



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

*Le concept de plurilinguisme:
Apprentissage d'une langue tertiaire –
L'allemand après l'anglais*
Britta Hufeisen, Gerhard Neuner



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois États sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir – généralement sous forme d'ateliers, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais* est publié dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du Centre vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Les publications du CELV résultent de projets de recherche et de développement menés dans le cadre d'ateliers à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont contribué à ces projets, en particulier des coordonnateurs et des co-animateurs des groupes de travail.

1 Les trente-trois États membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

**Le concept de plurilinguisme –
Apprentissage d’une langue tertiaire –
l’allemand après l’anglais**

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

Ce projet a été réalisé en coopération avec le Goethe-Institut



Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition allemande:

Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch

ISBN 92-871-5146-6 (juillet 2003)

Edition anglaise:

The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English

ISBN 92-871-5145-8 (mai 2004)

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche du Conseil de l'Europe.

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5143-1

© Conseil de l'Europe, décembre 2004

Sommaire

1. Introduction	5
<i>Britta Hufeisen / Gerhard Neuner</i>	
I. Bases	7
2. Introduction succincte aux bases linguistiques	7
<i>Britta Hufeisen</i>	
3. Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire	13
<i>Gerhard Neuner</i>	
4. Politique linguistique et plurilinguisme	37
<i>Hans-Jürgen Krumm</i>	
II. Applications curriculaires et didactiques méthodologiques	53
5. Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais	53
<i>Martina Rost-Roth</i>	
6. Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3: profil minimal	87
<i>Ute Rampillon</i>	
7. Plurilinguisme et immersion	107
<i>Christine Le Pape Racine</i>	
8. Enseignement bilingue et immersion en Suisse	137
<i>Claudine Brohy</i>	
9. L'anglais précoce en Suisse alémanique	161
<i>Giuseppe Manno</i>	
III. Visions	181
10. Discours d'introduction et de bienvenue de la 15 ^e Conférence annuelle 2017 du Réseau Biel-Bienne / Plurilinguisme (Bieler Connection Mehrsprachigkeit)	181

1. Introduction

Britta Hufeisen / Gerhard Neuner

Le projet « Apprendre efficacement plus d'une langue – l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tertiaire en Europe. Exemple: l'allemand comme deuxième langue étrangère après l'anglais », a été réalisé dans le cadre du programme d'activités à moyen terme 2000-2003 du Centre européen pour les langues vivantes (Graz) en coopération avec le Goethe Institut.

On entend par « langue tertiaire » une langue étrangère apprise après une première langue étrangère, c'est-à-dire une deuxième, troisième, quatrième langue, etc. (cf. Hufeisen, 1991).

Le projet visait à étudier les moyens de structurer l'enseignement et l'apprentissage des langues tertiaires pour que soient délibérément intégrées – et de manière plus efficace, les connaissances linguistiques et expériences d'apprentissage des langues acquises au préalable par l'apprenant (langue maternelle, première langue étrangère).

La constellation séquentielle de « l'anglais comme première langue étrangère et l'allemand comme deuxième langue étrangère » étant largement répandue dans l'offre linguistique scolaire de nombreux pays (début d'enseignement de la première langue étrangère à 9-10 ans, introduction de la deuxième langue étrangère vers l'âge de 13-14 ans), il a été convenu que ce projet serait une coopération entre le Centre européen pour les langues vivantes de Graz et le Goethe Institut de Munich.

Il faut noter que dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la première langue étrangère n'est pas encore terminé quand débute l'enseignement de la (des) langue(s) étrangère(s) suivante(s). L'organisation institutionnelle des programmes de langues étrangères telle qu'elle existe à l'école, est donc caractérisée, d'une part, par la séquence chronologique dans laquelle sont enseignées les langues étrangères individuelles (par exemple, l'allemand *après* l'anglais) et, d'autre part, par un processus d'apprentissage consistant à apprendre plusieurs langues étrangères en même temps à des niveaux de compétence différents (par exemple, apprendre l'allemand en ayant déjà des connaissances d'anglais).

Dans le cadre de l'organisation du projet, lors des deux premières rencontres (sur un total de cinq) à Graz (2000) et à Munich (2001), on a tout d'abord exploré les conditions de base des concepts de *multilinguisme* et de *plurilinguisme* (les aspects de politique linguistique et éducative, les conditions propres aux institutions, les principes de linguistique et de théorie d'apprentissage et les principes de didactique de l'enseignement des langues tertiaires – cf. à ce propos le *Rapport du projet sur l'atelier n° 11/2000*, Graz, octobre 2000). Sur cette base ont été développées dans les rencontres suivantes (Riga, Lettonie, 2001, et Bienne, Suisse, 2002) des procédures de

planification régionale de l'enseignement des langues tertiaires et des concepts spécifiques de didactique du plurilinguisme (tels que l'immersion).

Les conférences régionales à ce propos ont mis en évidence les grandes différences existant d'un pays à l'autre sur les conditions et les instructions qui s'appliquent à la définition du concept de plurilinguisme et à la didactique de langue tertiaire. Ceci est dû à la fois à la grande diversité qui règne en partie dans les politiques linguistiques et éducatives – et qui entraîne des décisions différentes comme, par exemple, dans le nombre et le choix des langues étrangères, leur degré d'importance, le moment où on commence à les enseigner, le temps qui leur est imparti, leur séquence chronologique ainsi que le choix du modèle d'enseignement plurilingue. Et par ailleurs, au fait que l'un des aspects importants du concept didactique est le degré de proximité qui existe entre la première langue (langue maternelle) et les langues étrangères sélectionnées, ainsi qu'entre les différentes langues étrangères elles-mêmes.

La rencontre finale (Graz, 2003) était consacrée à la question de l'organisation concrète de l'enseignement de langue tertiaire et de l'apprentissage des langues étrangères ultérieures, à l'exemple de « L'allemand après l'anglais » (cf. l'unité d'enseignement à distance publiée par nos soins: *Tertiärsprachendidaktik – Deutsch im Kontext anderer Sprachen*, Goethe-Institut, Munich, 2004).

Le présent ouvrage est un recueil des contributions faites dans les différentes rencontres. Elles traitent des questions fondamentales de la didactique de langue tertiaire et proposent comme modèles différentes versions du concept de plurilinguisme.

Darmstadt/Kassel, janvier 2003

I. Bases

2. Introduction succincte aux bases linguistiques

Britta Hufeisen

La place disponible dans cet ouvrage étant limitée, je me contenterai de décrire brièvement sur quelles bases linguistiques reposent les considérations curriculaires, didactiques et méthodologiques qui ont permis aux langues étrangères ultérieures (c'est-à-dire la deuxième langue étrangère et les suivantes, donc [L2+n (n>1)]), d'être enseignées d'une autre façon que celle qu'on utilise pour la première langue étrangère, afin de profiter du potentiel déjà acquis par l'enseignement de la langue maternelle et de la première langue étrangère.

Jadis, l'enseignement des différentes langues étrangères était souvent caractérisé par une nette séparation; dans une classe d'anglais en Allemagne, on ne pouvait pas utiliser le français (la 2^e LE) et on devait, autant que possible, ne recourir à la langue maternelle (L1) qu'en cas d'absolue nécessité. Auparavant, on enseignait toutes les langues de façon très systématique, par le biais d'exercices de traduction, de tableaux de grammaire et sans vraiment faire le lien avec une utilisation réelle de la langue dans la vie courante (pour le développement des méthodologies, cf. Neuner / Hunfeld 1993). En général, ces méthodes appliquaient les développements de la recherche de l'époque sur l'acquisition des langues. Par exemple, lorsque la linguistique était basée sur l'idée que l'acquisition et l'apprentissage d'une langue relevaient de l'habituation, l'enseignement d'une langue étrangère devait procéder sur cette base, en visant la mémorisation et l'utilisation automatique des modèles linguistiques. Au fil des décennies, trois grandes lignes se sont développées dans la recherche sur l'acquisition d'une langue, chacune se traduisant par différents modèles et hypothèses: les hypothèses contrastives (qui mettaient l'accent sur la comparaison et le contraste entre les langues, auxquelles nous devons la description de l'*interférence*), les hypothèses nativistes (qui présupposaient une séquence d'acquisition de la langue inhérente à chaque individu et identifiaient les *erreurs* liées au développement de l'apprentissage, telles que *er gehte), enfin, l'hypothèse interlangue (définissant l'acquisition d'une langue comme un processus à la fois dynamique et systématique dirigé sur la nouvelle langue à apprendre et décrivant notamment les processus de transfert) (cf. par exemple Rimer 2002).

Mais toutes ces hypothèses présentaient toujours comme évidente l'implication de deux langues et mentionnaient au mieux, en passant, que l'acquisition ou l'apprentissage

d'autres langues (étrangères) n'était pas différent de l'apprentissage d'une première langue étrangère.¹

Dans les années 1990, on se rendit compte de plus en plus qu'il existe des différences et qualitatives et quantitatives entre l'apprentissage d'une première langue étrangère et celui d'une deuxième langue et l'on commença à analyser et décrire ces différences à partir de diverses perspectives. Il en résulta un certain nombre de nouveaux modèles pour l'apprentissage de langues multiples²:

1. DMM [*Dynamic Model of Plurilingualisms*] (Jessner 1997, Herdina & Jessner 2002);
2. Modèle des rôles / fonctions (Williams & Hammarberg 1998, Hammarberg 2001a).;
3. Modèle factoriel (Hufeisen 1998, 2000a, 2001);
4. *Ecological Model of Plurilinguality* (Aronin & O'Laoire 2001 et 2002);
5. FLAM [*Foreign Language Acquisition Model*] (Groseva 1998).

Le modèle écologique se base résolument sur la sociolinguistique et attribue un rôle décisif aux facteurs d'environnements de l'apprentissage; le modèle DMM et le modèle des rôles / fonctions sont des modèles psycholinguistiques et se concentrent sur le développement dynamique du processus d'apprentissage individuel; le FLAM est une sorte de prolongement de la démarche contrastive, tandis que le modèle factoriel examine, étape après étape, les stades d'apprentissage d'une langue étrangère à une autre, isolant ainsi les facteurs pertinents qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère donnée. Tous ces modèles, évidemment, ne sont pas dépendants des langues.

Le modèle factoriel décrit dans l'ordre chronologique les facteurs constituant les quatre étapes suivantes: l'acquisition de la première langue (L1), l'apprentissage d'une première langue étrangère (L2), l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (L3) et l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires (Lx). D'une langue à l'autre, viennent s'ajouter des facteurs qui ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de la langue étrangère précédente. Le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce

1 Je ne m'étendrai pas davantage sur l'acquisition des langues – faite dans l'environnement de la langue cible, la plupart du temps sans instruction ni enseignement formel – mais me concentrerai sur l'apprentissage scolaire/universitaire des langues étrangères. J'ai parfaitement conscience que l'apprentissage peut toujours impliquer aussi l'acquisition et que l'apprentissage est une forme particulière d'acquisition. Toutefois, puisque l'apprentissage comporte certaines caractéristiques qui ne jouent guère de rôle dans le processus d'acquisition, il me semble légitime d'étudier séparément l'apprentissage. Pour moi, le plurilinguisme reste la norme linguistique et le monolinguisme ainsi que le bilinguisme, qui a fait l'objet de nombreuses recherches, en constituent simplement des formes particulières.

2 Il ne s'agit pas ici de modèles de production langagière!

processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première (L2) et de la deuxième (L3) langue étrangère. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistiques, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage. Au début de l'apprentissage de la L2 (par exemple en première, troisième ou cinquième année scolaire), l'enfant a déjà une certaine expérience de la vie et possède un certain nombre d'aptitudes cognitives, comme la conscience, la connaissance de lui-même en tant qu'apprenant, une expérience concrète de l'apprentissage; il est familier avec des facteurs affectifs comme la motivation et/ou la peur d'apprendre / de parler (cf. Hufeisen 2001b). C'est à ce stade que sont posées les bases individuelles du plurilinguisme. Si les élèves commencent alors à apprendre une nouvelle langue étrangère, cet apprentissage-là ne leur est plus complètement étranger. Ils ont déjà l'expérience d'une langue étrangère, savent ce que c'est que de ne pas tout comprendre, ont observé entre autres que l'on peut mélanger les langues et acceptent l'idée qu'on doit apprendre du vocabulaire, peut-être aussi comment le faire (c'est-à-dire qu'ils savent quel type d'apprenant ils sont). Ils réalisent en fait que, pour apprendre, comprendre et produire, ils peuvent avoir activement recours à la langue étrangère qu'ils ont déjà apprise. Ils ont peut-être aussi développé des stratégies spécifiques d'apprentissage des langues qu'ils n'avaient pas encore quand ils ont commencé à apprendre la L2.

C'est cette différence qualitative qui est maintenant utilisée avec profit par les didacticiens de la langue tertiaire, intégrant explicitement à l'enseignement de la L3 l'expérience cognitive et affective acquise au préalable par l'apprenant. Si les langues à apprendre sont très similaires, cette expérience peut, elle aussi, être associée de près à des aspects linguistiques; si au contraire elles sont différentes, ce sont plutôt les stratégies d'apprentissage et les facteurs cognitifs qui entrent en jeu. Dans ce cas, il n'est pas indispensable que les enseignants maîtrisent parfaitement la L2. Ce n'est pas en premier lieu les langues qu'ils activent, mais plutôt le potentiel développé dans l'apprentissage des langues précédentes. Ainsi, les expériences précédentes ne sont plus ignorées ou laissées en jachère. L'enseignement de la L3 peut alors débiter à un niveau plus élevé, pour permettre une progression plus rapide et un contenu pédagogique plus exigeant.

C'est une première étape vers un curriculum global d'enseignement des langues (ou encore didactique intégrée des langues), qui prene au sérieux le plurilinguisme individuel de l'apprenant. Un grand nombre d'exemples dans cet ouvrage se réfèrent à l'anglais comme L2 et l'allemand comme L3. Ce n'est là qu'une constellation de langues parmi bien d'autres, mais elle est en réalité assez typique, même si l'on admet que ce n'est peut-être pas l'idéal (cf. également dans cet ouvrage Band et Krumm 2002, 75). Puisque l'anglais, comme *lingua franca*, satisfait apparemment tous les besoins de la communication, il y a moins de motivation pour apprendre, après l'anglais, une ou plusieurs autres langues étrangères. En revanche, ceux qui apprennent l'allemand, le français, l'espagnol ou une autre langue en L2, restent en général encore suffisamment

intéressés et motivés pour apprendre l'anglais en L3 (ou même en L4 ou L5). A cet égard, il convient d'approfondir les recherches sur des facteurs affectifs comme la motivation et éventuellement, prendre des décisions de politique éducative plus pertinentes en ce qui concerne la séquence des langues.

Références

ARONIN, Larissa / Ó LAOIRE, Muiris, *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality*, Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition, septembre 2001, Leeuwarden, Pays-Bas, 2001.

ARONIN, Larissa / Ó LAOIRE, Muiris (sous presse), *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality*, in Hoffmann, Charlotte. (éd.), *Proceedings of the Third International Conference on Third Language Acquisition*, septembre 2001, Leeuwarden, Pays-Bas, 2001.

GROSEVA, Maria, *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?*, in Hufeisen / Lindemann (éds.), p. 21-30, 1998.

HAMMARBERG, Björn, Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, in Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (éds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Avon, *Multilingual Matters*, p. 21-41, 2001.

HERDINA, Philip / JESSNER, Ulrike, *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon, Avon, *Multilingual Matters*, 2002.

HUFEISEN, Britta, *L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun?*, in Hufeisen / Lindemann (éds.), p. 169-183, 1998.

HUFEISEN, Britta, A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3, in Rosenthal, Judith W. (éd.), *Handbook of undergraduate second language education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 209-229, 2000a.

HUFEISEN, Britta, How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism?, in Dentler, Sigrid / Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (éds.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen, Stauffenburg (*Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit Band 2*), p. 23-56, 2000b.

HUFEISEN, Britta, Deutsch als Tertiärsprache, in Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (éds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, Walter de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1*), p. 648-653, 2001.

HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (éds.), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*, Tübingen, Stauffenburg, 1998.

JESSNER, Ulrike, Towards a dynamic view of multilingualism, in Pütz, Manfred (éd.), *Language choices: Conditions, constraints and consequences*, Amsterdam, Benjamins, p. 17-30, 1997.

KRUMM, Hans-Jürgen, Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen, *Die Union. Vierteljahrszeitschrift für Integrationsfragen* 1, p. 71-78, 2002.

NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, München/Berlin, Langenscheidt, 1992.

RIEMER, Claudia, Wie lernt man Sprachen?, in Quetz, Jürgen / Von Der Handt, Gerhard (éds.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bielefeld, Bertelsmann, p. 49-82, 2002.

WILLIAMS, Sarah / HAMMARBERG, Björn, Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model, *Applied Linguistics* 19: 3, p. 295-333, 1998.

3. Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire

Gerhard Neuner

1 Le concept de didactique du plurilinguisme

Le débat sur le développement de la didactique du plurilinguisme est étroitement lié à l'orientation sur *l'étude et le développement de la perspective de l'apprenant* qui caractérise la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères des trente dernières années.

La didactique traditionnelle des langues étrangères était plutôt axée sur:

- des questions de contenu de curriculum (par exemple, répartition du programme de grammaire et mise en place d'une progression stricte dans l'enseignement de cette matière);
- des questions concernant l'enseignement (développement de méthodes pédagogiques obligatoires et homogènes, contrôle et pilotage du comportement d'apprentissage); et
- des questions de contrôle du processus d'apprentissage (tests sur la matière enseignée, notes).

Dans ce contexte, on ne prêtait guère d'attention à l'apprenant, puisque l'enseignement d'une langue étrangère (limité à l'école secondaire) s'adressait à une élite relativement homogène en termes d'âge, d'origine, de culture générale et de volonté de réussir.

La nécessité de se pencher plus activement sur l'apprenant et sur ses besoins spécifiques s'est accrue en Europe, à mesure que croissait la demande d'enseignement des langues étrangères et la nécessité d'introduire de nouveaux groupes d'apprenants à cet enseignement (par exemple, « L'anglais pour tous » au milieu des années 1960 en Allemagne fédérale et l'accroissement spectaculaire des programmes de langues étrangères dans la formation des adultes et la formation professionnelle), ce qui a fait clairement apparaître qu'on ne pouvait atteindre les objectifs fixés avec les méthodes d'enseignement traditionnelles.

Parmi les aspects déterminants de cette recherche orientée sur l'apprenant et le développement d'une didactique des langues étrangères centrée sur l'apprenant, on peut signaler:

1. *Connaissances linguistiques antérieures:*

Quelles expériences et quelles connaissances l'apprenant apporte-t-il, c'est-à-dire quelle connaissance préalable de la langue et de l'univers de la langue cible possède-t-il déjà? Quel rôle cet acquis joue-t-il dans l'apprentissage d'une langue étrangère?

2. *Besoins linguistiques:*

Quelles attentes les différents groupes d'apprenants ou l'apprenant individuel ont-ils par rapport à l'utilisation de la langue étrangère qu'ils apprennent?

3. *Expériences d'apprentissage des langues:*

Quelles expériences d'apprentissage ont façonné auparavant le comportement de l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères?

Comment faire prendre conscience à l'apprenant de ces expériences acquises et comment en transmettre de nouvelles pour un apprentissage plus efficace?

4. *Profils linguistiques:*

Quels sont les objectifs à atteindre dans l'enseignement de la langue étrangère en question? Ces objectifs doivent-ils être les mêmes pour toutes les langues enseignées et tous les apprenants?

En ce qui concerne la didactique du plurilinguisme, on peut faire les affirmations suivantes à propos des aspects individuels du concept d'enseignement centré sur l'apprenant:

1.1. *Connaissances et expériences linguistiques*

Il y a plus de vingt ans, Mario Wandruszka, dans son ouvrage *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (Le plurilinguisme de l'homme, 1979), a avancé l'idée que le plurilinguisme était inné en chaque individu, puisque, même dans sa propre langue, il va et vient entre de nombreuses variantes de langue souvent très distinctes les unes des autres (langue standard, dialecte, langage familier, jargon spécifique, connaissance de formes anciennes de sa langue – par exemple en allemand la langue de Luther dans la Bible ou dans les cantiques, etc.), variantes qui sont bien évidemment toutes liées entre elles. Il a appelé cela le « plurilinguisme interne ». A cela venait s'ajouter la capacité individuelle à apprendre plusieurs autres langues en plus de la sienne propre (« plurilinguisme externe »).

Il s'agit donc en fait, de l'épanouissement de la capacité fondamentale de l'individu au langage. En outre, ce n'est pas seulement la langue d'une autre communauté

linguistique qui peut être « étrangère », mais également des variantes de sa propre langue, comme les dialectes ou le jargon de certaines disciplines scientifiques.

Fondamentalement, il faut distinguer trois types de plurilinguisme (Königs 2000):

Le plurilinguisme rétrospectif

Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre. Il est donc (dans une large mesure) bilingue, disposant de connaissances importantes dans la L2 et possédant ainsi par rapport aux autres apprenants un avantage appréciable en matière de savoir et de maîtrise de cette langue.

Le plurilinguisme rétrospectif prospectif

Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre et possède ainsi par rapport aux autres une avance appréciable en matière de connaissance langagière, bien qu'aucune de ces deux langues ne soit l'objet de l'enseignement. C'est par le biais de l'enseignement d'une L3 (ou Ln) que l'apprenant développe son plurilinguisme.

Le plurilinguisme prospectif

Cela signifie que l'apprenant vient en monolingue au cours de langue étrangère et c'est par l'enseignement de la langue étrangère que se construit et se développe son plurilinguisme. C'est la situation présumée typique pour l'enseignement spécifique de la première langue étrangère.

Pour de nombreux élèves à travers le monde, on peut penser qu'ils présentent une forme de plurilinguisme rétrospectif, puisqu'ils grandissent plurilingues. Pour la plupart des apprenants dans le contexte scolaire européen et dans notre modèle de didactique de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais –, on peut se baser sur le concept d'un plurilinguisme prospectif. La connaissance d'une langue étrangère est acquise dans le contexte scolaire, en séquence chronologique, par des apprenants au départ monolingues et, en partie, par l'enseignement simultané de plusieurs langues enseignées à la fois. Jusqu'à présent, on ne parlait de « plurilinguisme » dans la recherche, que dans les cas où l'apprenant était considéré comme bilingue ou plurilingue, en raison d'un processus naturel d'acquisition des langues et disposait d'un niveau de compétence similaire dans toutes les langues.

Or le plurilinguisme, tel qu'il commence à émerger à l'heure actuelle dans les débats sur l'enseignement de langues étrangères et tel qu'il apparaît aussi dans les documents du Conseil de l'Europe, est un concept différent.

Les caractéristiques de ce nouveau concept de plurilinguisme sont les suivantes:

- celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois « à zéro », mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue;

- il n'est pas nécessaire de chercher à atteindre l'idéal de « near nativeness » (niveau proche du locuteur natif) pour chaque langue à apprendre;
- le niveau de compétence et le profil linguistique peuvent être très différents pour chacune des langues apprises;
- Christ (2001, 3) – utilisant la métaphore d'un « niveau seuil » (*threshold level*) – propose à cet égard une définition intéressante: « Une personne est plurilingue si, par rapport à un nombre donné de langues, elle a appris à franchir le *seuil* de ces différentes maisons linguistiques ».

1.2. Expériences d'apprentissage des langues

L'attention portée aux besoins de l'apprenant a entraîné, en particulier dans le domaine de la théorie de l'apprentissage, un changement décisif de perspective débouchant sur des voies nouvelles passionnantes, susceptibles de transformer profondément notre perception de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans la théorie behavioriste de l'apprentissage, l'hypothèse de base relative à l'acquisition d'une langue étrangère supposait une stricte séparation entre les répertoires linguistiques des langues spécifiques dans la mémoire de la personne. L'idée d'une « juxtaposition ordonnée » – *no compounding of linguistic systems, but their coordination* (Lado 1964; Brooks 1963) – était considérée comme le credo de la réception, du stockage et de l'assimilation du langage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mélanger les langues quand on apprenait une langue étrangère était considéré comme source d'erreurs (interférence). Ce qui a conduit, entre autres, au principe de l'enseignement monolingue, à savoir la stricte exclusion de la langue maternelle dans l'enseignement de langue étrangère. Et pourtant, est-ce vraiment juste de penser que les langues puissent « co-exister » dans notre mémoire, sans qu'il n'existe entre elles aucun lien?

Il suffit de s'observer un tant soit peu soi-même lorsqu'on apprend une langue étrangère pour avoir de sérieux doutes sur cette théorie. Il est évident, par exemple, qu'on n'apprend pas des mots dans une nouvelle langue sans se référer à des mots que l'on connaît déjà dans d'autres langues. Notre mémoire n'est apparemment pas subdivisée en « compartiments étanches », mais fonctionne plutôt comme un réseau au sein duquel les éléments individuels du savoir (les nœuds du réseau) sont reliés entre eux de multiples façons.

Cette conception est étayée par de nombreuses preuves. Selon les constatations de la recherche sur la mémoire, de la théorie du traitement de l'information, de la psychologie de la connaissance du savoir et de la psycholinguistique (cf. König 2000, 5 et suiv.), *l'apprentissage* se fait *généralement* de telle sorte, que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire que s'il peut s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes. Ce qui ne trouve pas d'ancrage a

vite fait de disparaître de notre mémoire ou « sombre » et il n'est plus possible d'y accéder directement.

On peut donc considérer qu'il existe dans l'individu une aptitude linguistique de base *unique* et de là – métaphoriquement parlant – qu'il existe un réseau *unique* dans la mémoire pour la (les) langue(s), parmi beaucoup d'autres réseaux reliés entre eux et desservant d'autres répertoires de savoir et d'expérience. Au cours du processus d'apprentissage d'une langue, ce réseau langagier se différencie de plus en plus et s'associe plus étroitement avec les autres réseaux du savoir. C'est également sur cette hypothèse que se basent les théories du plurilinguisme dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (Trim et al. 2001, 11):

Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu, dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

L'hypothèse fondamentale de la théorie de l'apprentissage, selon laquelle l'être humain possède une aptitude linguistique *unique* s'épanouissant au cours de l'apprentissage des langues étrangères, a des conséquences très importantes pour notre concept d'apprentissage des langues tertiaires:

1. La langue maternelle n'est pas exclue de l'apprentissage des langues étrangères, constituant au contraire le fondement et le point de référence de tout apprentissage linguistique ultérieur.
2. D'un côté, l'expérience acquise par l'apprentissage de la première langue étrangère élargit le répertoire linguistique établi par la langue maternelle et de l'autre, elle ajoute de nouvelles perspectives aux expériences linguistiques accumulées au cours de l'apprentissage de la langue maternelle. Ainsi, pour l'apprentissage de langues tertiaires, cette expérience ouvre la porte – métaphoriquement parlant – à un élargissement de l'acquis linguistique (savoir déclaratif) et de la compréhension de l'apprentissage linguistique (savoir procédural).
3. On peut admettre que, même si le « réseau linguistique mental » de base possède une capacité structurelle de généralisation, celle-ci diffère d'un individu à l'autre, au moins dans une certaine mesure, quand il s'agit de répertoires de savoir (savoir linguistique déclaratif aussi bien que savoir procédural), ainsi que de types de liens. Et même la manière dont se font l'élargissement et la différenciation dans le processus d'apprentissage est très fortement marquée par des facteurs individuels (cf. Riemer 1997).

En d'autres termes: chaque élève s'inscrit dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère avec des préalables et des bases différentes; chaque élève apprend

différemment, tout au moins en partie. Une didactique du plurilinguisme doit tenir compte de ces aspects. Les problèmes de différenciation pédagogique interne et d'apprentissage autonome (fondement d'un apprentissage des langues étrangères tout au long de la vie) prennent ainsi une importance toute nouvelle.

1.3. Le plurilinguisme dans le domaine scolaire: développement des profils linguistiques et de l'éveil à l'apprentissage linguistique

A la conception traditionnelle du plurilinguisme correspond un type de personne qui a acquis à peu près la même compétence linguistique dans deux ou plusieurs langues, (comme les personnes bilingues également «chez elles» dans les deux langues). L'enseignement scolaire des langues étrangères traditionnel qui donne la priorité absolue à une langue étrangère *unique* – comme, par exemple, dans les lycées académiques allemands où la première langue étrangère (en général l'anglais) est enseignée pendant neuf ans –, se fonde sur l'idée qu'on peut et doit atteindre un niveau de compétence qui correspond à l'idéal du «*near-nativeness*» (niveau proche du locuteur natif). Il y a sans doute derrière cette orientation, encore de nos jours, l'idéal de la «personne cultivée» qui maîtrise presque parfaitement une langue cible, non seulement telle qu'on la parle, mais encore – et sinon plus – telle qu'on l'écrit et qui, de surcroît, comprend la culture de la langue cible «comme un natif». La réalité est en fait assez décevante. L'expérience montre que les résultats obtenus dans l'enseignement de langues étrangères à l'école pour la première «langue étrangère à long terme» sont loin d'atteindre cet objectif et qu'au bout d'un certain temps, on constate une stagnation qui ne peut être surmontée que par un séjour prolongé dans le pays de la langue cible.

Du point de vue de la didactique du plurilinguisme, l'objectif de l'enseignement des langues est en train de changer radicalement. Dans le domaine scolaire, il ne saurait s'agir d'enseigner un maximum de langues sur ce modèle idéal et d'accumuler dans chaque langue un maximum de connaissances et de compétence linguistique. Il paraît beaucoup plus sensé de structurer les éléments de base de l'apprentissage des langues, de façon à développer dans chaque langue (a) des profils correspondant aux besoins spécifiques de l'apprenant – pragmatiques, (inter)culturels, etc., – pour communiquer dans la langue et susceptibles d'être élargis plus tard, au besoin, après la fin de la scolarité.

Mais les objectifs pragmatiques sont plus faciles à spécifier et à réaliser dans le domaine de la formation des adultes, que dans celui de l'enseignement des langues étrangères à l'école, puisque dans cette dernière, parallèlement à des considérations d'ordre pratique, les objectifs pédagogiques interdisciplinaires (développement de la personnalité) jouent un rôle important.

En revanche, ce que l'école peut réaliser en matière d'enseignement des langues étrangères, c'est (b) de développer la compréhension de l'apprentissage linguistique (savoir procédural), c'est-à-dire la façon d'apprendre une langue étrangère

efficacement. C'est un type de savoir à utiliser si l'apprenant désire, après la fin de sa scolarité, améliorer ses compétences en langues étrangères ou en apprendre de nouvelles. Pour cette raison, le développement de la compréhension de l'apprentissage linguistique constitue un objectif spécifique important pour l'enseignement scolaire des langues étrangères et notamment des langues tertiaires.

Le *Cadre européen commun de référence* fournit des stimuli très intéressants et qui ont encore besoin d'être élaborés, en ce qu'ils donnent toute une gamme de possibilités pour développer ce profil linguistique – par exemple en ce qui concerne les compétences linguistiques (comme la lecture), les tâches et activités dans des contextes différents (domaines de la vie professionnelle ou privée, situations, rôles, etc.). Le *Cadre commun* en a posé les bases, avec ses descripteurs de compétences dans le domaine des aptitudes individuelles sous forme de descriptions de savoir-faire « can do » applicables à toutes les langues. Ils permettent une planification modulaire globale de l'enseignement de langues étrangères pour toutes les langues et permet ainsi de mettre en relation les compétences partielles acquises dans les différents profils linguistiques.

2 Ce qu'on demande à l'enseignement de langue maternelle (L1) et à l'enseignement de la première langue étrangère (L2) par rapport à la L3

Quel rôle jouent la langue maternelle et l'enseignement de cette langue dans l'apprentissage de langues tertiaires? Quel rôle joue la première langue étrangère dans l'apprentissage des langues ultérieures et comment concevoir une méthodologie de l'enseignement de la première langue étrangère qui rende efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères?

2.1. Rôle de la langue maternelle (L1) et de l'enseignement de cette langue pour la L3

L'exposé des principes théoriques du concept de plurilinguisme a mis en évidence que la langue maternelle est le point de référence de l'acquisition d'une langue étrangère. Elle ne doit donc pas être bloquée « dans l'esprit de l'apprenant » pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères, mais au contraire y être sciemment et activement impliquée, puisque c'est elle qui structure la base du réseau mental linguistique où vont se fixer tous les éléments, unités et structures de la nouvelle langue.

En outre, il ne faut pas oublier que la connaissance individuelle d'une langue, ainsi que le degré d'éveil à l'apprentissage des langues peut varier considérablement d'un élève à l'autre en début d'école primaire et en début d'apprentissage d'une langue étrangère.

Du point de vue de la didactique des langues étrangères – et notamment des langues tertiaires –, on pourrait développer un certain nombre de propositions qui seraient prises en compte dans l’enseignement de la langue maternelle pour préparer explicitement à l’apprentissage des langues étrangères. On peut souligner en particulier deux aspects:

2.1.1. Sensibilisation au langage et aux langues et développement de l’éveil aux langues

Il existe, dans l’enseignement de langue maternelle, de nombreuses façons de sensibiliser les élèves aux phénomènes linguistiques et à l’apprentissage des langues.

a) D’abord dans le cadre de leur langue propre:

Exemples:

- intégrer les dialectes (reconnaître les différences et essayer de les imiter; comparer dialectes et langue standard);
- sensibiliser aux différents registres de la langue (par exemple: comment exprimer quelque chose de manière polie ou impolie, de façon gaie ou triste?);
- faire des rimes, reconnaître les rythmes / comprendre la langue et la musique de la langue;
- inventer de nouveaux langages (avoir un langage secret pour sa classe ou son groupe est particulièrement apprécié chez les plus jeunes);
- jouer avec la langue:

Exemple: visualisation de significations (comme la représentation graphique des mots: **GRAND** – petit)

On peut aussi par exemple, jouer avec la représentation d’une phrase de la langue de l’élève sur ordinateur, en différentes polices de caractères (et aussi des codes secrets qui peuvent être facilement réalisés sur ordinateur).

Exemples:

Effet de différentes polices de caractères:

Je t’aime
Je t’aime
Je t’aime
Je t’aime

- comparer les structures linguistiques: comment certaines formules spécifiques sont-elles traduites dans différentes langues (formules de salutation / d'adieu)?
- par quelles formules exprime-t-on certaines intentions de parole dans des langues différentes (par exemple: « je t'aime », formules de politesse, « combien cela coûte-t-il? », etc.)?

2.1.2. Développer l'éveil à l'apprentissage linguistique

Cela signifie: examiner le processus d'apprentissage de sa propre langue (comment apprend-on par exemple à distinguer les informations importantes de celles qui sont secondaires quand on lit un texte; comment se rappeler des choses qu'on apprend; comment se rappeler, par exemple, de la bonne orthographe des mots; comment reconnaît-on les catégories linguistiques; comment apprend-on à les nommer, à les mémoriser, etc.).

À propos de l'apprentissage de langues étrangères, il y a donc deux « souhaits » que l'on peut faire à l'enseignement de langue maternelle:

1. élaborer les bases de la langue et la prise de conscience de la langue (savoir déclaratif); et
2. développer la compréhension de ce qu'est l'apprentissage linguistique (savoir procédural).

2.2. Rôle de la première langue étrangère (L2) et de l'enseignement de cette langue pour la L3

Lorsque les élèves apprennent leur première langue étrangère, ils découvrent de *nouveaux* horizons d'expérience et d'apprentissage linguistiques qui ne faisaient pas partie du processus d'acquisition de leur langue maternelle.

2.2.1. Elargir l'expérience linguistique et la prise de conscience des langues

Apprendre une nouvelle langue, c'est entrer dans un monde nouveau, étranger, qui ouvre des horizons plus vastes, mais cela entraîne aussi une sorte d'aliénation par rapport au langage et à l'expérience du monde marqués jusqu'ici par la langue maternelle. Toutes les choses familières appartenant au « langage » et au « monde », que l'on connaissait jusqu'alors par expérience, tout ce que l'on considérait jusqu'alors comme « normal », apparaît soudain dans une lumière nouvelle et sous un angle nouveau. En même temps, c'est la langue maternelle et son univers qui constituent le système de référence dans lequel vient s'inscrire et se classer la nouvelle information.

Cela montre bien la pertinence qu'il y a à encourager cette prise de conscience de la langue par des comparaisons entre la L1 et la L2 et aussi à faire naître la réflexion à propos de ce que l'on remarque:

Exemples: Qu'est-ce qui est semblable? Est-ce qu'on peut établir des liens? Qu'est-ce qui est totalement différent? Où sont les « pièges » (interférences)? Qu'est-ce qui est « bizarre » dans cette nouvelle langue? Concrètement, cela signifie sélectionner des mots, des phrases, des textes dans la langue maternelle et les mettre en relation avec ceux de la première langue étrangère, puis observer les perceptions de l'apprenant (Sélectionner – Ordonner – Systématiser, la stratégie allemande qu'on appelle SOS). Cette démarche inductive et contrastive centrée sur l'apprenant, cette façon de travailler avec les langues et de « parler de la (des) langue(s) » est très différente de l'apprentissage traditionnel de la grammaire (apprendre par cœur des règles prédéfinies, former des phrases correctes). Mais c'est aussi quelque peu différent, en nature et en fonction, du fait de mémoriser et de répéter des phrases modèles – nous y reviendrons plus loin. Plus la langue maternelle est proche de la première langue étrangère, en termes de typologie linguistique, plus il y a dans la langue maternelle d'internationalismes et de mots empruntés à la nouvelle langue et donc plus on pourra établir de liens et de possibilités de transfert, par exemple, dans les systèmes linguistiques (grammaire, vocabulaire, prononciation, orthographe).

2.2.2. Prise de conscience de l'expérience de l'apprentissage des langues et comment la développer

Ce principe de prise de conscience s'applique également aux expériences d'*apprentissage* des langues. Apprendre une nouvelle langue active de nouveaux procédés d'apprentissage qui, en partie, n'avaient pas de rôle dans l'enseignement de la langue maternelle. Des stratégies d'apprentissage, qui peuvent être utilisées également dans l'apprentissage des langues étrangères ultérieures, sont également mises en œuvre. C'est précisément dans ce domaine d'« apprendre à apprendre » que le fait d'enseigner dans la première langue étrangère peut représenter un bénéfice important à long terme, en ce qu'il pose les bases d'un apprentissage efficace des langues étrangères ultérieures, encourageant ainsi l'apprentissage des langues étrangères « tout au long de la vie ».

Concrètement, cela signifie:

- rendre l'élève conscient de son comportement quand il apprend sa première langue étrangère (Quel type d'apprenant est-ce que je suis? Qu'est-ce qui me motive à apprendre? De quoi ai-je besoin pour que, moi, je me sente à l'aise quand j'apprends? Comment est-ce que je fais mes devoirs? Comment, par exemple, est-ce que j'apprends de nouveaux mots? Comment est-ce que j'aborde un texte que je n'ai jamais vu avant?);

- discuter comment on peut, le cas échéant, modifier et améliorer son comportement d'apprentissage (explorer et expérimenter de nouvelles techniques et stratégies d'apprentissage) – et constamment exploiter les expériences qui découlent de ces nouvelles stratégies.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues tertiaires, il y a donc quatre « souhaits » que l'on peut faire à l'enseignement de la première langue étrangère:

- a) poser les bases des aspects « pragmatiques – fonctionnels – communicatifs » de l'utilisation de la nouvelle langue (par exemple, apprendre par cœur des « modèles types de dialogues de la vie quotidienne et les rejouer »; comprendre des textes dans la langue étrangère; s'exprimer par oral et par écrit dans la langue étrangère);
- b) sensibiliser l'élève à la (aux) langue(s), en faisant régulièrement référence aux phénomènes linguistiques de la langue maternelle et en exploitant en classe les observations qui ont été faites. Cela se passe dans la langue maternelle, au début de la scolarité;
- c) sensibiliser l'élève à « l'autre univers » qui s'ouvre à lui avec l'enseignement de la nouvelle langue (apprentissage interculturel) et en discuter les observations (dans la langue maternelle, au début de la scolarité);
- d) discuter (dans la langue maternelle, au début de la scolarité) comment apprendre au mieux la nouvelle langue (éveil à l'apprentissage linguistique).

3 À propos des objectifs et principes de didactique des langues tertiaires

Ces réflexions montrent clairement que dans l'enseignement des langues tertiaires, il ne s'agit *pas* de développer un nouveau concept de didactique-méthodologique, mais plutôt de préciser et de différencier les caractères spécifiques de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ultérieures.

Dans son ensemble, l'enseignement scolaire des langues étrangères en Europe s'aligne sur les objectifs et principes didactiques développés depuis ces vingt ou trente dernières années, en grande partie grâce aux campagnes du Conseil de l'Europe pour la diffusion des connaissances des langues étrangères (exemple: *Niveau Seuil, Cadre européen commun de référence*). Ses objectifs sont doubles:

- objectifs communicatifs: permettre l'utilisation, dans les situations de la vie quotidienne, des langues étrangères apprises, c'est-à-dire leur utilisation comme instrument de communication;
- objectifs interculturels: l'apprentissage des langues étrangères ne sert pas uniquement à se faire comprendre dans des situations de la vie quotidienne, mais

doit également déboucher sur une meilleure compréhension, plus approfondie, du mode de vie et de pensée des gens de la langue cible et de leur patrimoine culturel, comme d'ailleurs aussi celui de l'apprenant.

3.1. Le double objectif de l'enseignement de langue tertiaire: Elargissement de l'acquis / expérience linguistiques et renforcement de la compréhension de l'apprentissage des langues

3.1.1. Interférence ou transfert comme point de départ?

Dans la planification d'une didactique de langue tertiaire, ce n'est *pas* en premier lieu la question des différences entre les éléments, unités et structures des langues qui se trouve au premier plan – contrairement aux premiers concepts de la linguistique contrastive qui partait de l'idée que ces différences constituent la principale source d'erreurs et qu'il convenait donc, pour les réduire, d'enseigner et d'apprendre les langues bien séparées les unes des autres. Si l'on admet, dans un concept plurilingue, qu'il existe chez l'individu une aptitude aux langues *unique*, fondamentale, qui s'épanouit et se différencie dans l'apprentissage des langues étrangères, la question de l'interférence entre les systèmes de langues n'est *pas*, initialement, au cœur des considérations didactiques. Le plus important, c'est la question du *transfert*: comment faire le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et ce qui est déjà acquis, en termes de connaissances linguistiques, d'expérience linguistique fondamentale et d'*apprentissage* des langues pour leur permettre de se développer? C'est pourquoi, dans le concept plurilingue, le transfert porte avant tout sur deux dimensions:

3.1.2. Espace de transfert n° 1: Renforcement de l'acquis linguistique

La question de départ est de savoir comment on peut construire entre la L1 et la L2 et la nouvelle langue à apprendre L3 des « passerelles de transfert » (Meissner 2000). Quels éléments, unités et structures de la langue maternelle (L1) et de la première langue étrangère (L2) peuvent être associés et reliés à des éléments, unités et structures similaires dans la langue tertiaire (L3)? Qu'est-ce qui peut, quand on commence à travailler avec la nouvelle langue, déclencher un « *transfert de reconnaissance* » (Meissner 2000)? Pour la construction de ces « passerelles de transfert », ce sont tout d'abord les similarités entre les types de langues L1 – L2 – L3 qui jouent un rôle prépondérant et, dans le domaine du vocabulaire, ce qui est important, c'est le degré d'intensité du contact linguistique (apport d'internationalismes et d'emprunts). Là où il existe une étroite similarité de langue et un contact linguistique intensif – comme c'est le cas pour l'anglais et l'allemand – on trouve, en raison des formes linguistiques identiques ou similaires, une gamme relativement étendue de *traverses entre les langues*, facilement identifiables par l'apprenant lui-même – par exemple, dans le domaine du vocabulaire ou des structures grammaticales (construction de la phrase,

formation des mots). Ces transferts de reconnaissance se font sous forme d'hypothèses par rapport à des similitudes (de forme et de sens). Ce processus, « muet » au départ, qui consiste à former des hypothèses pour « mettre en lumière » des similarités linguistiques identifiables (de forme et de sens) et l'incitation permanente faite aux apprenants de parler de leurs observations par rapport à la nouvelle langue qu'ils apprennent, constitue un élément essentiel du travail d'enseignement de langue tertiaire.

Il importe apparemment assez peu, pour l'apprentissage de langue tertiaire, que ces passerelles linguistiques s'établissent entre la L1 et la L3 ou entre la L2 et la L3. Ainsi, dans la constellation de « l'allemand après l'anglais », il y a des contextes d'apprentissage linguistique, par exemple, lorsque le néerlandais, le danois, le suédois ou le norvégien sont des langues maternelles, où il y a davantage de liens entre la L1 et la L3 qu'entre la L2 et la L3. Dans l'apprentissage et l'enseignement de la L3, on se concentrera tout d'abord sur les formes linguistiques de la nouvelle langue que l'apprenant peut déjà reconnaître comme identiques ou similaires aux langues qu'il connaît déjà. Ainsi se crée peu à peu dans la L3 un *espace de compréhension* que l'on peut continuer à développer, en ajoutant et intégrant à la fois ce qui est *reconnaissable et connu* et ce qui est *différent et contraire*. Il faut souligner que l'activation de ces éléments, unités et structures « transférables » des langues apprises antérieurement, vise tout d'abord et avant tout le développement de cet *espace de compréhension* dans la L3 (notamment dans le domaine de la compréhension à la lecture)!

Dans le développement actif-productif de la nouvelle langue – donc dans l'entraînement à l'expression orale et écrite – il faut aussi délibérément discuter des phénomènes linguistiques avec lesquels il n'existe pas de liens, mais seulement des différences très nettes. Faute d'en tenir compte, on peut déboucher sur des effets d'interférence et, de là, sur une utilisation incorrecte de la nouvelle langue étrangère (structures de phrases incorrectes en analogie avec la langue maternelle ou la première langue étrangère; articulation et intonation incorrectes dans l'expression orale (accent); mauvaise orthographe; etc.). Ces espaces d'utilisation active-productive de la langue doivent donc faire l'objet de discussions particulièrement intensives (éveil à l'altérité, développement du savoir linguistique), ainsi qu'un entraînement et une pratique intensives (développement des compétences).

3.1.3. Domaine de transfert n° 2: Développement de la compréhension de l'apprentissage des langues par la réflexion sur les processus et les expériences de l'apprentissage des langues

Un autre élément essentiel du concept didactique de l'apprentissage de langue tertiaire consiste à faire le lien avec l'expérience *d'apprentissage* des langues étrangères et les processus *d'apprentissage* déjà acquis et les exploiter et les élargir dans le but de renforcer l'efficacité de l'apprentissage des langues. A cet effet, il faut examiner de plus près *la méthodologie des processus d'apprentissage des langues étrangères* (comme les techniques et les stratégies d'apprentissage). Par exemple, pour pouvoir

donner des réponses sur la manière efficace d'apprendre du vocabulaire quand on apprend une langue tertiaire, il faut prendre en compte non seulement la comparaison des langues au niveau des formes linguistiques (signification identique / similaire ou « faux amis »), mais aussi, avec tout autant d'attention, la façon dont est constitué le lexique mental et comment se fait l'apprentissage du vocabulaire (apport, stockage et activation des unités sémantiques).

Le transfert consiste ici à reprendre, activer et, le cas échéant, développer et différencier chez l'apprenant, l'expérience d'apprentissage linguistique acquise dans sa langue maternelle et – encore plus important – dans la première langue étrangère. Il s'agit donc de développer une plus grande prise de conscience de ce qu'est l'*apprentissage* linguistique.

S'il est vrai que l'école est censée préparer « à la vie » et que la connaissance des langues étrangères a une importance prépondérante pour la réussite professionnelle, les loisirs, la compréhension des autres et la communication avec eux, cela signifie que l'enseignement scolaire des langues étrangères doit poser le fondement d'un apprentissage des langues autonome tout au long de la vie. Il doit aussi permettre aux apprenants de mieux comprendre leur propre processus d'apprentissage des langues étrangères et, le cas échéant, d'organiser leur travail efficacement, de façon indépendante. De ce point de vue là, un *objectif spécifique important* pour l'apprentissage de langue tertiaire est l'attention délibérée portée:

- aux techniques et stratégies d'apprentissage visant à une plus grande efficacité dans l'apprentissage des langues étrangères; et
- aux stratégies de communication visant à mettre plus efficacement en œuvre, dans la vie, ce que l'on a appris à l'école.

3.2. Principes de didactique de langue tertiaire

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Trim *et al.* 2001) souligne à juste titre que la définition d'objectifs généraux et globaux pour l'enseignement des langues étrangères ne signifie *pas* que l'on peut en tirer des méthodes uniformes d'enseignement qui seraient valables pour l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères dans le domaine scolaire.

On peut donc, certes, formuler une série de *principes didactiques globaux*, mais les méthodes d'enseignement et les processus d'apprentissage dépendent avant tout des conditions spécifiques d'une région et même des conditions particulières qui peuvent exister au sein d'un groupe d'apprenants donné. Ces méthodes et processus sont déterminés par un certain nombre de facteurs et par la façon dont ils interagissent dans des situations spécifiques.

On peut citer entre autres:

a) les objectifs:

- un concept commun et universellement applicable de l'enseignement des langues étrangères dans le domaine scolaire: objectifs communicatifs / interculturels et pédagogiques;

b) le curriculum de la nouvelle L3 à apprendre (langue / culture et civilisation);

c) les apprenants:

- les caractéristiques spécifiques au groupe, telles que l'âge, la ou les langues existantes et les connaissances antérieures (langue cible et sa culture; apprentissage des langues étrangères; styles d'apprentissage spécifiques à une culture donnée; etc.);
- les caractéristiques individuelles, telles que la connaissance préalable d'une (des) langue(s) et de la L3, ainsi que de leurs contextes culturels; motivation; intérêts; type d'apprenant; etc.);

d) le contexte d'enseignement:

- situation linguistique, politique linguistique et séquence des langues (étrangères);
- enseignants (compétence linguistique en L3 et L2; compétence de la matière enseignée);
- méthodes d'enseignement et traditions propres à la culture de l'apprenant;
- temps disponible pour l'enseignement de la L3;
- ressources pédagogiques disponibles (manuels, auxiliaires techniques, etc.);
- proximité / éloignement géographique par rapport à la langue cible.

Cette constellation de facteurs forme la base de l'élaboration de méthodes et de procédures d'apprentissage *adaptées* à l'enseignement et à l'apprentissage de langue tertiaire. Dans la section suivante, nous présenterons cinq principes didactiques qu'il convient d'adapter aux caractéristiques d'enseignement de langue tertiaire spécifiques aux régions et aux groupes d'apprenants.

3.2.1. Premier principe: Apprentissage cognitif: développement de l'éveil aux langues et de la compréhension de l'apprentissage linguistique

Si l'éveil aux langues et la compréhension de l'apprentissage linguistique constituent des facteurs décisifs de l'apprentissage de langues étrangères (cf. chapitre 3.1), cela signifie concrètement pour une approche plurilingue:

a) *développer l'éveil aux langues et le savoir langagier (savoir déclaratif):*

- mettre délibérément en relation les unes aux autres, la langue de l'apprenant, la première langue étrangère et la (ou les) langue(s) étrangère(s) ultérieure(s); et
- discuter régulièrement en classe de ce que l'on a observé sur la nouvelle langue, comment elle se situe par rapport à ce que l'apprenant connaît déjà – que ce soit dans la langue maternelle ou dans la première langue étrangère – et comment cela peut être assimilé.

Mais cela signifie également:

b) *développer la compréhension et le savoir par rapport au processus d'apprentissage des langues étrangères qui vous est propre (savoir procédural):*

- être alerte au vécu de l'apprentissage des langues étrangères, c'est-à-dire parler régulièrement, pendant les cours, des expériences acquises dans l'apprentissage des langues étrangères;
- quels sont les moyens d'élargir ces expériences (discussion des techniques et des stratégies d'apprentissage); et
- quels sont les moyens de rendre le processus d'apprentissage individuel plus efficace (développement du savoir procédural).

Christ (2000, 6) parle, à ce propos, de la « culture du penser tout haut dans la classe » et d'une « nouvelle culture de la contribution de l'élève au processus d'apprentissage des langues ». Dialoguer en classe sur la manière de percevoir les langues et de les apprendre, c'est développer des compétences métacognitives. L'apprentissage cognitif signifie concrètement:

- comparer et discuter;
- activer explicitement tout ce que les apprenants ont emmagasiné en termes de connaissances linguistiques et d'expériences d'apprentissage des langues.

Ce processus de comparaison et d'explicitation (discuter, faire des suppositions et des hypothèses et en parler ensemble) fait de l'apprenant un explorateur actif de son univers linguistique mental et du processus d'apprentissage linguistique qui lui est propre. Activer le plaisir de découvrir « l'univers des langues » et le sien propre – comment sont structurées les langues, comment elles se connectent, ce qu'on peut en faire, comment on les apprend – peut être extrêmement motivant pour apprendre une langue et peut grandement contribuer à rendre l'enseignement plus vivant. Des études récentes (comme celle de De Leeuw, 1997) ont démontré que même les enfants d'âge primaire sont réceptifs à la comparaison des langues et capables de décrire et d'explicitement la manière dont ils apprennent (Christ 2000, 6).

3.2.2. Deuxième principe: La compréhension comme base et point de départ de l'apprentissage

Nous avons déjà souligné l'importance de l'aspect relatif à la compréhension pour l'apprentissage de langue tertiaire. Il constitue le fondement et le point de départ de l'apprentissage en général et de l'apprentissage des langues étrangères en particulier. Dans l'enseignement de langue tertiaire, la compréhension concerne avant tout des questions de traitement de l'information, c'est-à-dire la perception, l'assimilation et la fixation des éléments nouveaux (la langue elle-même et les processus d'apprentissage) au répertoire du savoir et de l'expérience déjà présents dans la mémoire.

Ainsi, comprendre signifie au départ prendre en compte les phénomènes linguistiques similaires (ou contrastifs) dans la comparaison entre les langues existantes et la nouvelle langue, les classer et les fixer dans la mémoire de manière à pouvoir les réactiver en cas de besoin. Comprendre signifie également, analyser de façon consciente son comportement personnel d'apprentissage.

Au départ, la compréhension s'effectue souvent comme un « processus silencieux » d'appréhension d'un phénomène nouveau (percevoir, réfléchir, comparer, interpréter, faire des suppositions et formuler des hypothèses, classer et rapprocher, etc.). La fonction d'enseigner consisterait alors à « mettre en paroles » ces processus mentaux silencieux et à expliciter les processus de compréhension. Nous retrouvons encore ici cette « culture du penser tout haut » dans l'enseignement de la langue étrangère, qui a déjà été évoquée précédemment. Ce « discours autour du sujet », qui se fait au début de la scolarité, principalement dans la langue maternelle, est un élément didactique caractéristique d'un apprentissage de langue tertiaire basé sur la compréhension. Il *complète* le déploiement de l'utilisation de la langue en partenariat, dans la vie de tous les jours. Développer la compréhension signifie donc, en termes d'enseignement:

- premièrement, proposer de façon spécifique des *textes sélectionnés, transférables et intégrables, pour encourager le développement de la compréhension* (par exemple, des textes parallèles synthétiques ou authentiques dans les langues existantes, que l'apprenant peut examiner lui-même de manière contrastive; l'activation des « passerelles de compréhension », par exemple dans le travail de vocabulaire et de grammaire);
- deuxièmement, il faut aussi donner aux apprenants un superflu de « matériel de jeu linguistique », plus qu'ils ne sont censés pouvoir gérer activement et les aider à se repérer avec ces ressources (à quoi cela sert-il et à quoi cela peut-il me servir?).

Ce qui nous amène au principe suivant:

3.2.3. Troisième principe: L'orientation du contenu

Dans l'enseignement de langue tertiaire, les apprenants sont plus âgés que lorsqu'ils apprenaient leur première langue étrangère. Dans notre modèle « l'allemand après

l'anglais », ce sont déjà des adolescents, avec une expérience de vie plus grande, un comportement d'apprentissage différent (plus cognitif qu'imitatif), d'autres intérêts et d'autres manières de traiter l'information qu'à l'école primaire ou en cycle d'orientation. Il n'est donc pas très motivant pour eux, au moment où ils apprennent de nouvelles langues étrangères, d'être une fois encore confrontés à des thèmes qu'ils ont déjà rencontrés à l'école primaire lorsqu'ils apprenaient leur langue maternelle (et à l'occasion, au début de l'apprentissage de leur première langue étrangère) et qui correspondaient au niveau d'expérience qu'ils avaient en tant que jeunes apprenants. D'autant que ces thèmes étaient présentés sous forme de jeux (se rapportant à l'expérience personnelle de l'enfant et mis en forme linguistique dans la langue étrangère: « c'est ma main; c'est mon pied »; « le cahier est sur la table », etc. De tels sujets sont conçus pour une acquisition langagière de jardin d'enfants!). Par principe, on peut admettre que l'élève sera plus facilement encouragé à apprendre une langue étrangère si:

- on le stimule par des matériaux bien organisés, pour explorer des thèmes du monde étranger qui l'intéressent et auxquels il peut apporter les expériences de son monde à lui en mettant en relief ce qui est semblable et ce qui est différent, ce qui permet à l'élève de voir son propre univers sous un angle nouveau (d'où viennent les différences entre mon univers et l'autre?);
- on lui laisse l'initiative dans la manière de procéder (par exemple, en ayant une démarche inductive dans l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, etc., ou en lui laissant faire ses propres recherches sur Internet); et si
- on peut lui indiquer clairement à utiliser ce qu'il apprend (comme: préparer un programme d'échanges scolaires, se faire des amis en correspondant par courriel, etc.).

Exemple: dans le cadre de la séquence « l'allemand après l'anglais », on peut introduire à un stade relativement précoce de l'apprentissage, *un grand nombre de thèmes intéressants pour les adolescents*, puisqu'il existe un vaste « vocabulaire commun de compréhension » (cf. liste dans Hufeisen 1994). Cela permet ainsi à l'apprenant, dans une large mesure, d'appréhender de façon autonome (globalement) des textes (*synthétiques ou authentiques*) se rapportant à ces thèmes. Toutefois, orienter le contenu signifie également faire du langage et de l'apprentissage des langues l'objet de l'enseignement, en proposant des tâches intéressantes à faire sur des phénomènes de langue et d'apprentissage qui puissent stimuler des apprenants adolescents (comme analyser par eux-mêmes un phénomène linguistique, établir des connexions, formuler des hypothèses et les vérifier, présenter des résultats, etc.).

3.2.4. Quatrième principe: L'orientation des textes

Ce principe découle des théories concernant la compréhension et le contenu. Dans l'enseignement de langue étrangère, on entre en contact avec la langue et la culture

étrangères presque exclusivement par le biais de différentes sortes de textes types: textes de lecture et d'écoute, images, vidéos, Internet, etc. C'est pourquoi le travail sur textes (qu'ils soient de compréhension globale, sélective ou détaillée selon le type de texte) et les tâches qui s'y rattachent (résumer, évaluer, commenter, compléter ou continuer, etc.) ont une telle importance. Il faut développer à cet effet une didactique de textes spécifiques à la L3 qui puisse répondre à des tâches et des objectifs très divers:

Exemples intéressants pour le stade initial de l'enseignement de « l'allemand après l'anglais »:

- exploration inductive dans la nouvelle langue des systèmes linguistiques (travail de vocabulaire, de grammaire, la prononciation et l'orthographe), à partir de l'analyse comparative de textes de L1-L2-L3 préparés comme « textes parallèles synthétiques », sur les phénomènes linguistiques spécifiques propres à l'enseignement de la L3;
- développement de stratégies de compréhension globale sur des textes authentiques pris, par exemple, dans des domaines thématiques où l'on trouve un grand nombre de vocabulaire commun, y compris des internationalismes et des anglicismes.

3.2.5. Cinquième principe: Rendre le processus d'apprentissage plus économique

Pour l'enseignement des langues étrangères supplémentaires, on dispose en général de moins de temps que pour l'enseignement de la première langue étrangère. On voudrait souvent obtenir, malgré tout, le même niveau linguistique. Habituellement cela signifie qu'il faut couvrir le programme pédagogique de manière plus expéditive et plus compacte – souvent aussi plus abstraite – si bien qu'il reste moins de temps pour les exercices et à peine le temps de réviser. Ce qui amène souvent à se *concentrer simplement sur la grammaire!* Pour la didactique de langue tertiaire, cette situation pose un nouveau type de défi: il s'agit de développer des processus d'enseignement et d'apprentissage qui soient économiques, c'est-à-dire qui prennent moins de temps et qui soient efficaces.

Exemples pour « l'allemand après l'anglais »:

- les nombreux parallèles entre les systèmes linguistiques des deux langues – notamment dans le domaine du vocabulaire, mais aussi de la grammaire – permettent un accès plus rapide et plus efficace à la langue allemande si, au départ, on se concentre explicitement sur ces passerelles de transfert;
- par exemple, on peut couvrir relativement rapidement une bonne partie du « vocabulaire de compréhension commun » sans passer beaucoup de temps sur des procédures de sémantique ou de contexte, si l'on prépare d'abord un lexique bilingue en images portant sur des thèmes ou des champs sémantiques appropriés (lexique qui pourrait être également trilingue si l'on inclut la langue maternelle), auquel on peut se référer régulièrement quand on travaille sur le vocabulaire et que l'on peut compléter,

dans les champs sémantiques correspondants, par de nouveaux mots apparaissant seulement dans la L3;

- la discussion comparative explicite des différences et des domaines susceptibles de générer des interférences (ainsi que la pratique intensive de ces phénomènes linguistiques dans le contexte de la langue cible, par exemple, dans les exercices de prononciation) sert à gagner du temps et à accroître l'efficacité de l'apprentissage;
- il en va de même pour la discussion et l'expérimentation de stratégies et techniques efficaces d'apprentissage;
- il est également important de montrer comment on peut travailler de façon autonome avec les ressources pédagogiques (dictionnaires, ouvrages de référence, etc.).

Ce processus est renforcé par l'engagement actif de l'apprenant, comme on l'a déjà évoqué ci-dessus (utilisation de méthodes inductives pour l'exploration autonome des régularités linguistiques [la stratégie du « sélectionner – ordonner – systématiser »], bon usage des auxiliaires), qui peut contribuer à long terme à développer un apprentissage autonome dont l'apprenant lui-même serait responsable. Tout cela veut dire qu'il est très important, dans l'enseignement de langue tertiaire, d'inclure l'apprenant dans ce processus comme « participant actif » (au lieu de le traiter comme « une bouteille vide », à remplir d'un savoir qui est ensuite régurgité). Impliquer activement l'apprenant signifie, par exemple l'inciter à réfléchir, à comparer, débattre, approfondir, poser des questions, établir et vérifier des hypothèses, expérimenter, tester, recommander l'apprentissage autonome et le travail en coopération. Au cœur de tout cela, il y a la motivation: c'est-à-dire l'intérêt que l'on porte au sujet et la bonne volonté qu'on y met pour s'y consacrer.

4 Conclusion

Mais il convient peut-être en conclusion de faire quelques remarques sur ce qui a été dit à propos du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans notre enthousiasme pour les nouvelles perspectives qu'a fait naître le principe de plurilinguisme dans la didactique des langues étrangères, il y a le danger que nous succombions, dans la mise en œuvre de ce principe, à des préjugés didactiques. Nous risquons par exemple, de partir de l'idée d'un « apprenant idéal », suffisamment intelligent, suffisamment ouvert et flexible, assez motivé et autonome pour comprendre et façonner son processus personnel d'apprentissage linguistique et être capable de répondre avec intérêt aux défis qu'on lui propose pour rendre son apprentissage plus efficace. Or, nous savons par expérience que ces conditions et ce type de comportement ne sont pas distribués à parts égales chez tous les apprenants! Soulignons donc, pour conclure, deux questions

qui devront être examinées consciencieusement pour le développement d'une didactique de langue tertiaire:

1. Que peut-on faire pour encourager non seulement les élèves actifs et motivés à apprendre des langues étrangères avec succès, mais également ceux qui, par le passé, ont eu beaucoup de difficultés à accéder à cet apprentissage?

Un élève n'aura de succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école que si l'on parvient à l'intéresser à « la chose elle-même ». Ce qui motive un élève à apprendre une langue étrangère peut varier et la fascination pour la (les) langue(s) et l'apprentissage comme tel ne sont certainement *qu'un* élément parmi d'autres menant au succès – et peut-être n'est-ce même pas le facteur déterminant pour la plupart des élèves!

2. Comment tenir compte des différences individuelles quand on enseigne une langue étrangère à l'école (cf. Riemer 1997), autrement dit, comment faire pour adapter les différentes approches pédagogiques aux besoins / profils personnels de chaque apprenant?

Il faut également souligner qu'un concept théorique d'apprentissage à fondement exclusivement cognitif ne peut suffire à décrire et expliquer tous les processus d'apprentissage de langues étrangères. Cet apprentissage n'est pas seulement une affaire de « raison », il doit aussi faire une part égale à l'affectivité pour être couronné de succès. Le savoir sur la langue et les processus d'apprentissage de la langue est loin d'être une garantie de l'acquisition de compétences linguistiques de qualité. Pour bien apprendre une langue étrangère et pouvoir la maîtriser, il faut s'y consacrer « avec la raison et le cœur » et s'y exercer régulièrement et avec assiduité. Retenons toutefois que le concept de plurilinguisme ouvre la voie à des perspectives tout à fait passionnantes pour un apprentissage efficace de langue tertiaire et qu'il vaut la peine de continuer à explorer cette piste, avec créativité didactique et persévérance.

5 Bibliographie

BALDEGGER, Markus / MÜLLER, Martin / SCHNEIDER, Günther, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 1980.

BAUSCH, Karl-Richard / HEID, Manfred (éds.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum, Brockmeyer, 1990.

BROOKS, Nelson, *Language and language learning*, New York, McGraw-Hill, 1963.

- CHRIST, Herbert, Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert, Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, *Mitteilungsblatt* 2, p. 2-9, 2001.
- DE LEEUW, Helmut, *English as a foreign language in the German elementary school*, Tübingen, Narr, 1997.
- HUFEISEN, Britta, *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*, Frankfurt/M., Lang, 1991.
- HUFEISEN, Britta, *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, München, Klett, 1994.
- HUFEISEN, Britta (éd.), Themenheft: Deutsch als zweite Fremdsprache, *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 1999.
- KÖNIGS, Frank G., Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit, X. *Lateinamerikanischer Germanistenkongress*, Caracas 2000, p. 1-17, (publication sur CD-Rom), 2000.
- LADO, Robert, *Language teaching*, New York, McGraw-Hill, 1964.
- LUTJEHARMS, Madeline, Tertiärsprache und Sprachbewußtheit. Was Lernende über den Einfluß der ersten Fremdsprache denken, *Fremdsprache Deutsch* 1, p. 7-11, 1999.
- NEUNER, Gerhard, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die «Drittssprache Deutsch», *Deutsch als Fremdsprache* 4, p. 211-217, 1996.
- MEISSNER, Franz-Josef, Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit, *Französisch heute*, 31: 1, p. 55-67, 2000.
- MEISSNER, Franz-Josef / REINFRIED, Marcus (éds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen, Narr, 1998.
- RIEMER, Claudia, *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Baltmannsweiler, Schneider, 1997.
- TRIM, John / NORTH, Brian / COSTE, Daniel / SHEILS, Joseph, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Munich, Langenscheidt (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit), 2001.
- WANDRUSKA, Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Stuttgart, Kohlhammer, 1979.

4. Politique linguistique et plurilinguisme

Hans-Jürgen Krumm

Dans un bon nombre de modèles et de concepts d'apprentissage des langues, le facteur « environnements d'apprentissage » joue un rôle important, mais souvent d'une manière plutôt abstraite et stérile. Du point de vue des politiques linguistiques, le plurilinguisme n'est pas quelque chose qui se situe avant tout dans l'esprit, un processus intellectuel; il concerne plutôt des personnes aux biographies (de langues et d'apprentissage des langues) riches et souvent contradictoires. Dans la présente contribution, nous allons explorer les implications et conséquences du plurilinguisme sur le plan de la politique linguistique, pour l'élaboration des processus d'apprentissage et des systèmes d'enseignement des langues.

1 L'Année européenne des langues 2001 – un bilan contradictoire en matière de plurilinguisme

L'Année européenne des langues 2001 a fait ressortir des contradictions fondamentales dans la politique linguistique européenne.

Le Conseil de l'Europe, création politique née dans le sillage des guerres mondiales, s'occupe depuis de nombreuses années des problèmes de langues, dans le but d'encourager le plurilinguisme comme moyen d'assurer la paix et de stabiliser le développement de la démocratie.

L'Union européenne, issue d'une communauté économique, a (re)découvert le plurilinguisme à propos de l'internationalisation et de la nécessité d'instaurer une mobilité professionnelle et économique, comme elle l'a clairement formulé dans le Livre blanc intitulé « Enseigner et apprendre – vers une société cognitive » (Commission européenne 1995).

L'Année des langues a rapproché les deux institutions et leurs philosophies respectives. Le plurilinguisme en Europe est pourtant loin d'être une réalité. Un aperçu du nombre de langues étrangères qu'un élève apprend en moyenne indique pour le Luxembourg une moyenne de 2,9 langues – pour la Finlande 2,4; pour le Danemark et la Belgique 1,9. Comparée à d'autres pays d'Europe, l'Allemagne, avec 1,2 langue par élève – en Autriche, le chiffre est légèrement plus élevé avec 1,36 langue par élève – se place au dernier rang, avec un bilan d'ensemble plutôt négatif (calculs tirés du *Süddeutsche Zeitung*, n° 36, 13/02/2001, p. V, 15-16).

En dépit de leur rhétorique sur le plurilinguisme, les programmes de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe pour l'Année des langues excluent le multilinguisme; ainsi le Centre européen pour les langues vivantes à Graz, convoquant sur son site Internet (<http://www.ecml.at>, janvier 2001) les enseignants de langues étrangères du monde entier à participer au projet « Enseignants de la semaine » comme contribution à l'Année européenne des langues, précisait: « les enseignants de toutes les langues sont invités à participer; les contributions ne peuvent être soumises que dans deux langues, l'anglais et le français ».

La pratique linguistique interne de l'Union européenne démontre encore plus clairement l'hégémonie difficile à accepter de l'anglais et du français – car finalement, tous les pays membres de l'UE envoient leurs fonctionnaires auprès de l'administration européenne de Bruxelles. Selon une enquête réalisée dans le cadre de la Communauté européenne, au début des années 1990, le français comptait pour 69% dans les communications internes entre fonctionnaires de la CEE, l'anglais 30% et l'allemand 1%. Dans les communications intergouvernementales de l'espace CEE, le français comptait pour 54%, l'anglais 42% et l'allemand 3% et, avec les Etats hors CEE, l'anglais comptait pour 69%, le français, 30% et l'allemand, 1%. Une mise à jour montrerait probablement une persistance de la prédominance de l'anglais et du français, avec une progression au bénéfice de l'anglais et un léger renforcement de la position de l'allemand.

Bien entendu, on répète à l'envie que l'augmentation des langues ferait exploser les coûts. L'argument est invoqué avec encore plus de force au vu de l'élargissement de l'Union européenne, qui verra s'ajouter 5 et même 11 langues.

Avec 11 langues et si chacune doit être traduite dans toutes les autres langues, il y aura 110 permutations de traduction; avec 16, il y en aurait 240 et avec 22, 462.

Il faut toutefois spécifier que les coûts sont loin d'être exorbitants: le service de traduction interne de la Commission européenne compte pour 0,8% du budget de la Commission, ce qui est un montant minime si on le compare, par exemple, au budget agricole de l'Union européenne (cf. McCluskey 2001).

Un débat public sur les contradictions de la politique linguistique européenne reste tabou, à l'exemple de ce qu'on peut en juger par les réactions à la protestation allemande et autrichienne contre le règlement des langues de travail prévu par la Finlande, lors de sa présidence de l'Union ou par le secret qui a entouré – pour éviter un débat public – l'établissement entre-temps de l'allemand comme langue semi-officielle de travail et de négociation. Il faut souhaiter que l'Année européenne des langues donne le coup d'envoi à un débat plus ouvert et à la recherche de solutions.

En fait, la situation n'est pas sans poser de problèmes, même pour l'anglais. Selon l'enquête Eurobaromètre de décembre 2000, 47% des citoyens de l'Union ne parlent aucune langue étrangère et 41% seulement connaissent l'anglais.

Au moins, l'Année européenne des langues nous donne l'occasion de faire le bilan et de développer de nouveaux projets. C'est là aussi que se situent à mon sens les chances du projet Synergies: à savoir, que l'enthousiasme qu'a fait naître l'Année européenne

des langues puisse déboucher sur des démarches réalistes pour la mise en place du plurilinguisme, étant donné le désenchantement causé par la persistance d'une politique linguistique européenne sans cohérence, qui se contente d'une simple rhétorique de plurilinguisme. Il me semble donc juste et important de comprendre que ce projet n'est pas seulement une affaire de spécialistes de l'enseignement des langues, mais qu'il a aussi des implications pour une politique linguistique.

Avec l'Année des langues, celles-ci sont enfin redevenues un sujet dont on parle; les responsables politiques également ont compris l'importance du plurilinguisme européen pour le fonctionnement de la démocratie en Europe. Imaginons seulement la réaction, si tous les citoyens qui étaient candidats au Parlement européen devaient au préalable passer un examen d'anglais pour prouver qu'il/elle est capable de représenter son pays en anglais de façon satisfaisante. Si elle veut survivre, l'Union européenne ne saurait faire dépendre ses droits politiques de la connaissance d'une langue. C'est pour cela également que le Conseil de l'Europe place résolument, depuis quelques années, ses projets linguistiques sous le signe de son concept de « citoyenneté démocratique ».

2 A propos de la situation de la langue allemande dans le contexte du plurilinguisme européen

La situation esquissée ci-dessus est cause de préoccupation pour le rôle de l'allemand en Europe. Le marché des langues est régi – au moins en partie – par le principe de réciprocité. Si en Autriche, il n'y a au total que 12% environ des élèves qui apprennent le français et que les statistiques les plus récentes font état de seulement 14% en Allemagne, il ne faut pas s'étonner que l'enseignement de l'allemand en France soit tombé entre-temps en dessous de 10%. La même chose s'applique dans tous les pays.

Les statistiques sur l'état actuel d'une langue, le nombre de ceux qui la parlent, le nombre de ceux qui l'apprennent comme langue seconde et comme langue étrangère, est toujours problématique. À quel moment maîtrise-t-on suffisamment une langue étrangère pour la mentionner dans une enquête?

Malgré tout, les différentes études et enquêtes qui ont été faites sur le statut et le nombre de gens qui parlent des langues étrangères, fournissent quelques indications et cernent au moins les dimensions du problème. Pour la langue allemande en particulier, citons le rapport sur les langues du gouvernement fédéral allemand de 1985, les différentes contributions d'Ammon (1991, 2001), ainsi que le rapport intitulé *Länder Report des Goethe Institut* de 2000. Tous ces documents font ressortir un certain nombre de tendances:

Parmi les quelque 6 000 langues du monde, la langue allemande est considérée comme se plaçant généralement dans le peloton de tête, pour un certain nombre de critères. C'est donc une langue « forte », à la onzième ou douzième place pour le nombre de locuteurs de langue maternelle et en sixième ou septième place en termes de force

économique, ce qui veut dire que l'allemand est toujours autant en demande dans le monde des affaires.

En Grande-Bretagne par exemple, les diplômés d'allemand qui sortent de l'université font partie de ceux qui ont un taux de chômage relativement bas, comparé aux diplômés en gestion des entreprises, de l'informatique, etc.

En tant que langue maternelle, langue économique forte et établie dans un certain nombre de pays européens comme langue officielle, l'allemand peut être considéré dans l'ensemble comme une langue forte, bien qu'il soit à la traîne comme langue enseignée et comme langue d'utilisation par des non-natifs. Si 23% de tous les citoyens de l'Union européenne sont germanophones, 8 à 9% seulement des citoyens non germanophones de l'Union apprennent l'allemand, tandis que 32% des citoyens non anglophones de l'Union parlent l'anglais et un peu plus de 10% apprennent le français.

Au sein de l'Union européenne, la progression de l'enseignement de langues étrangères dans les écoles signifie surtout la progression de l'enseignement de l'anglais, exception faite de la Grèce, où l'allemand est pour la première fois proposé dans le contexte scolaire. Dans certains cas, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Union européenne, le recul de l'allemand dans le domaine scolaire contraste avec une augmentation dans les secteurs universitaire et de formation des adultes. Cette tendance se retrouve d'ailleurs dans notre propre système éducatif, où les langues évincées de l'école par l'enseignement de l'anglais se retrouvent dans les instituts de formation des adultes et les établissements d'enseignement supérieur.

En Europe centrale et orientale, l'allemand garde une position forte mais, comme on l'a vu dans les dernières années, il ne reste stable comme deuxième langue qu'accompagné de l'anglais ou derrière lui et tend en général à être plus présent dans les écoles rurales que dans les lycées urbains.

La raison principale de cet affaiblissement de l'allemand comme langue apprise, réside bien entendu dans l'histoire des cent dernières années:

- les deux guerres mondiales, notamment le nazisme et la deuxième guerre mondiale, ont discrédité la langue allemande sur le plan international;
- l'expulsion et l'assassinat des chercheurs et scientifiques juifs pendant la période nazie ont entraîné un recul massif de la présence scientifique germanophone sur le plan international. Dans le même temps, la prédominance économique, technique et politique des Etats-Unis au cours des dernières décennies a considérablement restreint le rôle joué par l'allemand comme langue internationale, à l'exception de quelques rares domaines comme l'architecture, la musique, la théologie et la pédagogie.

Après la chute du rideau de fer, la langue allemande a joué de nouveau un rôle plus important, dans la mesure où, dans les pays socialistes, l'allemand en tant que langue de la République démocratique allemande était – contrairement à l'anglais, langue de l'ennemi de la lutte des classes – la langue la plus répandue après le russe et considérée

par beaucoup d'habitants d'Europe centrale et orientale comme un pont vers l'Ouest. Entre-temps, la situation a changé, là aussi, en faveur de l'anglais parce que, entre autres, les gens de cette partie de l'Europe ont vu à quel point l'allemand était peu représenté officiellement dans l'Union européenne.

Pavel Cink, haut fonctionnaire du ministère de l'Enseignement à Prague exprime à propos de l'allemand ce qui est vrai également pour d'autres langues européennes:

... le temps de la politique linguistique passe. La motivation pour apprendre les langues étrangères change. ... Si ceux qui ont appris l'allemand avec beaucoup d'effort et d'assiduité doivent constater (admettre) qu'ils ne trouvent guère à utiliser leur allemand dans la plupart des institutions européennes ou dans les organisations internationales implantées en Europe et leurs filiales européennes, la composition sociologique des apprenants de l'allemand changera certainement elle aussi au fil du temps (Cink, 33, dans Krumm 1999).

Dans l'ensemble, les autres pays se comportent toutefois envers les langues étrangères de la même façon que l'Allemagne et l'Autriche: l'anglais prédomine comme première langue étrangère et l'allemand n'a de chance (tout comme le français, l'italien ou le russe chez nous), que dans le cadre d'une politique de plurilinguisme active.

On ne peut réussir à préserver et à promouvoir sa propre langue à l'étranger que si l'on a, dans son système éducatif, une politique crédible de plurilinguisme.
--

3 Un plurilinguisme crédible suppose la reconnaissance de l'égalité des langues

C'est l'Union européenne qui, de par son régime linguistique, nous montre que toutes les langues n'ont pas la même valeur. Pour ne citer qu'une preuve: environ six à sept millions de personnes de langue turque vivent de façon plus ou moins permanente dans l'Union européenne, mais la langue turque n'étant ni la langue d'un Etat membre ni une langue minoritaire reconnue dans l'un de ces pays est exclue de presque tous les programmes de promotion de langues de l'Union européenne.

Même s'il y a d'importantes différences régionales sur ce point, le voisinage linguistique ne débouche pas forcément sur une demande accrue. La proximité est au contraire souvent perçue comme menaçante et encourage la démarcation linguistique. Ainsi, un sondage demandant aux élèves de Suisse francophone en 1999 quelle langue ils apprendraient s'ils pouvaient choisir en toute liberté, n'a pas fait apparaître de demande particulièrement forte pour l'allemand et l'italien. Le fait que tous ces élèves souhaitaient apprendre l'anglais (qui n'était pas encore une langue étrangère obligatoire en Suisse romande) ne nous surprend pas. Ce qui est extraordinaire, c'est que

l'allemand, tout en étant une langue nationale et une langue de voisinage représentant une importance professionnelle d'intérêt immédiat en Suisse, a été choisi par moins d'apprenants (l'allemand étant encore en fait une langue obligatoire) que le russe, qui n'est ni une langue nationale ni une langue de voisinage. Et étonnamment, l'écart entre l'anglais et l'italien (également langue nationale et langue de voisinage) est tout aussi important.

Les langues sont l'objet d'appréciations et de demandes diverses. La pratique du plurilinguisme, surtout s'il s'agit d'intégrer les langues voisines et minoritaires, signifie: surmonter les résistances qui existent pratiquement partout. Il ne faut donc pas laisser le système éducatif et l'enseignement des langues batailler seuls dans ce domaine. On est en droit d'attendre au contraire, de la part des milieux politiques et des médias, le soutien d'une politique éducative qui ait un écho dans l'opinion publique.

Ainsi par exemple, une politique qui exige des connaissances d'allemand comme condition d'obtention de la citoyenneté, sans dans le même temps mettre en valeur les langues maternelles parlées par le futur citoyen et mettre en place des programmes pour la préservation et la transmission de ces dernières, ne peut que renforcer dans l'opinion publique l'idée que certaines langues ont moins de valeur que d'autres. Ce dont a besoin le plurilinguisme dans un pays, c'est que celui-ci abandonne l'idée d'assimilation et accepte de vivre avec les différences, dans une pluralité de langues et de cultures.

Trop souvent, notre société reste sans réponse à la question légitime de savoir s'il vaut la peine d'apprendre d'autres langues. À quand les quotas de personnes parlant les langues dans nos ministères, à quand les augmentations de salaire pour connaissance de langues étrangères, comme c'est par exemple le cas en Hongrie et en République tchèque?

4 Pourquoi l'avenir européen, à long terme, restera quand même plurilingue

4.1. Les langues maternelles représentent un élément essentiel d'une identité européenne

La mobilité et la mondialisation ne débouchent pas, comme on a pu le craindre encore il y a quelques années, sur l'élimination des différences linguistiques et culturelles – bien au contraire: par exemple, la chaîne de musique télévisée MTV qui pensait initialement pouvoir commercialiser avec succès sa musique pop à travers le monde sur une chaîne anglaise, a entre-temps installé 28 studios régionaux en Europe, entre autres

Paris, Barcelone, Varsovie, Rome et Munich. « Un programme régional de culture et d'informations sur la réalité de la vie quotidienne », explique la directrice des programmes allemands, « procure le confort du familier... La langue maternelle (l'allemand dans le texte) représente pour beaucoup, un point d'ancrage émotionnel dans notre monde si compliqué. »¹

Ici entre en ligne de cause le fait que l'imposition d'une autre langue est toujours associée à des considérations d'ordre économique, militaire ou politique, perçues comme « impérialisme linguistique ». A ces tendances hégémoniques, les gens font face en insistant sur leur langue maternelle – on le constate même sur Internet: au début, Internet était pratiquement anglophone, mais cela a changé. Le nombre de pages d'accueil dans d'autres langues que l'anglais a augmenté à tel point qu'en 1999, les pages d'accueil en anglais ne représentaient plus que 62% contre 84% en 1995. La partie allemande a presque triplé, passant de 4,5% à 13% (= 24 251 665). La partie japonaise est passée de 3,1% à 5% et la partie française a doublé de 1,8% à 4% en 1999 (Ammon 2000, 251). Internet aide les gens à se présenter dans leur langue au monde entier et, en retour, les aide à apporter au monde leur propre langue.

C'est précisément les personnes mobiles qui, dans un univers mondialisé, apprécient l'identité locale, régionale ou nationale. Une identité européenne ne sera acceptée que si chacun y retrouve sa langue et sa culture.

4.2. L'identité européenne était et reste plurilingue

Comment les gens communiquaient-ils aux XIV^e, XV^e et XVI^e siècles? Bien sûr, il y avait le latin comme langue d'enseignement, ainsi que les langues des gouvernants. Mais dans l'ensemble, le monde européen a toujours été plurilingue. Malgré la prédominance de l'Etat-nation au XIX^e siècle, ce plurilinguisme est (à nouveau) présent aujourd'hui, grâce aux minorités, aux travailleurs migrants, aux réfugiés et aussi grâce à la mobilité de la vie professionnelle et des activités de loisirs. J'évoquerai ici les travaux d'Ingrid Gogolin (par exemple, 1994), qui pose la question du caractère plurilingue de notre système éducatif et de notre société, une réalité que nous refusons tout simplement d'admettre du fait de notre « attitude monolingue ».

Mais où, si ce n'est dans l'enseignement compartimenté de la langue d'origine, se manifeste, somme toute, la richesse linguistique des élèves ou des étudiant(e)s d'université? Quand je demande à des enseignants s'ils savent combien de langues parlent leurs élèves et lesquelles, ils n'en ont en général aucune idée. Ces dernières années, j'ai régulièrement demandé aux enseignants de faire faire dessiner et écrire à leurs élèves leurs portraits et biographies linguistiques.

Dyah, une Indonésienne, a grandi avec quatre langues – la langue parlée au Timor, langue du père; le javanais, langue de la mère; le batave, langue de la région dans

1 « Weltweite Nestwärme »; article sur la chaîne de musique MTV. *Der Spiegel*, 44, 30.10.2000, 234-238.

laquelle elle vivait et le Bahasa Indonesia, langue officielle d'Etat; à cela est venu s'ajouter à l'école, l'arabe, langue religieuse dans laquelle on lisait et copiait le Coran, ainsi que l'anglais, l'allemand et le japonais. Avec son mari allemand, elle a vécu un certain temps en Espagne, si bien que dans la conversation de tous les jours, il s'ensuivait un mélange de langues.

À ce propos, elle écrit:

J'espère aussi que ma lettre encouragera les gens à apprendre et à utiliser une ou même plusieurs langues. J'ai toujours un grand sentiment de satisfaction lorsque je m'aperçois que je peux comprendre beaucoup de langues à la fois; par exemple, j'étais assise avec une amie indonésienne dans un café de la Plaza Mayor à Madrid... là-bas, il y a beaucoup de touristes en toutes saisons. Je parlais l'indonésien avec mon amie et autour de moi, les gens parlaient des langues que je maîtrise aussi: l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le japonais ... j'apprécie énormément de telles situations, parce que je peux comprendre ces langues sans grand effort. Au bout d'un certain temps, j'ai le sentiment que tous ces gens ne parlent qu'une seule langue.

Mélanie, qui fréquente l'école secondaire européenne de Vienne, écrit à propos de son portrait en couleurs:

J'ai toujours le néerlandais dans la tête, même lorsque je parle d'autres langues. On s'en aperçoit à travers les fautes que je fais. Je travaille seulement l'allemand et l'anglais, ce qui explique la couleur (de ces langues) sur mes mains. Sur les plus petites parties du corps, j'ai mis le français et l'espagnol, cela correspond à mes connaissances. Mais en fait, tout se mélange tout le temps et « circule » dans mon corps (cf. Krumm 2001, 68 f).

Ebi, qui vient d'Iran, écrit:

Ma langue maternelle est le persan. A l'école, j'ai appris l'anglais et l'arabe. L'anglais est en vert, parce qu'il pleut toujours là-bas. L'arabe est en brun, parce qu'il y a beaucoup de déserts dans les pays arabes. L'allemand est en noir, parce que l'allemand est difficile. Le persan est en bleu, parce que là-bas, le ciel est beau (Krumm 2001, 75).

L'école et la société doivent se décider à faire usage des langues et expériences linguistiques que leur apportent leurs élèves et leurs étudiants.

Quand on parle d'approches plurilingues, cela veut dire aussi qu'il ne faut pas restreindre l'enseignement à une ou deux langues scolaires, mais intégrer la riche diversité linguistique qui est celle des gens dans leur expérience de vie.

5 Approches pour un concept de plurilinguisme européen

La préservation du plurilinguisme européen exige que l'on donne, pour un coût raisonnable, à un maximum de personnes, l'occasion d'acquérir autant de langues que possible malgré le temps d'apprentissage limité et les ressources limitées des systèmes d'éducation. Ceci ne peut se faire que si, contrairement à ce qui a été fait dans le passé, l'on réévalue l'apprentissage des langues à la lumière du plurilinguisme. Au lieu d'un grand nombre de mesures et de projets individuels isolés, il nous faut une sorte de « concept global de formation linguistique », dans lequel se rejoignent les intérêts individuels des apprenants et les exigences de la société par rapport aux compétences linguistiques et où l'ensemble de notre démarche méthodologique est soumise à examen critique.

Je voudrais illustrer ceci en cinq points:

5.1. Diversification

Le ministre français de l'Education Jack Lang a inscrit la diversification des langues étrangères au centre de son programme, c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir une prédominance de l'anglais, davantage de choix puisse être donné aux élèves français, tout au moins pour leur deuxième langue étrangère. Cela déplaît à beaucoup de professeurs d'allemand, car ils craignent qu'avec une plus grande liberté de choix, beaucoup d'élèves optent pour l'espagnol plutôt que l'allemand, qui ne serait plus alors qu'une troisième langue étrangère. Ce que les professeurs d'allemand ne réalisent pas, c'est que, si les ministres de l'Education peuvent contribuer à ce que l'anglais ne soit pas la seule ou la première langue étrangère apprise, ils ne peuvent pas créer de domaines de protection pour les langues individuelles. La diversification met en effet l'enseignement d'une langue en concurrence avec d'autres, mais elle lui donne en même temps la chance de se profiler, face à l'enseignement des autres langues étrangères. Dans un monde où parents et élèves réclament au système éducatif davantage de participation dans les décisions à prendre en matière d'éducation et où les écoles demandent davantage d'autonomie, dans un monde si fortement dominé par l'anglais, la diversification, avec ses offres attrayantes, est le seul moyen d'assurer un programme d'enseignement pour d'autres langues, avant, avec et après l'anglais. Mais la diversification suppose deux choses: 1) que les prestataires des différents cours de langues acceptent aussi des groupes plus petits, c'est-à-dire des groupes de cinq à dix apprenants; et 2) que les enseignant(e)s considèrent cette situation comme une chance et un défi qui les incitent à élaborer des prestations attrayantes et à les mettre en œuvre comme éléments constitutifs du plurilinguisme européen.

A l'heure actuelle, nombreux sont les ministres européens de l'Education qui vont à l'encontre de cette exigence de diversification, notamment dans le domaine de l'introduction précoce des langues étrangères: en Allemagne par exemple, cette

diversification est en train de se traduire par une standardisation générale de l'anglais précoce à l'école. Mais introduire précocement l'anglais n'est pas faire un pas en direction du plurilinguisme. Celui-ci ne se développera que lorsque cette offre précoce servira à faciliter l'acquisition de langues qui n'ont pas encore été proposées ou laissera plus de temps pour l'apprentissage d'autres langues à des stades ultérieurs.

A mon avis, l'introduction précoce serait vraiment le lieu pour enseigner les langues de voisinage ou les langues de rencontre dans l'environnement naturel de l'enfant, ce qui faciliterait l'acquisition de ces langues par le jeu. L'enfant apprendrait alors ensuite très volontiers et certainement très facilement l'anglais comme deuxième langue, à l'âge de 8-10 ans, au moment où il entre dans l'âge de l'électronique et de la musique pop.

5.2. Exploiter les synergies: plurilinguisme curriculaire

Quand des élèves apprennent plus d'une langue étrangère, l'apprentissage des différentes langues devrait être interconnecté. L'enseignement de la première langue étrangère devrait préparer à l'apprentissage d'autres langues en développant, par exemple, des stratégies pour apprendre les mots et comprendre les textes et, de façon générale, en inculquant la prise de conscience des langues: l'enseignement de la première langue ouvre, métaphoriquement parlant, une fenêtre vers d'autres langues, suscite un éveil aux langues – *language awareness*. L'enseignement des langues étrangères suivantes devrait alors reprendre systématiquement ce qui a été appris. On ne devrait donc pas enseigner une deuxième langue étrangère après l'anglais, par exemple, comme si on avait affaire dans la classe à de parfaits débutants. L'élève qui apprend une deuxième langue étrangère en sait déjà long sur l'apprentissage des langues: il sait comment mémoriser le vocabulaire et comprendre un texte, même s'il ne connaît pas tous les mots. Il sait déjà que les langues diffèrent de sa langue maternelle en sons, en écriture, en ordre des mots, etc. Tout cela peut être exploité dans l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue. Personne n'a besoin de réapprendre pour chaque langue étrangère, comment aller à la poste ou prendre son petit déjeuner – cf. par exemple Hufeisen / Lindemann 1998, Hufeisen 1999.

C'est ici que s'inscrit le projet dont il s'agit: « Les synergies dans l'enseignement de langues étrangères ». Mais il faut aussi tenir compte des formes de co-apprentissage, comme celles qui ont été examinées dans les projets EuroCom à propos de l'intercompréhension à l'intérieur des familles de langues.

Je voudrais citer en particulier le rapport expérimental d'Elisabeth Neurohr: au Japon, le français et l'allemand sont tellement assimilés comme « langues européennes », que l'enseignement coordonné des deux langues fonctionne très bien (Neurohr 1997).

Il y a des préjugés qu'on rencontre encore de nos jours, même dans le monde académique, comme celui qui consiste à croire que le portugais est tellement proche de l'espagnol que cela perturbe l'acquisition simultanée de ces deux langues et qu'on devrait donc les apprendre séparément. De telles affirmations sont empiriquement indéfendables. Il faudrait néanmoins élaborer une didactique spécifique du

plurilinguisme pour éviter que cet enseignement ne soit en réalité qu'un simple fatras de fragments de langues.

a) *La didactique du plurilinguisme ne concerne pas seulement l'anglais.*

Contrairement à la bière, la langue allemande n'a pas encore connu de réglementation quant à sa pureté. Les apports linguistiques qui aident les apprenants à prendre pied dans notre langue ne sont venus de l'anglais que récemment; notre plurilinguisme interne vient de langues nombreuses, si bien que l'enseignement de l'allemand ne devrait absolument pas se concentrer uniquement sur sa parenté avec l'anglais.

Pour l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère, les internationalismes présentent même un avantage inestimable: l'allemand a souvent la réputation d'être une langue difficile, d'accès peu aisé. « Il est donc logique d'en faciliter l'approche par cette partie de la langue qui s'est ouverte à l'internationalisation, *phénomène qui va bien au-delà de l'anglicisation*. Quand on s'efforce de promouvoir en France ou en Italie le choix de l'allemand, on le fait naturellement avec les éléments transfrontaliers de reconnaissance linguistique et culturelle. » (Bader 1999,36; mise en valeur H.J.K.)

b) *La didactique du plurilinguisme n'est pas seulement une affaire d'équivalence de mots.*

Tout comme l'*Abitur* allemand n'est pas identique à la *Matura* autrichienne (treize ans de scolarité vs. douze ans, le *numerus clausus* vs. le libre accès aux études supérieures), l'*humour* anglais et notre *Humor*, le *club* anglais et le *Klub* allemand ne sont pas identiques. Autant il est juste de commencer par les internationalismes et de les utiliser – à l'exception des « faux amis » – comme auxiliaires pour faciliter la compréhension, autant il est important de réaliser aussi que, même au niveau du vocabulaire, les valeurs et significations culturelles peuvent diverger.

Jusqu'à présent, notre enseignement des langues étrangères a été additif et sans coordination, même lorsqu'il propose plusieurs langues. Nombreux sont les enseignants de langues qui savent aussi peu ce que leurs élèves connaissent comme langues, qu'ils ne savent celles qu'ils apprennent en même temps ou apprendront ultérieurement. On laisse aux apprenants le soin de mettre de l'ordre dans cette diversité linguistique. C'est l'une des raisons pour lesquelles beaucoup d'apprenants réclament l'anglais à tout prix, ne sachant pas comment notre système éducatif conçoit ou gère le portfolio linguistique des apprenants et à quelles langues ils auront accès et quand. Ce dont nous avons besoin, c'est ce que j'appelle un *plurilinguisme curriculaire*: une diversité coordonnée, au sein de laquelle les cours se complètent et se construisent les uns aux autres.

5.3. L'abandon de l'idée de «near nativeness », condition préalable pour réussir le plurilinguisme

L'enseignement de langue étrangère vise en général une maîtrise aussi complète que possible de la langue, c'est-à-dire que déjà en début d'apprentissage, les capacités de l'apprenant sont évaluées pour atteindre l'objectif final d'une maîtrise totale et sans faute de la langue étrangère.

Avant d'en arriver là, l'apprenant est considéré comme déficitaire; c'est aussi le point de vue habituel de la linguistique qui, partant de l'objectif à atteindre, détecte toujours naturellement des déficits dans la langue de l'apprenant, que l'on compare à celle des locuteurs de langue maternelle. À cet égard, un tournant s'impose. L'apprenant de langues n'est pas en effet un désert stérile où rien ne peut pousser sans apport extérieur. Il possède déjà une riche expérience en d'autres langues et, dès le premier mot dans une langue étrangère, il a plus de compétence en communication que n'importe quelle personne monolingue. Chaque mot et chaque phrase dans la nouvelle langue élargissent sa capacité de communication. Et suivant la situation et la manière dont sont combinées les différentes langues, il peut très bien se suffire de compétences partielles dans une langue et renoncer à acquérir la correction parfaite. Une « société de partage des langues » ou un plurilinguisme réceptif pourrait vouloir dire, par exemple, que chacun parlant dans sa propre langue se fait comprendre de tout le monde. Aux Pays-Bas, on teste actuellement un enseignement de langues axé sur l'acquisition de compétences partielles: il ne s'agit pas de refuser d'enseigner à écrire et à parler la langue à ceux qui ont opté pour la maîtrise orale ou les compétences réceptives, mais d'orienter l'enseignement et l'évaluation sur les compétences partielles choisies. Les descripteurs européens de niveaux permettront de décrire et d'évaluer de manière différenciée, différents types de compétences partielles.

Faire du plurilinguisme une réalité veut dire que, au lieu d'avoir des programmes d'enseignement isolés dans des langues différentes, on élabore un plurilinguisme curriculaire qui offre aux apprenants des options *diverses* pour la réalisation de profils individuels de plurilinguisme.

Le plurilinguisme peut réussir si l'on renonce à maîtriser parfaitement chaque langue. Il nous faut des programmes linguistiques abrégés, visant à développer des compétences linguistiques dans des domaines partiels ou pour acquérir des savoir-faire spécifiques.

6 Conséquences possibles du projet « Synergies dans l'enseignement de langues étrangères »

Sur la base de ce qui a été exposé ci-dessus, je résumerai en six points mes conclusions personnelles:

1. D'un point de vue de politique linguistique, un projet comme celui de « Synergies dans l'enseignement de langues étrangères » ne devrait pas se concentrer sur le développement des ressources pédagogiques, car ce serait dans ce contexte porter trop d'attention à une constellation particulière de langues. Les priorités devraient porter sur:

- a) le développement d'une didactique du plurilinguisme;
- b) l'élaboration de concepts de formation continue et de matériel de soutien pour aider les enseignants à améliorer leur performances, en profitant du grand nombre de langues et d'expériences linguistiques qui sont celles des participants dans les cours; et
- c) l'élaboration de concepts pour la formation des enseignants, pour qu'à l'avenir, ces derniers soient capables, en tant qu'experts en plurilinguisme, de promouvoir la diversité linguistique, même dans des constellations linguistiques changeantes.

2. « L'allemand après l'anglais »

Du fait de la position internationale de l'anglais et la situation de l'allemand dans le système d'éducation d'autres pays, il est pragmatiquement correct, dans un premier temps, de spécifier la question de l'allemand comme deuxième langue étrangère, en parlant simplement d'« allemand après anglais », à condition de tenir compte des réserves suivantes:

- a) on ne doit pas donner l'impression générale que celui qui veut apprendre l'allemand doit d'abord passer par l'anglais;
- b) il faut rappeler que, même dans les pays où l'anglais est fortement enraciné comme langue étrangère, il y aura toujours des enseignants et des apprenants qui ne connaissent pas l'anglais et ne l'ont jamais appris; les matériaux d'enseignement pour « l'allemand après l'anglais » doivent donc être conçus de façon à être acceptables également par ces apprenants-là;
- c) il faut aussi supposer que tous les intéressés n'ont pas nécessairement gardé un bon souvenir de leurs cours d'anglais; l'enseignement ne doit donc pas chercher à les leur rappeler en permanence;
- d) un enseignement de l'allemand qui ne ferait référence à l'anglais qu'en matière de similarités de mots ne remplirait pas son objectif de présenter l'allemand comme une plus grande ouverture sur le monde, une nouvelle

aventure d'apprentissage linguistique à forger. Certes, la référence à l'anglais doit mettre en jeu les éléments facilitant l'apprentissage, mais elle doit aussi faire jouer les différences qui existent à tous les niveaux du système linguistique dans les textes et les contenus.

3. *Didactique du plurilinguisme*

Au cœur d'un concept cherchant à exploiter les synergies pour l'enseignement de l'allemand en utilisant à fond l'expérience linguistique existante, il doit y avoir des principes curriculaires et didactiques qui ne se contentent pas d'utiliser des fragments isolé d'anglais comme points de compréhension, mais cherchent à savoir, tant au niveau du langage qu'au niveau du contenu et des processus d'apprentissage, comment intégrer à l'enseignement de l'allemand, les expériences de langues et d'apprentissage faites dans plusieurs langues.

4. *Enseignement de l'allemand et diversification*

Il est tout aussi urgent d'élaborer une didactique du plurilinguisme qui examine indépendamment de l'anglais, la constellation de « l'allemand comme deuxième langue étrangère ou langue ultérieure », dans le contexte de groupes d'apprenants hétérogènes et riches linguistiquement parlant. La décision d'apprendre l'allemand ne devrait pas restreindre la liberté de choix pour d'autres langues. Le rôle des langues de voisinage, de rencontre et de minorités, dans des contextes d'apprentissage donnés, exige que les ressources pédagogiques et les programmes conçus pour l'enseignement de l'allemand, soient ouverts par rapport à un grand nombre de langues.

5. *L'allemand comme première langue étrangère*

L'allemand continuera à être choisi par beaucoup d'apprenants et dans de nombreux systèmes d'éducation, comme première langue étrangère. Les concepts didactiques existant à l'heure actuelle ne sont pas adaptés à la fonction de première langue étrangère préparant à l'apprentissage d'autres langues. « L'allemand dans le cadre du plurilinguisme » requiert une réorientation, comme l'abandon du « near nativeness » en faveur d'un concept de plurilinguisme réceptif et de compétences partielles. La didactique du plurilinguisme ne doit pas exclure la situation spécifique de l'allemand comme première langue étrangère.

6. *En définitive, il faut éviter que le plurilinguisme pour tous ne débouche, en fin de compte, sur de nouvelles formes de sélection ou d'exclusion et des marginalisations indésirables; autrement dit, il faut également élaborer et mettre en œuvre des programmes de soutien pour l'apprentissage des langues aux plus faibles. C'est la raison pour laquelle un enseignement de l'allemand, qui serait trop étroitement ancré sur les langues étrangères déjà apprises, pourrait avoir ici des effets négatifs involontaires.*

7 Bibliographie

AMMON, Ulrich, *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlin, De Gruyter, 1991.

AMMON, Ulrich, «Das Internet und die internationale Stellung der deutschen Sprache», in Hoffmann, Hilmar (éd.), *Deutsch global*, Köln, DuMont, p. 241-260, 2000.

AMMON, Ulrich (éd.), *Die Verbreitung des Deutschen in der Welt*, in Helbig, Gerhard u.a. (éd.), Band 2, p. 1368-1381, 2001.

BADER, Wolfgang, *Deutsche Sprache im Inland – deutsche Sprache im Ausland: Beziehungsprobleme aus der Sicht des Goethe-Instituts*, in Meier, Christian (éd.), p. 33-51, 1999.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, *Gesamtsprachenkonzept. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?*, Bern, 1998, [<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>].

EUROPÄISCHE KOMMISSION, *Weißbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Brüssel/Luxemburg, 1995.

EUROPARAT, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München, Langenscheidt, 2001.

GOETHE-INSTITUT (Abt. Spracharbeit Ausland) (éd.), *Deutsch als Fremdsprache. Zahlen im Überblick*, München, Goethe-Institut, 2000.

GOGOLIN, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Waxmann, 1994.

HELBIG, Gerd / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (éds.), *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*, 2 Bde, Berlin, De Gruyter, 2001.

HUFEISEN, Britta (éd.), *Deutsch als zweite Fremdsprache, Fremdsprache Deutsch Heft 20*, Stuttgart/München, Klett, 1999.

HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (éds.), *Tertiärsprachen*, Tübingen, Stauffenburg, 1998.

KRUMM, Hans-Jürgen (éd.), *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*, Wien, Eviva, 1999.

KRUMM, Hans-Jürgen (éd.), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*, Wien, Eviva, 2001.

McCLUSKEY, Brian, Respecting multilingualism in the enlargement of the European Union – the organizational challenge, Vortrag Wien 2001, in De Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Wodak, Ruth (éds.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit*, Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften (sous presse), 2002.

MEIER, Christian (éd.), *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*, Göttingen, Wallstein. 1999.

MEISSNER, Franz-Josef / REINFRIED, Marcus (éds.) , *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Narr, 1998.

NELDE, Peter H. (éd.), «Einsprachigkeit ist heilbar: Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas », *sociolinguistica*, Heft 11, Tübingen, Niemeyer, 1997.

NEUROHR, Elisabeth, Der deutsch-französische Club, in *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II/1997, p. 17-22, 1997.

SCHLOBMACHER, Michael, *Die Amtssprachen der europäischen Gemeinschaft, Status und Funktion*, Frankfurt/M., Lang, 1996.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BR DEUTSCHLAND, *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*, Bonn, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah N.J., Erlbaum, 2000.

II. Applications curriculaires et didactiques méthodologiques

5. Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire – l'allemand après l'anglais

Martina Rost-Roth

1 Introduction

De nombreuses discussions ont déjà eu lieu sur la façon dont l'enseignement de langues étrangères pourrait tirer parti de la position de l'allemand comme langue fréquemment apprise en deuxième langue étrangère, c'est-à-dire après une autre langue étrangère. Toutefois, pour ce qui est de « la communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère », cette réflexion n'en est encore qu'à ses débuts et, même à ce point, elle est reliée à l'étude des cultures et civilisations (*Landeskunde*) et n'a pas encore trouvé de contenu spécifique. Nous nous pencherons donc, dans cet article, sur la question de savoir comment on pourrait explicitement exploiter cette position de l'allemand comme deuxième langue étrangère après l'anglais, pour promouvoir des compétences interculturelles dans le domaine communicatif-pragmatique, c'est-à-dire dans le domaine des compétences pratiques.

En général il y a eu jusqu'à présent, dans la question de la communication interculturelle et l'enseignement de langue étrangère, deux points de repère: la culture de la langue d'origine de l'apprenant et la culture de la langue cible. Mais si l'on veut tenir compte également, comme le demande l'enseignement de langue tertiaire dont c'est le principe de base, des connaissances antérieures acquises par l'apprenant dans une autre langue étrangère, il semble judicieux de prendre d'autres éléments de repère dans la réflexion sur les cultures étrangères et la promotion des compétences interculturelles et d'en considérer non plus seulement deux, mais trois. En analogie avec les conventions qui ont lieu dans la recherche sur les langues tertiaires et qui distinguent entre la première, la deuxième et la troisième langue (L1, L2, L3), on peut aussi, dans l'exploration des cultures, parler d'une première, deuxième et troisième culture (C1, C2, C3).

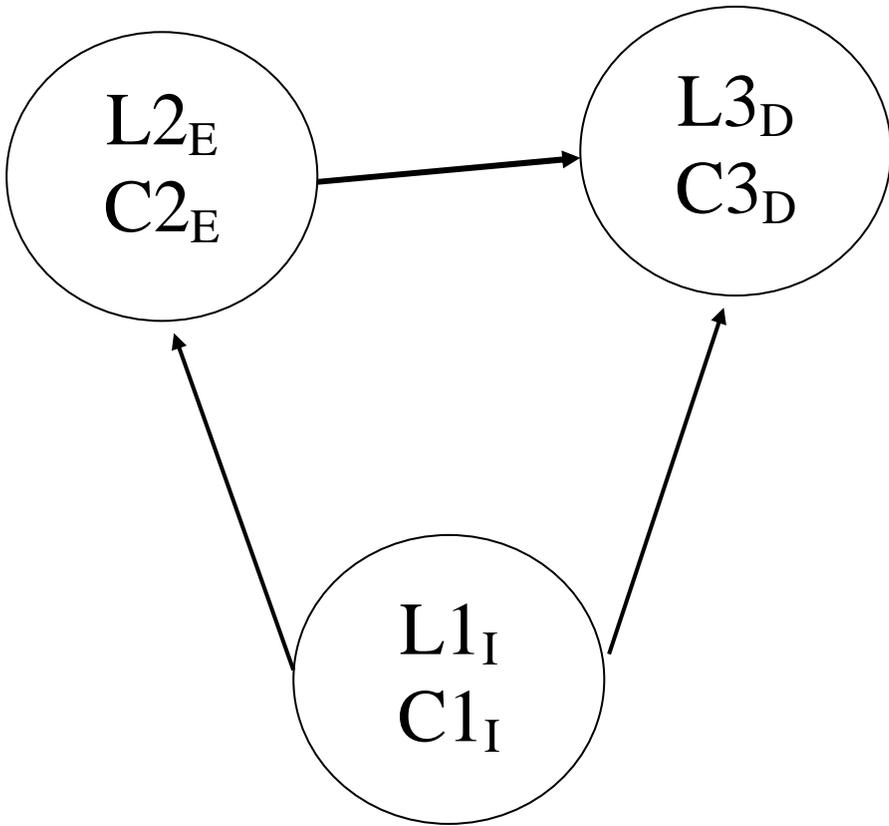


Figure 5.1: Relations entre les cultures dans l'enseignement de langue tertiaire (exemple de l'allemand après l'anglais)

Dans le cas très fréquent de l'allemand après l'anglais, l'allemand (D) est à la fois la troisième langue et la troisième culture (DL3, DC3), l'anglais (E) la deuxième langue et la deuxième culture (EL2, EC2). La langue et la culture initiales (I) peuvent être désignées comme IL1 et IC1 et varier selon les cas.

Quand on parle de promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue étrangère, il faut se demander dans quelle mesure le développement de ces compétences peut être utilisé dans l'exploration de la culture 3, lorsque référence est faite à la culture 2 et que l'apprenant prend conscience des similarités et des différences entre les deux cultures (en l'occurrence, la langue et la culture anglaise et allemande). Des suggestions dans ce sens ont déjà été formulées par Neuner (1999a) et Christ (1999) à propos de l'étude des cultures et civilisations et des aspects concernant la compréhension de ce qui est étranger, mais elles ne se sont pas encore concrétisées. Il

n'y a pas encore eu, pour l'enseignement de langue tertiaire, de propositions faites pour encourager les compétences en communication interculturelle par la pratique communicative, comme les salutations ou les requêtes. Il s'agit donc avant tout, dans la présente contribution, de réfléchir aux possibilités d'utiliser judicieusement cette position de l'allemand comme langue fréquemment apprise après l'anglais, pour explorer certains aspects interculturels, ceux qui sont spécifiques à la culture cible allemande comme ceux qui sont spécifiques à la culture cible de l'autre langue étrangère. A ce propos, nous citons au point 2 les domaines de littérature et de recherche susceptibles de contribuer, sur le plan conceptuel, au développement d'une didactique interculturelle pour l'enseignement de langue tertiaire. Puisque le terme de « communication interculturelle » peut être utilisé de façons très différentes, nous distinguerons au point 3 divers domaines se rapportant à la problématique de la « communication interculturelle » et de l'enseignement de langue étrangère. Au point 4, nous présenterons ensuite des relevés des différences culturelles basées sur la comparaison entre l'allemand et l'anglais, en particulier dans la constellation linguistique de « l'allemand après l'anglais » (en abrégé par la suite: DnE), pour indiquer les domaines où il peut être utile de prendre conscience des similitudes et des différences. Au point 5, nous discuterons des conséquences pour la pratique de l'enseignement et, au point 6, nous résumerons les questions en suspens et les recherches qu'il serait souhaitable de faire, pour tirer ensuite nos conclusions au point 7.

2 Domaines pertinents de littérature et de recherche

Certains domaines de recherche sont importants dans la réflexion sur l'élaboration d'une didactique interculturelle de langue tertiaire (cf. fig. 2 en page suivante).

On trouve en premier lieu ce qui se rapporte aux objectifs et méthodes d'enseignement de la langue tertiaire. De là on peut en tirer des principes méthodologiques – comme la recherche des points communs et différences, les liens à établir avec les expériences préalables d'acquisition de langues étrangères (et leur utilisation dans l'apprentissage des langues) – et examiner dans quelle mesure ils sont transférables pour la promotion des compétences interculturelles.

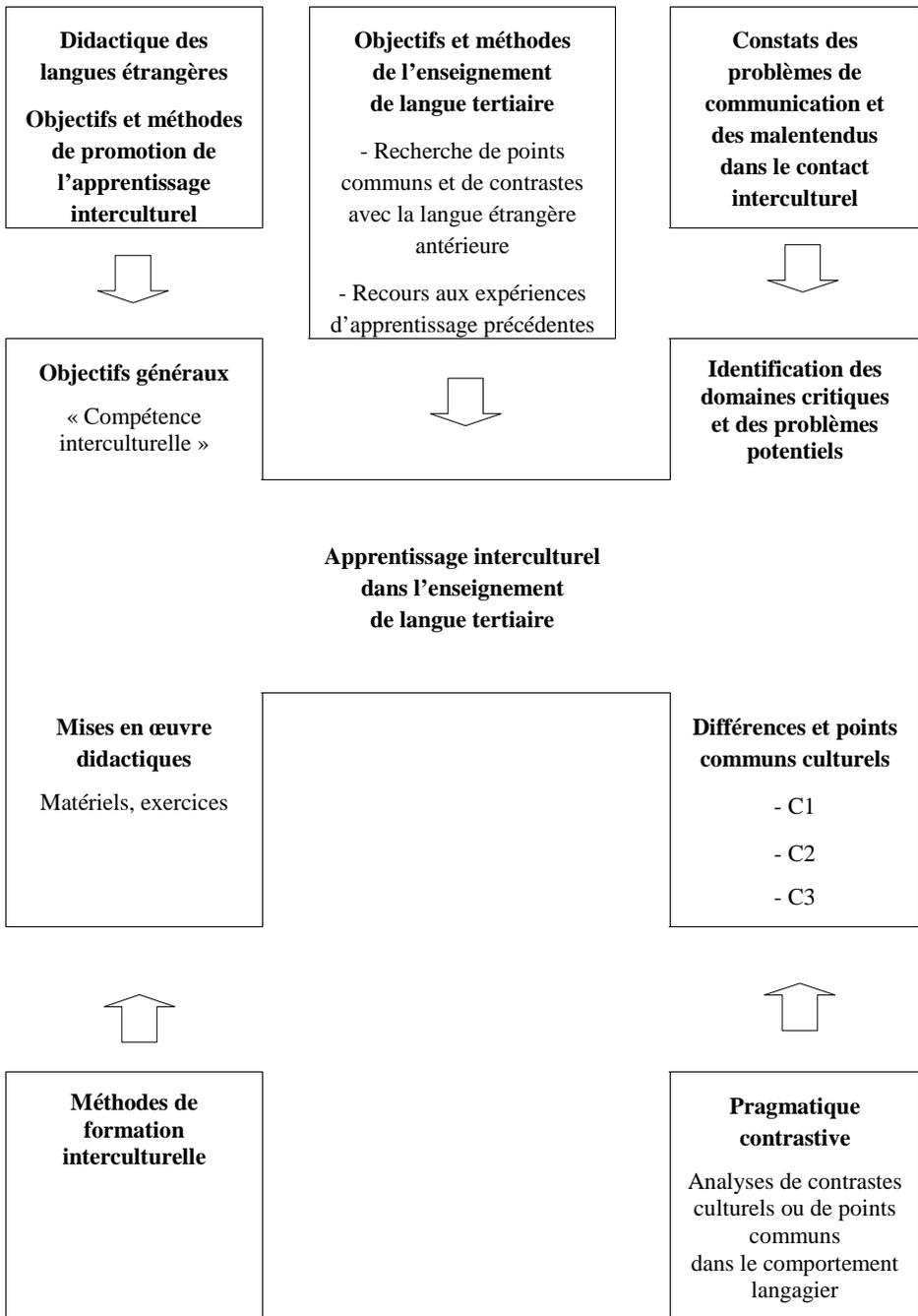


Figure 5.2: Domaines de recherche intéressant l'orientation interculturelle de l'enseignement de langue tertiaire

Également important, tout ce qui traite des objectifs et méthodes pour encourager l'apprentissage interculturel, tels qu'ils ont été développés dans le cadre de la didactique des langues étrangères. De là découlent les objectifs généraux, comme le développement d'une « compétence interculturelle » allant dans le sens d'une meilleure perception de l'autre et de soi ou la capacité de prendre des initiatives linguistiques adéquates dans des contextes culturels différents. C'est de là également qu'on peut déduire les principes méthodologiques pour l'élaboration des ressources et exercices pédagogiques. En outre, les expériences et méthodes de formation interculturelle peuvent apporter une contribution utile.

Les études sur la linguistique et l'anthropologie culturelle ont également leur intérêt. Les erreurs de communication et les malentendus que l'on constate dans les contacts interculturels peuvent nous renseigner sur les domaines critiques de la communication et les problèmes qui en résultent. La recherche empirique, telle qu'on la trouve dans le domaine de la pragmatique contrastive, est elle aussi significative. Par rapport à l'enseignement de langue tertiaire DnE, on s'intéressera plus spécialement aux études comparatives des comportements communicatifs de l'allemand et de l'anglais. En outre, les comparaisons entre les cultures des langues d'origine, tout comme les différenciations à l'intérieur d'un même domaine linguistique, sont également utiles.

3 Communication interculturelle et enseignement de langue étrangère

3.1. Domaines de pertinence

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le terme de « communication interculturelle » est lié à des concepts très différents et, dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère, on lui prête des fonctions très diverses (cf. également les travaux récents de Pommerin 2001). C'est pourquoi on peut remarquer que, dans la littérature dont on a parlé, l'attention se porte sur des aspects très différents de la problématique de la communication interculturelle (pour plus de détails, cf. Rost-Roth 1996). On peut distinguer divers domaines de pertinence:

- domaine de pertinence: définition des objectifs d'apprentissage;
- domaine de pertinence: contenu pédagogique;
- domaine de pertinence: ressources pédagogiques;
- domaine de pertinence: méthodes pédagogiques;
- domaine de pertinence: interaction dans l'enseignement.

Même s'il s'agit ici d'aspects très différents de l'enseignement de langue étrangère, tous ont un dénominateur commun: au-delà des divergences, il y a cette idée que la

transmission de la langue et celle de la culture de la langue enseignée sont étroitement liées et qu'un enseignement de langue étrangère devrait contribuer non seulement à promouvoir les compétences linguistiques, mais aussi à développer la compétence interculturelle. Toutefois là encore, il faut distinguer différents domaines.

3.2. Compétence interculturelle: objectifs d'apprentissage et contenu pédagogique

La compétence interculturelle a d'abord une dimension sociopolitique et socio-psychologique, en ce qu'elle traite de la façon dont sont perçues les différentes cultures et les jugements de valeur que l'on fait à leur égard. En même temps, elle a une dimension communicative pragmatique, dans la mesure où elle facilite un comportement linguistique approprié dans le contexte d'autres cultures.¹

Compétence interculturelle

	Dimensions sociopolitique et sociopsychologique	Dimension communicative pragmatique
Objectifs d'apprentissage	Compréhension d'autres groupes culturels et prise de conscience de sa propre culture, pour renforcer la compréhension dans des contextes internationaux et multiculturels.	Faciliter un comportement linguistique approprié à l'intérieur de groupes d'autres cultures: a) compétence réceptive (pour pouvoir interpréter correctement le comportement linguistique des membres d'autres cultures) b) compétence productive (pour pouvoir s'exprimer de façon appropriée)

1 Pour éviter tout malentendu, je voudrais faire remarquer que je n'ai pas l'intention d'entrer ici davantage dans la controverse autour de la notion d'apprentissage interculturel (cf. à ce propos House/Edmondson 1998, Hu 1999 et 2000 et Edmondson/House 2000). Mon but n'est pas de réfléchir sur la notion d'apprentissage ou de processus d'apprentissage, mais sur la compétence interculturelle au sens communicatif pragmatique du terme, comme objectif de l'enseignement de langue étrangère.

Contenu pédagogique	Exploration d'autres genres de vie (famille, rapports entre les sexes, organisation de la vie publique et privée, etc.) - Problématique des attitudes et des stéréotypes	Différents domaines d'utilisation de la langue: <ul style="list-style-type: none"> ▪ influence des différences culturelles dans la sémantique des mots et des idiomes ▪ aspects pragmatiques de l'utilisation de la langue: enseignement de règles pour un comportement approprié dans des situations spécifiques, à l'intérieur de groupes d'autres cultures
---------------------	---	---

À ces considérations correspondent, en principe, deux objectifs d'apprentissage:

- D'une part, la compétence interculturelle peut s'entendre comme étant la compréhension d'autres groupes de culture et la prise de conscience de sa propre culture, dans le but d'améliorer la compréhension au niveau international et multiculturel. Pour une étude plus approfondie de cet objectif, voir entre autres Müller (1986a et b), Krumm (1988), Krusche (1996), Neuner (1999a), Christ (1999) et Luchtenberg (1999) ainsi que Pommerin (2001).¹
- D'autre part, la compétence interculturelle peut se percevoir également comme la capacité à communiquer de manière adéquate dans d'autres groupes de culture: a) par rapport aux compétences réceptives pour être à même d'interpréter avec justesse le comportement des membres d'autres cultures et b) surtout par rapport aux compétences productives, pour pouvoir produire soi-même un langage approprié. Cette orientation interculturelle de l'enseignement des langues tend à être de nature plutôt instrumentale et, pour citer Seel (1985); à être « une conséquence logique de l'approche communicative » (cf. également Feigs 1990, Byram / Leman 1990 et Günthner 1989; ainsi que Krumm, pour un aperçu d'ensemble 1995b).

1 Krumm (1988) considère que l'enseignement de langue étrangère en général a pour fonction de servir à une meilleure compréhension. Cf. pour citer Krumm (1995, 158): « ... la capacité de supporter l'altérité tout comme la disposition à mettre en question ses propres normes font partie des objectifs d'apprentissage de l'éducation interculturelle – aussi et particulièrement dans l'enseignement de langue étrangère. » Pleines (1989) et Fix (1991) s'expriment également dans ce sens. Hexelschneider (1988) établit explicitement un lien étroit entre l'objectif d'apprentissage de la communication interculturelle et l'éducation à la paix. Le traitement des aspects socio-éthiques de la communication interculturelle et le traitement des expériences et attitudes dans l'enseignement par rapport à d'autres univers culturels sont également évoqués par Göhring (1980), Großkopf (1982, 1987) et Bausinger (1988). Les mots-clés sont ici perception de soi et de l'autre, choc culturel et stéréotypes. On trouve également des positions plus récentes chez Bredella/Christ (1996), Bredella/Delanoy (1999), Christ (1999) et Luchtenberg (1999).

En fonction de l'objectif d'apprentissage suivi, différents aspects de la communication interculturelle ont de l'importance dans le contenu pédagogique du cours de langue:

- il y a d'abord la question de la confrontation à d'autres genres de vie (famille, rapports entre les sexes, organisation de la vie publique et privée, etc.) et la façon de gérer les problèmes liés aux jugements de valeur et aux stéréotypes;
- ensuite, pour développer la compétence communicative, certains domaines individuels de l'utilisation de la langue sont d'intérêt, comme par exemple l'enseignement des règles et conventions permettant le comportement linguistique approprié dans la culture cible et dans des situations spécifiques.

Puisque la présente contribution a essentiellement pour but de s'interroger sur la promotion des compétences interculturelles et leurs liens avec l'enseignement des langues, j'aborderai en premier lieu la dimension communicative pragmatique des compétences intellectuelles.

3.3. **Compétences interculturelles: langues intérimaires et (images du) monde intérimaire**

Les compétences interculturelles, au sens communicatif pragmatique, supposent en principe deux types de connaissances ou d'acquis:

- a) d'une part, le savoir linguistique et la connaissance de la langue cible;
- b) d'autre part, la connaissance des conventions sociales et du caractère approprié des actes de langage.

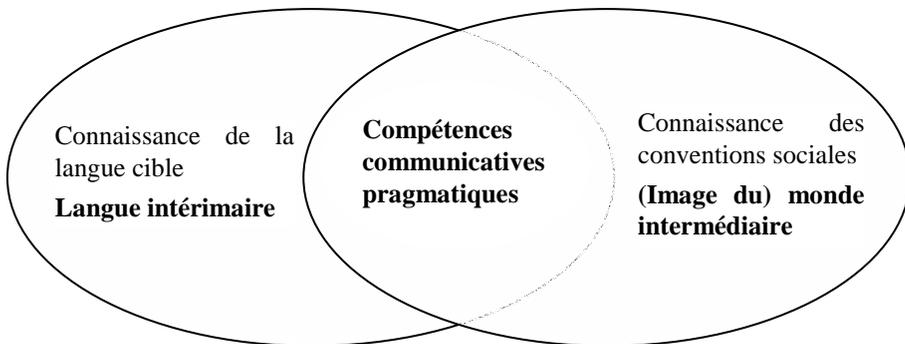


Figure 5.3: Langues intérimaires et images du monde intérimaire

Re: a): En ce qui concerne la connaissance de la langue cible, l'idée la plus communément admise est que les compétences linguistiques acquises par

l'apprenant peuvent être décrites comme des systèmes indépendants qui – dans le meilleur des cas – se développent et se rapprochent de la langue cible. On parle ici d'*interlangage* ou de langues intermédiaires (pour un aperçu d'ensemble, voir Klein 1987 et Dietrich, en cours d'impression).

Re: b): Empruntant à l'expression de « langue intermédiaire », Neuner (1999a) a imaginé l'expression de « monde intermédiaire », en l'appliquant au savoir acquis dans l'étude des cultures et civilisations (*Landeskunde*). Par analogie avec les idées émises sur les étapes et les développements dans le domaine linguistique, il présume que les connaissances acquises sur le pays cible peuvent être décrites aussi comme autonomes et perçues comme une approximation des conditions réelles du pays ou de la culture de la langue cible.

Il semble y avoir dans le domaine de l'apprentissage de la civilisation et des cultures dans l'enseignement de langue étrangère, des phénomènes comparables à ceux constatés par la recherche sur l'*interlangage* dans l'apprentissage des systèmes linguistiques – tels que le « transfert », les « interférences » et les « éléments universels » (Neuner 1999a, 272).

L'argumentation de Neuner consiste essentiellement à dire que les perceptions que l'apprenant se crée de la culture cible ne sont pas des représentations de la réalité et sont transmises et influencées dans une très large mesure par l'enseignement.

Les apprenants ne rencontrent donc pas dans l'enseignement de langue étrangère l'univers de la langue cible « tel qu'il est », mais une « construction filtrée » de l'univers de la langue cible. Ils rencontrent un univers intermédiaire (monde intermédiaire I) qui a été adapté à leur intention sur la base de considérations données, d'ordre sociopolitique, pédagogique-linguistique ou relevant de la théorie de l'apprentissage (Neuner 1999a, 269).

Même si le terme de « mondes intermédiaires » chez Neuner fait plutôt référence à des notions de culture et de civilisation (*Landeskunde*) et couvre plus que les seuls aspects communicatifs, il me semble qu'on peut également l'appliquer avec profit à la communication interculturelle et aux formes culturellement différentes de l'utilisation pragmatique de la langue. Je vais toutefois parler ci-dessous d'image du monde intermédiaire pour souligner le fait qu'il s'agit de constructions imaginaires.

Si l'on considère que l'enseignement des langues a pour fonction de promouvoir le développement des compétences communicatives pragmatiques permettant à l'apprenant d'avoir le comportement linguistique approprié dans la culture cible, il faut aussi développer la connaissance des pratiques communicatives de la culture cible. Cela signifie, pour l'enseignement de langue tertiaire, qu'on doit se pencher non seulement sur les images du monde intermédiaire et les représentations des pratiques et conventions culturelles propres à la langue et à la culture cible qui nous intéressent, mais qu'il faut également porter son attention sur les cultures d'autres langues étrangères.

On s'intéressera donc non seulement à la culture de la langue tertiaire (C3), mais aussi à celle de la deuxième langue (C2) et aux images du monde intermédiaire qui s'y associent.

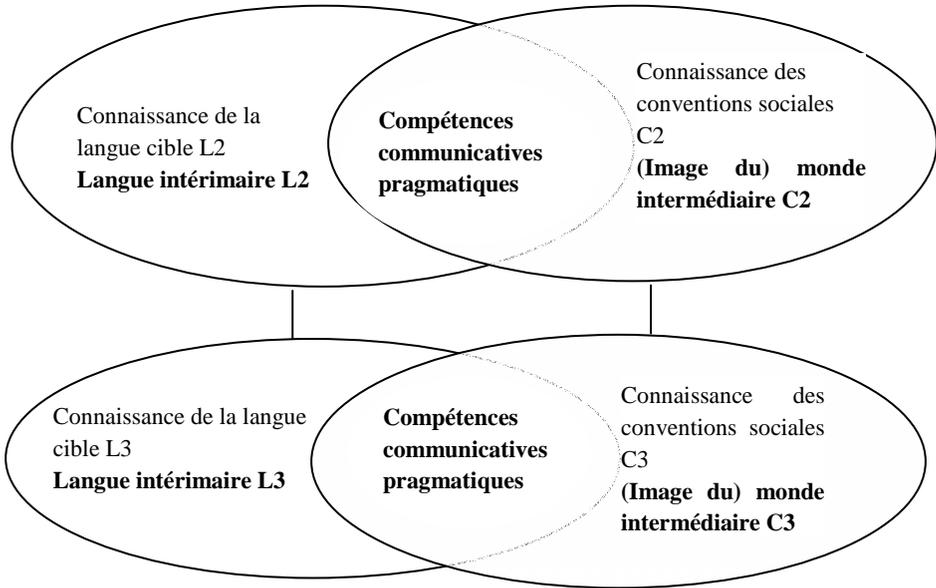


Figure 5.4: Langues intermédiaires et (images du) monde intermédiaire dans l'enseignement de langue tertiaire

Puisque l'un des principes fondamentaux de l'enseignement de langue tertiaire est l'intégration du savoir sur les points communs et différences entre les cultures et particularités culturelles de chaque langue étrangère enseignée, cela signifie – dans le cas de l'enseignement de l'allemand comme langue tertiaire après l'anglais – que, dans l'élaboration des images du monde intermédiaire culturel et linguistique germanophone, l'on fasse également référence aux points communs et différences du monde culturel et linguistique anglophone.

Les différences et points communs correspondants, dans la communication en allemand et en anglais, ressortent notamment des études linguistiques et anthropoculturelles sur les contacts et contrastes interculturels.

4 Différences culturelles et préférences communicatives dans la comparaison entre l'allemand et l'anglais

Puisque l'enseignement de langue tertiaire porte, entre autres, sur la comparaison des différentes expériences de langue étrangère et des différentes images culturelles acquises antérieurement, la question est de savoir quels sont les points communs ou les différences et dans quelle mesure ils peuvent être intégrés à l'enseignement de langue étrangère.¹

En principe, pour ce qui nous concerne, deux types de littérature sont intéressantes. D'abord, l'analyse des problèmes de communication dans les contacts interculturels qui illustrent les moments où les différentes conventions culturelles peuvent entraîner des difficultés et, d'autre part, les ouvrages de la pragmatique dite contrastive qui comparent les différentes conventions culturelles. Mais puisqu'il existe – en partie du moins – une interaction partielle entre ces phénomènes, nous ne traiterons pas ces catégories séparément mais de façon groupée, et nous les appliquerons à des domaines spécifiques.²

Etant donné le nombre important de constatations intéressantes qui ont été faites, nous ne pouvons retenir dans cette présentation que quelques aspects à titre d'exemple. Le tableau ci-dessous ne doit donc pas être considéré comme exhaustif.³

1 En principe bien entendu, les différences tout comme les points communs, ont de l'intérêt. Mais puisque la présentation ci-dessous n'a de toute manière qu'un caractère d'exemple, elle se limite pour des raisons de place aux seules différences. Les points communs ressortent, entre autres, des études sur les contrastes culturels entre l'Est et l'Ouest – notamment dans le domaine de la rhétorique – cf. par exemple Choe (1987).

2 Nous nous intéressons moins ici aux problèmes méthodologiques de l'analyse de la communication interculturelle et des contrastes culturels qu'aux domaines phénoménologiques qu'ils traitent. Pour les différences méthodologiques et leurs implications, cf. notamment Rost-Roth (1994).

3 Notons également en passant que, dans le cas de contrastes spécifiques (ici allemand/anglais), le choix est déterminé, d'une part, par la relation qui existe entre les deux cultures et, d'autre part, par l'état actuel de la recherche. L'exploration d'autres combinaisons de langues étrangères pour l'enseignement de langue tertiaire pourrait également se concentrer sur d'autres différences et dans d'autres domaines.

Panorama des différences entre l'allemand et l'anglais dans le domaine communicatif pragmatique

Etudes	Domaine communicatif pragmatique	Langues / domaines culturels	Référence à d'autres contrastes linguistiques et culturels
Otterstedt 1993	Salutations (poignées de mains)	allemand-anglais	allemand et divers
Stolt 1989	Tutoiement et vouvoiement	allemand-anglais	allemand-finnois
Kotthoff 1989	Conclusion d'une conversation	allemand-américain	
Otterstedt 1993	Adieux	allemand-anglais	divers
Coulmas 1981	Remerciements et excuses	allemand-anglais	allemand-japonais
Blum-Kulka / House / Kasper 1989	Injonctions et demandes	allemand-anglais	
House 1979	Reproches	allemand-anglais	
Rasoloson 1994	Activités d'écoute	allemand-anglais	allemand-malgache-français
Barron 2000	Acceptation d'offres	allemand-irlandais	
Byrnes 1986	Argumentation et désaccord	allemand-américain	
Kotthoff 1989	Argumentation et désaccord	allemand-américain	
Bickes 1986	Communication écoles supérieures (classes de conversation)	allemand-anglais	
Stahl 1999	Gestion des affaires (formation, incidents critiques)	allemand-américain	

Müller / Thomas 1991	Gestion des affaires (formation, incidents critiques)	allemand-américain	
Schroll-Machl 1991	Stratégies de résolution des problèmes (économie)	allemand-américain	
Mißler <i>et al.</i> 1995	Curriculum vitae	anglais-allemand	allemand et divers
Clyne 1991 et 1994	Textes scientifiques	allemand-anglais	allemand-français
etc.	etc.	etc.	etc.

Le tableau indique (dans la colonne de droite) la référence éventuelle à d'autres cultures (contrastantes). D'autres comparaisons sont possibles et intéressantes, soit par rapport aux cultures d'origine de l'apprenant ou par rapport à l'acquisition d'autres langues étrangères et donc d'autres cultures cibles.

L'exposé ci-dessous se concentre toutefois sur les contrastes entre l'allemand et l'anglais. La plupart des recherches concernent les Etats-Unis et l'Angleterre ou le Royaume-Uni, mais il y a également des études qui portent sur l'Irlande et notamment l'Australie.¹

Je voudrais présenter dans ce qui suit un certain nombre d'exemples tirés des études mentionnées ci-dessus, pour illustrer les domaines communicatifs pragmatiques et les résultats des contrastes entre l'allemand et l'anglais qui pourraient être utiles dans l'enseignement de langue tertiaire DnE.

4.1. Différences dans les comparaisons interactionnelles et pragmatiques

Dans le cadre du projet « La compétence communicative comme objectif réalisable d'apprentissage » et du projet « *Cross-cultural Speech Act Realization Project* » (cf. à ce propos House 1979 et Blum-Kulka / House / Kasper 1989), on a examiné les contrastes communicatifs-pragmatiques dans le langage d'étudiants anglicistes allemands, ainsi que dans des données de contrôle en anglais et en allemand.

1 En principe, il faudrait également faire une distinction, pour l'espace germanophone, entre l'allemand de Suisse, d'Autriche et d'Allemagne et dans celle-ci, distinguer éventuellement entre l'est et l'ouest ou le nord et le sud (avec d'autres références régionales ou sous-différenciations possibles). Le tableau est cependant beaucoup plus homogène ici, puisque les études portant sur l'espace germanophone se concentrent généralement sur (l'ancienne) Allemagne fédérale.

Demandes et injonctions

Il a été démontré qu'en anglais, demandes et injonctions sont atténuées. De façon typique, on trouve ici des formules telles que:

would you mind (signing it, Sir)
I'm just wondering if (I could possibly back down)
I wonder if (we shouldn't take a taxi)
I suppose we could (walk along that road)
do you think you could (find another chair)
are you sure you don't (want to come in)
so why don't you (come along some day)

Les atténuations correspondantes en allemand sont surtout exprimées par des signaux de structure ou des particules modales:¹

vielleicht, doch, mal, einfach

Par exemple:

Könnten Sie's vielleicht noch unterschreiben, Herr Seidel
Ginge das vielleicht, dass wir das noch mal rückgängig machen
Kommen Sie doch einfach mal vorbei

On voit tout de suite que les atténuations se font différemment dans les deux langues. On peut également constater, à l'intérieur des deux systèmes linguistiques, des degrés différents d'atténuation. Pour la différenciation entre les différents degrés d'atténuation, l'étude s'appuie sur Wunderlich (1976: 302), qui distingue différentes formes d'injonctions:

L'impératif en constitue la forme la plus directe, cf. par exemple:

Mach jetzt deine Schularbeiten!

Comme formules moins directes, il y a des commentaires explicitement performatifs tels que:

Ich bitte dich, das mal durchzulesen.

Les références contextuelles implicites sont considérées comme la manière la plus indirecte de formuler les choses:

1 Les auteurs parlent ici de « signaux de structure », mais dans la terminologie usuelle actuelle, il s'agit en fait surtout de particules affectives ou modales (cf. Weydt 1981 ou Helbig 1994).

Es zieht hier.

Ich denke, Ihr schreibt morgen eine Klassenarbeit (ibid. 85 et suiv.).

Au total, dans la comparaison des données en allemand et en anglais, on distingue cinq formes de réalisation auxquelles on se réfère pour décrire des degrés d'expression plus ou moins directe. Tout d'abord, le point commun que l'on peut constater, c'est que les actes de parole indirects sont de loin les plus fréquents, en allemand comme en anglais. Toutefois il y a une différence en ce que les injonctions explicites / performatives (catégorie 2) sont plus souvent utilisées par les locuteurs de langue allemande. Dans la manière de formuler les injonctions, le style d'expression allemand sera donc décrit comme plus direct.¹

Reproches

On a également constaté des différences dans l'expression plus ou moins directe des reproches:

Ici aussi, on distingue différents modes selon le degré d'expression plus ou moins direct (sept niveaux au total). La variante la plus directe consiste à exprimer une opinion négative envers la personne à qui on s'adresse:

Par exemple: Ich finde es gemein von Dir, einfach... XXX (cf. House 1979, 83)

Cette variante a surtout été observée dans les dialogues en allemand. En anglais par contre, ce qui prédomine ce sont des formules plus indirectes se limitant à constater l'état de fait déploré, telles que:

There is a stain on my jacket (ibid., 82 et suiv.)

Remerciements

On a également constaté des différences dans l'expression des remerciements. En allemand, les manières de formuler varient en fonction du degré de formalité. À des situations plus formelles correspondent des formules et expressions plus élaborées et linguistiquement plus variées, comme par exemple:

– *ich bedanke mich ganz herzlich*

– *ich danke Ihnen vielmals*

– *ich bin ja so dankbar* (ibid., 81)

1 D'autres différences sont relevées, par exemple dans les analyses de Barron 2000, quand on compare les façons de formuler les offres et les refus chez les germanophones et chez les locuteurs irlandais de langue anglaise.

En anglais, on utilise par contre des formules de remerciement plutôt simples, même dans des situations formelles:

thanks very much (cf. House 1979, 82)

Coulmas (1981) compare les remerciements et les excuses en japonais, anglais et allemand. Il observe que les Japonais qui apprennent l'allemand s'excusent beaucoup trop par rapport à l'usage germanophone et anglophone. Ce phénomène est souvent attribué au fait que des conventions différentes s'appliquent en japonais et qu'au Japon, la distinction entre remerciements et excuses est plus floue; les formules d'excuses, par exemple, sont utilisées aussi pour les adieux.

Des exemples comme ceux-ci montrent bien que, dans la comparaison interculturelle, on peut relever des différences non seulement dans le mode de réalisation des actes de parole, mais que dans une situation donnée, il peut y avoir aussi des différences par rapport au caractère approprié ou non d'un acte de parole. Ces exemples font en outre ressortir qu'en allemand et en anglais – ou quelle que soit la langue et la culture d'origine – les similarités peuvent être tout aussi significatives que les différences (comme ici par exemple, pour les excuses ou les remerciements).

Salutations

On a noté par ailleurs, notamment dans l'analyse des salutations, que dans les échanges en allemand, habituellement on ne répond pas lorsqu'on vous demande comment vous allez, alors qu'en anglais, la réciprocité semble plus ritualisée:

How're you doing, okay? -> *yeah I'm okay – what about you?*

Ou bien:

yeah okay, and you?

(House 1979, 79)

Ces exemples montrent encore une fois que les modes d'expression peuvent varier aussi en fonction du nombre d'étapes du discours. Les salutations en particulier, parce qu'elles représentent un événement communicatif socialement important et très fréquent, constituent un élément important de l'enseignement de langue étrangère à orientation interculturelle. Une attention particulière leur a été réservée dans les manuels d'enseignement interculturellement orientés.¹ On fait avant tout la distinction entre la poignée de mains et d'autres formes de salutations comme certaines sortes de révérences au Japon. Mais la salutation dite manuelle n'est certainement pas un phénomène uniforme. Une comparaison des pratiques allemandes et anglaises montre clairement que la poignée de mains est régie dans les deux pays par des conventions différentes: elle est plus courante en Allemagne qu'en Grande-Bretagne, où elle est

1 Une didactique des différentes formes de salutations pour l'enseignement de l'allemand à orientation interculturelle est proposée par exemple dans le manuel Sprachbrücke. Cf. également Rösler (1988).

d'usage surtout entre amis ou pour féliciter quelqu'un (cf. également Ottobeuren 1993, 95). Ce genre d'observations dans la comparaison entre l'anglais et l'allemand peut servir à évaluer de façon plus différenciée le caractère approprié de ces pratiques dans des situations données.

Fin d'entretien

Lorsque l'on compare l'allemand et l'anglais, les différences apparaissent non seulement quand il s'agit de salutations, mais également dans la façon de se dire au revoir et de conclure une conversation. Cela a été examiné en détail par Kotthoff (1989a) dans une comparaison de l'allemand et de l'anglais américain.¹ Elle a constaté, entre autres, qu'une conversation en anglais américain prend en moyenne plus de temps à se terminer qu'une conversation en allemand et qu'elle comporte aussi un usage plus répété d'expressions explicites d'appréciation (« *it was nice meeting you / it was my pleasure / you've been so helpful and I appreciate your support* »), ainsi que des séquences de remerciements plus prolongées.

Argumentation et désaccord

On a également observé des différences de style dans les discussions en allemand et en anglais américain. Ainsi, Byrnes (1986) a trouvé que les Allemands ont tendance à mettre en avant les questions de contenu, tandis que les Américains privilégient davantage les formes amicales; chez les Allemands, l'accent est plutôt mis sur l'information et les vraies valeurs, alors que chez les Américains, ce qui est le plus important, ce sont les relations humaines. Byrnes associe cela avec la façon dont sont structurées les relations sociales, en présumant que, dans l'espace germanophone, les liens sociaux se fondent davantage sur des accords de fond. Le haut degré d'engagement est également apprécié, qu'il s'agisse de discussions sur des sujets à controverse ou de débats de fond. En ce qui concerne les dialogues et les stratégies de discours, Kotthoff (1989) arrive à la conclusion que, lorsque les opinions divergent, le style allemand exprime plus ouvertement les désaccords. Dans les débats, l'attitude interactive des participants allemands est décrite comme étant moins portée au consensus, parce qu'on met moins l'accent sur les points communs et que l'on exprime plus ouvertement les contradictions. Elle décrit comme format d'opposition la manière dont une partie des arguments de l'adversaire sont repris mot à mot et répétés, ce qui a pour effet de mettre très directement en évidence les contradictions (cf. également Kotthoff 1991).

Les locuteurs allemands font en outre un usage plus fréquent d'« adverbess de renforcement » comme: « *überhaupt* », « *durchaus* », « *wirklich* », tandis que les locuteurs américains ont plutôt tendance à utiliser des indicateurs d'imprécision

1 Les conclusions de Kotthoff s'appuient sur une étude (Kotthoff 1989a) qui examine le comportement d'étudiants américains et d'étudiants de langue maternelle allemande, au cours de conversations dans le cadre d'entretiens à l'université.

comme: « *as far as I know* », « *and so on* », ou des lexèmes d'atténuation comme: « *actually* » et « *probably* » (Kotthoff 1991, 391). Cette tendance marquée aux débats contradictoires chez les Allemands, aux yeux des autres, a été également observée par Torres / Wolff (1983) dans le cadre de rencontres en tandem entre Allemands et Espagnols, par Reuter *et al.* (1989), dans le cadre de discussions professionnelles entre Allemands et Finlandais ou par Günther (1993), sur la base de comparaisons de stratégies de discours entre Allemands et Chinois. On y trouve également des exemples de définitions de type: « les Allemands discutent de façon agressive », qui montrent que ce domaine de langue est particulièrement révélateur de la façon dont on peut percevoir l'autre et de la formation des stéréotypes.

Signaux de l'auditeur

Les différences apparaissent aussi dans l'utilisation des signaux par celui qui écoute. À cet égard, les analyses de Rasolson (1994) apportent des éléments intéressants. Elle a montré, par exemple, que l'utilisation de « *oh* » comme expression de désapprobation n'est utilisée qu'en allemand et pas en anglais. À l'inverse, quand elle est utilisée pour se corriger et annoncer un changement de sujet, cela n'arrive qu'en anglais et pas en allemand.

Types de discours

Les différences culturelles sont également évidentes dans des domaines de communication plus larges. Cela est vrai notamment pour ce qui est de la communication au sein des institutions (cf. Rehbein, 1985, Redder / Rehbein, 1987 et Knapp *et al.*, 1987).¹ Pour ces formes de dialogues et ces types de discours, on relève des différences considérables dans la conception des rôles et leur déroulement et la réalisation des phases individuelles de discours.

Pour montrer comment peuvent varier les types de discours, nous évoquerons ici les analyses de Schroll-Machl (1991). Elle examine les processus de résolution des problèmes dans le cadre du travail et identifie les différences décisives dans les approches et les attentes. Ces différences se manifestent par exemple dans les discussions de groupe où l'on discute et élabore des façons de procéder. Il y a des divergences dans les conceptions du rôle de l'analyse des problèmes et du caractère contraignant des propositions qui sont faites pour traiter les problèmes identifiés. Du côté américain, on attache moins d'importance à l'analyse des problèmes et, par voie de conséquence, on attend plus de flexibilité dans la gestion des problèmes et la

1 On a examiné, entre autres, la communication avec les autorités, les entretiens de consultation, les entretiens dans le domaine de l'assistance médicale, du droit, du commerce de détail, à l'école, ainsi que les entretiens d'embauche (cf. également Rost-Roth 1994). Toutefois ces études portant avant tout sur la communication avec la main-d'œuvre immigrée dans les régions germanophones, il n'y a rien de spécifique sur les contrastes dans la communication allemand-anglais. Ceux-ci sont plutôt du domaine de l'enseignement (universitaire) et de la communication commerciale.

recherche des solutions, ce qui permet des ajustements de procédure. Les conceptions divergent également sur la manière d'échanger les informations entre personnes pendant la phase de recherche des solutions: chez les Allemands, on a plutôt tendance à travailler en solitaire tandis que, du côté américain, on trouve un plus grand nombre d'échanges. D'autres études portant sur les rencontres interculturelles dans le monde des affaires sont intéressantes pour l'examen des contrastes entre l'anglais et l'allemand, car elles font ressortir toute une gamme de différences dans les formes de discours et les pratiques communicatives – comme par exemple, les directives ou les négociations de travail (cf. notamment Müller / Thomas 1991 et Stahl 1999).

Curriculum vitae

Dans le domaine de l'écrit, la comparaison culturelle fait apparaître également des normes différentes (cf. Clyne 1981 pour la comparaison culturelle des textes en général). Par exemple, il existe pour les *curricula vitae* des conventions différentes. Celles-ci ont été analysées par Mißler / Servi / Wolff (1995) avec des CV allemands, britanniques, français, portugais et danois.

Textes scientifiques

Il est également intéressant de comparer les textes scientifiques. Clyne (1991) observe que les textes de langue anglaise sont généralement structurés de façon linéaire; autrement dit, la séquence des propositions et la façon dont elles sont dépendantes des propositions principales jouent un rôle plus déterminant dans l'ordre structurel du texte. En comparaison, les textes allemands présentent nettement plus de digressions et de parenthèses. On constate également que les textes allemands contiennent moins de définitions et que les données et justificatifs sont moins intégrés dans le texte.¹

Classes de conversation

Les différences apparaissent aussi dans d'autres domaines académiques. Ainsi, nombre de chargés de cours d'universités anglaises constatent que le comportement des étudiants dans les classes de conversation diffère de celui des étudiants d'universités allemandes. Selon leurs descriptions, les étudiants anglais se comportent de façon plus passive et sont moins disposés à la discussion (cf. Bickes 1986 et Lang 1986).

On pourrait prolonger longtemps encore la liste des différences de comportement communicatif dans la comparaison culturelle germano-anglaise. Mais il s'agit moins ici de donner un tableau exhaustif que de mettre en lumière des repères pour incorporer les contrastes communicatifs / pragmatiques dans l'enseignement de langue tertiaire.

1 Pour des comparaisons culturelles supplémentaires, il est intéressant de consulter des études portant sur d'autres contrastes culturels, telles que celle de Sachtleber 1991, qui analyse les différences entre les textes scientifiques allemands et français.

4.2. Niveaux linguistiques où se manifestent les différences culturelles

L'analyse des problèmes de communication dans les contacts interculturels montre que la perspective de départ est essentielle pour la détection des contrastes et la description nuancée des différences:

- d'une part, le discours entre l'Est et l'Ouest peut être contrasté comme un tout, bien que ce soit surtout les points communs qui apparaissent dans les conventions de l'allemand et de l'anglais;
- d'autre part, on constate que les différences entre les conventions de l'allemand et de l'anglais existent dans un grand nombre de domaines;
- enfin, il peut y avoir des variations essentielles, même à l'intérieur d'un même espace culturel de langue allemande ou anglaise.

Les études montrent qu'il y a dans les contacts linguistiques allemand-anglais toute une gamme de contrastes communicatifs-pragmatiques que l'on peut incorporer dans l'enseignement de langue étrangère. Dans bien des cas, il est également possible d'établir un lien très étroit avec l'enseignement de la langue. Puisqu'il s'agit souvent de moyens d'expression et de différences d'un genre plus subtil, une mise en relief des contrastes semble être une façon particulièrement adéquate de faire ressortir les finesses de l'expression linguistique et les préférences différentes dans des contextes culturels différents. Ceci apparaît avec beaucoup de clarté dans les exemples de degré plus ou moins direct de la formulation des injonctions et des reproches, mais s'applique tout autant aux salutations, aux adieux ainsi qu'à des situations interactives plus complexes. Les études évoquées ici montrent donc bien que le phénomène concerne des domaines très divers de la communication linguistique: les différences culturelles apparaissent non seulement par rapport à la réalisation d'actes de parole, mais également à des niveaux subordonnés ou supraordonnés. On trouve notamment des différences liées à la fois à des aspects plus subtils de l'organisation de la conversation, comme les signaux venant du locuteur et de l'auditeur, et à des principes plus généraux de l'organisation de la conversation et des stratégies du discours ou encore à des aspects supraordonnés, comme la réalisation de phases individuelles d'interaction ou de certains types de discours.

*Niveaux linguistiques où apparaissent des différences culturelles et des préférences communicatives différentes*¹

Styles discursifs

Développement de l'argumentation

Manifestation des désaccords

Expression directe ou indirecte

Traitement des thèmes, etc.

Réalisation des types de discours

a) oral: discussions de cours / classes de conversation, etc.

b) écrit: CV, textes scientifiques, etc.

Réalisation de certaines phases d'un entretien

Ouverture et salutations

Conclusion et adieux, etc.

Réalisation de certains actes de parole

Demandes

Injonctions

Remerciements

Excuses

Offres, etc.

Signaux du locuteur et de l'auditeur

Gambits

Signaux de l'auditeur, etc.

Alors que les constats au niveau de l'acte de parole ont déjà fait l'objet d'une certaine attention en ce qu'ils constituent des catégories centrales, tant pour l'orientation communicative-pragmatique de l'enseignement de langue étrangère, que pour les études contrastives des différences communicatives-pragmatiques, d'autres aspects, que l'on peut considérer comme subordonnés ou supraordonnés, ont été jusqu'à présent

1 Ici encore, notons que cette liste s'appuie uniquement sur les études évoquées précédemment et n'a pas l'ambition d'être exhaustive.

largement ignorés dans la transmission des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue étrangère.

Dans ce contexte, le catalogue des recherches faites sur les différences culturelles peut se comprendre non seulement comme un effort d'explicitation des domaines germanophones et anglophones, mais aussi de mise en évidence de certains aspects ou niveaux qui jusqu'à présent n'ont bénéficié que de peu d'attention, mais que l'on pourrait intégrer avec profit dans l'enseignement de langue étrangère.¹

5 Conséquences pour la pratique de l'enseignement

5.1. Prise en compte des différents niveaux linguistiques et communicatifs

Au vu de l'intérêt donné aux contrastes culturels – ou préférences communicatives diverses –, il semble judicieux de tenir compte également des niveaux qui se situent en deçà et au-delà de l'acte de parole. Ceci s'applique notamment à des domaines plus subtils et de la vie quotidienne, pas toujours facilement perceptibles, comme les signaux provenant de l'auditeur ou le degré plus ou moins direct de l'expression du désaccord. Puisque ces différences peuvent causer des erreurs d'interprétation ou d'appréciation et que, dans ce domaine, on risque en outre d'avoir des stéréotypes erronés, cela vaut la peine de porter une attention plus grande, dans l'enseignement des langues étrangères, aux préférences communicatives qui existent à ces niveaux.

Les méthodes indiquées ci-dessus pourraient être développées plus avant dans le cadre de la réalisation des types de discours, pour mieux faire comprendre que le déroulement du dialogue et la perception des rôles du dialogue sont déterminés par la culture et peuvent prendre des formes très différentes.

Il est évident que l'on peut mettre en œuvre, dans l'enseignement de « l'allemand après l'anglais », les principes didactiques déjà existants, sans se concentrer uniquement sur la culture de la langue cible (C3), mais en établissant aussi des liens avec les cultures d'autres langues étrangères, dans notre cas, les cultures anglophones (C2). Ainsi – comme on l'a mentionné précédemment – les salutations et formules de politesse font partie du programme standard, tout comme est devenue standard aujourd'hui (depuis l'adoption des manuels d'enseignement *Deutsch aktiv* et *Sichtwechsel*) l'idée que les différences culturelles se retrouvent partout. Ces données initiales peuvent être en principe facilement élargies ou précisées, dans le but de comparer les façons de communiquer en allemand et en anglais. On peut démontrer par exemple que, dans un

1 Il me semble d'autant plus important d'attirer l'attention sur ce fait que, dans la réflexion didactique et la pratique de l'enseignement de langue étrangère depuis la révolution dite communicative, ce sont surtout les différences au niveau des actes de parole, auxquels on prête attention. Ce qui est vrai également du modèle du Niveau Seuil du Conseil de l'Europe, par exemple.

contexte allemand, la poignée de main est plus répandue alors que, dans un contexte anglais, elle est limitée à un petit nombre de situations.

De la même façon, on peut aussi se pencher sur les différentes tendances qui marquent le début ou la fin d'une conversation et l'usage des formules de politesse. Là encore, la comparaison permet de reconnaître les formes usuelles et d'éviter les erreurs d'interprétation. Ce genre d'erreurs peut très bien se rencontrer quand on utilise les formules de politesse en anglais américain.

Il en va de même, lorsqu'il s'agit de clarifier le degré d'expression plus ou moins directe des demandes et injonctions ou l'expression du désaccord. Encore une fois, dans la comparaison entre l'allemand et de l'anglais, on peut clairement mettre en évidence les différences entre les préférences et les attentes de la pratique communicative, si on fait attention à utiliser les moyens linguistiques appropriés.

Les quelques exemples que nous avons cités montrent qu'en matière de contenu interculturel, a) la comparaison des comportements linguistiques et communicatifs à des niveaux différents est utile et fructueuse et b) qu'elle peut se faire en étroite collaboration avec un travail de langue, au sens strict du terme. Enfin, c) la comparaison des conventions dans différents contextes de langues étrangères, peut également être propice à la promotion des compétences interculturelles en général.

5.2. Sensibilisation de l'apprenant aux différences culturelles dans l'enseignement de langue tertiaire

La mise en contraste des conventions dans différentes cultures de langues étrangères n'est pas seulement bénéfique à l'élaboration de comportements appropriés dans le domaine communicatif-pragmatique, la comparaison étant un excellent moyen de souligner ce qui paraît normal; elle démontre en même temps que le comportement linguistique en général est sujet à variation culturelle. C'est fondamental, quand on a pour objectif une sensibilisation plus large aux différences culturelles.

En réponse à la revendication à inclure dans l'enseignement la comparaison avec la culture d'origine et la réflexion sur sa propre culture, il faut apporter à cette dernière une attention toute particulière. Surtout quand on sait qu'en matière de connaissance ordinaire tout n'est pas directement accessible, la question souvent posée par l'enseignant « *Et comment est-ce que c'est dans votre pays?* » n'est pas toujours satisfaisante, puisque l'apprenant ne peut répondre de façon adéquate lorsque sont mis en jeu des domaines plus subtils de communication.

6 Questions en suspens et nécessité de poursuivre la recherche

Il reste encore beaucoup de questions en suspens dans le cadre des éléments centraux¹ de l'enseignement de langue tertiaire à orientation interculturelle et communicative-pragmatique (C1, C2 et C3), comme aussi dans le cadre de leurs relations les uns aux autres. Un facteur important de la nécessité de continuer la recherche réside, entre autres, dans le fait que certains pays jouent dans le domaine de la recherche un rôle dominant, ce qui fait que, pour certains contrastes culturels, des études ont été faites et que pour d'autres, il n'y en a pas. Dans l'ensemble, il faudrait avoir une connaissance plus approfondie des contrastes culturels dans les domaines communicatifs et linguistiques spécifiques où les différences culturelles affectent la compétence communicative-pragmatique, puisque des analyses appropriées sont un préalable pour l'élaboration de ressources pédagogiques et de manuels d'exercices mettant en regard la culture cible allemande et la culture anglaise et reflétant ces contrastes en tenant compte des divergences des cultures d'origine.²

Par ailleurs, reste la question de savoir comment les apprenants perçoivent la culture cible. Là encore, il faudrait différencier davantage et discerner les espaces culturels de la langue cible qui dominent dans ces perceptions.³ Puis, en vue d'une réflexion sur les différences culturelles dans l'enseignement de langue étrangère, il faut se demander quelle culture anglophone constitue le cadre de référence et dans quelle mesure il est judicieux de s'appliquer à la comparaison des différentes cultures de langue anglaise. Pour l'anglais, il faut ici, avant tout, distinguer entre la Grande-Bretagne (comprenant l'anglais, l'écossais, le gallois et l'irlandais), les Etats-Unis, ainsi que le Canada et l'Australie, l'anglais britannique et l'anglais américain ayant probablement une importance décisive en ce qui concerne l'enseignement. Pour l'allemand, il serait souhaitable de différencier au moins entre les pays du DACH, que sont l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse.

1 Signalons simplement en marge que la notion de culture, surtout le problème de la démarcation entre cultures, nécessiterait une réflexion supplémentaire (cf. notamment à ce propos Sarangi (1995), Welsch (1992) et Wimmer (2001)).

2 On constate également au sein de l'Europe des déséquilibres considérables. Ceci concerne notamment les pays d'Europe centrale et orientale, ainsi que des Etats membres plus récents ou plus petits du Conseil de l'Europe.

3 Il faut présumer ici qu'il existe chez les apprenants, par exemple par rapport à la Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, au Canada et à l'Australie, des perceptions très différentes et que ces perceptions peuvent porter autant sur des connaissances générales de civilisation que sur des conventions linguistiques. On peut aussi estimer que, dans le cadre de la mondialisation en particulier, certains aspects de la culture américaine ont pris de l'importance. Ceci a également un impact sur l'enseignement de l'allemand après l'anglais en Europe. Par ailleurs, on peut considérer que, dans différents contextes nationaux, les relations résultant des mouvements migratoires jouent un rôle important. Ainsi par exemple, on peut dire qu'il y a très souvent en Pologne – ne serait-ce qu'à cause des émigrations passées – des liens plus étroits avec les Etats-Unis qu'avec la Grande-Bretagne. A l'inverse, pour l'Inde, on peut présumer que c'est la culture britannique qui a une importance décisive.

En outre, il faudrait aussi examiner plus en détail le rôle de la langue ou de la culture d'origine dans la perception de la relation entre la culture 2 et la culture 3 (cf. également à ce propos Neuner 1999, 278 et suiv. sur les questions de didactique pour des études de culture et civilisation à orientation interculturelle). Il faut également considérer que si, d'un point de vue européen, on s'attend généralement à des contrastes entre l'allemand et l'anglais, d'un point de vue non européen, on s'attend plutôt à des points communs et les transferts sont possibles. L'hypothèse selon laquelle la proximité ou l'éloignement à la culture de la langue cible peut, dans certains cas, jouer un rôle, reste cependant encore à vérifier.

On a également peu de certitudes sur l'influence que peut avoir la connaissance préalable de certaines cultures spécifiques dans la perception des autres cultures et dans quels domaines cela s'applique.¹ Il reste encore à vérifier s'il est vrai par exemple que, dans l'enseignement de l'allemand comme langue tertiaire (DC3), les représentations des pratiques et conventions culturelles du monde germanophone se calquent, dans la perception de l'apprenant, sur celles qu'il associe avec le monde anglophone comme deuxième langue (EC2) et qui sont véhiculées par l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue. L'hypothèse de base de la didactique de langue tertiaire, selon laquelle l'apprenant s'appuie sur ces expériences et établit des comparaisons entre les langues intermédiaires L2 et L3, a déjà été pour l'acquisition de la langue elle-même et pour ses aspects structurels suffisamment démontrée notamment par Hufeisen (1991, 1994, 1998). Des recherches sur la nature réelle des rapports entre les images du monde intermédiaire (images que l'on se fait de la C2 et de la C3) font toutefois encore défaut.² À ce jour, on n'a pas encore examiné en détail dans quelle mesure les transferts d'expériences antérieures d'apprentissage des langues, observés dans le cadre des structures linguistiques, ont également un impact sur les représentations des contextes culturels et des pratiques culturelles dans le domaine communicatif pragmatique.

7 Conclusion

On peut retenir en conclusion que des questions essentielles pour le fondement d'une didactique interculturelle – qui ne se limite pas à l'enseignement de langue tertiaire – restent encore à étudier. On peut toutefois déjà noter que, dans l'élaboration des compétences interculturelles pour l'enseignement de langue tertiaire, l'examen

1 A ce propos, il faudrait étudier aussi dans quels domaines les apprenants s'attendent à trouver des points communs ou des différences; dans quels domaines il peut y avoir transferts et quel impact, positif ou négatif, ceux-ci peuvent avoir, c'est-à-dire s'ils doivent être encouragés ou laissés de côté dans l'enseignement.

2 Il faut en outre admettre ici que les idées sur les cultures cibles ne correspondent pas forcément à l'ordre d'acquisition des langues. Ainsi, certaines idées sur les cultures cibles et les conventions linguistiques peuvent exister, avant que l'apprenant ne commence à acquérir une langue étrangère particulière.

approfondi des contrastes et points communs entre les différentes cultures de langues étrangères est à maints égards tout à fait profitable.

Ceci s'applique également au cas spécifique de l'allemand après l'anglais, enseigné comme langue tertiaire:

- les spécificités d'une culture ou les conventions communicatives pragmatiques de l'espace d'une langue cible (C3) peuvent être davantage mises en évidence par la comparaison avec d'autres cultures (C2);
- la référence aux conventions d'autres cultures dans l'enseignement de langue tertiaire peut également servir à encourager la compétence interculturelle par rapport au domaine culturel d'autres langues étrangères (C2);
- le fait de se pencher sur les cultures d'un certain nombre de langues étrangères (C2 et C3 ainsi que C1) est, de surcroît, très bénéfique dans la poursuite des objectifs plus généraux de l'apprentissage interculturel car, plus on s'intéresse aux différentes cultures et plus deviennent apparentes la relativité et la dépendance culturelle des comportements linguistiques. Ce qui permet ainsi de répondre plus facilement à l'objectif d'apprentissage qui est de prendre davantage conscience de son comportement culturel et de l'appréhender en relation avec d'autres cultures.

On peut ainsi affirmer en conclusion que l'attention portée à certains groupes de culture et l'étude attentive des différences communicatives pragmatiques favorise à maints égards le développement des compétences communicatives. Il est donc utile d'explorer les questions encore en suspens à propos des images du monde intermédiaire et de la perception des différences culturelles dans la pratique communicative et d'intégrer, dans les comparaisons culturelles à orientation communicative, les résultats déjà acquis dans le contraste allemand-anglais et d'inclure ceux-ci dans l'élaboration d'une didactique d'enseignement de langue tertiaire.

8 Bibliographie

ALBRECHT, J., DRESCHER, H. W., GÖHRING, H. & SALNIKOW, N. (éds.), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*, Frankfurt/M., Lang, 1987.

BALDEGGER, M., MÜLLER, M. & SCHNEIDER, G., *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt, 1980.

BARRON, A., Acquiring « different strokes ». A longitudinal study of the development of L2 pragmatic competence. GFL: German as a Foreign Language, 2000 [online 2: <http://www.gfl-journal.com>].

- BAUSCH, K.-R., Christ, H. & KRUMM, H.-J. (éds.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr, 1994.
- BAUSINGER, H., Stereotypie und Wirklichkeit, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, p. 157-170, 1988.
- BICKES, G., Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation, in Neuner, Gerhard (éd.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Munich, Iudicium, p. 205-216, 1986.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. & KASPER, G. (éds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ, Ablex, 1989.
- BREDELLA, L. & CHRIST, H. (éds.), *Begegnungen mit dem Fremden*, Gießen: Färbische Verlagsbuchhandlung, 1996.
- BREDELLA, L. & DELANOY, W. (éds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr, 1999.
- BYRAM, M. S. & LEMAN, J. (éds.), *Bicultural and trilingual education: the foyer model in Brussels*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990.
- BYRNES, H., Interactional style in German and American interactions, *Text* 2, p. 189-206, 1986.
- CHOE, C., Rhetoric. A comparison of its evaluation in East and West, in Albrecht, J., Drescher, H. W., Göhring, H. & Salnikow, N. (éds.), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*, Frankfurt/M., Lang, p. 413-420, 1987.
- CHRIST, H., Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur, in Bredella, L. and Delanoy, W. (éds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr, 290-311, 1999.
- CLYNE, M., Culture and discourse structure, *Journal of Pragmatics* 5: 1, p. 61-66, 1981.
- CLYNE, M., Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte, *Info DaF* 4, p. 376-383, 1991.
- CLYNE, M., *Intercultural communication at work. Cultural values in discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- COULMAS, F., Kontrastive Pragmatik, in Faber, Helm v. (éd.) (1978), *Technologie und Medienverbund, Sprachtests, kontrastive Linguistik und Fehleranalyse*, IRAL-Sonderband GAL'78, III, Heidelberg, Groos, p. 53-60, 1978.
- COULMAS, F., *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton, 1981.

COULMAS, F., « Poison To Your Soul ». Thanks and apologies contrastively viewed, in Coulmas, F. (éd.), *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton, p. 69-91, 1981.

COUNCIL OF EUROPE, *Intercultural education. Concept, context, curriculum practice*, Strasbourg, 1986.

DENTLER, S., HUFEISEN, B. & LINDEMANN, B. (éds.), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*, Tübingen, Stauffenburg, 1999.

DIETRICH, R. (sous presse), Second language acquisition research in the 20th century, in Auroux, S., Koerner, K., Niederehe, H. J. & Versteegh, K. (éds.), *History of language sciences*, Berlin, de Gruyter.

DITTMAR, N. & ROST-ROTH, M. (éds.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*, Frankfurt/M., Lang, 1995.

EHLICH, K., Interkulturelle Kommunikation, in Goebel, Hans, Nelde, Peter H., Starý, Zdenek and Wölck, Wolfgang (éds.), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* Vol. 12.1, Berlin and New York, de Gruyter, p. 920-931, 1996.

EHNERT, R., Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer kulturkontrastiven Grammatik, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, p. 201-212, 1988.

FEIGS, W., Die Integration der Komponenten des Fremdsprachenunterrichts als Konsequenz der kommunikativen Kompetenz, *Deutsch als Fremdsprache* 27, p. 146-152, 1990.

FISCHER, G., Interkulturelle Landeskunde, *Deutsch als Fremdsprache* 27, p. 141-146, 1990.

FIX, U., Sprache – Vermittler von Kultur und Mittel soziokulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs « Deutsch als Fremdsprache », *Info DaF* 2, p. 136-147, 1991.

GERIGHAUSEN, J. & SEEL, P. C. (éds.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, Munich, Goethe-Institut, 1987.

GERIGHAUSEN, J. & SEEL, P. C. (éds.), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*, Munich, Goethe-Institut, 1987.

GOGOLIN, I., Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung, *Deutsch lernen* 2, p. 183-197, 1992.

GÖHRING, H., Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, p. 80-92, 1975.

- GÖHRING, H., Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation, in Wierlacher, Alois (éd.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Munich, Fink, p. 71-91, 1980.
- GÖTZE, L., Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik, *Zielsprache Deutsch* 24: 1, p. 52-56, 1993.
- GROßKOPF, S., *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*, Regensburg, AkDaF, 1982.
- GROßKOPF, S., Erfahrungen mit interkulturellen Lernsituationen zwischen Angst, Aggression und Lust, in Gerighausen, J. & Seel, P. C. (éds.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstatt-gesprächs des Goethe-Instituts Munich vom 16.-17. Juni 1986*, Munich, Goethe-Institut, p. 134-161, 1987.
- GÜNTNER, S., Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht, *Info DaF* 16, p. 431-447, 1989.
- GÜNTNER, S., *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*, Tübingen, Niemeyer, 1993.
- HELBIG, G., *Lexikon deutscher Partikeln*, Leipzig and Berlin, Langenscheidt Enzyklopädie, 1994.
- HEXELSCHNEIDER, E., Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, p. 127-136, 1988.
- HINNENKAMP, V., Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde, in Rehbein, Jochen (éd.), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen, Narr, p. 276-298, 1985.
- HOUSE, J., Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen, *Linguistische Berichte* 59, p. 76-90, 1979.
- HOUSE, J. & EDMONDSON, W. J., Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff, *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 9: 2, p. 161-188, 1998.
- HU, A., Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 2, p. 277-303, 1999.
- HU, A., Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11: 1, p. 130-136, 2000.
- HUFEISEN, B., *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*, Frankfurt/M., Lang, 1991.
- HUFEISEN, B., *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Munich, Klett, 1994.
- HUFEISEN, B., L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?, in Hufeisen, B. & Lindemann, B. (éds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen, Stauffenburg, p. 169-181, 1998.

HUFEISEN, B., Deutsch als Tertiärsprache, in Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (éds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin and New York: de Gruyter, p. 648-653, 2001.

HUFEISEN, B. & Lindemann, B. (éds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen, Stauffenburg, 1998.

KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (éds.), *Interlanguage pragmatics*, New York and Oxford, Oxford University Press, 1993.

KLEIN, W., *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Frankfurt/M., Athenäum, 1987.

KNAPP, K. & KNAPP-POTTHOFF, A., Interkulturelle Kommunikation, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1: 1, p. 62-93, 1990.

KNAPP, K., ENNINGER, W. & KNAPP-POTTHOFF, A. (éds.), *Analyzing intercultural communication*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1987.

KNAPP-POTTHOFF, A., Strategien interkultureller Kommunikation, in Albrecht, Jörn, Drescher, Horst W., Göhring, Heinz and Salnikow, Nikolai (éds.), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*, Frankfurt/M., Lang, p. 423-437, 1987.

KNIFFKA, H., *Elements of culture-contrastive linguistics*, Frankfurt/M., Lang, 1995.

KOOLE, T. & TEN THIJE, J. D., *The construction of intercultural discourse*, Amsterdam, Atlanta, Editions Rodopi, 1994.

KOTTHOFF, H., *Pro und Contra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*, Frankfurt/M., Lang, 1989.

KOTTHOFF, H., So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu, *Info DaF* 16: 4, p. 448-459, 1989.

KOTTHOFF, H., Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und Dissens in deutschen, anglo-amerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen, *Linguistische Berichte* 135, p. 375-397, 1991.

KRAMSCH, C., Cultural discourse of German. Textbooks in the United States, in Bredella, L. & Haack, D. (éds.), *Perceptions and misperceptions: The United States and Germany*, Tübingen, Narr, p. 141-167, 1988.

KRETZENBACHER, H. L., Das deutschdeutsche Du, *Deutsch als Fremdsprache* 3, p. 181-183, 1991.

KRUMM, H.-J., Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?, in Wierlacher, A. (éd.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, Munich, Iudicium, p. 267-281, 1987.

KRUMM, H.-J., Zur Einführung – Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, p. 121-126, 1988.

KRUMM, H.-J., Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten, in Wodak, R. & de Cillia, R. (éds.), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*, Wien, Passagen, p. 195-208, 1995a.

KRUMM, H.-J., Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. & Krumm, H.-J. (éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, p. 156-161, 1995b.

KRUSCHE, D., Fremderfahrung und Begriff. Oder: Vom Sprechen über « andere Kultur », in Wierlacher, A. & Stötzel, G. (éds.), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Munich, Iudicium, p. 65-80, 1996.

LANG, R., Das Eigene und das Fremde – Kulturkontraste im Unterricht, in Neuner, Gerhard (éd.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Munich, Iudicium, p. 193-203, 1986.

LUCHTENBERG, S., *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1999.

MIBLER, B., *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen, Stauffenburg, 1999.

MIBLER, B., Servi, A. & Wolff, D., Der Lebenslauf: Eine Textsorte im interkulturellen Vergleich, *GAL-Bulletin* 23, p. 5-21, 1995.

MÜLLER, A. & THOMAS, A., *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA*, Saarbrücken, Breitenbach (réédition par Asangerverlag), 1991.

MÜLLER, B.-D., Kann man interkulturelle Lernziele überprüfen?, in Lohfert, W. (éd.), *Fremdbilder. Werkstattgespräche des Goethe-Instituts New York 1985*, Munich, Goethe-Institut, 1986a.

MÜLLER, B.-D., Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie, in Neuner, G. (éd.) (1986), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Munich, Iudicium, p. 33-84, 1986b.

MÜLLER, B.-D., Grundpositionen einer inter-kulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, in Krause, B. & Scheck, U. O. (éds.), *Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposions. Thema: Interkulturelle Germanistik, The Canadian Context*, Munich, Iudicium, p. 133-156, 1992.

MÜLLER, B.-D. (éd.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Munich, Iudicium, 1991.

MÜLLER-JAQUIER, B.-D., Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, p. 102-119, 1980.

NEUNER, G. (éd.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Munich, Iudicium, 1986.

NEUNER, G., Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik – Rückblick und Ausblick, *Neusprachliche Mitteilungen* 40: 2, p. 74-80, 1987.

NEUNER, G. & Hunfeld, H., *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Munich, Langenscheidt, 1993.

NEUNER, G., Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, in Neuner, G. with the assistance of M. Asche (éds.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*, Kassel, Universität Gesamthochschule Kassel, p. 14-39, 1994.

NEUNER, G. with the assistance of M. Asche (éds.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*, Kassel, Universität Gesamthochschule Kassel, 1994.

NEUNER, G., Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die «Drittssprache Deutsch», *Deutsch als Fremdsprache* 32: 1, p. 211-217, 1995.

NEUNER, G., Interimswelten im Fremdsprachenunterricht, in Bredella, L. & Delanoy, W. (éds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr, p. 261-289, 1999a.

NEUNER, G., «Deutsch nach Englisch». Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht, *Fremdsprache Deutsch* 20, p. 15-21, 1999b.

OTTERSTEDT, C., *Abschied im Alltag. Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich*, Munich, Iudicium, 1993.

PLEINES, J., Aufgaben der Sprachwissenschaft und 'Interkulturelle Kommunikation' für Deutsch als Fremdsprache – Versuch einer Klärung, in Zimmermann, P. (éd.), *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?*, Frankfurt/M., Lang, p. 113-139, 1989.

POMMERIN-GÖTZE, G., Interkulturelles Lernen, in: Helbig, G., Götze, L. Henrici, G. and Krumm, H.-J. (éds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin and New York, de Gruyter, p. 973-985, 2001.

RASOLOSON, J. N., *Interjektionen im Kontrast. Am Beispiel der deutschen, madagassischen, englischen und französischen Sprache*, Frankfurt/M., Lang, 1994.

REDDER, A. & Rehbein, J., *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38, 1987.

REUTER, E. & SCHRÖDER, H. T., Deutsch-Finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse eines Forschungsprojekts, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, p. 237-269, 1989.

RÖSLER, D., Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, p. 221-237, 1988.

RÖSLER, D., Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, p. 77-99, 1993.

ROST-ROTH, M., Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem, in Tandem e.V. (éd.), *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der II. Europäischen Tandemtage 1990*, Berlin, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, p. 29-44, 1991.

ROST-ROTH, M., Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 24: 93, p. 9-45, 1994.

ROST-ROTH, M., Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation, in Dittmar, N. & Rost-Roth, M. (éds.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Perspektiven und Methoden einer akademischen Disziplin*, Frankfurt/M., Lang, p. 245-270, 1995a.

ROST-ROTH, M., Language in intercultural communication, in Stevenson, P. (éd.), *The German language and the real world. Sociolinguistic, cultural, and pragmatic perspectives on contemporary German*, Oxford, Clarendon Press, p. 169-204, 1995b.

ROST-ROTH, M., Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremd-sprachenunterricht*, 1996
[online 1: www.tu-chemnitz.de/home/fischer/ejournal/ejournal.html].

ROST-ROTH, M., Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen, in Fiehler, Reinhard (éd.), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*, Opladen, Westdeutscher Verlag, p. 216-244, 1998.

ROST-ROTH, M. with the assistance of O. Lechlmaier, *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*, Bolzano, Merano, Alpha & Beta, 1995.

SACHTLEBER, S., Diskursebenen in deutschen und französischen Texten, in Spillner, Bernd (éd.), *Interkulturelle Kommunikation. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V.*, Frankfurt/M., Lang, p. 179-181, 1990.

SACHTLEBER, S. (1991). Texthandlungen in der Wissenschaftssprache. Ein Vergleich deutscher und französischer Texte. In: Mattheier, K. J. (ed.) (1991), *Ein Europa – Viele Sprachen*. Frankfurt/M.: Lang, 187-188.

- SARANGI, S., Culture, in Verschueren, J., Östmann J.-O. & Blommaert, J. (éds.), *Handbook of pragmatics*, Amsterdam, Philadelphia, Benjamins, p. 1-30, 1995.
- SCHROLL-MACHL, S., *Kulturbedingte Unterschiede im Problemlöseprozeß bei deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen*, University of Regensburg, MA thesis, 1991.
- SCOLLON, S. B. K. & Scollon, R., Face in interethnic communication, in Richards, J. C. & Schmidt, R. (éds.), *Language and communicatio*, London, New York, Longman, p. 156-188, 1983.
- SEEL, P. C., Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht oder Fremdsprachenunterricht als interkulturelle Kommunikation?, *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 31, p. 147-158, 1985.
- SPEICHER, J. K., The (mal)function of address forms in inter-cultural situations, in Brunt, R. J. & Enninger, W. (éds.), *Interdisciplinary perspectives at cross-cultural communication*, Aachen, Rader, p. 93-102, 1985.
- STAHL, G., *Geschäftlich in den USA: ein interkulturelles Trainingshandbuch*, Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter, 1999.
- STOLT, B., Kulturbarrieren als Verständnisproblem, in Reuter, E. (éd.), *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*, Tampere, Universität Tampere (Language Centre 3, 1991), p. 28-46, 1989.
- TORRES, G. M. & WOLFF, J., Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen – dargestellt an Mißverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, p. 209-216, 1983.
- WELSCH, W., Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, *Information Philosophie* 20, p. 5-20, 1992.
- WEYDT, H., *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*, Heidelberg, Groos, 1981.
- WIERZBICKA, A., *Understanding cultures Through their key words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*, Oxford, University Press, 1997.
- WIMMER, A., Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48: 3, p. 401-425, 2001.
- WODAK, R. & de Cillia, R. (éds.), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*, Vienne: Passagen, 1995.
- WUNDERLICH, D., *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1976.
- YLÖNEN, S., Probleme deutsch-deutscher Kommunikation. Unterschiede im kommunikativen Verhalten zwischen Alt- und Neu-Bundesbürgern, *Sprachreport* 2-3, p. 17-20, 1992.

6. Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3: profil minimal

Ute Rampillon

1 Stratégies d'apprentissage dans une autre culture d'apprentissage – dans quel but?

Les innovations dans l'enseignement des langues étrangères mettent en général plusieurs années à s'implanter à l'école et dans la pratique de l'enseignement. Toutefois, dans le cas de l'apprentissage autonome, les arguments en faveur de l'introduction et de l'élaboration de stratégies d'apprentissage sont si évidents que peu d'enseignants contesteraient qu'elles font partie du *savoir-faire* de base de l'apprenant et que l'enseignement doit évoluer dans le sens de la gestion autonome de l'apprenant. On peut invoquer une multitude de raisons pour transformer la culture d'apprentissage traditionnelle en une nouvelle culture.

Gestion autonome et responsabilisation

L'autonomie, la gestion autonome et la responsabilisation font depuis longtemps partie des objectifs primordiaux de l'enseignement de langue étrangère. On demande à l'enseignement de préparer l'apprenant à développer de manière individuelle son processus personnel d'apprentissage, de le gérer par lui-même et le contrôler de façon largement autonome. On propose ainsi un modèle d'apprentissage qui est le contraire du modèle hétéronome de l'école, en ce sens que l'apprenant participe lui-même à la planification, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement et qu'il n'est pas limité ou dirigé de l'extérieur par des rythmes uniformes d'apprentissage, des objectifs indifférenciés ou des contenus pédagogiques à sens unique, etc.

Il ne s'agit pas – comme le prétendent certains critiques – de réduire les apprenants à des individus isolés et égoïstes qui combinerait leurs stratégies d'apprentissage sur la base de calculs coûts / bénéfiques (cf. Faulstich 2001, 53), mais de voir plutôt des sujets apprenants qui développent leur personnalité dans le processus d'apprentissage, en élargissent les dimensions et le structurent eux-mêmes par la réduction des tensions et du stress, la coopération et le partenariat, l'ouverture d'esprit et le savoir-faire, la créativité et l'imagination.

C'est la compétence d'autonomie qu'il s'agit d'atteindre. Elle est importante pour tous les apprenants, car elle stimule l'intérêt et la motivation et rend possible l'apprentissage

des langues tout au long de la vie contrairement à l'apprentissage livresque traditionnel de l'école, préfabriqué et donc souvent inintéressant et démotivant. Postman dit à ce sujet:

Les manuels d'enseignement (et donc aussi tout cours magistral) ne transmettent que des certitudes et n'enseignent ni le doute, ni le sens du provisoire ou du manque de fiabilité, ni l'ambivalence du savoir humain. La connaissance est proposée comme une marchandise à acquérir et non pas comme une lutte continue pour comprendre, surmonter les erreurs et se rapprocher avec peine de la vérité. Les manuels sont, à mon sens, des ennemis de l'éducation, des instruments du dogmatisme et de la trivialité (Postman 1995: 149).

Dans la pratique de langue étrangère, l'apprentissage en autonomie signifie par exemple que l'élève est apte à reconnaître de lui-même une règle de grammaire, à la formuler, la mémoriser, s'y exercer de façon autonome et évaluer de lui-même s'il la maîtrise correctement.

Le constructivisme

Dans la conception constructiviste, l'apprentissage humain se fait selon des schémas individuels, non généralisables. Chaque apprenant assimile, mémorise et réactive son savoir de manière individuelle et souvent tout à fait différente de celle de ses collègues. Il en résulte des façons d'apprendre différentes et une compréhension autre du sujet. Exemple tiré de la pratique de l'enseignement: un poème ne sera plus interprété par rapport à la sensibilité du professeur, mais les élèves se l'approprient à leur façon pour arriver à une compréhension personnelle de ce poème.

Un deuxième exemple: les apprenants mémorisent une règle de grammaire, chacun à sa convenance: les uns comme belle phrase, certains préféreront une formule bien choisie, d'autres se contenteront d'un exemple, les autres enfin la mémoriseront sous forme d'image ou de diagramme.

La didactique subjective

Il s'agit d'une théorie de la psychologie d'apprentissage qui préconise l'autonomie de l'apprenant. Le sujet apprenant a des principes d'action et des intentions d'apprentissage spécifiques qui se réfèrent au monde en général et à lui-même en particulier. Ces résolutions d'action ne sont pas déterminées de l'extérieur, mais elles sont décidées par le sujet lui-même. Il existe des liens étroits entre ces résolutions et les intérêts personnels de l'apprenant. Il a de « bonnes raisons » de se comporter ou d'agir de telle ou telle façon. Dans des situations d'enseignement / apprentissage, le sujet apprenant se comporte comme suit:

- Il/elle interprète sa situation: qu'est-ce qu'il y a qui vaille la peine d'être appris ou qui peut être appris?
- Il/elle se fixe des objectifs: qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre? Comment est-ce que je peux le faire?
- Il/elle tire les conséquences de ce qu'il/elle a fait: qu'est-ce que j'ai appris et comment? Est-ce que je veux continuer et comment?

Aperçu de la recherche sur la formation des adultes et sur les jeunes

La recherche sur la formation des adultes nous apprend qu'environ 50% des participants d'un cours de langue étrangère n'ont pas appris de langue étrangère auparavant et que, de plus, ils ont perdu l'habitude d'apprendre ou ne sont pas habitués à apprendre. Ils ont simplement oublié ou n'ont jamais réalisé qu'il y a des méthodes d'apprentissage plus ou moins bonnes et ne savent pas comment les utiliser. Ils ont aussi oublié comment le travail se gère, quelle tension il en résulte, quels apprentissages sont disponibles. Il s'agit dans ce cas de faire ressurgir, de réactiver ce qui a été enfoui et peut-être aussi de transmettre un nouvel éclairage.

Les adultes sont prédisposés, par leur personnalité, à se gérer eux-mêmes. Ils décident d'eux-mêmes, de leur vie; ils ont appris à assumer des tâches sociales dans leur vie professionnelle, dans la société et à leur donner un sens.

Les adultes se sont créés au sein de la famille et de la société une position; ils savent aborder les problèmes de façon ciblée; pour eux l'idée de se faire diriger par les autres n'est pas concevable.

Les adultes ont souvent une identité bien définie. Les contraintes qu'on leur impose de l'extérieur vont à l'encontre de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, du rythme de leur vie personnelle et de leur vie professionnelle.

Les adultes que l'on trouve dans les cours de formation continue viennent souvent d'une culture non européenne. Ils ont donc acquis d'autres habitudes d'apprentissage qui ne s'accommodent pas nécessairement à la « nouvelle façon d'apprendre ». Il faut dans ce cas procéder, progressivement et avec précaution, à une réorientation de leur façon de penser, de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et du rôle de l'autre.

Ce sont surtout les jeunes qui doivent apprendre à avoir une autre perception d'eux-mêmes et des enseignants, dans le processus d'apprentissage. Inondés d'informations par les nouveaux médias comme la télévision et Internet, saturés par les artifices de séduction des animateurs de shows et des présentateurs de programmes, beaucoup d'entre eux ont perdu la capacité de s'étonner et d'anticiper, au profit de la devise: *Let's have fun!* Le plaisir tout de suite! C'est devenu normal pour eux de s'amuser dans toutes les situations de la vie. Mais les enseignants ne sont ni des animateurs de variétés ni des chevaux de cirque qui sont là pour divertir les autres. Le quotidien de l'apprentissage est tout autre: l'école c'est la réalité, elle implique une responsabilité et,

en règle générale, il n'y a pas de succès sans effort intellectuel sérieux. Sur le chemin de l'apprentissage responsable, il sera donc nécessaire d'amorcer chez l'apprenant un changement de mentalité et lui apporter l'aide dont il/elle a besoin.

L'apprentissage tout au long de la vie

Dans un monde qui va vite, il est indispensable de convaincre les apprenants, les jeunes comme les adultes, de l'importance d'apprendre tout au long de la vie. C'est un fait que la connaissance double à peu près tous les six ans, on peut donc parler d'une demi-vie. A une époque où il faut maîtriser de plus en plus de connaissances dans un temps de plus en plus court, on sait à quel point il est nécessaire que les gens puissent apprendre de façon efficace et rapide. Les nouveaux médias et le traitement individuel de l'information jouent par conséquent, dans le processus d'apprentissage, un rôle important. Ajoutons à cela que les langues vivantes s'enrichissent chaque année de plusieurs milliers de mots nouveaux. Même si on parle soi-même parfaitement une langue étrangère, on doit quand même sans cesse continuer à apprendre. Enfin, il y a le chômage qui touche chaque année de nombreuses personnes dans beaucoup de pays du monde. Ces personnes sont souvent obligées de changer de métier et de reprendre une formation dans laquelle, la plupart du temps, les langues étrangères ont une place prédominante. Ils ont besoin de pouvoir renforcer et élargir les connaissances linguistiques qu'ils connaissent déjà. S'ils ont déjà acquis les compétences d'apprentissage nécessaires, cela peut se faire sans trop de problèmes.

Les développements européens

L'intégration européenne et le besoin qui en résulte d'apprendre plus qu'auparavant des langues étrangères exigent aujourd'hui que l'on soit capable de poursuivre l'apprentissage de langue étrangère déjà commencé et/ou d'apprendre des langues supplémentaires. C'est pourquoi les apprenants ont besoin d'une compétence d'autonomie, qui leur permette d'acquérir et de maîtriser les stratégies suivantes:

- stratégies directes pour l'apprentissage de langue étrangère (stratégies de mémorisation, d'assimilation du langage);
- stratégies indirectes pour l'apprentissage de langue étrangère (stratégies d'apprentissage autonome, stratégies affectives, sociales d'apprentissage);
- stratégies d'utilisation de la langue (stratégies de la communication, comme la mimique faciale et gestuelle, changement de sujet, création de mots, etc.).

Types d'apprenants

Chaque participant(e) à un cours représente un type d'apprenant différent.

<p>Les apprenants de type visuel sont surtout interpellés par des images de toutes sortes, des tableaux synoptiques, des mises en évidence optiques qui souvent restent gravées dans leur mémoire. Ils produisent également leurs propres images – mentalement ou sur papier – ce qui les aide à apprendre. Les présentations exclusivement acoustiques ne leur conviennent pas, à moins d'être accompagnées d'images qu'ils produisent eux-mêmes.</p>
<p>Les apprenants de type auditif se sentent à l'aise quand l'information leur est proposée par voie auditive. Parfois même cela les dérange si elle s'accompagne d'un texte écrit ou d'images. Ils sont particulièrement réceptifs aux langues dont les mots se retiennent facilement grâce à leur sonorité. Ces apprenants apprécient donc tout particulièrement les vers mnémotechniques, les trucs de mémoire, les rimes, etc., qu'ils aiment se répéter silencieusement, c'est-à-dire sans y mettre la voix ou bien qu'ils se murmurent tout bas pour se l'imprimer dans la tête.</p>
<p>Les apprenants de type communicatif ou coopératif apprécient le travail en partenariat ou en groupe, car les conversations ou activités communes créent des situations qui leur permettent d'assimiler, stocker et utiliser leur savoir et leur savoir-faire. Parler de quelque chose à quelqu'un les aide à affiner leur pensée et favorise la mémorisation.</p>
<p>Les apprenants de type tactile ou moteur ont besoin de toucher ce qu'ils apprennent ou de le fabriquer eux-mêmes comme produit d'apprentissage. Les collages, le bricolage d'auxiliaires d'apprentissage, la fabrication de maquettes leur est utile. Certains aiment également se lever, bouger et déambuler pendant l'apprentissage.</p>
<p>Les apprenants de type empirique tiennent beaucoup à l'expérimentation pratique. La clairvoyance qu'ils acquièrent ainsi leur sert de critère pour l'étape suivante. Cela ne leur suffit pas qu'on leur transmette l'information; ils recherchent les occasions d'augmenter leurs connaissances par leurs propres expériences et leur perception personnelle. L'apprentissage par le faire est une démarche qui leur convient bien.</p>
<p>Les apprenants analytiques-abstraites aiment les présentations systématiques et clairement structurées. Ils préfèrent les généralités (comme les règles de grammaire) à une accumulation de cas d'espèce concrets. Ils aiment aussi faire leurs propres analyses, pour faire leurs propres découvertes. Bricoler ou apprendre par le faire ne leur convient pas.</p>

Figure 6.1

Une méthode d'enseignement qui traiterait tous les apprenants de la même façon serait en contradiction avec cette analyse. L'enseignement doit au contraire traiter et soutenir l'apprenant en harmonie avec ses habitudes et son style individuel d'apprentissage. Et

chacun doit pouvoir apprendre à sa façon. Ce n'est qu'ainsi qu'on pourra trouver ou consolider son style propre et développer, à travers des habitudes individuelles, une culture personnelle d'apprentissage.

L'apprenant, gérant de son propre apprentissage

Lorsque les apprenants gèrent leur apprentissage de façon autonome, ils le planifient, l'organisent, le contrôlent et l'évaluent eux-mêmes. Ils apprennent ainsi à éviter ou à réduire le stress, en organisant eux-mêmes leur processus d'apprentissage et en y intégrant les auxiliaires appropriés au bon moment. Ils établissent seul leur planning et se motivent eux-mêmes par des exercices appropriés (autosuggestion). Grâce au contrôle autonome de leur apprentissage, ils deviennent eux-mêmes leur propre moyen de renforcer leur apprentissage, puisque cela augmente leur confiance en eux et stimule leur capacité d'apprendre. Ils repèrent les problèmes quand ils viennent et savent comment les gérer. Cela leur évite d'avoir des préjugés sur la façon dont ils apprennent et les rend imperméables aux images négatives et à la peur de l'échec. La condition préalable pour toutes ces activités, c'est encore une fois la compétence d'autonomie.

Conclusion intermédiaire

Tous les aspects évoqués ci-dessus sont autant de raisons pour donner plus d'importance à l'élève, en développant les occasions de renforcer l'apprentissage autonome. Chacun de ces éléments a une telle portée qu'il suffirait à lui seul pour justifier une réorientation de l'enseignement de langue étrangère autour de la gestion autonome, l'auto-organisation, l'autorégulation et la responsabilisation. Dans ce contexte, les stratégies d'apprentissage jouent un rôle essentiel.

2 Progression vers une connaissance de base des stratégies d'apprentissage

2.1. Préambule

Les stratégies d'apprentissage dépendent, dans leur forme et leur nombre, de la créativité et des enseignants et des apprenants. On ne peut donc pas en faire une liste définitive, mais seulement une compilation des méthodes les plus importantes et les plus fréquemment appliquées. C'est dans cette optique qu'a été établie la liste des compétences de base des stratégies d'apprentissage présentée ci-dessous. Elle représente le profil minimal de la compétence d'apprentissage acquise en L2 et fournit aussi, en même temps, la base du transfert de cette compétence dans la L3. On peut à tout moment y faire des compléments. Au point de vue du temps, on a prévu un seuil d'environ deux ans d'apprentissage pour leur acquisition, ce qui permet de supposer

qu'après une période de trois ou quatre ans maximum toutes les stratégies d'apprentissage citées dans le tableau auront été entièrement couvertes et devraient pouvoir être assimilées par l'apprenant.

L'une des difficultés de définir ce que devrait être une connaissance de base pour la L2 et/ou la L3 tient au fait qu'il n'existe pas de principes directeurs permettant de décrire un profil minimal ou un profil de développement ou peut-être même un profil de perfection. En outre, le point de départ des connaissances de l'apprenant en matière de stratégies d'apprentissage est hypothétique, puisque l'on ne sait pas non plus ce qu'il lui vient de son apprentissage préscolaire ou de son instruction primaire, ni dans quelle mesure il maîtrise ces connaissances et est capable de s'en servir. Puisque cela relève en partie de la spéculation, il a fallu faire certaines suppositions. Cette démarche est légitime, dans la mesure où le tableau ci-dessous entend seulement, dans un premier temps, poser les bases d'une progression qui permettra par la suite d'entamer une réflexion et d'apporter bien sûr, le cas échéant, les changements nécessaires.

Il paraissait logique de commencer par diviser le tableau dans le sens horizontal, ceci permettant de mettre en correspondance les stratégies d'apprentissage et les sous-compétences appropriées dans la langue étrangère (aptitudes et connaissances). Cette séparation ne doit cependant pas être appliquée de façon aussi rigide que ne le suggèrent les lignes de séparation de la grille, mais plutôt comme une ligne de conduite théorique pouvant être modulée dans la pratique en fonction de l'apprenant, des manuels scolaires ou des situations d'apprentissage / enseignement. Il faut au contraire garder à l'esprit que beaucoup de ces stratégies d'apprentissage peuvent recouvrir en même temps deux ou plusieurs sous-compétences. Ainsi, la technique de la reconstruction pour la compréhension auditive s'applique tout aussi bien à la compréhension de l'écrit qu'à l'orthographe. Ou bien dans le domaine des compétences productives, la technique de la prise de notes vaut autant pour l'expression orale que pour l'écriture. Dans notre tableau, nous avons renoncé à répéter les descriptions dans un souci de lisibilité.

La division verticale en L2 et L3 sert elle aussi à donner une orientation générale plutôt qu'une délimitation précise et, dans des cas concrets, elle dépend des conditions-cadres de l'enseignement. La répartition des différentes stratégies d'apprentissage entre L2 et L3 a souvent été faite de façon arbitraire, puisqu'on ne donne pas toujours une progression selon les degrés de difficulté. Il s'agit donc souvent d'une distribution plutôt quantitative, où les stratégies d'apprentissage citées sont en fin de compte interchangeables.

Dans l'interprétation du tableau, on pourrait avoir l'impression qu'il suffirait de traiter une stratégie d'apprentissage spécifique une seule fois dans un cours. Ce serait avoir mal compris. Toute stratégie adoptée comme cible d'apprentissage doit au contraire être présentée, commentée, comparée, pratiquée et testée de façon méthodique, à maintes reprises dans le cours et finalement être aussi évaluée individuellement par l'apprenant, avant de pouvoir présumer qu'elle a été réellement assimilée. L'apprenant devient ainsi de plus en plus autonome par rapport à l'utilisation de la stratégie en question. En outre, il ne faut jamais oublier que l'enseignement d'une stratégie d'apprentissage donnée doit toujours tenir compte des différents types d'apprenants

présents dans une classe et doit donc toujours offrir une gamme diversifiée de programmes d'apprentissage et d'exercices. La figure ci-dessous présente l'interaction sous forme de grille.

Apprendre de façon autonome						
Expérimenter des techniques d'apprentissage, s'exercer à les utiliser, évaluer leur utilité et essayer l'apprentissage autodirigé						
Recueillir, comparer et classer les techniques d'apprentissage et préparer l'apprentissage autodirigé						
Se familiariser avec les techniques d'apprentissage, en prendre conscience et amorcer l'apprentissage autodirigé						
Progression						
Schémas d'apprentissage	visuel	auditif	communicatif / coopératif	tactile / moteur	empirique	abstrait / analytique

Figure 6.2
Source: Rampillon 2000, 40

Finalement, la meilleure façon de traiter les stratégies d'apprentissage consiste à les présenter dans le contexte d'une situation d'apprentissage « normale » et en relation avec les objectifs linguistiques à atteindre. Exemple: si l'objectif d'un cours est de comprendre la lecture d'un texte, il pourrait être utile d'utiliser la technique du *mind map*, celle de la prise de notes ou celle des questions de type *qui, que, quoi, quand, où, pourquoi, comment*.

On en déduit une démarche en quatre étapes, comme suit:

1. déterminer l'objectif linguistique;
2. désigner l'objectif de stratégie d'apprentissage;
3. définir le degré d'autonomie dans l'utilisation de la stratégie d'apprentissage;
4. déterminer les types d'apprenants et les schémas d'apprentissage.

Le questionnaire ci-dessous peut servir d'instrument pour s'orienter soi-même et de guide pour la préparation des « cours de stratégie d'apprentissage ».

Communication systématique de stratégies d'apprentissage

<i>Objectif linguistique d'apprentissage / enseignement de la langue étrangère:</i>
<i>Objectif de stratégie d'apprentissage de l'enseignement / apprentissage:</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Degré d'autonomie:</i>	<input type="checkbox"/> découvrir les techniques d'apprentissage, en prendre conscience <input type="checkbox"/> recueillir, comparer, classer les techniques d'apprentissage <input type="checkbox"/> essayer et évaluer les techniques d'apprentissage <input type="checkbox"/> appliquer de façon autonome les techniques d'apprentissage
<i>Schémas d'apprentissage:</i>	<input type="checkbox"/> visuel <input type="checkbox"/> auditif <input type="checkbox"/> tactile / moteur <input type="checkbox"/> communicatif / coopératif <input type="checkbox"/> empirique <input type="checkbox"/> abstrait / analytique

Figure 6.3

2.2 Connaissances de base des stratégies d'apprentissage au seuil de la L2 vers la L3

Items soulignés: la compétence doit être reprise et approfondie dans la L3.

Préalable pour l'utilisation des stratégies d'apprentissage	Compétence d'apprentissage acquise en L2	Développement de la compétence d'apprentissage en L3
---	--	--

<i>Stratégies d'apprentissage primaires:</i>		
Ecoute		
Connaissance de noms propres de la langue cible	Reconnaître et marquer l'accentuation des mots	Segmentation
Connaissance de noms géographiques de la langue cible	Reconnaître et marquer l'intonation	Combinaison séquentielle
Maîtrise des principaux mots de structure	Mettre en lien ce qu'on entend avec des choses réelles	
Aptitude à utiliser un lecteur de cassettes	Ecouter une cassette audio et répéter <u>Ecouter et prendre des notes</u>	
	Ecouter et classer les informations dans un tableau	Recherche d'information
	Ecouter et compléter un tableau	
	<u>Faire des prédictions à partir du titre</u>	Hypothèses: prédictions à partir des sons
	Coordonner ce que l'on entend et ce que l'on lit	Hypothèses: prédictions à partir d'autres langues

	<u>Ecouter et lire les mots types, ajouter des mots types supplémentaires</u> Ecouter et écrire: dictées	
--	---	--

Lecture		
	<u>Lire et classer les informations dans un tableau</u> <u>Lire et comprendre un tableau</u> <u>Faire des prédictions à partir du titre</u> <u>Faire des prédictions à partir d'illustrations, etc.</u> <u>Lire et prendre des notes</u> Apprendre par cœur (un poème) <u>Scanning</u> <u>Skimming</u>	 Hypothèses: prédictions à partir de la mise en page Faire des extraits Etablir des associogrammes Rechercher dans des ouvrages de référence Méthode SQ3R Schéma MURDER Marquer

Expression orale		
<p>Connaissance de phrases ou d'expressions à utiliser en classe (<i>classroom phrases</i>)</p> <p>Compréhension de différents modes de travail en classe (en groupe, par deux, etc.)</p> <p>Compréhension de différentes formes de tâches</p>	<p>Travailler avec un plan / une arborescence</p> <p>Utiliser un jeu de construction langagier</p> <p><u>Faire un rapport selon un plan</u></p> <p><u>Raconter une histoire à partir de mots types</u></p> <p>Répondre aux questions de type qui, que, quoi, quand, où, comment</p> <p>Utiliser des modèles de phrases</p> <p>Utiliser la mimique et les gestes</p>	<p>Apprendre par cœur</p> <p>Répéter / parler en même temps</p> <p>Monologue silencieux</p> <p><i>Backward-build-up-technique</i></p> <p>Utiliser des outils de référence</p> <p>Méthode de localisation</p> <p>Utiliser des stratégies de périphrase</p>

Ecriture		
<p>Aménager le poste de travail</p>	<p>Copier</p> <p>Noter d'une manière systématique</p> <p><u>Recueillir des arguments (<i>pour et contre</i>)</u></p> <p><u>Créer un texte à partir de mots-clés</u></p> <p><u><i>note-taking</i></u></p>	<p>Etablir un plan de texte</p> <p>Elaborer un résumé</p> <p>Prendre des notes (<i>note-making</i>)</p>

	<p>Elaborer un tableau</p> <p>Etablir une liste en fonction de systèmes de classement</p> <p>Elaborer un tableau à partir de phrases</p> <p><u>Faire soi-même un exercice</u></p> <p>Travailler avec d'autres</p>	<p>Etablir des catégories de subordination / supraordination</p> <p>Se mettre à la place d'autres apprenants</p>
--	---	--

Vocabulaire		
<p>Connaissance de l'alphabet de la langue cible</p>	<p><u>Travailler avec des listes alphabétiques de mots</u></p> <p>Travailler avec le lexique du manuel scolaire</p> <p>Associer des mots à des connaissances préalables</p> <p>Former des groupes de mots</p> <p>Mimer des mots et des expressions</p> <p>Analyser des mots et des expressions</p> <p>Apprendre des mots avec des images</p>	<p>Reconnaître et utiliser les règles de formation des mots</p> <p>Comparer les langues</p> <p>Inventer des contextes pour les nouveaux mots</p>

	<p>Trier / assortir les mots en fonction du sens</p> <p>Compléter des exercices à trous</p> <p>Etablir des diagrammes / <i>mind maps</i></p> <p>Compléter des diagrammes</p> <p><u>Créer des fiches de vocabulaire</u></p> <p>Chercher des mots dans le dictionnaire</p> <p>Tenir un cahier de vocabulaire</p> <p>Faire des déductions à l'aide d'autres langues</p>	<p>Gérer un fichier de vocabulaire</p> <p>Chercher des mots dans un dictionnaire bilingue et après, dans un dictionnaire monolingue</p> <p>Tenir un classeur de vocabulaire</p> <p>Faire des déductions à l'aide du contexte</p>
--	--	--

Grammaire		
Connaissance des termes grammaticaux	<p>Trouver soi-même une règle de grammaire</p> <p>Compléter des règles de grammaire</p> <p>Formuler soi-même des règles de grammaire</p> <p>Consulter les résumés de grammaire dans le manuel scolaire</p>	<p>Consulter un livre de grammaire</p> <p>Connaître les différentes formes d'une règle</p> <p>Consulter le livret de grammaire</p> <p>Consulter l'index</p>
Connaissance de diverses formes de tâches	<p>Marquer les formes des mots</p>	<p>Compléter la terminologie grammaticale</p>

	<p><u>Etablir soi-même un tableau de grammaire</u></p> <p>Elaborer et formuler des règles à mémoriser</p> <p>Recueillir des moyens mnémotechniques</p> <p><u>Rédiger des fiches de grammaire</u></p> <p>Comprendre les diagrammes (par exemple modèles de structures de phrases)</p> <p>Faire des tableaux de verbes</p>	<p>Faire soi-même des exercices de grammaire</p> <p>Tenir un fichier de grammaire</p> <p>Tenir un cahier de grammaire</p> <p>Se familiariser avec les techniques de visualisation</p> <p>Tenir une statistique d'erreurs</p>
--	--	--

Prononciation		
	<p>Reconnaître et répéter l'accent des mots</p> <p>Reconnaître et répéter l'intonation des mots</p> <p>Reconnaître l'écriture phonétique</p> <p>Utiliser les similitudes de sons</p>	

Orthographe		
	<p>Appliquer les règles de formation des mots</p>	<p>Utiliser les dérivations étymologiques</p>

	<u>Déduire à l'aide de mots de la langue cible</u>	Déductions à l'aide d'internationalismes
	<u>Déduire à l'aide de mots d'autres langues étrangères</u>	Déductions à l'aide de dialectes
	<u>Déduire à l'aide de mots de la langue maternelle</u>	Déductions à l'aide du contexte

Stratégies secondaires d'apprentissage:

	<p>Parler de son cours de langue étrangère et de son propre apprentissage</p> <p>Définir ses objectifs d'apprentissage</p> <p>Parler du manuel d'enseignement et de son propre apprentissage</p> <p>Explorer comment apprendre</p> <p>Utiliser et expérimenter des astuces d'apprentissage</p> <p>Contrôler son processus d'apprentissage</p> <p><u>Autoévaluation:</u> « Je sais ... »</p> <p><u>Contrôler la réalisation des objectifs d'apprentissage</u></p> <p><u>Tirer des conclusions pour l'apprentissage futur</u></p>	Tenir un journal d'apprentissage
--	---	----------------------------------

	<p>Elaborer et utiliser des auxiliaires d'apprentissage <u>Réduire son stress</u></p> <p><u>Se donner du courage</u></p> <p><u>Percevoir et exprimer ses sentiments</u></p>	<p>Se détendre</p> <p>Se récompenser</p> <p>Demander des explications</p> <p>Se faire corriger</p> <p>Apprendre avec d'autres</p> <p>Chercher de l'aide auprès d'un tiers</p> <p>Prendre conscience des sentiments et des pensées d'autrui</p> <p>Développer la compréhension envers les cultures étrangères</p>
--	--	--

Figure 6.4

3 Hypothèses à propos du transfert et de la communication des stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3

La littérature examinant l'influence de la L2 sur la L3 indique qu'il existe une multitude de transferts possibles qui sont d'ailleurs, en fait, utilisés par les apprenants. En voici quelques exemples (cf. Mißler 1999):

- deviner de façon intelligente: cela suppose chez l'apprenant une culture générale aussi bien qu'une connaissance implicite de la langue cible (savoir intralange), un savoir contextuel et un savoir interlangue (influences de la langue maternelle et des langues étrangères);

- tester des hypothèses:
 - perception d'un problème;
 - réflexion;
 - formation d'une hypothèse;
 - formulation de l'hypothèse;
 - mise à l'essai de l'hypothèse;
- faire le lien entre nouveau savoir et savoir existant;
- utilisation parallèle de diverses sources d'information et de différents matériaux pédagogiques;
- stratégies de mémorisation, comme prise de notes, rédaction d'aide-mémoire, etc.;
- utilisation de mots de la L1 ou de la L2;
- création de mots dans la langue cible / transformation de mots de la L1 ou de la L2;
- perception et utilisation des parentés linguistiques;
- utilisation de terminologie métalinguistique, etc.

Ces exemples, que l'on pourrait compléter aisément en y ajoutant d'autres stratégies d'apprentissage du domaine des stratégies affectives par exemple, supposent une assez bonne connaissance de base des stratégies et la capacité à les utiliser. Cependant, la liste des dix hypothèses ci-dessous indiquerait plutôt que le savoir préalable de l'apprenant en matière de stratégies d'apprentissage est plutôt maigre.

Hypothèse 1:

L'apprenant apporte, de son enseignement à l'école primaire, de l'enseignement d'autres matières et de sa langue maternelle, une connaissance de base des stratégies, acquises de façon implicite et utilisées par conséquent de façon intuitive. Une véritable compétence des stratégies d'apprentissage suppose toutefois un savoir explicite des avantages et inconvénients de méthodes d'apprentissage données et de leur fonctionnement.

Hypothèse 2:

L'apprenant connaît toute une gamme de stratégies d'apprentissage acquises en L2, mais ne les utilise souvent qu'inconsciemment. Ils ne disposent en général que d'une connaissance explicite très limitée en matière de stratégies.

Hypothèse 3:

Les stratégies acquises par les apprenants d'autres groupes de culture sont surtout des stratégies spécifiques aux traditions d'apprentissage de leur culture. Ces connaissances sont donc parfois très partielles.

Hypothèse 4:

La connaissance et la maîtrise d'une large palette de stratégies d'apprentissage ne peuvent pas être considérées comme bien établies, puisque celles-ci ne sont pas systématiquement transmises dans l'enseignement de la L2, mais plutôt traitées comme quelque chose d'inhabituel. Elles ne sont pas un élément naturel du processus d'apprentissage.

Hypothèse 5:

Les apprenants assimilent différemment les stratégies spécifiques d'apprentissage en fonction:

- du type d'apprenant;
- de leur expérience préalable des stratégies d'apprentissage;
- de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes / styles d'apprentissage / habitudes d'apprentissage;
- de leur expérience préalable des langues étrangères (nombre de langues apprises, fréquence d'utilisation, durée de l'apprentissage, compétence atteinte).

Hypothèse 6:

On ne peut attendre de tous les élèves qu'ils aient la même connaissance et la même maîtrise des stratégies d'apprentissage, pour la raison qu'il existe diverses méthodes pour parvenir à un objectif et que chaque apprenant accentue des choses différentes dans le processus d'apprentissage.

Hypothèse 7:

Il faut souvent commencer par faire comprendre aux apprenants de la L3 que les stratégies d'apprentissage existent bel et bien, leur apprendre ce qu'elles sont et comment on peut les utiliser.

Hypothèse 8:

Il faut bien faire comprendre aux apprenants que les stratégies d'apprentissage des langues étrangères peuvent s'utiliser d'une langue à l'autre.

Hypothèse 9:

Il appartient à l'enseignant de chercher à connaître le niveau de compétence d'apprentissage de ses élèves.

Hypothèse 10:

Enfin, les stratégies d'apprentissage doivent être transmises de manière systématique, en tenant compte du savoir déjà acquis par l'élève.

4 Conclusion

La présentation de ce profil minimal de stratégies d'apprentissage est à prendre comme une proposition soumise à débat, en vue de l'élaboration et de la définition des connaissances de base requises pour la L2, ainsi que du renforcement des compétences de l'apprenant en L3. Il montre clairement que le nombre d'impondérables est encore très élevé à l'heure actuelle et que des recherches supplémentaires s'avèrent nécessaires pour parvenir à des résultats fiables.

5 Références bibliographiques

FAULSTICH, Peter, Erwachsenenbildung – Vorbild für eine Schule « ohne Katheder »?, *Pädagogik* 6, p. 52-54, 2001.

MIßLER, Bettina, Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung, *Tertiärsprachen, Drei- und Mehrsprachigkeit* 3, Tübingen, Stauffenburg, 1999.

POSTMAN, Neil, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin, Berlin Verlag, (2^e édition), 1995.

RAMPILLON, Ute, *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning, Hueber, 2000.

7. Plurilinguisme et immersion

Essai de systématisation, d'un point de vue suisse¹, des principes de la théorie de l'apprentissage et de la didactique et leurs conditions-cadres externes

Christine Le Pape Racine

1 Situation actuelle de l'enseignement en immersion

Le Conseil de l'Europe a pour objectif déclaré de former la population européenne dès l'école primaire au plurilinguisme fonctionnel et au pluriculturalisme (*Cadre européen de référence* 2001) et non plus seulement au bilinguisme. Par rapport au multilinguisme, le plurilinguisme se définit comme compétence en plusieurs langues qui ne se contente pas d'additionner des compétences monolingues, mais les combine et les connecte les unes aux autres de façons diverses. Il s'agit d'un plurilinguisme caractérisé, entre autres, par une conscience interlinguistique et interculturelle (Abendroth-Timmer / Breidbach 2000) qui comporte une à deux langues de voisinage ainsi qu'une langue véhiculaire. Pour parvenir à cet objectif, il faudrait introduire l'enseignement de la première langue étrangère plus tôt à l'école primaire et appliquer des méthodes qui soient autres que celles du simple enseignement traditionnel de langue étrangère. L'immersion est considérée comme la méthode d'enseignement scolaire la plus efficace, susceptible de « devenir l'événement du siècle dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères et d'entraîner enfin ce “tournant” que l'on appelle régulièrement depuis des générations – et jusqu'à présent toujours en vain » (Freudenstein 2001). Mais ce qui est rarement évoqué dans le débat, c'est l'impact créé par ces deux innovations sur le système scolaire dans son ensemble.

Piepho (2002) estime que l'introduction précoce de l'enseignement de langue étrangère déséquilibrera une partie du système scolaire secondaire qui devra donc être revu:

Les langues étrangères à l'école primaire font partie d'une nouvelle conception pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif allemand. Sans profils de niveaux clairs et des programmes centraux, l'école primaire, comme première étape d'une biographie d'apprentissage qui continue tout au long de la vie, constitue un domaine à part. Il faut des principes concluants, éprouvés, c'est-à-dire des principes validés et des standards didactiques qui devront être entièrement renégociés pour le premier cycle du secondaire. Les caractéristiques spécifiques aux différents niveaux de la progression linguistique sont le préalable pour chaque niveau suivant et

1 Cet article ne s'adresse pas uniquement aux enseignants de langues.

doivent donc être prises en compte et développées. A partir de 2005, tout va changer dans l'enseignement des langues étrangères et il faudra avoir recours à des pratiques éprouvées (et souvent tombées dans l'oubli). L'enseignement linéaire est « out ». L'apprentissage actif est « in » (Piepho 2002, en ligne).

Et Thürmann (2000, 90) écrit:

Des demandes pour des politiques ou programmes à l'échelle des établissements scolaires (*whole-school policies / programmes*) ont été exprimées jusqu'à présent partout où l'enseignement en immersion ou des programmes d'immersion ont été établis pendant une période prolongée. (...) De plus en plus, on voit se dessiner à travers les réflexions sur la méthodologie d'un enseignement bilingue la nécessité d'une approche globale et interdisciplinaire faisant le lien entre les différentes matières.

Le moment où devrait être introduit dans la période de scolarité et de formation cet enseignement précoce de langue étrangère lié à l'immersion sera discuté à la fin du présent article, qui traite en premier lieu de l'immersion et ne se penche sur le sujet de l'acquisition précoce des langues étrangères qu'en relation avec elle.

Dès que l'on s'intéresse à l'immersion, on constate la complexité des conditions dans lesquelles elle s'applique. Déjà pour la définition du concept d'immersion, les points de vue diffèrent au Canada et en Europe. En Allemagne, on parle souvent d'« enseignement bilingue » (Bach 2000, 15) alors qu'en Autriche on fait référence, par exemple, à « la langue étrangère comme langue de travail » (Vollmer 2000, 153; Biederstädt 2000, 127). La gamme des définitions du terme « bilingue » est très large et peut facilement prêter à confusion; c'est pourquoi nous éviterons autant que possible dans cet article le terme « bilingue » au profit de l'expression « en immersion ». Sous le terme de « méthodes en immersion », nous regroupons pour simplifier toutes les situations d'enseignement dans lesquelles une matière est enseignée dans la langue cible et où les objectifs d'apprentissage évalués sont avant tout ceux de la matière en question et non pas ceux de la langue. Un enseignement dans lequel on évalue le contenu du sujet traité et non pas (exclusivement) la langue constitue donc la limite entre l'enseignement de langue étrangère et l'immersion, même si cela crée là encore des complications.

La discussion didactique pour définir ce qu'est effectivement l'apprentissage bilingue reste essentiellement déterminée par la question du rapport entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage de la matière. Ceux-ci sont considérés comme deux volets d'un même processus qu'il s'agit d'intégrer d'une façon ou d'une autre. Personnellement, je pars de l'idée que l'apprentissage bilingue ne peut se concevoir que comme un processus intégré d'apprentissage du contenu et de la langue (Hallet 2002, 1).

En fait, l'idée d'un processus intégré n'est pas en contradiction avec les affirmations précédentes sur le primat des contenus disciplinaires; néanmoins, les enseignants des différentes matières confrontés à la notion d'immersion ont tendance à se sentir remis en question professionnellement et sont souvent mal à l'aise dans les premiers temps.

Un aspect dont on a trop peu tenu compte jusqu'à présent dans la formation initiale et continue des enseignants des différentes disciplines est le lien entre la matière enseignée et la première langue, voire même entre la matière et la langue en général. Nous émettons ici l'hypothèse que, même lorsqu'une matière est enseignée dans la première langue, une attention explicite au langage a une influence importante sur le progrès des connaissances. Si par exemple les professeurs de physique ou de géographie avaient des connaissances approfondies sur la façon dont on acquiert le langage ou sur certaines recherches de la linguistique et de la formation des mots, le pas vers l'enseignement dans la langue étrangère serait vite franchi et serait plus facile à anticiper. Du point de vue de l'acquisition du langage tel qu'on le conçoit actuellement, la didactique d'immersion ne se distingue pas fondamentalement de celle de la didactique de langue étrangère, mais elle s'applique différemment, offre d'autres possibilités et s'enrichit de la didactique de la matière en question et des phénomènes spécifiques qui s'y associent.

Dans les publications allemandes récentes (Tönshoff 2002, Bach 2000, Bausch 2002), on constate à l'unanimité qu'à l'heure actuelle, on n'a pas encore formulé de didactique d'immersion globale. Malgré cela, les enseignants travaillant en immersion enseignent, délibérément ou inconsciemment, selon une théorie implicite provisoire (de bon sens). Différentes approches qui ne sont pas contradictoires en soi, mais éclairent avant tout des aspects partiels, permettent toutefois d'espérer que l'on disposera bientôt de bases théoriques plus complètes (entre autres: Wolff 1996, Thürmann 2000, Bach 2000, Vollmer 2000, Melde / Raddatz 2002).

En Suisse, il existe déjà de nombreuses publications sur l'enseignement en immersion précoce (Fuchs 1999, Brégy 2000/2001, Brohy 2001, Merkelbach 2001/2002, Schwob 2002, Serra 2002) qui sont peu connues en Allemagne. Dans une étude de trois ans de Stern *et al.* 1999 soutenue par le Fonds national suisse, le premier cycle du secondaire a été pris en compte également. Cette étude porte sur l'enseignement en immersion de quasi-débutants de 12 à 15 ans, non-lycéens, non sélectionnés, dans sept classes. Des études étendues, empiriquement fondées, ont été effectuées notamment sur les progrès d'acquisition de la langue et sur la motivation, et ont débouché sur l'élaboration de principes didactiques et de ressources pédagogiques d'immersion pour le premier cycle du secondaire, accompagnées d'exemples pratiques (Eriksson *et al.* 2000). On constate dans ces publications une séparation entre l'acquisition précoce et l'acquisition à partir du secondaire premier cycle (pour le secondaire deuxième cycle, voir Brohy 2002). Il reste à savoir s'il faut des didactiques différentes suivant l'âge des élèves au début de l'enseignement en immersion. En tout cas, d'après certaines affirmations, on doit spécifier la tranche d'âge. Il serait temps de rassembler les résultats et expériences issus de la pratique à travers le monde et d'élaborer, en l'absence d'études empiriques récentes et méthodologiquement fiables, une didactique ou méthodologie d'enseignement en immersion dans le cadre, par exemple, d'un groupe interdisciplinaire d'auteurs travaillant sur l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue et d'une culture étrangères (*content and language integrated learning* – CLIL) qui, sur la base de considérations relevant de la théorie de

l'apprentissage et tenant compte de toutes les sciences qui s'y rapportent, formulerait non seulement des principes de portée générale, mais aussi des catégories dans lesquelles pourraient s'inscrire les modèles et approches les plus divers (cf. également à ce propos Rautenhaus 2000, 115).

Nous nous efforcerons dans ce qui suit, de décrire en premier lieu, sur la base des expériences en Suisse (chapitre 2), les conditions-cadres externes des projets d'immersion (chapitre 3), puis de définir les bases de la théorie de l'apprentissage des langues (chapitre 4) et, dans les grandes lignes, leurs implications didactiques (chapitre 5), en réfléchissant également sur la position de l'enseignement traditionnel de langue étrangère. Au chapitre 6 « Perspectives », nous présenterons un concept global d'enseignement scolaire, ainsi que des propositions de travaux de recherche empirique pour renforcer l'hypothèse que l'enseignement en immersion est plus efficace que l'enseignement traditionnel de langue étrangère.

2 Les expériences en Suisse

Dans le pays quadrilingue qu'est la Suisse, avec ses vingt-six cantons aux systèmes scolaires et éducatifs différents, il n'y a pas deux projets d'immersion identiques. Contrairement à ce qu'on pourrait supposer de l'extérieur, il n'y a pas un canton où l'on pratique l'immersion à l'échelon global. Il y a environ 200 projets différents pour toutes les tranches d'âge et c'est seulement dans un petit nombre de cas que la continuité est prévue pour les écoles post-secondaires.

Contrairement à l'idée que la Suisse multilingue est plus avancée que d'autres pays dans le domaine de la didactique d'immersion, cette dernière a plutôt du mal à s'établir. En fait, elle dépend encore beaucoup trop de la bonne volonté de certaines personnes et/ou institutions. Certains projets à grande échelle, à long terme et définitifs ont toutefois été mis en place dans divers cantons, au niveau secondaire 2, où la mise en œuvre est la plus facile puisque l'on a affaire à des apprenants assez avancés, disposant déjà de bonnes connaissances en langues étrangères et faisant en outre l'objet d'une procédure de sélection. Un autre développement intéressant est un projet d'envergure des écoles de formation professionnelle en Suisse orientale, où les enseignants peuvent obtenir une certification pour leur formation – à la différence de leurs collègues des lycées qui bénéficient pourtant également d'une formation (Office de l'école secondaire et de la formation professionnelle du canton de Zurich). Les concepts bilingues commencent à prendre pied également dans la formation des enseignants, comme par exemple à Fribourg. L'immersion, au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire de l'enseignement public existe dans les cantons des Grisons, du Valais, de Fribourg, de Berne, de Neuchâtel et du Jura (cf. Brohy dans le présent ouvrage).

3 Les conditions-cadres externes comme auxiliaires de planification des projets d'immersion

La présentation ci-dessous montre que, dans le choix d'une méthode, un grand nombre de paramètres entrent en jeu qui doivent être tirés au clair avant le début du projet pour former la base de l'approche méthodologique (explications à la fin du tableau).

1. Âge de début	très jeunes enfants: 0-3/4 ans jeunes enfants: 3/4-5/6 ans (avant l'acquisition de l'écriture) moyen: 7/8-14/16 ans, jusqu'à la puberté (éventuellement interruption vers 11/12 ans, pensée abstraite) tardif: à partir de 16 ans et jusqu'à un âge adulte avancé		
2. Objectif	connaissances parfaites, comme un locuteur natif		connaissances fonctionnelles
3. Composition de la classe	monolingue	plurilingue = toutes sortes de variantes possibles	bilingue = bilinguisme réciproque immersion réciproque
4. Enseignants	1 personne = 1 langue, autrement dit, il faut au moins 2 enseignants par classe, en règle générale des locuteurs natifs		1 personne = 2 langues, autrement dit, une seule personne disposant de bonnes compétences en L2
	collaboration entre enseignants des matières spécifiques et enseignants de langues		
5. Compétence des apprenants	débutants, faible compétence		déjà de bonnes compétences dans toutes les aptitudes communicatives
6. Matières	contenu plutôt concret, orienté vers l'action		contenu plutôt abstrait
7. Ressources	non disponibles		disponibles

8. Méthodes	non adaptées		optimales	
9. Acquisition simultanée / consécutive des langues étrangères	concomitante simultanée		consécutive successive	
10. Nombre et type de langues et séquence de langues	langue locale, 1 ^{ère} langue de voisinage, langue de migrants, anglais comme langue véhiculaire, 2 ^e langue de voisinage, etc.			
11. Position de la langue cible, valeur de la (des) langue(s) d'origine	langue à faible prestige bilinguisme soustractif submersion impact défavorable sur la motivation		langue de haut prestige bilinguisme additif immersion impact favorable sur la motivation	
12. Durée	immersion totale		immersion partielle	
13. Répartition / emploi du temps, exemples	matin ou après-midi	1 ^{ère} ou 2 ^e moitié de la semaine	50% de chaque leçon	autres possibilités de répartition
14. Conditions d'admission	pour tous les élèves		pour des élèves sélectionnés	
15. Statut de participation	obligatoire pour les enseignants	obligatoire pour les apprenants	volontaire pour les enseignants	volontaire pour les apprenants

Figure 7.1: Conditions-cadres extérieures et variables de l'enseignement en immersion

Pour définir la mise en place de tout type d'enseignement en immersion, il faut tenir compte des quinze points de différences organisationnelles et situationnelles mentionnés ci-dessous qui génèrent, tant dans l'organisation que dans la méthode, une grande part de variabilité (Le Pape Racine 2000):

1. Début de l'acquisition de la deuxième / troisième langue:

- immersion totale précoce: l'enseignement des deux ou trois premières années de l'école maternelle et primaire ont lieu entièrement dans la langue cible (par

exemple pour les germanophones des communes romanches du canton des Grisons);

- immersion partielle précoce: dès le début de la scolarité, certaines matières sont enseignées dans la L2 (par exemple à Brigue, Sion, Sierre, Monthey, Bözingen/Bienne);
- immersion moyenne: après un enseignement de langue étrangère traditionnel, une partie des matières est enseignée en immersion à partir de la 3^e/4^e année scolaire jusqu'en 7^e/8^e année;
- immersion partielle tardive: à partir de la 8^e/9^e année scolaire (par exemple dans les lycées à Bienne, Bâle, Thoune, Zurich, etc.);
- immersion minimale: lorsque la deuxième langue n'est utilisée que dans une discipline, une à deux fois par semaine (Speicher, canton d'Appenzell).

2. Objectifs d'enseignement: selon que l'on vise un bilinguisme équilibré ou seulement l'acquisition de connaissances fonctionnelles, la structure de l'enseignement en sera modifiée.

3. Composition de la classe selon les langues d'origine:

- normalement, on suppose des classes monolingues apprenant une langue socialement significative, comme en Suisse romande une classe francophone apprenant l'allemand ou au Canada des élèves anglophones apprenant le français;
- si la classe est multilingue, comme c'est souvent le cas dans les villes et les agglomérations, on ne peut pas se référer à « la » première langue des étudiants, surtout si l'enseignant ne connaît pas ces langues. L'enseignement doit, dans ce cas, se faire uniquement dans la langue cible (langue nationale locale);
- on parle d'immersion réciproque (*dual-way bilingual immersion*), lorsqu'une classe bilingue – où les élèves parlent l'une ou l'autre des langues reconnues – bénéficie d'un enseignement dans les deux langues, ce qui fait que les élèves acquièrent des compétences (presque) identiques dans les deux langues (par exemple à Biel-Bienne, Samedan).

4. Connaissances linguistiques des enseignants: des enseignants qui sont pratiquement bilingues ou qui ont de bonnes compétences de la L2 peuvent assurer à eux seuls l'enseignement en deux langues (1 personne = 2 langues). Si dans un endroit particulier on ne dispose pas de ce potentiel, il faut avoir recours à des enseignants qui sont en général des locuteurs de langue maternelle, surtout parce que la prononciation est plus facile à acquérir chez les jeunes enfants de moins de 10 ans, mais également pour les débutants plus âgés (Peltzer-Karpf / Zangl 1998, 15). C'est évidemment là un problème majeur pour l'introduction de l'immersion, car la formation des enseignants exige beaucoup de temps et d'argent. Si l'on ne veut pas attendre de longues années avant d'introduire l'immersion, il faut trouver le moyen de laisser débiter les

enseignants, même avec des connaissances linguistiques insuffisantes, c'est-à-dire procéder avec les ressources disponibles. Il va sans dire que les enseignants doivent être prêts à améliorer leurs connaissances linguistiques par leur propre immersion, pourrait-on dire. Plusieurs démarches permettent de soutenir ces efforts et de réduire les problèmes:

- même en immersion, il existe au début des moyens d'enseigner en s'en tenant à des choses assez simples. Les enseignants peuvent se préparer sur le plan linguistique de manière à transmettre le moins d'inexactitudes possibles, manière efficace d'améliorer ses compétences linguistiques dans les matières à enseigner;
- ils peuvent utiliser le mieux possible un grand nombre de textes authentiques oraux et écrits qui offrent des modèles de langage corrects;
- selon le niveau des élèves, le passage en langue maternelle facilite l'assimilation du contenu, surtout quand il présente des difficultés linguistiques;
- une fois que les apprenants ont atteint un niveau de compétence linguistique avancé, ils deviennent résistants aux données incorrectes (Peltzer-Karpf / Zangl 1998, 8).

5. La compétence des apprenants (débutants ou avancés) conditionne en grande partie la méthodologie. Puisque l'on peut commencer l'immersion à tout âge, cette variable a une grande importance.

6. Le degré d'abstraction des contenus, la possibilité de concrétiser et/ou visualiser, l'orientation pratique que l'on peut donner à certaines matières, tout cela influence grandement la méthode d'immersion. Les liens qui existent dans ce domaine par rapport à la didactique disciplinaire ont fait l'objet de plusieurs publications (par exemple, Rautenhaus 2000, Biederstädt 2000).

7. Il est rare de trouver des ressources pédagogiques pour une matière donnée qui soient à la fois adaptées à la compétence linguistique développée en L2 et également conformes, en termes de contenu, à l'âge des élèves et aux exigences du programme. On doit encourager les enseignants à créer leurs propres ressources et à les mettre à la disposition des autres. Cela réclame une organisation en réseaux.

8. Méthodes appliquées: il est important de savoir si les enseignants, outre la transmission du contenu, dispensent ou non un enseignement optimal pour le développement linguistique, ce qui implique qu'ils reçoivent une formation appropriée pour pouvoir transmettre un enseignement de langues intégré.

9. Acquisition concomitante ou consécutive: l'acquisition peut se faire de façon concomitante (simultanée) ou consécutive (successive); un enfant peut, par exemple, apprendre deux langues en même temps à l'âge préscolaire, ce qui ne gêne pas

l'enseignement et une troisième et/ou quatrième langue(s), simultanément ou l'une après l'autre, à l'école.

10. Le choix des langues et la séquence de leur acquisition ont, selon le degré de proximité qui existe entre des systèmes de langues, une influence sur l'acquisition ultérieure d'une autre langue dans la mesure où se produisent différents effets de synergie (inférences et interférences). Le passage de la L1 à la L2 est par exemple beaucoup plus long que celui de la L2 à la L3, ou de la L3 à la L4, car le potentiel de transfert augmente avec chaque langue. Depuis quelque temps, la recherche se penche activement sur l'acquisition des langues tertiaires (cf. chapitre 4.3).

11. Position des langues cibles et valeur sociale des langues d'origine: il y a des langues à faible prestige et d'autres, à prestige élevé. La valeur que l'on donne aux langues à l'école ou en dehors de l'école a une influence sur la motivation de l'apprenant.

Il y a des langues que très peu de gens souhaitent apprendre, des langues dont la connaissance ne confère ni plus de prestige social ni de meilleures chances de revenus. Les migrants qui viennent de ce genre d'environnement culturel ont un tout autre conditionnement psychique et de toutes autres dispositions pour acquérir une langue ultérieurement. Puisque leur langue maternelle est souvent déconsidérée ou ignorée à l'étranger, cela peut les inciter à la négliger voire même à l'abandonner. On parle ici de bilinguisme *soustractif*, tandis que l'apprentissage d'une langue de prestige débouche sur un bilinguisme *additif*.

12. Durée d'exposition à la L2: en fonction des circonstances, on déterminera si l'immersion doit être minimale, partielle ou totale.

13. Répartition de l'enseignement de la première et de la deuxième langue dans le temps imparti: les changements de langues peuvent aller d'un extrême à l'autre – il peut se faire à chaque leçon, par exemple (enseignement bilingue de la matière) – ou chaque semestre.

14. Conditions d'admission: jusqu'à présent, c'est le plus souvent un public sélectionné qui a bénéficié de l'immersion, alors que tous les apprenants de niveau élémentaire pourraient en bénéficier. Il y a un risque de voir l'immersion acquérir la réputation d'être élitiste.

15. Statut de participation: Cela fait une grande différence si les enseignants et/ou les apprenants participent de façon volontaire ou non à l'enseignement en immersion.

En conclusion, on peut dire que l'enseignement d'une langue étrangère en immersion dépend d'une multitude de paramètres externes, organisationnels et que sa mise en œuvre doit, pour cette raison, être préparée avec le plus grand soin.

Nous examinerons ci-dessous, du point de vue des apprenants et des enseignants, les « conditions internes » de l'enseignement de langues étrangères et les principes généraux de la théorie de l'apprentissage, ainsi que ceux de la théorie de l'apprentissage des langues.

4 Principes généraux de la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement en général et de la théorie des langues étrangères en particulier

A l'heure actuelle, la théorie du constructivisme occupe une place dominante dans les discussions des didacticiens des langues et c'est à elle que l'on se réfère le plus souvent dans l'argumentation des principes de la psychologie et de la méthodologie de l'apprentissage. Soulignons tout de suite que, dans le cadre du présent article, nous ne pourrons qu'effleurer le sujet complexe des débats scientifiques sur le constructivisme (radical) comme théorie de la connaissance et sa signification au plan de la psychologie de l'apprentissage et de l'apprentissage des langues, de la méthodologie et de la pédagogie. Dans le domaine de la théorie et de la méthodologie de l'apprentissage des langues, on peut retrouver ces débats dans les publications de ses partisans – tels que Wendt 1996 et Wolff 2002 – comme de ses détracteurs – tels que Bredella 1999, Reinfried 1999 et Schüle 2000.

4.1. Bases générales de la théorie de l'apprentissage

La psychologie de l'apprentissage des langues s'appuie essentiellement depuis de nombreuses années sur la psychologie cognitive-constructiviste, dont Piaget était le grand pionnier. On part du fait que l'homme, fondamentalement, « se crée lui-même » ayant appris tout ce qu'il sait et sait faire, guidé et aidé, certes, par son environnement (en interaction), mais de sa propre initiative. En fonction de l'objectif personnel qu'il se fixe, l'apprenant va percevoir comme « actes mentaux » les éléments qu'il découvre à l'extérieur ou à l'intérieur de lui-même; il va les classer, les comparer, les mettre en relation, les peser, les relier, les inscrire dans une structure provisoire, les intégrer dans un schéma hiérarchique et, enfin, dans un système flexible non hiérarchique. Cela conditionne son activité mentale, car les informations sélectionnées qui parviennent au cerveau (excitations, stimuli, apports) doivent être traitées en permanence. Si l'objectif qu'il s'est fixé ne peut être atteint et/ou s'il rencontre des incohérences, il est troublé ou mis en échec, ce qui arrive assez fréquemment. Dans ce cas, deux modes de comportements sont possibles: soit il abandonne, laisse de côté et reporte à plus tard la réalisation de son objectif, soit il évalue la situation comme un problème à résoudre autrement, peut-être seul ou avec d'autres (Aebli 1994, 13-83, 386-388). Selon sa volonté de comprendre de façon superficielle ou approfondie, l'apprenant progressera ou non dans le développement de sa connaissance du monde; autrement dit, il doit être

prêt à remettre en permanence son savoir en question et le restructurer. Le degré de motivation et d'encouragement joue ici un rôle primordial (Karsenty 1999, Deci / Ryan 2000). La force mentale et la persévérance avec laquelle on s'applique à trouver des solutions dépendent, entre autres, de la personnalité de l'individu, et la confiance en soi joue en cela un rôle déterminant.

La promotion de l'autonomie de l'apprenant comme principe général d'enseignement est liée à la conception cognitive-constructiviste. Holec a présenté ce principe pour l'enseignement des langues étrangères en 1981 (Wolff 2000). Il y a eu depuis beaucoup d'efforts fructueux entrepris à cet égard dans l'enseignement de langues étrangères, comme par exemple le passage du cours magistral à d'autres formes d'organisation, dont des formes coopératives, des formes dites élargies d'enseignement et d'apprentissage et donc une nouvelle culture d'apprentissage qui a également donné lieu à de grands changements dans le domaine des ressources pédagogiques (par exemple Envol, Dahinden *et al.* 2000).

Outre l'autonomie de l'apprenant, le concept de métacognition a contribué également à améliorer les performances d'apprentissage. La métacognition est, selon Wolff (1996), la capacité à reconnaître, évaluer et améliorer le processus personnel d'apprentissage. C'est également reconnaître qu'il faut apprendre à apprendre. Il est utile de pouvoir se faire une idée des différents processus qui entrent en jeu dans son apprentissage, en tenant par exemple un journal ou des protocoles d'apprentissage (Reusser / Reusser-Weyeneth 1994).

Chez les enseignants, les constats de la psychologie de l'apprentissage ont provoqué un véritable changement de paradigmes, à savoir le fameux passage de l'instruction à la construction, donc à des environnements interactifs d'enseignement et d'apprentissage (Stebler / Reusser / Pauli 1994). D'une façon générale, on peut dire que l'enseignement ne débouche pas forcément sur l'apprentissage. Les enseignants doivent changer de rôle. Pour exagérer, on peut dire qu'au lieu d'être la source de tout savoir, ils devront devenir des accompagnateurs, des animateurs qui, par un enseignement centré sur l'élève et l'(auto-)évaluation, donnent à leurs élèves une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage que ce n'était le cas auparavant. Les enseignants sont importants en tant qu'exemples de personnes qui apprennent elles aussi et sont capables de rendre transparent, aux yeux de leurs élèves, leur propre apprentissage et également en tant que modèles de cet apprentissage tout au long de la vie que la société préconise. C'est précisément pour cela qu'un changement, certainement difficile, des théories subjectives des enseignants deviendra indispensable (Dann 1994). A propos de la « ré-accoutumance des tâches de formation scolaire » et de leur contexte social en rapport avec la recherche sur la psychologie de l'apprentissage et ses implications méthodologiques, on peut relire Reusser 2001. Les constats généraux de la théorie de l'apprentissage s'appliquent également à l'enseignement et l'apprentissage des langues, à condition de tenir compte de données spécifiques supplémentaires que nous allons décrire au chapitre suivant.

4.2. Principes de base de la théorie d'apprentissage pour l'acquisition des langues étrangères

Actuellement, les théories constructivistes de l'apprentissage s'appliquent aussi à l'apprentissage des langues (cf. entre autres Wendt 1996, Wolff 2002). Elles se fondent sur l'affirmation suivante, qui est loin d'être exhaustive: la condition préalable pour l'apprentissage des langues étrangères, c'est la volonté de les apprendre – quel qu'en soit le motif – comme moyen de communication.

Dans la communication langagière, on distingue tout d'abord quatre compétences communicatives: au plan réceptif, la compréhension à l'écoute et la compréhension de l'écrit et, au plan productif, l'expression orale et l'expression écrite. On peut donc communiquer par oral (compréhension auditive et expression orale) et par écrit (compréhension de la lecture et écriture). Pour l'expression orale, conformément au *Portfolio européen des langues* qui définit les niveaux à l'échelle européenne, on distingue en outre entre le monologue qui peut être préparé à l'avance et le dialogue plus difficile où les interlocuteurs doivent réagir spontanément sans préparation. Et c'est précisément cette compétence communicative là que le corps enseignant utilise fréquemment comme critère dans les examens, pour évaluer les connaissances linguistiques de l'étudiant, sans tenir compte également des autres compétences. Au début, on donne plus d'importance à l'aspect réceptif, compréhension à l'écoute, compréhension à l'écrit (input) qu'à l'aspect productif, l'expression orale et l'expression écrite (output), car l'apprenant doit pendant une longue durée d'exposition entendre et lire beaucoup dans une langue pour en assimiler la compréhension et la prononciation. L'apprenant comprend toujours plus qu'il ne peut produire et, de par ses conditions de vie et les exigences de sa profession, il arrive généralement à des niveaux d'apprentissage différents pour les quatre compétences. Ceci est tout à fait acceptable, puisque face à la demande d'un nombre accru de citoyens plurilingues en Europe, l'idée de perfection si peu réalisable a été abandonnée. Les gens doivent être capables, dans leur vie quotidienne et professionnelle, de fonctionner en plusieurs langues. Selon le cas, on encouragera plus ou moins l'une ou l'autre de ces compétences. Cela s'applique aussi à la prononciation.

Il faut évoquer ensuite la construction du vocabulaire, car sans contenu il ne peut pas y avoir de communication langagière. Au cours de ces dix dernières années, le problème de l'acquisition du vocabulaire et la recherche qui s'y rattache ont pris une grande importance (Kielhöfer 1996, Scherfer 1997) et, dans la même optique également, la formation des concepts dans la première langue (Seiler 1994, Aebli 1994). L'acquisition de la connaissance du monde, qui peut se faire aussi bien dans la première langue que dans d'autres langues, est illimitée; elle est donc sans fin. Les contenus pseudo-réalistes souvent simplistes et peu informatifs des anciens matériaux pédagogiques de langues étrangères, jadis qualifiés de communicatifs, étaient rarement propices à stimuler la motivation et la curiosité et ne débouchaient guère sur des discussions de contenu approfondies (Le Pape Racine 2000), mais étaient au contraire démotivants pour la plupart des apprenants. Par contre, lorsqu'on s'implique et qu'on

s'identifie à l'objet de l'apprentissage (Wolff 1996), on renforce le travail en profondeur et donc la capacité de rétention de la mémoire.

Le dernier aspect est la connaissance du système linguistique au niveau des mots (morphologie), de la phrase (syntaxe) et du texte (linguistique de texte). Contrairement au vocabulaire, la connaissance des systèmes linguistiques est limitée; on peut donc en arriver au bout et la mesurer facilement. Dans la tradition scolaire, on a longtemps appliqué le principe selon lequel le passage au niveau supérieur devait nécessairement coïncider avec la fin du programme d'apprentissage du système linguistique de la langue étrangère, ce qui a conduit à la surestimation bien connue de l'enseignement de la grammaire au détriment de la réception / production et de l'acquisition du vocabulaire et avait pour conséquence une progression beaucoup trop rapide de la grammaire (Diehl 1999) qui exigeait trop de l'apprenant. C'est en grande partie pour cette raison – exiger l'impossible – que l'enseignement scolaire de langue étrangère a laissé chez beaucoup d'apprenants un sentiment d'incapacité et d'insuffisance, voire même de frustration et de rejet envers la langue en question. En même temps que l'apprentissage des systèmes linguistiques, l'acquisition des langues tertiaires s'est établie au cours de ces dernières années comme un nouveau domaine de recherche sur le plan de la linguistique appliquée. Les personnes trilingues ou plurilingues se distinguent des personnes bilingues par leur assimilation complexe des langues, qui engendre des transferts intralinguistiques et interlinguistiques. La réponse à des questions comme l'influence que peut avoir le bilinguisme sur l'apprentissage d'autres langues étrangères, l'impact que peuvent avoir les phénomènes culturels, le choix des stratégies d'apprentissage, etc., conditionnera la future didactique intégrée du plurilinguisme (Hufeisen / Lindemann 1998, Meissner / Reinfried 1998, Cenoz / Hufeisen / Jessner 2001, Meissner 2001, Neuner 2002).

Dans les vingt dernières années, en même temps que l'enseignement des langues étrangères s'est orienté vers le contenu, l'attention s'est portée sur l'ensemble du texte (linguistique du texte) (cf. Hufeisen 2002), alors qu'auparavant elle portait plutôt sur la phrase. Dans les trois différents domaines de compétence de l'acquisition d'une langue étrangère que nous avons évoqués ci-dessus, à savoir la communication (pragmatique), le vocabulaire et le système linguistique, il y a différentes progressions que l'on peut considérer chacune individuellement.

Le constat général sur l'importance de l'autonomie de l'élève, la métacognition et l'enseignement centré sur l'apprenant, etc., s'applique également à l'enseignement des langues étrangères (Bimmel / Rampillon 2000). S'y associe le développement des stratégies spécifiques d'apprentissage des langues (Oxford 2000), de l'éveil aux langues (« *language awareness* ») (Hawkins 1999). La méthode d'enseignement du français *envol* (Dahinden *et al.* 2000), utilisée dans certains cantons suisses de la 5^e à la 9^e année d'école, s'efforce de combiner ces exigences et de préparer explicitement les élèves à un enseignement en immersion. A l'avenir, le pluriculturalisme en Europe exigera des apprenants des connaissances interculturelles précoces et une attitude d'ouverture envers les autres cultures (Schader 2000, Allemann-Ghionda 1997). Ce n'est qu'en augmentant la connaissance du monde dans ce domaine que l'on pourra

remplacer les préjugés et clichés répandus à travers le monde, par une réflexion approfondie et critique des réalités et des valeurs d'autres cultures.

4.3. Différences, dans la théorie de l'apprentissage, entre l'enseignement de langue étrangère et l'enseignement en immersion

Pour simplifier, on peut dire que l'enseignement en immersion se rapproche, comme on va le démontrer ci-dessous, de l'acquisition naturelle et non dirigée de la première langue ou d'une deuxième langue; il simule en quelque sorte l'acquisition naturelle de la langue.

- Tout d'abord, le premier objectif de l'enseignement n'est pas l'amélioration de la compétence linguistique, il n'en est que le deuxième; c'est la compréhension du contenu disciplinaire qui figure au premier plan. La langue sert ici de moyen de communication, d'outil.
- L'input oral et écrit de langue étrangère est, dans l'enseignement en immersion, plus riche, plus difficile et plus complexe que dans l'enseignement de langue étrangère. Le degré de difficulté est certes adapté aux connaissances linguistiques des apprenants, mais il s'appuie néanmoins sur des phénomènes étendus de la langue et ne se limite pas à ce qui a déjà été introduit dans les manuels de langues étrangères. Jusqu'ici, les textes écrits s'appuyaient surtout sur ce qui était déjà appris et introduisaient quelques mots nouveaux. Dans l'enseignement en immersion, les apprenants sont confrontés dès le départ, à l'oral et à l'écrit, à une plus grande complexité linguistique et un plus grand nombre de ressources pédagogiques, d'où ils peuvent sélectionner les éléments dont ils ont besoin pour résoudre les tâches qu'ils ont à faire (Le Pape Racine 2000, 65-68).
- En ce qui concerne l'output, c'est-à-dire la production orale et écrite, la situation est assez similaire à celle de l'enseignement traditionnel de langue étrangère, dans la mesure où le modèle « instructionniste » exigeait en général dans l'une et l'autre variante trop peu d'expression langagière (Vollmer 2000, 52). Mais des différences apparaissent néanmoins au niveau de la quantité et de la qualité de l'output. Dans l'enseignement en immersion, l'accent est mis sur le contenu et non sur la forme. L'apprenant doit comprendre un contenu complexe et y répondre oralement avec des questions pertinentes. Poser des questions sera plus facile, parce que celles-ci ne seront pas nécessairement interprétées comme un manque de connaissance ou de compréhension du contenu disciplinaire, ce qui pourrait être sanctionné par de mauvaises notes, mais servent au contraire à clarifier certains aspects linguistiques (*negotiation of meaning*), ce qui est légitime dans un enseignement en immersion. A propos de l'output, Swain (1985) fonde son hypothèse sur la considération suivante: premièrement, il donne à l'apprenant l'occasion d'appliquer à bon escient ce qu'il a appris. Deuxièmement, l'apprenant doit passer du sémantique au

syntactique, ce qui veut dire que les lacunes de vocabulaire et les difficultés d'expression deviennent apparentes et que ce qui est mal compris peut être corrigé par l'interlocuteur ou par lui-même; c'est ainsi que le degré d'exactitude progresse. Alors que dans l'enseignement en immersion, l'apprenant ne peut se contenter d'affirmations vagues, il a besoin de comprendre le sujet en profondeur et de façon précise, sans quoi il ne pourra pas progresser dans cette matière (Vollmer 2000, 67).

À côté de la situation du dialogue, il y a aussi celle du monologue. Dans l'enseignement en immersion, les apprenants sont appelés à faire des exposés cohérents et plus longs; on parle ici de compétence de présentation (Stern *et al.* 1999, Le Pape Racine 2000). Les tâches d'écriture se distinguent souvent nettement de ce que l'on trouve dans l'enseignement traditionnel de langue étrangère, où l'on a davantage affaire à des reproductions de textes que dans l'enseignement en immersion. Ici il s'agit de décrire des états de fait complexes, comme par exemple le déroulement d'une expérience de chimie.

Authenticité du contenu: ceux qui voient cette méthode d'un œil sceptique craignent que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ne soient aussi bien réalisés qu'avec un enseignement dans la première langue. Or, d'innombrables études au Canada ont montré qu'il n'en est pas ainsi. Les expériences en Europe reflètent la même image, mais il y a encore relativement peu de recherches empiriques sur les performances des matières enseignées. Dans des études bilingues réalisées dans les cantons du Valais et des Grisons, les connaissances en mathématiques des classes pilotes et des classes témoins étaient à peu près identiques (Schwob 2002, Serra 2002), bien qu'au début, l'enseignement du programme progressait moins vite. Comment expliquer un résultat aussi surprenant?

Vollmer (2000, 67) estime

... que le principal défi consiste à rattacher les exigences cognitives-conceptuelles au savoir disciplinaire, aux fonctions linguistiques de tendance généralisante et d'en développer et d'en assurer la réalisation dans la langue étrangère. Une telle ambition peut, dans le meilleur des cas, conduire non seulement à la transmission d'un second système de codes (...), mais encore à une vérification (...) du système cognitif dans son ensemble – et ceci peut sans doute mieux se faire par le biais de la deuxième langue ou langue étrangère, que par la réflexion dans la langue maternelle d'actes et de cognitions en général supposés connus et qui le sont pourtant en fait, très peu.

Et Hallet (2002, 1) écrit:

On considèrera comme noyau de ce processus cognitif le phénomène de la formation des concepts (concept formation), auquel on attribue chez l'apprenant un impact particulièrement profond. L'introduction de la notion didactique de « concepts » devrait servir tout à la fois à définir la distinction entre l'enseignement avancé de langue étrangère et l'enseignement bilingue d'une discipline et à déterminer les objets d'une didactique bilingue de cette discipline.

Dans l'enseignement en immersion, les processus cognitifs sont plus fréquemment manifestés extérieurement (le penser tout haut), c'est-à-dire que les étapes d'apprentissage, devenant plus perceptibles, entraînent davantage d'interaction, ce dont profitent en particulier les élèves plus faibles. Pour expliquer le succès de l'enseignement en immersion, il faudra accorder une attention plus soutenue au processus de formation des concepts et à ses rapports avec la compréhension approfondie du contenu pédagogique des matières enseignées.

Dans le domaine des stratégies d'apprentissage et des techniques d'apprentissage et de travail, Wolff (1996) considère que certaines techniques de travail peuvent être introduites et appliquées avec plus de succès dans l'enseignement en immersion que dans l'enseignement de langue étrangère conventionnel, parce que les techniques d'apprentissage dans l'enseignement de langue étrangère sont aussitôt associées à la matière complexe de la langue. Dans l'enseignement en immersion par contre, les techniques doivent, comme dans l'enseignement disciplinaire en général, être appliquées de façon concrète. Ainsi par exemple, la comparaison et la mise en contraste dans une matière d'enseignement sont des techniques qui peuvent s'appliquer également à la comparaison entre la L1 et la L2 et produire ainsi un effet synergétique (transfert) (cf. Imgrund, en cours d'impression).

5 Concepts didactiques

Sur la base de la théorie constructiviste de l'apprentissage, les enseignants peuvent tirer des conclusions logiques qui – comme dans tout enseignement – impliquent aussi dans l'enseignement en immersion une palette de démarches didactiques cohérentes en soi:

- Ils s'efforcent de créer au mieux de bonnes conditions d'apprentissage et des environnements d'apprentissage de qualité, pour permettre aux apprenants de développer tout leur potentiel.
- Ils enseignent à travailler de façon indépendante (autonomie des apprenants), ce qui doit être élaboré lentement, par la transparence des objectifs d'enseignement et d'apprentissage (et des ressources pédagogiques) et par des formes appropriées d'(auto)évaluation.
- Par ailleurs, les enseignants peuvent exploiter les aspirations individuelles et les besoins spécifiques des élèves, en leur indiquant différentes approches (stratégies d'apprentissage) qu'ils pourront appliquer et tester dans des situations d'apprentissage données.
- A cela, s'ajoutent aussi les phases métacognitives de l'enseignement, pendant lesquelles on mène une réflexion commune ou individuelle sur ce qu'est l'apprentissage, par exemple sous forme de journal d'apprentissage.

- Dans un contexte d'apprentissage constructiviste, il faut adapter également les modes d'activités dans la classe. Le cours magistral reste une forme d'enseignement, mais il doit être réexaminé en termes d'efficacité. On aura recours à des formes plus variées d'enseignement et d'apprentissage, comme les projets d'étude, le plan de travail hebdomadaire, le travail en groupe ou à deux, toutes choses favorisant la coopération commune au sein d'un même groupe.
- Là où c'est possible, on intégrera à l'enseignement les nouveaux médias et on les utilisera de manière utile.

Depuis quelque temps, il n'y a guère plus qu'au Canada (Cummins 1996, cité dans Vollmer 2000, 52) que des efforts sont menés en vue de promouvoir l'acquisition « naturelle » d'une langue étrangère en immersion, sur la base de nouvelles connaissances et par des mesures ciblées de didactique de langues. Diverses propositions ont déjà été faites, contribuant ainsi à une didactique globale de l'immersion du point de vue linguistique, qui ne portent pas sur un enseignement systématique permanent de la langue, mais sur une approche consciente du langage, dans ce qu'on appelle des « îlots de travail linguistique fonctionnel » (Vollmer 2000).

5.1. L'aspect réceptif

Pour réussir, l'enseignement en immersion doit satisfaire aux exigences suivantes:

- réactiver les connaissances linguistiques acquises, par des procédés de remue-méninges, comme le *mindmapping*¹, le *clustering*, etc. (Krechel 1999);
- utiliser des textes oraux et écrits qui ne soient pas trop difficiles. Le degré de difficulté d'un texte se mesure selon certaines variables (nombre de mots inconnus, complexité des structures grammaticales, longueur du texte; dans le cas de textes audio s'ajoutent également la prononciation (dialectale), les bruits de fond, la vitesse, etc.), la tâche demandée (compréhension globale, sélective ou détaillée du texte), les connaissances préalables des apprenants, ainsi que, pour les textes à lire, les paramètres de lecture, comme par exemple la durée (Thürmann 2000);
- développer des compétences de compréhension orale et de lecture: l'initiation des apprenants à la lecture interactive avec les pratiques descendantes (*top-down*) et à partir de la base (*bottom-up*) et l'entraînement aux déductions à partir du contexte (Stern *et al.* 1999, 64-72) avec différentes méthodes, comme par exemple l'enseignement réciproque (*reciprocal teaching*) (Eriksson / Le Pape Racine / Reutener 2000);

1 *Mindmapping*: technique permettant de représenter des concepts sous une forme graphique illustrant les liens entre les idées, de manière à faciliter la visualisation de l'ensemble.

- procurer des auxiliaires lexicaux et des notions en rapport avec la matière d'enseignement (Thürmann 2000) et également
- procurer des notions et du vocabulaire spécifiques aux transports (Stern 1999 47-55, Biederstädt 2000) permettant l'utilisation de méthodes de travail spécifiques aux matières choisies, par exemple en géographie, la lecture de diagrammes, de graphiques et de courbes, dans d'autres matières, la définition, la description de situations ou de processus, des résumés, classifications, interprétations, explications, évaluations, argumentations, conclusions, etc. Ces préalables de travail peuvent être introduits également dans l'enseignement de l'allemand ou de la première langue, ce qui contribue à la mise en œuvre de synergies interdisciplinaires;
- faire un travail général de vocabulaire, en ayant recours à tous les moyens didactiques disponibles pour élargir et différencier le vocabulaire, comme les règles de la formation des mots, les familles de mots, les champs thématiques, mots internationaux, étymologie, tournures de phrases, etc. Il s'agit aussi d'examiner les traductions d'un point de vue critique, comme par exemple « *Reichskristallnacht* » traduit par « *The Night of the Broken Glass* », (« la nuit du verre cassé ») (Rautenhaus 2000, 122);
- créer des redondances, c'est-à-dire de répétitions de contenu faites à bon escient par l'enseignant, en utilisant d'autres mots ou des paraphrases (Rautenhaus 2000);
- élaborer des techniques de travail pour extraire des informations à partir de textes factuels (Thürmann 2000, Trumpp 1998);
- Beate Helbig (1998, 131-146) a produit à ce sujet un répertoire de méthodes.

5.2. L'aspect productif

La production orale et écrite dans des contextes donnés doit souvent être stimulée (Thürmann 2000, Stern *et al.* 1999, Le Pape Racine 2000).

Production orale

L'enseignement bilingue d'une discipline développe chez l'apprenant des aptitudes discursives orales et écrites qui se renforcent mutuellement. L'enseignant dispose de techniques nombreuses pour stimuler le langage, comme celles que présente par exemple Rautenhaus (2000):

- *bridging*: l'enseignant fait le pont entre ce que l'apprenant peut dire et ce qu'il veut dire en donnant, quand il le faut, l'aide linguistique nécessaire pour que s'établisse une bonne communication;
- *prompting*: l'enseignant anticipe les questions de ses élèves et suggère les réponses, sachant qu'ils ne connaissent pas encore les mots;

- *différenciation du vocabulaire*: l'élève connaît par exemple le terme générique de *oiseau*, l'enseignant fournit le mot spécifique de *mouette*;
- *correction du choix des mots, de la prononciation, de la grammaire et des idiomes*: l'enseignant a une approche spécifique et très différenciée pour corriger les erreurs – il en a une didactique appropriée;
- *exploitation de ce qui a été dit par les élèves*;
- *mise en valeur*, par exemple en écrivant au tableau les mots particulièrement importants;
- *alternance de codes (code-switching)*: les avis sont partagés sur la question de savoir si, dans l'enseignement en immersion, il faut utiliser la première langue ou une autre langue pour combler les lacunes. Comme on le reconnaît généralement dans la didactique de langues étrangères, Butzkamm (2000) est nettement d'avis que le dogme du monolinguisme absolu n'a plus cours (cf. Wüest 2001). Il parle de « bilinguisme éclairé ». Les séquences bilingues doivent donc être utilisées de manière consciente et justifiée (Stern 1999, Vollmer 2000, 141);
- *encouragement des apprenants*, en leur faisant comprendre que ce serait une bonne chose de répéter les corrections et/ou les précisions de l'enseignant, en les reprenant dans la phrase suivante;
- *animation de la communication* entre apprenants;
- *ignorer les expressions spontanées* de mécontentement ou les réactions moqueuses de la part des apprenants;
- *encourager l'auto-évaluation* et l'autocorrection des apprenants;
- *l'éveil aux langues (language awareness)*: De temps en temps, sensibiliser à la prise de conscience des stratégies de communication utilisées dans la classe et rechercher ensemble les moyens de les améliorer et de stimuler la prise de conscience langagière (cf. également à ce propos Stern *et al.* 1999, 81-101 et 107-151).

Production écrite

Les articles mentionnés jusqu'ici mettent avant tout l'accent sur la production orale de la langue. On ne trouve que rarement des études circonstanciées à propos de l'écrit. Un aperçu de l'écrit, comme processus de promotion de l'apprentissage des langues dans l'enseignement en immersion, est proposé par Stern *et al.* (1999, 75-81). Il explique également le rôle des méthodes de sensibilisation formelle et d'enseignement contrastif de la grammaire.

Un soutien visuel non verbal et utilisant des médias (Thürmann 2000) contribue – dans un contexte d'apprentissage riche et authentique où les phénomènes, au sens où l'entend Wagenschein, sont dans un premier temps présentés inchangés – à aider l'apprenant à poser des questions, établir lui-même des hypothèses, chercher des

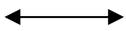
solutions possibles et ceci, non seulement par rapport à la matière enseignée, mais en même temps, en interaction avec les phénomènes linguistiques.

À côté de ces propositions qui mettent avant tout l'accent sur la langue, il reste aussi à appliquer et à approfondir, en collaboration avec les didacticiens des disciplines, les concepts de pluriculturalité (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*) et de grammaire intégrée contrastive.

6 Perspectives

Sur la base des explications précédentes, le modèle ci-dessous annoncé au premier chapitre montre comment on pourrait mettre en œuvre l'enseignement en immersion, dans le cadre d'une conception d'ensemble de l'enseignement des langues, surtout si l'enseignement de langue étrangère doit, dans les années à venir, débiter plus tôt.

Légende de la figure 2:



Grammaire transversale, comparative, contrastive

Langues à travers le curriculum

Aspects interculturels et pluriculturels

Recherche sur l'acquisition des langues tertiaires

		Immersion		Immersion		Immersion					
Tert.				←→							
S 2		Immersion		Immersion		Immersion					
12^e an.		←→									
11^e an.						Enseignement de langue étrangère	Immersion Educa- tion artistique				
10^e an.		Enseigne- ment de langue étrangère	Immer- sion Matière de sciences naturelles	Enseigne- ment de langue étrangère	Immer- sion Histoire						
S 1						←→					
9^e an.											
8^e an.										Enseignement en langue étrangère	
7^e an.		←→									
PS		Immersion, matière de sciences naturelles		Enseignement de langue étrangère							
6^e an.		←→									
5^e an.											
4^e an.		Enseignement de langue étrangère									
3^e an.											
2^e an.				←→							
1^e an.											
Mat.		Concept « éveil au langage et ouverture aux langues » et/ou « éveil aux langues et aux cultures »		Eventuellement 1 ^{ère} langue étrangère							
		Allemand L1	1^e LE L2	2^e LE L3	3^e LE L4						

Figure 7.2: Modèle d'une conception d'ensemble d'un enseignement scolaire de langues étrangères pour des personnes, par exemple dont la première langue est l'allemand

Cet aperçu fait ressortir qu'en raison de l'imbrication complexe des objectifs d'apprentissage disciplinaire et des objectifs d'apprentissage linguistique, il faut une coordination beaucoup plus poussée entre les disciplines. Il ne s'agit pas seulement d'éviter un chevauchement superflu et démotivant des contenus (Vollmer 2000, 153, 2002), mais de parvenir à une transformation qualitative de l'enseignement disciplinaire, qu'il ait lieu dans la première langue ou dans une deuxième ou troisième langue. De ce fait, l'enseignement en immersion ne devrait pas rester essentiellement la préoccupation de la linguistique et de la didactique des langues. On peut se demander combien de temps il faudra pour que l'intérêt qui existe incontestablement dans la pratique, chez les enseignants des diverses disciplines, gagne également le niveau tertiaire de la formation initiale et continue des enseignants.

Si l'enseignement en immersion est appelé à se développer, il doit reposer sur une théorie. Les années qui viennent nous diront s'il est possible de formuler, notamment sur la base des résultats de la recherche empirique, une théorie globale de grande envergure ou diverses théories au champ d'application plus restreint. Les publications dont on a parlé et le consensus général laissent prévoir de vastes travaux de recherche, comme la description et la présentation systématique et contrastive des modèles d'enseignement en immersion qui existent à tous les niveaux, ainsi que leur évaluation (Henrici / Königs / Zöfgen 2001), sachant que celle-ci devrait englober à la fois l'aspect linguistique et l'aspect disciplinaire (Tönshoff 2002). Il faudrait également examiner si l'enseignement en immersion représente ou non une plus-value. Au niveau de l'enseignement, on pourrait étudier par exemple les particularités méthodologiques ou les rapports et implications de l'interaction entre langage de l'apprenant et langage de l'enseignant dans les échanges qui ont lieu dans les classes d'enseignement en immersion, ou encore le discours en binôme entre apprenants dans le travail en partenariat et les contextes coopératifs d'apprentissage (Vollmer 2000, 145). Une démarche analytique du discours demanderait des enregistrements précis des cours, avec une attention particulière sur les aspects qualitatifs du feed-back venant de l'enseignant et les réactions correspondantes des apprenants. Il serait également important d'effectuer des recherches sur des groupes d'apprenants de toutes tranches d'âge, linguistiquement hétérogènes. Cela dépasserait le cadre du présent article de continuer à faire d'autres suggestions. Heribert Rück (2002, 166) propose, dans le domaine de l'enseignement précoce de langue étrangère, de vastes projets de recherche qui ont également de l'importance pour l'enseignement en immersion, comme c'est le cas pour Timm (2002, 193) Tönshoff (2002, 200-205) et Vollmer (2002, 218) pour l'enseignement de langue étrangère en général et l'enseignement en immersion en particulier.

Les articles spécialisés, y compris canadiens et américains, s'intéressent à la recherche d'un point de vue avant tout national et assez peu d'un point de vue européen, sauf par exemple, pour Breidbach 2000. Il est heureux de constater qu'un peu partout sont élaborées un grand nombre d'approches didactiques qui viendront un jour ou l'autre prendre leur place dans les salles de classe. Il faudrait se demander comment communiquer à un plus vaste public les résultats de ces approches et travaux

scientifiques et comment ils pourraient être mis en œuvre. Le rapport entre théorie et pratique pourrait être grandement amélioré. Il ne tient pas aux seuls enseignants so-disant « réticents à la théorie », que les résultats de la recherche scientifique ne parviennent pas jusqu'à eux ou seulement avec des années de retard. Il serait souhaitable que les représentant(e)s de la didactique des langues étrangères se chargent davantage de cette nécessaire démultiplication des tâches. En Suisse, les hautes écoles pédagogiques nouvellement fondées, auxquelles se rattachent des services de recherche et qui intègrent l'enseignement et la formation continue des enseignants, offrent peut-être une chance à cet égard.

Il nous faudra à l'avenir, des enseignants disposant d'une double qualification – disciplinaire et linguistique, sur la base d'une formation initiale ou continue d'enseignement bilingue. L'enseignement précoce de langue étrangère et l'enseignement en immersion demandent des moyens financiers suffisants et une planification judicieuse à long terme, également en ce qui concerne la formation en temps utile des formateurs et formatrices susceptibles d'assurer le suivi d'un tel projet.

Il faudra également résoudre un problème important de politique linguistique, souvent évoqué dans le débat public par des experts connus dans le domaine des langues, à savoir la place de l'anglais ou de l'anglais américain dans les écoles européennes (cf. également Krumm dans le présent volume). La discussion porte sur la question de savoir si l'anglais doit être appris comme première ou deuxième langue étrangère ou comme langue véhiculaire. Contre le choix de l'anglais comme première langue étrangère, on peut mentionner l'argument de la psychologie de l'apprentissage qui est le suivant: l'anglais étant relativement facile à apprendre au départ (progression molle de l'acquisition du système), une série de difficultés apparaissent lorsque viennent s'ajouter deux ou trois ans plus tard en troisième langue, le français ou l'allemand, etc., qui sont au départ des langues plus difficiles à apprendre. Une étude de performance menée en Slovaquie par Cagran en 1996, comparant les performances de classes ayant l'anglais en première langue étrangère et l'allemand en deuxième, à des classes où l'allemand était enseigné en première langue étrangère et l'anglais en deuxième, a constaté des résultats considérablement meilleurs là où les apprenants avaient commencé l'allemand comme première langue étrangère. Il faudrait sans tarder effectuer d'autres études de ce type. Sans vouloir nier la nécessité d'apprendre l'anglais pour des raisons économiques ou comme langue scientifique, les Européens doivent se demander jusqu'où ils souhaitent renforcer et protéger la diversité des langues et cultures européennes dans le sens d'une écologie linguistique ou dans quelle mesure ils veulent continuer à investir des milliards pour permettre, entre autres, aux Américains anglophones de persister dans leur monolinguisme et leur monoculture (même si l'on peut prévoir à long terme un bilinguisme anglais / espagnol). Si pour des raisons politiques, l'anglais doit continuer à être enseigné comme première langue étrangère, c'est pour la population, les parents, les jeunes élèves, le corps enseignant, etc., le signe, intentionnel ou non, que l'anglais américain est la langue la plus importante, ce qui n'est certainement pas fait pour stimuler la motivation de nombreux jeunes à apprendre d'autres langues. Si l'anglais est la langue la plus valorisée et la plus

encouragée, cela va au détriment du plurilinguisme européen souhaité et préconisé. La linguistique n'évolue pas dans un espace exempt de valeurs, elle a une responsabilité envers les générations futures (cf. Krumm / Racine, *Sprachenpolitische Resolution der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, 2002). Le choix des projets de recherche touchera toujours à des questions de société. Seule la poursuite d'une réflexion interdisciplinaire en profondeur pourra apporter clarification et bases de décision.

7 Références bibliographiques

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar / BREIDBACH, Stephan (éds.), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*, Frankfurt/M., Lang, Kolloquium Fremdsprachenunterricht 7, 2000

[<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Schuele.htm>].

AEBLI, Hans, *Denken, das Ordnen des Tuns*, Bd. 2, Stuttgart, Klett-Cotta, (2^e édition), 1994.

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina, War es nötig, eine interkulturelle Bildung zu entwerfen?, in Allemann-Ghionda, Cristina (éd.), *Multikultur und Bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*, Bern, Lang, 2^e édition, p. 197-206, 1997.

BACH, Gerhard, Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen, in Bach/Niemeier (éd.), p. 11-26, 2000

BACH, Gerhard / NIEMEIER, Susanne (éd.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt/M., Lang, 2000.

BAUSCH, Karl Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (éds.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Tübingen, Narr, 2002.

BIEDERSTÄDT, Wolfgang, Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7-10, in Bach/Niemeier (éd.), 127-138, 2000.

BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München, Langenscheidt, 2000.

BREDELLA, Lothar, *Die Verheissung von Autonomie, Kreativität und Allmacht. Zur Kritik der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*, DGFF-Kongresspapier, 1999

[<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Bredella.htm>].

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, *Expérience d'apprentissage bilingue précoce: résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2^e année primaire. Année 1998/99*, Neuchâtel, IRDP (= 003 Mars 2000), 2000.

BREGY, Anne-Lore / REVAZ, Nadia / DUC, Céline, *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4^e primaire de Sierre*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2001.

BREIDBACH, Stephan, Die Forschungslandschaft im Bereich « Bilingualer Sachfachunterricht »: Eine Bibliographie 1996-1999, in Bach/Niemeier (éd.), p. 187-237, 2000.

BROHY, Claudine, *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Année scolaire 1999/2000. Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Schuljahr 1999/2000*, Neuchâtel, IRDP (01.6 mai 2001), 2001.

BROHY, Claudine (éd.), *Enseignement immersif et enseignement bilingue au niveau secondaire II. Bibliographie sélective*, Neuchâtel, IRDP (= 02.1002), 2002.

BUTZKAMM, Wolfgang, Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht, in Bach/Niemeier (éd.), p. 97-113, 2000.

CAGRAN, Branka, Evalvacija projekta « Tuji jeziki na razredni stopnji », Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 1996.

CENOZ, Jasone / HUFSEISEN, Britta / JESSNER, Ulrike (éds.), *Looking beyond second language acquisition. Studies in tri- and multilingualism*, Tübingen, Stauffenburg, 2001.

DAHINDEN, Bruno / KLEE, Peter / LE PAPE RACINE, Christine / MANNO, Giuseppe / OCHSNER, Gabriela / RUSCH, Hans Ulrich / TCHANG-GEORGE, Martine, *Envol. Françaislehrmittel für die Sekundarstufe 1*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2002.

DANN, Hans-Dietrich, Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften, in Reusser/Reusser-Weyeneth (éd.), p. 163-182, 1994.

DECI, Edward L. / RYAN, Richard M., Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist* 55: 1, p. 88-117, 2000.

DIEHL, Erika, Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt, in Matthey, Marinette (éd.), *Varia*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, p. 7-26, 1999.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans, *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*. Zürich, Pestalozzianum, 2000

EUROPARAT – Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München, Langenscheidt, 2001.

FREUDENSTEIN, Reinhold, Rezensionen: Christine Le Pape Racine (2000), Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts, Zürich, Pestalozzianum, *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3, p. 319-320, 2001.

FUCHS, Gabriela, *Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis, Babylonia* 4, p.12-15, 1999.

HALLET, Wolfgang, *Fremdsprachige Begriffsbildung im bilingualen Unterricht*, Présentation dans le cadre du Groupe de travail sur l'enseignement bilingue « Arbeitskreis bilingualer Unterricht » à l'Université de Hambourg le 3 juin 2002, 2002 [http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~kongress/sec6_abstract3.html].

HAWKINS, Eric, Foreign language study and language awareness, *Language Awareness* 8: 3 & 4, p. 124-142, 1999.

HELBIG, Beate, Texterschliessungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache, in Bausch, Karl-Richard / Beier / Christ, Herbert / Helbig, Beate / Schneider / Thürmann, Eike (éds.), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, p. 131-146, 1998.

HENRICI, Gert / KÖNIGS, Frank G. / ZÖFGEN, Ekkehard (éds.), *Fremdsprachen lehren und lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Leistungsmessung und Leistungsevaluation*, Tübingen, Narr, 2001.

HOLEC, Henri, *Autonomy in foreign language learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

HUFEISEN, Britta, *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay*, Wien, Studienverlag, 2002.

HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (éds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen, Stauffenburg, 1998.

IMGRUND, Bettina (sous presse), Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung zur Nutzbarkeit französisch-deutsch bilingualer Begrifflichkeit, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50.

KARSENTY, Thierry, *La motivation de l'élève bilingue à apprendre le français en immersion: stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire*, University of New Brunswick, Colloquium at the Second Language Education Centre, 1999.

KIELHÖFER, Bernd, *Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. Babylonia 2*, p. 7-17, 1996.

KRECHEL, Hans-Ludwig, Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen Modulen des Fachunterrichts in der Fremdsprache, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4: 2 [en ligne], 1999.

KRUMM, Hans-Jürgen / RACINE, Jean, Sprachenpolitische Resolution der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Luzern, 4. August 2001, in Clalüna, Monika / Schneider, Günther (éds.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Sonderheft, p. 9-12. 2002

LE PAPE RACINE, Christine, *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts*, Zürich, Pestalozzianum, 2000.

MARCUS, Reinfried, Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?, *Fremdsprache lehren und lernen* 28, p. 162-180, 1999.

MEISSNER, Franz-Josef, Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen, in Königs, Frank G. (éd.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung, Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachlehrerinnen und -lehrern*, Tübingen, Narr, p. 11-130, 2001.

MEIBNER, Franz-Joseph / REINFRIED, Marcus (éds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen, Narr, 1998.

MELDE, Wilma / RADDATZ, Volker (éds.), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Offene Formen und Frühbeginn*, KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Frankfurt/M., Lang, 2002.

MERKELBACH, Christian, *Konzept für das Projekt «Zweitsprachiger Unterricht» an der Quartierschule Bözingen-Biel*, Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne., 2001.

MERKELBACH, Christian, *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*, Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne 2/02, 2002.

NEUNER, Gerd, *Bericht zur Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*, Tagung des Europarats «Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe», Strasbourg, 2002.

OXFORD, Rebecca L., Language learning strategies for ESL and EFL: A synthesis of theory and research, in Carter, R. / Nunan, D. (éds.), *English language teaching handbook*, Cambridge, UK, University Press, 2000.

PELTZER-KARPF, Annemarie / ZANGL, Renate, *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*, Tübingen, Narr, 1998.

PIEPHO, Hans-Eberhardt, *Grundschulfremdsprachen – der Beginn eines neuen Zeitalters für das Schulfach Englisch*, Vortrag [Fremdsprachentage Bremen], 2002.

RAUTENHAUS, Heike, *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte*, in Bach/Niemeier (éd.), p. 115-126, 2000.

REUSSER, Kurt / REUSSER-WEYENETH, Marianne (éds.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, Bern, Huber, 1994.

REUSSER, Kurt, Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems, in Finkbeiner, Claudia / Schnaitmann, G.W. (éds.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*, Donauwörth, Auer, p. 106-140, 2001.

RÜCK, Heribert, Klang und Rhythmus im Fremdsprachenfrüherwerb. *Grundschulunterricht 4, Sonderheft Fremdsprachen*, p. 46-51, 2001.

RÜCK, Heribert, *Zur Erforschung des Fremdsprachenfrüherwerbs*, in Bausch / Christ / Königs / Krumm (éds.), p. 162-167, 2002.

SCHADER, Basil, *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe 1*, Zürich, Orell Füssli, 2000.

SCHERFER, Peter, Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens, in Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (éds.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, Narr, p. 185-216, (2^e édition), 1997.

SCHÜLE, Klaus, *In Relationen denken und handeln. Vom konstruktiven Umgang mit dem Konstruktivismus*, in Abendroth-Timmer / Breidbach (éds.), 2000 [<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Schuele.htm>].

SCHWOB, Irène, *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4^e primaire de Monthey, Sierre et Sion*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2002.

SEILER, Thomas Bernhard, *Zur Entwicklung des Verstehens – oder wie lernen Kinder und Jugendliche verstehen?*, in Reusser / Reusser-Weyeneth (éds.), p. 69-88, 1994.

SERRA, Cécilia, *L'enseignement bilingue des mathématiques: enjeux linguistiques, disciplinaires et cognitifs pour l'acquisition de L2 et de L1. À l'exemple du projet pilote (all./italien et all./romanche) de l'école primaire de Coire*, 2002 [www.isw.unibe.ch/chling02/Abstracts/ASerraCecilia.htm].

STEBLER, Rita / REUSSER, Kurt / PAULI, Christine, *Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens*, in Reusser / Reusser-Weyeneth (éds.), p. 227-260, 1994.

STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA Cecilia, *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Chur / Zürich, Rüegger, [Nationales Forschungsprogramme 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme], 1999.

SWAIN, Merrill, Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in Gass, Susan M./Madden, C.G. (éds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury, p. 235-253, 1985.

THÜRMAN, Eike, Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht, in Bach / Niemeier (éds.), p. 75-96, 2000.

TIMM, Johannes-Peter (2002), *Fremdsprachenlernen in einem integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht*, in Bausch / Christ / Königs / Krumm (éds.), p. 190-196. 2000.

TÖNSHOFF, Wolfgang, *Fremdsprachlicher Frühbeginn, bilinguales Lehren und Lernen, Einsatz neuer Medien – Herausforderungen für Wissenschaft und Unterrichtspraxis*, in Bausch / Christ / Königs / Krumm (éds.), p. 197-208, 2002.

TRUMPP, Eva Cassandra, *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch – Deutsch – Französisch*, Tübingen, Narr, 1998.

VOLLMER, Helmut J., *Fremdsprachen als Arbeitssprachen – Herausforderungen für Theorie und Praxis*, in Bausch / Christ / Königs / Krumm (éds.), p. 209-221, 2002.

VOLLMER, Helmut J., *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen* in Bach / Niemeier (éds.) (2000), p. 51-73, 2000.

WENDT, Michael, *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lehrer – und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*, Tübingen, Narr, 1996.

WOLFF, Dieter, *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. Vortrag an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal, 1996
[http://www.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm].

WOLFF, Dieter, *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt/M., Lang, 2002.

WÜEST, Jakob, *Der moderne Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2001.

8. Enseignement bilingue et immersion en Suisse

Claudine Brohy

1 Introduction

Bien des avis circulent sur les compétences linguistiques des Suisses: certains auteurs étrangers, généralisant sur la situation quadrilingue de la Suisse et son multilinguisme officiel et institutionnel, extrapolent à propos de ses habitants en affirmant qu'ils sont tous au moins trilingues. D'autres prétendent qu'en raison du principe territorial, c'est-à-dire le principe juridique et constitutionnel selon lequel une langue est attribuée à un territoire, il n'y a en fait que des personnes monolingues. La vérité se situe probablement à mi-chemin et dépend bien entendu du critère sur lequel on se base pour définir le terme de « plurilingue ».

Divers scénarios biographiques conduisent au plurilinguisme. Dans un pays officiellement quadrilingue connaissant un taux d'immigration élevé, le plurilinguisme peut se développer au sein même de la famille ou en raison de migrations internationales ou domestiques. Les contacts frontaliers informels entre différentes communautés linguistiques conduisent aussi à l'acquisition spontanée d'une deuxième langue. Depuis longtemps, l'enseignement scolaire de langue étrangère est la réponse institutionnelle au défi social, politique, économique et culturel que constitue au cœur de l'Europe un pays plurilingue et a entraîné une certaine démocratisation de l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, du fait du système fédéraliste suisse, la mise en œuvre de l'enseignement de langue étrangère a été très inégale: l'âge du début de l'apprentissage de la langue étrangère et le degré d'intensité de son enseignement dépendaient – et dépendent encore – des 26 cantons; en outre, le statut majoritaire ou minoritaire d'une communauté linguistique donnée et la proximité avec une frontière linguistique constituent des facteurs importants. Le succès de cet enseignement a été évalué de façons très diverses au plan objectif et au plan subjectif. Certaines personnes parviennent à développer des compétences (presque) équivalentes à la langue maternelle, d'autres avouent qu'elles ne savent absolument pas la langue puisqu'elles l'ont « seulement apprise à l'école ». Au début des années 1970, dans le cadre des approches communicatives et post-communicatives de l'enseignement de langue étrangère, on a cherché les moyens d'optimiser cet apprentissage par les échanges et l'enseignement bilingue.

2 **Rapide aperçu historique de l'enseignement bilingue en Suisse**

En ce qui concerne l'apprentissage bilingue, certaines formes sont déjà relativement anciennes en Suisse. Ainsi, dès le XIX^e siècle et même parfois dès le XVII^e, certaines écoles à la frontière des régions francophones et germanophones dispensaient un enseignement bilingue ou dans la deuxième langue, et il existe des témoignages historiques de formes originales. Zimmerli, par exemple, décrit comme suit la situation de l'enseignement à Marly près de Fribourg: « L'école était bilingue jusqu'en 1840, le maître regroupait les élèves alémaniques et romands par classes, dans la même salle et travaillait en occupant les Alémaniques à des tâches écrites, tandis qu'il enseignait oralement aux Romands ou inversement. Une dame âgée d'origine francophone m'a dit qu'elle avait bien appris l'allemand avec ce système, « rien qu'à entendre lire les autres » ... Dans un procès-verbal du conseil paroissial de 1832, il est expressément stipulé que le maître d'école doit « maîtriser les deux langues » (Zimmerli 1895, 106). Le fameux pédagogue suisse Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et le Père Grégoire Girard de Fribourg (1765-1850) ont également appliqué l'enseignement bilingue pour leur pédagogie réformatrice. Les modèles dans les lycées et écoles professionnelles à la frontière linguistique tendaient traditionnellement à développer le bilinguisme des minorités linguistiques – dans le cas de Fribourg/Freiburg, les Fribourgeois de langue allemande et dans le cas de Bienne/Biel, les Biennois de langue française, puisque la minorité devait s'adapter à la majorité. Il y a des familles à la frontière linguistique qui parviennent depuis des générations à préserver le bilinguisme, en envoyant leurs enfants dans l'école ou la section de « l'autre langue »; on trouve cela également dans d'autres régions frontalières qui proposent des systèmes scolaires entièrement parallèles. On parle dans ce cas d'une « immersion spontanée ». Les écoles privées avaient très tôt repéré des créneaux pour l'enseignement bilingue – citons par exemple la « Guglera » à Giffers près de Fribourg, fondée en 1886, trois ans avant l'université bilingue de Fribourg/Freiburg. D'autres écoles privées dans la région de Genève-Lausanne-Montreux avaient également mis en place des filières bilingues. Le système scolaire de langue romanche et italienne dans le canton des Grisons est également bilingue depuis l'introduction de l'enseignement obligatoire. Les phases de transition, à certaines étapes du système scolaire ou avant de prendre un emploi, étaient utilisées pour améliorer les compétences linguistiques par le biais de stages, de programmes d'échanges, de séjours à l'étranger et ainsi de suite. Ce fait est bien établi, surtout pour la migration temporaire des Suisses alémaniques en Suisse romande, mais on connaît également de nombreux cas de séjours d'un an de francophones, dans des régions germanophones. Ces régions s'organisaient en réseaux, autrement dit, les agriculteurs, viticulteurs, professions mécaniques et techniques, ainsi que les boulangers envoyaient leurs apprentis dans l'autre région linguistique et les banques, assurances et services publics faisaient de même avec leurs employés. Bien avant que n'existent les programmes d'échanges européens, il était de bon ton, chez les étudiants en droit des universités de Suisse romande, de passer un semestre à Vienne ou à Heidelberg.

Cependant, le discours politique et académique sur l'enseignement et l'apprentissage bilingues ne s'est généralisé que dans les années 1980 du siècle dernier. La notion d'enseignement « en deux langues » ou « bilingue » désigne donc deux situations différentes. D'une part, elle se réfère à l'utilisation plus ou moins spontanée des ressources existantes, puis, beaucoup plus tard, à un processus délibéré de développement dans les écoles. En règle générale, on préfère en Suisse le terme d'« enseignement en deux langues » à celui d'« enseignement bilingue ». Le terme d'« immersion », emprunté à la recherche canadienne, est également utilisé pour décrire une situation d'apprentissage où une partie relativement importante des matières est enseignée dans la deuxième langue pendant une période prolongée, en principe sans recourir à la première langue. Mais l'utilisation de ces termes n'est pas toujours faite de façon cohérente.

Par rapport à la terminologie, notons encore que le terme de « deuxième langue » désigne en Suisse une autre langue nationale, tandis que le terme de « langue étrangère » se réfère plutôt à une langue extérieure comme l'anglais ou l'espagnol. Ce qui diffère de la terminologie utilisée en Allemagne fédérale, où l'on parle de « deuxième langue » pour l'apprentissage de l'allemand dans un environnement germanophone, le terme de « langue étrangère » se référant à l'apprentissage dans un environnement de langue étrangère. En ce qui concerne la diglossie entre le haut allemand et le dialecte alémanique suisse, les attitudes entre germanophones et locuteurs des autres langues nationales divergent grandement. Certains germanophones qualifient le haut allemand de langue étrangère enseignée et apprise en immersion à partir de la première année du primaire, et d'autres y voient une variété supplémentaire qui présente de nombreuses formes communes avec le dialecte. D'une façon générale, le dialecte occupe une place importante dans le discours sur les rapports entre communautés linguistiques et l'apprentissage des langues en Suisse, surtout en Suisse occidentale.

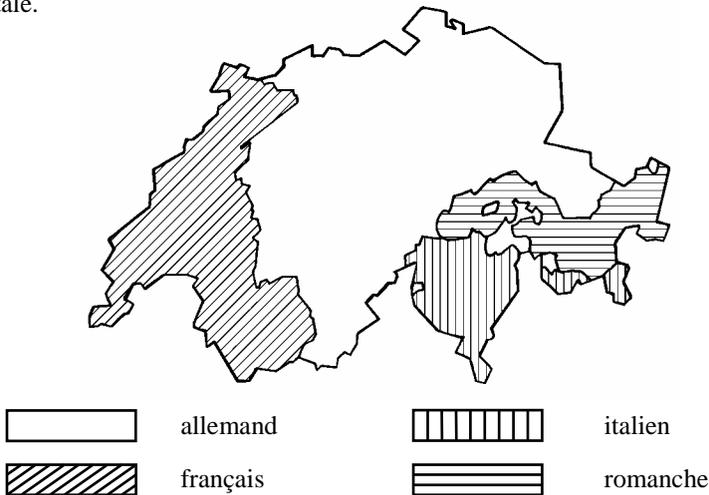


Figure 8.1: Répartition géographique des groupes linguistiques

Si l'on considère à présent les paramètres « début » et « degré d'intensité », on obtient déjà toute une gamme de modèles.

Modèle	Début	Degré d'intensité		
		L2 100%	L2/L1 \approx 50%	L2 < 40%
Précoce	Crèche Maternelle 1 Maternelle 2			
Moyen	Primaire 3 Primaire 4 Primaire 5			
Tardif I	Secondaire I			
Tardif II	Secondaire II			
Tardif III	Tertiaire			
Tardif IV	Quaternaire			

Figure 8.2: Enseignement bilingue et paramètres « début » et « degré d'intensité »

Certains pays et régions proposent des modèles d'enseignement bilingue « fort », c'est-à-dire des modèles où la phase initiale se déroule totalement dans la deuxième langue et se réduit ensuite à environ 50% (Canada, Finlande) ou des modèles qui, dès le départ, se répartissent moitié-moitié entre la première et la deuxième langue (Sion, Sierre, Monthey dans le Valais; Aoste, l'Alsace, les Etats-Unis, l'Australie). Certains pays et régions appliquent des transitions progressives entre les langues (partie francophone des Grisons, Luxembourg, Singapour). La plupart des modèles « forts » sont *facultatifs*, autrement dit, les parents peuvent opter ou non pour la filière bilingue, mais il y a également des cas où l'enseignement bilingue, pour des raisons de politique linguistique et éducative, constitue un élément fixe du curriculum et ne peut être ni choisi ni refusé (partie de langue romanche du canton des Grisons, Luxembourg, Aoste, Catalogne).

En Suisse, à la frontière entre le suisse allemand et le français et le long de cette frontière, on trouve actuellement des modèles d'enseignement bilingue qu'on peut qualifier de modèles « light », caractérisés par:

- un *début précoce* (maternelle ou 1^e année scolaire);
- une *participation obligatoire* des enfants (projets de classe ou d'école);

- *deux à quatre* unités d'enseignement par semaine dans la L2;
- enseignement des *contenus* par le biais de la deuxième langue (pas d'enseignement de langue).

La mise en place de modèles obligatoires s'explique par les raisons suivantes:

- la Suisse a peu d'expérience de l'enseignement privé;
- il n'y a pas d'autre choix que l'école publique;
- les écoles à profil spécifique sont peu acceptées et ne sont pas financées par l'Etat (comme c'est le cas en France);
- l'école de quartier ou de village fait partie de la culture civique et de l'éducation traditionnelle.

Qui, dans ce cas, assure l'enseignement de ces matières, projets et activités dans la deuxième langue? Il existe, à cet égard, diverses modalités que nous énumérons ici avec leurs avantages et leurs inconvénients.

	Avantages	Inconvénients	Mesures de correction
L'enseignant de la classe enseigne la L2	Degré élevé d'inter-disciplinarité Les phases en L2 peuvent être réparties sur la totalité du programme L'enseignant(e) de la classe est un exemple de bilinguisme vécu	Les enseignants doivent être bilingues ou très compétents dans la deuxième langue Autodiscipline nécessaire pour que la L2 ne soit pas négligée Si les élèves ne répondent pas dans la deuxième langue, l'enseignant a tendance à reprendre la L1 Pas d'attribution de langue à une personne donnée	Activités d'échanges avec des classes de l'autre langue Formation continue en L2 si la personne qui enseigne n'est pas bilingue

Echange d'élèves (classes de langues mixtes)	Enseignement / apprentissage mutuels (<i>peer- teaching / learning</i>) Enseignant de L1 Tandems d'enseignants Didactique interculturelle	Risque de prédominance de la langue majoritaire Organisation complexe Uniquement praticable à la frontière des régions linguistiques	Mesures didactiques de renforcement de la langue minoritaire Bonne coordination entre les autorités administratives scolaires (rentrée scolaire, vacances, salle de gymnastique, etc.)
Echange d'enseignants	Enseignant de L1 Tandems d'enseignants Didactique interculturelle	Organisation relativement complexe Uniquement praticable à la frontière des régions linguistiques	Activités d'échanges Formation continue à la didactique d'immersion
Enseignants itinérants	Enseignant de L1	Peu d'inter- disciplinarité Isolement au sein de l'école	L'enseignant de la classe reprend les concepts dans l'enseignement de la L1 Crée une bonne ambiance de travail
Combinaison des catégories ci- dessus	Avantages combinés	Inconvénients combinés	Mesures de correction combinées

Figure 8.3: Modalités

3 Mesures à l'échelle fédérale

3.1. Politiques linguistiques nationales

Eant donné qu'il n'y a pas en Suisse de ministère fédéral de l'Enseignement et de l'Education, la formation, de l'école maternelle à la fin du secondaire I (élèves de 5 à 16 ans) relève donc, conformément au principe de subsidiarité, de la souveraineté des cantons; ceci s'applique évidemment aussi à l'apprentissage des langues dans le contexte de la scolarité obligatoire. La Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) à Berne, ainsi que ses quatre conférences régionales (Suisse occidentale et Tessin, Nord-ouest de la Suisse, Suisse centrale et orientale) sont des instances de discussion et de coordination. Les « Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire » du 30 octobre 1975, constituent un jalon important de la politique linguistique scolaire. Ces recommandations ont été complétées, en date du 30 octobre 1986, par les « Points de rencontre de l'enseignement des langues étrangères à la jonction de la scolarité obligatoire et post-obligatoire ». L'enseignement bilingue n'est toutefois pas mentionné dans ces documents.

A l'échelle de la Suisse, l'enseignement et l'apprentissage bilingues ont été discutés pour la première fois lors de la préparation du 7^e Forum de la Commission L2, une commission de la CDIP chargée de l'introduction de l'enseignement de deuxième langue au niveau primaire. Ce forum de trois jours a permis aux participants de découvrir les modèles scolaires bilingues pratiqués en Suisse et dans les pays voisins et de discuter des implications pédagogiques de cette approche. La conférence visait aussi à donner à l'enseignement bilingue des bases plus larges. Ce forum a donné lieu à plusieurs activités de suivi: en 1994, un groupe de travail pour la promotion de l'enseignement plurilingue a été fondé en Suisse; en 1995, les documents du Forum (« *Mehrsprachiges Land – Mehrsprachige Schulen 1995* ») ont été publiés et toujours en 1995, la CDIP a publié une déclaration pour la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse.

Vers la fin des années 1990, on a ressenti le besoin d'avoir des directives qui soient globalement applicables à l'apprentissage des langues en Suisse. A la même époque, le canton de Zurich a fait savoir qu'il entendait introduire l'anglais comme première langue étrangère à l'école et a présenté son « Projet scolaire 21 », qui prévoyait des séquences en anglais dès la première année du primaire, avec la devise « *Language across the curriculum* » (« la langue à travers le curriculum »). Le 15 juillet 1998, le groupe de travail « Concept général pour l'enseignement des langues » a été créé et a présenté son rapport. Sur les quinze mesures proposées pour l'apprentissage des langues, trois reprennent l'idée de l'apprentissage plurilingue:

1. diverses formes d'enseignement bilingue / plurilingue doivent être encouragées, testées et suivies sur une base élargie;

2. tous les élèves doivent avoir la possibilité de participer à des formes d'échanges linguistiques intégrés aux autres activités de pédagogie linguistique;
3. dans la perspective d'une diversification méthodologique, il convient également d'utiliser, de promouvoir et de développer des méthodes alternatives d'apprentissage et d'enseignement des langues (cf. « Quelles langues doit-on apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? »).

Sur la base de ce concept linguistique, la CDIP a publié dix-neuf recommandations pour la coordination de l'enseignement des langues à l'école obligatoire en novembre 2000. Faute d'une majorité des deux tiers, la décision a été reportée (treize votes en faveur d'une deuxième langue nationale, douze pour l'anglais et une abstention). Deux de ces recommandations concernent directement l'enseignement bilingue. Recommandations de novembre 2000:

1. L'acquisition des langues peut être favorisée par des approches didactiques particulières. Celles-ci peuvent être introduites avant le début de l'enseignement de langues étrangères.
2. On peut améliorer la qualité de l'apprentissage des langues et accroître son efficacité par des pédagogies appropriées, notamment par une didactique intégrée des langues et par une utilisation ciblée des différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage, y compris en particulier l'enseignement des disciplines dans une langue étrangère.

3.2. Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques

La Loi fédérale sur les langues nationales et la communication entre les communautés linguistiques, dite loi sur les langues, dont l'avant-projet est actuellement en cours de révision,¹ prévoit un centre de compétence pour la promotion du plurilinguisme qui devra également s'occuper du développement, du suivi et de l'évaluation des modèles scolaires plurilingues:

Art. 21 – Institution pour la promotion du plurilinguisme

- La Confédération et les cantons gèrent ensemble une institution de recherche qui encourage le plurilinguisme.

1 Cette future loi complète l'Art. 70 (connu sous le nom d'Article des langues) de la Constitution fédérale 2000.

- Cette institution remplit les tâches suivantes:
 - elle poursuit la recherche appliquée sur le plurilinguisme;
 - elle développe et suit les nouvelles formes d'éducation et de formation plurilingues et procède à leur évaluation;
 - elle gère un centre d'information et de documentation;
 - elle participe à la coordination des travaux de recherche sur le plurilinguisme en Suisse;
 - elle sensibilise le public à la question du plurilinguisme.
- La Confédération et les cantons établissent un conseil consultatif qui sert de guide à l'institution.

3.3. Maturité (baccalauréat) en deux langues

Au bout de douze ou treize années de scolarité (selon le canton, sans compter la maternelle), les élèves ne fréquentant pas une école professionnelle terminent leur scolarité au niveau secondaire II par un examen appelé *Maturité*. Le passage de cet examen donne accès aux études dans une université suisse. La reconnaissance de ce diplôme est réglée au niveau fédéral.

Depuis le début des années 1990, il est désormais possible d'achever ses études au lycée avec une Maturité en deux langues. Cette possibilité a d'abord été offerte dans des écoles privées et dans les cantons bilingues, puis en Suisse romande qui propose davantage de modèles bilingues que la Suisse alémanique et à présent aussi dans nombre de cantons germanophones et dans les Grisons. L'Office fédéral de l'éducation et de la science émet des directives spécifiant le nombre d'heures à accomplir dans la deuxième langue et les matières qui peuvent y être incluses. Ainsi, 600 heures dans la deuxième langue (y compris les matières de langue) et au moins une matière de sciences humaines enseignée dans la deuxième langue sont les conditions exigées pour la mention « Maturité en deux langues ».

A la frontière des régions linguistiques, il existe divers modèles de Maturité en deux langues. Dans certains lycées, il y a bien plus de 600 heures d'enseignement dispensé dans la deuxième langue et cela peut atteindre presque 50%. Certaines écoles proposent une « immersion réciproque » dans des classes de langues mixtes. D'autres écoles disposant de deux sections linguistiques proposent un « bilinguisme à la carte », c'est-à-dire que les élèves peuvent fréquenter l'autre section linguistique pendant une période de leur choix. Dans d'autres enfin, on peut passer un examen de Maturité en deux langues maternelles.

3.4. Ordonnance du 15 février 1995 sur la reconnaissance des Certificats de Maturité dans les lycées

Art. 18 – Maturité en deux langues

Le Certificat de Maturité en deux langues peut être reconnu également lorsqu'il est décerné par un canton suivant sa réglementation propre.

Art. 20 – Réglementation de forme pour le Certificat

- Le Certificat de Maturité comprend:
 - l'inscription « Confédération suisse » et le nom du canton;
 - la mention « Certificat de maturité établi conformément à... »;
 - le nom de l'établissement qui le délivre;
 - les nom, prénom, lieu d'origine (pour les étrangers: nationalité et lieu de naissance) et date de naissance du titulaire;
 - le nombre d'années pendant lesquelles le/la titulaire a fréquenté l'établissement;
 - les notes obtenues dans les neuf disciplines mentionnées à l'article 9;
 - le thème du projet de la Maturité et la note obtenue;
 - le cas échéant, la référence aux deux langues de la maturité avec indication de la deuxième langue;
 - les signatures des autorités cantonales et de la direction de l'école.
- Les notes obtenues dans les disciplines prescrites par le canton ou dans d'autres disciplines peuvent être également inscrites dans le Certificat.

3.5. Concepts linguistiques régionaux

Toutes les conférences régionales de la CDIP ont des commissions linguistiques qui développent actuellement des concepts pour l'apprentissage des langues à l'école. Ces réflexions s'articulent autour des objectifs d'apprentissage qu'on doit atteindre en fin d'école primaire et secondaire – et pour lesquels le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio* constituent le fondement – la continuité aux points de transition, les séquences de langues et le début de l'enseignement pour les différentes langues, les approches d'immersion et l'enseignement disciplinaire en langue étrangère. Ainsi, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande (CIIP) a décidé d'introduire l'allemand comme première langue étrangère en troisième année du primaire, suivi de l'anglais en première année du secondaire (7^e année scolaire). A moyen terme, le début de l'anglais sera toutefois avancé à la

5^e année du primaire. Dès 1992, la « Commission romande pour l'enseignement de l'allemand » (CREA), entre-temps dissoute, avait parlé dans ses recommandations de l'enseignement en immersion. L'Institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel, l'institut de recherche de la CIIP, suit et évalue les modèles d'enseignement bilingue et son comité de recherche; le Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB) constitue une plate-forme d'échanges pour les chercheurs qui suivent et évaluent les modèles d'immersion.

3.6. La situation dans les cantons plurilingues des Grisons, de Berne, de Fribourg et du Valais

3.6.1. Les Grisons

Le seul canton officiellement trilingue de la Suisse, un canton de montagne et le plus grand par sa superficie, a commencé l'enseignement bilingue des deux langues minoritaires (le romanche¹ et l'italien) dans les écoles dès le XIX^e siècle. Ceci est dû, entre autres, au fait que dans les écoles supérieures, l'instruction était – et est encore de nos jours – en allemand ou que les jeunes en fin de scolarité ne trouvaient pas de formation adéquate dans leur canton et étaient donc obligés de finir leur diplôme dans un autre canton, en allemand, la deuxième langue. Dans les régions de langue romanche, les écoles qui ont conservé le romanche comme langue d'enseignement, utilisent de plus en plus l'allemand à partir de la 4^e année de primaire. Il s'agit *de facto* d'un modèle bilingue réciproque obligatoire pour tous, puisque l'on a dans chaque classe des Romanches bilingues et des enfants germanophones originellement monolingues, qui apprennent ensemble. Plusieurs communes ont développé des projets de bilinguisme équilibré, associé au renforcement du romanche, notamment au niveau secondaire I (12 à 16 ans). La commune de Samedan dans l'Engadine, par exemple, a autorisé un projet scolaire supervisé par un groupe pédagogique et une équipe d'évaluation de 1996 à 2000. D'autres communes préparent des concepts plurilingues faits pour s'adapter à leurs situations spécifiques (différentes langues, communes de montagne).

A Coire, la capitale du canton, il est possible de fréquenter des classes primaires en deux langues (romanche-allemand et italien-allemand). Ces projets-pilotes sont supervisés par le Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme (CURP) de l'Université de Berne. La Maturité bilingue fait également partie de l'offre de formation.

1 Les 60 000 Romanches possèdent cinq langues parlées et une langue artificielle, le Rumansch Grischun.



*Figure 8.4: Les langues dans les Grisons:
 1. Territoire romanche; a. Majorité romanche; b. Majorité germanophone;
 2. Italien; 3. Allemand*

3.6.2. Berne

Le canton bilingue de Berne a, depuis la création du canton du Jura avec trois de ses districts francophones, une minorité francophone de seulement 8%. La plus grande partie vit essentiellement dans les districts officiellement francophones de La Neuveville, Moutier et Courtelary, le district et la ville bilingues de Biel-Bienne, ainsi que dans la capitale fédérale de Berne et ses alentours.

A Bienne/Biel, il y a actuellement plusieurs modèles bilingues, mais les personnes qui s'intéressent au bilinguisme de Bienne déplorent en général que ces modèles soient encore si peu nombreux, si l'on considère que toutes les écoles ont une section francophone et une section germanophone. Une école primaire, celle de Bözingen/Boujean, propose un modèle d'immersion à base d'échanges (4 heures par semaine), qui est supervisé et évalué par le Forum du bilinguisme et l'Office de recherche pédagogique du Canton de Berne à Tramelan. Les autres modèles se situent au niveau du lycée, de l'école professionnelle et de l'école professionnelle spécialisée. Depuis 1998/99, il y a des classes préparant une Maturité en deux langues et au niveau de l'école professionnelle, il existe également quelques projets-pilotes. Le principe personnel permet aux parents de choisir la langue de l'école; les familles de langues mixtes peuvent ainsi choisir pour l'enfant la langue « forte » ou la langue « faible » comme langue d'enseignement, tandis que les familles monolingues peuvent parfois choisir l'école de l'autre langue.

3.6.3. Fribourg

Dans le canton bilingue de Fribourg, il existe depuis longtemps déjà un certain nombre de modèles bilingues et, là également, les parents ont pu choisir l'école de l'autre langue. Dans les années 1980, les lycées commencèrent à enseigner dans la deuxième langue et, au début des années 1990, une association de parents d'élèves s'engagea en faveur d'un enseignement en deux langues à partir de l'école maternelle, notamment pour la majorité francophone qui n'avait souvent aucun accès à l'allemand en raison des attitudes négatives envers cette langue et à cause du dialecte et la diglossie en général, situation qui perdure encore aujourd'hui. En 1994, un groupe de travail de la direction de l'éducation commença à élaborer des propositions pour un concept cantonal d'apprentissage des langues, qui inclurait l'enseignement en deux langues. Un premier concept fut soumis à consultation en 1997. Après réception des critiques et suggestions, un deuxième concept fut élaboré, moyennant une petite modification de la loi cantonale sur les écoles pour que l'enseignement en immersion partielle s'appuie sur une base juridique. La modification de la loi sur les écoles fut approuvée par le Parlement cantonal (Grand Conseil) à la grande majorité (cf. Bertschy 1999, Brohy 1998). Mais un référendum fut lancé contre la décision du Parlement, de sorte que l'électorat fut appelé à trancher sur le nouvel article de la loi sur les écoles. Le 24 septembre 2000, le nouvel article fut rejeté avec une toute petite majorité (49,6% de oui, 50,4% de non). Toutefois, il reste un certain nombre de modèles en deux langues qui avaient débuté avant la votation et qui continuent avec des conditions légèrement différentes.

Au niveau universitaire, l'ambiance est plus décontractée. On a l'impression que les modèles d'immersion précoce font peur, parce qu'apparemment ils influencent davantage l'identité et la culture des enfants et parce que les enseignants sont moins confrontés au plurilinguisme. Les modèles au niveau secondaire II et au niveau tertiaire sont mieux acceptés. A l'Université de Fribourg¹, qui se désigne elle-même avec fierté comme « l'université bilingue de la Suisse », le bilinguisme fait partie de l'image de marque depuis sa fondation (1889). Diverses évaluations et études ont montré que les étudiants venant de l'extérieur du canton ou de l'étranger la choisissent essentiellement en raison de son bilinguisme. Le bilinguisme est réalisé à différents niveaux: le bilinguisme institutionnel garantit que les services (règlements, bibliothèques, etc.) existent dans les deux langues et, grâce à une politique linguistique axée sur la promotion du bilinguisme individuel, le fait d'étudier (en partie) dans la deuxième langue génère tout à la fois des compétences disciplinaires et des compétences linguistiques. Dans certaines facultés, les études peuvent déboucher sur une licence « Lizentiat » en deux langues. À cet effet, des critères de qualité et une charte ont été créés entre les facultés. Un centre d'apprentissage des langues et une médiathèque aident les étudiants à relever le défi que représentent des études plurilingues (cf. Langner *et al.* 2000). La Haute école pédagogique, qui a ouvert ses portes en

1 www.unifr.ch

automne 2002, offre aux futurs enseignants un enseignement en deux langues avec la possibilité de choisir, en outre, des profils encore plus spécialisés.

Période	Description	Exemple
1960 à 1970	Revendications en faveur de la séparation des systèmes scolaires par langue, afin d'éviter l'assimilation de la minorité germanophone	Ecole normale, Collège St-Michel, écoles maternelles, école d'ingénieurs, écoles professionnelles
1970 à 1980	Période de séparation active	
A partir de 1980	Rapprochement, échanges, expériences d'immersion	Tandems, diplômes en deux langues à l'université, 10 ^e année scolaire en langue étrangère
A partir de 1990	Demandes pour un enseignement en deux langues, notamment de la part des francophones	Fribourg (ville), plusieurs communes, notamment à la frontière linguistique, Maturité en deux langues
A partir de 2000	Classes-pilotes à partir de la maternelle	

Figure 8.5: Développement historique des modèles bilingues à Fribourg

3.6.4. Valais

Dans le canton bilingue du Valais où les parents francophones avaient depuis longtemps la possibilité d'opter pour l'école germanophone, dans la capitale cantonale de Sion/Sitten et la ville de Sierre/Siders à la frontière linguistique, les modèles bilingues ont également été demandés par les parents comme dans le canton de Fribourg, au début des années 1990. Toutefois, contrairement à Fribourg, les demandes des parents ont été assez bien accueillies par les autorités cantonales et communales. Depuis 1994 et jusqu'en 2003, un essai-pilote d'immersion a été effectué dans les communes francophones de Sierre/Siders, Sion/Sitten et Monthey, supervisé et évalué par une équipe de chercheurs de l'IRD (Institut de recherche et documentation pédagogique à Neuchâtel). De la maternelle à la fin de l'école primaire, la moitié de l'enseignement est en allemand et l'autre moitié en français. À l'heure actuelle, le projet compte environ 600 enfants. L'équipe de recherche est conseillée par le Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (GREB).¹ La recherche tient compte, dans sa

1 www.irdp.ch/greb

conception, du développement des compétences en allemand, du comportement linguistique dans la famille et des attitudes linguistiques. A Siders/Sierre, on compare en outre deux modèles: l'immersion précoce à partir de la maternelle et l'immersion moyenne à partir de la troisième année de l'école primaire (cf. Bregy *et al.* 1997-2000, Diehl 2001). Les résultats sont positifs, mais la population des élèves des classes bilingues n'est pas représentative du canton, les couches moyennes et supérieures étant surreprésentées. Les associations d'enseignants sont, pour la plupart, opposées à l'introduction de l'enseignement en deux langues, notamment au niveau de la maternelle, du primaire et du premier cycle du secondaire.

Au niveau tertiaire, un enseignement en deux langues est dispensé dans les hautes écoles spécialisées et à la Haute école pédagogique.

3.6.5. Suisse romande et Tessin

En Suisse occidentale francophone, on s'est intéressé à l'enseignement bilingue plus tôt qu'en Suisse alémanique, surtout à la demande des parents d'élèves. Néanmoins, il existe encore très peu de modèles d'apprentissage précoce, seulement de modestes projets-pilotes dans le canton de Neuchâtel avec l'allemand comme langue cible (cf. Broi 2002), ainsi qu'un autre projet pour l'italien qui est déjà achevé (cf. Greub *et al.* 1996-1999). Dans le canton du Jura, le plus récent des cantons suisses, celui qui a nourri pendant vingt ans une forte méfiance envers la culture et la langue alémaniques, il existe maintenant un modèle bilingue, avec l'allemand comme deuxième langue à partir de la maternelle (dix classes avec immersion à 10%), ainsi que d'autres modèles aux niveaux I et II du secondaire. Le canton du Jura procède à des échanges avec le canton de Bâle-Campagne. Dans tous les cantons de Suisse occidentale, il existe des possibilités d'acquérir une maturité bilingue.

Tout comme les populations de langue italienne et romanche du canton des Grisons, les Tessinoises et Tessinois, en tant que minorité linguistique, possèdent généralement de meilleures connaissances linguistiques que les germanophones et les francophones. Quelques classes-pilotes ont introduit l'enseignement en deux langues, mais ce n'est pas la règle. Le nouveau plan linguistique du canton, « *Insegnamento delle lingue* », prévoit quatre langues (italien, français, allemand, anglais) pendant la scolarité obligatoire. Ce qui est nouveau, c'est que le français, encore enseigné à partir de la 3^e année du primaire, peut être abandonné après la 2^e année du secondaire (7^e année scolaire) en échange d'un enseignement en immersion et d'activités d'échanges. L'USI (Università della Svizzera italiana) prévoit qu'en plus de l'italien, les étudiants possèdent au minimum une connaissance passive du français, de l'allemand et de l'anglais.

3.6.6. Suisse alémanique

En Suisse alémanique, on trouve moins de modèles bilingues qu'en Suisse romande. Ceci est dû à divers facteurs, comme par exemple au fait qu'il y a eu moins de frustration par rapport à l'apprentissage et donc moins de recherche d'alternatives à l'enseignement « traditionnel » de langue étrangère, que l'on tire davantage profit des possibilités d'apprentissage extrascolaires, que le français jouit d'un plus grand prestige et que la diglossie en Suisse existe.

Dans le canton de Zurich, un projet intitulé « Schulprojekt 21 » (Projet scolaire 21) a introduit l'anglais en immersion partielle dans des classes-pilotes de 1^e année de l'école primaire.

Caractéristiques du projet scolaire 21:

- la participation a été mise à concours;
- a débuté en automne 1999;
- 11 autorités administratives scolaires;
- 100 classes;
- méthode: *embedding* (séquences et modules en anglais);
- autres innovations: sponsoring, informatique, classes d'âge mixte;
- projet d'une durée de plus de trois ans;
- évaluation externe;
- formation continue des enseignants;

(cf. www.schulprojekt21.ch).

Les rapports détaillés font état d'une charge assez lourde pour les enseignants et les classes d'âge mixte sont très critiquées. Par contre, l'anglais est bien accepté par les parents, les enseignants et les élèves.

Dans le cadre d'un projet de recherche du Fonds national suisse, une équipe de chercheurs a mis en place, accompagné et étudié scientifiquement une expérience d'apprentissage en deux langues en Suisse orientale (Stern 1994, Stern *et al.* 1995). Ce projet montre comment l'on peut, à l'aide de leçons bien préparées dans la deuxième langue (notamment en histoire), développer des techniques et des stratégies d'apprentissage qui font que l'apprentissage en deux langues peut être non seulement efficace, mais qu'il peut être aussi un plaisir.

Au « Liceo artistico » de Zurich, un lycée suisse-italien qui se spécialise dans les arts, une partie des matières est enseignée en italien. La Maturité en deux langues ouvre aux élèves les portes des universités suisses et des académies italiennes des beaux-arts. D'autres lycées proposent une Maturité allemand-anglais. Dans les cantons de St-Gall,

Schwytz, Zurich et Zoug, l'enseignement en deux langues est également proposé au niveau de l'école professionnelle. Ce projet intitulé « bi.li – apprentissage bilingue dans les écoles professionnelles », est complété par des modules de formation pour enseignants.

4 Perspectives

Passons pour terminer aux perspectives de l'enseignement en deux langues en Suisse. Sur les points suivants, certaines questions restent en suspens ou bien les bases nécessaires restent encore à créer:

- acceptation générale ou au minimum plus large;
- consensus sur les séquences de langues;
- formation des enseignants (séminaires pour enseignants, hautes écoles pédagogiques, universités);
- création de ressources pédagogiques;
- procédés équitables d'évaluation et de sélection;
- didactique (cf. article de Christine Le Pape Racine dans le présent ouvrage);
- didactique linguistique intégrée;
- intégration des didactiques disciplinaires;
- mise en réseau des innovations;
- meilleure prise en compte des langues des migrants;
- mise en réseau des institutions de recherche.

Une réflexion sur ces thèmes permettrait de mieux ancrer l'enseignement bilingue dans le paysage éducatif de la Suisse.

5 Références bibliographiques et sites Internet

Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, [www.plurilingua.ch].

Actes des deuxièmes rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, Aoste, les 27-29 mars 1996, organisé avec le soutien du Programme de plurilinguisme européen « Pax Linguis », Aosta.

- AEBERLI, C., Englisch ab der ersten Klasse: Das Zürcher Experiment, in Watts, R. J. *et al.* (éd.), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Bern, Akademische Kommission Universität Bern, p. 69-84, 2001.
- ANDRES, Franz (éd.), *Bilingual education in a multilingual society*, Berlin u. a., Mouton de Gruyter, *Journal of cross-cultural and interlanguage communication* 9-1, 1990.
- BERTSCHY, I., Die Förderung des Fremdsprachenlernens: Das Freiburger Konzept, *Babylonia* 4, p. 71-73, 1999 [www.bildungsentwicklung.ch/fremdsprachen].
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine, Bilingual and plurilingual teaching and learning in Switzerland, *Bulletin Euroclit*, p. 6-8, 1999.
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*, Neuchâtel, IRDP (= Recherches 96.104), 1996a.
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, Zweisprachiges Lernen im Kanton Wallis, *Primar* 13, p. 51-56, 1996b.
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, L'enseignement bilingue en Valais, in Matthey, M. (éd.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, p. 193-199, 1997.
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui, *Le Point sur la Recherche*, janvier, 1998.
- BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela, *Expérience d'apprentissage bilingue précoce: Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2^e année primaire. Année 1998/99*, Neuchâtel, IRDP (03 Mars 2000), 2000.
- BREGY, Anne-Lore / FUCHS, Gabriela, *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue à l'école enfantine de Sierre*, Neuchâtel, IRDP (= Recherches 94.1005), 1994.
- BREGY, Anne-Lore / FUCHS, Gabriela / WEISS, J., *Évaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1993/1994. Intégration des enfants francophones dans les classes allemandes*, Neuchâtel, IRDP (= Recherches 95.103), 1995.
- BROHY, Claudine, *Une école bilingue à Fribourg? Eine zweisprachige Schule in Freiburg?*, Freiburg, 1992.
- BROHY, Claudine, Bilingual schooling in two bilingual cantons (Fribourg and Valais) in plurilingual Switzerland, in Buss, M. *et al.* (éd.) (1996a), *Immersion and bilingual education in Europe*, Vaasa/Vasa, Proceedings of the University of Vaasa, Report 4, p. 7-13, 1996a.
- BROHY, Claudine, L'enseignement bilingue en Suisse, in *L'état des langues en Suisse*, Neuchâtel, IRDP, p. 51-59 (= Regards 96.302), 1996b.

BROHY, Claudine, *Mehrsprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*, o. O., APEPS, 1996, 1998.

BROHY, Claudine, Le Concept fribourgeois « Promotion de la langue partenaire », *Babylonia* 4, p. 29-31, 1998.

BROHY, Claudine (éd.), *APEPS – GEB. Actes des 3èmes rencontres des enseignant(e)s bilingues. Pratiques bilingues – Bilinguale Praxis. Nyon, 15-16 janvier 1999*, Neuchâtel, IRDP (= IRDP Communications), 1999a.

BROHY, Claudine, *L'enseignement bilingue / l'enseignement précoce des langues secondes en Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP (= IRDP Regards 99.3002), 1999b.

BROHY, Claudine, Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland), *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 1, p. 38-49, 2001a.

BROHY, Claudine, Compulsory or free section: implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland, in Björklund, S. et al. (éd.), *Language as a tool. Immersion reserarch and practices*, Vaasa, Vaasan yliopisto, p. 140-156, 2001b.

BROHY, Claudine, Enseignement bilingue à Fribourg (Suisse): entre utopie pédagogique et réalité légale, in Fleiner, Th. et al. (éd.), *Droit et langue(s) d'enseignement – Law and language(s) of education*, Actes de la IV^e Conférence internationale sur le droit et la langue, Université de Fribourg, Suisse, 14-17 septembre 1994, p. 517-531, 2001c.

BROHY, Claudine, *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Année scolaire 1999/2000. Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Schuljahr 1999/2000*, Neuchâtel, IRDP (IRDP 01.6 mai 2001), 2001d.

BROHY, Claudine / DE PIETRO, Jean-François (éds.), *Situations d'enseignement bilingue*. Compte rendu des Premières Rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, Bâle, 20-22 janvier 1994, Neuchâtel, IRDP (= Recherches 95.104), 1995.

BROHY, Claudine / PANNATIER, M., L'évaluation dans l'enseignement immersif – la quadrature du cercle?, *Babylonia* 1, p. 33-35, 2000.

BROI, A.-M., *Sensibilisation précoce à l'allemand ... une niche pour l'immersion? Etude exploratoire de sensibilisation à l'allemand aux degrés enfantin et primaire. 3^e rapport intermédiaire 2001-2002*, Neuchâtel, ORESTE, 2002a.

BROI, A.-M., *Développer l'immersion dans les premiers degrés de la scolarité ... Pas si simple. Etude exploratoire de sensibilisation à l'allemand aux degrés enfantin et primaire. 3^e rapport intermédiaire 2001-2002*, Neuchâtel, Oreste, 2002b.

CATHOMAS, R., Die « rätoromanische Immersion », *Babylonia* 4, p. 32-34, 1999a.

CATHOMAS, R., Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 69: 2, p. 43-54, 1999b.

CATHOMAS, R. *et al.*, Immersion: und kaum eine(r) merkt's, *Babylonia* 4, p. 65-69, 1997.

CREA, L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage, Neuchâtel: IRDP-CREA, (= Ouvertures 94.4001), 1994.

DIEHL, Erika, Wie sag ich's meinem Kinde? Modelle des Fremdsprachunterrichts in der Primarschule am Beispiel Deutsch im Wallis und in Genf, in Adamzik, K. *et al.* (éds.), *Sprachkontakt, -vergleich, -variation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Niemeyer, p. 99-122, 2001.

ERIKSSON, Brigit, Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb, *Babylonia* 2, p. 16-20, 1995.

ERIKSSON, Brigit *et al.*, Modell für einen inhaltsorientierten zweisprachigen Unterricht an der Sekundarstufe I, in Beck, E. *et al.* (éds.), *Lernkultur im Wandel*, St. Gallen, PHS, p. 261-268, 1997.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans, *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*, Zürich, Pestalozzianum, 2000.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cécilia / STERN, Otto, *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht*, Aarau: SKBF (= Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, NFP 33), 1998.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cécilia / STERN, Otto, *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*, Chur / Zürich, Rüegger (= Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, NFP 33), 1999.

Erklärung der EDK zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz, 2. März 1995, Bern, EDK.

FUCHS, Gabriela, Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis, *Babylonia* 4, p. 12-15, 1999a.

FUCHS, Gabriela, « ... un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune ... » Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 69: 2, p. 55-72, 1999b.

FUCHS, Gabriela / BREGY, Anne-Lore, *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue à l'école enfantine de Sierre*, Neuchâtel, IRDP (= Recherches 94-1013), 1994.

FUCHS, Gabriela / WERLEN, I., *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Projektverlauf Schuljahr 1995/96*, Bern, Universität Bern, UFM, 1996.

FUCHS, Gabriela / WERLEN, I., *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht nach zwei Jahren teilimmersivem Unterricht. Schuljahr 1995/96 und 1996/97*, Bern, Universität Bern, UFM, 1997.

GERVAIX, P., Une expérience vaudoise d'enseignement bilingue au niveau secondaire post-obligatoire, in Wokusch, S. et al. (éds.), *Une école pour les langues: expériences – réflexions – propositions*, Lausanne, CVRP, p. 61-64, 1999.

GREUB, J. / MATTHEY, M., *Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds. Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois*, Rapport final, Neuchâtel, ODRP, 1998.

GREUB, J. / MATTHEY, M., *Expérience interculturelle à l'École secondaire, année d'orientation à La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois: Rapport 4, année scolaire 1997-1998*, La Chaux-de-Fonds, Centre de perfectionnement du corps enseignant (CPE); Neuchâtel, Université, Centre de linguistique appliquée (CLA), 1999.

GURTNER, J.-L. et al., *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat 1994-95*, Neuchâtel, IRDP, 1996.

GYMNASSE FRANÇAIS DE BIENNE, *Informations Maturité bilingue*, Mimeo, 2000.

GYMNASIUM ALPENSTRASSE BIEL, *Zweisprachige Maturität*, Mimeo, 1997.

HAAS, W. / LÖLIGER M., Sprachkonflikte in Freiburg/Fribourg am Beispiel der Mittelschulen, in Nelde, P.H. (éd.) (1989), *Urban language conflict*, Bonn (= Plurilingua VII), p. 105-116, 1989.

KELLER, J., Fremdsprachen als Vermittlungssprachen, *Babylonia* 2, 36-40, 1993.

LANGNER, M., Zweisprachige (Primar-) Schule in Freiburg/Fribourg, in *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*, München, Goethe-Institut, p. 207-217, 1996.

LANGNER, M., Zweisprachiges Studieren an der Universität Freiburg, *Babylonia* 4, p. 19-24, 1997.

LANGNER, M. et al., The University of Freiburg: A model for a bilingual university, *Higher Education in Europe* 15:4, p. 461-468, 2000.

LE PAPE RACINE, Christine, *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Eine Einführung in die Didaktik des Zweitsprachunterrichts*, Zürich, Pestalozzianum, 2000.

LIETTI, A., *Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens*, Lausanne, Favre, 1989 (2^e édition, Paris, Payot, 1994).

LÜDI, Georges, Concepts plurilingues dans l'enseignement: La Suisse, *Sociolinguistica* 7, p. 32-48, 1993.

LÜDI, Georges, Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues, in Allemann-Ghionda, C. (éd.), *Multikultur in Europa*, Bern, Lang, p. 333-353, 1994.

MERKELBACH, Christian, Vous avez dit enseignement bi(e)lingue?, *Babylonia* 4, p. 15-19, 1999.

MERKELBACH, Christian, *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*, Tramelan, DIP, 2002.

MERKT, Gérard (éd.), *Immersion. Une autre forme d'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Actes de la Journée d'information du 2 octobre 1992 à Neuchâtel*, Neuchâtel, IRDP (= IRDP Recherches 93.101), 1993.

MERKT, Gérard (éd.), *Enseignement précoce des langues étrangères: quelques éclairages sur un sujet encore controversé: actes de la journée d'information du 23 septembre 1994 à Neuchâtel*, Neuchâtel, IRDP (= IRDP Recherches 96.103), 1996.

MOOS, C., Das Zürcher « Liceo artistico », in *Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule*, Bonn, p. 56-58, 1994.

SCHULPROJEKT 21, Zurich [www.schulprojekt21.ch].

SERRA, Cécilia, *Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire*, *TRANEL* 30, p. 29-91, 1999.

STAUFFER, M., Fremdsprachen an Schweizer Schulen: Dilemmata und Perspektiven eines Gesamtsprachenkonzepts, in Watts, R. J. et al. (éd.), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Bern, Akademische Kommission Universität Bern, p. 59-68, 2001.

STERN, Otto, Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I, *Beiträge zur Lehrerbildung* 12:1, p. 86-88, 1994a.

STERN, Otto, Sprachen lernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht, *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, p. 9-26, 1994b.

STERN, Otto et al., Französisch lernen im Sachunterricht, *Schweizer Schule* 3, p. 3-12, 1995.

STERN, Otto et al., Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, p. 9-33, 1996.

STERN, Otto et al., *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*, Aarau, SKBF, 1998.

STOTZ, D., Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachunterricht, *Babylonia* 1, p. 29-32, 2000 [www.schulprojekt21.ch].

VIAL, G., Bilinguisme par immersion en classes de maturité professionnelle technique, *Babylonia* 1, p. 19-23, 1996.

VOLKSSCHULE ZÜRICH, Schulprojekt 21, Ein Schulversuch an der Volksschule des Kantons Zürich, in Mittler, M. (éd.), *Wieviel Englisch braucht die Schweiz? Unsere Schulen und die Not der Landessprachen*, Frauenfeld, Huber, p. 5-23, 1998.

WATTS, Richard James / ANDRES, Franz (éds.), *Zweispachig durch die Schule / Le bilinguisme à travers l'école*, Bern, Haupt, 1990.

Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe « Gesamtsprachenkonzept » an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen, Bern, 15. Juli 1998, [www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html].

WETZEL-KRANZ, B., Biel zwanzig Jahre danach. Die Erfahrungen der ersten gemeinsamen zweispachigen Maturaabteilung des Deutschen und des Französischen Gymnasiums Biel aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, in Adamzik, K. et al. (éds.), *Sprachkontakt, -vergleich, -variation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*, Tübingen, Niemeyer, p. 437-454, 2001.

6 Annexe

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Secrétariat Général:
Zähringerstrasse 25,
Case postale 5975,
3001 Berne
Tél.: 031/309 51 11
Fax: 031/309 51 50
<http://www.unibe.ch/>

7 Concept général pour l'enseignement des langues

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) désire que soit poursuivie dans l'enseignement la transmission de la diversité des cultures

linguistiques nationales, pour contribuer ainsi à la compréhension entre les régions linguistiques de la Suisse.

1. Les recommandations de 1975 (enseignement obligatoire d'une 2^e langue nationale à partir de la 4^e ou 5^e année scolaire) restent en vigueur.
2. L'anglais deviendra obligatoire à partir de la 7^e année scolaire. Les élèves faibles pourront en être dispensés.
3. Les cantons sont encouragés à promouvoir des projets visant à enseigner (encore) plus tôt les langues étrangères.
4. Des discussions devront être menées avec la Confédération sur les implications de l'article 116 de la Constitution.
5. Les propositions contenues dans le rapport d'experts et les résultats de la consultation feront l'objet d'un examen approfondi. Les cantons auront cependant tout le temps nécessaire pour mettre en œuvre ces mesures.

(Adopté par l'assemblée plénière en date du 13 novembre 1998 et confirmé ensuite par le Comité du 1^{er} juillet et par l'assemblée plénière du 26 août 1999, comme document de référence valable pour les futures activités de planification.)

9. L'anglais précoce en Suisse alémanique

Une occasion de renouveau pour l'enseignement du français? Quelques réflexions sur les attitudes envers les langues et la didactique de langue tertiaire

Giuseppe Manno

Introduction¹

La difficulté que représente le français pour les Suisses alémaniques et le peu de motivation qui en résulte pour l'acquisition de cette langue ne peuvent s'expliquer uniquement par la distance objective entre la langue maternelle germanique et la langue cible romane. Les attitudes négatives des apprenants suisses alémaniques envers le français, spécialement le français comme matière scolaire, jouent certainement un rôle significatif. Le fait que l'on rencontre des attitudes similaires en Suisse francophone par rapport à l'allemand (enseignement de) (cf. Muller 1998, de Pietro 1995) montre bien qu'en général la langue du voisin est perçue de façon peu flatteuse. C'est certainement là une des raisons principales du manque de motivation des élèves germanophones et du succès médiocre pour l'enseignement du français. L'attitude euphorique et souvent peu critique que l'on rencontre à l'égard de l'anglais et sa prétendue facilité d'apprentissage fait que le français a pour le moment beaucoup de mal à s'imposer en Suisse alémanique.

On pourrait remédier en partie à ce manque de motivation pour l'enseignement du français, d'une part, en prenant conscience de ces attitudes négatives et, d'autre part, par la *didactique de langue tertiaire*. En effet, le français, qui sera bientôt enseigné à partir de la 5^e année du primaire, va devenir la deuxième langue étrangère dans la plupart des cantons. On peut parfaitement imaginer que l'anglais puisse avoir un impact favorable sur l'acquisition du français, à condition de savoir exploiter les connaissances et compétences acquises pendant l'apprentissage de l'anglais comme L2 et de les utiliser de façon judicieuse pour l'enseignement du français (en faisant référence, par exemple, au vocabulaire commun).

1 La présente contribution fait suite à mon exposé « *Sprachrepräsentationen und Tertiärsprachenerwerb* », (Représentations linguistiques et acquisition de langue tertiaire) tenu à Bienne/Biel dans le cadre de la rencontre « *Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern* » (Concepts du multilinguisme et didactique de langue tertiaire en Suisse et dans les pays limitrophes) du 13 au 16 mars 2002.

1 Qu'entend-on par attitudes envers les langues?

Avant d'examiner concrètement les attitudes des Suisses alémaniques envers le français et l'enseignement du français, je voudrais développer quelques réflexions théoriques à propos de la notion d'*attitude* (ou *représentations*). Cette notion vient de la psychologie sociale qui ne lui a toutefois pas donné de définition généralement applicable. On s'accorde pour dire qu'il s'agit d'un schéma d'interprétation de notre réalité quotidienne, d'une forme pratique de savoir social (Muller 1998, 25):

Attitudes: (pré)disposition postulée par les socio-psychologues, apprise, latente, psychique, d'une durabilité relative, à réagir à un objet donné d'une manière donnée (Kolde 1981, 336).

Les attitudes sont des « représentations », puisqu'il s'agit de la restitution mentale d'un objet externe. Elles intègrent à la fois des aspects cognitifs de perception et des aspects sociaux, puisqu'elles prennent forme dans les interactions sociales et constituent un code conventionnel pour la communication (« Les Suisses alémaniques sont... »). Les attitudes se rapportent par ailleurs à des objets sociaux qu'ils contribuent à former, comme par exemple les langues naturelles et ceux qui les utilisent, dans la mesure où elles se distinguent d'autres langues par certaines caractéristiques (musicalité, clarté, difficulté d'apprentissage, utilité, etc.). Les attitudes au sein d'une communauté entière perdurent et ne sont que rarement basées sur l'expérience personnelle, ce qui explique que les préjugés se développent si facilement (Lüdi / Py 1984).

Nous retrouvons les attitudes envers les langues dans le contexte de l'apprentissage des langues. L'apprenant peut avoir des attitudes très différentes envers la langue à apprendre et ceux qui la parlent. Il peut trouver cette langue utile, belle, etc. Les attitudes envers les langues sont étroitement liées à la *motivation*, c'est-à-dire à la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à diriger sa capacité à apprendre sur une langue donnée (Klein 1984, 45).¹ On pense en général que les attitudes peuvent influencer la motivation de l'apprenant et donc aussi l'acquisition d'une langue. En d'autres termes, les attitudes peuvent avoir un effet de renforcement ou d'affaiblissement. Les attitudes positives envers une langue accroissent la motivation et la disposition à l'apprendre, les attitudes négatives les réduisent; il semble donc plausible qu'à conditions égales, on apprenne moins bien une langue que l'on perçoit comme un gargouillis et dont on ne peut supporter ceux qui la parlent, qu'une langue envers laquelle on a une attitude positive (Klein 1984, 45-47). L'importance de ces facteurs est étayée par une enquête effectuée à Bienne à propos de l'allemand. A la question de savoir ce qui compte pour un apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère (« Pour être bon en allemand, il est particulièrement important ... »), les

1 Klein (1984, 47) évite le terme déjà très sollicité de *motivation*, qui risque trop d'être compris dans le sens de la théorie comportementaliste de la motivation. Il préfère parler de *force motrice* (*Antrieb*). Sa distinction entre *l'intégration sociale* et les *besoins de communication* correspond en gros à la distinction entre la motivation *intégrative* et *instrumentale* (Gardner/Lambert 1972).

réponses montrent que le facteur « attrait de la langue » arrive en première place (77,4%), suivi des facteurs cognitifs comme « mémoire » (64,3%) ou « pratique et exercices » (61,9%) et enfin « beaucoup de travail » (54,8%) (Muller 1998, 55).

Bien entendu, les attitudes envers la communauté et la langue de la L2 ne représentent pas les seuls facteurs de motivation. Les raisons qui amènent à l'apprendre ont également leur importance. En effet, la motivation peut aussi venir du fait que l'on doive, pour des raisons professionnelles, apprendre une langue étrangère sans forcément trouver la langue ou la culture en question particulièrement intéressante ou raffinée ou alors pour s'intégrer dans une société particulière (de langue étrangère).¹ Ces facteurs de motivation sont en général regroupés sous le titre de *motivation intégrative* et *instrumentale*. La *motivation intégrative* se rapporte à des aspects d'intégration sociale. Cette motivation est peut-être le facteur le plus important dans l'acquisition d'une première langue, puisque c'est également par la langue qu'on acquiert une identité sociale. Dans le cas de l'acquisition d'une deuxième langue, y compris dans un contexte d'environnement naturel (pour les migrants, par exemple), une motivation intégrative insuffisante peut avoir un effet inhibiteur. Dans une étude faite aux Etats-Unis sur l'acquisition des langues étrangères dans un environnement naturel, c'est un contremaître de 33 ans, Alberto, originaire du Costa Rica qui a obtenu les moins bons résultats du fait de son manque de proximité sociale par rapport à l'anglais. Alberto vivait chez un couple costaricain dans un quartier à prédominance portugaise de Cambridge (Massachusetts) et, à son travail, il avait essentiellement des contacts avec des personnes qui n'étaient pas non plus de langue maternelle anglaise. Sa principale langue de communication était l'espagnol (Schumann 1975). La *motivation instrumentale* concerne plutôt la réalisation des besoins communicatifs et est étroitement liée aux perspectives d'avenir professionnel, à la réussite sociale, etc.

Enfin, quand il s'agit de l'acquisition non naturelle d'une langue dans le cadre d'un enseignement scolaire ou académique, la pression des notes est un facteur de motivation important. Jusqu'à encore récemment, en Suisse alémanique, le français était une matière d'« Abitur » (baccalauréat allemand) qui comptait double au lycée sans que le succès en soit garanti pour autant. Cela montre que la pression des notes est rarement capable, à elle seule, de mettre en marche le processus d'acquisition d'une langue (Klein 1984, 45-47).

1 Le succès de l'apprentissage dépend en outre de la force de motivation de l'apprenant, de facteurs cognitifs tels que l'intelligence, le don des langues, etc. (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 245).

2 L'impopularité de l'enseignement du français: une vieille histoire

Même si la verbalisation des attitudes n'est pas toujours un signe fiable de celles qui sont véritablement en jeu (Kolde 1981, 341), j'aimerais commencer ma présentation de la situation en Suisse alémanique par l'analyse d'une petite enquête menée à propos de l'anglais précoce dans une classe de 6^e année à Stein am Rhein (Schaffhouse):

Les deux jeunes filles sont en 6^e année à l'école de Stein am Rhein. Toutes les deux apprennent déjà le français et leur jugement est clair et net.

« Je déteste le français », dit Sereina; pas seulement parce qu'elle a du mal à apprendre le vocabulaire. D'une façon générale, elle trouve que l'anglais est une plus belle langue, qui peut davantage servir dans la vie, parce que l'anglais est compris partout.

Aline, quant à elle, préfère l'anglais parce que c'est une langue plus facile à apprendre. Elle trouve bien qu'on puisse l'apprendre si jeune, parce qu'alors c'est encore plus facile à apprendre.

(Enseignantes et enseignants de Schaffhouse [www.lsh.ch/reflex/f/umfrage.html] © by LSH, 12/2000, petite enquête, 2000, jeunes filles en 6^e année de Stein am Rhein.)

Chez Sereina, le rejet du français est exprimé avec force. Elle « déteste » le français et l'explique par la difficulté de la langue. L'anglais, selon elle, est plus beau et plus utile. Aline aussi souligne avant tout la facilité de l'anglais, qui semble être la raison de sa préférence.

Sur la base de ces déclarations, on pourrait supposer que c'est seulement l'anglais qui est responsable de la fâcheuse situation actuelle du français. Même si le français est momentanément en position très difficile en Suisse alémanique en raison de l'enthousiasme généralisé pour l'anglais, le rejet du français comme matière scolaire n'est pas dû uniquement à cette forte concurrence. En fait, le français était déjà très peu populaire avant même que l'anglais ne s'impose comme langue mondiale et ne prenne, dans la vie professionnelle et les loisirs, une importance toujours plus grande. A mon époque déjà, le français était une matière mal aimée. L'étude à long terme effectuée par Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra (1999) auprès de plusieurs classes du secondaire en Suisse orientale prouve cette impopularité.¹ En fin de 6^e année ou au début de la 1^e année du secondaire, on pouvait dire « que dans les écoles primaires qui sont en général bien appréciées, le français est la matière la moins prisée, suivi de l'allemand et de la géométrie » (1999, 242). Ce mauvais résultat n'est de toute évidence

1 En fait, on dispose à partir de la fin de la première année du secondaire de deux résultats, puisque la même enquête a été menée auprès de classes-pilotes et de classes-témoins. Nous ne tenons toutefois compte ici que des résultats des classes-témoins, plus représentatives de la situation générale en Suisse alémanique que les classes-pilotes, qui ont bénéficié d'un enseignement très motivant du français (français: 1,81, en 5^e place).

pas dû à l'anglais, puisqu'à l'époque, cette matière n'était pas encore enseignée à l'école primaire. À l'école secondaire, la position du français s'améliore quelque peu, mais reste une matière mal aimée. Enfin, on remarque que l'anglais est dès le départ une langue très appréciée.

Début de la 1 ^e année du secondaire		Fin de la 2 ^e année du secondaire	
1. Gymnastique	1,51	1. Gymnastique	1,44
2. Chant	1,60	2. Anglais	1,55
3. Travaux manuels	1,60	3. Travaux manuels	1,62
4. Leçons de choses	1,65	4. Mathématiques	1,81
5. Géométrie	1,76	5. Economie domestique	1,87
6. Mathématiques	1,76	6. Allemand	1,89
7. Allemand	1,98	7. Géométrie	1,95
8. Français	2,06	8. Français	1,96
		9. Sciences naturelles	2,01
		10. Chant	2,04
		11. Histoire	2,13
		12. Géographie	2,15

Figure 9.1: Les élèves interrogés ont été priés de noter les matières comme suit: (1) j'aime beaucoup; (2) moyennement; (3) plutôt moins (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 242-243)

D'où vient donc cette attitude de refus envers l'enseignement du français? Tout d'abord, il faut souligner le manque de relation avec la langue et la culture du voisin. En voici quelques exemples. Pratiquement personne en Suisse alémanique n'écoute la radio ou ne regarde la télévision de Suisse romande. La question « Je regarde quelquefois des émissions en langue française » a donc obtenu un très mauvais score parmi les élèves du secondaire de Suisse orientale, aussi bien dans les classes-pilotes que dans les classes-témoins (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 248).¹ Ne parlons même pas des chansons françaises qui semblent ne plus avoir d'intérêt que pour les idéalistes ou les personnes âgées. Il est incontestable que la

1 Dans l'étude de Lüdi/Pekarek/Saudan 1999, 16, 70% des élèves d'écoles professionnelles indiquent qu'ils profitent régulièrement des médias en langue française, la radio et la télévision jouant un rôle privilégié. Ces chiffres viennent toutefois de la région de Bâle qui occupe une position particulière, en raison de sa proximité avec la frontière linguistique.

langue et la culture françaises, qui depuis pas mal de temps déjà connaissent une grave crise, continuent à perdre du terrain. En revanche, on est confronté partout et quotidiennement à l'influence de l'anglais (musique, sport, médias, etc.). Mentionnons enfin que l'intérêt des jeunes Zurichoises pour l'année d'échange comme jeune fille au pair en Suisse romande, autrefois relativement populaire, a massivement diminué: ainsi dans le canton de Zurich, le centre de placement pour jeunes de l'église évangélique, qui place depuis près d'un siècle des jeunes filles au pair en Suisse romande, va être fermé. Dernièrement en effet, il ne plaçait plus qu'une vingtaine de jeunes femmes par an. Nous ne saurions dire si ce déclin peut s'expliquer par le fait que les jeunes préfèrent des séjours linguistiques normaux (*Zürich-Blatt*, 17.09.2002, 11).

Les relations entre régions linguistiques ne sont pas non plus les meilleures à l'heure actuelle. Le « fossé du Rösti » semble malheureusement une triste réalité. Il y a un « bon mot » qui revient régulièrement pour expliquer la coexistence pacifique des Suisses: « On s'entend bien, parce qu'on ne se comprend pas ». Les points de contact entre régions linguistiques deviennent effectivement de moins en moins nombreux. On peut remarquer à cet égard que les attitudes des Suisses alémaniques envers leurs voisins de Suisse romande ne sont absolument pas aussi négatives que de l'autre côté de la frontière linguistique. Comme le fait ressortir un sondage publié il y a quelques jours, 73% des Suisses alémaniques trouvent les Romands sympathiques, mais seulement 51% des Romands pensent la même chose des Suisses alémaniques. Par ailleurs, 5% des Suisses alémaniques trouvent leurs voisins pas sympathiques; parmi les Romands, le taux est de 11%. Si l'on ajoute ces chiffres à ceux qui répondent « ça peut aller », on constate que 24% des Suisses alémaniques et 45% des Romands ont une attitude plutôt négative envers leurs voisins. Ces différences de sympathie ne sont pas étonnantes, puisque la Suisse francophone est plus soumise à l'influence dominante de la Suisse alémanique, économiquement et politiquement, que l'inverse.

Les francophones ont en fait développé une attitude défensive face à la « puissante Suisse germanophone ». Ils mènent par exemple une lutte contre une prétendue germanisation, voulant souligner, d'une part, qu'ils appartiennent à la communauté francophone et, d'autre part, qu'ils se démarquent des Suisses alémaniques (Manno 1999). Cela représente l'expression plus ou moins consciente du malaise, voire même de la peur d'une « minorité menacée » qui doit se défendre contre la suprématie de la population majoritaire. Selon une enquête réalisée auprès des appelés du contingent, pratiquement la moitié des personnes interrogées conviennent que « l'allemand s'étend au détriment du français, en Romandie » (Schläpfer / Gutzwyler / Schmid 1991, 232). La raison du « malaise romand » semble clairement résider, comme nous venons de l'évoquer, dans les développements économiques et politiques des dernières décennies, qui ont fortement défavorisé la Romandie (Camartin 1985, Bichsel *et al.* 1994, 373).

Un aspect assez préoccupant est le fait que les jeunes témoignent moins de sympathie envers l'autre partie du pays que les personnes plus âgées. Enfin selon un sondage, 63% des Romands ont l'impression que la Suisse alémanique ne tient pas assez compte d'eux ou n'en tient pas compte du tout, alors que 60% des Suisses Alémaniques

trouvent qu'ils ont pour les Romands une considération normale ou même qu'ils en ont trop (*20 Minuten*, 13 novembre 2002, 9).

Même si l'on peut douter que le rejet de l'autre langue nationale soit aussi catégorique et systématique que le prétendent certains auteurs (« On demande à l'école d'enseigner la deuxième langue nationale à des enfants qui n'éprouvent aucun besoin de communiquer avec » (Polli 1994)), ces résultats montrent bien que les relations entre Suisse alémanique et Suisse romande ne sont pas au mieux. En raison des tensions entre les deux régions linguistiques, Büchi (2001), décrit les deux parties du pays comme « des époux irrités vivant un mariage de raison ». Tous les facteurs évoqués ici ne devraient cependant pas déboucher automatiquement sur l'impopularité de la matière scolaire. Nous avons vu que l'attitude envers la communauté de la L2 ne constitue qu'un facteur de motivation parmi d'autres.

3 Les attitudes envers l'enseignement du français versus les attitudes envers la langue française

Nous avons constaté dans les propos de la première élève de Stein am Rhein (Sereina) que son refus concernait avant tout le français comme matière. La comparaison avec l'anglais, langue selon elle plus belle et plus utile, brouille toutefois la distinction entre la langue et la matière. Il y a incontestablement un lien entre les attitudes envers la matière et les attitudes envers les locuteurs de la langue en question (Muller 1998, 31). On ne saurait nier non plus qu'un enseignement peu attrayant modifie à long terme les attitudes envers une langue; autrement dit, lorsque la matière n'est pas bien présentée, la langue en souffre et inversement. Il faut donc s'efforcer de faire une distinction claire entre langue et matière scolaire.

Contrairement aux attitudes envers le français scolaire, les attitudes des apprenants à l'égard de la langue française sont en général plutôt positives. Selon une étude auprès des classes de 5^e et 6^e année du primaire dans le canton de Berne, on aime souvent mieux la langue que son enseignement. Beaucoup d'élèves gardent par ailleurs une attitude positive envers la langue française, même s'ils ont de mauvaises notes (Ziberi-Lüngenbühl 2000, 34). Une autre étude prouve également que, malgré l'impopularité de la matière, les attitudes envers la langue française ne sont pas toujours négatives. Dans le cadre d'un projet portant sur l'enseignement disciplinaire bilingue (1993-1997), on a examiné l'évolution de la motivation d'apprentissage et les attitudes des élèves par rapport au français. Sur la question de savoir si la langue française leur plaisait, on a obtenu auprès des élèves au début de la 1^e année du secondaire, 179 réponses positives contre 68 négatives. En d'autres termes, le français plaît à trois apprenants sur quatre (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra Oesch 1996, 16). On pourrait en déduire, qu'au cours de la scolarité, une évolution favorable a lieu. Les données de l'évaluation faite sur une durée de trois ans montrent cependant que, dans le courant des quatre études (c'est-à-dire, promotions de classes), le degré de popularité du

français diminue progressivement dans les classes normales (U1 2.06, U2 2.14, U3 2.18, U4 2.42, Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 248).¹ Enfin, au lycée et à l'école professionnelle, le français est jugé difficile, mais en même temps beau et utile (Lüdi / Pekarek / Saudan 1999, 15).² Une étude menée sur les attitudes des élèves dans onze classes de lycées du nord-ouest de la Suisse (Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Argovie) révèle que celles-ci sont en majorité positives: 60% des élèves interrogés trouvent que le français est une « langue relativement belle ou très belle » (Pekarek 1999, 39).³

En dépit de ces déclarations sur la langue française, dans l'ensemble positives, il est important de se rappeler qu'au lycée, on souligne surtout l'utilité et l'aspect pratique d'une langue (par exemple pour les vacances et les loisirs: 58%, pour la vie professionnelle: 52%). Il n'y a que l'utilité d'acquérir le français pour rencontrer des francophones (54%), qui peut être considérée comme faisant partie de la motivation intégrative.⁴ Egalement pour les jeunes Romands qui habitent à la frontière linguistique (Bienne), c'est la motivation instrumentale qui prime (par exemple, apprendre l'allemand pour trouver du travail: 89,2%, pour poursuivre sa formation: 72,3%). Par contre, il n'y a que 14,5% des personnes interrogées qui apprennent l'allemand pour mieux comprendre les Suisses alémaniques et leur façon de vivre (Muller 1998, 56). Certes, la motivation intégrative ne joue pas un grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, la situation de l'enseignement de langue étrangère est un peu différente en Suisse, puisque les langues étrangères enseignées sont en même temps des langues nationales. En d'autres termes, elles devraient servir à la communication suprarégionale et assurer la cohésion du pays. La Constitution fédérale donne d'ailleurs expressément à la Confédération l'obligation de favoriser entre les communautés linguistiques la compréhension et l'échange.

L'étude de Muller (1998) montre également qu'à Bienne, l'allemand est jugé « riche » (72,3%) et surtout « utile » (84,3%), mais aussi « peu esthétique » (10,2%) ou même « désagréable à entendre » (35,4%). Les attitudes des Suisses romands envers la langue allemande sont très négatives, en raison d'une perception faussée de la *diglossie* du suisse allemand (Kolde / Näf 1996, 394). Ils ne peuvent pas comprendre pourquoi les Suisses alémaniques tiennent tant à leur dialecte. Le prestige de la langue de Molière est en effet inévitablement associé à un mépris du *patois* (le terme lui-même a déjà une

1 Dans les classes-pilotes, la popularité du français connaît une croissance continue jusqu'à la fin de la 2^e année, mais diminue à nouveau en 3^e année (U1 2.01, U2 1.88, U3 1.65, U4 1.73).

2 Il faut considérer que l'enquête a été effectuée dans des classes de lycées où les enseignants étaient très motivés.

3 Nous verrons qu'il y a aussi des attitudes défavorables: 26% des élèves seulement trouvent que leurs compétences de français sont suffisantes pour travailler en Suisse romande ou en France. Par ailleurs, on a constaté que les apprenants donneraient plutôt la préférence à la langue orale, tandis que les habitudes d'évaluation continuent à se concentrer avant tout sur l'écrit (Pekarek 1999, 41-56).

4 Cette utilité est indirectement confirmée par Grin 1999 qui constate que, malgré la concurrence de l'anglais, la maîtrise du français aide toujours à avoir de meilleures perspectives professionnelles en Suisse alémanique.

connotation péjorative), qui a conduit à l'abandonner quasiment partout, en France comme en Suisse francophone. Beaucoup de Suisses romands pensent que le suisse allemand est une forme corrompue de l'allemand.¹ Le mépris du *patois* est automatiquement transposé à la situation de diglossie de la Suisse germanophone, ce qui nuit non seulement au dialecte, mais aussi au prestige du haut allemand (Windisch 1992).

4 Les raisons de l'impopularité de l'enseignement du français

Mais ces attitudes assez négatives ne suffisent pas à elles seules à expliquer l'impopularité du français à l'école. Cette image défavorable est notamment renforcée par la frustration et le sentiment d'échec dans les classes de français. Il faut malheureusement admettre que l'enseignement du français comme matière scolaire n'est pas très efficace et qu'il est bien loin de correspondre aux exigences (communicatives) et aux attentes des apprenants. On l'associe à un pénible « bûchage de langue étrangère », au bout duquel « on n'est même pas capable de se commander un café en Suisse romande » (Lüdi / Pekarek / Saudan 1999, 7).²

On s'accorde à dire que l'enseignement du français, malgré les grands efforts entrepris depuis des décennies, ne peut se prévaloir que d'un succès médiocre. Les différentes études menées dans le cadre du programme de recherche 33 du Fonds national suisse sur « L'efficacité de nos systèmes de formation au vu du développement démographique et technologique et des problèmes de la Suisse plurilingue » ont clairement montré que les résultats ne sont pas à la hauteur des efforts (Lüdi / Pekarek / Saudan 1999; Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra Oesch 1998; Berthoud 1996); ainsi, 26% seulement des lycéens du nord-ouest de la Suisse (Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Argovie) jugent que leurs connaissances linguistiques seraient suffisantes pour subsister dans le monde du travail en Suisse romande ou en France (Pekarek 1999, 42). Le plus gros handicap d'utilisation de la langue avec des francophones, c'est le manque de flexibilité dans la conversation. Même au sein d'une classe, les meilleurs élèves (en termes de notes) ne sont pas souvent les plus à l'aise pour communiquer.

Paradoxalement, l'introduction précoce du français à la fin des années 1980, qui en fait était destinée à permettre un accès précoce à la première langue étrangère, a eu l'effet inverse, en partie parce qu'il constituait pour les enseignants une charge trop lourde et que ceux-ci étaient peu motivés. Des études récentes en Suisse ont montré que la

1 Brohy interprète cette attitude méfiante envers le suisse allemand comme signe que les Romands sont frustrés par le fait qu'une langue mondiale comme le français « joue dans leur propre pays un rôle moins important qu'un dialecte local sur le plan économique et politique » (1992, 88).

2 On observe d'ailleurs la même frustration en Suisse romande: « Après sept ans d'apprentissage, une vaste majorité de Romands reste incapable de communiquer en allemand » (*Journal d'enseignement*, annexe du *Journal de Genève*, 26-9-1994).

motivation initiale bien réelle des élèves pour apprendre une nouvelle langue (le français et l'allemand) s'effondre déjà souvent au bout d'une année ou deux d'enseignement scolaire. Cela est d'autant plus alarmant qu'on peut supposer que de mauvaises expériences d'enseignement d'une langue peuvent avoir aussi un impact négatif sur l'acquisition d'autres langues (Wüest 2001, 35, Ziberi-Lügenbühl 2000, 34). Apparemment, le fait que l'enseignement n'était pas assez stimulant pour les apprenants a également contribué à l'échec du français précoce. On voulait introduire le français à l'école primaire de façon ludique, et sans pression des notes et cela s'est avéré contre-productif.

Du fait de ces échecs, il n'est guère étonnant que l'on ait fini par considérer que le français est une langue inaccessible pour les Suisses alémaniques. L'étude de Pekarek (1999) déjà citée montre que cette « difficulté » ne diminue pas, même au niveau du lycée. Pour la majorité des personnes interrogées (57%), le français reste en effet une langue difficile. Cette conviction est encore renforcée par la prétendue facilité de l'anglais. Nous avons vu que les deux élèves de Stein reprochaient au français d'être beaucoup plus difficile que l'anglais. Les parents des élèves sont encore plus catégoriques. Monsieur Wagner justifie l'introduction de l'anglais précoce, en disant que sa fille a « appris sans problèmes »:

Erwin Wagner est entrepreneur du bâtiment à Stein am Rhein. Pour lui, c'est clair: l'anglais précoce est « une très bonne, une excellente chose ». Il a une fille qui a déjà suivi un enseignement d'anglais précoce: elle a participé volontairement à un cours privé. « La petite a appris avec tant de facilité que c'était un plaisir », déclare Wagner, « et elle comprend déjà très bien la langue ». C'est elle qui a choisi de suivre ce cours et, dès le début, elle y a vraiment pris du plaisir. Wagner pense que l'anglais précoce est certainement plus utile que le français. (Enseignantes et enseignants de Schaffhouse, [www.lsh.ch/reflex/f/umfrage.html] © by LSH, 12/2000, petite enquête, 2000, jeunes filles en classe de 6^e année à Stein am Rhein).¹

On peut qualifier cette opinion comme manquant d'esprit critique. La prétendue simplicité de l'anglais pour les germanophones est, par exemple, fortement relativisée par une étude autrichienne (Sigott 1993). Après la difficulté initiale du français et la facilité initiale de l'anglais en 8^e année, la différence diminue jusqu'en 11^e année. « Sur une période d'apprentissage de quatre ans, l'anglais est plus facile à apprendre que le français pour les lycéens autrichiens, mais cette différence de facilité diminue au fur et à mesure que la durée d'apprentissage augmente. Les déclarations sur la facilité

1 Il est ici question de cours d'anglais privés. On a là un argument souvent évoqué par le Conseil de gouvernement de Zurich, dans le cadre de sa réforme de l'école obligatoire. Il met expressément en garde contre une « américanisation de l'école obligatoire ». Les parents qui en ont les moyens envoient leurs enfants très tôt dans des cours d'anglais privés. Ainsi se crée une disparité de formation par rapport aux enfants de parents moins aisés. L'école a donc le devoir de proposer la même offre, à savoir l'introduction de l'anglais précoce, pour « pallier à cette discrimination ». La tentative de vendre l'introduction précoce de l'anglais comme mesure contre une société à deux vitesses est un argument *a posteriori*.

d'apprentissage respective de l'anglais et du français pour des personnes de langue maternelle allemande doivent donc tenir compte du temps pendant lequel elles ont été apprises » (Sigott 1993, 151). L'anglais n'est donc pas non plus un jeu d'enfants pour les germanophones, dès lors qu'on dépasse un certain niveau élémentaire. Il faut en outre souligner que les élèves alémaniques n'ont pas conscience qu'ils tirent malgré tout de leur première expérience d'apprentissage du français, un immense profit pour l'apprentissage de l'anglais. A cet égard, l'enseignement du français accompli pour l'anglais et les langues suivantes un travail (ingrat) de préparation.

Il semble donc sensé de penser que la « difficulté » du français et la faible motivation qui en découle ne s'expliquent pas uniquement par la distance objective entre la langue maternelle germanique et la langue romane cible. Il semble, au contraire, que ce sont les attitudes négatives des apprenants alémaniques par rapport au français et à son enseignement qui constituent la raison essentielle de l'absence de motivation pour cette matière scolaire. Que le problème soit dû, en fait, à une difficulté subjective est renforcé par la constatation que les Suisses francophones utilisent le même argument pour expliquer leur préférence pour l'anglais.¹ Ils prétendent en effet que l'anglais est plus facile à apprendre pour eux que l'allemand:

Alexandra: J'ai 14 ans. A l'école, à part le français, j'étudie également l'allemand, l'anglais et le latin. Mais à la maison, je parle uniquement le français. En dehors de l'école, je n'utilise en fait aucune autre langue et je n'en étudie pas non plus. [...] C'est l'anglais que je préfère, parce que c'est plus facile et que j'y arrive mieux (le latin, c'est difficile, à cause des cas!). J'aimerais bien savoir l'anglais, parce que c'est une belle langue et que beaucoup de gens le parlent. Mais j'aimerais aussi savoir parler d'autres langues, l'italien, l'espagnol. [...] Je trouve que les cas du latin peuvent nous aider pour l'allemand. Par contre, je n'ai pas beaucoup aimé l'enseignement de l'allemand au primaire, je trouve que ça ne servait à rien ...

(« Quand les élèves parlent de l'apprentissage des langues », *Babylonia* 2001, 40)

Pourtant il s'agit bien de deux langues germaniques, donc apparentées au plan typologique. Par conséquent, la distance au français devrait être la même pour les deux langues.

5 Y a-t-il quelque chose à faire pour prévenir ces attitudes négatives?

Il faut s'efforcer de briser le cercle vicieux « attitudes négatives <—> absence de motivation <—> échec scolaire ». Faire prendre conscience aux apprenants des

1 Les Suisses romands semblent avoir du mal avec l'allemand. L'étude déjà mentionnée de Muller (1998) fait ressortir qu'à Bienne, l'allemand est jugé très difficile (structure complexe: 94%, difficile à apprendre: 87,8%), mais considéré comme une langue « riche » (72,3%) et surtout « utile » (84,3%).

attitudes qui inhibent leur capacité à apprendre une langue est une démarche qui peut réussir. Il semble totalement vain de vouloir se battre contre l'avis des apprenants:

Les représentations permettent en effet de simplifier, structurer, rendre familières la complexité et la nouveauté; elles permettent également de construire un autre, différent, et, par conséquent, de se définir soi-même; et elles facilitent la communication avec d'autres personnes qui partagent les mêmes implicites. Il n'est donc pas possible de les éliminer, parce qu'elles font partie, tout simplement, des processus de pensée et de communication (Muller 1998, 12).

Néanmoins, je pense qu'il ne faut pas les ignorer. Cela reviendrait à les accepter et à les laisser continuer à entraver le succès de l'apprentissage. Il faut au contraire prendre acte de ces attitudes négatives et en reconnaître les justifications pour pouvoir les confronter de façon critique. On peut les prendre, par exemple, comme point de départ pour des *méta-activités*. Il faudrait à cet égard intégrer dans l'enseignement des séquences de prise de conscience, qui feraient comprendre aux apprenants le genre d'attitudes qu'ils ont envers le français en tant que langue et matière d'enseignement et leur permettraient de les surmonter. Cela encouragerait également une réflexion dans le sens d'une métacognition, sur leur comportement personnel d'apprentissage et les aiderait à mieux comprendre leurs difficultés d'apprentissage.

Même s'il est certainement difficile d'imposer une modification fondamentale des attitudes envers l'enseignement du français, d'autant que la lutte avec l'anglais semble perdue d'avance, je suis convaincu qu'on peut renforcer la motivation pour cette matière en changeant la pratique de son enseignement. La mise en œuvre de formes didactiques appropriées et de moyens pédagogiques plus attrayants jouerait dans ce rapprochement au français un rôle important. La partie modulaire du matériel pédagogique nouvellement créé pour le cycle moyen et supérieur, *envol* (5-9), propose un enseignement orienté sur le contenu qui présente le français non plus seulement comme une langue grammaticalement fastidieuse, mais comme un moyen d'exprimer des choses intéressantes (Wüest 2001). Le recours à des formes d'enseignement communicatives et des matériaux pédagogiques authentiques devrait en outre encourager les apprenants à se percevoir comme acteurs sociaux compétents (Pekarek 1999). Que la façon d'enseigner et le sentiment de réussite qui en découle puissent avoir un effet positif sur les attitudes des apprenants, a par ailleurs été démontré par l'étude sur l'enseignement disciplinaire bilingue de Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra (1999, 270). Les quatre enquêtes écrites menées à propos des différentes attitudes des apprenants pendant la période du secondaire a montré que le français reste jusqu'au bout, dans les classes-pilotes, une matière très appréciée – en contraste frappant avec la situation dans les classes-témoins, où l'enseignement était donné de façon superficielle; et même dans certains cas, le français était préféré à l'anglais pourtant si populaire. L'utilisation de matériaux authentiques, qui donnent aux apprenants le sentiment qu'ils comprennent toujours plus et mieux, contribue grandement à améliorer les résultats de l'enseignement du français, ce qui sert en retour son « image de marque ». Cela ne suffit pourtant pas à modifier fondamentalement les

attitudes négatives. Contrairement à l'anglais qui est omniprésent, il faut créer pour le français des situations naturelles où les apprenants testent ou pratiquent concrètement leurs connaissances. Or, ceci est avant tout une affaire de contacts avec les régions francophones, d'échanges de lettres, de messages électroniques ou des rencontres directes à l'occasion d'activités de classe ou individuelles. Ce n'est certainement pas un hasard si les attitudes à la frontière linguistique (Biel-Bienne) sont plus « positives » que dans le reste de la Suisse romande. A Bienne, 18,3% des personnes interrogées (15 sur 82) donneraient la préférence à l'allemand si elles en avaient le choix (Muller 1998, 47). Même si ce n'est pas un résultat brillant, ces réponses n'en sont pas moins nettement plus positives que dans l'ensemble de la Suisse romande, où seulement 4,5% des 659 élèves interrogés, entre 10 et 18 ans, feraient le même choix (de Pietro 1995). On peut interpréter cette différence en disant que plus on a de contacts avec des personnes de l'autre communauté linguistique, plus on a une attitude ouverte. Il faudrait donc pratiquer plus intensivement les échanges entre communautés linguistiques, d'autant qu'en cours de formation, ils sont très bien accueillis aussi bien par une majorité d'apprentis que par les élèves des écoles professionnelles (Lüdi / Pekarek / Saudan 1999, 16-17). Cette même attitude positive se retrouve à l'école secondaire, où les contacts personnels « motivent les apprenants à apprendre plus et mieux le français » – (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 247). Le développement des échanges entre régions linguistiques pourrait donc contribuer à ce que le français ne soit plus considéré par les Suisses alémaniques comme une « matière scolaire sans âme ».

Finalement, je pense que l'on peut faire perdre quelque peu la peur du français aux élèves, en profitant de la nouvelle séquence en Suisse alémanique de « l'anglais avant le français » à la place du « français avant l'anglais », grâce à la *didactique de langue tertiaire*.

6 Didactique de langue tertiaire

Pendant longtemps, le français, en tant que deuxième langue nationale était la première langue étrangère dans les écoles du canton de Zurich, comme dans la plupart des cantons germanophones. Même si le Conseil de formation n'a pas encore dit son dernier mot à propos de la séquence anglais / français pour tenir compte de la votation sur la nouvelle loi sur l'école obligatoire du 24 novembre 2002, l'anglais sera probablement enseigné comme première langue étrangère à partir de l'année scolaire 2003/2004. On ne sait pas encore si cela aura lieu dès la deuxième ou la troisième année scolaire. On peut espérer que le français continuera à être enseigné à partir de la cinquième année scolaire comme par le passé et que la durée de cet enseignement restera inchangée.

Une telle décision peut paraître discutable et prématurée, premièrement parce que le canton de Zurich, de par son importance démographique (un sixième de la population

suisse vit dans ce canton) et économique, envoie ainsi un signal à l'ensemble de la Suisse (la Suisse orientale a opté pour l'anglais il y a deux semaines)¹. Deuxièmement, parce que le directeur de l'instruction publique de Zurich a passé outre aux recommandations divergentes de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, ce qui ne contribuera pas à réduire les tensions entre le canton de Zurich et la Suisse romande. En fin de compte, cette attaque préventive qui revient pratiquement à rétrograder le français confirme indirectement les attitudes négatives existant à l'égard de l'enseignement du français. Je n'entends pas relancer ici la polémique sur les langues déclenchée par cette initiative unilatérale du directeur de l'instruction publique de Zurich. Je cherche plutôt à discerner comment l'on peut, à partir de la nouvelle situation dans le canton de Zurich, consolider ou même améliorer la position affaiblie du français qui, pour la première fois, devient pour les élèves zurichois une *langue tertiaire*.².

La question est maintenant de savoir si la confrontation précoce avec l'anglais en deuxième langue constituera ou non un avantage quand il s'agira d'acquérir ultérieurement la deuxième langue nationale qu'est le français. Tout semble indiquer que l'introduction précoce de l'anglais aura un impact favorable sur l'acquisition du français. En effet, les élèves auront déjà eu deux ou trois ans d'anglais à l'école primaire et auront pu ainsi faire leur première expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère. Etant donné l'intervalle de temps entre le début de l'anglais précoce et celui du français, on peut s'attendre pour la L2 à un niveau de compétence satisfaisant et confirmé. La grande question est de savoir jusqu'où on peut s'appuyer sur des connaissances linguistiques et une expérience de base déjà acquises de l'apprentissage des langues et les développer (Neuner 2002, 11). C'est pourquoi la didactique de langue tertiaire pourrait avoir un rôle important à jouer dans l'exploitation des connaissances et compétences acquises par l'acquisition de l'anglais en L2 et leur application appropriée pour l'enseignement du français.

Dans le processus d'acquisition de la L3, on peut en règle générale recourir au savoir procédural acquis dans la L1 et la L2. Contrairement à l'acquisition de la première langue, l'apprenant d'une L3 dispose déjà d'un inventaire cognitif d'analyse de la langue qu'il faut bien entendu adapter aux caractéristiques structurelles de la nouvelle langue, en plus de la précieuse expérience d'apprentissage linguistique. Le savoir déclaratif de la L2 (le système linguistique) n'a pas non plus besoin d'être entièrement reconstruit, en raison des nombreux points communs et de la parenté linguistique qui existent entre l'anglais et le français. Je voudrais illustrer ceci à l'aide de deux exemples concrets.

1 Dans le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures, le français a été relégué en deuxième place dès 1999 sans que cela ne provoque de remous. Il faut dire que ce demi-canton compte tout juste 15 000 habitants.

2 Cette rétrogradation entraînera probablement, dans le même temps, un recul des langues nationales comme langues véhiculaires entre les régions linguistiques au profit de l'anglais (cf. Watts/Murray 2001).

Le premier exemple concerne le dictionnaire. Puisque les germanophones ont en particulier beaucoup de mal à reconnaître, comprendre et mémoriser les mots des langues romanes, il faudrait attirer l'attention sur le vocabulaire commun (latin) déjà connu en anglais et en français. La mise en évidence des nombreux *cognats* (ou mots apparentés) faciliterait aux apprenants l'accès à la nouvelle langue. A partir de la bataille de Hastings (1066), le français, du fait de l'occupation anglo-normande, a été pendant près de 300 ans la langue de la Cour d'Angleterre. La grande influence du français sur la langue anglaise se reflète dans une foule de mots empruntés (*action, adventure, city, coast, face, people, hour, mountain, etc.*) particulièrement représentés dans certains domaines (administration, politique, religion, justice, guerre, mode, vie sociale, cuisine, art et éducation, etc.). On estime qu'environ un tiers du vocabulaire anglais est d'origine française. Si l'on ajoute à cela les latinismes de différentes époques (*wall, priest, distract, necessary, nervous, etc.*) et autres influences romanes, les lexèmes qui ne sont pas d'origine germanique représentent plus de la moitié du vocabulaire anglais. Ces dernières années, les échanges se font dans la direction opposée, à cause de la prédominance de la culture et l'économie anglo-saxonnes qui exportent des mots massivement à son tour, depuis le XIX^e siècle. Beaucoup d'anglicismes ont également été repris en français (*basket, clown, match, sandwich, etc.*), ce qui accroît le nombre de mots communs aux deux langues.

J'ai calculé que dans *envol 5* (5^e année d'école primaire), environ 50% des mots français du lexique (sur 976 inscriptions) ont un équivalent en anglais (emprunts du français ou d'autres langues romanes, internationalismes, anglicismes). Il faut faire une distinction entre identité totale et identité partielle. Dans le cas d'une identité totale, la forme écrite est identique (*animal, cousin, question, etc.*). Les catégories de l'identité partielle comprennent des mots équivalents écrits de manière similaire (*branche – branch, bouton – button, appartement – apartment*), les différences ne portant souvent que sur les accents (*âge, hôtel, métal, etc.*). Elles sont plus marquées pour les lexèmes dont la racine ou la terminaison diffère (*beau – beautiful, arrivée – arrival, charmant – charming, etc.*). Enfin, il faut mentionner les mots dont le sens n'est que partiellement le même. Il s'agit souvent d'extensions du sens dans l'une ou l'autre langue qui s'expliquent soit en termes de métonymie (*addition*: un sens en anglais, deux sens en français), soit comme des hyponymes (*anniversary*: deux sens en anglais, un sens en français). Dans tous ces cas, on peut faire le lien entre les deux langues.¹

Mais puisqu'on ne saurait attribuer aux élèves une compétence de locuteurs natifs, il faut bien entendu travailler à partir des connaissances disponibles. Malheureusement, il n'existe pas encore de matériel d'enseignement pour l'anglais précoce. J'ai donc analysé le vocabulaire du manuel utilisé dans le canton de Zurich pour la 1^e année du secondaire (*Non-Stop English 1*). On constate qu'il y a un nombre considérable de *cognats* (mots apparentés) dont on retrouve environ 9% (85 mots) dans le lexique d'*envol 5*. Il s'agit d'internationalismes (*July, theatre, idea*), de mots empruntés au

1 Il y a certes un danger d'interférence (par exemple: *éventuellement – eventually*). Mais on peut facilement accepter de tels cas, sachant que les transferts positifs sont de loin les plus nombreux.

français ou à d'autres langues romanes (*menu, mountain, age, finish, grandparents*) ou d'anglicismes (*hamburger, football*). Beaucoup de ces mots sont également connus en allemand (*chocolate, garage, hamburger, etc.*). Ce pourcentage pourrait être plus élevé si les thèmes des deux manuels étaient mieux coordonnés.¹

Pour aider les élèves à prendre conscience de ces points communs entre la L2 et la L3, il faudrait prévoir dans les prochaines éditions d'*envol 5* et *envol 6* une colonne supplémentaire dans la liste du vocabulaire qui indique l'équivalent en anglais ou tout au moins le mot anglais déjà introduit dans le manuel d'anglais correspondant. Dans un deuxième temps, on pourrait parler de ces points communs en classe pour établir des comparaisons et effectuer des exercices d'attribution.

Le deuxième aspect d'une didactique de langue tertiaire concerne la forme écrite des mots. Il n'y a pas que les personnes de langue étrangère qui aient du mal à maîtriser l'orthographe du français; les petits Français, eux aussi, se battent pendant des années contre les pièges de cette orthographe historique (latinisante) (Chervel / Manesse 1989). Les apprenants doivent d'abord reconnaître de nouvelles combinaisons de lettres et des sons qui n'existent pas en allemand (par exemple *au* = [o], *ou* = [u]). D'autre part, les différences entre la langue parlée et la langue écrite sont si importantes qu'il n'y a pas de rapports évidents entre les graphèmes et les phonèmes (notamment les voyelles). La correspondance sans ambiguïté entre une graphie et une phonie est rare, car 26 lettres doivent reproduire environ 40 phonèmes. Le système phonographique du français est en outre ambigu dans les deux sens: d'une part, les graphèmes *in, yn, en*, peuvent représenter la voyelle nasale [ɛ̃] (*pin, lynx, examen*); d'autre part le graphème *en*, représente à la fois [ã] (*vent*) et [ɛ] (*spécimen*) (Söll / Hausmann 1985, 68-71). Si l'on vient de la langue allemande, où la correspondance entre graphèmes et phonèmes est plus nette, ce manque de bi-univocité de l'orthographe française pose de très grandes difficultés.

Si jusqu'à présent l'acquisition de l'anglais a tiré parti de l'acquisition précoce du français, maintenant c'est l'enseignement du français qui pourra profiter du travail de préparation de l'anglais. On peut affirmer que l'acquisition de ces deux langues pose des exigences du même ordre, car l'anglais aussi possède une orthographe historique voire même idéographique. C'est en effet une langue de même construction phonographique, même si elle est encore plus équivoque que le français sur le plan graphique (*clear / bear, beat / great, etc.*). Cette expérience d'apprentissage « problématique » sera donc utile pour l'acquisition de l'orthographe française. Signalons enfin que l'anglais a repris directement certaines orthographes du français, en même temps que le mot emprunté (*royal, religion, confession, prison, art, figure* etc.). Dans ce cas, les apprenants qui connaissent déjà le mot anglais correspondant, n'auront en principe qu'à mémoriser pour le français une nouvelle prononciation.

1 Il faudrait tenir compte également de *Non-Stop English 2*, puisque l'anglais a une longueur d'avance d'au moins deux ans.

En fin de compte, l'établissement de liens transversaux par le biais de l'éveil aux langues (« *language awareness* »), pourrait aider à dissiper cette image du français comme langue étrangère « de tour d'ivoire », ce qui devrait avoir, en retour, un effet positif sur l'attitude envers le français (Muller 1998).¹ La sensibilisation aux langues et la promotion de la prise de conscience linguistique peuvent favoriser l'acquisition de la langue. Le plurilinguisme fait partie de la réalité dans la plupart des classes de Suisse alémanique. Les élèves qui sont aujourd'hui en 5e année de primaire disposent déjà de l'expérience et des connaissances d'autres langues et, de ce fait, il n'est pas nécessaire de toujours recommencer à zéro. C'est ce à quoi se réfère déjà en partie la leçon d'introduction d'*envol*:

Ce potentiel de connaissances linguistiques doit être utilisé et mis à profit. Il convient de susciter l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française en amenant les élèves à établir des rapports personnels avec le français et à interconnecter leurs connaissances (Commentaire du professeur, *envol* 5,0, 23).

Pour pouvoir exploiter ce potentiel de façon plus systématique, il faudrait toutefois élaborer concrètement, comme complément aux ressources pédagogiques, des matériaux d'activités pour les rencontres et l'ouverture aux autres langues (de Pietro 2000, 22).

7 Conclusion

Les autorités scolaires estiment qu'en dépit du temps d'enseignement réduit, le français pourra atteindre le même niveau de fin d'études que l'anglais. Cela ne pourra guère se faire si les choses en restent là où elles sont, c'est-à-dire si chaque langue continue à travailler pour elle-même et si le français reste le mal-aimé de l'école. Au lieu de se battre entre francophiles et anglophiles, il vaudrait donc mieux s'efforcer de créer des synergies en faveur d'une didactique qui recouvrerait toutes les langues. Une *didactique du plurilinguisme* adaptée aux tranches d'âge concernées et tenant compte des conditions psychologiques de développement et d'apprentissage pourrait donc permettre d'accroître l'efficacité de l'enseignement des langues et du processus d'apprentissage et en améliorer la qualité. Cela suppose que les didacticiens de langues et surtout les enseignants des diverses langues commencent à s'intéresser concrètement à ce qui se passe dans les autres matières de langues. Ce n'est qu'ainsi que le « combat en cavalier seul » pourra faire place à une « lutte commune et coordonnée » dans l'intérêt des élèves. L'élaboration d'une didactique des langues qui serait commune à toutes, avec toutes les connexions qui en résultent, conduira peut-être à ce que la langue française n'apparaisse plus comme une « langue étrangère ».

1 Contrairement à la didactique de langue tertiaire, l'éveil aux langues (« *language awareness* ») n'a pas pour objectif premier de développer telle ou telle langue particulière.

8 Bibliographie

ACHERMANN, Brigitte / BAWIDAMANN, Michel / TCHANG-GEORGE, Martine / WEINMANN, Hanna, *Envol 5, Französischlehrmittel für die Primarschule*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2000.

ACHERMANN, Brigitte / BAWIDAMANN, Michel / TCHANG-GEORGE, Martine / WEINMANN, Hanna, *Envol 6, Französischlehrmittel für die Primarschule*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2001.

BABYLONIA, Interviews (14-16), *Quand les élèves parlent de l'apprentissage des langues*, in *Europäisches Jahr der Sprachen, Babylonia 1*, p. 39-40, 2001.

BERTHOUD, Anne-Claude (éd.), *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, 1996.

BICHSEL, Reinhard *et al.*, *Mehrsprachigkeit — eine Herausforderung*, Aarau, Sauerländer, 1994.

BROHY, Claudine, *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz)*, Freiburg, Universitätsverlag, *Germanistica Friburgensia* 14, 1992.

BÜCHI, Christophe, *Mariage de raison. Romands et alémaniques: une histoire suisse*, Genève, Zoé, 2001.

CAMARTIN, Ivo, *Les relations entre les quatre régions linguistiques*, in Schläpfer, R. (éd.), *La Suisse aux quatre langues*, Genève, Zoé, p. 161-210, 1985.

CHERVEL, André / MANESSE, Danièle, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*, Paris, 1989.

DAHINDEN, Bruno / KLEE, Peter / LE PAPE RACINE, Christine / MANNO, Giuseppe / OCHSNER JANNIBELLI, Gabriela / RUSCH, Hans-Ulrich / TCHANG-GEORGE, M.C., *Envol 7. Binnendifferenziertes Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I*, Band 1, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2000.

DE PIETRO, Jean-François, *Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne*, in Unesco, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco, p. 189-301, 1995.

DE PIETRO, Jean-François, EOLE, *des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme*, in *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht, Babylonia 3*, p. 22-25, 2000.

GARDNER, R.C. / LAMBERT, W.E., *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972.

- GRIN, François, *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses. Rapport de valorisation*, Berne, Programme national de recherche 21, 1999.
- KLEIN, Wolfgang, *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Königstein/Ts., Athenäum, 1984.
- KOLDE, Gottfried, *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachlicher Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ü.* Wiesbaden, Steiner, 1981.
- KOLDE, Gottfried / NÄF, Anton, Die Westschweiz, in Hinderling, Robert / Eichinger, Ludwig M. (éds.) (1996), *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*, Tübingen, Narr, p. 385-412, 1996.
- LÜDI, Georges / PEKAREK, Simona / SAUDAN, Victor, *Französischlernen innerhalb und außerhalb der Schule*, Nationales Forschungsprogramm 33, Umsetzungsbericht, Bern/Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1999.
- LÜDI, Georges / PY, Bernard, *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*, Tübingen, Niemeyer, 1984.
- MANNO, Giuseppe, *Der Einfluss des Deutschen auf das Regionalfranzösische der Westschweiz*, in Français.ch – langue, littérature et culture en Suisse, *Babylonia* 3, p. 17-22, 1999.
- MULLER, Nathalie, *L'allemand, c'est pas du français. Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchâtel, IRDP, 1998.
- NEUNER, Gerhard, *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen (L3) – Zur Rolle der vorgängigen Sprachen (L1, L2) und des Sprachunterrichts*. Arbeitspapier im Rahmen der Tagung « Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern » (Biel-Bienne 2002, 13.-16. März 2002), 2002.
- PEKAREK, Simona, *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires, 1999.
- POLLI, M., *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*, Cousset, Delval, 1994.
- RAMSEY, Gaynor, *Non StopEnglisch 1*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2001.
- SCHLÄPFER, Robert (éd.), *La Suisse aux quatre langues*, Genève, Zoé, 1985.

SCHLÄPFER, Robert / GUTZWYLER, Jürg / SCHMID, Beat, *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer*, Aarau/Frankfurt/M., Sauerländer, 1991.

SCHUMAN, John H., Affective factors and the problem of age in second language acquisition, *Language Learning* 15, p. 209-239, 1975.

SIGOTT, Günther, *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch*, Tübingen, Narr, 1993.

SÖLL, Ludwig / HAUSMANN, Franz-Josef, *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Schmidt (3^e édition), 1985.

STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA OESCH, Cecilia, Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, p. 9-33 (Berthoud, Anne-Claude (éd.), *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*), 1996.

STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA OESCH, Cecilia, *Französisch- Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Umsetzungsbericht, Bern/Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1998.

STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cecilia, *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Zürich, Rüegger, 1999.

WATTS, Richard J. / MURRAY, Heather (éds.), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Akademische Kommission, Universität Bern, Zürich, VDF (Hochschulverlag AG), 2001.

WINDISCH, Uli et coll., *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, 2 vol., Lausanne, Payot, 1992.

WÜEST, Jakob, *Der moderne Fremdsprachenunterricht (envol. Eine Einführung)*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons, 2001.

ZIBERI-LUGINBÜHL, Johanna, *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*, Nationales Forschungsprogramm 33, Rapport de valorisation, Berne et Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2000.

III. Visions

10. Discours d'introduction et de bienvenue de la 15^e Conférence annuelle 2017 du Réseau Biel-Bienne / Plurilinguisme (*Bieler Connection Mehrsprachigkeit*)

Mesdames et Messieurs, chers collègues, chers étudiants et élèves, chers parents,

C'est un grand plaisir pour nous d'accueillir une nouvelle fois, à l'occasion de notre 15^e conférence annuelle 2017, non seulement des experts de l'éducation, mais aussi des représentantes et de représentants de l'économie, de la politique et du grand public de tous les secteurs de la communauté, car votre présence ici montre bien que le plurilinguisme n'est plus seulement un sujet de débat, mais désormais une réalité vécue au quotidien.

Nous pouvons aujourd'hui jeter un regard plein de fierté et de satisfaction sur nos quinze années d'exercice. Tout a commencé à la sombre époque du début du XXI^e siècle, où le monolinguisme borné était encore très répandu et le plurilinguisme vécu une vision d'avenir. Voici un récapitulatif de nos activités:

1. Le « Réseau Bienne Mutlilinguisme / Bieler Connection Mehrsprachigkeit » a été créé à l'occasion du séminaire du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et du Goethe Institut sur le thème « Concepts du plurilinguisme et didactique de langue tertiaire en Suisse et dans les pays avoisinants », qui s'est tenu du 13 au 16 mars 2002 dans la ville déjà officiellement bilingue de Biel/Bienne. Certains d'entre vous ici présents, chers collègues et présents également à l'époque, se souviennent certainement encore de notre sentiment qu'une ère nouvelle commençait et de notre grand enthousiasme! La *Bieler Connection* travaille depuis lors dans de multiples réseaux, pour promouvoir le plurilinguisme partout en Europe.
2. Grâce à un dialogue intensif et persuasif avec les milieux économiques, nous avons réussi à faire du plurilinguisme une réalité, dans le domaine extrascolaire également. Le *Partnership for languages / Le partenariat pour le plurilinguisme* entre l'économie et l'école est devenu entre-temps une alliance porteuse. Des festivals linguistiques et des journées des langues, sponsorisés et parfois même

initiés par les entreprises dans différents pays, n'en sont que deux exemples parmi d'autres.

3. Les entreprises ont réalisé que les ressources plurilingues de leurs collaboratrices et collaborateurs sont pour elles un avantage. Les langues des migrants se sont vu accorder également leur valeur commerciale spécifique. Ceci est lié au fait que, dans la formation professionnelle, s'applique aussi le principe général du: « au moins deux langues pour tous! ». On inclut ici la connaissance d'une langue de migrant. D'attrayants programmes d'échanges avec d'autres régions linguistiques au cours de la formation, soutiennent les objectifs fixés.
4. Le plurilinguisme est un capital personnel – financier, mais aussi social et culturel. Le *wellness plurilingue* fait partie de la biographie professionnelle de toutes les couches de la population.
5. Dans les médias, le plurilinguisme est aujourd'hui une évidence: les films ne sont plus doublés, certains programmes sont diffusés avec un choix de deux langues. Les émissions pour les enfants et les jeunes sont proposées depuis longtemps en plusieurs langues et impliquent maintenant des langues autres que les langues dites nationales. Les nombreux journaux et magazines plurilingues témoignent eux aussi que le plurilinguisme est désormais entré dans la vie. Une part significative en revient à la campagne publicitaire lancée en 2002 en faveur du multilinguisme. Nous tenons ici à remercier expressément une fois encore toutes les personnes qui ont consacré du temps et des efforts non négligeables à poursuivre et à soutenir infatigablement les objectifs de notre Réseau de Bienne.
6. Ensuite, l'école! Au cours des quinze dernières années, elle a connu un véritable saut quantique en matière de plurilinguisme:
 - L'acceptation et le développement du plurilinguisme commencent à la base.
 - Les programmes d'enseignement ont été adaptés. On a rompu avec le corset des langues spécialisées comme disciplines en soi. Dans le curriculum linguistique global sur lequel s'appuie la didactique intégrée des langues, on trouve régulièrement, à côté des cours de langues traditionnels, des programmes tels que *l'immersion*, *les échanges*, *l'apprentissage autonome* et *l'apprentissage en tandem*.
 - Les ressources pédagogiques utilisées se basent sur la didactique du plurilinguisme.
 - Les enseignants de tous les niveaux (y compris la maternelle) disposent d'une compétence linguistique de haut niveau en plusieurs langues et sont formés à la didactique du plurilinguisme. L'éveil aux langues (*language awareness*) fait partie intégrante de la formation. La formation initiale et continue des enseignants a été adaptée en conséquence.
 - Le *Portfolio européen des langues* sert à cet égard d'instrument d'apprentissage et de documentation et a entre-temps été introduit partout.

- Les enseignants se replongent à diverses reprises, au cours de leur carrière, dans un bain linguistique pour rafraîchir et élargir leurs connaissances linguistiques et culturelles – souvent d’ailleurs sur la base d’échanges systématiquement organisés. Nous avons encore entendu dire à ce propos que désormais ce ne sont plus exclusivement les enseignants et les enseignantes qui échangent leurs places de travail pour un temps donné, mais que certains d’entre eux vont aussi travailler quelque temps dans une société privée d’un pays de langue cible, pendant qu’un collaborateur de cette même société se met quelque temps à la disposition de l’école pour des questions portant sur les matières économiques.
 - D’intéressants programmes d’échanges pour des élèves de tous les niveaux et de tous les âges, qui permettent un contact direct avec les langues et les cultures de ces pays, contribuent ainsi à un plurilinguisme vécu.
 - A notre connaissance, les types d’écoles bilingues ou les programmes d’immersion sont à présent si répandus que tout enfant intéressé peut trouver un endroit approprié pour apprendre dans un rayon accessible.
7. Bien entendu, tout cela n’est pas dû uniquement à notre mérite. Une aide précieuse a été apportée par la campagne dans les médias, déjà mentionnée, que nous avons pu lancer dans cette première moitié de première décennie et qui a fait prendre conscience à tous les groupes de la société de la valeur (ajoutée) fondamentale que représentent les langues et le plurilinguisme. Dès lors, la mise en œuvre de nos idées et de nos projets n’avait plus rien d’impossible. Les langues et le plurilinguisme ont aujourd’hui une image positive et l’on fait beaucoup moins de distinction entre les langues soi-disant importantes et celles qui le sont moins (celles qui sont moins répandues ou qui étaient à une certaine époque peu prisées sur le plan politique). Les plus jeunes d’entre vous ne connaissent sans doute même pas cette distinction, le choix des langues de votre portfolio linguistique est de toutes façons guidé par d’autres critères, puisque vous avez tous appris au moins une langue de voisinage.
8. Il y a un dernier domaine que nous aimerions mentionner, c’est celui du service civil ou de l’année sociale pour tous – une obligation de cet ordre existe désormais dans tous les pays membres du CELV. Comme nous pouvons en faire l’expérience, à l’heure actuelle une bonne moitié de ce temps de service est effectué à l’étranger, un autre beau succès du Réseau de Biel-Bienne.

Pouvons-nous maintenant nous reposer sur nos lauriers? Les objectifs à court et moyen termes que nous avons définis dans le passé, comme par exemple le développement des programmes et des ressources pédagogiques, les contacts avec les groupes sociaux, les programmes de formation initiale et continue des enseignants, les initiatives de démarrage de projets extrascolaires et surtout l’établissement de réseaux, sont entre-temps sortis de la phase pilote et ont débouché sur une phase opérationnelle où ils bénéficient du suivi approprié pour aller plus loin. Les initiatives en cours comprennent

des ateliers sur des thèmes comme « apprendre à apprendre », la poursuite du développement de ressources pédagogiques pour les ateliers d'apprentissage, de la mise en réseau des enseignants de langues et de langues étrangères, les contacts avec les ministères de l'Éducation, les institutions de formation continue des enseignants et les multiplicateurs – également à travers la presse écrite – et bien entendu l'expansion de nos réseaux (sites Internet).

Nous devons sans cesse revenir à nos objectifs à long terme, au dialogue permanent avec les responsables politiques, avec les milieux économiques et avec vous, chers parents d'élèves et tous ensemble, nous devons sans cesse garder à l'esprit que le plurilinguisme vécu, pour l'individu, pour la société, est un bien inestimable qui ne saurait être chiffré seulement en termes d'argent. Rappelons peut-être pour terminer que la réalisation de nos objectifs multiples et variés a finalement englouti bien moins de ressources, financières et autres, que certains d'entre nous ne le craignaient à l'époque. Pour cela aussi, nous avons été en mesure de créer de nombreuses synergies – et après tout, n'était-ce pas là le titre initial du projet du CELV?

Nous vous souhaitons à tous une conférence passionnante avec beaucoup d'idées stimulantes, des débats fructueux et, comme toujours, beaucoup de projets prometteurs pour les années à venir.

Sabine Erlenwein, Josef Huber, Britta Hufeisen, Christine Le Pape Racine, Nicole Marx, Monika Mettler, Gerhard Neuner et Jean Racine

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
http://www.hunter-pubs.com.au

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy

202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ Dvořoz Tisků Praha
Českomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINA 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 574 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 22 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mwandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@thso.co.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www.itsofficial.net

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 - E-mail: publishing@coe.int - Website: http://book.coe.int

*Le concept de plurilinguisme –
Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

Si l'on veut que les habitants de l'Europe vivent en bonne harmonie avec leurs voisins, qu'ils puissent communiquer entre eux et se comprendre, il sera toujours plus important de pouvoir maîtriser plus d'une seule langue étrangère. C'est pourquoi le Conseil de l'Europe et l'Union européenne demandent que leurs citoyens apprennent deux autres langues européennes en plus de leur langue maternelle. L'Année européenne des langues 2001 a stimulé la réflexion sur les moyens de développer et de mettre en pratique des concepts pour l'enseignement et l'apprentissage de plusieurs langues.

Le projet présenté ici porte sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte scolaire. Il a pour objectif de développer, dans le cadre du concept de plurilinguisme, les bases générales de la didactique et de la méthodologie de langue tertiaire en les illustrant d'exemples, sur le modèle de la séquence linguistique « l'allemand après l'anglais ». Les organisateurs du projet, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et le Goethe Institut Inter Nationes, coopèrent à cet effet, en collaboration avec des institutions régionales actives dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE



Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-six Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5143-1



25 € / 38 US\$

<http://www.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe