

Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse?

Jean-François de Pietro, Brigitte Gerber, Beatrice Leonforte & Karine Lichtenauer | CH

Der Sprachunterricht hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Vor diesem Hintergrund stellen wir uns die Frage, wie die von den Bildungsdepartementen stark geförderte Mehrsprachigkeitsdidaktik in den neuen Lehrplänen der drei Sprachregionen der Schweiz berücksichtigt wird. Insbesondere stellt sich die Frage, ob und wie eine Didaktik der *pluralen Ansätze* darin beschrieben wird und in welchem Mass der vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) entwickelte Referenzrahmen für solcherlei Ansätze berücksichtigt wird. Zum Schluss werden wir auf ein paar Hindernisse hinweisen, die in diesen drei Kontexten die Realisierung von pluralen Ansätzen im Unterricht erschweren.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 7 und 14

Dès les années 2000, les diverses autorités éducatives – nationales, régionales et cantonales – de la Suisse se sont attelées à (re)définir les finalités et objectifs de l'enseignement des langues via diverses décisions (Loi sur les langues, 2007; Déclaration de la CIIP, 2003; Décision de la CDIP, 2004; Concordat HarmoS, 2007) et l'élaboration de nouveaux plans d'études régionaux (*Lehrplan 21*, *Plan d'études romand* (PER), *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*): apprentissage de deux langues dès l'école primaire, valorisation de la langue de scolarisation et des langues d'origine des élèves allophones, définition de standards de formation, introduction du *Portfolio européen des langues*, etc.

Les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques (en vigueur ou en cours d'introduction) prévoient ainsi une plus forte intégration de tous les enseignements de langues – y compris la langue de scolarisation – dans une *perspective pluri-lingue*. Dans cette contribution, écrite à 8 mains et en deux langues, nous souhaitons présenter, brièvement, comment les plans d'études de chaque région linguistique concrétisent ces nouvelles orientations et, en particulier, nous interroger sur la place qu'occupent les approches plurielles – et le CARAP – dans les solutions envisagées.

1. Qu'en est-il au niveau national, dans les standards de compétences HarmoS?

Tout d'abord, si on examine les standards de compétences pour la langue de scolarisation et les langues étrangères élaborés dans le cadre du Concordat HarmoS (EDK, 2011)¹, force est de constater que les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence dans ces diverses langues n'y jouent qu'un rôle secondaire. Les standards sont essentiellement structurés autour des quatre aptitudes habituelles (compréhension et expression orales et écrites), mais elles sont néanmoins complétées – pour les L2 – par la médiation linguistique et par des compétences interculturelles et méthodologiques.²

Si l'on peut d'une certaine manière être déçu de ce décalage entre les intentions affirmées de l'enseignement des langues et ce qui, à travers ces standards, est censé en constituer le résultat, il faut reconnaître en même temps qu'il serait très difficile, à l'heure actuelle en tout cas, de définir des niveaux de compétence observables et mesurables pour ces dimensions plurilingues: qu'est-ce qu'un bon «mélange» de langue? comment évaluer l'appui sur les connaissances déjà là?... En fait, ce décalage nous rappelle que les standards HarmoS constituent essentiellement un *produit* des apprentissages alors que les approches plurielles – et le cadre de référence qui les sous-tend – concernent le *processus* d'apprentissage et les objectifs visés par les démarches didactiques mises en œuvre.

2. Les approches plurielles dans les différents plans d'études régionaux

C'est donc au niveau des Plans d'études régionaux, voire des moyens d'enseignement, qu'il nous faut à présent aller voir le sort qui est réservé aux approches plurielles.

2.1. Le Plan d'études romand (PER)

En Suisse romande, comme dans les autres régions linguistiques, la situation de l'enseignement des langues au moment de la rédaction du PER avait bien sûr considérablement évolué depuis les derniers plans d'études datant des années 70-80. Les effets conjugués de la mondialisation, du développement des mouvements migratoires et d'une mobilité sans cesse accrue qui conduisent à une augmentation continue du nombre de langues présentes dans les classes, des possibilités désormais totalement intégrées d'échanges à distance... et des décisions politiques susmentionnées (introduction de l'anglais en tant que 2^e langue étrangère après l'allemand, possibilité de choisir l'italien comme alternative à l'allemand lors des études gymnasiales...) nécessitaient ainsi une autre manière de penser les enseignements de langues et leurs relations.

2.1.1. Un domaine unique pour l'ensemble des langues enseignées

C'est donc de ces constats, qui imposent notamment un *décloisonnement* des enseignements et une *approche plurilingue des langues*, que part le PER. L'ensemble des langues y sont réunies dans un seul et même domaine «Langues», comprenant le français comme langue de scolarisation et l'allemand (L2) et l'anglais (L3) comme langues étrangères:

«La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves **implique une approche plurilingue des langues** (...). Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues. (...) L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue.» (www.plandetudes.ch)

Ce domaine des langues inclut quatre grandes finalités, qui impliquent de fait des objectifs et des approches diversifiées:

- apprendre à communiquer et communiquer
- maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues
- construire des références culturelles
- développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Au-delà de la seule formation linguistique et de la finalité communicative, prioritairement couverte par des approches actionnelles et communicatives, le PER prend en compte le développement de capacités transversales et la «formation générale» des élèves, notamment «se construire comme personne et se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés». L'apprentissage des langues est également considéré comme participant à l'apprentissage de l'exercice de la démocratie, favorisant «l'ouverture à l'altérité» (*Ibid*).

Pour tendre vers ces finalités, l'introduction au domaine *Langues* fait de nombreuses références à la contribution des approches plurielles telles que définies dans le CARAP. L'éveil aux langues – explicitement mentionné: «Plus généralement, l'élève est amené à découvrir le fonctionnement du langage et de la communication, à développer son intérêt et sa motivation pour les langues, à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues» – et, *a fortiori*, le CARAP trouvent là une réelle reconnaissance qui devrait définitivement légitimer les pratiques existant déjà et les renforcer.

2.1.2. Les approches interlinguistiques: des approches plurielles?

Dans le plan d'études à proprement parler, ces éléments trouvent leur place, à côté de ce qu'on trouve habituellement (production orale et écrite, fonctionnement de la langue...), dans un axe thématique nommé *approches interlinguistiques*, présent dans le cursus de toutes les langues et dont la définition donnée est: «approches qui concernent l'ensemble des thématiques d'apprentissage permettant d'instaurer des liens entre les diverses langues enseignées (L1, L2, L3, langues anciennes) ou présentes dans la classe et dans l'environnement (langues d'origine des élèves allophones, dialectes régionaux,...) et, ainsi, de concrétiser l'idée d'une didactique intégrée des langues. Par des activités de comparaison, d'intercompréhension, de découverte, ... , elles visent à développer chez les élèves des aptitudes facilitant les apprentissages, à les doter de connaissances à leur propos et à favoriser des attitudes ouvertes à leur égard.» (PER, Lexique Langues)

Cet axe thématique apparaît d'abord (cycle 1, degrés 1-4H) dans le cursus de français – puisque les autres langues ne font pas encore l'objet d'un enseignement – et permet donc d'envisager les langues dans leur pluralité dès le début de la scolarité. Dans les 2^e et 3^e cycles (degrés 5-8), une fois l'allemand et l'anglais introduits, l'objectif de cet axe thématique devient: «Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes» et l'on peut observer que ses composantes³, prenant appui dans le 1^{er} cycle sur les langues d'origine et le vécu de l'élève pour découvrir l'altérité, évoluent vers l'acquisition de connaissances sur les langues et leur fonctionnement, ainsi que vers la capacité à observer, comparer, identifier et analyser des éléments linguistiques et culturels divers.

Dans le premier cycle, l'objectif de cet axe,

Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...

est décliné par ces descripteurs:

... en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps

... en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques

- ... en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine
- ... en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit
- ... en liant plurilinguisme et vécu des élèves
- ... en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures.

Même s'ils restent à un niveau assez général, on constate immédiatement que ces descripteurs peuvent aisément être reliés à ceux qu'on trouve dans le référentiel *Compétences et ressources*. Ces derniers pourraient même aider à les préciser et les concrétiser, tout en donnant par ailleurs accès aux activités incluses dans les *matériaux didactiques en ligne*. Cela nous paraît ainsi confirmer que le référentiel CARAP constitue un outil utile pour l'élaboration de curriculums mais aussi en tant que complément à des curriculums construits (plus ou moins) indépendamment, dans une perspective plurilingue.

On notera toutefois que le PER inclut des explications plus détaillées (progression des apprentissages et indications pédagogiques) concernant cet axe pour les 1^{er} et 2^e cycles, mais qu'il ne le fait pas pour le 3^e cycle où, dans la version électronique, on indique que «cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement». Cette lacune découle vraisemblablement du fait qu'il n'existe pas pour ces degrés de moyens d'enseignement équivalents à EOLE (Perregaux *et al.*, 2003). Mais elle reflète aussi la difficulté plus grande à introduire ce type d'approche au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus.

2.2. Le Lehrplan 21: Coordination et répartition des enseignements entre langues, cultures et autres disciplines

Dans le cadre du projet HarmoS, la D-EDK a développé le *Lehrplan 21* (D-EDK, 2015), un plan d'études commun à 21 cantons germanophones ou bilingues. La didactique du plurilinguisme en constitue un des fondements, notamment par le biais d'approches d'éveil aux langues introduites dès le début de la scolarité et intégrées ensuite dans d'autres disciplines. Le domaine disciplinaire «Sprachen» vise au développement d'un répertoire plurilingue et de compétences interculturelles en vue de promouvoir la compréhension des individus entre les régions au-delà des frontières linguistiques et de favoriser la construction identitaire. Disciplines distinctes dans les plans d'étude cantonaux précédents, l'allemand (langue de scolarisation) et les L3⁺ (anglais, français et, selon les niveaux et les cantons, italien et latin) sont désormais regroupés dans un même domaine disciplinaire. Cette innovation structurelle vise à favoriser les convergences entre les disciplines du domaine «Sprachen» pour développer de façon cohérente le répertoire plurilingue des élèves (Egli Cuenat, 2013: 3-4)⁵. Il ne s'agit donc pas de remplacer l'enseignement des langues par une éducation au plurilinguisme en tant que valeur (Beacco & Byram, 2007: 18) mais bien d'améliorer l'efficacité de l'enseignement en vue d'une «acquisition de compétences langagières effectives» (Beacco & Byram, 2003: 67) et singulières dans chaque langue enseignée en utilisant les synergies entre les disciplines (D-EDK, 2015: L/4). Se pose donc la question de savoir quelle place est affectée aux approches plurielles dans le *Lehrplan 21* et en quoi celles-ci contribueraient à en atteindre les objectifs.

2.2.1. Des convergences structurelles dans le domaine «Langues»

Comme chaque domaine disciplinaire, le domaine «Sprachen» comprend dans une première partie l'ensemble des points communs à toutes les langues: le rôle des langues et les objectifs visés par le domaine, des indications didactiques et, enfin, des indications structurelles et de contenu qui mettent en valeur les similitudes et différences entre la structure de la partie «Deutsch» et les parties «Englisch» et «Französisch». Les compétences⁶, rédigées par des équipes distinctes, sont ensuite listées séparément pour chaque langue. Ainsi, les domaines de compétences *Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben/Sprache(n) im Fokus* se retrouvent parallèlement en allemand et en L3. *Kulturen im Fokus* est un domaine spécifique aux L3, tandis que *Literatur im Fokus* est propre à l'allemand. Pour chacun de ces domaines sont définies des compétences qui se déclinent en niveaux différents selon les exigences des cycles 1 à 3.

En plus de ces parallélismes structurels, les indications didactiques communes à l'ensemble du domaine «Sprachen» (D-EDK, 2015: L/4) comprennent un chapitre sur les synergies entre les disciplines linguistiques qui évoque la didactique du plurilinguisme: les élèves développent un plurilinguisme fonctionnel en ayant recours à ce qu'ils ont appris auparavant. La brièveté du paragraphe laisse une certaine marge de manœuvre aux enseignants pour choisir le type d'approche – plurielle ou singulière – grâce à laquelle les élèves construiront leur répertoire plurilingue. Plus explicite, le paragraphe sur le transfert de savoirs et de stratégies entre les langues évoque entre autres les apports des comparaisons entre les langues.

2.2.2. Allemand et éveil aux langues

La discipline «Deutsch» met moins l'accent sur une didactique intégrative des langues enseignées que sur l'éveil aux langues. En effet, seul le domaine *Sprache(n) im Fokus* insiste sur l'intégration de diverses variétés linguistiques. Au niveau primaire, le recueil de premières impressions sur la diversité linguistique, la comparaison entre les langues et la réflexion sur la fonction des variétés linguistiques sont accomplis en intégrant les langues de la classe et les variétés locales (D-EDK, 2015: D5/23-27). Les ressources du CARAP en termes de savoirs (*La langue comme système sémiologique; Langue et société; Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme*), combinées aux savoir-être et savoir-faire pertinents, pourraient ici aider les enseignant-e-s à construire leur enseigne-

ment pour atteindre, avec des activités d'éveil aux langues appropriées, les objectifs fixés par le plan d'étude (Candelier *et al.*, 2012: 25-26, 28). Par ailleurs, dès que l'anglais et/ou le français sont introduits dans le cursus scolaire, ces langues devraient être considérées comme «langues de la classe» et trouver ainsi leur place dans ces activités (Candelier *et al.*, 2012: 7).

2.2.3. Les approches plurielles en anglais et en français

Pour ce qui est des L3, le *Lehrplan 21* repose d'une part sur le plan d'étude *Passepartout* développé en 2011 pour le français et l'anglais dans six cantons germanophones ou bilingues et sur les plans d'étude cantonaux en vigueur dans les autres cantons du *Lehrplan 21*. Les auteurs étaient en outre tenus de s'assurer que les moyens d'enseignement réalisés récemment pour ces langues puissent être utilisés (D-EDK, 2014b: 2).

Contrairement au plan d'étude pour l'allemand, les domaines de compétences *Hören/Lesen/Sprachen* et *Schreiben* font mention explicite des transferts entre les langues du curriculum: transferts de stratégies connues d'autres disciplines linguistiques, appui sur les mots parallèles et recours à d'autres langues comme stratégie de production orale. Différents types de ressources sont alors nécessaires: des savoirs relevant de la section *Langage et acquisition / apprentissage* du CARAP et, surtout, des savoir-faire tels que ceux développés dans la rubrique *Savoir apprendre*, savoir-faire qui présupposent à leur tour des *attitudes face à l'apprentissage* ou savoir-être tels que la *volonté d'adaptation* (Candelier *et al.*: 2012). Toutes les ressources listées dans ces sections n'exigent pas nécessairement le recours à des approches plurielles. Mais les enseignant-e-s peuvent tirer avantage du catalogue de ressources du CARAP pour mieux percevoir toutes les facettes des compétences du *Lehrplan 21* et fixer des objectifs partiels atteignables au moyen d'activités plurielles.

Dans les *skills* sont aussi incluses des compétences de médiation linguistique entre la L3 comme langue source et l'allemand comme langue cible. Toutefois, là encore, c'est avant tout dans le domaine de compétences *Sprache(n) im Fokus* (D-EDK, 2015: FS1E5/18-24) que les approches plurielles sont mises au service de l'apprentissage des L3: afin de développer des compétences relatives à la conscience linguistique, un travail sur la perception de la diversité est introduit au niveau primaire (de même qu'en allemand), suivi au ni-

veau secondaire d'une initiation aux facteurs sociolinguistiques sous-jacents. Pour les moyens linguistiques (vocabulaire, prononciation, grammaire – mais pas l'orthographe), une partie *peut, aussi, le cas échéant* impliquer une comparaison avec d'autres langues (les mots en italiques sont traduits directement du plan d'études). C'est donc à l'enseignant-e que semble revenir – ici aussi – la décision de s'appuyer sur une approche intégrant toutes les langues enseignées ou non.

Pour soutenir les enseignant-e-s dans cette entreprise de décloisonnement des disciplines et dans la mise en œuvre des pistes didactiques préconisées en tête du domaine «Sprachen», les brochures et le matériel en ligne *Brücken zwischen Explorers und envol* (Klee *et al.*, 2012) et *Brücken zwischen Young World und envol* (Klee & Egli Cuenat, 2011), mais aussi EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) et les unités didactiques du projet *Combat+* (ECML/CELV, 2011), constituent cependant des compléments précieux aux moyens d'enseignement actuels.

2.2.4. Etablir des ponts entre les disciplines, linguistiques ou non: les «cultures» dans le Lehrplan 21

Conformément à l'idée que le développement d'un répertoire pluri-lingue «comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels» (Beacco & Byram, 2007, 37), le *Lehrplan 21* ajoute aux apprentissages langagiers des apprentissages liés à des contenus culturels et promeut des compétences de décentration et de distanciation. Pour les L3, le domaine *Kulturen in Fokus* définit des objectifs répartis en *Kenntnisse*, *Haltungen* et *Handlungen*, qui rappellent



Pablo Picasso, Le poète, 1912.

les catégories *Savoirs/Savoir-être/Savoir-faire* du CARAP. La plupart des compétences sont orientées vers la culture cible en rapport avec les expériences vécues par les élèves. Dès le primaire, les élèves sont appelés à percevoir similitudes et différences, mais aussi à s'interroger sur les clichés, leurs préjugés et à étudier la diversité des modes de vie, des normes et valeurs concomitantes au sein d'une même «culture».

D'autres parties du *Lehrplan 21* illustrent le poids important affecté dans le cursus à la reconnaissance de l'altérité et à la capacité à (inter-)agir en contexte d'altérité. Ainsi, la réflexion sur ses propres valeurs et le rapport à la diversité comptent parmi les objectifs des compétences transversales du plan d'études (D-EDK, 2015: GRU/13-16). Les élèves doivent être en mesure d'entretenir des relations respectueuses avec des personnes différentes en genre, langue, origine sociale, etc. Pour cela, le *Lehrplan 21* propose dans la partie *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) des thèmes traités dans plusieurs disciplines, et en particulier dans le domaine disciplinaire «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) (D-EDK, 2015: GRU/17-22). Parmi les sept thèmes proposés, plusieurs seraient pleinement combinables aux objectifs des langues grâce à des approches plurielles et orientées vers les contenus dans des projets qui mettraient en évidence les convergences entre les domaines NMG et «Sprachen». Citons ici les thèmes *Globale Entwicklung und Frieden* et *Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung*, amplement développés dans le domaine NMG. Cette coordination de plusieurs disciplines contribuerait en outre à pallier la faible dotation horaire des langues, facteur pourtant crucial d'un apprentissage efficace (Lambelet & Berthele, 2014). De plus, le développement de concepts pourrait avoir lieu parallèlement dans les trois langues enseignées, encouragerait une réflexion approfondie basée sur des connaissances spécifiques et permettrait de travailler explicitement sur le transfert des compétences (par exemple stratégiques) d'une discipline à l'autre.

2.3. Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

La scuola ticinese, collocata in una regione che – per la sua situazione geografica – è da sempre crocevia di lingue e culture diverse, ha introdotto già a partire dal 2004 con la Riforma 3 nella Scuola media il concetto di plurilinguismo. In

questo primo Piano di formazione si legge infatti: “L'insegnamento e l'apprendimento scolastico di una nuova lingua possono e devono trarre vantaggio dalle competenze linguistiche di cui l'allievo già dispone, tanto nella propria lingua materna, nella lingua del territorio, quanto in altre lingue, indipendentemente dal contesto in cui sono state apprese. Un importante passo in questa direzione è costituito dal programma comune delle tre lingue seconde...”. È poi dichiarato che un obiettivo del Piano di formazione è “la comprensione reciproca fra gli individui, come premessa per la costruzione di una società plurilingue e pluriculturale;...” (id., p.35). Nella messa in atto di questo Piano di formazione il plurilinguismo è stato un asse tematico importante e in diverse scuole medie sono già stati realizzati progetti concreti di didattica integrata in classe⁸. Nel 2012 è stato elaborato⁹ un percorso plurilingue chiamato “Institut Babel de Genève” con lo scopo di avere una visione globale della competenza plurilingue degli allievi alla fine della scuola dell'obbligo. Questo percorso proponeva attività di *Éveil aux langues*, attività nelle tre lingue insegnate e riflessioni sul funzionamento e l'apprendimento delle lingue.

Nonostante questi progetti puntuali, portati avanti in alcune sedi con grande convinzione, e gli sforzi da parte del Dipartimento per stimolare la nascita di progetti didattici plurilingui “dal basso” a scala più larga, essi non si sono diffusi nella pratica d'insegnamento di tutte le sedi. Tra le cause ci sono la mancanza di materiali didattici già pronti, il bisogno di coordinarsi tra le diverse lingue, ecc.

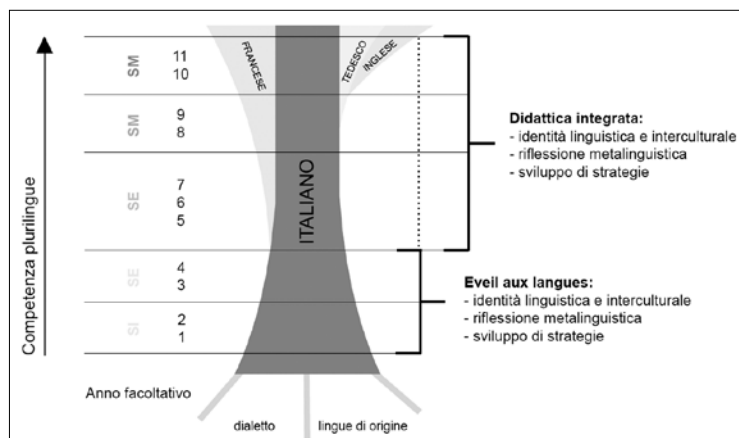
Tuttavia si può affermare che i progetti realizzati hanno avuto il pregio di aumentare la collaborazione fra i docenti delle lingue seconde, elemento fondamentale per implementare la didattica integrata. Inoltre i docenti si mostrano in generale più sensibili nei confronti degli aspetti plurilingui.

Tenendo conto di queste considerazioni si è ben presto imposta l'idea di attribuire un peso rilevante agli approcci plurali nell'elaborazione del nuovo Piano di studio. Nel contempo, il tema è stato approfondito dal Consiglio d'Europa e all'educazione plurilingue e interculturale è stato attribuito un posto importante nelle competenze fondamentali per le lingue seconde nell'ambito degli standard di formazione nazionali.

Si aggiunge il fatto che sono arrivate delle sollecitazioni provenienti dai settori della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, settori in cui la presa in considerazione delle lingue di migrazione, ma anche dei dialetti ticinesi, si impone sempre più nella pratica quotidiana. A questo proposito è interessante far notare che da alcuni anni anche il Dipartimento *Formazione e Apprendimento* della SUPSI, Locarno, propone un CAS “Interculturalità e plurilinguismo nell'apprendimento”¹⁰, per rispondere alle crescenti richieste da parte dei docenti.

Nel nuovo Piano di studio, oltre alle competenze linguistiche classiche (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta), è stato dunque introdotto un ambito di competenza denominato “Dimensione plurilingue ed interculturale”. Mentre gli ambiti delle competenze linguistiche classiche si basano sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e le indicazioni fornite da HarmoS¹¹, per la dimensione plurilingue il CARAP si imponeva in quanto costituisce un quadro di riferimento completo e dettagliato.

La visione globale dello sviluppo della competenza plurilingue e interculturale nel nuovo Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese è ben rappresentata nell'immagine seguente¹².



Nel primo ciclo si tiene conto delle lingue e culture presenti in classe (lingue d'origine, dialetti ticinesi, italiano) in modo che gli allievi imparino "ad osservare elementi linguistici (fonetici e non) e a scoprire ed apprezzare la diversità culturale e linguistica dei compagni" (id., p. 114). Come approccio didattico si privilegiano attività di *Éveil aux langues* principalmente per due ragioni: da un lato permettono di valorizzare ciò che i bambini conoscono già e dall'altro favoriscono l'apertura verso le altre lingue e culture e l'osservazione delle loro caratteristiche.

Nel secondo ciclo, in cui inizia l'apprendimento del francese, le attività di *Éveil aux langues* rimangono presenti, ma attraverso proposte di didattica integrata si invogliano gli allievi all'osservazione più approfondita di differenze e similitudini fra le diverse lingue e culture e della loro influenza sulla vita quotidiana. Descrittori più specifici¹³ quali "Gli allievi sono curiosi di fronte alle differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre", "sanno identificare le parole di origine internazionale" o ancora "sanno che la cultura e l'identità culturale hanno un'influenza sulle interazioni comunicative" (id., p. 124) indicano obiettivi da sviluppare nelle tre categorie del saper essere, saper fare e sapere e danno un'idea dell'ampiezza del progetto.

Nel terzo ciclo il bagaglio crescente di esperienze linguistiche e culturali – prima con l'apprendimento del tedesco e poi con quello dell'inglese – porta gli allievi in modo quasi naturale a fare paragoni sul funzionamento fra le lingue e permette loro nello stesso tempo di sviluppare e diversificare le proprie strategie di apprendimento di tutte le lingue. Attività di scambio di qualsiasi tipo, per esempio, hanno lo scopo di far conoscere meglio altre lingue e culture e stimolare gli allievi a considerare "l'identità plurilingue/pluriculturale come un plusvalore".

Nei prossimi tre anni di implementazione del *Piano di Studio* un gruppo di docenti elaborerà e testerà materiali specifici per i descrittori scelti dal CARAP. Di seguito questi saranno messi a disposizione di tutti gli insegnanti in modo da sostenere sempre più il lavoro in classe volto a far sviluppare fin dalla scuola dell'infanzia una competenza plurilingue ed interculturale che permetta di realizzare uno dei punti cardine del sistema scolastico ticinese, ossia l'integrazione di tutti gli

allievi con lo scopo di contribuire alla convivenza pacifica fra popoli di lingue e culture diverse in una società plurilingue ed interculturale.

3. De nombreuses questions encore ouvertes

Il reste bien entendu à voir comment les intentions formulées dans ces trois plans d'études seront mises en œuvre par les enseignant-e-s et, en particulier, à voir s'ils «entrent» dans les approches plurielles. Certes, celles-ci occupent désormais une place reconnue dans chacun des plans d'études mais, notamment de par le fait qu'elles mettent en jeu plusieurs disciplines, des difficultés de mise en œuvre sont prévisibles: au secondaire I, en particulier, où l'organisation pratique des enseignements tend à favoriser le cloisonnement, le suivi de ce qui est initié au primaire doit être soutenu; par ailleurs, les conceptions de l'enseignement des langues traditionnellement présentes dans le monde scolaire (enseignant-e-s, directions d'école, parents, etc.) restent souvent éloignées de telles démarches didactiques, mettant en jeu plusieurs langues à la fois (crainte des interférences, etc.). Un travail supplémentaire de coordination (horizontale et verticale), à un niveau plus local, ainsi qu'un travail de formation sont donc encore nécessaires.

Un certain optimisme est toutefois permis dans la mesure où divers moyens didactiques concrets ont été élaborés ces dernières années et à mis disposition des enseignants: EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), EOLE et patois (Elmiger & de Pietro, 2012) en Suisse romande; fascicules *Brücken* et nouveaux manuels qui prennent en compte les approches plurielles en Suisse alémanique; projets d'établissement mis en ligne par le Département de l'instruction publique au Tessin... De plus, et certaines contributions dans ce numéro en témoignent, la formation des enseignants intègre les approches plurielles de façon de plus en plus marquée.

Il est temps à présent que ces innovations fassent l'objet d'un suivi scientifique afin d'étudier les changements réels qu'elles induisent – ou non – dans les pratiques effectives d'enseignement, leurs apports et leurs limites. Il importe en effet d'examiner les apports respectifs de ce type d'approches et des enseignements singuliers, cloisonnés, dans le contexte de la scolarité obligatoire suisse.

Notes

¹ Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire, décrivant les compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir dans quatre domaines. Ces objectifs ont été adoptés en 2011 par l'Assemblée de plénière de la CDIP. (Cf. <http://www.edk.ch/dyn/15415.php>)

² Cf. HarmoS, Compétences fondamentales pour les langues étrangères, sections 1.4: http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf.

³ Voir L27 et L37 dans le PER.

⁴ L'appellation «langue 1» ou «L1» se réfère ici à la variété linguistique apprise avant l'entrée à l'école, suisse allemand ou autre. L'allemand standard représente donc à la fois une L2 et la langue de scolarisation; et les autres langues enseignées à l'école seront considérées comme des L3.

⁵ Sur la notion de répertoire plurilingue, voir également Beacco & Byram, 2007: 37.

⁶ Sommairement, des descripteurs du type «Les élèves peuvent/savent...».

⁷ Piano di formazione della scuola media, Bellinzona, settembre 2004, p. 35: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/piano-di-formazione/,4.7.2015>.

⁸ Vedi <http://www4.ti.ch/decs/ds/cerdd/scuoladecs/plurilinguismo/documenti/documenti-e-articoli/>, 4.7.2015.

⁹ Il percorso è stato elaborato dal Gruppo plurilinguismo, composto dalla consulente per le lingue della Divisione scuola, da alcuni esperti SM delle lingue seconde e alcuni membri dell'allora Ufficio di monitoraggio e sviluppo scolastico.

¹⁰ vedi: <http://www.supsi.ch/dfa/formazione-continua/regolamenti-e-piani-di-studio.html>, 4.7.2015.

¹¹ <http://www.edk.ch/dyn/20833.php>, 4.7.2015.

¹² Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, luglio 2015, p. 114. Il Piano di studio sarà consultabile sul sito www.ti.ch/piano-distudio a partire da metà settembre.

¹³ Grazie agli specchietti temporali (vedi: Tableau des descripteurs au fil des apprentissages, <http://carap.ecml.at/Documents/Tableaudecriptors/tabid/2663/language/fr-FR/Default.aspx>) proposti sul sito del CARAP la scelta di descrittori in funzione dell'età degli allievi e degli ordini di scuola è stata agevole.

Bibliographie

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Version intégrale, Projet 1 rév.). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F. de, Lorincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A., Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand: Langues (L) – Français*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.plandetudes.ch/>

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Geschäftsstelle) (Éd.) (2014a). *Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21* (Konsultation 28. Juni bis 31. Dezember 2013). Luzern: D-EDK. En ligne: http://lehrplan.ch/sites/default/files/Auswertungsbericht_2014-04-08_o.pdf

D-EDK (Ed.) (2014b). *Vergleich Lehrplan Pässepartout – Lehrplan 21: Übersicht zur Einpassung der Projektversion Pässepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK. En ligne: <https://www.lehrplan.ch/fremdsprachen>

D-EDK (Ed.) (2015). *Lehrplan 21 - Gesamtlehrplan 1 FS Englisch mit Latein*. Luzern: D-EDK. www.lehrplan.ch

ECML/CELV (2011). *Combat+: enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle: Unités didactiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://combat.ecml.at/>

Egli Cuenat, M. (2013). *Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre les langues étrangères – développements curriculaires récents en Suisse*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/Egli_LangScolEtrang_FR.docx

Elmiger, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2012). *EOLE et patois: éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel: IRDP. http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/eole_patois_avec_couverture_br.pdf

Klee, P., & Egli Cuenat, M. (2011). *Brücken zwischen 'Young World' und 'envol' - unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen. Fiches de travail: www.lehrmittelverlag.ch > downloads

Klee, P., Achermann, B., Egli Cuenat, M. (2012). *Brücken zwischen 'Explorers' und 'envol': unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag. Fiches de travail: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch

Lambelet, A., & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen - Stand der Forschung: Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.irdp.ch/eole/presentation.html>

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel.

Brigitte Gerber

est chargée d'enseignement en didactique de l'anglais à l'Institut Universitaire de formation des enseignants, Université de Genève.

Beatrice Leonforte

è esperta SM per il francese e redattrice per la parte Lingue seconde del nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.

Karine Lichtenauer

enseigne la didactique du français et de l'anglais à la PH Schaffhausen et à l'Institut Unterstrass à Zurich.