

Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique l'analyse d'une tension

Christiane Perregaux

En hommage à Jean Racine¹

Avec le Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse, l'espoir de passer d'une politique linguistique traditionnelle à un début de reconnaissance du plurilinguisme comme perspective sociétale et scolaire avait émergé. Sans suite. Cet article cherche à comprendre pourquoi l'analyse sociolinguistique de la réalité sociale et scolaire actuelle ne réussit pas à infléchir le politique qui constitue un obstacle certain à la mise en place sérieuse d'approches didactiques nouvelles, comme l'Education et l'Ouverture aux Langues, dans le curriculum scolaire.

Introduction

Les débats sur l'enseignement des langues à l'école sont d'excellents révélateurs des enjeux qui existent entre groupes linguistiques, nous en avons déjà parlé ailleurs (Perregaux, 1998), en montrant combien il est difficile dans un pays comme la Suisse de penser un enseignement des langues qui saurait concilier un quadrilinguisme national et un plurilinguisme extranational, articulant la réalité sociolinguistique du pays et les perspectives économique politiques.

Cet article n'a pas la prétention de rendre compte de tous les débats qui se sont déroulés en Suisse à partir de l'élaboration d'un nouveau *Concept général pour l'enseignement des langues* par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique – CDIP, (1998). En revanche, il cherche à comprendre comment se négocie le choix prioritaire des langues à enseigner, comment les questions posées par les changements linguistiques de la population scolaire actuelle et par le débat entre lien fédéral et perspective économique, s'expriment et s'analysent dans des textes administratifs et scientifiques. Grin (2002) note le changement qui s'est opéré sur la finalité de l'enseignement des langues «depuis quelques décennies», précise-t-il (p. 11). La maîtrise de plusieurs langues faisait partie de la culture de «l'honnête homme». «A l'heure actuelle, ce sont plu-

tôt des préoccupations à caractère marchand qui font mouche: à savoir l'anglais et une langue nationale serait une garantie d'emploi et le passeport vers des emplois mieux payés» (p. 11).

Cet article s'inscrit dans une perspective sociolinguistique et éducationnelle et il pose l'hypothèse d'un écart important entre les besoins des apprenants et les décisions des responsables éducatifs et politiques définissant les langues qui peuvent entrer dans l'école. Considérant que nous nous trouvons aujourd'hui devant une situation *bloquée* entre les langues enseignées et celles de la population scolaire, nous retiendrons la proposition de Boyer (1991) de *concurrence déloyale* pour définir les contextes dans lesquels les choix de langues à enseigner sont décidés. Dans cette configuration, les rapports entre langues sont inégalitaires, conflictuels et renvoient à des rapports de dominance (Matthey & de Pietro, 1997). Boyer oppose ce modèle *diglossique*, que nous utiliserons pour qualifier les relations entretenues entre langues nationales et langues de la population scolaire, au modèle *bilinguiste*, pacifié qui se centre sur l'individu comme lieu de contact entre langues ou sur l'interaction de deux ou trois personnes qui cherchent la compréhension à travers des *arrangements linguistiques* comme le code-switching ou le parler bilingue.

La mise à l'épreuve de notre situation diglossique commence par un bref retour à la genèse des discussions menées lors de l'élaboration du *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* pour nous intéresser ensuite au traitement des langues de la population scolaire par les responsables politiques de l'éducation. Sans entrer dans tous les dédales des positions énoncées par la CDIP depuis 1998, nous chercherons plutôt à comprendre pourquoi le plurilinguisme de la population scolaire continue d'être ignoré, les responsables de la politique d'enseignement des langues faisant comme si les établissements éducatifs de ce pays accueillaient des élèves ayant tous ou presque, comme langue première (pourquoi pas maternelle), une des quatre langues nationales. Nous partons d'un autre paradigme qui, étudiant les ressources langagières des élèves et leurs besoins, considère que le plurilinguisme, sous ses différentes formes, est inscrit dans la société actuelle et qu'il faut en tenir compte dans les processus d'enseignement/apprentissage. Nous terminerons par une proposition qui devrait s'inscrire dans le curriculum scolaire pour rompre avec une vision de *concurrence* entre langues et proposer à la place le principe de *complémentarité* tel qu'il apparaît dans les approches EOLE (Education et d'Ouverture aux Langues à l'École) (Dabène, 1991).

Harmonie confédérale et *harmonie* scolaire?

Un vrai débat de politique linguistique, idéologique, s'est instauré depuis une dizaine d'années dans ce pays. L'affrontement a lieu entre ceux qui pensent que la symbolique du lien confédéral à travers l'apprentissage précoce d'une autre

langue nationale (avec toutes les difficultés que nous connaissons) est plus (ou aussi) importante que de considérer l'anglais comme idiome incontournable, qui doit être appris avant toute autre langue. J'ai déjà montré (Perregaux, 1998, 1999) la conciliation des minoritaires qui n'arrêtent pas de prouver leur loyauté (malgré les obstacles auxquels ils s'affrontent) pour faciliter un sentiment d'appartenance commune alors que les majoritaires tendent à «universaliser» les décisions qui semblent correspondre à leurs besoins économiques. Cette tendance vient d'être rendue publique (CDIP, 2004) par une proposition de la CDIP qui veut introduire deux langues «étrangères» pendant les cinq premières années d'école: une langue nationale et l'anglais. Peu importe l'ordre, les cantons sont souverains pour en décider. Encore faudrait-il que certaines régions se mettent d'accord pour proposer des cursus identiques.

Ainsi, les cantons vont devoir modifier leur programme scolaire, introduire deux langues en plus de la langue locale dans le curriculum primaire – une langue nationale et l'anglais – pour retrouver une harmonie confédérale. Nous n'entrerons pas ici dans l'analyse de cette nouvelle décision et des conséquences qu'elle aura sur la formation des enseignants, l'éventuelle disparition des généralistes, le temps scolaire à disposition pour les apprentissages de base. Est-ce vraiment une décision de cet ordre qui donne une ébauche de réponse aux enseignants et parents préoccupés par la réussite scolaire des élèves, par la démocratisation de l'école comme lieu privilégié d'enseignement/apprentissage, et de socialisation? Est-ce que ces nouvelles décisions tiennent compte de la réflexion qui s'est installée après les résultats de PISA en ce qui concerne l'accès à l'écrit? Certes, les documents de 2004 font référence à l'intensification et à l'amélioration de l'apprentissage des langues dont la langue locale et à la possibilité pour les élèves allophones de consolider leurs compétences linguistiques, ce qui peut être considéré comme un début de réponse aux préoccupations actuelles.

Un principe oublié

Dès son préambule, le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* (CDIP, 1998) recense ses principes et objectifs qui sont au nombre de quatre. Le texte souligne que «Cette partie indique les principes et objectifs généraux que les cantons s'engagent à respecter.»

Les quatre principes sont les suivants: «1) l'enseignement/apprentissage de la langue nationale locale, d'une seconde nationale et de l'anglais. Tous les élèves se verront aussi offrir «la possibilité d'apprendre une troisième langue nationale et éventuellement d'autres langues étrangères»; 2) les cantons garantissent la transparence et la cohérence de l'apprentissage des langues à l'échelle nationale, en se mettant d'accord sur les objectifs généraux à atteindre au terme de la scolarité obligatoire; 3) les cantons germanophones offrent en principe le français comme

deuxième langue nationale, les cantons francophones, l'allemand. Les cantons du Tessin et des Grisons tiennent compte des spécificités de leur situation linguistique respective; 4) les cantons respectent et encouragent les langues présentes dans leur population scolaire et les intègrent dans les horaires/plans d'études».

Sans conteste, les trois premiers objectifs sont aujourd'hui publiquement interrogés et le troisième est même très fortement mis en question dans certains cantons alémaniques. Ce sont pourtant ces trois principes que les chefs cantonaux de l'instruction publique ont repris dans les premières conférences de presse (dès 1998) comme une nouvelle étape de l'enseignement des langues en Suisse. Le point quatre, qui soulevait une problématique dont il avait été question à plusieurs reprises dans le groupe de pilotage, n'a même pas été mentionné lors des présentations publiques du concept. Pas plus que n'ont été repris les points concernant d'autres langues que l'apprentissage d'une langue nationale et de l'anglais en 2004.

L'élaboration du quatrième principe a nécessité de solides négociations. La version française n'est pas des plus heureuses et on peut se demander si intégrer les langues de la population scolaire dans les horaires/plans d'études est la meilleure solution. Au moins aurait-il fallu pouvoir mettre ce point en discussion pour amener dans l'arène publique les enjeux politiques, sociaux et scolaires autour de ces langues, pour élargir les pistes possibles de reconnaissance institutionnelle d'idiomes aussi divers que l'italien, l'espagnol, l'albanais, le turc, le swahili ou le tigrinia. Il n'en a rien été. Le point quatre a été oublié. Délibérément, comme si la situation sociolinguistique du pays n'avait pas changé. Les résultats partiels du recensement de l'an 2000 confirment pourtant l'élargissement de la diversité linguistique du pays (Grifolsi Favre, 2004, OFS, 2004).

Langues et mondialisation

En traitant des effets linguistiques de la mondialisation, Calvet (2002) répond à nos incertitudes concernant les rapports entre langues dans des perspectives concurrentielles ou complémentaires. Il joue de la métaphore de la monnaie pour s'intéresser aux langues et pose la question de savoir comment «briser ce lien entre les langues et la loi du marché, d'une part, entre l'argent et la langue d'autre part, par exemple entre le dollar et l'anglais?». Il ajoute plus loin qu'il jette dans son ouvrage les bases de la *politologie linguistique* «qui tenterait de nous donner les moyens de lire la mondialisation à travers son versant linguistique, d'élaborer des hypothèses sur l'évolution de cette situation et d'en explorer les voies possibles de gestion ». Il nous questionne sur notre forme de soumission à ce marché; sur la façon dont nous défendons les trois types de besoins linguistiques des locuteurs (Calvet, 2002, p. 204) qui correspondent à trois fonctions: une fonction identitaire, une fonction d'appartenance nationale et une fonction

véhiculaire internationale. Ces fonctions peuvent s'incarner dans des langues différentes ou dans une seule selon les situations individuelles et collectives. Les langues ont parfois tendance à jouer les unes contre les autres quand elles se trouvent en concurrence dans les fonctions qu'elles ont à remplir (comme une fonction d'appartenance ou une fonction économique, par exemple). Il s'agit, dès lors, pour les locuteurs d'évaluer leurs intérêts psychiques et sociaux en décidant quelles langues ils veulent continuer à utiliser, lesquelles ils veulent transmettre à leur descendance, lesquelles leur sont nécessaires dans leur vie quotidienne et leur vie professionnelle (Deprez, 1994; Leconte, 1997; Mortamet, 2005). Loin d'être faciles, ces choix peuvent remettre en cause des histoires ou des liens familiaux, des appartenances et des loyautés sans compter la politique linguistique du pays qui défend d'autres intérêts, en partie tout au moins.

Recensement 2000 et PISA: prises de conscience ou épiphénomène?

De notre point de vue, la problématique du plurilinguisme de la Suisse telle qu'elle est visible dans le recensement de 2000 n'apparaît pas encore comme un enjeu national et un enjeu scolaire. L'intérêt est ailleurs, nous en avons longuement débattu au début de cet article. Le politique reste arc-bouté sur une position statique sans changer d'imaginaire collectif. Serait-ce à dire que les résultats de l'enquête menée par le Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves – PISA 2000 et 2003 – dans le cadre de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) n'ont pas effleuré quelques certitudes quand il est souligné que, sans les stigmatiser, de nombreux élèves ayant eu des résultats faibles ont des parents qui ne sont pas nés en Suisse ou, en plus d'appartenir à des milieux socio-économiques défavorisés, sont allophones (Nidegger, 2001). Dans son avant-propos à l'analyse des résultats des élèves de Suisse romande, Jacques Weiss (2001) souligne que les «données de recherche n'ont de sens que si elles permettent de mieux comprendre le fonctionnement du système de formation et de dresser des pistes pour combler ses éventuelles lacunes» (Nidegger, 2001). Il poursuit en proposant d'étudier ce qui affecte, outre des déterminants sociaux et linguistiques, l'efficacité de l'école. Broi, Soussi & Wirthner, (2001) proposent également qu'une étude plus approfondie ait lieu sur le couplage de l'origine des parents et de la variable linguistique comme indicateurs d'insuccès afin d'essayer de mettre en évidence les conditions qui prêteraient certains élèves. Le bilinguisme, en tant que tel, n'est pas essentiellement un obstacle à la réussite en lecture (Perregaux, 1994).

Ces mêmes auteurs (Broi, Soussi & Wirthner, 2001) préconisent une augmentation en dotation horaire du français (proposition reprise après la publication des premiers résultats de PISA 2003: OCDE, 2004), un enseignement/apprentissage de la lecture continuée à travers le curriculum, la mise à disposition

des élèves d'écrits divers en les entraînant, par exemple, dans les bibliothèques. Ils citent les approches didactiques EOLE afin de sensibiliser les élèves à «des composantes langagières de langues différentes, ce qui devrait être considéré comme une approche utile pour l'apprentissage de l'école et l'écrit».

En accord avec ces chercheurs, nous pensons qu'au milieu des multiples sentiments et choix qui traversent la vie langagière des apprenants, EOLE, en prenant parti pour la diversité, a le pouvoir d'autoriser le voisinage de langues aux fonctions et au prestige très variés au cœur d'une situation didactique, de créer un espace pour une réflexion linguistique qui ne trouve sa place nulle part ailleurs. Dans la perspective d'ouverture, de reconnaissance et d'apprentissage, les approches didactiques EOLE ont notamment pour objectif de participer à la construction de représentations et de savoirs nouveaux chez les apprenants en les confrontant à la pluralité des langues (Perregaux, 1998) parmi lesquelles celles qui font sens pour eux.

Deux initiatives complémentaires

Hors des contingences éminemment politiques dont nous retiendrons ici l'oubli des langues de la population scolaire, les chercheurs et enseignants de langues ont poursuivi leurs recherches pour promouvoir un enseignement qui améliorerait l'apprentissage des langues et qui, d'une manière certes volontariste, proposerait des pratiques reconnues par l'institution éducative. Pour des raisons socio-didactiques, ils se sont intéressés à la reconnaissance de toutes les langues connues par les élèves, qu'elles soient enseignées ou non à l'école, à partir d'au moins deux directions: 1) celle de l'Eveil aux langues ou de l'Education et de l'Ouverture aux Langues à l'Ecole (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) et 2) celle du portfolio européen (Schärer & Stocks, 2004). Toutes les deux s'ancrent sur une analyse sociolinguistique renouvelée qui donne une place aux langues de la population – mais pas seulement – dont nous avons vu qu'elles étaient sous-estimées par le politique, n'apparaissant que par détour dans le champ scolaire, sans avoir la force de modifier l'imaginaire politique. Des études sur leur praticabilité et leur développement dans l'espace scolaire s'étudient pourtant dans des groupes de travail tout à fait officiels.

Vers une didactique comparée des langues

Les approches didactiques EOLE ont rapidement introduit un autre rapport aux langues pour les élèves et les enseignants. Leurs propositions rejoignent les objectifs du groupe de travail *Concept général pour l'enseignement des langues* (GCEL, 2000), et nous engageant à analyser l'intérêt de développer dans l'école ces approches nées du courant anglais *Language Awareness* (Hawkins, 1984).

Elles ne sont pas considérées comme une alternative à l'apprentissage des langues qu'elles n'ont pas l'intention de remplacer, mais elles développent chez les élèves une nouvelle culture langagière plurilingue: soit des savoirs transversaux et spécifiques concernant à la fois les modalités orales et écrites communes aux langues et les particularités propres à chacune. Pour une description et une analyse détaillées d'EOLE et de certaines recherches où son influence auprès des élèves a été étudiée, nous vous renvoyons aux ouvrages qui rendent compte de deux projets européens, *Evlang*² et *Ja-Ling*³, auxquels des équipes suisses ont participé (Candelier, 2003; Candelier et al. 2003). Soulignons que ces approches sont apparues en Suisse, dans le milieu des années 90, au moment où les recherches sur le bilinguisme se développaient et où, comme le dirait Lüdi & Py (1986/1991), l'idéologie monolingue commençait à s'essouffler. Les recherches en sociolinguistique et en psycholinguistique ont donné un nouveau sens au plurilinguisme (Hamers & Blanc, 1983; Perregaux, 1994). Les chercheurs suisses y ont largement contribué et notamment les revues *VALS-ASLA* et *Babylonia* en sont les témoins réguliers.

La caractéristique principale d'EOLE reste son postulat épistémologique de l'apprentissage de la diversité par la diversité: les chercheurs et les enseignants qui développent cette perspective pensent qu'il est souhaitable de placer les enfants, dès l'école infantine et jusqu'à la fin de l'école obligatoire, en contact avec le monde des langues afin de développer la réflexion sur des fonctionnements parfois similaires, parfois différents. L'apprentissage de la pratique comparative, principalement sous forme ludique, est au centre des activités EOLE. Elle introduit les apprenants, monolingues, bilingues ou apprentis bilingues dans une nouvelle posture dialectique entre centration et décentration (en les confrontant à des langues connues et inconnues) et les engage dans la résolution de problèmes faisant sens pour eux, les incitant à multiplier les hypothèses, les commentaires et à mobiliser les savoirs qu'ils ont déjà sur les langues (combien de langues connaissons-nous dans la classe? Comment se construit le pluriel en français – en le comparant à d'autres langues donc à d'autres solutions sur les marques du pluriel? Les animaux crient-ils de la même manière dans toutes les langues? Peut-on parler bilingue?).

En Suisse, la recherche concernant EOLE s'est déroulée d'abord en Romandie, mais depuis quelques années, la Suisse alémanique montre également un intérêt certain pour ces approches⁴. La question qui rejoint notre réflexion première est de savoir si les institutions scolaires cantonales vont prendre la décision politique d'inscrire EOLE dans leur plan d'études comme un champ transversal à toutes les disciplines. Comment l'oubli politique s'inscrit quand même dans des pratiques quotidiennes? Malgré l'investissement de la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) dans l'édition d'ouvrages EOLE (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003), la plupart des cantons romands n'ont pas donné priorité à cette nouvelle approche des langues à l'école et n'ont pas prévu de formation systématique pour

les enseignants. Le nouveau Plan d'études Cadre Romand (PECARO) devrait donner une place à ces approches en les introduisant dans le curriculum. EOLE se trouve en fait au centre d'un paradoxe difficile à comprendre: alors qu'il semble que la question des langues est particulièrement importante dans l'école d'aujourd'hui, tant du point de vue de la politique linguistique que de la didactique, les nouveaux moyens d'enseignement à disposition – qui pourraient répondre à certaines questions urgentes – ne quittent que trop rarement les éconòmats de plusieurs cantons. Pourquoi en est-il donc ainsi? La réponse serait-elle à trouver dans une forme d'incrédulité sur la possibilité de redonner une nouvelle chance aux savoirs linguistiques dans l'école, ou l'absence de volonté politique – telle que nous l'avons décrite précédemment – est-elle un obstacle à une diffusion plus large.

Ces approches suscitent de multiples tensions: elles provoquent à la fois un intérêt non négligeable auprès de responsables scolaires et d'enseignants et simultanément une forme de retenue, de distance, comme si le nouveau paradigme qu'elles proposent faisaient peur. Elles ont pourtant été jugées suffisamment importantes pour que la CIIP décide de financer l'élaboration d'ouvrages proposant un curriculum pour tous les élèves de 4 à 12 ans (Perregaux et al. 2003) en ayant l'assurance que les cantons introduiraient cette innovation. Mais la question du moment de l'implantation dans l'espace scolaire et de l'investissement institutionnel dans la diffusion n'est pas encore réglée partout.

La place du portfolio européen des langues (Schärer & Stocks, 2004) ne peut pas être directement comparée aux approches EOLE. Il s'agit, à travers ce dispositif de rendre visibles les connaissances linguistiques des élèves selon des critères définis par le Conseil de l'Europe. Une échelle internationale de référence permet de comparer leurs qualifications linguistiques. Ainsi, le portfolio européen, constitué à partir de la biographie langagière des élèves et de leurs travaux personnels atteste de ce qu'ils savent dans différentes langues. Il modifie le rapport aux langues des élèves et des enseignants en reconnaissant des savoirs développés hors de l'école. A ce titre, l'école offre une place aux connaissances linguistiques des élèves qui ne sont pas enseignées dans l'école. Le portfolio pourrait ainsi favoriser les liens entre les enseignants de l'école publique et ceux des cours de langues et cultures des élèves. Sans préjuger des didactiques des langues qu'il infère (voir des didactiques coordonnées et/ou intégrées; Roulet, 1980), et de l'utilisation ou non des moyens EOLE, le portfolio devrait devenir un instrument pédagogique largement utilisé dans les écoles du pays. Initié par le Conseil de l'Europe, il concerne actuellement les apprenants de plus de 15 ans mais une version pour les plus jeunes est en phase de réalisation. Les diverses versions visent les mêmes objectifs:

- promouvoir le plurilinguisme et le dialogue entre les cultures;
- faciliter la mobilité en Europe;
- renforcer et conserver les diversités culturelles;
- favoriser l'apprentissage autonome;

- encourager l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Nous retrouvons ici plusieurs préoccupations communes à EOLE, à la fois dans le domaine de la socialisation et de la mobilité, et dans celui des apprentissages. Les deux propositions dépassent donc le discours du politique dont on a vu qu'il ignorait toutes les langues non enseignées. La grande différence entre les deux initiatives tient au fait qu'EOLE a l'ambition d'intervenir au cœur même de l'enseignement en proposant une didactique du plurilinguisme alors que le portfolio donne à voir publiquement les compétences des élèves.

Pour une conscience sociolinguistique collective et individuelle

Comment finalement espérer de nouvelles articulations entre une politique traditionnelle de l'enseignement des langues et une sociolinguistique de l'éducation qui étudie à la fois les contextes, les interactions entre locuteurs et les biographies des élèves (Adamzik & Roos, 2002)? Dans son article intitulé *Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire*, Lüdi (1998) remarque l'étrangeté, pour les systèmes éducatifs qui se trouvent dans un pays qui hérite son quadrilinguisme (pour ne pas dire son plurilinguisme), de continuer à être «monolithiques» et prendre très peu en compte «l'existence de répertoires variés au sein de la population scolaire». Son étude se base sur le recensement de 1990. Les résultats du recensement de 2000 donnés par l'Office Fédéral de la Statistique (OFS, 2004) sont encore plus édifiants et pourtant le jeu ne semble pas s'être beaucoup transformé. Si le discours a peut-être un peu changé (entre les documents de la CDIP de 1998 et ceux de 2004), les propositions pratiques ne sont pas beaucoup plus avancées.

Dans la perspective d'EOLE, Lüdi (1998) propose «de ne pas viser un bilinguisme mais des répertoires plurilingues multiples; il s'agirait de renoncer au mythe qui exige de se concentrer sur l'acquisition «parfaite» d'une langue seconde en faveur de l'élargissement continu d'un répertoire multiple dynamique. Il plaide pour un répertoire global «à développer à l'aide d'une pédagogie intégrée». Ce répertoire engloberait «toutes les langues nationales, véhiculaires internationales⁵, et aussi les langues de l'immigration». Lüdi a mis en place un projet où EOLE prend toute sa légitimité, devenant l'artère centrale de la construction du répertoire langagier des apprenants (Gumperz, 1989): un projet fondamental pour l'école.

Revenons au *modèle diglossique* de Boyer (1991). Nous avons pu voir que la *concurrence déloyale* entre langues enseignées et langue de la population scolaire n'est pas une préoccupation du politique mais des chercheurs et des enseignants qui savent que cette concurrence influence les conflits de loyauté des élèves. Matthey & de Pietro (1997, p. 18) affirment «l'indépendance *relative* des conflits socio-économiques et linguistiques. Les questions linguistiques cristallisent à cer-

tains moments ces tensions mais elles n'en sont ni l'origine ni l'aboutissement». C'est ailleurs qu'il faut donc chercher les difficultés qui parasitent le choix des langues à enseigner dans l'école ou à les promouvoir sous d'autres formes.

Où se trouve cet ailleurs alors que le débat se poursuit sur tous les fronts. La loi sur les langues qui semblait hors d'actualité devrait pourtant être discutée au Conseil National. Cette loi comme le dit Grin (2004, p. 19) «laisse en suspens plusieurs questions importantes. En effet, il omet certains thèmes majeurs, notamment celui du positionnement respectif, dans la vie sociale en général et scolaire en particulier, des langues nationales, de l'anglais et des langues de l'immigration. Certains diraient qu'il s'agit là de questions dont la loi n'a pas à s'occuper; pourtant, on ne peut pas espérer résoudre les questions de protection du romanche et de l'italien sans tenir compte d'un contexte linguistique, politique et social plus vaste, contexte marqué notamment par la place de l'anglais et des langues de l'immigration».

Une quinzaine d'organisations engagées dans la communauté de travail *Parlez-vous suisse?* (Barblan, Ghisla & Zraggen, 2004) ont publié récemment douze thèses qui reconnaissent les ressources que représente le plurilinguisme national et extranational et propose des pistes innovantes pour l'école dont EOLE et le portfolio européen font partie. Initiées régulièrement par le syndicat des services publics de Suisse alémanique, des journées de réflexion et de formation s'organisent sur la thématique de la diversité linguistique dans les écoles suisses et cherchent à regrouper des associations et des publications dont les perspectives sont proches (Loppacher, Ghisla, Nicolet & Tobler, 2004). La politique suisse de l'enseignement des langues ne semble donc pas condamnée à ne tracer que de grands principes confédéralement acceptables par tous les cantons sans tenir compte de la complexité de la réalité langagière qui pousse les chercheurs et les praticiens à trouver des approches qui donnent du sens aux ressources et aux besoins des apprenants et de la collectivité. Car, comme le dit Calvet (2002): les langues sont faites pour servir les hommes et pas l'inverse.

Notes

- 1 Jean Racine a participé activement au groupe de pilotage qui a accompagné le groupe d'experts nommé par la CDIP dans son travail d'élaboration d'un nouveau concept général d'enseignement des langues en Suisse. J'en faisais également partie. Je me souviens de ses interventions pour la reconnaissance du plurilinguisme de la population scolaire et pour son enthousiasme et sa rigueur à prôner le bilinguisme et le plurilinguisme comme un terreau favorable au développement du respect de l'autre, de la solidarité et de la vie commune. Il nous manque.
- 2 Ce projet de l'Union européenne dans lequel la Suisse était partenaire silencieux (Université de Genève, Université de Neuchâtel, IRDP et Ecole Normale de Neuchâtel) a réuni des équipes de 5 pays: France, Italie, Autriche, Espagne et Suisse entre 1998 et 2002). L'enjeu était de *Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.*

- 3 Januarum Linguarum-La porte des langues (dont l'abréviation est Ja-Ling) est un projet du Conseil de l'Europe ayant réuni 16 pays (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovénie, Lettonie, République tchèque, Roumanie, Russie, Slovaquie et Suisse) entre 2000 et 2003, l'objectif étant d'introduire les approches EOLE dans différents pays et d'en proposer une intégration curriculaire.
- 4 Plusieurs ouvrages destinés aux enseignants sont parus en Suisse alémanique bien que la recherche et le débat sur une plus large diffusion de ces approches ne soit encore qu'embryonnaire. Il faut souligner que le canton de Bâle Ville propose dans son nouveau concept cantonal pour l'enseignement des langues qu'EOLE soit introduit dans les classes.
- 5 L'anglais bien sûr mais n'oublions pas que plusieurs chercheurs proposent qu'un choix plus vaste de langues soit proposé aux élèves, ce qui banaliserait le plurilinguisme. Dabène (1994) propose que pour les langues fonctionnelles, la possibilité soit donnée aux apprenants, lors de la formation continue, d'apprendre les langues utiles dans leur profession. Encore faut-il qu'ils aient pu développer à l'école ce qu'EOLE propose, « une culture langagière (savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et des aptitudes; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est appelé à vivre » (Candelier, 2003).

Bibliographie

- Adamzik, K. & Roos, E. (Eds.) (2002)., *Biographies linguistiques*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA, 76.
- Barblan, P., Ghisla, G. & Zraggen, B. (Eds.) (2004) Parlez-vous Suisse, *Babylonia*, numéro special.
- Boyer, H. (1991). *Eléments de sociolinguistique. Langage, communication et société*. Paris: Dunod.
- Broi, A.-M., Soussi, A. & Wirthner, M. (2001). Les résultats des élèves en compréhension de l'écrit. In C. Nidegger (Ed.), *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année* (pp. 97-122). Neuchâtel: IRDP.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon.
- Candelier, M., Andrade, A.-I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. & Zielinska, J. (2003). *Januarum Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV.
- Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- CDIP (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* (Version brève). Berne: CDIP.
- CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire; stratégies de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne: CDIP.
- Dabène, L. (1991). Enseignement d'une langue ou éveil au langage? *Le français dans le monde, août-septembre*, 57-65.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Grisafi Favre, E. (2004). La Svizzera, un paese tra plurilinguismo e multiculturalità. *Babylonia*, 1, 9-13.
- Grin, F. (2004). La loi sur les langues face aux enjeux de la politique linguistique suisse. , *Babylonia – Parlez-vous suisse* 3, 21-23.

- GCEL (2000). *Résultats des élèves en compréhension de l'écrit*.
- Lumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactive. Une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Leconte, F. (1997). *La famille et les langues*. Paris: L'Harmattan.
- Loppacher, U, Ghisla, G., Nicolet, M. & Tobler, R. (Eds.) (2004). La diversité linguistique dans les écoles suisses – un potentiel important. VPOD, *Bildungspolitik, Babylonia, Interdialogos*.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986/2001). *Etre bilingue*. Berne: Lang.
- Lüdi, G. (1998). Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire? *Babylonia, 1*, 6-10.
- Matthey, M. & de Pietro, J.F. (1997). La société plurilingue: utopie souhaitable domination acceptée? In H. Boyer (Ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* (pp. 133-190). Paris: L'Harmattan.
- Mortamet, C. (2005). Usage des langues au quotidien: le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise. *Glottopol, 5*, 44-66.
- Nidegger, C. (Ed.). (2001) *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: IRDP.
- OCDE (2004). Learning for Tomorrow's World – First Results from Pisa 2003.
- OFS (2004). Struttura della popolazione, lingua principale e religione. OFS, Neuchâtel.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Lang.
- Perregaux, C. (1998). Quelles langues pour quelle Suisse? In S. Perez (Ed.), *La mosaïque linguistique* (pp. 201-219). Paris: L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, Vals-Asla, 67*, 101-111.
- Perregaux, C. (1999). Miroir des enjeux scolaires plurilingues. *Babylonia, 2*, 69-73.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues* (vol. I & II). Neuchâtel: CIIP.
- Roulet, E. (1980). *Pour une pédagogie intégrée des langues*. Paris: Hatier.
- Schärer, R. & G. Stocks (Eds.) (2004). Le portfolio européen des langues en Suisse. *Babylonia, 2*.
- Weiss, J. (2001). Avant-propos. In C. Nidegger (Ed.), *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année* (pp. 3-4). Neuchâtel: IRDP.

Mots clés: plurilinguisme, curricula, politique linguistique, didactique des langues

Generalkonzept für den Sprachunterricht und die soziolinguistische Realität von Gesellschaft und Schule: Analyse eines Spannungsverhältnisses

Zusammenfassung

Mit der Einführung des *Generalkonzepts für den Sprachunterricht* in der Schweiz wurde gehofft, endlich von einer traditionellen Sprachpolitik abzuweichen und einen ersten Schritt in Richtung einer Anerkennung der Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche und schulische Perspektive zu tun. Dieser Artikel geht der Frage

nach, warum es der soziolinguistischen Analyse der heutigen Gesellschaft und Schule nicht gelingt, die Politik in diesem Sinn zu beeinflussen. Sie bildet ein bedeutendes Hindernis für den Aufbau neuer didaktischer Ansätze, wie die *Erziehung und Öffnung* für Fremdsprachen im Rahmen der schulischen Curricula.

Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Curricula, Sprachenpolitik, Sprachendidaktik

Concetto generale per l'insegnamento linguistico e della realtà sociolinguistica della società e della scuola: analisi d'una tensione

Riassunto

Con il concetto generale per l'insegnamento delle lingue in Svizzera era emersa la iniziale speranza di passare da una politica linguistica tradizionale ad un primo riconoscimento del pluralismo come prospettiva sociale e scolastica. Non c'è stato alcun seguito. Questo articolo tenta di capire perché l'analisi sociolinguistica della realtà sociale e scolastica attuale non riesca ad influenzare l'aspetto politico che costituisce un sicuro ostacolo alla realizzazione di approcci didattici nuovi nel curriculum scolastico, come l'Educazione e l'Apertura alle Lingue.

Parole chiave: poliglotismo, politica linguistica, didactica linguistica

General Concept for the Teaching of the Languages, and Sociolinguistic Reality in Schools: Analyses of a Strained Connection

Summary

With the General Concept for the Teaching of Languages in Switzerland, the hope to move from traditional linguistic politics to a beginning of an acknowledgement of multilingualism as a society and school perspective had emerged. Without any follow up. This article tries to understand why today's sociolinguistic analysis of society and school reality cannot bend the politics which constitute a real obstacle to the setting up of new didactic approaches such as Education and Opening onto Languages in the school curriculum..

Key words: multilingualism, curricula, didactics of languages

