

Et si nous reprenions encore les prémisses pour enseigner les langues...

Carole-Anne Deschoux | Lausanne

In diesem Beitrag geht es um Erfahrungen mit dem Unterricht des Französischen als Zweitsprache in der Westschweiz, die in einem ersten Teil anhand konkreter Projekte vorgestellt werden. Daran schliesst sich die Frage nach der Konzeption einer integrativen Sprachendidaktik im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Dies ist Gegenstand eines Kooperationsprojekts zwischen Schul- und Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne, das im letzten Teil des Beitrags skizziert wird.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > [Fiches 25 et 28](#)

«Notre héritage n'est précédé d'aucun testament...»

R. Char

La prise en compte des langues à l'école et leurs enseignements ont toujours été alimentés par des débats passionnés et le resteront. Actuellement, les dénominations foisonnantes (langue de scolarisation, langue 1 ou L2, L3, langue cible, langues étrangères, langues d'origine, etc) attestent la vitalité des enjeux, la créativité des champs discursifs et illustrent également le foisonnement des épistémologies entrées en concurrence dans le nouveau plan d'études romand (PER).

Indépendamment de la difficulté et, en même temps, de la nécessité de s'entendre sur des définitions unifiées, nous constatons au quotidien combien la politique des langues s'est saisie de ce champ d'enseignement et de recherches. Un engouement qui a déjà des effets sur les curricula de formation initiale mais aussi dans les catalogues de formation continue et sur la mise en synergie des institutions impliquées dans la formation des enseignant-e-s.

Ces conséquences concrètes invitent à prolonger la discussion. Soit. Mais alors, si «notre héritage n'est précédé d'aucun testament», par quel bout appréhender la réflexion?

Pour cette contribution, nous partons d'observations faites dans une classe d'accueil du canton de Vaud pour préciser les enjeux à considérer pour

enseigner les langues à l'école primaire. Puis, par l'identification de questions, nous voulons préciser et définir des pistes de recherche et de formation à explorer dans le cadre du projet d'un nouveau laboratoire de langues constitué à la HEP Vaud. Ces pistes reviennent à la question des disciplines et de leurs évolutions, du statut des langues et de leurs fonctions, mais aussi aux dispositifs didactiques et pédagogiques ainsi qu'au quotidien des enseignant-e-s et à la spécificité des élèves. Elles visent à construire des ressources pour soutenir les enseignant-e-s et à préciser le rôle et l'interdépendance de chacun. Elles se préoccupent des élèves, de leurs apprentissages linguistiques et de leur insertion sociale et citoyenne. Ce travail s'inscrit déjà sur le long terme et suppose de revenir à nos multiples héritages pour préciser les conditions d'un ancrage constructif et confrontant.

1. Esquisse d'un panorama linguistique et politique suisse et ses conséquences pour l'école

Même si la Suisse s'affiche comme pays multilingue et polyglotte avec ses quatre langues nationales, les débats en matière de politique des langues ne sont pas évidents. Elle est prise entre la préoccupation d'être performante et celle de soutenir des enjeux démocratiques et économiques faisant partie de son histoire (Grin, 2015), entre celle d'entretenir ses variétés de langues et celle de contribuer au *vivre ensemble* par la connaissance des langues, entre le respect du principe de territorialité et la liberté de choisir ses langues (pour les cantons), entre la reconnaissance de la particularité des cantons et la nécessité de leur coordination. Ainsi, de multiples débats divisent toujours les cantons et les régions linguistiques (Elmiger & Forster, 2005). Ce constat renvoie à des enjeux

sociolinguistiques et politiques fort complexes et à des tensions internes et externes qui s'appréhendent aux niveaux local et global.

Au niveau international, le Conseil de l'Europe a défini des choix de politiques linguistiques auxquels la Suisse adhère. Au niveau national, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a explicité et précisé sa position à plusieurs reprises dans des recommandations (de 1972, 1974, 1976, 1985 et 1991 selon Caldéron *et alii*, 2013). Ainsi, depuis quelques années, au niveau intercantonal, des accords visent à harmoniser les choix posés entre les cantons et les régions (concordat HarmoS, 14 juin 2007). En matière de politique éducative, une stratégie nationale a précisé les choix de l'enseignement des langues (1998, 2004). Dans le cadre de la Coordination des langues en Suisse (Hutterli, 2012), le multilinguisme est considéré comme un nécessaire espace de dialogue et de recherche. De recommandations, nous sommes ainsi passés à une Loi sur les langues (LCC, ordonnance sur les langues, Olang, 4 juin 2010).

Quelques effets se traduisent dans les prescriptions romandes (du plan d'études, PER): l'avenue unique *Langues* (au pluriel), l'ordre d'enseignement des langues, la prise en compte des langues «d'origine» des élèves (PER) et la perspective intégrée et intégrative affichée.

Par l'existence d'un axe thématique nommé *approches interlinguistiques*, l'institution affiche son soutien à la construction d'une perspective pluri-lingue. Elle signale un rapprochement des différents enseignements des langues au service du développement de répertoires plurilingues chez les élèves. Les finalités explicitées de ces enseignements sont: «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». Soit. Les moyens officiels mis à disposition sont les

moyens d'éducation et d'ouverture aux langues à l'école (Perregaux *et alii*, 2003) et les manuels monolingues d'enseignement des trois langues du cursus.

On donne ainsi l'illusion que l'opérationnalisation des choix est facile et transparente, qu'il n'y a pas de débats, qu'il n'y a finalement aucun héritage... On ne considère pas suffisamment les spécificités socio-culturelles et langagières de chaque langue, les valeurs, les rapports aux mondes des locuteurs et leur ancrage spécifique local.

Pour la suite de notre réflexion, nous tenons compte de ce constat, nous reformulons les questions qui nous intéressent puis contextualisons quelques éléments saillants: Qu'en est-il de l'accueil des élèves alloglottes primo-arrivants dans une commune vaudoise? Dans quelle mesure pouvons-nous généraliser la réflexion pour identifier des pistes de recherche et de formation pour notre institution?

2.1. Une classe d'accueil du secondaire du canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, plusieurs choix sont posés pour l'accueil et la scolarisation des enfants de personnes qui ont migré (loi sur l'enseignement obligatoire, LEO, art. 8 et art. 102; pour les cours des langues et cultures d'origine et pour les élèves allophones).

Trois structures existent et visent la prise en charge des élèves qui ne parlent pas le français, les primo-arrivants alloglottes: (i) des classes d'accueil, (ii) des groupes d'accueil, (iii) des cours intensifs (CIF). Ces structures n'existent pas forcément partout. Elles visent l'apprentissage rapide du français et l'insertion des élèves dans le système scolaire ordinaire (Gieruc, 2007; Nicolet, 1995) par l'acquisition

des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale (LEO). Elles sont transitoires et sont fréquentées entre six mois et deux ans au maximum. Gérées par chaque établissement, elles sont du ressort du Conseil de Direction. La composition de ces groupes dépend des flux migratoires et des lois du marché du travail (notamment pour les pays européens et ceux qui font partie de l'accord autorisant la libre circulation des personnes, l'AELE).

L'accueil dans l'établissement observé poursuit ainsi trois finalités: 1) l'apprentissage du français, 2) l'intégration sociale des élèves primo-arrivants dans la collectivité des élèves de l'école, 3) l'adaptation des élèves aux exigences du plan d'études (PER). Le cursus

On ne considère pas suffisamment les spécificités socio-culturelles et langagières de chaque langue, les valeurs, les rapports aux mondes des locuteurs et leur ancrage spécifique local.

scolaire est structuré en trois étapes appelées trois *niveaux* (cf. *infra*). La prise en charge des élèves est variable, tout comme la durée de fréquentation: elle est définie par les besoins et les connaissances des élèves. La progression vise aussi une plus grande prise en charge de leur développement. A terme, ils doivent se débrouiller au sein d'une classe ordinaire (notamment en ce qui concerne les consignes et la participation au sein de groupes de pairs). Ils suivent successivement: des cours intensifs de français langue seconde en classes d'accueil (Niveau A); une phase d'intégration sociale partielle en groupes d'accueil (avec des groupes de forces similaires dans les disciplines scolaires fortes) (Niveau B); une phase d'intégration scolaire en

classe ordinaire avec des cours intensifs en français (Niveau C). Pendant leur parcours, ils fréquentent de plus en plus les classes ordinaires jusqu'à ce qu'ils les intègrent (Niveau C).

La classe d'accueil qui nous intéresse regroupe des élèves du secondaire I (élèves de 12 à 16 ans). Elle est de niveau A et suppose une prise en charge totale en classe d'accueil allant de six mois à un an. Douze périodes sont consacrées à la construction de connaissances orales et écrites en français. Les élèves suivent aussi des cours de mathématiques, d'informatique, d'arts visuels, de cuisine, de musique et d'éducation physique.

Les élèves des deux dernières années proviennent d'Afrique (Érythrée, Éthiopie, Somalie, Soudan), d'Asie (Syrie, Afghanistan, Sri-Lanka) et d'Europe (Kosovo, Espagne, Portugal, Ukraine). La diversité des langues (albanais, amharique, arabe, anglais, dari, espagnol, français, kurde, massalit, pashtou, portugais, somali, tamoul, tigrinia) est manifeste. A ces langues s'ajoutent celles de leur parcours migratoire (anglais, hongrois, norvégien) qui attestent de séjours pouvant aller jusqu'à trois ans. Les élèves ont fatalement des connaissances partielles des langues – de par une scolarisation inexistante ou morcelée.

En partant de leurs langues, les élèves doivent notamment construire le système phonologique français et pouvoir s'exprimer de manière pertinente dans des situations quotidiennes, par exemple pour soutenir une conversation courante mais aussi pour construire des savoirs en langues et dans d'autres disciplines. Pour l'écrit, ils doivent élaborer le principe alphabétique (connaissance des lettres, segmentation phonologique et correspondance phonographique) et les principes orthographiques du français. Construire le rapport grapho-phonémique ou phonogrammique en fonction des conventions de cette langue est loin d'être une évidence, surtout en si peu de temps – comme en attestent les travaux en psycholinguistique et en didactique de l'enseignement de la lecture (David, 2006; Rieben, 2004, Saada- Robert, 2007) –, d'autant plus si les langues premières ou connues de ces apprenants ne s'écrivent pas (massalit) ou si leur système d'écriture est très éloigné. A ces questions de contenus s'ajoutent des dimensions de socialisation et la gestion de tensions ethniques, genrées et simplement interpersonnelles.

Un projet collaboratif impliquant des enseignants-e-s d'accueil et des formatrices-trices de la HEP se déroule actuellement dans cette classe¹. Il vise la construction de livres bilingues par des élèves de classe d'accueil. Ces livres voyageront

dans des sacs. Appelés *Sacs d'histoires* (Perregaux, 2006, 2009), ils circuleront dans des classes et des familles d'élèves du cycle 1.

Cette démarche s'inscrit dans une perspective acculturative au monde de l'écrit, qui valorise le travail effectué par les élèves de classe d'accueil auprès d'élèves plus jeunes. En plus de cette lecture adressée, durant tout le processus les élèves se rendront dans des bibliothèques, choisiront des livres, effectueront des traductions, les liront pour eux, produiront des livres bilingues et des jeux qui les accompagneront. Avec l'aide d'enseignant-e-s, de parents et d'interprètes (suivant le moment où ils interviennent), un soin particulier sera porté à la fois au support des albums de jeunesse bilingues permettant de jouer avec plusieurs langues, et à la traduction, abordée comme moment de médiations langagières. Les élèves vont faire des choix langagiers, se questionner sur la valeur, l'existence, l'usage de certains mots. Par la littérature de jeunesse, ils choisiront une langue qu'ils mettront en lien avec le français sur un même support; ils pourront ainsi construire un espace d'interprétation et construire une posture d'auteur. Par ailleurs, ils iront à la bibliothèque, apprendront à choisir un livre, liront des albums de jeunesse et confectionneront des livres bilingues. Ces activités construiront un environnement de l'écrit par l'écrit plurilingue qu'ils sont invités à investir. Et c'est là que se formulent des questions foisonnantes:

- Dans le travail lancé, quelle-s langue-s mobiliser pour s'assurer de la compréhension des consignes? On constate que parfois, en plus du français, les enseignant-e-s passent facilement de l'anglais ou de l'espagnol pour aller vers le dari, le pasthou ou le portugais. Ce relais de langues pourrait être intéressant pour comprendre comment aller vers la langue cible (français) tout en veillant à entretenir les connaissances déjà présentes de ces langues.



Monumento a la Madre del Emigrante. R. Muriedas, 1970, Gijón.

- Pour la traduction, quelles langues choisir? Quelle légitimité prêter aux langues des élèves? Avec ses multiples déplacements, il n'est pas rare qu'un élève parle au moins trois langues avec des compétences partielles et très hétérogènes. Comment faire comprendre que, parfois, même si le mot est le même en arabe, il n'a pas la même valeur dans toutes les langues et ne s'emploie pas toujours dans le même registre ou niveau de langue? Que dire des dimensions esthétiques? Comment construire un rapport dynamique entre les langues qui ne soit pas de concurrence mais de complémentarité? Comment faire évoluer le rapport négatif avec certaines langues rencontrées ou imposées lors de leur parcours de vie? Comment inviter les élèves à se lancer même s'ils ne maîtrisent pas les langues en question? Et même s'ils ont un accent? Comment donner aux élèves l'envie de poursuivre leurs apprentissages et ne pas les décourager devant ce qu'ils ignorent? Comment expliciter les attentes quand les élèves ne comprennent pas toutes les finesses de la langue en question (ici le français)? Comment coordonner tous ces enseignements?
- Comment également gérer le rapport entre ces élèves? Certains élèves sont des relais langagiers et culturels. Comment faire accepter qu'une fille reformule ce qu'elle a compris à un garçon qui n'a pas la même connaissance qu'elle? Qui faire travailler avec qui?
- Comment finalement accompagner la construction de l'actorialité des élèves (Deschoux, 2011) qui suppose une posture participative et confrontante, qui soit en prise avec les enjeux scolaires des disciplines et des situations?

Nous constatons que ce travail nécessite d'abord une importante formation en didactiques des langues et en pédagogie, mais aussi en sociologie. Ces questions nous invitent à reprendre les fondements d'une didactique (voire de plusieurs didactiques) des langues intégrée et intégrative; mais aussi à approfondir ce qui est spécifique et transversal aux enseignements en/des langues. Ainsi «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» ne peuvent plus être des évidences. Ces intentions impliquent une solide formation en didactique.

2.2. Un laboratoire de langues en pays de Vaud

Partant d'une injonction institutionnelle qui s'est inspirée des logiques du PER, deux unités d'enseignement et de recherche de la HEP Vaud (Unité d'enseignement et de recherche du français et unité d'enseignement et de recherches des langues) se sont lancées dans la construction d'un laboratoire «Langues, Plurilinguisme, Intégration, Cultures» (LPIC).

Même si ce laboratoire n'est pas encore effectif, sa préoccupation centrale portera ainsi sur les élèves, leurs apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité obligatoire et leur insertion sociale et citoyenne. Elle supposera une réflexion sur la formation didactique et générale des enseignant-e-s ainsi que des travaux de recherche et de développement spécifiques. Les langues seront abordées selon une triple perspective: 1) en considérant la spécificité des objets d'enseignement, 2) en les envisageant comme moyens pour construire des connaissances et des savoirs, 3) en les abordant comme des éléments concourant à la différenciation sociale et culturelle mais aussi à la promotion scolaire des élèves. Ce laboratoire se préoccupera de l'enseignement des langues scolaires impliquant des dimensions socioculturelles multiples, dans un environnement où chaque langue peut être appréhendée comme langue de scolarisation, d'intégration sociale et culturelle mais aussi comme L1 et L2.

Dans une institution où la formation en langues des enseignant-e-s est importante et où il s'agit d'entrer «activement» dans les prescriptions, d'utiliser les moyens d'enseignement mais aussi de faire des choix éclairés pour faire face à la diversité des langues en classe tout en prenant en compte la complexité des enjeux, ce laboratoire serait un carrefour important qui permettrait une réflexion pouvant articuler: (i) les dimensions politiques, à la fois locales et situées dans un contexte particulier avec ses enjeux (international et local), (ii) la formation avec les contenus dispensés à la HEP, les dispositifs proposés en classe, (iii) la collaboration entre les différentes unités d'enseignement et de recherche – qui ne seraient pas seulement celles des langues vivantes enseignées, (iv) les objets de recherche liés aux différentes disciplines contributives, les épistémologies, les avancées dans nos disciplines respectives, (v) sans oublier le contact avec le terrain, les enseignant-e-s et les élèves pour la construction de matériel.

3. Des collaborations à définir, des objets à partager et des moyens à se donner

Les analyses à effectuer et le nouveau paradigme socio-historique supposent un travail collaboratif pris en charge par une équipe aux appartenances disciplinaires distinctes. Ce dernier partirait des pratiques langagières (et autres) et viserait à identifier les contraintes qui configurent le quotidien des enseignant-e-s. Il chercherait à articuler une didactique des textes-discours (expression orale et écrite) à la didactique du système des langues en question en regard des contraintes d'une forme scolaire «située». Comme institution, nous avons à former, à accompagner des enseignant-e-s qui ont à construire des connaissances complexes sur les dimensions langagières et linguis-

tiques, sur les objets d'enseignement à proposer, sur les phénomènes migratoires, sur des groupes d'élèves aux savoirs hétérogènes ainsi qu'aux référents socioculturels et aux priorités parfois très différents. C'est par la ou les didactiques que nous comptons mener ce travail. C'est ensemble, enseignant-e-s, formateurs-trices, chercheurs-euses que nous pourrions entamer une réflexion didactique et pédagogique en profondeur.

4. Des perspectives à préciser et à construire

Dans cette contribution, nous avons montré que les choix *en langues* du plan d'études ne peuvent s'opérationnaliser sans une reconfiguration en profondeur des champs disciplinaires actuels. La réflexion doit reprendre par une double assise: 1) celle des questions pratiques qui articulent des dimensions collectives et individuelles où l'un est nécessaire à l'autre et contribue aussi à la légitimité de leur statut; 2) celle du travail conjoint de didacticiens, mais aussi de sociologues et peut-être de psychologues sociaux. Tous s'engageraient dans une réflexion didactique et socio-historique pour prendre à bras le corps la particularité de la forme scolaire et de ses enjeux, là où la langue n'est pas seulement discipline mais aussi moyen pour construire des savoirs. C'est à nous d'écrire notre testament et si «Notre héritage n'est précédé d'aucun testament...», maintenant «Vous serez une part de la saveur du fruit²» qu'il nous reste à manger...

Bibliographie

Caldéron, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et de culture d'origine (LCO). Une enquête dans 6 cantons: BE, GE, JU, LU, SO et VD*. Neuchâtel et Berne: Forum suisse migration et RC Consula.

David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle? *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 39(2), 23-27.

Deschoux, C.-A. (2011). *La construction de l'actorialité de l'élève en situation scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, (325 p.). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16981>, consulté le 18 novembre 2015.

Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.

Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité à culturelle à l'école? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne: URSP.

Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I. (2015) *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Coire: Ruegger.

de Goumoëns, C., de Pietro, J.-F. & Jeannot, D. (1997). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires. *Vals-asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69/2.

Hutterli, S. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse, Etat des lieux, développement et perspectives*. Berne: CDIP.

Nicolet, M. (1995). *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire?* Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20101351/index.html>, consulté le 20 novembre 2015.

Perregaux, C. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, No1, 27-29.

Perregaux, C. (2009). Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac, *Babylonia*, 4, 74-77.

Perregaux, C., de Pietro, J.-F., Goumoëns, C. & Jeannot, D. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, C. & Deschoux, C.-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et pratiques*, n° 40, 9-20.

Rieben, L. (2004). Le 21^{ème} siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? *Formation et pratique d'enseignement en question*, 17-25.

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In: *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) Paris.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit*. Genève: FPSE, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n°100. Site: EOLE général: <http://www.irdp.ch/cole/>, consulté le 16 novembre 2015.

Notes

¹ Ce projet a obtenu le soutien de l'Office fédéral de la culture pour 2015-2016.

² Deux aphorismes de R. Char publiés dans *Feuillets d'Hypnos* intégré à *Fureur et mystère*, Paris: Folio (pp.102 et 95).

Carole-Anne Deschoux

est docteure en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle travaille comme professeure-formatrice à la HEP Vaud en didactique du français. Depuis quelques années, elle s'intéresse à la littérature de jeunesse abordée dans une perspective plurilingue et plus particulièrement aux livres bilingues. Actuellement, elle se préoccupe de la traduction/d'interprétation de ces textes, de leur circulation et de leurs transformations.