

Daniel Elmiger

Les langues nationales dans l'enseignement des langues suisse

La croix et la bannière

**Les langues nationales
dans l'enseignement des langues suisse.
La croix et la bannière**
Daniel Elmiger

La collection « **Penser la Suisse** » a pour objectif de diffuser des connaissances scientifiques sur des problématiques actuelles et futures auprès du grand public en Suisse. Ses livres, perspicaces et engagés, sont édités par le Think Tank « Penser la Suisse », une association formée d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s en sciences sociales travaillant dans des hautes écoles suisses.

<http://penserlasuisse.ch>



**Les langues nationales
dans l'enseignement
des langues suisse**
La croix et la bannière

Daniel Elmiger

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Cet ouvrage bénéficie également du soutien de la Fondation Oertli.

La maison d'édition Seismo bénéficie d'un soutien de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2025.

Publié par
Éditions Seismo, Sciences sociales et questions de société SA
Zurich et Genève
Zeltweg 27, 8032 Zürich

www.editions-seismo.ch
info@editions-seismo.ch

Texte © l'auteur 2025

ISBN 978-2-88351-130-9 (Imprimé)
ISBN 978-2-88351-774-5 (PDF)

ISSN 2813-2378 (Imprimé)
ISSN 2813-236X (En ligne)

<https://doi.org/10.33058/seismo.20774>



Cet ouvrage est couvert par une licence Creative Commons
Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de
Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Conception de la couverture: Hannah Traber, St.Gall

Table des matières

Introduction	9
Un nouveau paysage politique scolaire	11
Qu'en est-il de la cohérence linguistique?	13
Une thèse et des objections possibles	15
Ne pas opposer les langues entre elles	17
Aperçu des chapitres	19
Remerciements	21
 Chapitre 1: Anecdotes	 23
Des enseignant-e-s mal à l'aise – ou carrément manquant-e-s	24
Examens de maturité	26
Prise de conscience tardive de l'utilité des langues	27
Séjours au pair, année en Suisse romande et armée	28
Prestations de service dans une seule langue	29
Communication à l'intérieur du pays: le modèle suisse est-il encore valable?	30
 Chapitre 2: Les statistiques sur les langues et l'usage des langues	 33
Du recensement au relevé structurel	35
Langues principales de la population suisse	36
Les langues dans la vie privée et professionnelle	38
 Chapitre 3: Désintérêt et manque de motivation	 41
Représentations et attitudes	41
Mauvaise perception des langues nationales	44

Chapitre 4 : La politique linguistique suisse : un système fédéraliste qui a besoin de coordination	49
L'enseignement des langues : un grand business	49
Un système scolaire fédéraliste	50
Un compromis pour la paix des langues	51
Une chaîne de confiance verticale	53
Mensonges	55
 Chapitre 5 : Des objectifs qui cachent la forêt	 59
Objectifs de l'apprentissage des langues	61
Plans d'études et objectifs langagiers	62
Littérature et culture	65
 Chapitre 6 : Absence de résultats fiables	 71
Évaluation des niveaux de langue à l'école et ailleurs	76
Résultats de l'enseignement des langues	77
Autoévaluation des compétences linguistiques des adultes	82
 Chapitre 7 : Les promesses de la didactique des langues étrangères	 85
La didactique des beaux jours	85
Bonnes conditions, mauvaises conditions	86
La formation arrangera les choses	89
Mais cette fois-ci de manière vraiment communicative et orientée vers l'action !	90
Apprendre les langues ou se former au plurilinguisme ?	93

Chapitre 8 : Quelle attitude adopter face aux nouveaux développements technologiques ?	97
Reconnaissance et traitement automatiques de texte	99
Intelligence artificielle : génération et résumé de texte	100
Traductions automatiques	102
Quel impact sur l'enseignement des langues étrangères ?	102
 Chapitre 9 : L'enseignement bilingue et les échanges sont prometteurs. En est-il de même pour les langues nationales ?	 109
L'enseignement bilingue	109
Échanges, séjours et rencontres	115
 Chapitre 10 : Conclusion – et maintenant ?	 121
Clarification de la situation	121
Un nouveau modèle de multilinguisme ?	124
Domaine de l'école	129
Des objectifs plus clairs	131
Plus d'apprentissage informel des langues (également : immersion)	132
Les notes ne sont pas un contrôle de niveau	135
Repenser la politique scolaire suisse	136
Supprimer l'enseignement précoce des langues ?	138
Transférer la responsabilité ?	139
Rendre l'enseignement des langues plus sélectif ?	141
 Références bibliographiques	 143

Introduction

Ce livre traite des langues nationales suisses – et en particulier de l'allemand et du français, enseignés comme langues étrangères dans les écoles suisses. C'est un sujet passionnant, mais aussi délicat, puisqu'il s'agit d'une part d'une caractéristique identitaire centrale du pays – le quadrilinguisme largement connu – et d'autre part d'un enseignement que la plupart des gens ont suivi en Suisse, parfois avec de bonnes expériences et de bons résultats, parfois avec des résultats médiocres, voire misérables. Tout le monde peut donc participer à la discussion avec ses attentes et ses expériences.

Le point de départ de ce travail est un malaise face au fait que l'enseignement des langues étrangères est souvent perçu – et pas seulement à mots couverts – comme très insatisfaisant, mais qu'il est présenté par les responsables de la politique scolaire ainsi que par la didactique des langues étrangères comme non problématique, voire progressiste. Qu'y a-t-il de vrai dans cette divergence : reflète-t-elle simplement des expériences individuelles ou est-elle plus qu'anecdotiquement vraie ? Avec ce livre, je souhaite contribuer à une discussion honnête sur le sens, les objectifs et les résultats de l'enseignement des langues.

En principe, l'enseignement des langues étrangères est bien accepté en Suisse. Les langues font partie de l'identité centrale du pays, comme le stipule l'article 4 de la Constitution fédérale :

Art. 4 Langues nationales

Les langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche.

L'article sur les langues (art. 70) définit explicitement l'objectif que le pays s'est fixé en matière de plurilinguisme :

Art. 70 al. 3

La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.

La plupart des gens sont d'accord avec cet objectif et beaucoup sont flattés que la Suisse soit perçue à l'étranger comme un exemple parfait de démocratie plurilingue vécue. Certes, le quadrilinguisme suisse peut impressionner en comparaison avec les pays voisins directs. En comparaison avec d'autres pays multilingues, il semble toutefois plus modeste : en Bolivie, par exemple, plus de trente langues officielles sont reconnues.

La compréhension et l'échange reposent sur des contacts communs par-delà les frontières linguistiques qui présupposent à leur tour des connaissances linguistiques partagées. Un enseignement des langues de qualité et réussi devrait donc être dans l'intérêt commun et profiter à l'ensemble du pays. Mais pourquoi a-t-il souvent si mauvaise réputation ? Et cette réputation est-elle justifiée ou s'agit-il plutôt de médisance ?

C'est à ces questions que la présente publication tente de répondre, de manière ouverte, différenciée et problématisée. Même si certains faits ne sont présentés que de manière

abrégée, il s'agit de questions et de systèmes complexes qui doivent être présentés de manière aussi peu polémique que possible. Je l'écris à partir d'une perspective située: mon point de vue est celui d'un linguiste et didacticien qui s'intéresse depuis de nombreuses années à la situation linguistique en Suisse, aux questions de bilinguisme et de plurilinguisme individuel, scolaire et social, ainsi qu'à l'enseignement des langues étrangères à l'école. J'ai pu réaliser quelques travaux de recherche sur ces thèmes dans le cadre de mon activité professionnelle. J'en ai accompagné d'autres ou j'ai pris connaissance de leurs résultats. Ces travaux (par exemple. Elmiger & Forster 2005, Elmiger *et al.* 2022, 2023, Singh & Elmiger 2017) sont intégrés dans ce livre, tout comme les développements pertinents de ces dernières années en matière de politique scolaire et linguistique.

Un nouveau paysage politique scolaire

Depuis le début du siècle, les conditions ont considérablement changé dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. La décision du directeur de l'éducation zurichois Ernst Buschor à la fin des années 1990 d'avancer l'enseignement de l'anglais (et donc de le faire commencer avant celui du français) a fait bouger les choses en Suisse. Ceci à une époque où une nouvelle loi sur les langues (la *Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques* – Loi sur les langues, LLC) a été discutée au Parlement et finalement adoptée en 2006. Elle prévoit que la Confédération et les cantons s'occupent ensemble de la

cohésion linguistique du pays. Ce n'est toutefois pas par le biais de cette loi que l'enseignement des langues à l'école en Suisse a été réorganisé, mais par un accord des cantons sous la direction de la CDIP (Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique), sous la forme d'une stratégie et d'un compromis entre les cantons qui souhaitaient, comme jusqu'à présent, enseigner d'abord une langue nationale et ceux qui voulaient choisir l'anglais comme première langue étrangère.

L'accord consiste à ce que dans tous les cantons, une première langue étrangère soit apprise à l'école primaire à partir de la 3^e année (selon le décompte HarmoS: 5^e année scolaire ou 5H) et une deuxième langue étrangère à partir de la 5^e année primaire (7H). L'attribution exacte est laissée aux cantons (ou aux régions linguistiques). Cette décision est aujourd'hui largement mise en œuvre. Dans la partie orientale de la Suisse alémanique, on commence par l'anglais comme première langue étrangère; l'ancien «français précoce» est désormais la deuxième langue étrangère. Dans les cantons suisses alémaniques (et bilingues) proches de la frontière linguistique, l'anglais a été avancé de deux ans, mais reste la deuxième langue étrangère apprise à l'école après le français. En Suisse romande également, on commence par une langue nationale, l'allemand, avant l'anglais. Le canton du Tessin, où trois langues sont enseignées à l'école primaire (français, allemand et anglais), ainsi que le canton trilingue des Grisons (avec l'allemand, l'italien ou le romanche comme langues principales), où l'enseignement des langues étrangères est adapté à la situation linguistique régionale, constituent des cas particuliers.

Le passage de l'ancien au nouveau système est en grande partie achevé et même si, dans certains cantons, la nécessité d'apprendre deux langues dès le primaire a été politiquement remise en question, le compromis n'a été renversé nulle part jusqu'à présent. Mais qu'apporte cette nouvelle configuration, dans laquelle l'enseignement de l'anglais a été nettement renforcé dans la plupart des cantons, tandis que l'enseignement des langues nationales n'a été étendu que dans certains cantons (Elmiger et Forster 2005)?

Le succès de l'enseignement d'une langue étrangère peut être évalué différemment selon la question posée: répond-il aux attentes des différents acteurs (corps enseignant, élèves, parents, autorités scolaires, grand public)? Quels sont les objectifs fixés – et sont-ils atteints? Comment peut-on mesurer les compétences linguistiques? Les réponses à ces questions sont étonnamment rares.

Qu'en est-il de la cohérence linguistique?

Ce livre n'est pas le premier à se pencher sur l'état des langues nationales suisses. En 2010 déjà, par exemple, le journaliste romand José Ribeaud publiait un livre intitulé *La Suisse plurilingue se déglingue*, dans lequel il décrivait un pays dont le plurilinguisme menaçait de s'effondrer. Qu'il s'agisse de l'usage du dialecte dans la vie quotidienne ou à la télévision, de l'enseignement des langues étrangères ou de la politique linguistique en général, Ribeaud constatait à différents niveaux des forces centrifuges qu'il jugeait néfastes pour le pays:

Le dialogue interlinguistique est en panne, le recours à l'anglais un alibi, la cohésion nationale une fiction, les statistiques des miroirs déformants! Le plurilinguisme des Suisses est une chimère. La paix des langues repose sur un consensus politique précaire. Elle est suspendue à un fil ténu. (Ribeaud 2010, p. 14)

À ses yeux, la situation linguistique en Suisse alémanique en est entre autres responsable, notamment l'utilisation croissante des dialectes dans tous les contextes possibles, qui rend la communication interne à la Suisse difficile et conduit au rejet des autres langues (à l'exception de l'anglais). Pour lui, l'attachement non critique au quadrilinguisme est illusoire :

On se berce ainsi de l'illusion que tout va bien dans la Suisse quadrilingue et qu'il n'y a pas lieu de peindre le diable de l'incompréhension sur la muraille confédérale. (p. 17)

Par ailleurs, il a constaté à différents niveaux une véritable « anglomanie » susceptible de nuire à la cohésion nationale, de même que la diglossie suisse alémanique, c'est-à-dire la coexistence de l'allemand standard (majoritairement utilisé à l'écrit) et des dialectes suisses-allemands (utilisés à l'oral). Les francophones sont peu familiarisé·e·s avec une telle situation linguistique. Mais la diglossie peut aussi être récupérée politiquement, lorsqu'on dit par exemple que les enfants suisses alémaniques sont dépassés par l'apprentissage du français, puisqu'il s'agit de la quatrième, cinquième ou sixième langue – après le suisse-allemand, l'allemand standard, l'an-

glais (et, pour de nombreux enfants, les langues individuelles de la famille ou de la migration) – donc, dans le doute, d’une langue de trop.

Une thèse et des objections possibles

Ce livre repose sur la thèse suivante : en Suisse, les langues nationales ne sont pas au mieux de leur forme. En dehors de leurs régions linguistiques respectives, elles jouent un rôle de plus en plus secondaire et sont de plus en plus remplacées par l’anglais en tant que langue de communication dans des contextes nationaux ou pour les échanges avec des personnes issues d’autres régions linguistiques. Il y a toute une série de raisons à cela, notamment le manque de résultats de l’enseignement des langues étrangères à l’école, dont il sera question dans ce livre. Il s’agit d’une entreprise difficile et parfois désagréable, car d’une part, il semble que la situation soit précaire depuis un certain temps déjà, et d’autre part, il s’agit d’un sujet pour lequel de nombreux acteurs (de la pratique de l’enseignement, de la didactique ou du système scolaire) sont coresponsables et préfèrent détourner le regard plutôt que de nommer les difficultés et de traiter les manquements.

Une série d’objections peuvent être formulées à ce sujet. Ainsi, la situation est loin d’être homogène. L’enseignement des langues étrangères en Suisse obtient aujourd’hui comme hier d’excellents résultats auprès des élèves intéressé·e·s. Il y a aussi beaucoup d’enseignant·e·s motivé·e·s qui donnent le meilleur dans leur enseignement. Parallèlement, on observe aussi que dans certaines régions (notamment à proximité

d'une frontière linguistique ou dans les régions où la langue nationale est une langue minoritaire, comme dans le canton du Tessin ou des Grisons), il y a une plus grande compréhension de l'enseignement/apprentissage des langues, ce qui semble se refléter dans les résultats. C'est très réjouissant, mais cela ne change rien à la question: l'enseignement des langues nationales atteint-il globalement les objectifs qu'il se fixe?

Bien sûr, je ne connais la situation suisse que de façon sectorielle, c'est-à-dire d'une part par mes expériences et mes observations, d'autre part par la littérature de recherche. J'ai fait des expériences de recherche concrètes dans environ la moitié des cantons suisses: surtout en Suisse romande, mais aussi dans les cantons proches de la frontière linguistique, qui ont mené ensemble le projet Passepartout avec le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue (BE, BL, BS, FR, SO, VS). Je connais beaucoup moins bien les autres régions du pays – et ma perspective de linguiste travaillant aussi dans le domaine de la didactique limite l'angle de vue. Pour avoir une vision globale, il faut aussi prendre en compte des domaines comme les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie et les sciences politiques, ce que j'essaie de faire du mieux possible.

Enfin, il en va de même pour ce sujet comme pour d'autres: tout n'était pas mieux avant – et je ne suis pas d'avis que tout se dégrade de manière générale. J'ai par exemple souvent affaire à de jeunes qui étudient l'allemand en Suisse romande et qui décident ensuite de l'enseigner. J'ai certes l'impression que le niveau de langue au début des études s'est dégradé ces dernières années, mais je suis aussi toujours

impressionné par les progrès que beaucoup font en peu de temps. Je ressens chez ces jeunes beaucoup d'enthousiasme pour le métier de professeur·e d'allemand – mais aussi beaucoup de désillusion et de démotivation compte tenu des difficultés à enseigner cette langue.

Avant de poursuivre, il convient de préciser un point. Dans ce livre, il est surtout question des deux « grandes » langues nationales, l'allemand et le français, et moins de l'italien et du romanche : deux langues importantes, mais que je connais moins bien et que j'ai moins étudiées. Une grande partie de ce que j'écris sur l'allemand et le français (ou sur la Suisse romande et la Suisse alémanique) peut aussi s'appliquer au Tessin et au canton des Grisons, mais je ne peux pas juger dans quelle mesure.

Ne pas opposer les langues entre elles

Parlons encore de l'*elephant in the room*. La manière la plus simple d'illustrer le recul des langues nationales dans la compréhension à l'intérieur de la Suisse serait de faire une série d'observations. Là, un rapport de l'administration fédérale qui n'a pas été traduit dans d'autres langues nationales, ici, une affiche publicitaire qui nous interpelle en anglais. Et puis, tous ces nouveaux produits et services qui ne sont plus proposés aujourd'hui dans une langue nationale ! L'anglais, justement, semble-t-il, est devenu incontournable dans la communication, à l'école et sans doute aussi dans de nombreux autres domaines. Faut-il s'en réjouir ou le condamner ? Les avis divergent à ce sujet.

Ce qui, à mes yeux, ne doit pas se produire: il ne faut pas jouer l'anglais contre les langues nationales. La plupart du temps, il ne s'agit pas d'un choix entre deux langues, mais d'une cohabitation où différentes solutions sont possibles. L'anglais est une langue de communication internationale et est indispensable dans de nombreux domaines professionnels et scientifiques. C'est un fait qu'il n'y a pas lieu de remettre en question. Ce qui est plus discutable, c'est l'opinion selon laquelle *seul* l'anglais est important et que les langues nationales suisses peuvent donc être abandonnées comme moyen de communication entre les différentes parties du pays.

Il est vrai que l'omniprésence de l'anglais peut être agaçante, par exemple lorsque, dans les grandes villes, on est servi par des personnes qui, selon toute apparence, ne parlent qu'anglais, ou lorsque, dans le train, un voyageur très occupé parle au téléphone de la « *range de 5000* » pour les machines qu'il faut toutes « *connect* » et qu'il faut enlever le « *per year* » du « *price-per-asset-per-year* ». Mais est-ce vraiment l'anglais qui dérange – ou ne serait-ce pas plutôt la désinvolture avec laquelle les autres personnes sont importunées?

Le fait que de plus en plus de produits, de marques, d'informations, etc., qui étaient autrefois disponibles dans une langue nationale, ne le soient plus qu'en anglais, peut également être irritant. Mais à mes yeux, il s'agit surtout de phénomènes de surface et probablement aussi d'un changement de génération. Par le passé, il y a déjà eu des vagues d'influences de langues étrangères (on pense au latin et au grec depuis que le français s'écrit ou à l'italien à la fin du Moyen Âge et à la Renaissance). Depuis le 20^e siècle, c'est désormais l'anglais qui exerce la plus forte influence.

Cela s'explique par l'importance politique, économique et culturelle de certains pays anglophones (en premier lieu les États-Unis et la Grande-Bretagne) – et aussi par une certaine manière hégémonique avec laquelle l'anglais s'impose comme langue de communication internationale. Cela s'apparente en partie à une sorte de colonialisme linguistique, qui doit être considéré d'un œil tout à fait critique. Mais encore une fois : la langue anglaise en soi n'est pas le problème, mais plutôt le signe que les langues nationales sont considérées comme négligeables. Il devrait y avoir suffisamment de place pour plusieurs langues – y compris l'anglais – en Suisse.

Aperçu des chapitres

Dans les chapitres suivants, j'utiliserai différentes données et approches pour éclairer les sous-domaines suivants.

Le chapitre 1 traite des « anecdonnées », c'est-à-dire pas vraiment des données, mais plutôt des impressions, à savoir d'éléments non systématiques : observations, cas particuliers et anecdotes. Celles-ci sont à double tranchant. Certes, elles peuvent bien illustrer certaines réalités ou relations, mais elles ne se laissent guère généraliser.

Le chapitre 2 est consacré aux données statistiques, telles que celles collectées par l'Office fédéral de la statistique ou par des services scolaires. Ces données sont basées sur des faits et, si la collecte a été bien planifiée et réalisée, elles sont souvent instructives. Elles doivent néanmoins être interprétées avec prudence.

Le chapitre 3 traite des attitudes et des représentations dans le domaine des langues et de leur apprentissage : quelle représentation mentale en avons-nous et quelles attitudes en découlent, par exemple en ce qui concerne l'apprentissage des langues ?

Le chapitre 4 présente la politique linguistique : j'y examinerai différents processus et décisions politiques et tenterai de montrer quels sont leurs effets sur l'apprentissage des langues à l'école et, plus largement, sur la compréhension entre les régions du pays.

Le chapitre 5 traite également de la politique linguistique, et plus particulièrement des plans d'études qui définissent les objectifs de l'enseignement des langues à l'école : que disent ces programmes et dans quelle mesure les descriptions des objectifs d'apprentissage sont-elles réalistes ?

Ensuite, le chapitre 6 s'intéresse à ce que l'on sait de la réalisation des objectifs d'apprentissage. Il s'agit de notes scolaires, de résultats d'examens de référence (cantonaux), de résultats de projets de recherche et de différents types d'évaluations des acquis de l'apprentissage.

Le chapitre 7 traite du domaine de la didactique, qui s'occupe scientifiquement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Quelles affirmations sont faites à ce sujet et sur quels résultats la didactique s'appuie-t-elle dans le domaine de l'enseignement des langues ?

Le chapitre 8 s'intéresse à différents développements techniques récents, tels que les innovations impressionnantes dans le domaine de la traduction automatique ou de la génération de langue. Quel est leur potentiel pour l'enseignement des langues ?

Le chapitre 9 traite également de nouvelles tendances, à savoir les différentes formes d'échange avec la langue cible et l'enseignement bilingue.

Dans une conclusion, quelques propositions seront faites pour une meilleure utilisation des langues nationales dans l'enseignement scolaire des langues étrangères.

Remerciements

Un livre comme celui-ci ne voit pas le jour sans de nombreux échanges avec d'autres personnes. Sans pouvoir les citer toutes, je remercie mes collègues, mais aussi toutes celles et tous ceux avec qui j'ai pu échanger sur les thématiques traitées dans les chapitres suivants. Je remercie en particulier Brigitte Gerber et Verena Tunger, qui m'ont fourni de précieux commentaires sur l'ensemble du livre. Mais je remercie également les personnes avec lesquelles j'ai échangé sur certains aspects du livre, notamment Marco Baschera, Raphael Berthele, Sandro Cattacin, Thérèse Jeanneret, Peter Lenz, Christine Le Pape Racine, Karine Lichtenauer, Anton Näf, Anne-Claire Perrin, Ingo Thonhauser – ainsi que bien d'autres.

Finalement, mes remerciements vont aussi à la *Pedagogická Fakulta* de l'Université Palacký d'Olomouc en Moravie, où j'ai pu terminer ce livre durant un congé scientifique.

Ce livre est publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche et de la Fondation Oertli, qui soient également remerciés pour leur aide.

Chapitre 1

Anecdonnées

Lorsqu'on aborde des thèmes pertinents pour la société, on constate régulièrement que ce ne sont pas seulement les opinions sur certains aspects qui divergent largement, mais aussi la manière fondamentale dont une question est jugée. Qu'il s'agisse de questions de santé (en période de pandémie), d'environnement (en temps de changement climatique) ou, comme ici, de l'état des langues nationales suisses (y compris et surtout dans le contexte de l'école), il est difficile d'avoir une vue d'ensemble de la situation et de la décrire sans parti pris.

Cela tient tout d'abord au sujet lui-même. Les langues, leur acquisition et leur utilisation sont extrêmement complexes et en constante évolution. Ce thème est perçu de manière très différente par différentes personnes : selon le point de vue, le verre des langues nationales suisses est plutôt plein ou presque vide.

Avant de présenter et de discuter les données et les résultats de la recherche dans les chapitres suivants, j'aimerais commencer par une présentation tout à fait personnelle. Je m'appuie sur ma perception subjective ainsi que sur *des anecdotes*, c'est-à-dire des indices plus anecdotiques que scientifiques, qui peuvent être cohérents en soi, mais qui sont trop peu fiables pour rendre compte de la réalité. Néanmoins, les données anecdotiques peuvent fournir un point de départ pour une étude plus approfondie d'un sujet.

Des enseignant·e·s mal à l'aise – ou carrément manquant·e·s

Dans le cadre de mon activité de formation initiale et continue du personnel enseignant, je suis régulièrement en contact avec des enseignant·e·s de différents niveaux scolaires, de l'école primaire à l'université: surtout en Suisse romande (avec l'allemand comme langue étrangère scolaire), mais aussi occasionnellement en Suisse alémanique (avec le français). Il est plutôt rare que je parle avec des personnes motivées et sûres d'elles, qui font leur travail avec plaisir et succès. On remarque plutôt que l'enseignement se fait sans plaisir et sans motivation interne, la discipline étant souvent considérée comme une «branche détestée». «Comment puis-je motiver la classe?», entends-je souvent.

Cela devient particulièrement difficile lorsqu'on remarque que les personnes censées enseigner une langue étrangère la parlent elles-mêmes à peine assez bien. Cela arrive souvent dans l'enseignement primaire, où un accès oral et décontracté à la langue serait particulièrement important. Mais si un·e enseignant·e se sent trop inhibé·e (ou manque tout simplement de moyens langagiers), l'enseignement des langues ne peut pas prendre vie et le plaisir d'apprendre une langue risque de s'éteindre rapidement.

Ces difficultés et d'autres encore entraînent une pénurie de professeur·e·s de langues étrangères dans de nombreux endroits. Il n'existe malheureusement pas de chiffres fiables à ce sujet pour toute la Suisse. Du côté de la formation, la situation n'est pas non plus toujours au beau fixe: le thème des compétences linguistiques que les futur·e·s enseignant·e·s

doivent posséder dans une langue étrangère est extrêmement délicat – et la question de savoir comment, quand et aux frais de qui ces compétences sont évaluées l’est encore plus. On n’en parle guère ouvertement, mais on apprend en coulisses que la situation est parfois précaire. Certaines personnes sont conscientes que – surtout au niveau primaire – une partie du personnel enseignant formé, mais aussi des remplaçant·e·s aux niveaux supérieurs, enseignent une langue étrangère insuffisamment maîtrisée. La CDIP a certes établi des lignes directrices concernant les niveaux de langue que le personnel enseignant de langues étrangères devrait atteindre, mais celles-ci sont contournées de diverses manières, par exemple en utilisant une note de maturité comme attestation d’un niveau de compétence (nous y reviendrons plus tard). Dans certaines hautes écoles pédagogiques, il existe une liberté de choix pour les langues étrangères, de sorte que la langue la moins bien maîtrisée peut être « lâchée ». Y a-t-il suffisamment de personnes formées pour les langues nationales ? Si cela n’est pas garanti à long terme, il y a un risque que l’enseignement des langues au niveau primaire soit abandonné par manque de personnel. Une situation similaire est à craindre dans les degrés suivants, si, en cas de manque de personnel qualifié, on recourt à l’avenir de plus en plus à des remplaçant·e·s insuffisamment qualifié·e·s sur le plan linguistique et celui des contenus. Il faut également s’attendre à une aggravation d’une autre tendance. Il arrive déjà qu’un certain nombre d’élèves soient dispensé·e·s de cours de langues étrangères parce qu’on les considère comme surchargé·e·s. Ce n’est probablement qu’une question de temps avant que cela ne se produise pour des classes entières ou même des niveaux scolaires.

Examens de maturité

En règle générale, les examens de fin d'études ne sont pas publics – et il y a de bonnes raisons à cela. Les examens de maturité écrits et oraux dans les gymnases sont souvent rédigés et organisés en interne. Les notes sont communiquées à l'extérieur, tandis que les examens écrits eux-mêmes restent à l'école – et les paroles prononcées lors des examens oraux ne sont qu'exceptionnellement documentées. À ma connaissance, il n'existe pratiquement aucune recherche sur les examens de maturité gymnasiale en langues étrangères.

Des expert·e·s externes en maturité, qui évaluent les performances des élèves en collaboration avec l'enseignant de la discipline, peuvent apporter un regard extérieur sur les examens de maturité. Au cours des 25 dernières années, cette fonction m'a permis de me faire une idée de dizaines de classes dans trois cantons romands, à chaque fois pour l'allemand langue étrangère. Cela reste certes sectoriel, mais donne tout de même une certaine idée de ce que les apprenant·e·s savent faire après environ 10 à 11 ans d'enseignement de l'allemand. Je ne peux pas dire si mes observations dans une bonne douzaine d'écoles sont à peu près représentatives.

Quel est donc mon bilan après un quart de siècle de participation aux examens de maturité romands? Tout d'abord, un bilan mitigé: il y a des classes plus faibles et des classes meilleures – et dans chaque classe, on peut observer un certain écart entre les bons et les mauvais résultats. Mais ces dernières années, j'ai été étonné de voir à quel point de nombreuses classes sont médiocres. La communication n'est pas très présente. Une conversation raisonnable avec des moyens

linguistiques simples semble être une entreprise désespérée pour beaucoup. Et même ce qui a été appris par cœur (par exemple sur les lectures de classe et l'interprétation de textes) n'a pas grand-chose à voir avec le niveau B2 typiquement visé pour la maturité. Même les enseignant·e·s expérimenté·e·s, engagé·e·s et motivé·e·s semblent de plus en plus souvent s'excuser honteusement pour les mauvais résultats de leurs classes, surtout lorsqu'une grande partie des élèves ont des résultats inférieurs à la moyenne.

Il sera également question du niveau de la maturité dans des chapitres ultérieurs, car les examens de maturité jouent un rôle important pour de nombreuses formations et les objectifs de la maturité suisse sont en cours de redéfinition au niveau des plans d'études, ce qui aura une influence sur la politique scolaire future.

Prise de conscience tardive de l'utilité des langues

Les résultats médiocres – et pas seulement au niveau de la maturité – sont liés à un autre problème dont on n'aime pas parler. Il y a souvent un certain consensus sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'aimer les langues nationales (tout comme les mathématiques), car elles sont considérées comme inutiles. Pourquoi apprendre l'allemand si l'anglais suffit de toute façon? Certes, un certain nombre de jeunes adultes reconnaissent l'utilité des langues nationales plus tard dans leur carrière (pendant les études ou au travail), mais souvent (trop) tard, après de longues et frustrantes années d'apprentissage. S'il n'est pas déjà trop tard, l'apprentissage des lan-

gues après l'école nécessite un investissement considérable en temps et en argent.

Si les compétences langagières ne sont pas disponibles dans la formation, elles ne peuvent pas y être intégrées. Aujourd'hui, il est courant de lire de la littérature scientifique en anglais dans les études supérieures. Est-ce également envisageable avec des textes d'une langue nationale? Si l'enseignement gymnasial atteignait effectivement les objectifs qu'il se fixe, cela devrait être faisable sans trop de problèmes.

Séjours au pair, année en Suisse romande et armée

«Au revoir, Welschlandjahr!» était le titre d'un article de la NZZ en 2014. Les échanges traditionnels au sein de la Suisse qui, jusque dans les années 1970, suivaient souvent la formation scolaire ou s'intégraient à la formation professionnelle, ne semblent plus guère jouer un rôle important aujourd'hui. Les séjours professionnels et linguistiques continuent bien sûr d'exister, mais ils concernent aujourd'hui plus souvent d'autres pays et d'autres langues qu'auparavant.

On sait peu de choses sur la question de savoir si l'armée, autrefois souvent qualifiée de creuset de la nation, connaît également aujourd'hui moins de contacts intra-suisses ou d'autres formes de contacts. Certes, l'allemand, le français et l'italien ont en principe les mêmes droits en tant que langues de commandement et certaines formations de troupe sont mixtes sur le plan linguistique, mais l'allemand domine probablement dans les échelons de commandement supérieurs. Aujourd'hui, outre les langues nationales, l'anglais

joue un rôle de plus en plus important dans l'armée en tant que langue dominante de la coopération multinationale en matière de sécurité, notamment lorsqu'il s'agit de la coopération internationale ou d'engagements à l'étranger avec la participation de la Suisse. On ne sait pas en détail si – et éventuellement sous quelle forme – cela se fait au détriment des langues nationales et quel rôle l'armée joue aujourd'hui pour les échanges linguistiques à l'intérieur de la Suisse. En tout cas, l'armée semble aujourd'hui beaucoup moins encourager la compréhension linguistique entre les régions du pays qu'auparavant.

Prestations de service dans une seule langue

On s'est presque habitué au fait que, pour les nouveaux produits, seule la liste des ingrédients ou l'indication des valeurs nutritives est encore rédigée dans une langue nationale, mais non plus le nom et la désignation du produit ou de nombreuses informations supplémentaires. Si l'on regarde par exemple le rayon snacks d'un kiosque, on pourrait croire que la Suisse est un pays anglophone.

Il arrive régulièrement que de nombreux services – comme la vente de nourriture et de boissons dans les trains ou les informations des institutions actives dans toute la Suisse – ne soient plus proposés que dans une seule langue – ou alors dans une langue nationale (l'allemand) et en anglais. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais je le perçois comme s'accroissant depuis peu. J'ai déjà observé beaucoup de choses: dans le train, du personnel CFF germanophone

qui, en Suisse romande, se plaint à haute voix à propos du français, considéré comme agaçant (et évite par la suite le contact avec les voyageurs du train); du personnel de bord qui, à partir de Bienne, ne dit même pas *bonjour* et ne sait même pas indiquer le prix des produits ou de la facture globale dans la langue vernaculaire régionale, le français. L'allemand et l'anglais, oui, mais le français, la langue de la clientèle, non. Pourquoi donc? Ni le personnel ni les responsables du personnel ne semblent conscient-e-s du fait que c'est un véritable affront pour la clientèle. Plusieurs éléments se conjuguent ici: entre autres, un manque (ou une absence totale) de connaissances linguistiques (parfois lié à des inhibitions à parler une autre langue) ainsi qu'un manque de sensibilité au plurilinguisme suisse et aux modalités de communication.

Communication à l'intérieur du pays: le modèle suisse est-il encore valable?

La communication interne à la Suisse se trouve également au cœur de ce dernier point. Lorsque je siège dans des organes suisses (groupes de travail, commissions, etc.), c'est généralement le modèle suisse qui s'applique: tout le monde parle sa langue (nationale) et comprend celles et ceux qui s'expriment dans une autre langue nationale. Je suis toutefois conscient du fait que peu de personnes fréquentent des cercles aussi plurilingues que moi, où il est question de langues, d'enseignement des langues et de politique linguistique: la plupart des personnes impliquées y sont multilingues quasiment par

défaut (ou par profession) – et la compréhension au-delà des langues ne pose que rarement problème, car la plupart se sentent à l'aise dans plusieurs langues.

Or, ces derniers temps, je suis de plus en plus souvent confronté à des situations où ce modèle est soit inconnu, soit ouvertement ignoré. Il suffit parfois d'une seule personne qui ne parle qu'une langue nationale pour obliger tout un groupe à utiliser cette langue. Ou bien on se met carrément à communiquer en anglais, ce qui semble se produire de plus en plus souvent. La fréquence de cette situation n'est toutefois documentée nulle part.

Chapitre 2

Les statistiques sur les langues et l'usage des langues

La Suisse est un pays multilingue qui compte de nombreuses personnes bilingues et plurilingues. Le monde politique est tout à fait conscient de la nécessité de renforcer la communication entre les différentes parties du pays. En témoigne l'article 70 de la Constitution, déjà mentionné, mais aussi la loi sur les langues, qui doit développer les dispositions constitutionnelles.

Les statistiques sur les langues et les différentes régions dans lesquelles elles sont parlées ont une longue tradition en Suisse. L'Office fédéral de la statistique (OFS) considère le plurilinguisme comme un élément essentiel du pays :

La coexistence de quatre langues nationales est une caractéristique fondamentale de la Suisse. Au fil des migrations, une multitude d'autres langues sont en outre venues s'y ajouter. La cohésion de cette société multilingue dépend entre autres de la capacité des personnes qui la composent à se parler et à se comprendre malgré les différences linguistiques. (OFS 2016, p. 5).

Il considère à cet égard que les gouvernements du pays et des cantons ont un devoir à remplir :

En coopération avec les cantons, le Conseil fédéral veille à renforcer le sentiment d'unité, de solidarité et de com-

préhension entre les régions. Il poursuit l'encouragement de la participation culturelle de la population. Il tient en outre à améliorer la cohésion entre les communautés linguistiques, notamment en favorisant davantage les échanges scolaires entre les régions. (cf. Conseil fédéral suisse [2020], objectif 7).

L'Office fédéral de la statistique précise en outre, dans l'*Indicateur de la législature* (2024), que

La promotion du plurilinguisme, l'encouragement de la compréhension et des échanges entre les communautés linguistiques, sont des principes fondamentaux de la politique suisse en matière de langues. La connaissance des langues est importante pour vivre la diversité culturelle et pour renforcer la cohésion interne du pays.

Cela va de pair avec le fait que « [l]a part des personnes de 15 à 24 ans qui parlent régulièrement plus d'une langue a augmenté depuis 2010. » C'est tout à fait réjouissant, mais de quelles langues s'agit-il ici ? Pour la compréhension et l'échange, il ne faut pas seulement des personnes plurilingues, mais aussi des langues parlées en commun.

Qu'en est-il concrètement ? Comment se portent les langues nationales en Suisse, qui les parle et où ? La réponse à cette question dépend de différents facteurs : s'agit-il de leur utilisation dans les différentes régions du pays où elles sont langue officielle ? Ou de leur présence dans les autres régions du pays ? S'agit-il de la maîtrise ou de l'utilisation – et

dans ce dernier cas : dans le contexte privé, au travail ou dans d'autres domaines ?

Du recensement au relevé structurel

Les données sur les langues en usage en Suisse sont collectées depuis longtemps déjà. Autrefois, cela se faisait dans le cadre des recensements de la population, qui ont été effectués en Suisse tous les dix ans de 1860 à 2000. Depuis, le système du recensement a été remplacé par un autre : les données de certains registres sont désormais fournies directement par les autorités cantonales et communales. Par ailleurs, depuis 2010, 200 000 personnes sont interrogées chaque année par écrit dans le cadre d'un relevé structurel. Des questions sont également posées sur les langues, à savoir les langues principales et celles qui sont utilisées dans la vie privée et professionnelle. Les résultats de 2020 sont résumés dans la publication *Le paysage linguistique en Suisse* (OFS 2022).

Non seulement le mode de collecte des données a changé depuis le début du nouveau siècle, mais certaines questions sont également posées différemment. Par exemple, jusqu'en 2000, la question portait sur la « langue maternelle » alors que depuis, on parle de la « langue principale ». La question est désormais : « Quelle est votre langue principale, c'est-à-dire la langue dans laquelle vous pensez et que vous savez le mieux ? Si vous pensez dans plusieurs langues et les maîtrisez très bien, indiquez ces langues ». Alors qu'auparavant, une seule langue pouvait être mentionnée, il est aujourd'hui pos-

sible d'indiquer plusieurs langues principales (jusqu'à trois sont prises en compte).

Langues principales de la population suisse

Dans les trois grandes régions linguistiques (Suisse alémanique, Suisse romande et Tessin), les langues officielles respectives sont clairement les langues principales les plus souvent citées, partout avec au moins 84%. Après avoir augmenté jusqu'en 2010 en Suisse alémanique et en Suisse romande, les pourcentages ont légèrement diminué en 2020, tandis qu'au Tessin, la proportion de personnes ayant indiqué l'italien comme langue principale est restée inchangée. Dans leurs régions respectives, les langues nationales occupent donc une position forte, ce qui n'est pas étonnant, car elles sont étroitement liées, tant sur le plan linguistique que culturel, à d'autres pays ou régions germanophones, francophones et italophones. Le romanche constitue une exception, car il est parlé par de moins en moins de personnes: au total par un demi pour cent de la population suisse et, dans la région linguistique romanchophone, par environ deux tiers de la population.

Outre les langues officielles, un grand nombre d'autres langues sont indiquées comme langue(s) principale(s); pour l'ensemble du pays, il s'agit de 23,1%, ce qui est curieusement plus que la part du français parmi les langues principales (21,8%) – et aussi nettement plus qu'en 2010, où il s'agissait encore d'environ 17,2%. La plus forte croissance est celle de l'anglais, dont la part en tant que langue principale

est passée de 4,5% à 6,7%, ce qui correspond à une augmentation d'environ 50% – même si le niveau global reste faible. Le rapport de 2022 le résume ainsi: «[e]n 2020, 1,4% de la population résidente permanente a indiqué uniquement l'anglais comme langue principale et 5,3% ont cité cette langue avec une ou plusieurs autres langues principales» (OFS 2022: 9). Dans l'ensemble, l'anglais est aujourd'hui la langue non nationale la plus souvent citée comme langue principale en Suisse: il a dépassé des langues de migration comme le portugais, l'espagnol ou le turc. En Suisse alémanique, l'anglais est cité comme langue principale par davantage de personnes (6,5%) que les langues nationales italien (4,3%) et français (3,1%), tout comme en Suisse romande (anglais 7,7%, allemand 5,1%, italien 4,5%). Les langues nationales perdent donc de l'importance en dehors de leurs régions linguistiques respectives: une tendance que Lüdi (1998) avait déjà constatée à la fin du 20^e siècle.

L'avenir montrera si les anglophones d'aujourd'hui – ou les générations qui leur succéderont – s'intégreront aussi bien dans les langues locales respectives que les personnes qui ont immigré en Suisse depuis une autre région linguistique par le passé. Car pour l'instant, la règle reste inchangée: les personnes qui n'indiquent aucune langue nationale comme langue principale appartiennent presque toujours (97%) à la première génération d'immigré·e·s.

Au total, en Suisse, une personne sur six (16% de la population résidente permanente) indique plus d'une langue principale. Est-ce beaucoup ou peu? Il est probable que la répartition spatiale des bilingues et plurilingues ne soit pas uniforme: à proximité des frontières linguistiques et dans les

grands centres urbains, leur proportion est sans doute plus élevée qu'ailleurs, ce qui signifie que dans les cantons monolingues, la grande majorité de la population ne parle qu'une seule langue principale (la langue locale courante).

Les langues dans la vie privée et professionnelle

Qu'en est-il de l'utilisation des langues dans la vie privée et professionnelle? Là, ce ne sont pas seulement les langues principales qui entrent en jeu, mais aussi d'autres langues, plus ou moins librement choisies et plus ou moins bien maîtrisées. Dans le contexte domestique ou dans les contacts avec les proches, les langues nationales continuent de jouer un rôle central, même si elles sont souvent associées à d'autres langues: environ un cinquième des personnes en Suisse indiquent plus d'une langue pour le contexte privé. Il est intéressant de noter que l'anglais est souvent une langue familiale même lorsqu'il n'est pas indiqué comme langue principale: dans environ la moitié des cas où l'anglais fait office de langue familiale, il n'est pas la langue principale des personnes interrogées. Cela s'explique probablement par le fait que cette langue est souvent choisie comme langue de la relation et de la famille par des personnes dont la première langue est différente, en particulier lorsque les partenaires ne parlent pas (encore) assez bien la langue locale.

Le marché du travail suisse est étonnamment bi-/plurilingue. Selon les derniers chiffres, 46% des personnes actives utilisent au moins une fois par semaine plus d'une langue au travail. Dans la vie professionnelle, ce sont surtout les

langues locales respectives qui jouent le rôle le plus important – sauf dans les régions romanchophones – même si leur importance est en léger recul. Outre d'autres langues, c'est surtout l'anglais qui est la principale langue non nationale sur le marché du travail suisse: une personne sur cinq (21% au total) a (également) besoin de l'anglais au travail, la proportion étant la plus élevée dans le secteur tertiaire. En l'espace de dix ans, la part de l'anglais parmi les langues utilisées dans la vie professionnelle est passée de 17% à 21%, ce qui constitue une évolution assez étonnante. Les autres langues nationales jouent un rôle relativement faible en Suisse alémanique (avec le français: 8,5% et l'italien: 5,2%) et en Suisse romande (allemand standard: 6,9%, suisse allemand: 4,4% et italien: 3,2%). L'anglais est par ailleurs la langue que les personnes actives souhaiteraient le plus apprendre ou améliorer pour leur travail. Au Tessin, la situation linguistique est plus diversifiée dans la vie professionnelle: outre la langue principale, l'italien, l'anglais (15%), l'allemand standard (13%), le français (11%) et le suisse allemand (9,2%) sont également fréquents.

Ces tendances récentes prolongent en partie des tendances antérieures, notamment en ce qui concerne la position des langues nationales dans leurs régions d'origine. Ainsi, Georges Lüdi écrivait déjà en 1998:

Les langues nationales ne sont pas menacées dans leurs territoires; l'allemand ne représente aucune menace ni pour le français, ni pour l'italien, notamment parce que la migration interne a été remplacée par la migration externe. (Lüdi 1998: 6)

Mais s'il constatait encore à la fin du 20^e siècle une certaine concurrence entre le français et l'anglais dans le monde du travail, la situation a fortement changé en Suisse alémanique par exemple : les langues nationales sont aujourd'hui largement minorisées en dehors de leur région linguistique. Dans le détail, il faudrait toutefois faire une distinction plus précise entre les différentes branches et les différents contextes. Dans les grandes entreprises à vocation internationale, le besoin en anglais est plus important que dans les entreprises de taille moyenne et ancrées au niveau national, en particulier celles qui sont en contact avec la clientèle : dans ce cas, la connaissance des langues nationales continue de jouer un rôle important.

Chapitre 3

Désintérêt et manque de motivation

Lorsqu'il s'agit des langues en Suisse, l'opinion publique est emplie de fierté et de satisfaction. On sort les langues nationales locales de la boîte à outils rhétorique comme on monte les lampions et les drapeaux suisses de la cave à l'occasion des fêtes. Le quadrilinguisme est loué avec bienveillance et l'importance des langues nationales est soulignée avec insistance; leur importance pour la cohésion nationale, l'économie et la culture est mise en avant, et parfois, on y glisse un salut en italien, une citation en allemand ou quelques bribes de romanche pour célébrer symboliquement le quadrilinguisme suisse. Il n'y a rien à redire à cela, mais ce n'est évidemment pas suffisant pour une culture plurilingue vécue dans le pays.

Dans la vie quotidienne, le plurilinguisme suisse est souvent beaucoup moins bien loti: il n'est pas rare qu'il soit largement ignoré et que les autres langues nationales soient sans cesse méprisées. Cela est dû en grande partie à la perception que nous avons d'elles, mais aussi avec nos expériences des langues et de leur apprentissage.

Représentations et attitudes

Une bonne partie de ce que nous disons ou croyons savoir sur les langues et la communication n'est pas vraiment objectif, mais plutôt filtré par nos représentations, opinions et

attitudes à l'égard des langues en général, mais aussi à l'égard de certaines langues en particulier, des personnes qui les parlent, de leur mentalité, des cultures dans lesquelles elles vivent, etc.

Différents termes sont utilisés dans la littérature spécialisée : dans ce chapitre, j'utilise indifféremment les *conceptions* et les *représentations (sociales)*. Ces dernières sont une notion issue de la psychologie sociale : elles se réfèrent à la manière dont nous représentons le monde dans notre cerveau, c'est-à-dire à l'idée que nous nous en faisons. Pour certaines choses, nous avons une représentation objective et plus ou moins différenciée, qui peut être décrite de manière réfléchie et précise. Mais pour beaucoup de choses, nous n'avons qu'une représentation approximative ou pas vraiment cohérente (pensons par exemple à la manière dont la *satisfaction*, la *santé* et la *maladie*, la *justice* peuvent être conceptualisées différemment – ou, dans le champ politique, la *démocratie*, la *liberté* ou la *neutralité*).

Outre les représentations/conceptions, on parle également – selon la théorie et le contexte de recherche – de théories subjectives ou d'idéologies (langagières). Les attitudes y sont également étroitement liées : pour simplifier, on peut entendre par là des représentations liées à une action. Par exemple, différentes personnes ont des représentations variées de l'activité physique et du sport : celles pour qui ces deux éléments font partie d'une représentation de la vie saine auront probablement une attitude positive vis-à-vis des activités physiques.

Dans le domaine des langues et de l'apprentissage des langues, des personnes aux représentations en partie indivi-

duelles et en partie partagées se rencontrent, fréquemment sans savoir à quel point leurs représentations sont différentes, car on suppose souvent tacitement que les autres partagent les nôtres. Or, c'est loin d'être toujours le cas, comme le montre facilement l'exemple de la situation linguistique en Suisse alémanique (voir à ce sujet Elmiger 2019). Dans la vie quotidienne, deux variétés sont utilisées côte à côte, à savoir l'allemand standard (surtout pour les textes longs et parfois pour l'oral formel) et les dialectes suisses allemands (surtout pour l'oral spontané et parfois pour des textes plus courts). Pendant longtemps, la recherche a considéré qu'il s'agissait de deux variétés de la même langue, utilisées à des fins différentes dans une situation dite de diglossie (médiale). Dans ce sens, si l'on parle allemand en Suisse alémanique, on passe d'une variante à l'autre au sein de la même langue. Mais au cours des dernières décennies, une autre conception est devenue de plus en plus perceptible, selon laquelle les dialectes et l'allemand standard sont des langues à part entière : selon cette conception, il n'y a pas de diglossie en Suisse alémanique, mais un bilinguisme généralisé.

Actuellement, ces deux représentations coexistent : si elles font l'objet d'un débat animé dans la littérature scientifique, elles sont rarement discutées explicitement dans la vie quotidienne en Suisse alémanique. Elles ont pourtant leur importance, comme le montre l'exemple suivant. La représentation du bilinguisme peut conduire à ce que certaines personnes se sentent mal à l'aise lorsqu'elles doivent parler l'allemand standard – et si la langue standard est perçue comme une langue étrangère, beaucoup y renoncent tout de suite. Ou alors, l'apprentissage de plus d'une langue étran-

gère peut sembler plus difficile. Si les enfants suisses alémaniques apprennent l'anglais comme première langue étrangère après leurs deux premières langues (dialecte et langue standard), la deuxième langue étrangère apprise à l'école est déjà la quatrième – et pour les enfants qui parlent d'autres langues à la maison, déjà la cinquième ou même la sixième! Cette argumentation revient régulièrement, notamment dans le débat public sur l'enseignement des langues étrangères.

La coexistence de l'allemand standard et des dialectes fait d'ailleurs l'objet de conceptions très différentes, souvent difficilement saisissables, même en Suisse romande, où les dialectes (appelés *patois*), autrefois très présents, ont presque totalement disparu depuis plus d'un siècle – alors que la Suisse italophone et romanchophone s'accommode bien de la coexistence de dialectes (ou idiomes) et d'une langue standard. Il n'est donc pas étonnant que la situation linguistique de la Suisse alémanique se heurte souvent à l'incompréhension – voire au rejet – de la Suisse romande.

Mauvaise perception des langues nationales

Les études portant sur la manière dont les autres langues nationales sont jugées montrent régulièrement à quel point la perception mutuelle est négative. Même si certains préjugés ont changé, voire se sont améliorés, on peut se demander si la volonté d'apprendre et d'utiliser la langue voisine a augmenté ces dernières années. Le désintérêt pour les langues voisines

est en partie dû à l'anglais, qui est jugé beaucoup plus utile et intéressant que les langues nationales et qui est parfois considéré comme la meilleure solution, quasiment par réflexe.

Dans l'apprentissage et l'utilisation des langues, les représentations et les attitudes sont omniprésentes. Elles concernent par exemple certaines langues que nous percevons de manière très variable : les unes comme belles, mélodieuses et simples ; d'autres comme moins attrayantes, difficiles ou même laides. Il s'avère que même les personnes qui, de par leur profession (par exemple les linguistes comme moi), devraient avoir une attitude neutre vis-à-vis des langues, ne sont pas à l'abri de telles représentations (ou même de préjugés). Ainsi, Eva Waltermann (2016) a montré que les enseignant·e·s genevois·e·s attribuent des qualités diverses aux différentes langues et trouvent l'allemand standard moins mélodieux que l'italien, mais plus logique ; l'anglais (une langue apprise à l'école) est jugé bien plus positivement que l'allemand, également appris à l'école – mais qui s'en sort encore mieux que les dialectes suisses allemands.

Les travaux qui s'intéressent aux représentations des langues nationales montrent régulièrement que la perception mutuelle est négative, mais aussi à quel point les gens sont prêts à apprendre – ou à enseigner – une autre langue nationale. Jésabel Robin (2015) montre par exemple que le français n'est pas seulement une « discipline haïe » pour les enfants et les adolescent·e·s alémaniques, mais qu'il est également mal perçu même par les futur·e·s enseignant·e·s de français. Ces deux éléments sont un poison pour la motivation à apprendre une langue.

Sibylle Heinzmann (2015, p. 2) constate elle aussi, en ce qui concerne la motivation des élèves du primaire pour l'apprentissage des langues, que

la comparaison des attitudes envers l'anglais et le français révèle des différences considérables : l'attitude envers le français, langue nationale, et envers le monde francophone est moins positive. La motivation à apprendre le français est également beaucoup moins forte : le français est considéré comme moins important et moins utile, et son statut international est jugé plus bas.

De telles affirmations ou des affirmations similaires se retrouvent dans de nombreux travaux sur l'enseignement des langues en Suisse, y compris en Suisse romande. Dans une étude de 2016 sur la motivation des jeunes adultes genevois pour l'apprentissage des langues, on lit que la motivation vis-à-vis de l'anglais et de l'italien est beaucoup plus élevée que vis-à-vis de l'allemand.

En ce qui concerne leur appréciation des cours de langue suivis, la grande majorité voit l'anglais et l'italien de manière positive alors que ce n'est le cas que d'une minorité pour l'allemand. (Lurin & Schwob 2016: 3)

Et si l'anglais est cité comme langue de leur répertoire par 96% des jeunes adultes interrogés, ce n'est le cas que pour 70% d'entre eux pour l'allemand – c'est-à-dire pour une langue apprise *nota bene* pendant au moins six ans! Seul un sixième environ a déclaré, selon son auto-évaluation, parler

l'allemand au moins au niveau B2, censé correspondre au niveau attendu à la maturité.

Ces tendances sont loin d'être nouvelles. Dans l'introduction à une étude de Nathalie Muller sur la perception de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, Jean-François De Pietro écrivait il y a un quart de siècle :

En ce qui concerne l'apprentissage scolaire de l'allemand en Suisse romande, le rôle des représentations semble plutôt néfaste ; les discours qu'on y entend quotidiennement, ci et là – nourris de l'histoire, des inégalités économiques, des différences culturelles, politiques et/ou religieuses, et souvent confortés par les médias – aiment marquer la différence, distinguer les « ils » des « nous », tout en mêlant dans une même appréciation l'Allemagne et le Suisse alémanique : ils ne mangent pas comme nous, ils ne pensent pas comme nous, ils ne votent pas comme nous et ils... ne parlent pas comme nous. Et d'ailleurs, que parlent-ils ? Une langue certes utile mais difficile, pas trop belle, pas trop chaleureuse quand les Romands parlent des Allemands, et – infamie suprême dans la bouche de francophones – tout simplement un dialecte, un patois, du schwyzertütsch, lorsqu'ils pensent à leurs voisins... (Muller 1998, p. 13)

Ce qui a été dit à l'époque sur la perception de l'allemand et des germanophones semble encore être vrai aujourd'hui à bien des égards : l'allemand n'est pas une langue qui fait partie de l'identité personnelle ou politique en Suisse romande, mais c'est la langue des autres. Et cela s'applique sans

doute de manière similaire au français, qui n'est guère appris avec plus de motivation en Suisse alémanique que l'allemand en Suisse romande.

On peut se demander s'il est possible d'améliorer les attitudes envers les langues nationales, qui sont moins bonnes qu'envers l'anglais. La plupart des enseignant·e·s et des didacticien·ne·s semblent simplement accepter que l'enseignement des langues nationales à l'école ne soit guère apprécié et se fasse sans grande motivation. De sérieux efforts sont certes déployés ici et là pour contrer cette tendance qui perdure depuis longtemps, mais peuvent-ils enrayer cette tendance négative?

Chapitre 4

La politique linguistique suisse : un système fédéraliste qui a besoin de coordination

L'enseignement des langues : un grand business

En Suisse, la société accorde une grande confiance à l'école. Cela se traduit notamment par le fait que la majorité des enfants et des jeunes fréquentent une école publique. En comparaison avec d'autres pays, seul un petit nombre d'élèves suivent un enseignement à domicile ou dans une école privée. Mais même si l'enseignement public n'est pas fondamentalement remis en question, il est néanmoins régulièrement critiqué. L'enseignement des langues fait également l'objet de controverses. Les thèmes abordés sont par exemple le manque de compétences linguistiques dans la langue de scolarisation ou la question de savoir si le système scolaire n'est pas trop axé sur les langues (par exemple au niveau gymnasial). Le fait que l'école et l'enseignement des langues fassent l'objet de discussions politiques, mais aussi publiques, est en principe une bonne chose : il doit en effet être légitimé démocratiquement.

L'enseignement des langues étrangères à l'école occupe une place importante en Suisse. S'il était une entreprise, son chiffre d'affaires serait estimé à deux ou trois milliards de francs (cf. Grin et Sfreddo 1997 et Elmiger 2021). C'est certes nettement moins que les plus grandes entreprises privées du pays (avec bien plus de cent milliards de francs), mais elle ferait tout de même partie des cent plus grandes entreprises du pays. Mais qu'en serait-il des bénéfices ? Cette question n'est

pas injustifiée – mais est-elle judicieuse? L'école ne doit pas être réduite à son utilité immédiate, les enseignant-e-s et les élèves ne doivent pas être considérés comme des prestataires de services. Il vaut néanmoins la peine de se demander si l'école fait ce qu'elle se propose de faire.

Avant d'aborder les objectifs et les résultats de l'enseignement des langues étrangères dans les deux chapitres suivants, il convient de se pencher sur le système scolaire suisse: que prévoit-il en matière d'apprentissage des langues? Le fédéralisme suisse, en ce qui concerne l'école, contribue-il à favoriser la compréhension entre les différentes régions du pays?

Un système scolaire fédéraliste

La Suisse ne possède pas un seul, mais vingt-six systèmes scolaires cantonaux, ce qui présente divers avantages et inconvénients. Parmi les avantages, il y a certainement le fait que les systèmes décentralisés peuvent mieux s'adapter aux particularités régionales. L'indépendance fondamentale des cantons dans le domaine des systèmes éducatifs est toutefois limitée, en partie par la Constitution fédérale (notamment les articles sur l'éducation à partir de l'art. 61), en partie par des concordats par lesquels les cantons s'engagent à une certaine uniformisation de l'éducation. Il s'agit notamment du début de l'année scolaire, de la durée de la scolarité obligatoire ou de certains objectifs de formation. Si l'on y regarde de plus près, l'uniformisation n'est pas toujours au rendez-vous. Pour le début de l'année scolaire, il existe encore une certaine uniformité: dans la plupart des cantons, l'école commence entre la

mi-août et la fin août. En ce qui concerne la durée de la scolarité obligatoire, les choses sont un peu plus compliquées. En principe, la durée de la scolarité est désormais de 11 ans (auparavant : 9 ans) et les années sont maintenant comptées en Suisse romande conformément au concordat HarmoS (2007). Les enfants y entrent en première année à quatre ans et sont déjà en troisième année à six ans lorsque des enfants du même âge entrent en première année primaire en Suisse alémanique. Pourquoi cette incohérence ? Le concordat HarmoS a été rejeté dans sept cantons alémaniques, raison pour laquelle il n'est pas possible dans ces cantons d'intégrer l'école enfantine dans la scolarité obligatoire – bien que la plupart des enfants y fréquentent également l'école enfantine.

La situation est encore plus confuse en ce qui concerne les objectifs de formation. Selon la Constitution fédérale, les cantons sont en principe tenus d'harmoniser leurs objectifs. Mais qui vérifie si c'est effectivement le cas ? Même si une révision périodique des objectifs nationaux de formation a été lancée entretemps, elle n'a encore guère eu d'impact sur le système scolaire. Une devise semble prévaloir : le contrôle, c'est bien, la confiance, c'est mieux !

Un compromis pour la paix des langues

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'enseignement des langues étrangères n'a cessé d'évoluer. Mis à part l'enseignement du latin, qui a encore longtemps joué un rôle assez important au niveau du gymnase, l'enseignement des langues étrangères commençait traditionnellement dès le secondaire

inférieur par une langue nationale. Dans la plupart des cantons, cet enseignement a été avancé pour généralement commencer dans les deux dernières années de l'école primaire (ce qu'on appelle le « français précoce » ou l'« allemand précoce »).

À la fin des années 1990, le canton de Zurich, sous l'égide du ministre de l'éducation de l'époque, a bouleversé la paix linguistique scolaire. L'anglais devait désormais être appris comme première langue étrangère dans le canton de Zurich au lieu du français. Dans la discussion qui s'en est suivie, beaucoup de points ont été évoqués : l'utilité des langues dans différents domaines de la vie, le rôle du plurilinguisme en Suisse, la question de savoir dans quel ordre les langues devraient être apprises au mieux, etc. Seule une question n'a guère été posée : jusqu'à quel point apprend-on une langue à l'école ?

Après de longues tergiversations, au cours desquelles les cantons alémaniques ont dû se positionner (continuer comme avant ou s'aligner sur Zurich ?), une décision a été prise par la CDIP en 2004. Désormais, deux langues étrangères allaient être apprises à l'échelle nationale dès l'école primaire, une langue nationale et l'anglais. L'ordre d'apprentissage était laissé à l'appréciation des cantons, qui devaient toutefois se coordonner entre eux. L'ordre a été fixé comme suit :

- › à partir de la 3^e année primaire (niveau 5 Harmos), apprentissage d'une première langue étrangère
- › à partir de la 5^e année primaire (niveau 7 Harmos), apprentissage d'une deuxième langue étrangère
- › à partir de la 1^{re} année du degré secondaire (niveau HarmoS 9), enseignement facultatif d'une deuxième langue nationale.

Le troisième point, qui concerne essentiellement la promotion de l'italien, n'a pratiquement jamais été mis en œuvre de manière conséquente : trop souvent, il n'est pas possible de suivre des cours d'italien au niveau secondaire I.

Une chaîne de confiance verticale

Quels objectifs d'apprentissage accompagnaient cette décision ? Pour apaiser les tensions qui subsistaient malgré le compromis, il a été convenu que des résultats comparables devaient être visés dans les deux langues à la fin de la scolarité.

Évaluer le niveau de langue n'est pas une chose anodine. Mais depuis le début du siècle, on dispose du Cadre européen commun de référence pour les langues, dont on connaît surtout les descriptions de niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Les niveaux A doivent permettre une utilisation élémentaire de la langue, les niveaux B une utilisation autonome de la langue et les niveaux C une utilisation compétente de la langue.

Étant donné qu'en Suisse, l'apprentissage des langues porte sur différents niveaux scolaires, les objectifs de l'apprentissage scolaire des langues étrangères y sont, par commodité, placés :

- › à la fin du niveau primaire, le niveau A2 doit être atteint,
- › au niveau secondaire I, le niveau B1
- › et au niveau secondaire II, le niveau B2.

Même si ces niveaux sont désormais bien connus depuis leur introduction il y a un quart de siècle, il reste difficile de les vérifier sérieusement, notamment à l'école. Il en résulte que

les notes sont trop souvent confondues avec une mesure du niveau de langue, de sorte qu'il semble que ces objectifs ambitieux sont atteints pour autant que les notes scolaires sont suffisamment bonnes. Or, ce n'est souvent pas le cas (nous y reviendrons plus tard).

En Suisse, les écoles et les institutions de formation initiale et continue sont largement autonomes et se font mutuellement confiance. Si l'on peut en principe s'en féliciter, cela peut aussi conduire à ce que certaines lacunes ne soient pas reconnues comme telles. Cela semble jouer un rôle important dans le domaine des compétences en langues étrangères, car les objectifs, les notes, les certificats, etc. sont souvent repris d'un niveau de formation à l'autre sans être vérifiés.

Le passage d'un niveau scolaire à l'autre fait souvent l'objet de critiques, notamment de la part des enseignant·e·s, qui ont tendance à penser que les collègues du niveau précédent n'ont pas assez bien travaillé. Mais personne ne sait vraiment si les objectifs fixés pour chaque niveau en matière de langues étrangères sont atteints, ne serait-ce que de manière approximative. À mon avis, ce n'est souvent pas le cas. Mais rares sont les voix qui s'élèvent publiquement pour se plaindre d'un manque de connaissances en français en Suisse alémanique ou d'un manque de connaissances en allemand en Suisse romande: apparemment, on part du principe que la connaissance des autres langues nationales n'est pas vraiment nécessaire pour les études ou le travail. Et si c'est le cas, les jeunes adultes doivent s'en occuper à leurs frais. Cela conduit alors à externaliser ce que l'école n'a pas été en mesure de fournir, par exemple à des écoles de langues privées

ou à des prestataires de séjours linguistiques. Cela implique un effort financier et personnel considérable que le système scolaire répercute sur les apprenant·e·s individuellement.

Mensonges

En ce qui concerne l'apprentissage des langues nationales à l'école, il règne en Suisse un grand embarras, qui se traduit souvent par de l'hypocrisie, mais parfois aussi par de l'impuissance. J'aimerais illustrer cela par un exemple, celui des compétences linguistiques des enseignant·e·s du primaire dans certains cantons. Tout d'abord, le principe suivant devrait s'appliquer: celui ou celle qui enseigne une langue devrait pouvoir la parler et se sentir à l'aise avec elle.

Or, l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire commence avec des personnes qui, en règle générale, enseignent plusieurs matières et pas seulement des langues; dans certains endroits, il y a encore des généralistes formé·e·s pour toutes les matières au niveau primaire. Cela peut présenter de nombreux avantages à certains égards, mais ce n'est pas une bonne décision pour l'enseignement des langues étrangères, car cela conduit à ce que trop de personnes enseignent des langues qu'elles maîtrisent à peine.

Le système éducatif suisse est certes fédéral, mais il s'efforce de se coordonner. La Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), joue un rôle central à cet égard. Elle a publié des recommandations pour le futur personnel enseignant concernant les normes linguistiques minimales, qui sont par exemple les

suivantes: pour enseigner au niveau primaire, il faut disposer d'un niveau B2 dans la langue cible (idéalement plutôt un niveau C1). Et pour le secondaire I, il faudrait au moins un niveau C1 – et donc aussi pour le secondaire II (mais la CDIP ne s'exprime pas à ce sujet).

Certains cantons trichent déjà aujourd'hui, en assimilant une note de maturité suffisante à un niveau de langue. Cela peut être vrai dans certains cas, mais dans de nombreux cas, c'est absurde – et dangereux. Absurde, parce que cette assimilation n'est tout simplement pas correcte: même les jeunes étudiant·e·s tout à fait intéressé·e·s par les langues atteignent souvent tout au plus un niveau B1 dans la langue nationale. Cette estimation ne repose certes pas sur des études scientifiques ou scolaires (il n'en existe malheureusement pas), mais elle s'appuie sur de nombreuses observations et expériences d'un grand nombre de collègues qui ont affaire à divers endroits à de jeunes adultes titulaires d'une maturité. Les jeunes étudiantes et étudiants se classent d'ailleurs elles-mêmes et eux-mêmes de manière cohérente bien en dessous du niveau visé par la maturité.

L'assimilation d'une note ou d'un diplôme à un niveau de langue est également dangereuse, en particulier lorsque les titulaires d'une maturité sont formé·e·s pour l'enseignement primaire sans que leur niveau de langue ne soit réellement vérifié, car une note suffisante à la maturité est considérée comme une preuve satisfaisante. Il en résulte que, dans le secteur de l'enseignement primaire, trop de personnes enseignent une langue pour laquelle elles ne sont guère qualifiées. Cette situation est d'autant plus désastreuse qu'un manque de compétences linguistiques perpétue le cercle vi-

cieux d'un enseignement peu communicatif et de mauvais résultats à la fin de la scolarité. En effet, si le niveau linguistique des futur-e-s enseignant-e-s n'est pas objectivement évalué au début ou à la fin de la formation pédagogique, cela ne se fera pratiquement plus jamais par la suite.

Dans le cadre de la réforme de la maturité en cours, les nouveaux plans d'études cadres (sur lesquels les plans d'études scolaires ou cantonaux peuvent s'aligner), un niveau cible (B2) est généralement prévu pour les langues étrangères scolaires dans toute la Suisse. On peut douter que cela modifie les examens de maturité, par exemple en examinant les objectifs linguistico-communicatifs de manière plus précise – et par rapport au niveau cible. Qui en pâtira? En fait, tout le monde: les élèves qui, même après de nombreuses années, ne parviennent pas à obtenir de bons résultats en matière de communication, les personnes qui enseignent sur la base d'une maturité (par exemple au niveau primaire) et qui se sentent constamment mal parce qu'elles ne peuvent s'exprimer ni librement ni avec aisance, mais aussi les didacticien-ne-s qui incitent sans cesse les futur-e-s enseignant-e-s à être plus motivé-e-s et à utiliser davantage la langue (tout en sachant qu'il est difficile d'y parvenir même avec beaucoup de bonne volonté).

Comment s'en sortir? Je crains qu'il ne soit pas possible d'obtenir beaucoup de résultats par des réformes progressives, car l'ensemble du système est trop rigidifié pour être démêlé, même avec de la bonne volonté. De plus, il est souvent plus facile de se rejeter mutuellement la faute que de proposer un dialogue et une coopération – ou tout d'abord d'admettre que pour les langues nationales, les nobles objec-

tifs de l'enseignement des langues étrangères ne peuvent pas être atteints par une bonne partie des élèves.

L'enseignement de l'allemand en Suisse romande et du français en Suisse alémanique devrait être repensé, car le compromis de 2004 a certes été formellement mis en œuvre, mais avec des résultats parfois misérables. À mes yeux, il est souvent si mal ficelé qu'il convient d'examiner s'il ne faudrait pas couper complètement le fil ici ou là. Si l'apprentissage des langues n'apporte pas grand-chose et est dispensé sans motivation par des enseignant-e-s manquant d'assurance – et si ni les cantons ni la CDIP ne sont en mesure ou désireux de changer fondamentalement la situation, alors il faut avoir l'honnêteté de ne pas prolonger inutilement la situation difficile. Cela ne concerne certes pas toutes les régions et tous les cantons de la même manière, mais un examen de la situation s'impose.

Chapitre 5

Des objectifs qui cachent la forêt

Pourquoi apprend-on une langue? La réponse la plus évidente est sans doute: pour la parler. Mais est-ce vraiment le cas à l'école – et comment les objectifs de l'enseignement des langues étrangères sont-ils formulés dans les programmes scolaires, dans la littérature didactique et ailleurs? C'est autour de ces questions que nous allons nous pencher dans ce chapitre.

Si nous prenons du recul et que nous nous demandons pourquoi les gens apprennent des langues en général, la réponse est probablement simple: parce que les langues nous permettent de participer à la vie. Les jeunes enfants apprennent que les expressions linguistiques leur permettent de communiquer avec leur environnement, d'exprimer leurs besoins, d'établir des relations et bien plus encore. Cela se fait généralement en vivant, en jouant et en communiquant avec les personnes qui s'occupent d'eux et avec d'autres personnes – et *non* en apprenant les structures d'une langue.

L'apprentissage scolaire actuel des langues étrangères ne consiste plus, comme autrefois, à apprendre en grande partie la grammaire et le vocabulaire, mais l'enseignement moderne demeure lui aussi étonnamment axé sur ces aspects. Non seulement les apprenant-e-s, mais aussi les enseignant-e-s de langues ou les parents s'attendent à ce que les langues soient enseignées avec un moyen d'enseignement qui suit une progression allant du plus simple au plus difficile, que la gram-

maire soit introduite et apprise de manière plus ou moins systématique, etc. Ce type d'enseignement des langues est si familier que l'on ne se rend souvent même pas compte qu'il s'écarte sur des points essentiels de l'apprentissage des langues qui donne les meilleurs résultats: à savoir à la maison ou dans la région linguistique elle-même, avec des personnes sans formation didactique et sans matériel d'enseignement. Un tel contexte ne peut pas vraiment être reproduit à l'école (voir toutefois le chapitre 9), c'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères à l'école repose sur d'autres principes. Certaines leçons sont entièrement consacrées à l'étude intensive de la langue et des contenus littéraires et culturels, souvent en même temps que l'apprentissage explicite des règles et du vocabulaire.

Si l'enseignement des langues à l'école est globalement peu remis en question, c'est probablement aussi parce qu'il peut donner de bons résultats en peu de temps chez un certain nombre d'élèves, notamment à partir de la puberté, lorsque les jeunes sont en mesure d'apprendre les langues sur la base de règles. Et il est probable que l'attachement à l'enseignement des langues actuel tient aussi au fait que celles et ceux qui l'enseignent en ont elles-mêmes et eux-mêmes fait de bonnes expériences. Cela est particulièrement vrai au niveau secondaire, où les enseignant-e-s décident généralement de leur propre chef d'étudier une matière linguistique et d'enseigner des langues. Les élèves qui rencontrent des difficultés avec l'apprentissage scolaire des langues étrangères – mais qui sont tout à fait capables d'apprendre d'autres langues dans un contexte non scolaire – choisissent d'autres domaines d'études.

Objectifs de l'apprentissage des langues

Les langues étrangères ont été apprises de tous temps. Elles ont également joué un rôle important à l'école depuis toujours. En Europe, par exemple, le latin était indispensable depuis le Moyen Âge en tant que langue de la science, de l'administration et de la religion. Ce n'est qu'au début des temps modernes que les futures langues européennes se sont émancipées et se sont établies à côté du latin, avant de le remplacer en grande partie. D'un point de vue méthodologique, l'enseignement scolaire des langues étrangères s'est longtemps inspiré de l'enseignement du latin. Il était d'abord fortement axé sur une progression grammaticale et lexicale, et les compétences de lecture et de traduction jouaient un rôle plus important que la capacité à utiliser la langue de manière communicative et spontanée.

Le didacticien et professeur d'allemand genevois Blaise Extermann (2013) a montré, à l'exemple de l'allemand comme langue étrangère en Suisse romande, pourquoi certaines langues étaient jugées suffisamment dignes d'être enseignées à l'école. Au 19^e siècle, le fait qu'il existe une littérature «classique» développée et que la grammaire soit considérée comme aussi complexe que celle du latin plaidait en faveur de l'allemand. Ainsi, ces deux éléments (les langues en tant que vecteurs de culture et en tant que systèmes grammaticaux complexes) constituent des objectifs essentiels de l'enseignement des langues, qui sont encore importants aujourd'hui, notamment au niveau gymnasial.

D'autres objectifs s'y ajoutent. Dans un État plurilingue, l'apprentissage des autres langues est important pour la co-

habitation et les échanges au sein de la Suisse. Cela peut se faire de manière informelle (par exemple lors de séjours dans d'autres régions linguistiques, dans l'armée ou dans d'autres contextes nationaux) ou de manière formelle (à l'école). Au fil du temps, les connaissances en langues étrangères sont également devenues de plus en plus importantes pour l'économie – notamment pour le commerce national et international –, ainsi que pour la science, les médias, etc.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la communication active a souvent joué un rôle secondaire dans l'enseignement des langues étrangères. Si l'on n'a besoin de comprendre une langue que de manière réceptive (par exemple pour lire de la littérature, des textes factuels ou spécialisés), on peut largement s'en passer. Mais si la langue doit également être parlée et écrite, la méthode traditionnelle de grammaire et de traduction atteint ses limites. Cet état de fait a déjà été critiqué il y a plus de cent ans, notamment dans un ouvrage très remarqué de Wilhelm Viëtor (1882) intitulé *Der Sprachunterricht muss umkehren!* («L'enseignement des langues doit faire demi-tour!»). Au cours du 20^e siècle, quelques nouvelles méthodes ont vu le jour, la plupart d'entre elles ayant pour objectif l'utilisation active de la langue. Dans quelle mesure cela a-t-il réellement changé l'enseignement des langues? Il y a ici matière à débat.

Plans d'études et objectifs langagiers

Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'école sont fixés dans des plans d'études, tout comme ceux

des autres matières. Selon le contexte, les plans d'études s'appliquent à toute une région (comme le *Lehrplan 21* de Suisse alémanique ou le *Plan d'études romand* pour l'école obligatoire), à tout un canton ou à une seule école. Les plans d'études pour l'école obligatoire et le niveau gymnasial sont les plus connus et les mieux étudiés. Ceux destinés à d'autres niveaux scolaires, notamment dans la formation professionnelle, sont beaucoup moins connus.

Dans le cadre d'un projet sur les objectifs d'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères au gymnase (Elmiger 2020 et Schmid 2020), nous avons analysé plus de 330 descriptions de plans d'études pour l'anglais, la première et la deuxième langue nationale. L'analyse des plans d'études a révélé la richesse de l'éventail des objectifs d'apprentissage qu'ils contiennent. Commençons par les compétences linguistiques, qui étaient auparavant réparties en quatre domaines (parler, écouter, écrire et lire). Aujourd'hui, la situation est beaucoup plus complexe, car pour ce qui est de l'utilisation productive de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, on fait la distinction entre l'utilisation continue (par exemple à l'oral: faire un exposé, à l'écrit: écrire un rapport) et l'utilisation interactive (par exemple à l'oral: tenir une conversation, à l'écrit: chatter avec une autre personne).

À cela s'ajoute le vaste domaine de la médiation linguistique: à savoir lorsque différentes activités linguistiques ont lieu simultanément ou successivement, par exemple lorsque le contenu d'une conversation téléphonique est résumé ou noté (éventuellement dans une autre langue), lorsque l'on parle d'un texte, etc. La traduction de textes ou de la langue parlée en fait également partie.

Tableau 1 Activités langagières communicatives

	en réception	en interaction	en monologue
à l'oral	écouter	discuter	parler en continu
à l'écrit	lire	écrire en interaction	écrire en continu
variable	médiation linguistique : combinaison de différentes activités ; traitement de contenus (dans une ou plusieurs langues), etc.		

Source : propre présentation.

Toutes ces aptitudes ne sont pas présentes de la même façon dans les plans d'études gymnasiaux. Les développements récents tels que le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR ; Conseil de l'Europe 2018) ne sont encore guère parvenus jusqu'aux écoles, mais la première version du CECR a également eu du mal à passer dans les gymnases, collèges et lycées. Lors d'un examen de maturité typique, toutes les activités ne sont de loin pas évaluées : la plupart du temps, il y a un examen écrit (qui porte sur la lecture et l'écriture) ainsi qu'un examen oral (où les candidat-e-s doivent plutôt parler en continu que discuter). La compréhension orale est parfois testée, mais l'interaction orale et surtout écrite n'est que partiellement évaluée.

Les domaines du vocabulaire et de la grammaire sont toujours bien ancrés en tant qu'objectifs d'apprentissage indépendants, et sont testés lors des examens écrits de maturité, par exemple dans le domaine de la compréhension écrite. Ces deux domaines font bien sûr partie de la maîtrise et de la pratique d'une langue, mais les idées sur l'importance qu'il convient de leur accorder sont parfois très divergentes.

Littérature et culture

Ce qui occupe traditionnellement une large place dans l'enseignement des langues au gymnase, c'est la littérature, ainsi que d'autres productions culturelles telles que les films, le théâtre ou la musique, qui peuvent avoir un lien avec les œuvres littéraires. Des liens peuvent également être établis avec d'autres matières ou disciplines telles que la philosophie, l'histoire ou la sociologie, ainsi qu'avec les littératures d'autres langues modernes ou classiques. Par ailleurs, certains plans d'études mentionnent l'interculturalité comme objectif d'apprentissage à part entière, car les langues sont liées de diverses manières à des pratiques culturelles qui peuvent être différentes de celles qui nous sont familières. Dans certains plans d'études, le domaine *civilisation* (en allemand *Landeskunde*) est également présent: on entend par là la connaissance et l'étude des réalités culturelles, sociales, historiques, économiques (etc.) de la ou des cultures dans lesquelles la langue cible est parlée. Il peut s'agir de thèmes politiques ou sociaux ou de l'histoire des mentalités.

Toutefois, la littérature est souvent au centre de l'enseignement des langues au gymnase. Il existe des examens de maturité qui traitent exclusivement de sujets littéraires, tant à l'écrit qu'à l'oral. Cela est fortement lié à l'image que les gymnases ont d'eux-mêmes, qui accordent traditionnellement une grande importance à l'enseignement de l'art, de la culture et de la littérature.

Dans les plans d'études gymnasiaux, les objectifs linguistiques et culturels occupent certes la plus grande place, mais toute une série d'autres objectifs d'apprentissage sont

également visés. Il s'agit d'une part de plusieurs domaines qui concernent les apprenant·e·s et leur rapport à la matière et à l'apprentissage. On peut citer ici les stratégies que les apprenant·e·s doivent acquérir : par exemple des stratégies pour réfléchir à leur propre apprentissage et l'améliorer, ou des stratégies de communication visant à faciliter la compréhension et l'échange, et à surmonter les difficultés. Le domaine de la réflexion sur la langue va au-delà des stratégies et doit permettre aux apprenant·e·s de mieux comprendre la langue et ses variations, d'examiner les normes de manière critique et de mieux évaluer leur propre apprentissage linguistique. Enfin, les compétences personnelles concernent des aspects qui ne sont pas directement liés à la langue, aux contenus linguistiques ou à l'apprentissage des langues au sens strict, mais à l'ouverture et à la disposition à s'engager dans la langue et la communication, à l'autonomie, à la sociabilité, etc.

D'autre part, on trouve dans les plans d'études gymnasiaux encore d'autres objectifs qui sont directement ou indirectement liés à l'apprentissage des langues. On peut citer par exemple la compétence médiatique (qui concerne également d'autres matières) : les élèves doivent apprendre à utiliser les médias et l'informatique (matériel et logiciels) de manière appropriée dans l'apprentissage des langues, dans l'utilisation de la langue et dans les activités scolaires (comme les exposés). Mais l'enseignement des langues doit également permettre d'acquérir d'autres objectifs transversaux, tels que les compétences sociales ou l'esprit critique.

Tout cela est déjà beaucoup, mais ce n'est pas encore tout. D'autres objectifs d'apprentissage ne figurent certes pas

nécessairement au programme du gymnase, mais découlent directement ou indirectement de l'enseignement des langues actuel. D'une part, celui-ci doit préparer aux études et aux futures activités professionnelles. Il s'agit par exemple de savoir lire des textes factuels et spécialisés ou de s'exercer à la communication au sein de groupes spécialisés ou de travail, car ces deux éléments sont une condition importante pour certaines filières d'études et pour de nombreux postes, tout comme la communication orale et écrite avec des personnes d'autres langues. Bien sûr, l'école ne peut préparer que partiellement aux nombreux contextes dans lesquels des connaissances en langues étrangères sont nécessaires, mais elle devrait déjà pouvoir poser la première pierre d'une compétence communicative active.

D'autre part, il s'agit d'objectifs sociaux, économiques et politiques plus abstraits qui sont liés à l'apprentissage des langues étrangères. Les jeunes adultes doivent pouvoir s'engager dans des contextes multilingues grâce à leurs connaissances linguistiques. Dans de nombreux cas, il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences productives élevées : il suffit souvent de comprendre des personnes parlant une autre langue.

Il ne faut pas non plus oublier les objectifs personnels que les apprenant·e·s se fixent. Qu'il s'agisse de visiter un pays, d'établir un contact avec des parents allophones, de pratiquer un hobby dans une autre langue ou de s'engager dans une autre région du pays : de tels objectifs ne figurent peut-être pas dans le programme scolaire, mais ils peuvent contribuer à rendre l'apprentissage des langues plus motivant.

Pour revenir aux objectifs scolaires : ils ne sont pas seulement très nombreux et différenciés dans les plans d'études,

mais aussi dans la didactique, par exemple dans la formation pour l'enseignement, ou dans la littérature spécialisée. On y trouve régulièrement de nouvelles approches et de nouveaux aspects qui sont appropriés pour l'enseignement scolaire – ou dont on attend qu'ils soient également traités dans l'enseignement des langues étrangères. Les domaines de la démocratie, de la durabilité ou de la lutte contre la discrimination en sont des exemples récents.

Face à cet énorme éventail d'objectifs de l'enseignement des langues, un certain nombre de questions se posent. Dans un article sur le projet relatif aux objectifs gymnasiaux (Elmiger 2020, p. 43), j'ai formulé le dilemme fondamental de la manière suivante :

La question reste donc finalement ouverte de savoir si les objectifs du plan d'études gymnasial peuvent vraiment tous – ou dans la même mesure – être atteints, surtout si l'on sait que l'acquisition de la capacité d'agir communicativement se poursuit pendant les 3 à 4 années d'enseignement des langues étrangères au niveau gymnasial et que seul un temps d'enseignement limité est disponible pour les autres objectifs. (ma traduction)

Pour autant que je puisse en juger, même les objectifs linguistiques visés ne sont souvent que partiellement atteints. Et plus généralement : lesquels des nombreux objectifs d'apprentissage peuvent-ils être vérifiés ? Comment évaluer l'interculturalité ou les stratégies, par exemple ?

Certains plans d'études gymnasiaux mentionnent toute la gamme des objectifs d'apprentissage et montrent ainsi

à quel point les langues sont liées à toutes sortes de domaines de connaissances, mais aussi à des compétences transversales. Parfois, ils se lisent presque comme des descriptions d'études universitaires! Et pourtant, on a l'impression que très peu de ces éléments sont effectivement traités en classe et retenus par les apprenant·e·s – et que la plupart des objectifs sont annoncés de manière programmatique plutôt que réellement mis en œuvre.

On pourrait dire la même chose d'autres plans d'étude, mais il n'existe guère de données fiables sur les objectifs des autres niveaux scolaires.

Mais que devraient donc savoir les jeunes adultes qui ont appris une langue nationale à l'école? En d'autres termes, pour quelles raisons la langue est-elle vraiment nécessaire? Là encore, ma vision est limitée, mais je suis régulièrement confronté à des expériences similaires. Par exemple, beaucoup de personnes ne se rendent compte qu'après l'école ou après une première formation (par exemple un apprentissage) que les langues nationales seraient utiles pour leur métier ou leurs études. Dans la vie professionnelle, cela concerne surtout les activités dans lesquelles on est en contact avec d'autres régions du pays. Les langues nationales sont toujours très importantes, surtout lorsqu'il s'agit de services et de communication. Il en va de même pour certains domaines d'études comme le journalisme, le droit et les sciences politiques, l'archéologie ainsi que pour les disciplines qui ne sont proposées en Suisse que sur un seul site et donc dans une seule région linguistique.

Mais il devrait également être possible – dans de nombreux autres domaines d'études – de lire des ouvrages spé-

cialisés ou d'autres textes dans une langue nationale, comme c'est le cas aujourd'hui pour les textes en anglais. D'après mon expérience, cela n'est généralement pas possible avec des textes dans une autre langue nationale: la plupart des étudiant·e·s n'en sont pas capables, même s'il faut bien sûr tenir compte du fait qu'il y a une tendance à se sous-estimer.

Même si la question des objectifs d'apprentissage n'a été examinée ici que pour le niveau gymnasial, elle semble également importante pour d'autres formations. Que doit-on ou peut-on réellement apprendre dans l'enseignement scolaire des langues étrangères? Il semble qu'il y ait souvent un grand écart entre les exigences et la réalité.

Chapitre 6

Absence de résultats fiables

Non scholae, sed vitae discimus, dit-on souvent : nous n'apprenons pas pour l'école, mais pour la vie. Cela devrait également s'appliquer à l'apprentissage des langues : l'objectif de l'apprentissage des langues devrait être de pouvoir parler, comprendre et utiliser les langues – et non de réussir des examens ou de servir de critère de sélection. Le fait que la citation latine originale dise précisément l'inverse : ce n'est pas pour la vie, mais pour l'école que nous apprenons (*non vitae, sed scholae discimus*, Seneca 2007, p. 430), montre toutefois que le sens et le but des objectifs scolaires et extrascolaires divergent souvent. Les résultats de l'apprentissage des langues le montrent bien.

Les thèses suivantes constituent mon point de départ pour le présent chapitre :

- › En général, les résultats de l'enseignement des langues étrangères sont mal connus et, dans la plupart des cas, ils ne se laissent guère comparer entre eux.
- › Il y a beaucoup, voire trop d'objectifs d'apprentissage (possibles) et certains sont difficilement évaluables.
- › La plupart des examens scolaires (finaux) ne testent les compétences les plus importantes (les activités langagières) que de manière limitée. En outre, les examens eux-mêmes ne sont généralement pas consultables ni comparables.
- › Dans les gymnases, il existe en outre un conflit entre les compétences linguistiques et les compétences liées

à l'étude de textes littéraires, ces dernières étant souvent plus importantes que le maniement de la langue.

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'enseignement des langues étrangères ne cesse de se développer. Dans les années 1980, l'enseignement des langues étrangères a été avancé au niveau primaire avec ce que l'on appelle le « français précoce » et l'« allemand précoce ». Au cours du nouveau siècle, la deuxième langue étrangère a été introduite au niveau primaire (voir à ce sujet le chapitre 4). La raison en est le compromis de 2004, qui prévoit l'enseignement de deux langues étrangères dès le primaire, à savoir la première dès la 5^e année (Suisse alémanique: 3^e année primaire) et la deuxième deux ans plus tard (7H, 5^e année primaire). Cette solution négociée au sein de la CDIP n'est sans doute pas la plus mauvaise qui ait pu être trouvée dans une situation inextricable.

Deux éléments ont été mis en avant à plusieurs reprises lors de la présentation du compromis. D'une part, il s'agissait d'une promesse didactique: l'apprentissage de deux langues dès le primaire ne devrait pas conduire à une double charge, mais à des synergies. Ce n'est pas absurde, car on sait que lorsqu'on apprend une nouvelle langue, les expériences d'apprentissage antérieures peuvent aider: tout n'est pas complètement nouveau et on peut se référer à des connaissances et à des stratégies antérieures. Mais la question de savoir si cela conduit automatiquement à un apprentissage plus efficace d'une deuxième langue étrangère reste largement sans réponse.

D'autre part, l'introduction d'un monitoring de l'éducation, en combinaison avec des compétences de base, sug-

gérerait que l'on vérifie également si le nouvel enseignement pouvait ou non atteindre ses objectifs. Pour comprendre en quoi consiste le monitoring de l'éducation dans le système scolaire suisse, il faut revenir aux articles sur l'éducation qui ont été introduits dans la Constitution fédérale en 2006, après avoir été acceptés en votation populaire. Il s'agit notamment de l'article 62, qui stipule :

Art. 62 Instruction publique

¹ L'instruction publique est du ressort des cantons.

[...]

⁴ Si les efforts de coordination n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique concernant la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes, la Confédération légifère dans la mesure nécessaire.

La responsabilité commune de la Confédération et des cantons est réglée comme suit : en principe, la compétence incombe aux cantons ; en cas de désaccord, la Confédération peut toutefois intervenir. Pour les langues étrangères, les objectifs mentionnés à l'alinéa 4 sont particulièrement pertinents. Pour cela, des compétences fondamentales ont été fixées en 2011, pour les langues étrangères, mais aussi pour la langue de scolarisation, les mathématiques et les sciences. Dans le cadre d'un monitoring de l'éducation, on vérifiera périodiquement si ces compétences fondamentales sont atteintes.

«Compétences fondamentales» signifie que l'ensemble des élèves suisses doivent en principe les atteindre. En d'autres termes, l'école s'engage à transmettre un socle commun à chaque élève.

Les objectifs suivants sont prévus pour l'école obligatoire et les langues étrangères : à la fin de l'école primaire, les enfants doivent atteindre *au moins* le niveau A1.2 du CECR dans les deux langues étrangères ; à moyen terme (après la mise en œuvre des réformes), on vise pour la première langue étrangère (sauf pour l'écriture) le niveau A2.1, qui est le niveau immédiatement supérieur.

À la fin du niveau secondaire I (11^e année scolaire), l'ensemble des élèves doivent atteindre le niveau A2.2 dans les deux langues, à l'exception de l'écriture, qui se développe plus lentement que les autres activités.

Pour se faire une idée de cet objectif, voici quelques descriptions du niveau A2.2 que *chaque* élève suisse devrait atteindre à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire après 5 ou 7 ans d'apprentissage d'une langue étrangère, conformément aux objectifs nationaux de formation (CDIP 2011, p. 23 ss.) :

Les élèves sont par exemple capables de

- › comprendre l'essentiel du contenu et les informations particulières importantes, si l'interlocuteur articule bien et s'ils peuvent demander des précisions ou des explications (compréhension orale)
- › lire des textes relativement courts sur des thèmes familiers, pour y trouver et en comprendre les informations importantes et en saisir le message principal, pour autant qu'ils soient rédigés dans un langage proche du

quotidien ou en rapport avec la vie scolaire (compréhension écrite)

- › sont capables de dire qu'ils ne comprennent pas, de demander simplement de l'aide à leur interlocuteur et de vérifier si celui-ci a compris (participation à des conversations).

Voilà pour les objectifs nationaux. Sont-ils effectivement atteints? Jusqu'à présent, une seule évaluation a été publiée pour le niveau national, en 2017, et uniquement pour la première langue étrangère à l'école primaire. Les tests portaient sur la compréhension écrite et la compréhension orale. Alors que cette dernière est assez bien atteinte (plus de 85% en moyenne dans chaque région), la situation est moins bonne pour la lecture: ce n'est qu'en Suisse alémanique (avec l'anglais comme première langue étrangère) que plus de 90% des élèves atteignent les compétences de base; dans les cantons de la région Passepourtout (Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne, Fribourg, Soleure, Valais) avec le français comme première langue étrangère, ils sont à peine deux tiers et en Suisse romande (allemand comme première langue étrangère) à peine plus de 70% (Consortium COFO 2019).

Les objectifs minimaux pour l'apprentissage des langues nationales sont donc loin d'être atteints – même s'il est fondamentalement difficile de décider à partir de quand les compétences de base peuvent être considérées comme atteintes. Faut-il vraiment que 100% des élèves les atteignent – ou 90% suffisent-ils, par exemple? Malgré les mauvais résultats de 2017, il n'y a pas eu jusqu'à présent de large débat public, ni même de remise en question de l'enseignement des langues étrangères. Elle n'aura lieu – si tant est qu'elle ait

lieu – que lorsque les résultats des enquêtes de 2023 seront disponibles en 2025 : il s’agira alors des résultats à la fin du secondaire I dans les deux langues étrangères.

Évaluation des niveaux de langue à l’école et ailleurs

Lorsque les connaissances en langues étrangères sont testées à l’école, il s’agit souvent de vérifier la matière d’un moyen d’enseignement ou de tester le vocabulaire ou des connaissances grammaticales. De tels formats de test conviennent à l’école, car les examens sont souvent étroitement liés aux contenus traités en classe. Mais connaître les moyens langagiers de manière isolée ne signifie pas pour autant que l’on puisse communiquer avec succès. Les notes scolaires constituent un autre problème, car elles sont loin d’être aussi objectives qu’on pourrait le souhaiter. Elles sont souvent basées sur des classes spécifiques plutôt que sur des descriptions absolues des objectifs d’apprentissage, de sorte qu’au sein d’une classe, les différences de performances peuvent être couvertes par des notes différentes. Il est rare que les examens soient calibrés par rapport à un niveau donné du Cadre européen commun de référence, comme c’est le cas pour un certificat de langue sérieux. Et aujourd’hui encore, bon nombre de tests scolaires comptent les erreurs plutôt que de vérifier si les candidat·e·s sont capables d’utiliser la langue.

Dans d’autres contextes scolaires aussi, les mesures des compétences linguistiques donnent rarement des informations fiables sur ce que les apprenant·e·s savent réellement faire. Seuls une partie des tests répondent à des critères de

qualité tels que l'objectivité, la fiabilité et la validité. Les deux premiers visent à garantir que l'évaluation n'est pas subjective et que les résultats ne sont pas faussés par des influences perturbatrices: ces deux aspects ne sont pas toujours faciles à garantir. Le critère de validité est toutefois le plus délicat: le test mesure-t-il vraiment ce qu'il prétend mesurer?

C'est précisément lorsqu'il s'agit de compétences décrites dans le Cadre de référence que la question se complique, car une bonne mesure des niveaux de langue vise à tester si les élèves sont capables d'utiliser la langue indépendamment d'un manuel et – notamment pour les niveaux supérieurs – si les élèves sont capables de traiter de nouveaux thèmes et d'effectuer de nouvelles tâches.

Résultats de l'enseignement des langues

Que sait-on des résultats de l'enseignement des langues à l'école obligatoire? Il n'existe pas beaucoup d'études qui fournissent des résultats fiables. D'une part, de telles enquêtes sont couteuses, surtout si elles veulent prendre en compte l'ensemble des compétences langagières, raison pour laquelle la plus importante, à savoir l'expression orale, est souvent omise. D'autre part, il n'est pas aisé de mesurer un niveau de langue indépendamment de l'enseignement. Des résultats de recherche sont disponibles pour différents cantons ou régions (par exemple les cantons de la région Passerpartout): parfois pour une langue étrangère apprise à l'école, parfois pour les deux. Les résultats reposent toutefois sur des méthodes, des tests et des groupes d'élèves différents, ce qui rend leur com-

paraison difficile. Ce qui frappe toutefois: les résultats pour la langue nationale sont parfois nettement inférieurs à ceux pour l'anglais. Parfois, seul un tiers des élèves atteint les compétences minimales dans l'autre langue nationale. Même s'il s'agit des objectifs (plus élevés) du plan d'études, au lieu des compétences de base, la situation n'est guère meilleure. Manno et Egli Cuenat (2018, p. 226; ma traduction) constatent, pour une étude plus vaste menée auprès d'apprenants de six cantons, que «les résultats obtenus pour le français à la fin de la 8^e classe laissent généralement penser que, contrairement à l'anglais, seule une minorité d'apprenant-e-s atteindra les objectifs du plan d'études à la fin de la scolarité obligatoire».

Qu'en est-il des niveaux scolaires supérieurs? En ce qui concerne la formation professionnelle, la situation est difficile à évaluer: la multiplicité des formations (rien que pour les apprentissages professionnels, il en existe des centaines) rend la comparaison difficile. Dans la plupart des cas, il n'y a pas ou peu d'enseignement d'une deuxième langue nationale, ce qui signifie que pour bon nombre de jeunes, l'apprentissage d'une autre langue nationale s'arrête à la fin de la scolarité obligatoire.

Pour la maturité, il n'y a eu jusqu'à présent pas d'objectifs uniformes dans toute la Suisse en ce qui concerne le niveau langagier à atteindre. Il y a plusieurs raisons à cela. D'une part, il existe encore un certain scepticisme à l'égard du Cadre européen de référence, qui est largement axé sur la langue et peu sur la culture (dans le nouveau volume complémentaire, il existe toutefois des échelles pour le travail avec des textes littéraires). «Le gymnase n'est pas une école de langues», tel était le titre d'une prise de position publiée

dans *Gymnasium helveticum* (1/2009; ma traduction). Aux yeux de l'auteur, la Commission suisse de maturité, le CECR était « un instrument conçu presque exclusivement pour le premier domaine cible, la formation linguistique pratique » (p. 14), alors que le gymnase a trois autres objectifs, à savoir la réflexion sur la langue et son utilisation, la civilisation et la culture de la langue cible ainsi que la littérature de la langue cible.

D'autre part, en Suisse, les examens de maturité gymnasiale sont conçus et organisés de manière décentralisée, à savoir généralement dans les différentes écoles¹. Certes, quelques valeurs de référence concernant les formes d'examen sont fixées, mais on ne sait que peu de choses sur les examens effectifs, leurs composantes et leurs contenus, sur les taux de réussite, etc. Cette décentralisation se justifie certes par de bonnes raisons, mais elle a pour conséquence que l'on ne sait pas grand-chose sur les examens de maturité ni sur les résultats langagiers obtenus par les élèves.

Malgré tout ce scepticisme, de nombreux plans d'études cantonaux ou scolaires contiennent déjà des objectifs formulés en termes de niveau du CECR. Dans la plupart des cas, il s'agit du niveau B2, qui par ailleurs est souvent mentionné comme objectif de l'enseignement des langues étrangères au niveau gymnasial. Que comprend ce niveau? Nous allons l'illustrer ci-dessous à l'aide de quelques descriptions des objectifs d'apprentissage (descripteurs). À ce niveau, quelqu'un peut

1 La situation est différente pour les examens suisses de maturité (anciennement: maturité fédérale), qui sont organisés de manière centralisée et pour lesquels les examens des années précédentes sont publiés.

- › développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités (s'exprimer oralement en continu)
- › écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses (écrire)
- › lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes (lire). (Conseil de l'Europe 2001)

Ce sont des objectifs assez ambitieux pour un enseignement des langues étrangères qui ne dispose que de quelques leçons par semaine – même s'il dure en tout 8 à 11 ans.

Dans la future maturité, les objectifs langagiers et communicatifs du domaine des langues étrangères seront présentés différemment. Le plan d'études cadre de la CDIP, qui a été adopté en 2024 (CDIP 2024) et qui doit être intégré dans les plans d'études cantonaux ou scolaires dans les années à venir, doit également tenir compte des niveaux du Cadre de référence européen. Le niveau B2 a été fixé comme valeur indicative, ce qui peut être un objectif tout à fait correct. La situation devient toutefois plus délicate lorsqu'un niveau de maturité (par ex. une note suffisante dans une langue étrangère) est assimilé à un niveau – ou même utilisé comme vérification d'un niveau de langue. C'est déjà le cas dans certains cantons, en partie sur la base de décisions cantonales, en partie de manière non officielle. Cette situa-

tion est préoccupante pour plusieurs raisons. D'une part, les enseignant·e·s au niveau gymnasial ne sont en général pas formé·e·s à l'évaluation des niveaux de langue alignée sur le CECR, pas plus que les expert·e·s qui assistent aux examens de maturité. Afin de bien évaluer un niveau, il faut une formation et beaucoup d'expérience, mais aussi des comparaisons continues entre les évaluations des différentes personnes qui examinent. L'évaluation devrait être complète, sans oublier la compréhension orale (qui est souvent supprimée) – et pour la production orale, il conviendrait de préciser s'il s'agit de production orale continue ou en interaction. Dans l'idéal, les deux devraient faire partie de l'évaluation.

À l'avenir, les examens devraient également être adaptés de manière à clarifier de quelle façon ils appréhendent et évaluent les différentes composantes de la compétence langagière. Cela signifierait que les examens de maturité devraient se référer spécifiquement au CECR et que les différentes tâches devraient être calibrées. Dans l'idéal, il faudrait également s'assurer que les examens répondent aux mêmes critères et aux mêmes spécifications d'une année à l'autre. Mais même si cela est en principe possible pour les examens de maturité, pour la note finale, les notes orales et écrites ne comptent que partiellement, car elles sont comptabilisées avec d'autres notes telles que les notes semestrielles ou annuelles. Pour qu'une note de maturité puisse donc être assimilée à un niveau de langue, le système d'évaluation au niveau gymnasial supérieur devrait être remanié de fond en comble, ce qui ne semble guère plausible. Il s'agira probablement toujours d'une sorte de « calcul mixte » d'évaluation de la langue et de la littérature. Pour un contrôle approfondi

di et réaliste des compétences, les candidat-e-s à la maturité devraient en fait passer un examen de langue externe et indépendant, comme c'est déjà le cas actuellement dans certaines écoles. Cette proposition semble toutefois utopique, car d'une part, elle impliquerait des frais pour lesquels les écoles (ou les cantons) n'ont guère de budget – et d'autre part, les écoles devraient être prêtes à faire contrôler le succès de leur enseignement des langues par un organisme externe.

Si, à l'avenir, les diplômes scolaires s'accompagnent d'une mesure du niveau de langue, cela doit se faire de manière sérieuse: si les institutions de formation ou les employeurs suivants doivent pouvoir être sûrs que le niveau visé au gymnase est atteint – et que la note du certificat de maturité en témoigne – les diplômes scolaires devront à l'avenir s'accompagner d'une mesure sérieuse du niveau de langue.

Autoévaluation des compétences linguistiques des adultes

Lorsque l'on interroge les adultes sur leurs compétences linguistiques, comme cela se faisait autrefois lors du recensement de la population et aujourd'hui lors des relevés structurels, les résultats n'ont plus qu'un rapport limité avec ce qui a été appris (ou non) à l'école. Certaines éléments ont été oubliés, ou au contraire ajoutés, que ce soit par le biais de cours de langue après la scolarité, de séjours dans la région linguistique cible ou de l'utilisation de la langue dans le cadre des études ou du travail.

Dans une étude sur la multiculturalité en Suisse (Grin *et al.* 2015), les réponses de plus de 40 000 jeunes (principalement des hommes) ont été analysées. Il s'agit d'autoévaluations et non d'un test de langue. Les résultats montrent que la plupart des jeunes (environ quatre cinquièmes) déclarent avoir appris l'anglais et une autre langue nationale – et ce principalement à l'école. Mais cela signifie aussi qu'environ un cinquième ne considère pas la langue nationale apprise à l'école comme faisant partie de son répertoire langagier, même à un niveau modeste. Si l'on y ajoute celles et ceux qui indiquent des compétences très basses, toutes les personnes interrogées sont loin d'atteindre ou de dépasser les modestes objectifs minimaux de la scolarité obligatoire dans la deuxième langue nationale, c'est-à-dire un niveau A2, même si elles sont encore un peu plus nombreuses en Suisse romande (environ deux tiers) qu'en Suisse alémanique (environ 60%). Pour l'anglais, la situation est beaucoup plus réjouissante : neuf jeunes sur dix déclarent atteindre ou dépasser les objectifs minimaux de l'enseignement de l'anglais, selon leur auto-évaluation.

Si l'on ne considère que les jeunes titulaires d'une maturité, l'auto-évaluation ne correspond au niveau B2 visé par la maturité que pour une minorité d'environ 40% (français en Suisse alémanique) ou même 25% (allemand en Suisse romande). Ces modestes connaissances linguistiques s'expliquent par différents facteurs tels que le désintérêt et le manque de motivation : l'enseignement des langues à l'école est perçu par beaucoup comme inutile et ennuyeux, notamment en ce qui concerne les langues nationales.

Un projet antérieur s'est également penché sur les compétences linguistiques de la population adulte (Werlen *et al.* 2011). Il ne s'intéressait pas seulement aux jeunes adultes, mais à l'ensemble de la population adulte – et ce à un moment où le nouvel enseignement des langues (conformément à la décision de 2004) n'était que partiellement mis en œuvre. La grande majorité des personnes interrogées (87%) a indiqué au moins une langue étrangère, voire deux en moyenne.

En Suisse alémanique, dans la première décennie du nouveau siècle, les personnes interrogées étaient déjà presque aussi nombreuses à déclarer parler l'anglais (67%) que le français (71%); en Suisse romande, les pourcentages étaient bien inférieurs (43% pour l'anglais – et seulement 38% pour l'allemand standard). Werlen dressait en 2010 le bilan suivant :

Étonnamment, l'anglais s'en sort mieux (il est donc mieux connu) dans les deux grandes régions linguistiques que la langue nationale respectivement enseignée comme première langue étrangère. (p. 55, ma traduction)

Ceci à un moment où une bonne partie des adultes n'avait reçu que peu d'enseignement d'anglais (ou pas du tout) – et avant que celui-ci ne soit intensifié dans la plupart des cantons, tandis que l'enseignement de la première langue nationale restait inchangé dans la plupart des cantons (cf. Elmiger et Forster 2005).

Chapitre 7

Les promesses de la didactique des langues étrangères

La didactique des beaux jours

Le domaine scientifique qui s'occupe le plus intensivement des thèmes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est la didactique. Elle a une orientation fondamentalement optimiste, ce qui ne pose aucun problème, puisqu'elle part du principe que les gens – et notamment les jeunes à l'école – sont capables d'apprendre de nouvelles choses et d'utiliser ce qui a été appris.

Il me semble toutefois que la didactique des langues étrangères est parfois trop positive : elle parle volontiers des possibilités et des potentiels inhérents à l'enseignement des langues. Les aspects moins agréables, tels que les problèmes d'apprentissage des langues, voire la stagnation ou la régression des compétences linguistiques, sont certes discutés et étudiés, mais la plupart du temps, c'est un ton positif qui prédomine.

En lisant la littérature didactique spécialisée et d'autres informations sur l'apprentissage des langues étrangères, on peut donc avoir l'impression que tout va bien : ici, on décrit un nouveau programme d'échange, là, on fait la promotion d'un nouveau moyen d'enseignement, on décrit la complexité de l'interaction entre les apprenants ou on entonne l'hymne du plurilinguisme. Et on comprend pourquoi : quelle profession oserait affirmer qu'elle n'avance pas ?

Ce qui manque, à côté de la «didactique des beaux jours», c'est une «didactique du mauvais temps» qui s'occupe des difficultés de l'enseignement des langues: que faire lorsque, malgré les efforts, la motivation n'est pas au rendez-vous, lorsque les approches proposées ne peuvent pas être mises en œuvre comme on le souhaiterait – ou même lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous?

Bonnes conditions, mauvaises conditions

Dans la littérature didactique spécialisée, on part souvent du principe que les conditions d'enseignement des langues sont fondamentalement bonnes, que les élèves et les enseignant·e·s sont motivé·e·s et que les difficultés sont principalement liées au fait que l'apprentissage des langues représente un défi, qu'il s'étend sur une longue période et que les ressources disponibles pour l'apprentissage sont limitées. Ces bonnes conditions existent certainement dans de nombreux endroits – mais en Suisse, où les langues nationales font partie de l'enseignement obligatoire pendant de nombreuses années, ce n'est souvent pas le cas. Cela se manifeste à plusieurs niveaux.

Motivation: il y a souvent un manque de motivation à tous les niveaux. Les élèves ne savent pas vraiment pourquoi il faut apprendre une langue nationale, n'entrent guère en contact réel avec la langue cible, participent sans enthousiasme à l'enseignement ou le désélectionnent à la première occasion. Là où beaucoup d'élèves ne sont pas motivé·e·s, les compétences et la motivation du personnel enseignant

font souvent défaut. Au cours des premières années d'apprentissage, l'enseignement des langues au niveau primaire est souvent assuré par des enseignant·e·s qui ne se sentent pas vraiment à l'aise dans la langue cible et qui ne sont pas en mesure de la faire vivre en classe. Aux niveaux suivants, lorsqu'une motivation initiale a souvent disparu, il est difficile de la raviver. Alors qu'un certain nombre d'enseignant·e·s essaient encore de trouver de nouvelles possibilités pour rendre l'enseignement plus motivant, d'autres ont déjà pris mentalement congé et se contentent en quelque sorte d'enseigner selon les consignes ou de se concentrer sur les quelques élèves motivé·e·s.

Contact avec la langue cible: alors que la didactique moderne prône un enseignement communicatif et orienté vers l'action, dans lequel les apprenants sont tout le temps en contact avec différentes formes de langue, la réalité est souvent tout autre. Dans certains endroits, il existe encore des moyens d'enseignement qui transmettent une langue largement artificielle, sous la forme d'un langage simplifié spécifiquement pour l'enseignement des langues étrangères. Le contact avec une langue authentique, voire avec de vraies locutrices et locuteurs, est souvent inexistant. De cette manière, on empêche que les langues soient vécues comme des instruments de communication vivants.

Si, en plus, l'enseignant·e ne parle la langue à enseigner que de manière limitée et avec des inhibitions, iel se gardera de parler librement et sans contrainte à la classe – et il y aura encore moins de contact naturel et sans contrainte avec la langue cible. Or, ce contact est d'une grande importance pour l'apprentissage des langues, notamment dans l'ensei-

gnement précoce des langues étrangères : en effet, les enfants apprennent les langues différemment des adolescent·e·s et des adultes. D'une part, les enfants ont besoin de plus de contact avec la langue (input) et, d'autre part, les élèves apprennent moins bien avec des règles. Ainsi, dans les deux cas, les choses se passent souvent mal : le contact vécu avec la langue est souvent une denrée rare à l'école – en revanche, on transmet déjà aux jeunes qui apprennent une langue l'idée que l'on ne devrait parler une langue que si l'on en maîtrise la grammaire.

Les langues comme moyen de pression : en Suisse, l'enseignement des langues fait partie des matières principales. Cela va de soi pour la langue de scolarisation, puisqu'elle sert à enseigner la plupart des autres matières. Mais les deux langues étrangères enseignées à partir de l'école primaire sont également importantes dans le contexte scolaire. Il n'est pas rare qu'elles fassent partie des branches de sélection, ce qui signifie qu'elles sont importantes pour le passage d'une classe (ou d'un niveau scolaire) vers la prochaine ou que l'obtention d'un diplôme dépend d'une note minimale. Il en résulte une certaine pression qui contribue – certes involontairement – à une sorte de finalité négative : les langues ne sont pas apprises pour elles-mêmes, mais plutôt pour ne pas compromettre la carrière scolaire. Des moyens de pression comme la nécessité d'obtenir des notes suffisantes peuvent aider dans certaines situations. Mais on peut douter qu'ils augmentent la motivation pour l'apprentissage des langues.

La plupart des collègues concerné·e·s savent que tout ne va pas pour le mieux dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il me semble que l'on n'aime pas parler

des difficultés et des manquements de la politique linguistique scolaire – notamment pour éviter de se demander dans quelle mesure la didactique est coresponsable de cette situation. Au lieu de s'attaquer aux problèmes fondamentaux de la discipline et à la réalité de l'enseignement, des artifices tels que les suivants reviennent régulièrement.

La formation arrangera les choses

Lorsqu'il est question de difficultés ou de défis dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école, une astuce rhétorique n'est jamais bien loin : il se peut que la situation actuelle soit insatisfaisante, mais la formation initiale et continue y remédiera. Ce n'est en principe pas une mauvaise approche : c'est surtout dans la formation initiale des enseignant·e·s que les dernières connaissances de la recherche peuvent et doivent être transmises, mais aussi des approches pratiques et des indications sur les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. La formation continue professionnelle et privée peut permettre de rattraper ce qui n'a pas encore pu être transmis lors d'une première formation.

Toutefois, les espoirs placés dans la formation initiale et continue du personnel enseignant semblent souvent démesurés. Pour donner un exemple : à Genève, où je travaille, les futur·e·s enseignant·e·s se forment aussi bien pour le secondaire I que pour le secondaire II. Pendant les deux ans de formation, iels font donc un stage dans les deux niveaux scolaires. En outre, iels suivent différents cours et séminaires,

dont la plupart ne sont pas vraiment spécifiques à la discipline, mais traitent de manière générale du travail exigeant des enseignant·e·s : gestion de classe, théorie de l'évaluation et de la notation, psychologie, etc. Pendant les deux années de formation, peu de temps est consacré à la didactique disciplinaire : deux leçons hebdomadaires de didactique générale des langues étrangères et deux autres de didactique pratique de la discipline, qui portent sur l'enseignement de la langue concernée. Compte tenu des nombreux points de vue à prendre en considération pour la formation initiale, il ne reste plus assez de temps ni pour l'approfondissement ni pour les nombreuses demandes supplémentaires qui viennent de l'extérieur pour la formation.

Ou doit-on se tourner vers la formation professionnelle continue ? Il n'existe pas partout des indications spécifiques ou même des dispositions contraignantes à ce sujet : il appartient donc souvent aux individus de décider s'ils souhaitent ou non se perfectionner sur le plan professionnel.

Mais cette fois-ci de manière vraiment communicative et orientée vers l'action !

Les moyens d'enseignement sont sans cesse renouvelés ou modernisés : c'est ainsi que de nouvelles collections arrivent régulièrement dans les classes de langues étrangères suisses, qui s'adaptent aux temps nouveaux non seulement sur le plan visuel et des contenus, mais aussi sur le plan didactique. Dans les introductions, mais aussi dans d'autres textes, on souligne à chaque fois en quoi les manuels sont innovants.

Il peut s'agir de contenus plus modernes, de l'intégration de formes d'enseignement et d'apprentissage électroniques ou, plus généralement, de l'approche didactique d'un manuel.

Examinons brièvement deux promesses : l'approche communicative et l'authenticité de la langue.

L'approche communicative, qui est à la base de la plupart des manuels depuis la seconde moitié du 20^e siècle, est déjà bien ancienne. Elle rompt avec un apprentissage théorique de la langue, basé sur la grammaire, dans lequel le vocabulaire et les connaissances grammaticales étaient au premier plan. En soi, il n'y a rien à redire à cette approche, car dans la conception moderne de l'enseignement des langues, il s'agit d'abord de parler une langue et pas seulement d'en connaître la grammaire. Seulement, l'enseignement des langues actuel est-il vraiment axé en premier lieu sur la communication ? L'utilisation de la langue cible dans différents contextes est certainement plus importante aujourd'hui qu'autrefois, mais elle est souvent trop limitée. D'une part, les moyens d'enseignement continuent à se baser la plupart du temps sur une progression grammaticale et lexicale et, d'autre part, il n'est possible à l'école que de manière partielle non seulement de simuler la communication dans la langue cible, mais aussi de l'exercer dans des situations proches de la vie quotidienne. Le contact avec les locutrices et locuteurs de la langue cible fait souvent défaut.

D'autres formes d'utilisation authentique de la langue sont souvent négligées. L'authenticité n'est pas une valeur absolue, car des choses très différentes peuvent être authentiques : un texte ou une conversation qui n'a pas été simplifiée pour l'école, par exemple, ou son utilisation dans un

contexte de communication. Ce dernier point est particulièrement difficile à recréer à l'école, car même si certaines situations de communication peuvent être quasiment « reproduites » en classe (par exemple faire un achat, argumenter sur quelque chose ou donner son avis dans une lettre) : au final, tout se passe dans la salle de classe, où l'on « joue à communiquer ».

Le rapport à la langue vivante devrait toutefois constituer une sorte de ligne directrice dans l'apprentissage scolaire des langues : l'objectif n'est pas de fabriquer des textes et des dialogues de manuels, mais de communiquer dans la langue cible elle-même, en étant confronté non seulement à une langue, des mots, des expressions, etc. avec lesquels on n'est pas forcément familier, mais aussi au stress de devoir se débrouiller dans une autre langue avec des moyens linguistiques limités – et à ressentir de la satisfaction lorsqu'on y parvient.

Les outils pédagogiques modernes promettent généralement un contact avec une langue authentique, des textes proches de la vie et des thèmes correspondant au vécu des enfants et des adolescent·e·s. Mais est-ce vraiment le cas ? Souvent, les textes ne sont pas du tout authentiques, mais trop simplifiés et adaptés au niveau supposé des apprenant·e·s. Les manuels scolaires contiennent généralement des dialogues et des textes dont la majeure partie a déjà été traitée en classe. Ce qui est nouveau, ce sont les structures grammaticales et le vocabulaire qui s'ajoutent à ce qui est censé être déjà connu. De cette manière, les apprenant·e·s peuvent se concentrer sur la nouveauté et ne sont pas surchargé·e·s. Mais cela ne les met pas en contact avec des personnes réelles et une utilisation authentique de la langue. Cela peut conduire à ce que

les élèves soient dépassé·e·s lorsqu'ils doivent effectivement communiquer dans la région où la langue cible est parlée ou lorsqu'ils sont confronté·e·s pour la première fois à un texte plus long dans la langue cible.

Apprendre les langues ou se former au plurilinguisme ?

Nous n'apprenons pas une nouvelle langue de manière totalement indépendante de celles que nous connaissons ou parlons déjà. Cette idée est devenue de plus en plus importante dans la didactique de ces dernières années et elle est tout d'abord judicieuse : nous n'utilisons pas les langues de manière bien séparée les unes des autres, mais nous disposons d'un répertoire individuel qui comprend différentes langues : celles avec lesquelles nous avons grandi (à la maison, mais aussi à l'extérieur) ; celles qui sont utilisées dans la famille ou dans d'autres contextes ; les langues apprises à l'école (langues étrangères modernes ou classiques) ou parlées par d'autres camarades de classe ; les langues du voisinage, les langues nationales, etc. Selon le contexte, différents répertoires sont réunis, par exemple dans les classes composées d'enfants ou d'adolescents d'origines différentes : aux langues qui font partie des répertoires individuels privés s'ajoutent les langues apprises en commun et peut-être d'autres encore qui ne sont apprises que par une partie de la classe.

La didactique du plurilinguisme n'est pas une didactique clairement délimitée, elle s'intéresse à différents points de vue qui se superposent en partie. Sur le plan théorique et

pratique, elle montre comment fonctionne l'apprentissage et la pratique commune de plusieurs langues et quelles sont les possibilités et les difficultés qui en découlent. Pour les enseignant·e·s, elle montre comment les différentes langues sont liées, comment les répertoires individuels de la classe peuvent être pris en compte et comment l'apprentissage simultané de plusieurs langues peut être encouragé. Les élèves doivent apprendre à apprécier les différentes langues – les leurs mais aussi celles des autres apprenant·e·s –, les techniques d'apprentissage devraient être apprises et utilisées dans toutes les langues – et la motivation pour l'apprentissage des langues s'en trouverait renforcée.

Toutes ces perspectives et tous ces objectifs sont en principe bienvenus et méritent d'être encouragés. Ils servent en particulier à s'ouvrir aux autres: aux autres langues, mais aussi aux personnes qui les parlent. De nombreuses idées et outils sont disponibles à cet effet. En Suisse romande, par exemple, tout un programme appelé *EOLE: Éducation et ouverture aux langues*, qui est disponible pour l'école primaire. En Suisse alémanique aussi, il existe de nombreuses suggestions de *Begegnungen mit Sprachen und Kulturen* («rencontres avec les langues et les cultures»), comme on appelle souvent cette approche. Mais qu'en est-il de l'application de ces approches et d'autres approches multilingues? Dans la pratique, les difficultés sont nombreuses. Par exemple, il n'est pas toujours évident de savoir où le plurilinguisme est pratiqué: dans les matières linguistiques ou partout dans l'enseignement, là où cela se présente? Si c'est dans une matière linguistique: combien de temps doit-on consacrer au plurilinguisme et combien à l'apprentissage de

la langue cible? Et quelles connaissances et compétences les professeur-e-s de langues doivent-ils avoir s'ils veulent aborder d'autres langues? Dans de nombreux cas, beaucoup se heurtent rapidement à leurs limites, tant en ce qui concerne l'intégration d'autres langues qu'en ce qui concerne le temps d'enseignement disponible.

Ces questions et d'autres ont souvent pour conséquence que l'approche, pourtant bienvenue, ne trouve pas sa place à l'école – peut-être aussi parce que l'on craint que l'apprentissage des langues proprement dit ne soit relégué au second plan.

D'autres approches se situent également à mi-chemin entre les exigences et la réalité. Par exemple, l'enseignement moderne des langues doit permettre un apprentissage centré sur les tâches et l'action: au lieu d'apprendre la grammaire hors contexte et des stocks de vocabulaire en réserve, l'enseignement doit permettre d'employer la langue comme elle est réellement utilisée, c'est-à-dire pour communiquer, pour faire avec la langue des activités qui font sens et pour devenir le plus rapidement possible autonome sur le plan langagier. Ici aussi, les objectifs sont louables, car l'apprentissage ne doit pas être une fin en soi, mais permettre de participer à la vie dans une autre langue. Mais si l'on regarde les moyens d'enseignement ou si l'on discute avec les enseignant-e-s de langues de leur conception d'un enseignement centré sur l'action, on constate que beaucoup de choses ne satisfont guère aux exigences théoriques. Souvent, les formats d'exercices traditionnels sont simplement étiquetés en tant que didactique orientée sur les tâches. Ainsi, cet enseignement qui se veut centré sur l'action continue à mettre l'accent sur la

correction linguistique (et non sur la question de savoir si le maniement de la langue était approprié ou réussi). Et souvent ce sont les mêmes tâches qui sont répétées, comme se présenter, qui n'est certes pas sans importance, mais qui n'est qu'un acte de langage parmi d'innombrables autres.

Chapitre 8

Quelle attitude adopter face aux nouveaux développements technologiques?

L'enseignement des langues étrangères à l'école a toujours été marqué par son époque. Cela concerne notamment les développements techniques qui l'ont influencé au fil du temps. Qu'il s'agisse d'ardoises, de livres imprimés, de la radio, de la télévision ou d'appareils connectés à Internet, l'enseignement des langues a exploité au fil du temps de nombreuses possibilités pour rendre la langue disponible (sous forme de textes imprimés et de manuels), pour l'enrichir de différents médias (images, sons, vidéos, mondes virtuels) et pour expérimenter de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage.

Pendant longtemps, les possibilités techniques étaient limitées. Après l'établissement de l'imprimerie, les manuels et les documents destinés à l'enseignement des langues étrangères étaient majoritairement composés de textes. Le principe du multimédia s'est toutefois imposé dans l'enseignement des langues étrangères au moins depuis Jan Amos Komenský (dit Comenius), un éminent pédagogue morave du 17^e siècle, avec son *Orbis sensualium pictus* (« Le monde visible en images », Comenius 2013), dans lequel des illustrations sont associées à un texte bilingue (sous forme de conversation).

L'évolution a été particulièrement rapide depuis le 20^e siècle. Non seulement les appareils de reproduction du son (radio, cassettes audios, etc.) et des images (animées) (télévision, projecteurs de diapositives et de vidéos, etc.) ont été mis en circulation, mais il est également devenu de

plus en plus facile de réaliser ses propres enregistrements d'images et de sons et de les partager avec d'autres ou de les utiliser en classe.

Les écoles sont prêtes à investir dans la technologie pour l'enseignement des langues. Des laboratoires de langues, dont l'utilité n'a jamais été évaluée de manière définitive, ont par exemple été installés dans de nombreux endroits au cours de la seconde moitié du 20^e siècle. Alors que ces laboratoires (ou les solutions qui leur ont succédé) sont encore très utilisés dans certains endroits, ils ont disparu de l'enseignement ailleurs. En revanche, il existe aujourd'hui souvent d'autres solutions techniques qui sont utilisées directement dans la salle de classe et non pas, comme les anciens laboratoires, dans une salle spéciale : par exemple les tableaux interactifs, les vidéoprojecteurs – et en général toutes sortes d'ordinateurs, de l'ordinateur fixe et portable jusqu'à la tablette et au smartphone.

L'Internet et ses précurseurs (par exemple le courrier électronique et les forums de discussion) ont également été rapidement intégrés dans l'enseignement des langues, rendant obsolètes ou du moins fortement marginalisés les anciens médias et des groupes entiers d'appareils. Prenons l'exemple d'un smartphone actuel avec accès à Internet : il sert de caméra photo et vidéo, peut afficher des textes et des livres (ainsi que les restituer à haute voix), se prête à la téléphonie et à la commutation vidéo, peut scanner des textes presque quasi instantanément et les traduire si nécessaire. L'Internet offre une telle quantité de contenus dans presque toutes les langues cibles qu'il est possible d'en trouver pour tous les groupes d'âge et tous les intérêts. Et il est à prévoir

que les téléphones portables (ou d'autres appareils connectés à Internet, comme les lunettes connectées) permettront bientôt de plus en plus de rencontres dans des espaces virtuels, où une langue peut être utilisée de manière interactive : avec d'autres apprenant·e·s, des locutrices et locuteurs de la langue cible ou des chatbots.

Nous allons maintenant nous intéresser à quelques développements qui ont le potentiel de modifier profondément l'enseignement des langues étrangères – ou l'apprentissage des langues en général.

Reconnaissance et traitement automatiques de texte

Depuis un certain temps déjà, la reconnaissance et la saisie de caractères (numérisation de textes, mais aussi reconnaissance de la langue écrite sur des panneaux, des photos, etc.) font partie des compétences qu'un ordinateur effectue de manière fiable et avec d'assez bons résultats. Ce qui est nouveau, c'est que la reconnaissance de texte s'effectue de manière dynamique et en temps réel, par exemple lorsqu'une caméra (de smartphone) est dirigée vers un texte. Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire de disposer d'un logiciel spécial pour cela : dans de nombreux cas, la reconnaissance de texte fait partie intégrante du système d'exploitation. Lorsque des textes sont scannés, le texte à lire est souvent intégré dans le fichier de scannage.

La reconnaissance du langage parlé a également fait des progrès remarquables au cours des dernières années, même si la qualité est plutôt moins bonne que celle de la recon-

naissance du langage écrit. Plus le langage parlé est oral (et, en allemand, dialectal), spontané et lié au contexte, plus la reconnaissance de texte s'avère difficile et sujette à erreurs. Mais dans ce domaine également, la qualité est désormais étonnamment bonne et le développement dans la commande vocale des ordinateurs se poursuit.

Les ordinateurs sont aujourd'hui capables de « lire à haute voix » le langage écrit (ce qu'apprécient par exemple les personnes souffrant d'un handicap visuel) et les voix synthétiques nous sont familières dans de nombreuses applications : par exemple pour la navigation dans le trafic ou pour la commande vocale de différents programmes.

Intelligence artificielle : génération et résumé de texte

Récemment, la génération automatique de texte a fait des progrès étonnants. Alors que les anciens modèles de génération de texte basés sur des règles, tels que ceux utilisés par les chatbots, ont rapidement atteint leurs limites, les nouvelles formes de générateurs de texte travaillent avec d'énormes quantités de texte et une approche en intelligence artificielle (IA). Fin 2022, le modèle ChatGPT a fait fureur parce qu'il donne des résultats étonnants et qu'il est assez simple à utiliser.

Par exemple, à la question « Quel sera l'impact des chatbots sur l'enseignement des langues étrangères? », j'ai reçu la réponse suivante en janvier 2023 (traduction automatique par DeepL du résultat allemand) :

Il y a plusieurs façons dont les chatbots pourraient soutenir l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, ils pourraient être utilisés comme outil de pratique de la grammaire et de la conversation, en donnant des tâches à l'utilisateur et en réagissant à ses réponses. Ils pourraient également faire office de professeur de langue individuel, fournissant à l'utilisateur des recommandations et des tâches d'apprentissage personnalisées afin d'améliorer ses compétences dans la langue étrangère.

Il est toutefois important de noter que les chatbots ne peuvent pas remplacer complètement l'utilisation de professeurs humains. Ils peuvent ne pas être en mesure de répondre aux besoins et aux capacités individuels des élèves ou de comprendre pleinement les nuances complexes d'une langue étrangère. Les chatbots devraient donc être considérés comme un outil complémentaire pour l'apprentissage des langues étrangères, plutôt que comme un substitut aux enseignants humains.
(ChatGPT 3.5, 2023)

Cela semble certes un peu flou, mais pas mauvais – et en tout cas plus qu'à moitié compréhensible. Les modèles linguistiques comme celui de ChatGPT peuvent non seulement générer des textes entiers ou écrire des programmes sur demande, mais aussi résumer des textes et les traduire. Ils permettent également de chatter – et ce sur presque tous les sujets et dans toutes les langues possibles.

Traductions automatiques

Dès qu'un texte est disponible (qu'il soit écrit par l'utilisateur, tiré d'Internet, le résultat d'une reconnaissance automatique de texte ou d'un chatbot), on peut aujourd'hui partir du principe qu'il peut être traduit presque automatiquement, du moins dans les plus grandes langues du monde. Là encore, la qualité des traductions n'est certainement pas parfaite, mais elle est dans la plupart des cas bien meilleure que ce que des non-spécialistes auraient pu réaliser. De plus, dans de nombreux cas, elle est gratuite et disponible presque en temps réel. Les conséquences ne sont pas seulement importantes pour les traductrices et traducteurs : la majeure partie du travail ne consiste plus à transposer un texte d'une langue à l'autre, mais plutôt à réviser et à corriger une version brute générée automatiquement. La disponibilité de programmes de traduction offre également de nombreuses nouvelles possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

(D'ailleurs, la version française de ce livre est le résultat d'une traduction automatique de l'allemand au français, suivie de deux révisions.)

Quel impact sur l'enseignement des langues étrangères ?

Tous ces développements sont étonnants et il y a actuellement un vaste débat sur l'impact qu'ils auront sur notre société. Nous nous intéresserons ici à l'impact des différentes formes d'intelligence artificielle sur l'apprentissage et l'utili-

sation des langues. Un regard sur d'autres domaines, comme la calculatrice (ou toutes les formes de calcul automatique de chiffres et de données), peut être utile. Dans la vie quotidienne, nous ne calculons plus que très peu de tête – et rarement sur papier. Pour les calculs plus complexes, nous nous appuyons sur des ordinateurs. En dehors de l'école, il est peu probable que des calculs importants soient encore effectués par des êtres humains.

Mais qu'en est-il du langage? À l'école, comme ailleurs, la langue et la capacité à s'exprimer par le langage jouent un rôle primordial pour comprendre le monde, en parler, établir des relations, résoudre des conflits, etc. S'exprimer de manière précise et correcte, résumer ce qui a été dit ou écrit ou argumenter de manière convaincante: toutes ces compétences sont importantes dans de nombreux domaines. Elles doivent être exercées pendant longtemps et se développent assez lentement. Et tout le monde ne les maîtrise pas au même niveau. Quiconque est doué pour les langues – et en maîtrise peut-être même plusieurs – a de nombreux avantages par rapport aux autres: le pouvoir linguistique d'un côté s'oppose souvent à l'impuissance linguistique de l'autre.

On ne sait pas encore ce qui se passera lorsque les modèles linguistiques seront capables, dans de nombreux cas, de formuler, de traiter ou de traduire des textes mieux et plus rapidement que les humains. D'une part, davantage de personnes auront sans doute plus de moyens qu'aujourd'hui de manier le langage: on ne peut que s'en réjouir. D'autre part, il y aura probablement des changements difficiles à prévoir. Il se peut bien que les différences existantes se renforcent ou que de nouvelles inégalités apparaissent. On pense par

exemple à la capacité d'expression orale, qui ne pourra sans doute pas être entièrement remplacée par des ordinateurs à l'avenir. On voit ici que la comparaison avec la calculatrice ne tient pas la route : dans la vie de tous les jours, nous n'en avons besoin que de temps en temps, alors que nous utilisons beaucoup plus souvent le langage, que ce soit à l'écrit (où les modèles linguistiques deviennent de plus en plus importants) ou à l'oral (où nous sommes encore livrés à nous-mêmes).

Même lorsqu'il s'agit de l'apprentissage et de l'utilisation de langues étrangères, les conséquences sont encore difficiles à évaluer. L'apprentissage des langues tel qu'il se fait jusqu'à présent prend beaucoup de temps et est source de beaucoup de stress et de frustration pour de nombreuses personnes. Même après de longues années d'enseignement des langues à l'école, beaucoup d'apprenant·e·s ne sont pas encore en mesure de parler spontanément de différents sujets ou de comprendre (ou même de traduire) des textes d'une autre langue. Quoi de plus naturel que d'utiliser l'IA ? Beaucoup de choses sont déjà possibles aujourd'hui.

Des modèles linguistiques et d'autres aides transposent le langage écrit et oral dans une autre langue quasiment en temps réel. En été 2023, Meta (Facebook) a présenté un modèle qui permet de reconnaître et de traduire un texte écrit ou parlé dans 100 langues. De là à ce que Douglas Adams (2010) appelait le *poisson Babel* (*Babel fish*), décrit dans son roman *Le Guide du voyageur galactique*, il n'y a qu'un pas : une petite créature qui vit dans l'oreille et comprend toutes les langues du monde. Aujourd'hui, cela correspond à un casque avec microphone, relié à un smartphone ou à un autre appareil.

Bien sûr, se fier aux traductions automatiques, c'est abandonner beaucoup de contrôle. D'une part vis-à-vis des entreprises qui proposent une telle technologie et jouent ainsi de leur pouvoir sur les données – et d'autre part aussi sur le plan de la communication. Si je ne maîtrise pas ou mal la langue cible, je ne suis jamais tout à fait sûr de ce qui est dit dans l'autre langue. Dans l'ensemble, le gain est toutefois bien plus important : au lieu d'apprendre seulement quelques langues, l'IA permet de communiquer dans un grand nombre d'entre elles. On ne sait pas encore comment cette évolution va se répercuter sur la motivation à apprendre les langues. Celle-ci s'affaiblira-t-elle, se limitera-t-elle à certaines langues (ou à une seule) ou aura-t-elle au contraire un effet positif sur la volonté d'apprendre d'autres langues ?

Dans l'apprentissage des langues, l'IA peut contribuer à donner une sorte d'avance aux élèves. Au début de l'apprentissage, il est frustrant d'avoir des choses à dire sans disposer de suffisamment de moyens linguistiques. Mais si la technologie linguistique permet une communication intéressante dès le début, cela peut accroître la motivation. De même, le fait qu'il soit possible d'interagir avec des chatbots ou d'autres partenaires de communication non humains peut aider les apprenants timides à s'engager dans la communication, alors que l'inhibition peut être beaucoup plus forte lorsqu'on parle avec des personnes, en particulier avec des locutrices et locuteurs natifs. Aujourd'hui, il est déjà possible de mener des conversations complètes par écrit avec un chatbot. À l'avenir, cela devrait bientôt être possible en langage parlé aussi.

Si je dois me risquer à un pronostic, je pense que le temps consacré à l'apprentissage des langues sera utilisé de manière

de plus en plus différente à l'avenir. La volonté de s'engager dans l'apprentissage des langues, qui demande beaucoup de temps, ne disparaîtra probablement pas, mais moins de personnes seront prêtes à apprendre plusieurs langues de manière intensive. Beaucoup se limiteront à quelques langues étrangères (ou à une seule) dans lesquelles elles souhaitent pouvoir s'exprimer spontanément à l'oral. Elles seront moins enclines à apprendre d'autres langues, accessibles par ailleurs sans effort d'apprentissage. L'anglais, langue de communication internationale, appartient sans doute au premier groupe, les autres langues étrangères apprises à l'école en Suisse font probablement partie du deuxième groupe.

Une autre évolution pourrait être que l'on n'apprenne plus les langues dès le début, mais qu'à l'aide de l'IA, on les apprenne en étant déjà quasiment locutrice ou locuteur dans la langue. S'il est possible d'utiliser une langue sans effort et sans apprentissage fastidieux, pourquoi l'école devrait-elle y renoncer? Il n'existe pas encore de véritable didactique de cet «apprentissage d'une langue qui est déjà disponible», mais elle pourrait se développer à l'avenir.

D'autres changements sont également à prévoir dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Les formats traditionnels tels que faire des exercices, lire et rédiger des textes ont aujourd'hui – sous l'influence de l'IA linguistique – une autre importance qu'auparavant. Étant donné que l'ordinateur résout ces tâches bien plus rapidement (et souvent mieux) que les apprenant-e-s de langues étrangères, l'enseignement des langues étrangères devra s'adapter, que ce soit dans la pratique en classe ou lors de l'évaluation des compétences linguistiques. Une langue

doit-elle être utilisée de manière aussi autonome que possible ou de nouveaux outils doivent-ils être utilisés aussi naturellement que c'est le cas pour la calculatrice? Beaucoup de choses sont encore imprévisibles à cet égard.

La correction et l'évaluation des travaux peuvent également être déléguées à l'IA. Dans un entretien avec le journal *Zeit* du 21 janvier 2024, un enseignant explique :

Pour corriger un examen d'allemand dans une classe de seconde, il me fallait auparavant jusqu'à six heures. Maintenant, l'IA pré-corrige les travaux de classe, note les fautes d'orthographe et de grammaire et donne une première évaluation de la structure et du contenu.

La notation peut également s'appuyer sur l'IA : « si l'enseignant communique au programme les exigences de l'examen, il reçoit également une proposition à ce sujet ».

Chapitre 9

L'enseignement bilingue et les échanges sont prometteurs. En est-il de même pour les langues nationales?

L'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue (ou immersion) est un terme générique désignant différentes formes d'enseignement. Dans notre recherche, nous le définissons comme un enseignement dans lequel une partie de l'enseignement d'une matière est régulièrement dispensée dans une autre langue que la langue de scolarisation habituelle : par exemple, en Suisse romande, l'histoire est enseignée en anglais ou en allemand. L'enseignement bilingue peut être mis en œuvre de manières très diverses. Ainsi, dans les écoles professionnelles, l'enseignement est souvent dispensé en alternance dans la langue de scolarisation et dans la langue cible, tandis qu'ailleurs, la règle veut que seule la langue cible (ou langue d'immersion) soit utilisée dans l'enseignement bilingue des matières.

Les cantons et les écoles sont assez libres dans l'organisation des différentes filières bilingues, ce qui se traduit par une grande diversité de modèles. Au niveau gymnasial, la Commission suisse de maturité a spécifié les conditions pour proposer une maturité bilingue. Deux modèles sont possibles, l'un prévoyant un séjour linguistique prolongé dans la région linguistique cible et l'autre essentiellement un enseignement par immersion dans l'école d'origine elle-même.

Dans les gymnases, lycées et collèges suisses, l'enseignement bilingue est un modèle de réussite. Depuis les années 1990 surtout, il a connu un véritable boom. Alors qu'au début des années 1990, moins d'une demi-douzaine d'écoles proposaient une maturité bilingue, elles étaient déjà une trentaine au tournant du siècle – et cinq ans plus tard, plus du double. En 2023/2024, près des trois quarts des écoles gymnasiales suisses proposaient une filière bilingue – voire plusieurs. Entretemps, environ une maturité sur six est passée en deux langues: ce modèle n'est aussi répandu à aucun autre niveau scolaire.

Qu'en est-il des langues d'immersion? Dans les cantons bilingues et dans le canton des Grisons, les langues nationales se maintiennent encore plus ou moins, mais dans les régions monolingues de Suisse alémanique et de Suisse romande, la plupart des cursus sont aujourd'hui suivis en anglais – et même avec une grande avance en Suisse alémanique: environ 87% des maturités.

La situation est similaire dans la formation professionnelle, même si, à ce niveau, beaucoup moins de filières sont proposées en version bilingue (et plus souvent en Suisse alémanique et dans les cantons bilingues/plurilingues qu'en Suisse romande). L'anglais est en plein essor presque partout.

Il y a plusieurs raisons à cela. Les écoles peuvent par exemple se profiler par le biais de filières bilingues et, lorsqu'elles planifient de telles filières, elles se basent davantage sur l'offre (d'enseignant-e-s capables d'enseigner dans les deux langues) et la demande (de la part des élèves et des parents) que sur des considérations de politique nationale. De

plus, au niveau national, l'augmentation globale de l'enseignement bilingue n'a longtemps pas été réellement perçue. Étant donné que le système scolaire est organisé de manière fédéraliste et que des institutions telles que la CDIP ne s'occupent que de certains niveaux scolaires, une vue d'ensemble pouvant servir de base à la poursuite du développement a longtemps fait défaut. Il existe désormais un inventaire de l'enseignement en Suisse (Elmiger *et al.* 2022).

Au niveau de l'école obligatoire (primaire et secondaire I), il existe certes aussi une série de filières bilingues, mais traditionnellement surtout dans les régions bilingues, par exemple dans le canton des Grisons (où elles servent à soutenir le romanche) ou dans les cantons bilingues le long de la frontière linguistique franco-allemande. De nouveaux projets sont venus s'y ajouter, comme le projet *Prima* de Neuchâtel, qui a mis en place un modèle avec l'allemand comme langue cible dans ce canton monolingue francophone. Durant l'année scolaire 2023/2024, plus de 1200 élèves ont participé à ce projet sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Dans ce canton, cela représente environ 6% des élèves, ce qui n'est pas négligeable. Le modèle, limité dans un premier temps à certaines écoles, devrait à l'avenir être disponible dans tous les cercles scolaires neuchâtelois.

Ailleurs, les écoles du secondaire I font leurs premiers essais avec l'anglais comme langue d'immersion. Il n'est pas encore possible de dire si cela ira plus loin, mais il se pourrait qu'à moyen terme, l'enseignement bilingue s'établisse à partir du niveau secondaire I; dans les régions monolingues du pays, ce serait probablement majoritairement avec l'anglais comme langue d'immersion. Ainsi, dans le canton

d'Argovie, qui a accepté un postulat pour l'introduction d'un enseignement bilingue en 2024, il n'est question que d'anglais; le français ou même l'italien ne sont même pas envisagés.

L'enseignement bilingue fait aujourd'hui l'objet d'une abondante littérature de recherche, qui traite d'une multitude de sujets: les différents modèles, l'utilisation et l'acquisition de la langue dans les classes bilingues, la transmission didactique des contenus, les expériences dans certaines disciplines ou dans le cadre de projets scolaires, les attitudes des élèves, etc. Dans un projet de recherche (Elmiger *et al.* 2023), la littérature de recherche pertinente (axée sur la Suisse) a été évaluée de manière critique. Il en est ressorti, d'une part, une énorme diversité dans l'organisation de tous les niveaux scolaires (des offres préscolaires à celles du degré tertiaire): il n'existe pratiquement aucune filière totalement comparable à une autre. Ce fait semble avoir facilité le développement de l'enseignement bilingue jusqu'à présent, car une certaine flexibilité peut s'avérer très utile, par exemple lorsqu'une personne enseignant dans la filière bilingue n'est plus disponible et doit être remplacée par une autre (qui enseigne peut-être d'autres disciplines). Au niveau gymnasial, il y a plus de directives, par exemple en ce qui concerne le nombre de leçons bilingues ou les modèles disponibles. Mais là aussi, il existe encore des différences considérables entre les filières en termes d'organisation concrète. À moyen terme, on verra si des directives plus contraignantes sont nécessaires pour ce niveau ainsi que pour d'autres niveaux scolaires, afin d'augmenter la comparabilité.

L'utilisation de la langue dans l'enseignement et le niveau linguistique atteint dans les filières bilingues constituent un autre domaine analysé. Dans un premier temps, les résultats sont presque partout réjouissants. Les élèves qui suivent une filière bilingue ont, à la fin, de meilleures connaissances linguistiques dans la langue cible que celles et ceux qui suivent une filière régulière. Cela n'est guère étonnant, car les classes bilingues ont beaucoup plus de contacts avec la langue d'immersion. La question est donc plutôt de savoir dans quelle mesure les connaissances linguistiques sont meilleures. Selon le contexte et l'intensité de l'enseignement bilingue, la différence par rapport aux classes régulières est plus ou moins importante. Mais ce dont il faut tenir compte, c'est que là où le niveau de langue a été mesuré non seulement à la fin, mais aussi au début d'une filière, il s'avère que les classes bilingues étaient meilleures avant même de bénéficier de l'enseignement bilingue. Cela s'explique sans doute surtout par le fait que la fréquentation d'une filière bilingue est dans la plupart des cas facultative et qu'elle est plutôt choisie par des jeunes motivé·e·s et prêt·e·s à s'investir, qui ont tendance à avoir déjà de meilleurs résultats scolaires que les autres. De plus, la participation à une filière bilingue est souvent liée à certains critères (comme des notes suffisamment bonnes). Ainsi, la conclusion concernant l'apprentissage des langues est certes positive, mais on pourrait aussi en déduire que l'on donne à celles et ceux qui ont, car l'enseignement bilingue encourage mieux les élèves fort·e·s que les faibles. Et c'est l'anglais qui est majoritairement encouragé, et non une langue nationale.

Qu'en est-il de la poursuite du développement de l'enseignement bilingue? L'enseignement des langues étant une affaire cantonale, il y a peu de concertation intercantonale et pas de données régulièrement mises à jour. José Ribeaud proposait déjà en 2010 que la maturité bilingue devienne la règle plutôt que l'exception. Cela pourrait tout à fait devenir un objectif du système éducatif suisse. Au niveau de l'école obligatoire également, le développement de l'enseignement bilingue semble constituer à moyen et long terme une bonne alternative à l'enseignement actuel des langues étrangères. Mais avec quelles langues? Il me semble qu'un large débat social et politique devrait être mené sur cette question, afin que le développement scolaire ne s'oriente pas uniquement en fonction de l'offre et de la demande dans les établissements individuels, ce qui renforcerait unilatéralement l'anglais comme langue d'immersion.

La compréhension entre les langues nationales est une affaire d'État et ne devrait pas être une préoccupation des seuls cantons situés à proximité d'une frontière linguistique. On pourrait imaginer une solution qui ne vise pas un système scolaire suisse bilingue, mais un système trilingue comme au Luxembourg. Un enseignement bilingue avec une langue nationale serait possible à partir du primaire ou au plus tard du secondaire I, et l'anglais pourrait être ajouté comme langue d'immersion à partir du secondaire II (c'est-à-dire dans la formation professionnelle ou au niveau gymnasial). À court terme, cette proposition n'est guère réaliste, car la plupart des écoles ne disposeraient pas d'un nombre suffisant d'enseignant·e·s qualifié·e·s pour ce type d'enseignement. Mais il me semble qu'elle est tout à fait justifiée

en tant qu'objectif stratégique à moyen terme, réalisable pas à pas.

Échanges, séjours et rencontres

Parallèlement à l'enseignement bilingue – mais parfois aussi intégré à celui-ci – différentes formes d'échanges et de rencontres se sont développées ces dernières années dans l'enseignement des langues étrangères. Il peut s'agir de visites ou de séjours plus ou moins longs dans la région linguistique cible, mais aussi de rencontres virtuelles par vidéo ou d'échanges de messages écrits ou vocaux. À cet effet, la Confédération et les cantons ont élaboré une stratégie *Échange et mobilité* (Confédération helvétique 2017).

On peut supposer que les activités d'échange et de rencontre de courte durée n'ont guère d'impact sur les compétences linguistiques, mais qu'elles peuvent avoir un effet positif sur des facteurs tels que la motivation et les attitudes. La langue cible est vécue comme un moyen de communication vivant et varié, des rencontres se font, qui peuvent même déboucher sur des amitiés, et une communication réussie conduit à des expériences de succès qui peuvent se répercuter sur l'apprentissage scolaire des langues. Ce n'est que lors de séjours prolongés dans la région linguistique cible que l'on peut espérer une amélioration durable des compétences de communication.

En Suisse, la fondation *Movetia* s'occupe des échanges linguistiques scolaires, mais aussi d'autres formes d'échanges et de mobilité. Selon ses propres indications, elle est « l'agence

nationale pour la promotion des échanges et de la mobilité » et est soutenue par la Fondation suisse pour la promotion des échanges et de la mobilité (FPEM), créée en 2016. La FPEM doit quant à elle son existence à la *Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques* (*Loi sur les langues*, LLC), qui prévoit dans son article 14 la promotion des activités d'échange scolaire (concrètement mises en œuvre par l'Office fédéral de la culture):

Art. 14 Échanges scolaires

¹ *La Confédération et les cantons encouragent les échanges d'élèves et d'enseignants à tous les niveaux scolaires.*

² *La Confédération peut accorder des aides financières aux cantons et aux organisations s'occupant d'échanges.*

Alors que la loi sur les langues met l'accent sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, les échanges internationaux, dont s'occupe également Movetia, permettent de promouvoir d'autres langues, notamment l'anglais. On ne sait pas dans quelle mesure cette langue pèse dans le soutien concret des projets.

La nouvelle *Loi fédérale du 25 septembre 2020 sur la coopération et la mobilité internationales en matière de formation* (LCMIF), qui est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2022, a donné une nouvelle impulsion aux échanges internationaux. Elle vise à promouvoir les compétences des individus, à mettre en réseau les institutions et les organisations actives dans le domaine de l'éducation et à soutenir leurs activités, à renforcer la qualité de l'espace suisse de formation et à contribuer à ce

que la Suisse puisse participer à des programmes internationaux de formation. Autant d'objectifs qui méritent d'être soutenus. Ce qui frappe à la lecture de la loi, c'est l'absence de toute référence aux langues. La coopération internationale exige de bonnes connaissances linguistiques et se déroule généralement en anglais, à l'exception des coopérations avec les pays voisins. L'ordonnance relative à la loi mentionne la possibilité de subventionner des cours de langue avant ou pendant la mobilité; elle ne précise pas si cela concerne les échanges soutenus par *Movetia* (ou d'autres institutions).

Selon *Movetia*, la nouvelle loi a des conséquences directes sur la mobilité. Le 22 novembre 2022, il a été communiqué que grâce à l'adoption par le Conseil fédéral de la nouvelle ordonnance relative à la LCMIF, il est désormais possible d'encourager la mobilité dans le monde entier. Là encore, aucune référence n'est faite aux langues; ce sont des bénéfices généraux qui sont mis en avant, par exemple le développement de compétences personnelles et professionnelles telles que l'autonomie, la confiance en soi, la créativité, la flexibilité et la communication.

Dans l'ensemble, il n'est pas facile d'évaluer les activités et les statistiques relatives à la promotion des langues et des projets par *Movetia*. Le financement est assuré par de l'argent provenant de deux fonds, dont l'un seulement, le plus petit, a pour objectif de promouvoir la compréhension en Suisse. Avec environ 5 millions, il est environ neuf fois plus petit que celui qui est à disposition pour les projets internationaux, non scolaires (environ 46 millions). Seule une partie des projets sont principalement axés sur les langues; pour de nombreux projets à orientation thématique, la langue dans

laquelle la communication interne au projet est effectuée n'est même pas connue. On peut toutefois partir du principe que la plupart des subventions du premier fonds concernent des projets d'échange à l'intérieur de la Suisse (dans ce cas, un contact avec une langue nationale est une obligation) – et que celles du fonds international, plus important, concernent majoritairement des projets menés en anglais.

Malgré un encouragement intensif, les échanges scolaires entre les régions du pays se développent jusqu'à présent avec difficulté: seule une fraction des élèves semble avoir actuellement un contact ou un échange avec une autre région du pays. La plupart des apprenant·e·s n'ont apparemment presque jamais de contact scolaire avec une autre région du pays pendant leur scolarité – sauf peut-être lors d'un voyage scolaire... C'est d'autant plus étonnant qu'une région du pays parlant une autre langue n'est jamais vraiment loin: en Suisse, elle est généralement accessible en deux heures de train ou moins.

Une étude (Heinzmann *et al.* 2023) a fait le point sur les recherches menées jusqu'à présent. Les programmes d'échange peuvent avoir un effet positif sur le développement des compétences linguistiques orales à différents niveaux de formation et sur le développement des compétences interculturelles au niveau secondaire II. Mais dans d'autres domaines, les études sont encore assez minces. Ainsi, on ne sait pas exactement comment les programmes de mobilité se répercutent à moyen et à long terme sur la motivation à apprendre une langue.

Les échanges et les rencontres de courte durée ne servent guère à améliorer de manière significative les compétences

linguistiques et communicatives : ils ouvrent plutôt la porte à des rencontres avec des personnes d'autres langues, qui ne sont sinon jamais présentes en classe et sont parfois perçues comme abstraites. En ce sens, elles doivent être saluées et encouragées.

Chapitre 10

Conclusion – et maintenant?

Il n'est pas facile de tirer un bilan des chapitres précédents. Plutôt que d'apporter des réponses, une série de questions s'impose d'abord: le verre des langues suisses est-il à moitié plein ou à moitié vide? Était-il plus plein ou plus vide auparavant – et peut-on vraiment le savoir? Comment les conditions linguistiques, mais aussi d'autres conditions en lien avec la cohabitation dans un État plurilingue ont-elles évolué au cours des dernières années? Et si le pays se dirige vers une autre forme de cohabitation ou de coexistence linguistique: qu'y a-t-il de bon et de moins réjouissant dans cette situation, qui y gagne et qui y perd?

Il n'y a pas de réponses simples à ces questions. Et selon l'angle sous lequel les langues nationales sont examinées, des points de vue très différents entrent en jeu. Tout comme les chapitres précédents, ces points finaux ne sont pas totalement objectifs, mais sont marqués par ma vision et mes expériences dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Clarification de la situation

Parfois, avant de s'attaquer à un problème profond, il est nécessaire d'avoir une meilleure vue d'ensemble de son ampleur et de ses conséquences. Il est quelquefois nécessaire de clarifier si le problème est réel ou s'il a plutôt été imaginé.

Et bien sûr, il arrive aussi que les problèmes soient plus ou moins consciemment mis de côté parce qu'ils sont trop incommodes.

Le multilinguisme suisse est une question complexe et les langues nationales jouent sans aucun doute un rôle important dans la cohabitation, même si cela ne concerne pas tout le monde de la même manière. De nombreuses personnes vivent en Suisse de manière largement monolingue et font l'expérience d'autres langues de manière plutôt accessoire ou ponctuelle, par exemple de temps en temps dans les médias ou à l'occasion d'un voyage dans une autre région linguistique; d'autres ont des rencontres occasionnelles avec d'autres langues dans leur quotidien personnel ou professionnel. Les langues et le plurilinguisme ne jouent un rôle central que pour un petit nombre de personnes: à l'échelle nationale, il s'agit probablement d'un groupe restreint, même si elles sont plus nombreuses dans certaines régions (par exemple à proximité des frontières linguistiques) ou dans certains domaines (par exemple dans l'éducation ou l'administration). Mais la cohabitation linguistique en Suisse est l'affaire de tout le monde, et pas seulement des cantons bilingues ou plurilingues. Or, à l'heure actuelle, il semble que certains cantons se retirent silencieusement de la discussion suisse plurilingue. Cela ne se remarque pas tout de suite, car on continue de parler abondamment (surtout à l'intérieur des différentes langues) et apparemment, il y a encore suffisamment de marge pour l'échange entre les langues. Tout le monde n'est pas obligé d'utiliser activement l'autre ou les autres langue(s) dans chaque situation: pour ce qu'on appelle le modèle suisse, il suffit qu'elles soient comprises.

Mais plus les connaissances réceptives s'amenuisent, plus il est probable que l'échange devienne impossible et donc qu'il n'ait plus lieu – ou alors en anglais.

«Et alors?», penseront certaines personnes: l'anglais, langue relativement facile à apprendre et neutre par rapport aux langues nationales, ne se prête-t-il pas à l'aplanissement des inégalités entre les langues? Après tout, toutes les langues nationales n'ont pas le même poids. De facto, l'anglais a déjà remplacé les langues nationales dans de nombreux endroits, mais l'établissement de l'anglais comme langue-pont générale peut-il être l'objectif de la politique scolaire suisse? L'anglais devrait-il même devenir une langue officielle supplémentaire, voire une langue nationale? Une telle idée est régulièrement propagée, par exemple en 2007 par le conseiller aux États zurichoïses (PLR) Felix Gutzwiller dans une question parlementaire dans laquelle il demandait quelles seraient les conséquences et les coûts liés à l'introduction de l'anglais comme langue officielle supplémentaire. On pouvait lire dans la réponse:

Faire de l'anglais une langue officielle sur le même pied que l'italien coûterait 19 millions de francs par année à la Confédération, et 24 millions (coûts en personnel exclusivement) si l'anglais était mis sur le même pied que le français. En comptant les frais d'infrastructure, les sommes se monteraient à 21 millions (italien) et 27 millions (français). Les frais supplémentaires générés par l'augmentation du volume des traductions et par la formation continue du personnel ne sont pas pris en compte. (Gutzwiller 2007)

Une égalité de droit et de fait entre l'anglais et les langues nationales traditionnelles a été refusée à l'époque – et il me semble qu'il y a de bonnes raisons de continuer à ne pas l'envisager. En résumé : si un pays se définit par ses langues, il devrait aussi pouvoir fonctionner dans ces langues. Mais pour que cela soit possible, il faut davantage d'efforts actifs.

Un nouveau modèle de multilinguisme ?

Lorsque plusieurs langues sont présentes ou disponibles dans un environnement multilingue, la communication peut se dérouler de différentes manières. Divers facteurs entrent en jeu, comme la question de savoir si les personnes qui communiquent se connaissent déjà et ont peut-être déjà établi une langue commune, si les compétences linguistiques sont équilibrées ou non ou s'il existe une différence hiérarchique entre les personnes impliquées : la personne qui a du pouvoir est plus à même de déterminer dans quelle langue on parle. Ou un autre exemple : dans la vente, on s'efforce en général de parler la langue de la clientèle, dans la mesure du possible.

Dans la recherche suisse sur le bi-/plurilinguisme, il est souvent question de différents modèles de communication entre personnes de langues différentes. Il existe par exemple le *modèle suisse* (selon Gottfried Kolde 1981, p.237), dans lequel toutes les personnes concernées parlent leur langue principale et comprennent les autres langues. Il est souvent implicitement supposé, mais pas toujours précisé, que les langues sont des langues nationales suisses. Et il est encore plus rare que l'on mentionne que plus la langue nationale

est grande, mieux elle s'intègre dans le modèle suisse. Car si l'allemand et le français sont en général assez bien compris, ce n'est de loin pas toujours le cas de l'italien. Quant au romanche, il n'est de toute façon pas utilisé comme langue de communication entre personnes de langues différentes, sauf pour les salutations et les félicitations.

Il existe également le *modèle* dit *biennois* (Kolde 1981, p. 239), qui est plus rarement utilisé. Il s'agit du cas où, en Suisse, deux personnes de langue différente parlent ensemble dans une langue commune parce qu'elles sont toutes deux en mesure de parler la langue de l'autre. Il est évident que ce modèle s'adapte selon le contexte: dans le cas de prestations de services, je peux par exemple plus facilement m'attendre à ce que le personnel de vente change de langue que dans d'autres situations, où c'est par exemple la première personne qui parle qui détermine la langue de conversation commune. Le modèle biennois, plus exigeant, n'est toutefois que rarement appliqué, à savoir uniquement là où de nombreuses personnes utilisent activement au moins deux langues au quotidien.

Beaucoup tiennent encore de façon nostalgique au modèle suisse, qui repose sur le fait que chaque personne se sert de sa première langue nationale – mais se donne en contrepartie la peine de comprendre les autres langues. Ce modèle doit notamment être appliqué dans l'administration fédérale, dans l'armée ou, plus généralement, dans les groupes de travail, les commissions, etc. où des personnes de différentes régions du pays communiquent entre elles. Mais que se passe-t-il si les compétences réceptives ne sont pas disponibles? Si, par exemple, une supérieure ou un chef vient de France ou d'Allemagne et ne parle pas allemand ou

français? Si les Suisses n'ont que des connaissances rudimentaires dans les autres langues nationales – ou si la compréhension échoue parce que les interlocutrices et interlocuteurs ne sont pas en mesure (ou ne veulent pas) simplifier leur façon de parler?

L'idéal du modèle plurilingue suisse pour la communication reposait jusqu'à présent sur un petit nombre de langues utilisées en commun (au moins une langue productive et les autres réceptives). Il semble être de plus en plus remplacé par un autre modèle plurilingue, qui se répand ailleurs aussi. Appelons-le le *modèle koinè*, en référence au grec de l'Antiquité, qui a servi de langue commune suprarégionale dans le bassin méditerranéen pendant des siècles. Il repose sur trois types de langues: les langues de l'environnement, les langues internationales et celles qui appartiennent au répertoire individuel. Les langues de voisinage – ou, en Suisse, les autres langues nationales – sont les grandes perdantes.

Dans la plupart des contextes, une *langue environnante* domine: le français en Suisse romande ou l'italien au Tessin, par exemple. Il est rare que deux langues environnantes ou même plus aient la même importance. Comme elles ont une place fixe dans la société en tant que langues officielles et scolaires, l'intégration linguistique des personnes allophones se fait le plus souvent dans la langue environnante – qui n'est généralement pas enseignée à l'école comme langue seconde ou langue étrangère. Lorsque des enfants allophones s'installent en Suisse alémanique, l'objectif est de les intégrer le plus rapidement possible dans des classes ordinaires.

Les *langues internationales* sont celles qui sont utilisées pour la communication suprarégionale et internationale.

Dans le monde, plusieurs langues sont utilisées comme langues de communication internationale: en Amérique du Sud, par exemple, l'espagnol ou en Afrique, le swahili, le français, l'anglais ou une autre langue, selon la région. En Europe, l'anglais s'est imposé depuis la seconde moitié du 20^e siècle comme la *lingua franca* la plus importante et fait également partie des langues les plus répandues dans le monde. Seuls quelques pays européens apprennent une autre langue en tant que première langue étrangère – et dans de nombreux endroits, il s'agit même de la seule langue apprise à l'école.

Enfin, viennent s'ajouter les *langues du répertoire individuel*: soit elles font partie de la biographie linguistique personnelle (par exemple en tant que langue familiale), soit elles sont apprises pour des raisons privées ou professionnelles.

Étant donné qu'aujourd'hui, de très nombreux enfants et adolescents sont déjà bilingues ou plurilingues dès la petite enfance et que la langue scolaire est nécessairement utilisée pour suivre l'enseignement, il suffit dans de nombreux cas d'une seule langue étrangère scolaire, à savoir l'anglais, pour atteindre un répertoire plurilingue satisfaisant. C'est un objectif non seulement en Suisse, mais aussi en Europe, qui n'est pas seulement quadrilingue, mais multilingue: outre les 24 langues officielles de l'Union européenne, on y trouve plusieurs dizaines d'autres langues de taille et d'importance différentes. Il s'agit souvent de langues régionales ou minoritaires. S'y ajoutent bien sûr – comme en Suisse – de nombreuses autres langues qui ont immigré avec les personnes qui les parlent et qui font partie de leur identité, parfois depuis longtemps.

L'objectif de la politique linguistique européenne a longtemps été que tous les habitant-e-s de l'Europe apprennent au moins deux autres langues en plus de la langue locale courante. Mais lesquelles? Auparavant, on parlait souvent d'une langue de voisinage et d'une langue véhiculaire internationale, ce qui ressemble en fait au modèle suisse. L'objectif était de favoriser les échanges avec les régions voisines en apprenant leur(s) langue(s). Aujourd'hui, la communication au-delà des frontières linguistiques semble n'être prévue en de nombreux endroits que par le biais d'une seule langue, l'anglais, même là où il s'agit de voisinage.

Tableau 2 Modèles de plurilinguisme

facteur	modèle traditionnel	nouveau modèle
langue(s) du quotidien	langue vernaculaire locale	langue vernaculaire locale
langue(s) du voisinage	connaissance réceptive de la (des) langue(s) du voisinage	anglais
langue(s) de distance	anglais	anglais
langue(s) de l'identité	langue(s) personnelle(s)	langue(s) personnelle(s)

Source : propre présentation.

Ce nouveau modèle peut conduire à un élargissement de la diversité linguistique, mais aussi à une fragmentation des langues partagées. Les répertoires individuels ont tendance à être plus variés et plus individuels. Ainsi, dans un immeuble ou

un bâtiment scolaire, de nombreuses langues peuvent être présentes, mais seules quelques-unes sont utilisées pour la communication commune : la plupart restent dans le cercle familial ou servent à rester en contact avec des personnes parlant la même langue.

Domaine de l'école

À mes yeux, la principale difficulté de l'enseignement des langues étrangères à l'école réside dans le fait qu'il peut très bien fonctionner, mais qu'il aboutit à des résultats trop disparates. Dans mon travail, j'ai surtout affaire à des jeunes qui apprennent facilement les langues et qui y prennent plaisir. Toujours dans le cadre de mon travail, je rencontre majoritairement des collègues qui s'engagent pour l'apprentissage des langues. Ailleurs, je constate aussi trop souvent que les langues nationales sont considérées comme une « discipline haïe » et que le soutien à leur égard semble diminuer. Certes, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on parle régulièrement de difficultés et de manque de motivation, mais en lisant des travaux didactiques ou en assistant à des congrès spécialisés, on a facilement l'impression que l'enseignement des langues ne fonctionne pas seulement sans heurts, mais qu'il s'améliore aussi constamment, car l'accent est souvent mis sur les nouvelles approches et non sur les insuffisances des précédentes. En termes de contenu également, de nouvelles suggestions apparaissent constamment. Par exemple, l'enseignement des langues ne doit pas seulement promouvoir la langue cible concernée, mais aussi être

situé dans un contexte plurilingue et proposer des liens avec toutes les autres matières (voir chapitre 5). Est-ce possible? Dans ma perception – certes limitée – il y a un énorme fossé entre ce que la didactique exige ou promeut et ce que la réalité scolaire produit. Et les différences entre l’enseignement des langues nationales et celui de l’anglais sont à peine perçues ou même thématisées au sein de la discipline.

Dans la réalité scolaire, cela conduit parfois à ce que les enseignant-e-s de langues étrangères s’épuisent intérieurement et, face à des élèves sans enthousiasme, dispensent un enseignement sans joie et peu communicatif.

Même si la situation semble inextricable à bien des égards, il est inacceptable qu’en Suisse, l’enseignement des langues au niveau primaire soit parfois assuré par des personnes qui ne maîtrisent guère la langue elles-mêmes – et qui ne sont pas en mesure de mener une conversation spontanée ou de parler librement en classe. Il existe certes des directives concernant les niveaux de référence, mais elles ne sont souvent pas suffisamment appliquées – et surtout pas contrôlées par une instance indépendante. La question de la certification du niveau de langue soulève justement des questions délicates: qui est en mesure de le faire et qui doit ou peut effectuer les tests correspondants? Il est certes compréhensible que les prestataires externes tels que les écoles de langues soient évités, mais la certification par des formes scolaires (par exemple une note de maturité) est problématique. Le niveau des futur-e-s enseignant-e-s devrait en principe être déterminé de manière indépendante (et sans influence directe ou indirecte), une utilisation active et sûre de la langue étant plus importante qu’un niveau de langue aussi

parfait que possible. On évalue actuellement un test de compétences dites spécifiques à la profession, dans lequel l'accent n'est pas mis sur un niveau du CECR, mais sur la capacité à utiliser la langue dans l'enseignement et dans des contextes connexes (par exemple pour la préparation des cours). Cette démarche est à saluer.

Dans certains cas, notamment au niveau primaire, il faudrait chercher d'autres solutions pour les enseignant·e·s réticent·e·s à enseigner une langue nationale (ou qui ne sont tout simplement pas en mesure de le faire), en confiant l'enseignement à des personnes mieux formées.

Des objectifs plus clairs

L'enseignement des langues étrangères ne peut pas faire l'économie d'une délimitation plus précise des objectifs. Pour se référer encore une fois au niveau de la maturité : dans de nombreux cas, atteindre un haut niveau de maîtrise de la langue tout en proposant un enseignement littéraire exigeant ne semble pas réaliste. À cela s'ajoutent les nombreux autres objectifs d'apprentissage qui figurent dans les plans d'études, mais qui ne sont guère évaluables (voir chapitre 5). Il est difficile et délicat de faire la part des choses entre ces différents objectifs. Mais il me semble que la communication devrait en principe être au premier plan. Lors de la maturité, la langue devrait être maîtrisée de telle sorte qu'elle puisse ensuite être utilisée de manière autonome et que – selon les besoins – son apprentissage puisse se poursuivre.

Bien entendu, la lecture, non seulement d'œuvres littéraires, mais aussi de textes factuels, devrait continuer à être enseignée dans le cadre des cours de langues. Parallèlement, la lecture doit sans doute être repensée à l'ère de l'intelligence artificielle. L'école devrait se poser plus honnêtement la question de savoir si (ou comment) les jeunes d'aujourd'hui lisent réellement de longs textes dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'un sujet délicat, car l'enseignement de la littérature joue souvent un rôle très important, surtout au niveau gymnasial. Bon nombre d'élèves admettent ne pas lire les livres à étudier pour les cours de langues – ou alors en traduction, en résumé ou sous une autre forme. Les instruments de l'IA permettent aujourd'hui d'obtenir des informations ciblées sur de nombreuses œuvres littéraires, qu'il s'agisse de leur contenu ou de leur interprétation. Il semble toutefois que de nombreuses enseignantes et enseignants aient du mal à trouver une approche constructive face à de tels développements.

Plus d'apprentissage informel des langues (également : immersion)

Il n'est pas difficile de critiquer le modèle actuel d'enseignement des langues étrangères : il y a plusieurs raisons de le faire. Mais il contribue tout de même à se maintenir en formant les futur·e·s enseignant·e·s de langues étrangères. Cependant, le fait-il suffisamment ? On entend régulièrement parler de pénurie d'enseignant·e·s dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ; il est difficile d'obtenir des données

plus précises, car il n'existe pas de statistiques contraignantes à ce sujet. Dans de nombreux endroits – y compris à Genève, où je travaille –, trop peu de personnel enseignant est formé pour enseigner une langue nationale – et trop peu de jeunes choisissent des études de langue, ce qui est une condition préalable à la formation pédagogique. Les écoles cherchent souvent désespérément du personnel auxiliaire, raison pour laquelle des étudiant·e·s sans formation et aux connaissances linguistiques douteuses sont engagé·e·s en de nombreux endroits: ce n'est pas une situation idéale.

L'apprentissage traditionnel des langues – même avec un apprentissage abstrait de la grammaire et du vocabulaire – peut tout à fait bien fonctionner si les conditions sont réunies. Il faut s'intéresser à l'apprentissage des langues et avoir une certaine motivation et un certain talent pour cela. On trouve la preuve que cet enseignement peut donner de bons résultats dans le fait que des personnes – qui ont fait de bonnes expériences dans ce domaine – veulent se former pour enseigner à leur tour dans les niveaux supérieurs. Mais sont-elles représentatives de l'ensemble des élèves? On peut en douter, car beaucoup ont du mal avec les méthodes, qui sont encore trop axées sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire.

L'apprentissage informel des langues, qui correspond mieux à la manière dont les langues sont apprises en dehors de l'école, offre une alternative prometteuse. De quoi s'agit-il? Dans l'apprentissage informel des langues, la langue n'est pas apprise en tant que telle, mais plutôt utilisée pour faire *autre chose*. Dans les sociétés bilingues ou multilingues, cela peut concerner tous les domaines possibles de la vie. D'ailleurs, il en va de même pour les enfants et les jeunes qui

sont confrontés à une autre langue à la suite d'une migration. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue ne passe que partiellement – ou pas du tout – par des cours de langue, mais le plus souvent par l'immersion dans un nouvel environnement, pour lequel il est important de pouvoir communiquer et donc de participer à la vie.

L'école ne peut et ne doit pas reproduire une telle expérience de migration, mais l'enseignement bilingue, qui est devenu de plus en plus populaire au cours des dernières décennies (en Suisse, surtout à partir des années 1990), semble être une perspective intéressante pour l'enseignement des langues (voir chapitre 9). Il a stimulé de manière décisive l'enseignement des langues en Suisse et continuera à donner des impulsions importantes.

Dans ce contexte, les langues dans lesquelles l'enseignement bilingue est proposé joueront un rôle important – et à bien des égards délicat. Jusqu'à présent, l'enseignement bilingue au niveau de l'école obligatoire est encore une exception. Il s'est davantage répandu au niveau secondaire II, c'est-à-dire au niveau des écoles professionnelles, des gymnases ou d'autres formations. Et là, l'image est assez claire: si les régions bilingues proposent encore quelques offres dans les langues nationales, il en va tout autrement dans les régions monolingues du pays où l'anglais est largement en tête, à tel point que les langues nationales y mènent presque une existence de niche. Même au niveau secondaire I, il y a déjà de premiers essais avec l'anglais, dans des cantons monolingues, et ce n'est probablement plus qu'une question de temps avant que l'enseignement bilingue s'y développe aussi – mais sans les langues nationales. Est-ce là ce que veut la Suisse – et

une telle anglicisation du système scolaire correspond-elle à la volonté de la Constitution? On peut en douter, mais il y a manifestement une contradiction entre la Constitution et ce que souhaite la population.

La question de savoir dans quelles langues un enseignement bilingue doit être proposé – mais aussi quelles conditions préalables doivent être posées à une participation – devrait être discutée et réglée de manière plus uniforme dans toute la Suisse. À mon avis, les langues nationales devraient être encouragées de manière ciblée pour cet enseignement, du moins au niveau de l'école obligatoire, car cela offrirait une bonne occasion d'organiser différemment l'apprentissage des langues nationales.

Les notes ne sont pas un contrôle de niveau

Depuis quelques années, les objectifs et les résultats de l'enseignement des langues sont fixés sous forme de niveaux du Cadre européen commun de référence (A1-C2). Aujourd'hui, ces niveaux ne sont plus seulement connus d'un public spécialisé, mais aussi d'un large public. Les niveaux ont permis de rendre l'enseignement des langues et les produits liés, tels que les cours de langue ou les certificats de niveau de langue, plus facilement comparables entre eux.

Dans l'enseignement scolaire des langues étrangères, le Cadre de référence a également entraîné des changements majeurs. Aujourd'hui, lorsqu'un enseignement, un moyen d'enseignement ou un objectif est défini ou modifié pour un niveau scolaire, on se réfère aux niveaux du cadre de ré-

férence. Si un certain niveau est visé pour un degré scolaire, par exemple le niveau B1 pour le degré secondaire I, on pourrait facilement croire qu'une note suffisante dans le bulletin scolaire signifie que ce niveau a été automatiquement atteint. Or, ce n'est pas le cas. Les notes scolaires sont attribuées selon d'autres critères qu'un certificat de langue – et dans la plupart des cas, il n'est même pas possible d'évaluer un niveau de langue de manière approfondie dans le cadre du système scolaire. Le temps (par exemple pour des tests oraux approfondis), la formation et, dans de nombreux cas, la possibilité de vérifier les résultats de manière compréhensible et valide font défaut. En effet, lorsqu'une école fixe un certain objectif (par exemple le niveau B2), les notes qui s'y rapportent ont tendance à se situer dans une fourchette qui permet à la plupart des élèves de traverser l'école sans trop de dommages. Après tout, aucune école ne peut se permettre d'attribuer trop de notes insuffisantes ou même de risquer que trop d'élèves échouent à un examen. C'est pourquoi les écoles ont tendance à adapter les niveaux de langue (qui ne sont alors plus alignés sur le CECR) à l'enseignement existant – et non l'inverse. Par conséquent, si un niveau de langue doit être contrôlé, cela devrait être fait par des organismes externes qualifiés – et non par des notes scolaires.

Repenser la politique scolaire suisse

La politique fédérale suisse en matière d'éducation doit sans cesse réajuster l'équilibre entre la souveraineté cantonale d'une part et la coordination régionale et nationale d'autre

part. Cela est particulièrement important pour les questions qui concernent les échanges entre les différentes parties du pays. La promotion mutuelle des langues nationales, telle qu'elle est exigée par la Constitution fédérale, en fait partie. Cela ne concerne pas seulement les cantons situés à proximité d'une frontière linguistique, mais l'ensemble du pays. Si les langues nationales doivent continuer à faire office de langues de communication entre les différentes parties du pays, je pense qu'un changement d'attitude important est nécessaire, car il me semble que de plus en plus d'institutions, mais aussi de personnes, abandonnent silencieusement le modèle de plurilinguisme qui prévalait jusqu'à présent.

Au niveau de l'école, il faudrait une meilleure coordination par les instances concernées (par exemple la CDIP, la commission de maturité ou les comités de formation professionnelle). Il serait important tout d'abord de faire un état des lieux : qui apprend quelles langues en Suisse, quels objectifs doivent être atteints et dans quelle mesure les résultats des évaluations sont-ils comparables ? Étant donné que le système éducatif s'est fixé des objectifs par le biais des compétences fondamentales nationales, la prochaine publication des résultats du monitoring devrait être l'occasion de discuter ouvertement de l'enseignement des langues étrangères et des éventuels problèmes, car la situation actuelle semble insatisfaisante et de plus en plus démotivante pour de nombreux acteurs.

Des questions se posent également au niveau de la politique scolaire : quelle est la responsabilité de la politique en matière de préservation et de promotion des langues nationales ? Quel rôle l'offre et la demande doivent-elles jouer

à cet égard ? L'anglais doit-il être autorisé au niveau de l'école obligatoire en tant que langue pour l'enseignement par immersion ? Il ne faut pas oublier que l'anglais a d'abord été expressément prévu comme exception dans les filières bilingues au niveau gymnasial – et qu'il est devenu aujourd'hui la norme évidente.

Une plus grande transparence serait également souhaitable en ce qui concerne la pénurie de personnel formé dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Suisse : comment évolue le nombre de places de formation pour les différents niveaux scolaires et comment peut-on s'assurer qu'il y a suffisamment d'enseignant·e·s disponibles pour l'enseignement des langues ?

Outre ces points assez généraux que je recommande d'explorer, j'aimerais également évoquer une série de pistes qui, à mes yeux, ne vont pas dans le bon sens.

Supprimer l'enseignement précoce des langues ?

L'enseignement précoce des langues étrangères fait l'objet d'un débat intense depuis de nombreuses années, et la discussion prend également une tournure politique par vagues, par exemple lors de votations cantonales sur la pertinence d'apprendre deux langues étrangères dès le primaire.

Le débat porte d'une part sur les cantons Passepartout situés le long de la frontière linguistique franco-allemande (Condorcet-Blog [Hg.] 2023, Rédaction Babylonia 2009), mais aussi régulièrement sur certains cantons dans lesquels une réorientation de l'enseignement des langues est discu-

tée. La plupart des propositions débattues publiquement concernent le compromis de 2004, par exemple lorsque l'on propose de modifier l'enseignement des langues au niveau primaire. Dans la plupart des cas, il est prévu de maintenir l'enseignement de l'anglais au niveau primaire, alors que celui de la langue nationale serait relégué au niveau secondaire I.

La question de savoir ce qu'apporte l'enseignement des langues au niveau primaire est moins souvent abordée, tant du point de vue de l'étude des autres langues et cultures que de l'apprentissage des deux langues actuellement enseignées. Ici, à côté des voix polémiques, il y a aussi des voix sérieuses qui se demandent quel est l'intérêt d'enseigner deux langues étrangères aux enfants si l'on ne dispose que de quelques heures par semaine pour cela – et pas assez de possibilités de vivre la langue comme un moyen de communication authentique.

Cette question devrait être discutée de manière aussi peu idéologique que possible afin d'améliorer la situation. À mes yeux, ce serait une mauvaise solution que de supprimer purement et simplement cet enseignement, soit d'emblée pour des niveaux scolaires entiers, soit insidieusement en le rendant facultatif pour un nombre croissant d'enfants et de jeunes.

Transférer la responsabilité?

Dans un système fédéral où, de surcroît, de très nombreuses personnes, institutions et organes s'occupent à divers titres

des langues, de l'apprentissage scolaire des langues et de l'interaction entre les différentes langues à tous les niveaux possibles, il existe des formes de responsabilité très différentes. Dans des situations désagréables, la tentation est grande d'ignorer les problèmes ou de rejeter la responsabilité sur d'autres. Voici deux exemples tirés du domaine de l'apprentissage des langues à l'école.

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, les enseignant·e·s de langues étrangères devraient effectivement parler cette langue. Ce qui devrait ressembler à une lapalissade est en réalité loin d'être atteint partout. Il existe certes des recommandations, comme celles de la CDIP, concernant les compétences langagières que le personnel enseignant devrait avoir au niveau de l'école obligatoire (primaire et secondaire I) ou dans les degrés suivants (secondaire II et tertiaire) pour pouvoir enseigner une langue, mais en y regardant de plus près, on constate de nombreux problèmes. Ainsi, il semble y avoir une tendance entre les hautes écoles pédagogiques à interpréter ou à vérifier les exigences de manière différente : les établissements qui sont moins regardants peuvent former davantage de personnel enseignant.

Ailleurs, on ne vérifie pas sérieusement : les écoles engagent des enseignant·e·s ou des remplaçant·e·s qui ne sont pas suffisamment qualifié·e·s sur le plan linguistique. Il est particulièrement délicat d'assimiler les notes scolaires à une évaluation des compétences linguistiques. C'est certes pratique, mais cela conduit – surtout au niveau primaire – à ce que des milliers d'enseignant·e·s dans toute la Suisse enseignent des langues nationales mal aimées et mal maîtrisées.

Rendre l'enseignement des langues plus sélectif?

Il y a quelques années, Anton Näf a fait une proposition dans le *St. Galler Tagblatt* (11 juin 2014), sous le titre « L'anglais pour tout le monde, le français pour l'élite ». Lors de l'entretien, il l'a formulée de la manière suivante :

Les enfants apprennent à l'école primaire la langue qui leur est la plus accessible, c'est-à-dire l'anglais. Les types d'élèves plus exigeants qui quittent l'école, en premier lieu les lycéens, pourraient ensuite apprendre le français au niveau supérieur. Ce sont aussi ceux qui, plus tard, exerceront plutôt des fonctions à l'échelle nationale. Autrefois, l'élite apprenait le latin, aujourd'hui, ce pourrait être le français. (ma traduction)

Cette proposition peut paraître raisonnable ou provocatrice selon le point de vue ; elle rejoint en tout cas certaines demandes d'allègement de l'enseignement des langues au niveau primaire. Depuis l'introduction du modèle prévoyant deux langues étrangères, il est régulièrement critiqué, et ce de différents côtés. Les partis politiques, mais aussi les associations d'enseignant-e-s, ont à plusieurs reprises suggéré de n'enseigner qu'une seule langue étrangère à l'école primaire. Il n'a pas toujours été précisé laquelle devait être abandonnée. Mais la plupart du temps, il était clair que l'anglais devait rester.

De telles propositions ou interventions politiques ont certes été largement repoussées jusqu'à présent. Mais il est prévisible que la discussion sur le bien-fondé de l'enseigne-

ment précoce des langues étrangères à l'école ne s'arrêtera pas là. Les points de vue politiques, didactiques et scientifiques s'y affrontent parfois très durement. C'est ainsi que dans la polémique sur les travaux de Simone Pfenninger (p.ex. Pfenninger & Singleton 2017), qui par ses recherches remettait en question l'utilité de l'enseignement précoce de l'anglais, ses publications ont fait l'objet d'attaques parfois très violentes. Il en a été de même pour la revue de littérature de Lambelet et Berthele (2014), qui traite de la question du facteur âge dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle ne contient pas de réponses simples – mais elle ne donne pas non plus clairement raison à un camp donné: ni à celui qui défend un enseignement des langues étrangères le plus tôt possible, où les langues peuvent encore être apprises de manière aussi ludique que possible, ni à celui qui trouve que l'enseignement de la deuxième langue étrangère pourrait sans autre commencer au niveau secondaire sans que les résultats ne soient sensiblement différents.

Certes, l'enseignement des langues nationales suisses devrait être réformé: il ne doit pas devenir impopulaire au point de devenir superflu. Mais il ne devrait pas non plus être simplement transféré aux élites. La responsabilité de la cohésion nationale incombe à tout le monde. Miser uniquement sur la langue de communication internationale qu'est l'anglais, dont l'importance ne doit en aucun cas être minimisée, c'est être prêt à renoncer à une caractéristique importante du pays.

Références bibliographiques

- Adams, Douglas. 2010. *Le Guide du voyageur galactique. H2G2, 1.* Paris: Folio.
- Büchi, Christophe. 2015. *Mariage de raison. Romands et Alémaniques. Une histoire suisse.* Carouge: Éditions Zoé (nouvelle édition; première édition 2001).
- CDIP. 2004. *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale* 25 mars 2004. Berne.
- CDIP. 2011. *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation | adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011.* Berne: CDIP.
- CDIP. 2024. *Plan d'études cadre écoles de maturité gymnasiale.* Berne: CDIP.
- Comenius, Johann Amos. 2013: *Orbis Pictus.* Fonticola, Uvius (Hg.). Frankfurt a.M.: Friedrich Verlagsmedien.
- Condorcet-Blog (Hg.). 2023. *Weissbuch Frühfranzösisch. Analyse eines monumentalen Irrtums.* Biel: Pichard, Alain (Konzept).
- Confédération helvétique. 2017. *Stratégie suisse Échanges et mobilité de la Confédération et des cantons.* Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR; Département fédéral de l'intérieur DFI; Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique CDIP.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Didier/Division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil fédéral suisse. 2020. *Message sur le programme de la législation 2019 à 2023 du 29 janvier 2020 (19.078).*
- Consortium COFO. 2019. *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017: langues 8e année scolaire.* Berne et Genève: CDIP et SRED.

- Elmiger, Daniel. 2019. *Deutsch undeutlich. Eine Begriffreise durch die vielfältige deutsche Sprache in der Schweiz*. Bern : SAGW.
- Elmiger, Daniel. 2020. Lernziele in den Lehrplänen für Fremdsprachenfächer an schweizerischen Gymnasien: Vergleich der erwarteten Leistungen in verschiedenen Lernbereichen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: 25-45.
- Elmiger, Daniel. 2021. *L'enseignement des langues étrangères en Suisse. Enjeux et tensions actuelles*. Neuchâtel: Alphil.
- Elmiger, Daniel et Simone Forster. 2005. *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler et Verena Tunger. 2022. *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Gesamtschau 2021/2022*. Freiburg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Elmiger, Daniel, Verena Tunger et Aline Siegenthaler. 2023. *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht und bibliografische Datenbank*. Freiburg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Extermann, Blaise. 2013. *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Grin, François et Claudio Sfreddo. 1997. *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Berne; Aarau: Direction du Programme national PNR 33, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE.
- Grin, François, Jacques Amos, Klea Faniko, Guillaume Fürst, Jacqueline Lurin et Irene Schwob. 2015. *Suisse – Société multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Glaris; Coire: Éditions Rüegger / Rüegger Verlag.
- Gutzwiller, Felix. 2007. «07.1108 Question: L'anglais, quatrième langue officielle (déposée le 5 octobre 2007; réponse du Conseil fédéral du 28 novembre 2007)». *Parlement de la Confédération suisse*.

- Heinzmann, Sybille. 2015. Motivation und Einstellungen von Primarschülerinnen und -schülern beim Fremdsprachenlernen / Motivation et attitudes des élèves de primaire dans l'apprentissage des langues étrangères. *SKBF/CSRE* 15: 033.
- Heinzmann, Sybille, Catherine Ferris, Thomas Roderer et Kristina Ehrsam. 2023. *Was sagt die Forschung über die Auswirkungen des Sprach austausches auf Primar- und Sekundarstufe? Eine systematische Übersicht über die aktuelle Forschung/Que nous apprend la recherche sur les effets des échanges linguistiques dans l'enseignement obligatoire et au secondaire II? Un bilan systématique de l'état actuel de la recherche [...]*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Kolde, Gottfried. 1981. *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.*. Wiesbaden: Steiner.
- Lambelet, Amelia et Raphael Berthele. 2014. *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Lüdi, Georges. 1998. Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire?. *Babylonia* 1/1998: 6-10.
- Lurin, Jacqueline et Irène Schwob. 2016. *Langues et motivations pour les langues des jeunes gens genevois. Données d'une enquête nationale*. Genève: Service de la recherche en éducation SRED.
- Manno, Giuseppe et Mirjam Egli Cuenat. 2018. Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZjF* 29, 2: 217-243.
- Office fédéral de la statistique. 2016. *Pratiques linguistiques en Suisse. Premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014*. Neuchâtel: OFS.

- Office fédéral de la statistique. 2022. *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la Statistique.
- Office fédéral de la statistique. 2024. *Indicateur de la législation: Plurilinguisme des jeunes*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/querschnittsthemen/monitoring-legislaturplanung/indikatoren/mehrsprachigkeit-jugendliche.html> (dernier accès 26 février 2025).
- Pfenninger, Simone E. and David Singleton. 2017. *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. Revisiting the Age Factor*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Rédaction Babylonia. 2009. Einfache Antworten gibt es leider nicht oder Einige gute Gründe für den frühen Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 3/2009: 56-60.
- Ribeaud, José. 2010. *La Suisse plurilingue se déglingue. Plaidoyer pour les quatre langues nationales suisses*. Neuchâtel: Éditions Delibreo.
- Robin, Jésabel. 2015. « *Ils aiment pas le français* ». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne: Peter Lang.
- Schmid, Gabrielle. 2020. Lernziele in den Lehrplänen der L2-Fächer an schweizerischen Gymnasien – Vergleich der erwarteten Leistungen in einzelnen sprachlichen Fertigkeiten. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: 9-23.
- Schweizerischer Bundesrat. 2020. *Botschaft zur Legislaturplanung 2019-2023 vom 29. Januar 2020 (19.078)*.
- Seneca, L. Annaeus. 2007 *Epistulae morales ad Lucilium. Briefe an Lucilius. Band II*. Nickel, Rainer (Hg.). Düsseldorf: Artemis & Winkler
- Singh, Lisa und Daniel Elmiger (Hg.). 2017. *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Pas-separtout. Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel: IRDP: 638 S.
- Viëtor, Wilhelm. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.

- Waltermann, Eva. 2016. *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois*. Genève: Université de Genève (thèse de doctorat).
- Werlen, Iwar. 2010. Wer lernt in der Schweiz warum und wie welche Fremdsprachen? Ergebnisse des Projektes linguadult.ch. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* n° spécial 2010/1: 47-64.
- Werlen, Iwar, Lukas Rosenberger et Jachin Baumgartner. 2011. *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Zürich: Seismo Verlag.

Le quadrilinguisme de la Suisse fait partie de l'essence même de l'identité nationale. La Confédération et les cantons s'engagent à le promouvoir et l'école consacre des efforts considérables à l'enseignement des langues. Mais qu'en est-il des langues nationales et de la compréhension mutuelle entre les régions linguistiques – et quel est le succès de l'enseignement des langues étrangères à l'école? Alors que les langues nationales sont mises en avant dans les discours du dimanche, elles semblent jouer un rôle de moins en moins important dans différents domaines – et l'anglais joue de plus en plus souvent le rôle de langue de communication nationale.

On sait étonnamment peu de choses sur l'enseignement des langues à l'école : les plans d'études énumèrent une multitude d'objectifs d'apprentissage et les écoles se fixent des objectifs élevés, mais on peut se demander s'ils sont réellement réalisables, mais aussi dans quelle mesure l'enseignement des langues étrangères à l'école peut contribuer à l'avenir à la compréhension entre les langues nationales.

Daniel Elmiger est professeur associé de linguistique et de didactique à l'Université de Genève, au Département d'allemand et à l'IUFE (Institut universitaire de formation pour l'enseignement). Ses recherches portent notamment sur la politique linguistique, la didactique des langues étrangères et les liens entre langue et genres.