignement bilingue et qui soit conforme aux plans d'étude. En outre, il faut penser dès le début à l'ensemble de la durée d'une filière ainsi qu'au fait que les élèves changent souvent d'enseignante ou d'école : une filière qui commence au début de la scolarité doit ainsi prévoir des solutions à tout cela (et bien d'autres questions) pour au moins 11 ans – sans compter les années suivantes (écoles professionnelles, collèges, etc.). Dans le passé, de nombreux projets ont dû s'arrêter parce qu'après un enthousiasme initial, l'implantation de la filière dans la durée s'est avérée trop difficile.
- Au début de la filière bilingue, les élèves ont en général déjà bénéficié d'un apprentissage de la langue immersive durant un certain temps. Ce temps est d'autant plus réduit (voire réduit à zéro) si l'on commence plus tôt dans la scolarité. Ailleurs, il existe certes de nombreuses filières bilingues qui ne se basent pas sur des compétences langagières préalables des élèves qui la fréquentent, mais toutes ne se laissent pas transposer telles quelles dans le contexte suisse.
- À la fin de la formation (p. ex. la maturité ou un titre académique), les étudiants sont suffisamment murs et responsables pour poursuivre l'apprentissage de la langue cible de manière autonome. Cela peut se faire au moyen d'un séjour linguistique prolongé, un séjour d'études ou de diverses autres manières. La responsabilité de la suite de l'apprentissage n'incombe ainsi plus à l'école, mais à l'étudiant. Il en va différemment des filières bilingues qui se situent à l'intérieur de la scolarité obligatoire : ici, l'école a clairement la responsabilité de fournir un cadre stable et suivi qui s'inscrit dans la durée. Cela nécessite un temps de préparation et de mise en place considérable.

Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'un enseignement immersif – probablement avec une envergure et des objectifs modérés – n'est pas possible au niveau de la scolarité obligatoire. Mais avant de démarrer de nouveaux projets, il s'agit de bien préciser les objectifs et de les planifier d'emblée avec un horizon d'attentes raisonnable. À terme, l'enseignement bilingue peut devenir la voie royale pour un apprentissage des langues efficace. Il n'est pas compréhensible pourquoi les cantons et la Confédération ne font pas preuve de plus d'efforts allant dans ce sens.

9 La place adéquate des dialectes alémaniques dans l'enseignement de l'allemand n'a pas encore été trouvée

Qui dit « allemand », en Suisse, ne dit pas toujours la même chose : pour les uns, *allemand* ne désigne que la langue standard, qui, en Suisse alémanique, s'utilise surtout à l'écrit et, à l'oral, dans certains contextes formels. Pour d'autres, l'allemand englobe différentes variétés écrites et orales, donc en Suisse alémanique, la variété standard (très proche de celles utilisées dans les autres pays germanophones) et les dialectes qui se parlent dans la plupart des échanges quotidiens. Ces dialectes sont structurellement proches de l'allemand standard, mais ont chacun leurs particularités lexicales, grammaticales, etc. Pour des germanophones qui arrivent en Suisse alémanique, la compréhension de la langue parlée ne s'avère en général pas trop difficile, après un certain temps d'adaptation. En revanche, ce n'est pas chose si aisée pour des francophones qui apprennent à l'école une langue standard qui n'est guère utilisée à l'oral, en Suisse alémanique. De plus, beaucoup de Romand-e-s qui font l'effort de parler en *hochdeutsch* avec des Alémaniques sont frustré-e-s si on leur répond en suisse allemand ou en français. Il n'est donc pas rare que le dialecte serve de repoussoir pour rejeter en bloc l'allemand et son apprentissage : à quoi cela servirait d'apprendre une langue qui n'est même pas parlée dans le pays ? Certaines voix réclament que l'enseignement de l'allemand scolaire soit remplacé par celui du dialecte, prétendument plus utile en Suisse : cela ne tient pas compte du fait que l'allemand standard sert de langue pour l'écrit en Suisse alémanique aussi et qu'il est ainsi utile dans tout l'espace germanophone.

Il est clair que dans un pays où une langue étrangère est parlée, il s'agit de tenir compte de la situation sociolinguistique et de favoriser les contacts entre les personnes habitant le même pays. Cela peut prendre différentes formes :

- Le plus important semble la connaissance et la compréhension de la constellation spécifique en Suisse alémanique, où les dialectes coexistent avec la langue standard : une situation familière pour toute personne germanophone, italophone et romanchophone – mais mal comprise, en général, par les francophones. Ceci constitue d'ailleurs un point du nouveau *Plan d'études romand* (commentaires généraux) : « Dans l'apprentissage/enseignement de l'allemand, les élèves découvrent la situation de diglossie (allemand standard/dialectes), apprennent à la repérer et savent dans quels contextes s'utilisent les différentes variétés en Suisse. »
- Une voie explorée par le canton de Genève est l'initiation aux dialectes dans le cadre de l'enseignement de l'allemand (dans certaines filières du Cycle d'orientation), pour lequel il s'agit d'un complément, pas d'un remplacement : il ne s'agit pas d'acquérir des compétences actives dans un ou plusieurs dialectes, mais au mieux d'éveiller la curiosité pour le suisse allemand et d'obtenir des compétences réceptives.
- Enfin, des cours plus poussés en Suisse alémanique peuvent compléter l'enseignement de l'allemand, mais à notre avis, cela ne devrait constituer qu'une offre supplémentaire à option, dans certaines filières, et en aucun cas une substitution à l'enseignement/apprentissage de la langue standard.

Quelle que soit la formule à envisager pour réconcilier l'enseignement de l'allemand avec le territoire germanophone le plus proche de la Suisse romande, c'est-à-dire la Suisse alémanique : elle n'a pas encore été trouvée et on a souvent l'impression que l'allemand s'apprend *malgré* la Suisse alémanique, dans les écoles romandes.

Bibliographie

CDIP (2004): *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale* 25 mars 2004

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

CIIP (2007): *Convention scolaire romande*. Neuchâtel: CIIP

Conseil de l'Europe (2000): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier / Division des politiques linguistiques

Elmiger, Daniel (2005): *Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire. Un état des lieux*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail)

Elmiger, Daniel (2008): *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche (SER) (avec un avant-propos d'Anton Näf): 60 p.

Elmiger, Daniel (2010): *Trois langues à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux*. Neuchâtel: IRDP: 38 p.

Elmiger, Daniel (2014): «Getestet und für gut befunden? Erfahrungen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln in der Westschweiz und in den Passepartout-Kantonen». *Babylonia* 1/2014: 50-54

Elmiger, Daniel et Marie-Nicole Bossart (2006): *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: IRDP

Elmiger, Daniel et Simone Forster (2005): *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP: 74 p.

Grin, François (2014): *Le débat sur les langues en quinze questions: arguments, faits et chiffres*. Genève: Université de Genève, Observatoire Économie – Langues – Formation Faculté de traduction et d'interprétation

Hunkeler, Reto, Giuseppe Manno, Peter Klee und Wilfried Kuster (2009): *Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Bericht zuhanden der EDK und der COHEP. Durchgeführt von Januar bis April 2009 im Auftrag der EDK und der COHEP*. St.Gallen: Institut für Fachdidaktik Sprachen; Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen

Hutterli, Sandra (éd.) (2012): *Coordination de l'enseignement des langues en suisse. État des lieux – développements – perspectives*. Berne: CDIP (= Etudes + rapports; 34B)

Lambelet, Amélia et Raphael Berthele (2014): *Âge et apprentissage des langues a à l'école. Revue de littérature*. Fribourg: Institut de plurilinguisme, Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

Lietti, Anna (1994): *Pour une éducation bilingue*. Lausanne: Payot

Lüdi, Georges, Iwar Werlen (2005): *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la Statistique

Maurer, Bruno (20): *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris: Éditions des archives contemporaines

Perregaux, Christiane, Claire Goumoens et Dominique Jeannot et al. (2003): *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*. (2 vol.). Neuchâtel: CIIP

Schwob, Irène (2008): *ALLÉVAL. L'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire à Genève. Ressources, processus, résultats*. Genève: SRED

Werlen, Iwar (2010): «Wer lernt in der Schweiz warum und wie welche Fremdsprachen? Ergebnisse des Projektes *linguadult.ch*». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* n° spécial 2010/1: 47-64

Werlen, Iwar, Lukas Rosenberger und Jachin Baumgartner (2011): *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Zürich: Seismo: 172 S.

Wokusch, Susanne et Gabriela Erni (2000): *Quand introduire l'allemand au primaire? Rapport d'expert*. Lausanne: Unité de recherche en système de pilotage (URSP)