

PRISMES / REVUE PÉDAGOGIQUE HEP / N°8 / MAI 2008

PRISMES

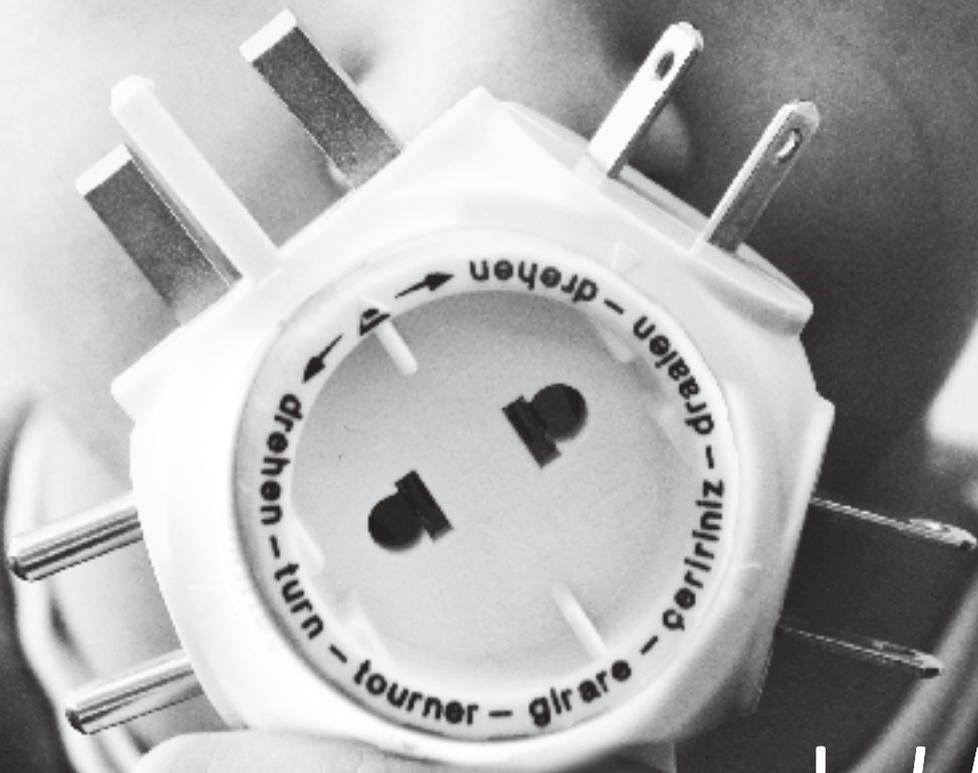
APPRIVOISER... AIMER LES LANGUES

IMMERSION

APPRENTISSAGE

CULTURE

LITTÉRATURE



HEP
VAUD



EDITO

APPRIVOISE-MOI, DIT LE RENARD : DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE	Le comité de rédaction	4
--	------------------------	---

1 | PARLER, COMMUNIQUER, ÉCRIRE, COMPRENDRE, SE CONSTRUIRE...

LES ÉCHANGES LINGUISTIQUES DANS LE CANTON DE VAUD : ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES	François Maffli	5
---	-----------------	---

VOUS PRENDREZ BIEN UN PEU D'ALTERLANGAGE ?	Anne-Marie Reymond	7
--	--------------------	---

POIGNÉE DE MAIN OU BISE ? DIFFÉRENCES CULTURELLES AUTOUR DES SALUTATIONS ET DE L'ACCUEIL	Edith Slembek	8
---	---------------	---

UN DOUBLE RÉSEAU EN ALLEMAND : POUR QUI ET POURQUOI ?	Olivier Mack	12
---	--------------	----

ENSEIGNER D'AUTRES LANGUES : OUVERTURE AUX CULTURES	Marguerite Schlechten Rauber	14
---	------------------------------	----

2 | LANGUES, LITTÉRATURE ET CULTURE

COMMENT LA CONNAISSANCE DE LA CULTURE GRÉCO-LATINE LAISSAIT PRÉSAGER L'ÉVICTION D'UN CONSEILLER FÉDÉRAL	Antje Kolde	15
--	-------------	----

VALORISER LE PLURILINGUISME ?	Comité cantonal de l'apé-Vaud	17
-------------------------------	-------------------------------	----

L'ÉCRITURE : UNE ALLIÉE POUR LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES EN LANGUE ÉTRANGÈRE	Victoria Béguelin-Argimon	18
--	---------------------------	----

À LA LECTURE DU TEXTE DE VICTORIA BÉGUELIN-ARGIMON	Denis Girardet	20
--	----------------	----

POUR LA DÉCOUVERTE DE LA LITTÉRATURE « ÉTRANGÈRE »	Graziella Pesce	21
--	-----------------	----

OPINION D'UN JEUNE BILINGUE	Darren Roshier	22
-----------------------------	----------------	----

MULTILINGUISME : QUELLES PLUS-VALUES POUR L'INDIVIDU ?	François Grin	23
--	---------------	----

3 | ÉOLE (ÉDUCATION ET OUVERTURE AUX LANGUES À L'ÉCOLE)

BABEL AU QUOTIDIEN : LES DÉMARCHES ÉOLE ONT TOUJOURS LE VENT EN POUPE *Claudine Balsiger* 24

4 | PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE

DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES (ÉTRANGÈRES) À L'ÉCOLE : VERS L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES DE DEMAIN *Susanne Wokusch* 30

DIVERS ÉLÈVES QUI PRATIQUENT DEUX À TROIS LANGUES S'EXPRIMENT *Claude Roshier* 35

APPRENDRE / ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LES TÂCHES *Carine Maillat-Reymond et Julie-Anne Rochat* 36

AU CHEVET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND *Denise Delay* 39

ENSEIGNER D'AUTRES LANGUES POUR FAVORISER LA COHÉSION NATIONALE *Josiane Aubert* 42

5 | OUTILS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ET PORTFOLIO EUROPÉEN
DES LANGUES *Rosanna Margonis-Pasinetti* 43

LE PEL1 VERSION SUISSE ET LE PORTFOLINO : TREMPLINS POUR L'AVENIR *Régine Roulet* 46

APPRENDRE UNE AUTRE LANGUE : UN ACQUIS PÉDAGOGIQUE *Julien Nicolet* 48

DES COULEURS EN ALLEMAND... *Nicolas Christin* 49

ZUGEgeben : SIE SIND NERVIG, DIE DEUTSCHEN ARTIKEL *Britta Heimbeck* 50

6 | ENSEIGNEMENT BILINGUE

EMILE OU UNE VIE BILINGUE À L'ÉCOLE ? *Carine Maillat-Reymond, Olivier Mack et Alain Pache* 51

SIXIÈMES RENCONTRES INTERSITES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE *Claudine Brohy* 55

LES DIFFICULTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF *Laurent Tschumi* 56

LES LIVRES ONT LA COTE 58

COUP DE CŒUR : PRÉSENTATION DE LIVRES 59

DES RESSOURCES...

BABYLONIA, LA REVUE SUISSE POUR CEUX QUI APPRENNENT ET ENSEIGNENT
LES LANGUES *Rosanna Margonis-Pasinetti* 60

FONDATION ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT *Marguerite Schlechten Rauber* 61

ABONNEMENT 62

CAFÉ PÉDAGOGIQUE - VERNISSAGE DU NUMÉRO, CONTACT, SITE WEB 63

APPRIVOISE-MOI, DIT LE RENARD : DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE

Pour ce huitième numéro, *Prismes* porte son attention sur l'enseignement des langues. Depuis Babel, les êtres humains ne peuvent communiquer par le langage sans faire l'effort d'apprendre les langues. Notre pays en sait quelque chose, confronté à quatre langues nationales sur un territoire restreint. Mais il ne suffit pas d'apprendre des structures grammaticales ou du vocabulaire pour être capable de communiquer dans une autre langue que la sienne. De multiples éléments importants pour la compréhension sont reliés à la culture véhiculée par cette langue, dont la littérature à laquelle ce numéro donne une place importante. Quantité de nuances et de subtilités font partie intégrante de telle ou telle culture et il semble que l'immersion soit une piste pour s'imprégner de ces différences. Mais pour que cette démarche puisse réussir, il est nécessaire de bien connaître sa propre culture, afin de pouvoir la comparer à celle des autres. C'est ce que de nombreux jeunes expérimentent en s'engageant dans des échanges linguistiques, démarches encouragées et organisées depuis plusieurs décennies entre le canton de Vaud et la Suisse allemande ou d'autres pays européens. *Prismes* a choisi de commencer ce numéro en évoquant ces possibilités passionnantes données aux jeunes. L'un d'entre eux d'ailleurs s'exprime

en disant que *pour apprendre une langue, il s'agit de parler*: une évidence peut-être mais ceux qui ont fait leur scolarité en apprenant avec effort par exemple l'allemand et que l'on entend dire ensuite *j'ai étudié l'allemand pendant neuf ans et je ne sais pas m'exprimer!* interrogent la didactique de l'enseignement des langues. Une large place est donnée dans ce numéro à des apports sur la didactique: didactique intégrée, enseignement immersif, apport de l'écriture dans l'enseignement de la littérature en langue étrangère, enseignement bilingue, apports qui sont les témoins de la réflexion large et approfondie qui est conduite actuellement, dans notre pays, mais aussi au niveau européen. En effet, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et Portfolio européen des langues (PEL) sont des démarches de plus en plus structurées et utilisées. Une version qui s'adresse aux très jeunes élèves est développée actuellement dans les classes, sous le nom de *Portfolino*. Nous présentons dans ce numéro cette démarche ainsi qu'un exemple de mise en application.

L'enseignement bilingue est aussi une façon d'aborder une langue cible intégrée à une didactique de branche, dans l'article proposé, l'allemand et la géographie ou la connaissance de l'environnement. On espère ainsi qu'en stimulant l'apprentissage de petites phrases en allemand, intégrées à l'étude des Walser dans les Alpes par exemple, on permettra aux élèves de mémoriser des phrases en lien avec un contexte et ainsi de progresser dans l'apprentissage de la langue cible. Un congrès romand a d'ailleurs eu lieu à la HEP Vaud en janvier 08, dont le sujet était l'enseignement bilingue: un compte rendu en est proposé.

De plus, nos sociétés sont confrontées à une évolution liée aux mouvements de population de plus en plus fréquents, nombreux et en provenance de régions éloignées. La pluriculturalité est incontournable et l'école se doit de

faire face à cette hétérogénéité. Une démarche nommée ÉOLE a le vent en poupe: Education et Ouverture aux Langues à l'École propose de faciliter pour les élèves l'imprégnation aux multiples langues présentes dans la classe. Si un travail important a déjà été fait au niveau de l'enseignement préscolaire et primaire, un chantier est en cours pour étendre et développer ces démarches au niveau des classes secondaires également. Des séquences didactiques réalisées par des étudiantes et des étudiants HEP sont présentées.

De nouveau, l'association des parents d'élèves (apé) a répondu à nos questions et insiste sur l'importance de valoriser le plurilinguisme, ce qui permettrait en outre de corriger un biais récurrent de l'orientation, selon lequel la majorité des jeunes orientés en VSO seraient des élèves bilingues.

Par ailleurs, nous sommes heureux de poursuivre notre collaboration avec la bibliothèque-médiathèque, qui nous propose pour la seconde fois une rubrique très intéressante avec des ouvrages, des mémoires professionnels et des outils d'enseignement disponibles à la HEP Vaud.

Enfin et selon l'habitude de *Prismes*, viennent enrichir la réflexion des petits textes écrits par des personnes diverses à qui deux questions ont été posées: *en quoi les enfants ou les jeunes multilingues seraient-ils favorisés dans la société actuelle? et pourquoi est-il important d'enseigner à l'école d'autres langues que le français?*

Avec ce nouveau numéro de *Prismes*, nous espérons enrichir la réflexion de toutes celles et tous ceux qui se sentent concernés par l'apprentissage des langues et nous leur souhaitons une excellente lecture.

Le comité de rédaction
ce numéro a été réalisé avec
la collaboration de Susanne Wokusch



NOUS COMMENÇONS NOTRE NUMÉRO AVEC UN ARTICLE QUI MONTRE LA TRÈS HEUREUSE ÉVOLUTION DES ÉCHANGES LINGUISTIQUES, À PRESQUE TOUS LES ÂGES DE LA SCOLARITÉ, DURANT LES 20 DERNIÈRES ANNÉES. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES AMÉLIORÉES, EXPÉRIENCE BIENVENUE D'UNE SORTIE DE LA FAMILLE, RENCONTRE DE MODES DE VIE UN PEU DIFFÉRENTS ET CHUTE DE PRÉJUGÉS : LES AVANTAGES SONT DÉCIDÉMENT MULTIPLES, ET NOUS REMERCIONS VIVEMENT FRANÇOIS MAFFLI QUI SE DÉPENSE SANS COMPTER POUR ORGANISER CES ÉCHANGES, EN PLUS DE SON MÉTIER D'ENSEIGNANT.

LES ÉCHANGES LINGUISTIQUES DANS LE CANTON DE VAUD : ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES

Enseignant et responsable des échanges linguistiques du canton de Vaud depuis bientôt 20 ans, je suis un observateur privilégié du terrain. Dans l'établissement secondaire de Montreux-Est, mon lieu de travail, des échanges ont été organisés dès la fin des années 50. La commune de Montreux s'était lancée dans un jumelage avec Wiesbaden, la capitale de la Hesse. Les élèves du collège de Montreux furent les principaux bénéficiaires de cette volonté politique. Sous l'impulsion de De Gaulle et d'Adenauer, de nombreuses communes de France et d'Allemagne avaient également scellé des jumelages pour surmonter le passé. On pensait qu'en donnant des occasions de rencontres à de simples citoyens, on viendrait à bout des préjugés et on créerait des liens de confiance. Dans les années 80, j'ai constaté qu'il n'y avait quasiment aucune école en Allemagne qui n'avait pas de liens avec une école française. Le but affiché n'était pas d'améliorer les compétences linguistiques, mais de développer des liens d'amitié entre deux peuples autrefois hostiles.

Les objectifs vaudois

Dans le canton de Vaud, les échanges scolaires ont avant tout pour but d'améliorer les compétences linguistiques. Certes, nous cherchons

aussi à nous rapprocher et à mieux comprendre les Suisses des autres régions linguistiques, mais les dialectes alémaniques sont souvent ressentis comme des obstacles qui font hésiter quelques enseignants.

Dans nos régions, l'approche communicative dans l'enseignement de la langue 2 a donné de nouvelles impulsions aux échanges. Les recommandations de la CDIP de 1975 étaient très claires : *« L'apprentissage d'une deuxième langue permettra à l'élève de communiquer – dans leur propre langue – avec les habitants de la région linguistique respective. En premier lieu, l'élève acquerra la compétence communicative orale ; celle-ci lui permettra d'établir des rapports avec des personnes qui parlent comme langue maternelle la langue qu'il apprend. Il doit comprendre ce qu'ils veulent dire et il doit pouvoir parler de sorte qu'ils comprennent ce qu'il veut dire... Longtemps, l'élève aura – l'expérience le montre – de grandes difficultés à communiquer dans la langue qu'il apprend. Il est donc important qu'il apprenne à surmonter ces difficultés ; il doit apprendre à demander des précisions quand il ne comprend pas son interlocuteur ; quand il n'arrive pas à se faire comprendre, il doit être à même d'expliquer ou de paraphraser ce qu'il veut exprimer. »*



Les moyens d'enseignement actuels visent tous des objectifs pragmatiques qui permettront à l'apprenant de se débrouiller dans toutes les situations auxquelles il pourra être confronté dans la vie de tous les jours. Ces mises en scène imitant au mieux la réalité n'en restent pas moins artificielles dans le cadre rigide de l'horaire scolaire.

Personne ne doute de l'effet bénéfique de l'immersion. Les enseignants ont tous vécu l'intégration d'élèves étrangers qui font des progrès rapides, qui se mettent à parler au bout de quelques semaines.

Les coûts

Il y a une très grande offre de séjours linguistiques, pléthorique pour les pays anglophones et abondante pour les pays germanophones. L'école ne doit-elle pas laisser les familles organiser des stages de langues ? N'y a-t-il pas des zones dans ce domaine qui relèvent de la vie privée des familles ? Force est pourtant de constater qu'un séjour linguistique revient au minimum à 1000 fr. par semaine.

La mission de l'école est précisément de

proposer des prestations à la portée de chaque famille. Dans ce contexte, l'échange linguistique se profile comme une alternative de très grande qualité dont le coût est en moyenne 5 fois moins élevé. La formule de l'échange donne l'occasion aux jeunes d'être confrontés de manière plus naturelle à la langue et à la culture de l'autre. Les familles se sentent impliquées dans l'accueil et se rendent bien compte que le concept est basé sur la réciprocité. Elles ont du plaisir à faire découvrir leurs valeurs et leur coin de pays à leur hôte. L'échange scolaire est financièrement supportable pour toutes les familles. Il se limite en général aux frais de déplacements et à quelques excursions.

En plus de la pratique de la langue étudiée, on peut relever bien d'autres bénéfices pour les participants : l'élève, en vivant dans un contexte familial et social différent, va être amené à se poser des questions sur son environnement habituel. Il reviendra en ayant l'impression d'avoir élargi son horizon. On ne peut guère imaginer une expérience meilleure pour lutter contre les préjugés et le rejet de l'autre.

Dans les échanges scolaires, on peut distinguer

deux formules : les échanges de classes et les échanges individuels. Depuis 20 ans, on peut constater un développement réjouissant des deux pratiques.

Les échanges de classes

Ce sont les échanges visibles dans l'institution. Ils se déroulent au cours d'une année scolaire et concernent en général une à trois classes par école. Dans la pratique traditionnelle, un enseignant particulièrement motivé organise un échange de deux fois une semaine pour toute sa classe, qui, pour des raisons de proximité, a lieu généralement en Suisse alémanique. Quelques enseignants choisissent pourtant l'Allemagne, car ils craignent que les dialectes ne découragent leurs élèves.

Sur place, les élèves sont accueillis dans les familles et la journée, les profs ont préparé un programme d'activités et de découvertes de la région. Parfois, les élèves suivent quelques heures de cours. On trouve des variantes d'échanges plus courts, des échanges de moitiés de classes en rotation, ou des rotations de deux élèves sur plusieurs semaines.

La mise sur pied d'échanges de classes n'est pas facile : il faut des enseignants très motivés qui vont devoir faire beaucoup d'heures supplémentaires, des soirées avec les parents, de nombreux téléphones, organiser les activités de la semaine.

Les échanges individuels de vacances

Cette formule a le vent en poupe, car elle est appréciée par tous les partenaires. Les élèves partent pendant leurs vacances, mais peuvent recevoir en période scolaire. L'accueil d'un élève dans une classe pendant une semaine est en général bien accepté par les enseignants et ne perturbe pas le bon déroulement des cours. Comme la participation à ces programmes est facultative, les élèves concernés sont généralement motivés. En 20 ans, dans le canton de Vaud on est passé de 70 inscriptions à 500 inscriptions par année, dont plus de deux tiers pour l'Allemagne et le reste pour la Suisse alémanique et le Tessin. Les échanges sont organisés par le responsable

cantonal en collaboration avec la fondation CH-Echanges de Soleure.

Perspectives

Le développement des échanges scolaires au cours des 20 dernières années a été très réjouissant dans le canton de Vaud. Désormais, tous les établissements scolaires sont concernés. Les élèves qui ont fait des expériences courtes durant le secondaire I sont ceux qui osent se lancer dans la maturité bilingue au secondaire II. Les élèves qui ont pris goût aux échanges terminent leur scolarité avec des compétences linguistiques bien au-dessus de la moyenne. Il faut pourtant constater qu'actuellement seuls 10 à 15% des élèves du canton ont l'occasion de faire une expérience.

En intégrant les échanges linguistiques dans le futur plan d'études romand, on pourrait augmenter ce pourcentage. Nous préconisons une véritable pédagogie des échanges partagée par toutes les écoles, dont le but serait de rendre l'enseignement des langues plus efficient et de donner la possibilité aux élèves de nouer des liens d'amitié avec des pairs d'autres régions linguistiques.

Dans le cadre de l'enseignement de l'allemand, on pourrait imaginer dès la 6^e des correspondances individuelles et collectives par courrier électronique qui déboucheraient sur des échanges individuels en 7^e et des échanges par volées entières en 8^e. Quelques écoles de notre canton pratiquent déjà cette formule.

Les jeunes enseignantes et enseignants sortis dernièrement de la HEP Vaud sont favorables à de telles perspectives. Ils ont en effet vécu eux-mêmes un long séjour linguistique intégré à leur formation.

François Maffli
responsable des échanges linguistiques
des écoles vaudoises depuis 1989,
enseignant d'allemand
www.elev.ch

EN QUOI LES ENFANTS OU LES JEUNES MULTILINGUES SERAIENT-ILS FAVORISÉS DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE ?

POURQUOI EST-IL IMPORTANT D'ENSEIGNER À L'ÉCOLE D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS ?

LA RÉDACTION DE *PRISMES* A POSÉ CES DEUX QUESTIONS À DE NOMBREUX CORRESPONDANTS, PAS TOUS DU MONDE ENSEIGNANT : NOUS PUBLIONS TOUT AU LONG DE CE NUMÉRO QUELQUES RÉPONSES STIMULANTES.

VOUS PRENDREZ BIEN UN PEU D'ALTERLANGAGE ?

Pardon ? Tu peux répéter ? Désolée, je n'ai encore pas compris...

Les entretiens que je mène avec certains adolescents sont ponctués de ces formules. Telle une malentendante, je dois tendre l'oreille, faire des hypothèses de compréhension ou me faire traduire certaines expressions pour saisir le propos de ces jeunes.

C'est que le FCC (le français contemporain des cités) ou sa version romandisée a fait son apparition chez nous, à la ville comme à la campagne, dans nos rues, nos préaux, autour de la table familiale, et, de temps à autre, dans des situations plus formelles.

Cette parlure ou parure argotique n'est pas à considérer comme une mode ou une expression passagère d'un mécontentement social, affirment les spécialistes, elle est à voir comme une mutation langagière qui risque de durer, d'évoluer. Cet alterlangage remplit une fonction identitaire, c'est un marqueur social qui distingue le jeune, qui fait office de facteur d'inclusion auprès de ses pairs.

Les joutes oratoires du parler-jeune comprennent la gestuelle, la prosodie, le texto parlé en passant par l'injure. On y observe un parler transgressif qui rejette les conventions du marché linguistique de la place. La communication peut être ponctuée de kiff, nique, ouf, grave, mortel, race, meuf. Le juron est utilisé comme un rituel de conversation, c'est le contexte qui détermine s'il s'agit réellement d'une insulte ou pas. Il y

a du ludique et de la créativité chez les pratiquants initiés de ce nouvel argot, les mots sont tordus, malaxés, tronqués, suffixisés, resuffixisés, verlanisés, métaphorisés, méthonymisés au point d'en faire un langage complètement crypté, accessible qu'à une certaine... élite.

Putain, ça m'prend grève la tronche votre histoire ! çui-là, j'peux pas l'kiffer ! A ces ados monolingues, qui ont un accès limité au langage, qui rechignent à découvrir leur tête de leur capuche ou de leur casquette, n'opposons pas notre monolinguisme moralisateur. Tentons d'aller voir ce qui se joue derrière leurs mots, entêtons-nous à les sortir de leur réserve, offrons-leur des outils pour passer à un autre mode de communication. Les adolescents qui n'ont que le parler-cité pour s'exprimer sont en risque de rupture, leur langue première est souvent pauvre et/ou créolisée, la langue de la famille dépréciée ou mal vécue par le jeune. En d'autres mots, encourageons-les au bilinguisme, voire au trilinguisme : soyons rigoureux dans l'apprentissage de la langue de l'école, soutenons-les dans l'apprentissage de leur langue familiale et leur façon de s'exprimer n'en sera que plus créative et vivante dans tous leurs modes de communication.

Anne-Marie Reymond
collaboratrice à la DGEO

POIGNÉE DE MAIN OU BISE ? DIFFÉRENCES CULTURELLES AUTOUR DES SALUTATIONS ET DE L'ACCUEIL

La véritable compréhension de cultures étrangères n'est en principe pas possible. Cette idée n'est pas seulement valable dans une culture nationale, mais aussi d'un point de vue interculturel, par exemple entre l'Allemagne et la Suisse. Au sein d'une même culture, vieux et jeunes, femmes et hommes, agriculteurs et pasteurs font partie de cultures de communication différentes (Heilmann, 2005). Cependant, les êtres humains doivent essayer de se comprendre afin de pouvoir agir ensemble. Cette idée est valable aussi pour l'action pédagogique, mais je me limiterai ici à quelques réflexions sur l'interculturalité.

Dans chaque socialisation primaire s'opère un choix défini culturellement et propre au groupe qui va déterminer ce sur quoi les enfants « ont le droit » de porter leur attention, et la façon dont ils doivent le faire. Cela conduit dans la plupart des cas à ce qu'ils ne perçoivent que ce qui est envisagé par les parents, les enseignantes ou les enseignants¹. Au sein de presque toutes les cultures, les enfants sont élevés de telle sorte qu'ils intègrent le plus tôt possible le rôle social lié au sexe. Les enfants deviennent alors des jeunes filles ou des garçons, puis des femmes ou des hommes, et la division du travail entre les sexes se construit.

À la question de savoir comment décrire les différences entre cultures, il y a de nombreuses réponses. Deux types doivent être présentés ici dans leurs principes fondamentaux : les cultures orientées vers l'individualité et celles orientées vers la collectivité (Gudykunst & Ting-Toomey, 1996). La complexité des différences n'est pas l'objet de cet article : je me limite ici à quelques aspects caractéristiques.

On qualifiera de *collectiviste* le type culturel où les besoins, les valeurs et les objectifs du

groupe prévalent sur ceux de l'individu. Les manières de percevoir et les modèles de pensée des membres de ces cultures sont, dans un certain sens, façonnés de telle sorte que dans une situation donnée, ils n'entendent, ne voient et ne pensent qu'en fonction de ce qui est utile au groupe. Ils ne perçoivent progressivement plus les besoins individuels, ni leur nature. Dans cette culture, on cherche avant tout à *préserver les apparences pour assurer l'harmonie, la solidarité et l'engagement* envers autrui. La dépendance mutuelle est considérée comme une force. En revanche, l'affirmation de soi, l'indépendance et la volonté propre sont considérées comme de la faiblesse (Kim, 1995, p. 154). La plupart des cultures asiatiques, mais également africaines et indiennes font partie du type culturel collectiviste.

On qualifiera d'*individualiste* le type culturel où les besoins, les valeurs et les objectifs individuels prévalent sur ceux de la communauté, que ce soit l'environnement professionnel ou le milieu d'amis. Les membres recherchent surtout leurs intérêts personnels. Des phrases comme à *quoi cela me sert-il ? en quoi cela me concerne-t-il ? je n'en ai rien à faire !* sont typiques des membres de cultures individualistes. Les buts individuels ne s'articulent que peu avec ceux des groupes environnants. En effet, l'individu, tant qu'il ne se sent pas directement concerné dans ses intérêts personnels, juge secondaire ce qui est important pour l'existence et la survie de l'ensemble de la communauté. Il est assez évident que l'Allemagne et la Suisse font partie du type culturel individualiste. Si des buts personnels entrent en conflit avec des objectifs communs, les membres de cultures individualistes se déterminent alors pour le maintien de

leurs privilèges individuels, même aux dépens de la communauté.

L'éducation primaire et secondaire des enfants de cultures individualistes vise à développer les traits individuels de la personnalité. L'individu apparaît comme un être unique. L'indépendance est une caractéristique de ce caractère unique qu'il s'agit de prouver encore et toujours. La fragilité et le caractère introverti sont en revanche considérés comme peu profitables pour la réalisation d'objectifs individuels : de telles personnes sont souvent vues comme des cas pour des interventions thérapeutiques ou pour de nombreux séminaires de développement personnel (du type : *comment s'affirmer, être sûr de soi !*). N'est-il pas paradoxal que des membres de cultures individualistes soient en même temps des obstacles à la modification de besoins sociaux généraux ? La plupart des cultures occidentales font partie de ce type et se différencient progressivement. Ainsi, les Suisses, tout en faisant partie du même type culturel que les Allemands, sont individualistes d'une autre manière.

Comme nous l'avons déjà signalé, partout où des êtres humains vivent ensemble naissent des règles pour déterminer l'art et la manière de se comporter en société et de communiquer (Geissner, 2000). Par exemple, les règles de courtoisie permettent des relations mutuelles « polies ». D'après Brown et Levinson (1987), chaque culture possède ses règles de courtoisie, et ces auteurs en parlent même comme des universaux linguistiques. L'art de la courtoisie devient particulièrement important s'il y a des conflits. Et que « prescrit » une culture donnée ? Elle dira par exemple qu'il est primordial de « sauver la face », mais la question est alors de savoir s'il

faut sauver sa propre face ou celle de l'autre ! Même chose si l'on juge essentiel de ne surtout pas perdre la face : on devra peut-être aussi travailler à ne pas perdre la face, mais aussi à faire en sorte que les autres ne soient pas non plus dans ce cas.

Dans toutes les situations, nous disposons de règles de courtoisie : des excuses : « *pardon* », « *excusez-moi s'il vous plaît* » ; des confessions : « *je ne me suis pas rendu compte de cela* », « *je me suis trompé* » ; des promesses : « *cela ne se reproduira plus* », « *je le saurai la prochaine fois* » ; des critiques : « *tu aurais dû me le dire* », « *vous n'avez pas expliqué cela clairement* ». Par rapport aux premiers exemples, on protège l'autre, mais dans le cas de la critique, l'autre peut perdre la face. Si l'on veut tenir compte de soi, mais aussi de l'autre, on peut dire : « *cela n'était pas mon intention, mais tu ne t'es pas exprimé assez clairement* », « *ici aussi je comprends votre point de vue et je le partage, mais nous devons aussi considérer que...* ». Nous soulevons là des questions liées à la critique et à la rétroaction. Tandis que dans notre milieu culturel il est facile

d'énoncer une critique, il est beaucoup plus difficile de formuler une rétroaction respectueuse envers l'autre afin qu'il ne perde pas la face et cela s'apprend avec peine (Slembek & Geissner, 2001). L'incertitude dans la façon de donner ou de recevoir une rétroaction peut tout à fait être interprétée comme une indication sur des schémas de comportement appris dans notre culture individualiste. Mais la rétroaction peut également blesser autrui.

La théorie de Brown (1987) est utile, si nous réfléchissons à la façon dont la courtoisie est réglée dans sa propre culture. Que se passe-t-il toutefois entre les cultures, quand des règles différentes sont en vigueur, étant déterminées par des normes et des valeurs différentes ? L'un des premiers auteurs occidentaux qui a traité de ce problème interculturel est Goffman. Il considère que la *face* est, dans la traduction allemande, en lien avec *l'image*, et que l'utilisation de règles de courtoisie peut la protéger. Ses réflexions sont influencées par ses observations dans le milieu culturel chinois. D'après Goffman, le terme *image* sera défini comme la valeur sociale positive qu'on acquiert pour soi par la stratégie de comportement que les autres acceptent et encouragent dans une certaine interaction (1971, p. 10). Goffman part du principe que la face peut être préservée ou perdue. Des stratégies visant la protection de la face et des contre-stratégies pour se prémunir d'une menace de perdre la face font partie des règles de courtoisie. Qu'est-ce que cela signifie maintenant pour des cultures typiquement individualistes dans les relations mutuelles ?

Salutations et accueil en tant que rituels de courtoisie

Quelques exemples de la vie quotidienne devraient éclairer comment les cultures suisse et allemande se servent des règles de courtoisie. La communication entre cultures commence dans les situations de face à face quand des personnes se saluent ou accueillent. Chaque salutation, chaque accueil fait partie du champ de la communication phatique². On s'assure un respect mutuel qui permettra la communication

dans de nouvelles situations concernant peut-être des questions de fond. On peut mentionner l'exemple suivant : sur la route, une personne connue arrive. Des hochements de tête et des sourires ou des gestes de mains, avec ou sans formule de salutation, sont généralement des signes de reconnaissance mutuelle. De cette façon, le respect réciproque est assuré et le terrain est préparé pour une rencontre à un autre niveau. Cependant, beaucoup connaissent aussi la situation suivante : tout de suite après avoir reconnu cette personne, on lève la main pour la saluer et l'on attend un signe correspondant. Celle-ci passe plus loin sans la moindre réaction. C'est une situation difficile car les règles de communication sont dans ce cas gravement enfreintes ; l'image de soi est remise en question. Que peut-on faire pour sauvegarder son image de soi ? Par exemple abaisser sa main levée pour la salutation et se frotter la tête. De cette façon, on simule que ce dernier geste est précisément celui qui a été envisagé. Dans son for intérieur, on peut soit excuser la personne en disant *est-ce qu'il m'a vu ?*, soit se fâcher ; le conflit et la vengeance sont alors programmés.

L'accueil en Suisse occidentale

Comme Non-Suisse, il semble au début assez surprenant que des personnes s'embrasent sur les joues. Comme Allemande, j'avais d'énormes difficultés à accepter ces gestes et ensuite à apprendre dans quelles situations on accueille et de quelle manière.

Dans un contexte public ou semi-public rassemblant des participants avec des différences hiérarchiques, la poignée de main prédomine, et le supérieur hiérarchique prend l'initiative du type d'accueil. Au niveau social entre enseignants et étudiants, tous admettent que la poignée de mains est appropriée. Si l'on accueille des connaissances dans un groupe en Suisse occidentale, soit on échange des poignées de mains, soit on se fait la *bise*. Cela peut être simplement le contact des joues mais aussi le contact des joues avec les lèvres, avec un *smack* plus ou moins discret. En Romandie, on appelle *bise* le fait de toucher les joues trois





Selon Tannen (2004), les hommes sont sensibles à la concurrence entre hommes, en revanche les femmes cherchent la relation avec des femmes et des hommes. D'après l'auteure, cette différence est un conflit de base entre les sexes. Chercher une relation ou une concurrence conduit à apporter une proximité ou une distance à l'expression. Dans cette culture, la poignée de mains peut être le signe d'un respect mutuel; les hommes l'apprécient car elle permet de garder une certaine distance. Par ailleurs, la poignée de main rend possible une rencontre ultérieure en tant que concurrents. Une autre raison souvent spécifiée de réticence de la bise entre hommes est d'éviter le soupçon qu'ils pourraient être homosexuels. Il vaudrait la peine d'aller plus loin dans la réflexion à ce sujet. Si l'on pense que les femmes cherchent la proximité et la relation et que la bise est habituelle entre femmes et hommes, il faudrait aussi se demander si les hommes ne perçoivent pas les femmes comme concurrentes (Schwarz, 2007).

Salutations et accueil en Allemagne

Des jeunes filles et des jeunes garçons viennent en Allemagne pour la première fois lors d'un séjour linguistique. Le plus souvent, ils habitent dans des familles allemandes. S'ils sont accueillis là, leur première impression sera que les Allemands sont froids, hostiles et distants. Ils ressentent surtout cela, parce qu'ils ne sont pas accueillis avec une bise. C'est d'autant plus étrange pour les jeunes Suisses qu'ils vivront quand même au cours des prochaines semaines dans cette famille et communiqueront beaucoup avec elle. Maints étudiants ont écrit cela lors de leur premier travail de séminaire. Dans ce travail, il s'agissait de réfléchir sur une expérience interculturelle importante. C'est la raison pour laquelle j'ai mentionné l'exemple ci-dessus.

La Suisse et l'Allemagne font partie de cultures individualistes. Devraient-elles pour autant avoir les mêmes règles de communication et la même façon de se saluer? Ce n'est pas si évident. Que veut dire *accueillir* en Allemagne? La règle la plus importante, c'est de se donner

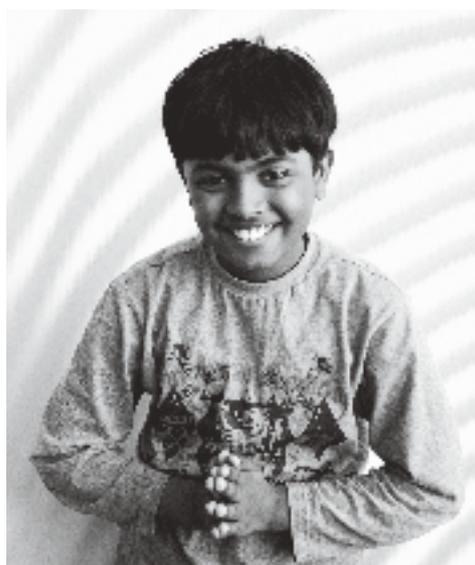
la main et de se dire *guten Tag*. Dans le sud de l'Allemagne et en Autriche, on se dit *gruess Gott* et en Suisse alémanique *grüezi*. Ces formes d'accueil ne sont pas en rapport avec le fait de se connaître ou non.

Dans de nombreuses situations, on se trouve en Allemagne sous l'influence américaine. On ne se serre plus la main, mais on se salue par un signe de main en disant *gruess dich, salut, hallo, tach (Tag), Ey, ou hi, alles klar...* Ces formes sont surtout employées pour l'accueil de personnes amies ou des connaissances du même âge. Si une personne arrive dans un groupe déjà formé, pour simuler une salutation à tous, elle lèvera ses deux mains en les croisant et dira *hallo, hallihallo* ou toute autre formule agréée.

Sur le lieu de travail, s'il existe une différence hiérarchique entre chef et travailleur par exemple, on sera salué du bas vers le haut, c'est-à-dire que les collaborateurs saluent les supérieurs. Ces salutations peuvent donner lieu à un accueil si le supérieur prend contact en premier avec le collaborateur. Dans toutes ces situations, la règle qui est de mise c'est de se dire *guten Tag* avec une poignée de mains. Cependant, les supérieurs n'ont le « droit » de prendre contact avec leur subordonné que par un regard éclair, avec peu de sourires et avec une brève poignée de mains. De l'extérieur, cela n'est pas considéré comme très courtois, mais de cette façon les personnes concernées savent quelle est la hiérarchie.

Des difficultés peuvent apparaître dans des situations neutres, à savoir quand on ne connaît pas toutes les personnes présentes et que, de ce fait, la hiérarchie n'est pas claire. Les Allemands choisissent alors des formules de salutation plus ou moins neutres, ils disent *guten Tag*, choisissent des formulations neutres et légèrement rigides comme *sehr erfreut*, sourient de façon contrôlée et hochent la tête légèrement. La caractéristique importante est dans ces situations le mouvement du bras. Le bras allongé maintient le vis-à-vis à une plus grande distance, tandis que le bras replié permet une plus grande proximité. C'est une des manières avec laquelle la proximité et la distance sont exprimées, notamment en Allemagne.

fois. Tout d'abord, il s'agit de préciser quelles sont les règles qui sont en vigueur pour les bises. Chaque différenciation dans le champ interculturel commence par l'observation de soi et la compréhension de ses propres règles de communication. Quelles sont les règles valables pour la bise? Si l'on se connaît peu, la poignée de main semble appropriée pour les femmes et les hommes, cependant la façon de s'approcher joue un rôle important. Par le contact des yeux, par le sourire, il devient clair que l'on estime beaucoup la personne et que l'on a envie de communiquer avec elle. Déjà au moment de se quitter après une soirée agréable, les femmes prennent congé en faisant la bise même à un homme. Les hommes en revanche préfèrent une poignée de mains. Pourquoi en réalité?



Pendant longtemps, une règle a été en vigueur : la dame reste assise pendant l'accueil alors que les messieurs se lèvent. A l'heure de l'égalité des droits, cette règle ne tient plus. La notion de *dame* a beaucoup de connotations qui sont remises en question aujourd'hui. Le mot *femme* est privilégié le plus souvent. Aujourd'hui, en Allemagne, les femmes ne restent plus assises lors de l'accueil, mais elles se lèvent, même si l'homme qui accueille est plus jeune. La règle qui prévaut est la suivante : la femme prend l'initiative de la poignée de mains, et pour cela elle allonge sa main en direction

son vis-à-vis. Il est en principe impoli, même humiliant, que le vis-à-vis ne saisisse pas une main tendue et refuse ainsi l'accueil.

Pendant les années soixante-dix, l'éducation antiautoritaire a enseigné aux parents à ne pas mettre l'accent sur des règles sociales à apprendre à leurs enfants. Ces enfants sont maintenant des personnes engagées dans les affaires et doivent apprendre que la carrière est aussi déterminée par des compétences sociales, à savoir des *soft skills*. En effet, alors qu'ils œuvrent dans le secteur social et de la communication, ils savent qu'ils doivent tenir compte des règles de courtoisie. C'est pourquoi il y a aujourd'hui de nombreux séminaires coûteux, lors desquels on apprend et on exerce les comportements pour la table : l'accueil correct, l'habillement (nouvel allemand : *dress code*), la conversation (nouvel allemand : *small talk*). La différence devient évidente entre celui qui a appris et intégré ces règles depuis son jeune âge et celui qui s'est formé avec peine plus tard. Les uns sont en première place pour l'attribution d'un poste, les autres arrivent ensuite.

Pour des cultures comme celle de la Romanie, où la *bise* avec ses règles est en général habituelle, il est important de savoir que les règles allemandes de l'accueil ne connaissent pas de contact des joues. Il n'y a même pas de mot pour ce type d'accueil. La bise peut être interprétée par les Allemands comme une tentative désagréable d'ingérence dans leur sphère personnelle. Les contacts sont limités aux mains. Si des parents ou des amis proches s'accueillent, ils s'embrassent mais sans se toucher le visage. Les effusions des hommes sont un cas particulier : ils s'entourent le cou (également sans se toucher le visage) et se frappent mutuellement dans le dos. De toute façon, je n'ai pas vu ce type d'accueil chez les femmes.

Si les Suisses ou les Suissesses observent avec une prise de recul leurs propres rituels d'accueil, comme ceux que l'on rencontre en Allemagne, ils peuvent remarquer que la longueur et la fermeté de la poignée de mains, l'intensité du contact visuel, des petites formulations comme *j'ai déjà entendu parler de vous, au plaisir de*

vous rencontrer, ont un rôle important à jouer. Une poignée de mains ferme et maintenue un peu plus longuement, donne clairement à l'autre personne le message qu'elle est véritablement en ce moment l'objet de l'attention. Entre hommes, la poignée de mains ferme est accompagnée occasionnellement par un geste de la main gauche sur l'avant-bras droit du vis-à-vis, ce geste permettant aussi d'attirer celui-ci plus près de soi. Si la poignée de main est liée à un contact visuel intense, cela montre l'existence de l'intérêt pour l'autre personne. L'art du sourire finalement rend évidentes la cordialité, la chaleur et la sympathie spontanée.

Edith Slembek

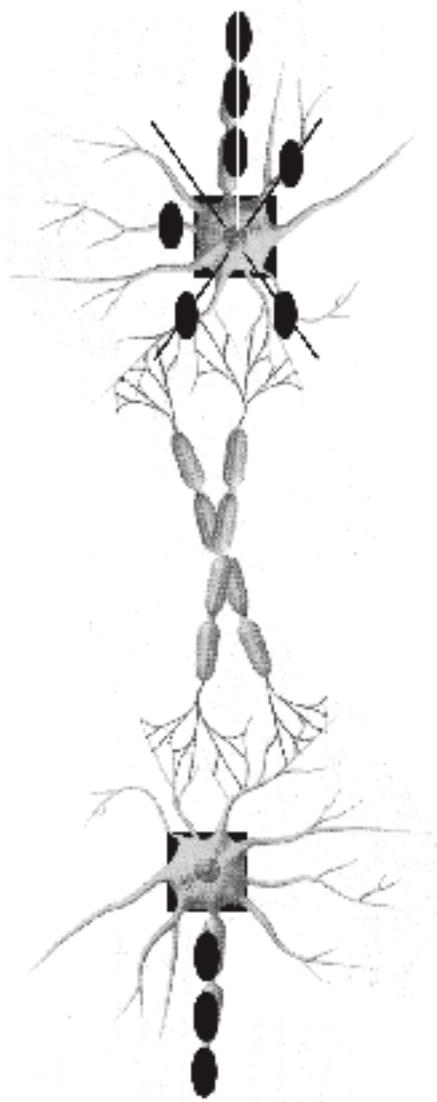
maître d'enseignement et de recherche à la retraite à la section d'allemand de l'UNIL, chargée de cours à la HEP Vaud

Régine Clottu
traduction³

Bibliographie

- Brown, P. (1987) : *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, UK.
- Heilmann, Chr. (2005) : *Kommunikationskulturen, intra- und interkulturell*. Festschrift fuer Edith Slembek. St. Ingbert.
- Geissner, H (2000) : *Kommunikationspädagogik*. St. Ingbert.
- Goffman, E. (1971) : *Interaktionsrituale. Ueber Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M.
- Gudykunst, W, Ting-Toomey, St. (1996) : *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, London, New Dehli.
- Kim, M.-S. (1995) : *Towards a theory of conversational constraints: Focussing on individual-level dimensions of culture*. Dans : Wiseman R.(ed.): *Intercultural communication theory*. Thousand oaks, London, New Dehli.
- Schwarz, G. (2007) : *die ‚heilige Ordnung‘ der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen*. 5è éd. Wiesbaden.
- Slembek, E. (2004) : *Aspekte interkultureller Kommunikation*. Dans : Kœhler, K./Skorupinski, C. : *Wissenschaft macht Schule*. St. Ingbert
- Slembek-Geissner (2è éd. 2001) : *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert
- Tannen, D (2004) : *Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden*. München (titre Français : *Evidemment tu ne me comprends pas*).

- 1 Dans la suite du texte et afin de l'alléger, le masculin sera employé.
- 2 Dans les schémas de la communication, la fonction phatique définit ces actes de langages quotidiens qui visent simplement à entrer en contact les uns avec les autres.
- 3 La version en allemand est proposée sur le site de *Prismes*.



LE RÉSEAU DES ANIMATRICES DIDACTIQUES D'ALLEMAND AU CYP2 (3^e - 4^e ANNÉES) ET CELUI DES CHEF(FE)S DE FILE D'ALLEMAND DU CYT (5^e - 6^e ANNÉES) SONT NÉS EN JANVIER 2007 SOUS LA TUTELLE DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD. COMMENT ONT-ILS VU LE JOUR, QUELS SONT LEURS BUTS, À QUI SONT-ILS DESTINÉS ET QUEL EST LEUR POTENTIEL DE DÉVELOPPEMENT? C'EST À CES QUESTIONS QUE NOUS TENTERONS DE RÉPONDRE DANS LES LIGNES SUIVANTES.

UN DOUBLE RÉSEAU EN ALLEMAND: POUR QUI ET POURQUOI?

Pour comprendre l'origine des réseaux, il faut remonter au printemps 2006 et aux séances organisées par l'Institut de formation continue (IFC) de la HEP Vaud lors desquelles une centaine de représentants des établissements primaires et secondaires du canton se sont réunis autour de l'épineuse question de la transition entre les deux cycles en allemand. La discussion se centrait sur une analyse de l'état actuel de la situation, ainsi que sur l'avenir de la discipline tel que le laissent entrevoir les communiqués des diverses instances décisionnelles nationales, régionales ou cantonales. En conclusion de ce bilan, diverses pistes ont été proposées par l'assemblée dans le but global de favoriser une meilleure communication entre les deux cycles. Une proposition majeure concernait la nécessité de mettre sur pied un réseau permettant aux personnes ressources pour l'allemand dans les établissements primaires et secondaires de se rencontrer.

De cette volonté est né tout d'abord un mandat délivré par l'IFC visant trois buts précis.

- Permettre la création de liens à l'intérieur et entre les cycles concernés autour de la problématique de l'allemand avec comme objectif à moyen terme d'anticiper la primarisation du cycle de transition annoncée pour le début des années 2010.

- Créer un lieu d'échanges réciproques de savoirs en donnant l'occasion aux personnes membres du réseau de donner et de recevoir des savoirs et des savoir-faire¹.
- Offrir un espace de formation qui puisse compléter valablement les offres de formation continue actuelles, qu'elles soient sur inscription individuelle ou négociées.

L'étape initiale de la réalisation du projet a été l'organisation de deux séances en janvier 2007, la première destinée aux personnes ressources pour l'allemand au primaire et la deuxième à celles du secondaire. Dans les deux cas, il a avant tout été question d'explicitier les objectifs et les modalités d'un réseau. Celui-ci doit être pensé principalement pour ses membres (et non pour la ou les personnes responsables, ni pour l'institution mandataire) et nécessite une coordination facilitatrice, divers canaux de communication (réels ou virtuels), ainsi qu'une lisibilité de ce qui s'y passe et de ce qui s'y produit autant vers l'intérieur que vers l'extérieur.

Suite à cette clarification, les personnes présentes ont pris la décision de distinguer deux types de membres.

- Un « noyau dur » d'enseignantes et d'enseignants désireux de participer directement à la mise sur pied du réseau et à ses activités.
- Un groupe de personnes relais dont la fonction

principale est, d'une part, de répercuter dans les établissements les informations qui résultent des agissements du réseau et, d'autre part, de transmettre au réseau tout élément utile provenant du « terrain ».

Dans la partie conclusive des séances, les membres du « noyau dur » des deux réseaux fraîchement constitués se sont donné les objectifs généraux suivants :

- élaborer une liste des membres avec des coordonnées régulièrement mises à jour ;
- favoriser les échanges d'idées, de pratiques et de matériel ;
- organiser des plateformes d'échanges réelles (deux séances par année ou plus) et virtuelles (page web ou site) ;
- clarifier les rôles respectifs d'animatrices didactiques au CYP2 et de chef(fe)s de file au CYT, dans les deux cas pour l'allemand exclusivement ;
- privilégier, dans un premier temps, la définition d'une identité interne à chacun des deux réseaux avant de créer, à moyen terme, des synergies entre eux et, éventuellement, d'ouvrir l'accès à d'autres degrés.

Le *réseau des animatrices didactiques* a ainsi axé les rencontres ultérieures sur l'échange d'idées et de matériel autour de divers thèmes, la clarification des objectifs de la sensibilisation-initiation actuellement en vigueur au CYP2 et l'accompagnement des personnes qui se lançaient pour la première fois dans l'animation en établissement. Pour ce dernier point, il faut en effet souligner que le nombre d'établissements primaires ayant introduit les animations d'allemand au CYP2 a sensiblement augmenté depuis la création du réseau, passant de sept à neuf.

En ce qui concerne *le réseau des chef(fe)s de file d'allemand du CYT*, la préoccupation première a été la généralisation du nouveau moyen d'enseignement *Geni@l A1* en 5^e année. En l'absence d'un mandat DGEO relatif à la formation à l'utilisation de l'outil en question, le réseau s'est mobilisé pour élaborer des pistes concrètes passant, d'une part, par des contacts et des échanges entre enseignants à l'intérieur du réseau ainsi que, d'autre part, par la mise sur



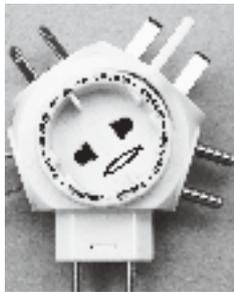
un pied de formations négociées en collaboration avec la HEP Vaud et facilitées par l'existence du réseau.

Le bilan actuel est, à nos yeux, largement positif et laisse envisager un potentiel prometteur. Tant les rencontres que la prochaine création d'une plateforme informatique devraient favoriser une culture de l'ouverture et des échanges, dans un premier temps à l'interne des réseaux et, dans un avenir encore incertain, entre les deux communautés. Il est cependant un rôle que ce type de structure, en grande partie informelle, non institutionnalisée et bénéficiant d'une marge de manœuvre importante, peut et doit jouer : celui de médiateur. Jusqu'à présent, les activités des réseaux se situent dans une logique de l'« agir » et, notamment dans le cas des chefs de file, dans le « réagir ». Il s'agira cependant également, au vu des décisions importantes et attendues concernant l'avenir de l'allemand au CYP2 et au CYT, d'être proactifs et d'anticiper les changements de manière pragmatique et constructive.

Olivier Mack
professeur formateur HEP Vaud
olivier.mack@hepl.ch

1 Cf Héber-Suffrin, C. (Ed.) (2001). *Partager les savoirs : construire le lien : réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Lyon : Chronique sociale.

ENSEIGNER D'AUTRES LANGUES : OUVERTURE AUX CULTURES



Ne pas enseigner d'autres langues signifierait se priver d'une richesse extraordinaire : 6700 langues sont parlées sur notre planète, en tête le chinois, l'anglais, l'hindi et l'ourdou, l'espagnol, le russe et l'arabe. Selon David Crystal, linguiste anglais, nous assistons aujourd'hui à une hécatombe de langues sans précédent. En premier lieu à cause des Etats qui vivent le multilinguisme comme une menace pour leur pouvoir et une entrave pour le développement socio-économique. Au nom de l'unité nationale et de la modernité, de nombreuses nations ont éradiqué des parlers régionaux. Des brassages de population, des conflits et des dominations économiques et culturelles, aujourd'hui, entre autres des USA, de la Chine, contribuent à l'extinction de langues.

Nous avons le privilège de vivre dans un pays qui connaît depuis des siècles une pluralité linguistique et culturelle intranationale, qui respecte une langue de 35 000 locuteurs. Cette réalité doit faciliter l'accueil de la pluralité linguistique et culturelle extranationale apportée dans les classes par les élèves issus de la migration et surtout introduite dans notre société par les échanges économiques et les médias de masse. Cette approche plurielle est une contribution généreuse à la préparation de nos enfants destinés à vivre dans un monde en évolution très rapide qui ne peut plus se passer de compétences linguistiques favorables à des rapprochements.

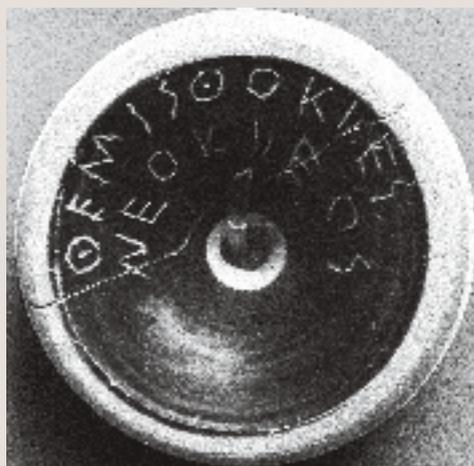
A la question linguistique s'ajoute la dimension culturelle. Le langage est un outil de

communication, mais aussi un lieu privilégié d'expression de l'identité. L'enfant est bercé par la langue de son groupe d'appartenance. Elle le structure comme les autres membres et elle le différencie des groupes voisins. La structure de sa langue est son premier système logique. S'il n'y entre pas, il devient autiste. A travers les mots, se glisse à son insu un sens philosophique¹ propre à chaque langue. Il est contraint par le sens des mots, les règles de grammaire, l'ordre des mots et les convenances traditionnelles. Apprendre d'autres langues, c'est adopter de nouveaux systèmes logiques, d'autres sens philosophiques, un antidote au racisme.

Marguerite Schlechten-Rauber

¹ « Je ne sais pas parler le malgache ». En français, la phrase débute par le sujet, une affirmation de l'individu avant l'action et le contexte, un trait dominant de notre société individualiste. « Tsy mahay miteny teny franzay ». En malgache, on dira : « Ne pas savoir parler la langue française ». Le contexte dans lequel on prononce la phrase doit permettre d'éviter de nommer l'auteur de l'action. Si je veux préciser le sujet de l'action, « aho » (je), par exemple, je le place tout à la fin de la phrase. La personnalité malgache en est marquée : discrétion, maîtrise de soi, l'individu se fond dans le collectif.

DANS CETTE DEUXIÈME PARTIE, NOUS ABORDONS LE THÈME DU RAPPORT ENTRE APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LITTÉRATURE, OU CULTURE. UNE HELLÉNISTE NOUS LIVRE D'ABORD UN TEXTE SAVOUREUX POUR MONTRER QUE LA CULTURE GRECQUE ET ROMAINE A TOUJOURS BEAUCOUP À NOUS DIRE POUR COMPRENDRE DE MANIÈRE PLUS PROFONDE LES PÉRIPÉTIES DE L'ACTUALITÉ !



Ostrakon : morceau de terre cuite sur lequel on notait le nom de la personne que l'on voulait ostraciser, c'est à dire bannir, portant le nom de Thémistocle, homme d'état athénien.

Μηδὲν ἄγαν (RIEN DE TROP) OU COMMENT LA CONNAISSANCE DE LA CULTURE GRÉCO-LATINE LAISSAIT PRÉSAGER L'ÉVICTION D'UN CONSEILLER FÉDÉRAL

Le 12 décembre 2007, l'assemblée fédérale ne réélut pas le conseiller fédéral Christophe Blocher. A sa place, une coalition hétéroclite porta au gouvernement une femme politique du même parti, Eveline Widmer-Schlumpf, que son parti ne reconnaissait toutefois pas ; le lendemain, elle accepta son élection. Comme l'écrivit notamment Jean-Jacques Roth le 13 décembre dans l'Éditorial du *Temps*, « l'éviction d'un conseiller fédéral par une candidate de son propre parti était inédite et marquait par là un séisme d'une magnitude inversement proportionnelle à la culture de consensus ». Les médias proposèrent tous la même analyse de cet événement : ce n'était pas le parti qui était visé, mais le personnage de Christophe Blocher, sanctionné pour son style et pour l'arrogance de son clan, pour sa politique autoritaire et intolérante, pour avoir trop centré l'aile dure de son parti autour de sa propre personne, bref, pour sa soif du pouvoir. Ce refus net que l'Assemblée fédérale opposa à la présence d'un homme « fort » au sein du gouvernement était-il prévisible, Christophe Blocher ou ses conseillers auraient-ils pu

s'y attendre ? Oui, s'ils avaient tenu compte de l'esprit des institutions politiques suisses, illustré par un précédent historique : le 6 avril 1489, Hans Waldmann, bourgmestre de Zurich, fut décapité à la suite de mouvements d'une population exaspérée par ses excès et son abus du pouvoir¹.

Cet esprit des institutions politiques suisses est de fait fortement marqué par la crainte de voir un individu s'arroger trop de pouvoir, jouer un rôle plus grand que celui qui lui revient. Cette méfiance face à un individu puissant n'est pas propre à la Suisse : elle s'exprime tout au long de la pensée philosophico-politique grecque et romaine.

La première pensée grecque qui vient à l'esprit dans ce contexte est bien sûr le fameux « Μηδὲν ἄγαν », « Rien de trop » inscrit dans le vestibule du temple d'Apollon à Delphes, à côté d'une autre célèbre sentence delphique, « connais-toi toi-même ». Ces devises, attribuées aux sept sages et typiquement grecques par leur concision, fréquentes également dans la poésie, appellent l'homme à ne pas s'adonner à des excès quels

qu'ils soient et à être conscient de ses limites qu'il ne doit pas chercher à dépasser.

Aux yeux des Grecs, le roi perse Xerxès représente l'exemple même de mépris témoigné à l'esprit de ces devises. Son père, Darius, avait voulu s'emparer de la Grèce; mais son expédition se solda par la victoire grecque à Marathon, en 490 av. J.-C. En 480, Xerxès lança à son tour une campagne contre la Grèce, entre autres pour venger l'échec de Darius. L'historien grec Hérodote, qui nous livre le récit de ces expéditions, souligne le manque de mesure de cet homme, qui se manifesta notamment lorsqu'il fit passer son armée d'Asie en Europe. Darius avait perdu de nombreux bateaux en doublant le Mont Athos²; aussi Xerxès fit-il creuser pendant trois ans un canal à travers l'isthme du Mont Athos. Après avoir ainsi transformé la terre en eau, il entreprit de changer l'eau en terre: pour faire passer l'Hellespont à son armée, il fit jeter des ponts sur le détroit; mais une violente tempête les détruisit et Xerxès ordonna d'infliger à l'Hellespont trois cents coups de fouet³ – puis il fit construire d'autres ponts. Peu après, le roi passa en revue son armée; elle était si immense que les soldats couvraient les plaines à perte de vue. Xerxès s'en réjouit, puis il se mit à pleurer; comme il l'expliqua à son oncle, il venait de comprendre la brièveté de la vie humaine. Cet épisode peut appeler deux interprétations opposées: la première consiste en un éclair de sagesse du roi relatif à la vanité de la vie humaine mesurée au temps qui passe; la seconde, et elle semble plus probable, montre Xerxès dépité de ne pas régner sur le temps, lui qui a su imposer sa domination sur tant de peuples et même sur les éléments que sont l'eau et la terre. Dans un célèbre dialogue entre Xerxès d'un côté, l'incarnation de la démesure, de la «hybris», et de l'orgueil, et un roi spartiate transfuge de l'autre, Hérodote oppose l'assurance et le despotisme perses à la liberté grecque, dominée non par la volonté d'un seul, mais par une loi reconnue de tous, qui éduque les Grecs au courage et au combat pour la liberté⁴.

Si les maximes delphiques et l'exemple de

Xerxès se situent en-deçà de l'excès, constatant des mises en garde et des exhortations à ne pas se laisser aller à la démesure, on peut trouver, au-delà, des mesures prises après des manifestations désastreuses d'excès, visant à empêcher le renouvellement. Ainsi, à Athènes et dans d'autres villes grecques, le peuple pouvait bannir pour dix ans les citoyens trop avides de popularité en recourant à l'ostracisme, un vote de défiance politique – les événements du 12 décembre n'y furent-ils pas semblables? A Rome, lorsque vers la fin du VI^e s. av. J.-C., la royauté fut remplacée par la République, l'autorité suprême fut confiée à deux magistrats, les consuls, dont la charge était annuelle et qui, s'ils étaient rééligibles, ne pouvaient en principe pas occuper cette fonction deux années de suite. Ces diverses dispositions visaient à empêcher un individu de s'emparer du pouvoir. Malgré sa méfiance à l'égard de l'individu et de sa soif de distinction, Rome savait toutefois honorer les grandes actions d'hommes d'exception, telles que des victoires militaires retentissantes. Ainsi, à la fin d'une guerre, le Sénat romain discernait souvent au général victorieux d'ennemis extérieurs le triomphe, un défilé à travers la ville de Rome. Le cortège était composé de chars de butin, de membres du Sénat, des chefs vaincus et de leurs familles; au milieu venait le char triomphal, tiré par quatre chevaux blancs, sur lequel le général vainqueur, couronné de laurier, symbole de victoire, passait au milieu des acclamations. Les légionnaires suivaient, sans armes et couronnés de lauriers. Le parcours immuable du cortège symbolisait un retour à la vie civile des soldats citoyens; il se terminait sur le Capitole, où le général se purifiait des souillures du sang. Au cours de cette cérémonie, qui élevait l'espace d'un moment le général au rang de dieu, tout était également mis en œuvre pour rappeler à la fois au vainqueur qu'il revenait à l'anonymat du citoyen ordinaire, et à la Ville qu'elle avait conforté sa puissance. D'un côté, dans le chant triomphal, les soldats se moquaient du général pour lui éviter la démesure, l'hybris, et la jalousie des dieux, et l'esclave tenant au-dessus de sa tête la couronne de laurier lui répétait des

formules l'appelant à la modestie comme «Prends garde de ne pas tomber!» ou «Regarde derrière toi! Souviens-toi que tu es homme!»⁵. De l'autre, le défilé des pancartes récapitulant les conquêtes représentait la maîtrise de Rome sur le monde.

Voilà quelques exemples de réflexions anti-ques relatives à la démesure qui guette le puissant et de dispositions visant à éviter l'excès. Si Christophe Blocher avait été attentif aux enseignements qu'ils transmettent, il aurait peut-être pu éviter l'ostracisme.

Au lendemain de sa non-réélection, les journaux ont également insisté sur «l'allergie et l'inquiétude qu'a inspirées à beaucoup... la campagne du 'mouton noir'»⁶. Par les affiches de cette campagne, Christophe Blocher avait voulu attirer l'attention sur le pourcentage, trop élevé à ses yeux, de délinquants étrangers en Suisse. La réaction populaire et politique fut vive. Jouer en effet la carte de la pureté raciale dans un pays qui est fortement façonné par l'émigration comme par l'immigration revenait à mettre la main dans un guépier. Le parti de Christophe Blocher conjurait les valeurs ancestrales de patriotisme et de pureté du sang suisse. Mais ne nous arrêtons pas à nos ancêtres. Reculons davantage. Les Grecs et les Romains étaient aussi confrontés à l'existence d'autres peuples. Comment géraient-ils cela? Il y avait les ennemis, certes, les Barbares, et parmi eux, des peuples plus terribles que d'autres, comme les Germains. Mais ce qui faisait de quelqu'un un Grec ou un Romain, ce n'était pas son sang. «Athènes... a fait employer le nom des Grecs non plus comme celui de la naissance, mais comme celui de la culture»⁷ écrit par exemple l'orateur Isocrate au début du IV^e s. av. J.-C., reprenant une idée fréquente chez des auteurs contemporains. Au I^{er} s. av. J.-C., l'historien Denys d'Halicarnasse explique: «Je considère comme grecques les conceptions modérées et humaines, et les comportements qui en résultent; comme barbares, celles qui sont cruelles et sauvages.»⁸ Denys, originaire d'Asie Mineure, écrivait à Rome; cela était d'autant plus naturel que le stoïcisme, la «philosophie d'Etat», prônait le cosmopolitisme, le fait d'être citoyen

non d'un pays, mais du monde. Et nombreuses sont les voix aujourd'hui qui rappellent que l'Empire romain fut le premier grand tissu de peuples nombreux et hétérogènes à savoir cohabiter sans trop de heurts, allant même jusqu'à intégrer les terribles Germains dans son armée.

N'y a-t-il pas un certain cynisme à vouloir expliquer les déboires d'un homme politique par ses idées rétrogrades tout en affirmant que la connaissance de la culture antique lui aurait évité bien des pièges ? N'est-ce pas réactionnaire que d'invoquer l'antiquité ? Non, car ce n'est pas parce que la culture antique est souvent considérée comme l'apanage d'élitistes, de surcroît parfois réactionnaires, qu'elle l'est par elle-même et qu'il faut éviter de s'y référer ; personne ne songerait à condamner la musique de Beethoven sous prétexte que des réactionnaires, dont des nazis, l'apprécieraient⁹. Non, car la culture antique appartient à tout le monde, elle est un capital impérissable dans lequel il est donné à tout un chacun de puiser pour éviter d'oublier les enseignements du passé et de répéter certaines erreurs.

Antje Kolde

professeure formatrice de didactique des langues anciennes à la HEP Vaud

1 Cf. F. E. Müller, *NZZ am Sonntag*, 16.12.2007, p. 23, « Die Schweiz ist nicht das Werk eines Einzelnen, sondern aller ».

2 Hérodote 7.22-25.

3 Hérodote 7, 33-36.

4 Hérodote 7.101-105.

5 Tertullien, *Apologétique* 33, 4.

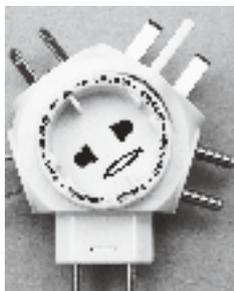
6 Jean-Jacques Roth, Editorial du *Temps*, 13.12.2007.

7 Isocrate, *Panegyrique* 50.

8 Denys d'Halicarnasse, *Antiquités Romaines* 14, fr. G.

9 M. Ko, *Enseigner les langues anciennes*, Paris 2000, p. 16.

VALORISER LE PLURILINGUISME ?



« *Le plurilinguisme n'est pas une pénitence, c'est une aubaine, une exigence morale, culturelle et économique.* »

Jack Lang, ancien ministre français de l'Éducation et de la Culture

La Suisse, avec ses quatre langues nationales et ses nombreuses communautés étrangères, est un pays multilingue. Chaque enfant devrait tirer profit de cette richesse et bénéficier, d'une part de l'enseignement de plusieurs langues, et d'autre part, de la valorisation de sa langue maternelle. Apprendre une nouvelle langue, c'est aussi s'ouvrir à une culture différente.

Par souci de cohésion nationale, l'*apé* soutient l'introduction de l'allemand comme première langue étrangère, suivie de l'anglais. L'école doit avoir à cœur de permettre aux Alémaniques, Romands et Tessinois de communiquer entre eux au moyen des langues nationales. L'anglais étant devenu une langue véhiculaire incontournable, quel que soit le métier pratiqué, l'école doit aussi permettre son apprentissage à tous ses élèves. C'est pourquoi, il est urgent de mettre en œuvre le Portfolio et le Cadre Européen des langues ainsi que d'introduire une, puis deux langues étrangères pour tous les élèves le plus tôt possible. En effet, il n'est plus à prouver que plus les enfants sont jeunes, plus leur faculté d'assimilation d'une nouvelle langue est importante.

Et si l'on développe et encourage la pratique des langues étrangères, pourquoi ne pas en profiter pour valoriser le plurilinguisme ? Parler plusieurs langues permet aux enfants de développer leur tolérance et leur ouverture d'esprit, ainsi que de nouvelles stratégies d'apprentissage. Bien sûr, cela suppose que notre société,

et l'école, reconnaissent l'importance et la richesse de ces valeurs et de ces compétences. Nous tenons là une piste inespérée de corriger un biais récurrent dans l'orientation : le paradoxe qui veut que la majorité des jeunes orientés en VSO sont des élèves bilingues... Reconnaître la multiculturalité et le bilinguisme comme des compétences, les mettre au service d'autres apprentissages scolaires favoriserait sans aucun doute l'intégration de ces enfants.

Toute initiative visant à donner l'envie d'apprendre une autre langue en donnant un sens à cet apprentissage est à soutenir !

Pratiquement, différents groupes *apé* mettent en place localement des activités destinées à encourager l'apprentissage précoce des langues.

A Ecublens, la commission Suisse-Etranger, en collaboration avec la direction des écoles, la municipalité et l'*apé*, est en train de mettre sur pied un lieu d'accueil pour les jeunes enfants allophones qui entreront à l'école enfantine en août. Si le but premier est de leur permettre d'acquérir un peu de vocabulaire français, l'intention est également d'encourager les parents à apprendre eux aussi la langue de leur région d'accueil, afin de faciliter plus tard, les apprentissages de leurs enfants.

A Blonay et St-Légier, les cours ludiques d'allemand et d'anglais (« a taste of english ») mis en place par l'*apé* pour « familiariser » les enfants aux sons de la langue maternelle de leurs compatriotes ou de leur chanteur préféré, suscite un grand engouement et les progrès des enfants sont impressionnants.

Si ces exemples montrent l'attrait que suscite de plus en plus l'apprentissage des langues étrangères et l'inévitabilité de cette évolution, ils mettent aussi en évidence l'importance de développer la réflexion et les collaborations qui permettront d'élargir cette offre à l'ensemble des élèves du canton.

Le comité cantonal de l'*apé*-Vaud.

LES DEUX TEXTES QUI SUIVENT ABORDENT LA QUESTION DÉBATTUE AUJOURD'HUI DE LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE. ILS ADOPTENT CHACUN UN POINT DE VUE DIFFÉRENT, POUR UNE MÊME DÉFENSE DE L'APPROCHE INCOMPARABLE, MALGRÉ LES DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES, DES « GRANDS TEXTES ».

L'ÉCRITURE : UNE ALLIÉE POUR LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES EN LANGUE ÉTRANGÈRE¹

L'objectif de cet article est de réfléchir aux avantages de mettre à contribution l'écriture dans les processus de lecture de textes littéraires en langue étrangère. On abordera, dans un premier temps, la place qu'occupe aujourd'hui le texte littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère pour évoquer ensuite les difficultés que présente ce type de texte pour les apprenants. En nous centrant sur les rapports que le lecteur peut établir avec le texte littéraire (approche plus participative ou approche plus objective), nous verrons, par le biais de quelques activités, que l'écriture peut contribuer non seulement à faciliter l'accès au texte littéraire mais aussi à construire la compétence littéraire². A son tour, le texte littéraire joue le rôle de support en vue d'améliorer les compétences écrites de l'apprenant.

Quelle place pour le texte littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère ?

On entend souvent dire que, ces dernières années, nous assistons à un retour en force de la littérature dans la classe de langue étrangère. Or, nous pouvons nous demander : dans nos Gymnases, l'a-t-elle jamais quittée ? En fait, le texte littéraire a toujours été au centre des préoccupations de la plupart des enseignants de langues étrangères du secondaire II et il a toujours constitué un des pivots de leur enseignement.

Il est vrai, cependant, que le texte littéraire assume depuis un certain temps des rôles inédits dans les curriculums des langues étrangères. D'un côté, ce type de texte se fraye un chemin

en tant qu'instrument pour l'apprentissage et la pratique de la langue et de la culture cibles. Dans cette perspective, il s'agit d'un texte en plus, parmi d'autres textes authentiques possibles, qui participe à la construction des compétences tant réceptives que productives ainsi que socioculturelles. C'est à ce titre qu'il trouve actuellement sa place dans les moyens d'enseignement et ceci dès les premiers pas des apprenants. En effet, dans le passé, l'approche du texte littéraire en tant qu'objet d'étude en soi (analyse de texte, étude des grands auteurs, histoire de la littérature, etc.) exigeait de la part des apprenants une compétence linguistique très élevée, raison pour laquelle le littéraire était relégué à des stades avancés de la connaissance d'une langue.

D'un autre côté, face au texte littéraire en tant qu'objet de lecture on adopte aussi de nouvelles façons de l'aborder. Dufays, Gemenne et Ledur (2005) ont ébauché deux approches principales du texte littéraire tant en Langue 1 (L1) qu'en langue étrangère : la première ne s'arrête pas sur le support matériel du message et privilégie la participation, l'émotion et l'identification. La deuxième s'intéresse à la *sémiosis* du texte et privilégie la distanciation, l'interprétation et la réflexion. Ces auteurs ont dénoncé la tendance trop importante à privilégier le deuxième type de lecture au détriment du premier, et ils prônent une lecture où la modalité participative s'imbriquerait avec la distanciation. Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, cette approche combinée s'avère

particulièrement intéressante pour trois raisons principales. Premièrement, on ne devrait jamais perdre de vue que l'apprenant se trouve en cours d'acquisition de la langue cible ; deuxièmement, l'apprenant n'a pas besoin de devenir un philologue en herbe au Gymnase ; troisièmement, on doit tenir compte des écueils du texte littéraire auxquels le lecteur en langue étrangère doit faire face.

Quelles difficultés ?

Car force est de constater qu'aux problèmes intrinsèques à tout texte littéraire – compréhension de l'argument, des personnages, du rôle du narrateur, de l'usage non référentiel de la langue, interprétation des implicites, du non-dit, de la polysémie, etc. – viennent s'ajouter, pour les lecteurs en langue étrangère, les lacunes linguistiques (grammaire et vocabulaire) et le manque de références socioculturelles dans des textes qui s'adressent principalement à des lecteurs qui partagent les mêmes horizons culturels que l'auteur. Même si une compétence littéraire est plus ou moins assise en L1, les stratégies qui en découlent ne sont pas automatiquement transférées lors de la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère. Et c'est face à toutes ces difficultés que l'écriture peut devenir une puissante alliée.

Écrire pour comprendre³

Nous croyons qu'il est primordial, pour le lecteur en langue étrangère, de construire d'emblée une relation avec les textes littéraires centrée sur la dimension participative qui lui

permette une prise de contact personnelle et individuelle avec le texte et la possibilité d'explorer ses réponses émotionnelles face à celui-ci. L'écriture offre à l'apprenant un canal pour s'impliquer dans le texte, s'identifier aux personnages et aborder la thématique ou les situations posées par le texte en utilisant une langue non littéraire et donc plus proche de la réalité quotidienne et linguistique de l'apprenant.

Une première difficulté à laquelle tout lecteur de littérature – qu'elle soit ou non en langue étrangère – doit faire face est l'entrée en relation avec le texte, l'émergence d'un horizon personnel d'attentes, l'éveil de son intérêt et de sa motivation. Pour y parvenir, la formulation d'hypothèses de lecture est une activité importante et présente une palette de formes donnant lieu à autant d'activités d'écriture. Pensons, par exemple, aux possibilités offertes par le travail avec la première et la quatrième de couverture : l'observation de la couverture et du titre du livre peut mener à la rédaction de textes brefs qui essaient d'anticiper de possibles arguments du texte, d'imaginer les personnages impliqués, l'espace où se déroule l'action, le moment historique, etc. Si les écrits des élèves sont mis en commun en classe – ce qui fournit de nouveaux textes à lire – on peut plébisciter, entre autres, le texte le plus original, le plus vraisemblable, le plus amusant, etc. Ces textes peuvent ensuite être comparés à la quatrième de couverture du livre à lire, en jouant ainsi le rôle de tremplin pour l'entrée dans le texte littéraire. En travaillant toujours sur la formulation d'hypothèses, la rédaction de textes à partir de quelques mots ou de quelques phrases clés permet d'anticiper l'argument et sensibilise les apprenants au fil narratif avant d'amorcer la lecture. Une telle activité, placée à des moments forts du texte – moments de suspense, de *climax* ou de rupture narrative – engage l'intérêt des lecteurs et les prépare à la suite de la lecture. La fin d'un conte, d'une nouvelle ou d'un roman peut être l'occasion de demander aux élèves la rédaction d'un fait divers pour la presse locale. Exercice de synthèse, le fait divers permet d'asseoir le *qui*, le *quand*, le *où*, le *quoi*, le *comment*



et le *pourquoi* de l'histoire.

Il est nécessaire de rappeler que ce type d'activités écrites a une valeur comme préparation du terrain, comme possibilité pour le lecteur de créer un texte alternatif, d'établir des comparaisons et de faire face, de façon plus ou moins consciente, à l'activité créatrice. Il ne s'agit donc pas d'essayer d'être au plus près du texte « original ». Dans tous les cas, les apprenants seront également obligés d'activer un certain vocabulaire, ce qui va leur faciliter la lecture postérieure.

Toujours dans une approche participative, on peut proposer d'autres activités d'écriture qui auraient comme but, cette fois-ci, de mieux cerner les personnages. Les élèves sont invités, par exemple, à créer des fragments du journal intime de tel ou tel personnage, en les obligeant ainsi à rentrer dans la peau de ceux-ci. La rédaction d'une lettre d'un personnage à un membre quelconque de sa famille ou à un autre personnage du roman – pour demander conseil face à une situation problématique que le personnage endure ou doit endurer, par exemple – peut être l'occasion de faire un bilan

de ce qui s'est déjà passé dans l'histoire, et de regarder les faits à travers les yeux d'un personnage concret. Encore dans cette perspective, les élèves peuvent être appelés à conseiller les personnages ou à critiquer leur comportement, moyennant des lettres qu'ils leur adresseraient. Enfin, la création de dialogues entre les personnages permet de verbaliser certains implicites du texte littéraire, de mieux cerner les enjeux cachés d'un passage – ou d'une partie du récit – et donne, en même temps, l'occasion d'une mise en scène.

Un autre moyen d'avoir recours à l'écriture est la rédaction d'un journal de lecture : l'apprenant y évoque son parcours et ses difficultés de lecture mais aussi son sentiment vis-à-vis du texte, de l'histoire, des personnages, des thèmes, etc. L'élève peut gérer ce document de façon personnelle et y inclure des résumés, des diagrammes ou des images qui l'aident à une meilleure compréhension du texte. C'est aussi une démarche qui oblige le lecteur à se distancer par rapport à l'acte de lecture et qui lui permet d'entrer dans le versant interprétatif des textes (Albert et Souchon : 2000, p. 55 et Kern : 2000, p. 132).

Les activités suggérées jusqu'ici tablent plutôt sur une approche participative au texte littéraire. Or, d'autres activités d'écriture permettent la distanciation du texte littéraire, cherchent plus concrètement à explorer ses dimensions techniques et facilitent la compréhension des caractéristiques qui lui sont propres: «Les notions d'auteur, de narrateur, de lecteur ou de narrataire resteraient abstraites ou pourraient devenir des obstacles à la compréhension si l'on ne plaçait pas l'élève en situation de réécriture en changeant de narrateur, de destinataire, etc.: il apprend ainsi à maîtriser les problèmes énonciatifs et à mieux repérer qui prend en charge le récit.» (Bordet, Lavigne, Rey et Schiavi: 2000, p. 78 -79)

Dans cette optique on peut proposer, par exemple, la transposition à la troisième personne d'un texte rédigé à la première personne. La démarche permet de cerner l'importance de la voix du narrateur ainsi que de mettre en évidence et de comparer l'effet de distance ou de proximité qui résulte du changement de point de vue. La réécriture d'un passage rédigé dans un registre informel à un registre formel fait ressortir les ressources linguistiques mises en œuvre par l'auteur. Les séquences descriptives – que certains lecteurs tendent à sauter car souvent jugées rébarbatives – pourront être mieux abordées si on a demandé préalablement aux apprenants d'imaginer le personnage, le paysage, la ville et d'en fournir eux-mêmes la description. Pour les textes à caractère poétique, la création de textes qui tiennent compte de la versification, du rythme, de la rime, de la sonorité ou même de la mise en page du poème proposé oblige l'apprenant à adopter une posture d'observation active par rapport à ces éléments formels bien plus concrète et formative que la liste de caractéristiques qui pourrait lui être fournie par l'enseignant. La technique du pastiche permet, elle aussi, de se sensibiliser aux aspects formels de la langue d'un auteur. Enfin, l'activité d'analyse littéraire peut trouver un contexte naturel d'expression si on demande aux apprenants d'agir en « critique littéraire » pour rédiger la rubrique « littérature » dans un journal local, par exemple. C'est l'occasion d'exposer

systématiquement les aspects formels et techniques d'un texte littéraire mais aussi de s'exprimer sur ses enjeux et donner son point de vue.

Conclusion

Cet échantillonnage d'activités vise principalement à faciliter la lecture du texte littéraire et à mieux se l'approprier. Il va sans dire que, en plus de cet objectif premier, l'apprenant doit faire face à la rédaction de textes d'objectifs, de registre et de typologie très différents et que cela l'oblige en même temps à travailler sur l'écriture d'un point de vue linguistique, discursif et pragmatique. C'est une façon de combler le fossé qui trop souvent sépare l'enseignement de la langue de celui de la littérature, en permettant à tout apprenant de s'impliquer – car il a toujours quelque chose à dire par rapport à un texte – tout en travaillant les aspects techniques. C'est ainsi, également, que le texte littéraire nourrit et féconde l'écriture de l'apprenant.

Victoria Béguelin-Argimon

HEP Vaud et Université de Lausanne

Bibliographie

- Albert, Marie-Claude et Souchon, Marc: *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- Bordet, Geneviève, Lavigne, Chantal, Rey, Éliane, Schiavi, Michèle: *Des romans et des films, à la croisée des genres*. Créteil: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Créteil, 2000.
- Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis, Ledur, Dominique: *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Bœck, 2005.
- Kern, Richard: *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

- 1 Le cadre de ces réflexions ainsi que les activités proposées visent en particulier le niveau du Gymnase étant donné que c'est là que le texte littéraire centre les préoccupations de beaucoup d'enseignants.
- 2 La « compétence littéraire » serait s'investir dans la lecture en étant capable, entre autres, de communiquer avec et sur la littérature, de la comprendre et de l'interpréter; d'être capable aussi de voir les rapprochements et les différences entre textes, de mettre en rapport les textes et le monde et de contraster son jugement personnel avec celui des autres.
- 3 Nous laisserons ici de côté la riche palette d'activités d'écriture qui pourraient être proposées à partir du texte littéraire quand on ne tient pas compte de sa spécificité, pour nous centrer sur le soutien que l'écriture peut apporter lorsqu'il s'agit d'aborder les textes littéraires en tant que tels.

A la lecture du texte de Victoria Béguelin-Argimon

Pour les lectrices et les lecteurs convaincus de l'unité du fait littéraire, et persuadés que les élèves de tous âges peuvent se confronter, à leur niveau de maîtrise du langage, aux subtilités stimulantes de la littérature, je renvoie à quelques textes publiés dans *Prismes*. Dans une longue étude, Noël Cordonier montrait notamment comment, chez les petits, on pouvait aborder déjà la littérature, comme une énigme qu'il pouvait être exaltant de déchiffrer (cf. *Prismes* 2, « La littérature de la maternelle au gymnase », pp. 32 et suivantes). On ne peut être que frappé par la concordance d'approches diversifiées proposées par Victoria Béguelin-Argimon pour des élèves de gymnase et celles évoquées par Noël Cordonier. J'ajoute que, maître de français au gymnase, je trouve aussi dans les suggestions de ces deux articles de nombreux sillons à creuser pour l'approche de la littérature française, dont certains textes apparaissent d'ailleurs à nos élèves et à nous, lecteurs plus expérimentés, comme des textes « en langue étrangère » (Je pense aux *Illuminations* de Rimbaud que je suis en train de lire avec une classe).

Je songe aussi à l'article de Madeline Demaurex, au titre évocateur « Ecrire un récit avant de savoir écrire » (*Prismes* 4, p. 29 -30), où elle montre le bénéfice que l'enfant non scripteur retire de la dictée à l'adulte pour la sensibilisation à la puissance de l'écrit, littéraire en particulier. Là aussi, les échos entre les deux textes sont nombreux, évidents et stimulants puisqu'ils concernent aussi des élèves aux compétences et aux préoccupations très diverses.

On trouvera ces deux articles complémentaires, pour constituer un petit *Prismes* personnel, dans la version électronique de la revue, disponible sur le site de la HEP Vaud, rubrique publications ou en tapant simplement *Prismes hep* sur Google.

Denis Girardet

POUR LA DÉCOUVERTE DE LA LITTÉRATURE « ÉTRANGÈRE »

Il me semble nécessaire, avant de commencer mon propos, d'avertir le lecteur que cette réflexion n'émane pas des recherches d'une linguiste, mais bien de considérations très personnelles basées sur la pratique quotidienne de l'enseignante d'allemand que je suis.

La question à laquelle je souhaiterais répondre ici est la suivante : l'enseignement de la littérature dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère est-il ou non pertinent ? Autrement dit, la littérature peut-elle être un bienfait dans l'apprentissage d'une langue ?

Ces questions prennent leur sens dans le contexte actuel de lutte entre deux tendances de l'enseignement des langues étrangères, l'une « utilitariste », « empirique » « actionnelle » et l'autre, plus « humaniste » et donc plus « littéraire ».

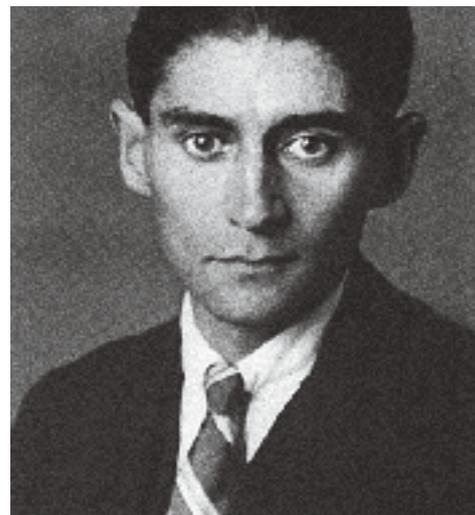
Puisque j'enseigne l'allemand, depuis maintenant une quinzaine d'années, je prendrais donc cet exemple que je connais bien pour étayer mon propos. L'allemand s'enseigne à l'école obligatoire (secondaire I) et à l'école post-obligatoire (secondaire II). S'il me paraît compréhensible que les premières années aient pour objectif premier d'introduire et de fixer les bases fondamentales, il me semble toutefois important que l'objectif du secondaire supérieur puisse être l'occasion de donner aux élèves des connaissances de culture plus générale, favorisant l'ouverture, l'étonnement ou la recherche, faisant ainsi du lieu scolaire un cadre dans lequel on apprend, certes, mais aussi dans lequel on peut se confronter à d'autres cultures, d'autres idées, afin de développer un certain sens critique, nécessaire à la formation intellectuelle dans le vrai sens du terme. La finalité de l'enseignement de cette langue devrait donc s'inverser lors de la progression dans le cursus : si, au début, les textes sont des prétextes pour travailler le datif et les relatives, ces derniers doivent, par la suite, devenir des outils pour comprendre des textes.

La littérature me paraît être, dans ce cadre-là, l'une des rares activités authentiques de l'élève ; elle pourrait n'avoir pour objectif que l'unique plaisir, celui de découvrir la langue de Goethe et pourtant je souhaiterais évoquer ici d'autres bénéfices plus structurants pour l'élève dans le cadre de sa formation. Quel intérêt y a-t-il en effet à aborder avec des élèves des textes de Kafka, de Kleist, de Peter Stamm, de Dürrenmatt ou d'autres, à connaître des genres divers et à prendre du temps pour ce qui, dans une société comme la nôtre, n'a pas de réelle utilité immédiate ? Je voudrais tout d'abord ne pas faire du texte littéraire un support nationaliste (le but de l'enseignement de l'allemand n'est pas de devenir allemand), s'ouvrir à la culture d'une langue étrangère n'étant certes pas une façon d'épouser une culture ou de la faire sienne, mais bien plutôt de réaliser qu'une langue (étrangère ou non) est un ensemble de textes reflétant une histoire, celle d'un Autre que moi, vers laquelle je suis invitée à m'ouvrir.

Enseigner une langue en privilégiant, à un moment donné, un accès à sa littérature permet de faire de l'élève un individu capable de s'exprimer ou d'exprimer une idée oralement et par écrit, pour devenir un sujet autonome, qui ne se limite pas à demander une tranche de jambon à Hambourg ou à prendre un billet de train pour Frauenfeld. La littérature lui donne le pouvoir d'accéder à la richesse d'un autre et d'aborder la langue avec respect.

On peut en effet se demander si se limiter à ne connaître que la partie grammaticale de la langue allemande, ainsi que les mots qui nous sont utiles dans l'immédiat, est réellement une façon de s'ouvrir à l'autre langue, à un autre que soi, une disposition à découvrir ce qu'il a à m'offrir. Se saisir de l'essentiel me paraît en effet être digne d'un consommateur égoïste, désireux de prendre rapidement le peu de l'autre qui m'importe. Est-on en mesure de

rencontrer autrui avec tout ce qu'il a à m'offrir de son histoire, de sa culture, de sa façon de penser, si je me limite à prendre et n'apprendre de sa langue que ce dont j'ai besoin aujourd'hui ? Le gymnase n'est-il pas le lieu idéal, dans la formation d'un étudiant, pour lui proposer d'être perméable à ce que l'allemand peut lui offrir, avant qu'il ne s'engouffre dans la voie de la spécialisation ?



Je reste aujourd'hui convaincue que définir ce qui est utile immédiatement pour des élèves, alors qu'ils ne se trouvent jamais dans le contexte imaginé par la méthode en question, est une perte de temps au Gymnase, tandis que l'expérience de rencontre avec un autre que soi-même par le biais de la littérature touche à toutes les représentations que l'on se fait de l'autre et qu'il est ici possible de revisiter.

Bien consciente de ne pas me conformer à ce que nous appelons une « pédagogie du besoin », c'est pourtant bien cela qui me motive à enseigner depuis quinze ans. Par ailleurs, cette entrée a encore bien d'autres avantages, comme l'ouverture vers un esprit comparatif et critique. La langue permet d'exprimer qui je suis dans le cadre d'un discours pouvant intégrer des références nécessairement autres que les miennes. Elle me permet en effet de devenir un sujet langagier, psychologique ou social décentré de son cadre habituel, donc plus ouvert à ce que l'autre pourrait m'apporter dans l'avenir. Il s'agit bien de privilégier un futur en construction plutôt que la répétition d'un présent personnel.

L'écriture de l'élève devient aussi souvent plus riche, d'avoir été ainsi confrontée à des « grands textes ». Et que dire du plaisir de l'élève à faire cette expérience, à en être fier ! Je n'ai en effet, à ce jour, rencontré aucun élève qui ait eu honte d'avoir lu ou analysé quelques écrits de Frisch, Dürrenmatt, Kafka, Goethe et tant d'autres auxquels je rendrais volontiers hommage puisque c'est ceux-là même qui m'ont un jour fait découvrir la beauté de cette langue.

Il y a tellement de bénéfices à éviter cette « culture » de proximité axée essentiellement sur ce que je suis, ce que je sais et ce dont j'ai besoin. Il en est un que je désire d'ailleurs encore mentionner, c'est la possibilité d'être en relation avec le monde dans lequel je suis, si l'on pense que l'expression littéraire est aussi le reflet d'une représentation du monde, qu'elle soit biographique, historique, psychologique ou philosophique. Elle permet en effet à l'élève d'être en relation avec des préoccupations humaines, pour autant, bien sûr, que l'on estime que parler de société, de sentiments, de convictions, d'amitié soit plus

intéressant que de parler de subjonctif, de passif ou d'irréalité.

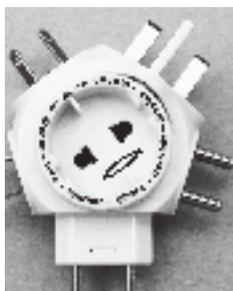
Et un dernier mot de conclusion. L'enseignement des mathématiques n'a jamais eu comme unique but de former des mathématiciens, l'enseignement des arts visuels n'a jamais formé que des artistes : pourquoi faudrait-il priver nos

élèves de cette ouverture possible, de cette rencontre avec autrui, par le biais d'une autre langue que la sienne ?

Graziella Pesce

enseignante d'allemand dans un gymnase

OPINION D'UN JEUNE BILINGUE



En quoi les enfants ou les jeunes multilingues seraient-ils favorisés dans la société actuelle et à l'école ?

Tout d'abord je pense qu'il faut distinguer deux types d'enfants bilingues, les enfants qui ont

pour deuxième langue l'anglais (ou autre langue mondialisante : espagnol, français... mais surtout l'anglais) et les autres.

Il va sans dire qu'un enfant habitant en Suisse romande et parlant le français et le suédois ne se verra avantagé par le côté pratique de son bilinguisme que lorsqu'il ira sur les pistes de ski et qu'il pourra aider un groupe de pauvres suédoises perdues. Or un autre jeune ayant pour deuxième langue l'anglais pourra comprendre les messages d'alerte sur son ordinateur, regarder les séries en VO, etc. Bref, il aura une multitude d'autres occasions d'utiliser son anglais en plus de celle d'aider un groupe de touristes anglaises.

Toutefois, pour l'école, le bilinguisme apporte tout de même quelque chose. Lorsque, à 10 ans, un enfant apprend une nouvelle langue, comprend-il vraiment pourquoi on n'utilise pas de sujet ? Non, et pourquoi ? parce qu'il n'y a rien à comprendre !

Je m'explique : chaque langue, même avec un

tronc commun, prend à un moment une direction différente pour des raisons incompréhensibles par la suite. Un enfant bilingue aura appris à vivre avec ces différences. Il saura que d'une langue à une autre, ce ne sont pas que les mots qui changent, mais aussi parfois la structure grammaticale.

Le bilinguisme apporte alors à l'enfant de toute façon quelque chose, du moins au niveau scolaire, dans la société aussi ; mais c'est plus marqué pour le bilinguisme anglo-saxon.

Pourquoi est-il important d'enseigner à l'école d'autres langues que le français ?

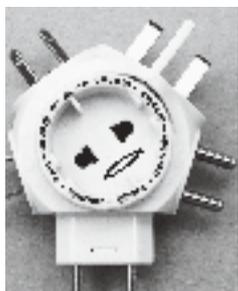
Je ne sais pas s'il est réellement important d'enseigner les autres langues que le français à l'école. L'expérience prouve que pour apprendre une langue il n'y a pas de meilleure pédagogie que l'exercice de cette langue.

Par exemple, lorsque il y a dans les classes des enfants bilingues, ils se débrouillent bien. Et pourquoi ? parce que leurs parents leur ont enseigné le datif et l'accusatif ? Je ne crois pas. C'est parce que ces enfants ont entendu cette langue et l'ont pratiquée.

Pour l'enseignement, une éducation beaucoup plus (70%) basée sur l'oral serait nettement meilleure. C'est pour cela que je me demande réellement si l'enseignement des langues est utile en classe...

Darren Roshier, 17 ans

MULTILINGUISME : QUELLES PLUS-VALUES POUR L'INDIVIDU ?



La diversité linguistique est un fait de société qui s'appuie sur le multilinguisme et le plurilinguisme, termes dont il existe plusieurs définitions : ainsi, pour certains, le « plurilinguisme » est la capacité d'une

personne de parler plusieurs langues, tandis que le « multilinguisme » renvoie à l'environnement social d'une aire géographique où se pratiquent plusieurs langues ; pour d'autres, les définitions sont inversées. Selon la Commission Européenne, le « multilinguisme » recouvre les deux aspects : capacités individuelles et environnement collectif.

Le multilinguisme peut être une source de bien-être pour différentes raisons, et cela tant du point de vue social que privé. Si l'on parle beaucoup de la valeur sociale du plurilinguisme (par exemple, dans le cas de la Suisse, il est à la base d'une expérience politique sur laquelle se fonde l'identité du pays), il est intéressant de se pencher sur la valeur du multilinguisme du point de vue de l'individu.

Pour cerner cette valeur, il convient de distinguer le niveau « marchand » et le niveau « non marchand », sachant que tous deux sont pertinents. La valeur marchande comporte notamment la possibilité d'obtenir des salaires plus élevés, de prétendre à un choix plus vaste d'emplois, d'avoir un accès plus rapide et moins cher à l'information, etc. Les valeurs non-marchandes découlent de la satisfaction que les acteurs retirent d'un accès direct à la société et à la culture associées à la langue qu'ils auront fait l'effort d'apprendre.

Les données d'une enquête conduite en Suisse dans les années nonante ont permis, pour la

première fois en Europe, d'estimer statistiquement le rendement salarial des compétences en anglais ainsi que dans la principale autre langue nationale. Ces taux varient selon la langue cible, le sexe et la région linguistique, mais ils sont fort élevés et dépassent fréquemment les 10%, parfois les 20%. En clair, cela veut dire que si l'on compare deux personnes ayant la même formation et le même nombre d'années d'expérience professionnelle, celle qui maîtrise l'anglais ou le français (en Suisse alémanique) ou l'allemand (en Suisse romande) gagnera, en moyenne, nettement plus que celle qui ne dispose pas de tels atouts.

Ce résultat ne suffit toutefois pas à orienter le choix individuel d'apprentissage d'une langue plutôt que d'une autre, non plus qu'une politique d'enseignement des langues, car il faut prendre garde au fait que les valeurs marchandes elles-mêmes évoluent au cours du temps ; qui sait si demain, le chinois ne sera pas la plus rémunératrice des langues étrangères ? Et ne perdons pas de vue les valeurs non-marchandes, même si elles sont plus difficiles (quoique pas impossibles) à mesurer : les langues, c'est aussi pour le plaisir qu'il faut les apprendre !

François Grin

professeur d'économie à l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.

Pour aller plus loin

Beacco, J-C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. Strasbourg.

EUR-Lex (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social Européen et au Comité des Régions. Disponible sur <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:FR:PDF>

Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg.

Grin, F. (2002). *L'Économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe. Strasbourg.

BABEL AU QUOTIDIEN: LES DÉMARCHES ÉOLE ONT TOUJOURS LE VENT EN POUPE

« Les démarches ÉOLE font le pari que la diversité langagière et culturelle, si prégnante aujourd’hui dans les classes et la société, n’est pas un obstacle aux apprentissages, mais au contraire un matériau à même de fonder une meilleure compréhension des phénomènes langagiers; un matériau à même, également, de contribuer à la construction sociale et identitaire des enfants, dans le respect de leur diversité. » J.-F. de Pietro¹

Et ce pari est en voie d’être gagné. Gagné, il l’est déjà dans les textes légaux : en cinquante ans on est passé d’un modèle assimilationniste des langues de la migration à un modèle intégratif. Dans les années 60, des documents officiels du DIPC (Département de l’instruction publique et des cultes, ancêtre du DFJ) relevaient que le « petit étranger qui venait à peine d’acquérir les éléments du langage de sa langue maternelle les remplacerait assez vite par ceux du français »; en 1998, la 5e recommandation du concept général pour l’enseignement des langues de la CDIP² stipule que « les élèves sont sensibilisés à l’existence d’autres langues dès l’école enfantine »; le 30 janvier 2003, la Conférence intercantonale de l’instruction publique fait connaître sa déclaration relative à la politique des langues en Suisse romande, dans laquelle on peut lire que l’« on profitera [...] de la présence des langues qui sont utilisées dans les familles des élèves ou d’autres qui ne sont pas enseignées à l’école pour développer les capacités réflexives des élèves. Ce faisant, on contribue [...] à créer chez eux des représentations et des attitudes basées sur l’ouverture et moins sur les préjugés en ce qui concerne les langues et ceux qui les parlent. Un premier pas dans cette direction peut se faire à l’aide des approches didactiques proposées par l’Eveil au langage (ÉOLE) »³.

Gagné, ce pari de la prise en compte de la diversité linguistique dans l’enseignement le sera aussi s’il figure dans les intentions curriculaires du plan d’étude romand en cours d’écriture, qui pourrait inscrire explicitement les approches interlinguistiques comme champ intégré au domaine des langues.

Ainsi, dans un tel contexte, les enseignants qui souhaiteraient faire de leur classe un « espace plurilingue⁴ » auraient pour eux la légitimité de volontés politiques orientées vers le développement d’un plurilinguisme ne se réduisant pas au cumul d’apprentissages de langues étrangères. Au contraire, la conception du plurilinguisme qui prévaut aujourd’hui inclut des savoirs sur le monde plurilingue, et des attitudes d’ouverture à sa diversité. Les démarches d’Eveil aux langues s’inscrivent parfaitement dans cette perspective.

En effet, rappelons que ces approches poursuivent principalement trois grandes catégories d’objectifs :

- le développement de *représentations* et d’*attitudes* favorables à la diversité des langues et à ceux qui les parlent ;
- le développement d’*aptitudes* d’ordre métalinguistique et cognitif facilitant l’accès à la compréhension et à la maîtrise des langues, y compris à celle(s) de l’école, langue 1 ou langue 2 ;



- le développement de *savoirs* relatifs aux langues qui sous-tendent certaines composantes des attitudes ou aptitudes relevées ci-dessus. Gagné, ce pari l'est enfin par l'existence de moyens d'enseignement qui proposent 35 activités concrètes, facilitant l'entrée dans le monde de la diversité linguistique⁵. Ces moyens commençant à être connus, nous nous proposons ici d'élargir le propos en présentant trois activités réalisées en stage par des étudiants de la HEP pendant le semestre d'hiver 2007-2008.

VOICI LE CARNAVAL: ACTIVITÉ AU CIN

Commençons par une activité conduite au cycle initial par Samanta Margarone et Michaël Sugnaux, deux étudiants de la filière enseignement préscolaire et primaire (BP).

Leur classe de stage est conduite par une praticienne formatrice qui travaille depuis plusieurs années dans une perspective ÉOLE, elle-même bilingue français-italien. 19 élèves dans cette classe, dont la moitié environ est francophone monolingue, les autres élèves parlant l'arabe, l'italien, l'allemand, l'anglais ou l'espagnol dans le cadre familial. Le contexte est donc particulièrement favorable à une activité visant à valoriser les langues des élèves et à ouvrir les élèves francophones à la diversité des langues présentes dans la classe.

Février, c'est l'époque du carnaval. Les étudiants vont donc choisir une comptine traitant du carnaval, aider les élèves à l'apprendre d'abord en français grâce au support d'images représentant chacune une des phrases de la comptine.

Puis dans un second temps, l'une après l'autre, les phrases de la comptine seront remplacées par des phrases correspondantes dans les langues des élèves de la classe. Chacune de ces substitutions se fera sur un jour différent, apportant des ouvertures sur la langue en question, sur son nom, et l'identification de l'élève qui la parle. Ainsi, au fil des jours, les élèves auront appris une comptine monolingue, et sa correspondante plurilingue.

Voici le carnaval⁶

Voici le carnaval
Nous allons tous danser
Voici le carnaval
Nous irons tous au bal
Et nous nous déguisons
Ensemble nous dansons
Et nous nous déguisons
Et nous nous déguisons
Voici le carnaval
nous allons tous danser !
Voici le carnaval
Nous irons tous au bal.

Voici le carnaval

Voici le carnaval
Wir gehen alle tanzen !
Voici le carnaval
Iremos todos al baile
E noi ci travestiamo
Together we dance
Na-ta-ga-mal- (en phonétique)
E noi ci travestiamo
Voici le carnaval
Wir gehen alle tanzen !
Voici le carnaval
Iremos todos al baile

Notons que les étudiants, dans un premier temps, n'avaient pas inclus l'arabe. En effet, la comptine de base ne permettant des transformations que pour quatre langues, ils avaient travaillé avec les langues qu'ils connaissaient. La langue de l'élève arabophone s'est de ce fait trouvée exclue de l'activité, et c'est à la demande de cette élève que les étudiants se sont renseignés pour une traduction arabe d'une des phrases du poème, faisant ainsi la joie de l'élève arabophone. Les étudiants le relèvent d'eux-mêmes :

« Nous avons remarqué que l'élève arabophone était fière que l'on traduise sa langue. Nous avons découvert combien il est important de mettre, lorsque cela est possible, la langue de chaque élève en valeur. »

Lorsque cela est possible... Osons affirmer que c'est toujours possible : si nous n'avons pas nous-même toutes ces connaissances linguistiques, ce qui est bien normal, nous avons toujours des ressources : des connaissances, les élèves eux-mêmes, leurs parents. Les liens qui se tissent ainsi entre les familles et l'école ne peuvent être que bénéfiques pour tous.

Valoriser la langue des élèves, oui, mais en respectant la part intime de chacun. Certains élèves, pour différentes raisons, ne souhaitent pas que leur langue soit mise en exergue. Les démarches ÉOLE demandent du doigté, le respect de la pudeur de l'autre. Comme l'ont relevé des étudiants revenant sur les activités menées en stage, « cela leur a permis de parler de leur plurilinguisme et de pouvoir s'exprimer sur leur pays d'origine. C'est un sujet personnel dont ils parlaient volontiers avec beaucoup de ferveur. La façon dont l'activité a été abordée permettait également de leur laisser libre choix de s'exprimer ou non. Il s'agit d'un sujet qui peut être sensible, nous étions donc contentes que les élèves puissent en parler ou se taire s'ils le souhaitaient ».

TINTIN PLURILINGUE: ACTIVITÉ AU CYT

L'activité qui suit est due à Jean-Michel Espuña, un étudiant spécialiste en stage en responsabilité dans une classe de 5^e année à Renens.

Il motive son choix de travailler sur Tintin de la manière suivante (les textes en italiques ont été écrits par l'étudiant):

« L'ouverture aux langues, c'est l'ouverture au monde. Et qui, dans le milieu de la bande dessinée, a autant parcouru le globe que Tintin ? Le reporter voyageur se trouvera donc au centre de cette séquence. En outre, ses aventures sont publiées dans d'innombrables langues. Ses exploits se déroulent dans de nombreux pays qu'Hergé a, certes, représentés selon une vision du monde issue d'une époque particulière, vision parfois caricaturale [...]. Mais là n'est pas la question. Sur le plan d'une ouverture aux langues, certains filons sont indéniablement exploitables. »

L'étudiant mentionne alors les objectifs d'apprentissages suivants:

- développer l'ouverture à la diversité des langues;
- développer l'observation, l'analyse et la réflexion sur les langues;
- élargir les connaissances sur les langues;
- donner ou accroître une certaine motivation dans l'apprentissage des langues.

Sa séquence se compose de deux parties et articule un travail sur l'observation de couvertures d'album en différentes langues et écritures, à un repérage de phrases, mots ou expressions en différentes langues dans les versions en français. Elle propose ainsi un travail sur deux dimensions complémentaires de l'ouverture aux langues: l'ouverture aux autres langues, ici par le biais de la traduction, et la présence des autres langues à l'intérieur du français.

Première partie

Après une petite introduction visant à faire émerger les représentations des élèves sur les albums de Tintin et une présentation du personnage de Hergé, les élèves découvrent

« l'invitation au voyage » que leur offre le petit reporter et réalisent par eux-mêmes l'ampleur géographique de ses aventures à l'aide d'une carte (distribuée, montrée au rétroprojecteur)⁷. Une première approche s'effectue par une discussion et avec des commentaires en commun. On suit le parcours du personnage sur la carte, en citant les titres et les pays, en parlant brièvement des intrigues ou du contexte de chaque album. Certains élèves n'avaient pas conscience, jusqu'à ce jour, de l'étendue des pérégrinations du jeune aventurier. Pris sous le charme, les élèves ont tout à coup considéré ce personnage plus noble et plus intéressant qu'une heure auparavant⁸.

Après cette entrée en matière, les élèves entament le premier exercice:

Exercice 1. Travail par groupe de 2 ou 3. Les élèves reçoivent les pages avec 45 vignettes représentant des couvertures d'albums de Tintin dans 12 langues différentes. Ils reçoivent les consignes de bien les observer, de les découper et de les trier par langues. Ils complètent ensuite un tableau dans lequel ils mettent le numéro de la vignette qui correspond à la langue donnée. Ensuite, à l'aide des couvertures, ils nomment le nom du reporter dans la langue correspondante. Par exemple, en allemand: *Tim und Struppi*. Et enfin, au bas du tableau, ils font un commentaire sur l'observation des langues.

A la fin, les résultats sont écrits, par un délégué de chaque groupe, sur un transparent reproduisant le tableau. Les élèves sont invités à réagir.

Puis, lors d'un autre moment d'enseignement, les élèves réalisent le deuxième exercice:

Exercice 2. Distribution d'extraits, en français, de la bande dessinée de certains albums du célèbre reporter. La consigne est expliquée oralement puis écrite au tableau noir. La classe est divisée en 6 groupes de 3 élèves dans lesquels les élèves décèlent les mots ou expressions étrangères insérés par Hergé dans le texte français. Ils les notent dans un tableau qu'ils reçoivent. Puis, ils leur donnent une signification et mentionnent leur provenance.

Par exemple, dans Tintin en Amérique: « *thank you; good bye; all right; policeman; etc.* » ou dans Le Temple du Soleil: « *bueno; ¿ quién es?; zorrino; etc.* » Un délégué de chaque groupe a le droit de circuler parmi les autres afin de piocher certains renseignements (les groupes n'étant pas homogènes sur le plan des connaissances de certaines langues)⁹.

Mise en commun. Un délégué de chaque groupe vient, à tour de rôle, remplir un tableau vierge exposé au rétroprojecteur. Les autres ont le droit d'intervenir. Enfin, une synthèse est donnée par le maître.

Nous citons ci-dessous des éléments extraits de son analyse de la séquence:

Exercice sur les couvertures d'albums.

- les élèves ont fait des observations et recherché des similitudes (comme repérer un article dans une langue et observer s'il se répète d'un album à l'autre) pour résoudre l'exercice;
- Le nom de Tintin figurant sur chaque album était un indice de plus pour les élèves dans leur travail de regroupement des albums (certaines langues se ressemblent, mais Tintin ne se dit pas de la même manière – Tintim, Tahtaha, etc. Dans les résultats des observations sur les langues, il y a eu des choses pertinentes et souvent justes (sens de l'écriture, etc.);
- Les élèves ont vite remarqué la diversité des caractères présents et les ont triés selon leurs similitudes (le japonais et le chinois peuvent a priori paraître semblables, mais en comparant les idéogrammes, on peut facilement les distinguer);
- Certains ont rapidement remarqué que certains albums avaient les dessins inversés¹⁰ pour en arriver à l'hypothèse que les langues concernées se lisaient dans l'autre sens que la nôtre. Le fonctionnement de la pensée aussi diverge dans les langues qui se lisent de droite à gauche, car il n'y a pas seulement l'écriture qui change de direction, mais aussi les dessins qui sont inversés. La communication de l'image ou non verbale de l'attitude des personnages des couvertures change, selon les langues et les cultures.

Exercice sur les extraits de bande dessinée.

- Les extraits de BD auraient pu démotiver par leur nature disparate, mais ça n'a pas été le cas. Les élèves ont joué le jeu avec plaisir et certains ont même exprimé une soudaine envie de lire des Tintins.
- La richesse des langues se situe aussi dans le groupe des élèves. Ils peuvent facilement effectuer ce genre d'exercice, car ils proviennent de toutes sortes de pays et sont ouverts. Une fille d'origine thaïlandaise (allophone) conservait sous sa table un petit dictionnaire français / anglais et l'a instinctivement sorti. Je m'en suis étonné : on n'apprend pas encore l'anglais en 5^e... Elle m'a dit qu'elle utilise régulièrement cet outil, non pas pour l'école, mais pour traduire les chansons qu'elle écoute avec ses copines. Pourquoi pas aussi pour lire Tintin ? Une élève du Congo, ravie de trouver un mot de son pays d'origine, nous a donné des précisions sur le mot *Muganga* – qui peut aussi signifier, selon le contexte, sorcier ou vautour ; il peut aussi se décliner sans le Mu, juste *Ganga*... Un élève du Mali a su déchiffrer les caractères arabes et nous a dit comment ça se lisait.
- Au début, les élèves ont paru assez surpris que l'on travaille sur Tintin, mais ils se sont vite réjouis et ont pratiquement tout découvert. Il est aussi intéressant de constater qu'ils réalisent qu'ils sont dans une classe hétérogène et que cela devient, dans notre cas, une richesse. En effet, certains qui, d'habitude, ont peu de crédit aux yeux des autres voient leur statut changer : on les écoute, on sollicite leur aide, on se fie à eux, on commence à mieux les connaître. Cela va dans le sens d'une ouverture concrète à la diversité linguistique et culturelle. De plus, ce genre d'activité a une certaine importance, dans une classe, pour la cohésion et la solidarité de nature sociale.



LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES: ACTIVITÉ EN 7^e ET 8^e

La troisième activité présentée dans le cadre de cet article est due à deux étudiants spécialistes, Benoît Rossel et Alexandre Wuillemin, qui l'ont conduite respectivement en 7^e VSB et 8^e VSG, dans les établissements d'Orbe et de l'Elysée à Lausanne. Si la classe de l'Elysée est relativement hétérogène sur le plan linguistique, celle de l'établissement d'Orbe est plus homogène de ce point de vue.

Ici, les étudiants proposent une séquence en trois temps.

1) L'entrée en matière porte sur une réflexion sur le terme « idiomatique », que les élèves rattachent bien naturellement au mot « idiot » plus qu'au terme « idiome », ce qui suscite discussion sur des parentés de sens inattendues entre l'intelligence et le caractère des expressions propres à une langue, qui changent selon les

langues. Ainsi donc, pour ne pas paraître idiot dans la compréhension des langues étrangères, mieux vaut connaître les expressions idiomatiques propres à celles-ci ! Quelques exemples illustrent le propos : il pleut des cordes devient en anglais « it rains cats and dogs » et quand les poules auront des dents devient en italien « Quando gli asini voleranno ».

Les élèves font ensuite une chasse aux expressions idiomatiques qu'ils connaissent en français et essaient d'en proposer une signification. Puis ils sont invités à faire un exercice sur les locutions idiomatiques qui contiennent des noms de couleurs. Certaines de ces expressions sont « traduites » en allemand, ce qui fait apparaître que pour certaines la correspondance existe (*grünes Licht geben* / donner le feu vert) alors que pour d'autres, elle n'existe pas (*gelb Lachen* ≠ rire jaune). Ces constats permettent d'introduire le problème de la traduction, qui sera central dans le deuxième temps de la séquence.

2) Ce deuxième temps est la mise en scène théâtrale d'une entrevue entre Monsieur Müller, un ministre allemand des affaires étrangères qui ne parle pas le français, joué par le maître, et Madame Dupont, une ministre française qui ne comprend pas l'allemand, jouée par une élève ; pour faciliter la communication, Monsieur Schmidt un traducteur (apparemment débutant...) joué par un autre élève. Les relations diplomatiques entre les deux pays sont entravées depuis un certain temps par un problème qui peine à trouver une solution, et l'affaire n'avance pas. L'entretien précédent ne s'étant pas bien déroulé, le ministre allemand aimerait calmer la situation tendue en faisant des compliments à son interlocutrice :

Monsieur le Ministre Müller :

- Ah ! *Frau Minister*, Sie sind ja wie aus dem Ei gepellt !

Interprète G. Schmidt :

- Oh ! Madame la Ministre vous sortez d'un œuf !

Madame la Ministre Dupont : (*choquée par ces propos, mais décidée de faire bonne figure*)

- Monsieur, je vous prie, ne nous cassons pas

les pieds. Discutons des raisons qui nous réunissent cet après-midi.

Monsieur le Ministre Müller :

- *Frau Minister, sie wissen genau, dass wir noch nicht über den Berg sind. Ich möchte Ihnen keinen Honig um den Mund schmieren; Ihre Lösung ist nur ein Tropfen auf den heißen Stein.*

Interprète G. Schmidt :

- *Madame la Ministre, vous savez très bien que nous n'avons pas encore passé la montagne. Je ne voudrais pas vous mettre du miel autour de la bouche; votre proposition n'est qu'une goutte sur une pierre chaude.*

Madame la Ministre Dupont: (*elle n'en croit pas ses oreilles*)

- *Ecoutez, je n'ai absolument pas l'intention de passer un week-end en montagne avec vous, Monsieur le Ministre ! Et pour votre information, je n'aime pas trop les choses sucrées. Retournons à nos moutons, je vous prie, nous avons des choses plus sérieuses à discuter.*

Le ton continue à monter jusqu'à l'inévitable rupture :

Monsieur le Ministre Müller: (*a de la peine à se contenir*)

- *Sie fangen an mir auf den Wecker zu fallen. Sie haben eine Schraube locker. Man kommt sich ja vor als ob man sich in die Höhle des Löwen begeben würde. Mit Ihnen kann man nicht reden.*

Interprète G. Schmidt :

- *Vous commencez à me tomber sur le réveil. Vous avez une vis qui n'est pas bien serrée. On se dirait entrant dans la grotte d'un lion. On ne peut pas discuter avec vous.*

Monsieur le Ministre Müller quitte la salle, suivi de son interprète.

Une fois les rires retombés, les élèves sont invités à réviser la traduction de Monsieur Schmidt qui n'était pas à la hauteur à l'aide d'un tableau d'équivalences des expressions idiomatiques utilisées.

Pour clore cette deuxième partie, il est demandé aux élèves de repérer et de souligner avec des couleurs différentes les expressions communes aux deux langues, celles dont une

notion est commune aux deux langues, et celles qui n'ont aucun lien entre elles.

3) La troisième partie de l'activité va mettre en évidence la notion de sème commun à des locutions idiomatiques en français et en italien, et se réalise grâce à un memory dans lequel il s'agit d'associer des locutions idiomatiques dans les deux langues. Par groupes, les élèves vont devoir rédiger une explication analyse à proposer à leurs camarades pour mettre en évidence le sème commun. Les ressources des élèves plurilingues sont également exploitées : il leur est demandé d'apporter des locutions idiomatiques dans leurs langues afin de voir si le sème se retrouve ou non.

Une synthèse clôt ce travail sur les locutions idiomatiques, que les élèves ont énormément apprécié, et où ils ont appris des notions essentielles concernant la manière qu'a chaque langue de rendre compte de ses références culturelles par des images qui lui sont propres.

Au terme de ce petit parcours, quelques éléments méritent réflexion :

- Les étudiants secondaires qui ont dû construire des activités dans le cadre de leur formation ont eu de manière générale un avis très positif sur l'expérience conduite, et sont dans leur majorité de plus en plus ouverts à l'idée d'élargir leur approche disciplinaire. Mais ils relèvent des difficultés liées à la gestion du temps et à l'absence de moyens d'enseignement pour travailler sur la durée dans une telle perspective. En effet, les remarques faites dans l'introduction des volumes destinés au primaire¹¹ sont aussi valables pour le secondaire ;
- Il serait vraiment dommage que, au moment où la philosophie et les objectifs d'ÉOLE commencent à être accueillis dans l'enseignement secondaire, rien ne vienne nourrir cet appétit naissant ;
- La relative souplesse que permet la présence d'un maître unique, voire d'un duo, dans la gestion du temps d'enseignement disparaît au secondaire en raison de la plurimagistralité qui caractérise l'organisation de cet enseignement. L'insertion d'activités de type ÉOLE dans les moyens d'enseignement serait une solution. Mais on voit tout de suite poindre d'autres difficultés, de nature éditoriale cette fois. Ainsi, comme le relève Jean-François de Pietro, collaborateur scientifique à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), « les réflexions à venir devraient porter sur les prolongements éventuels d'ÉOLE au secondaire I : faut-il créer des activités pour cet ordre d'enseignement ? Et si oui, sous quelle forme ? dans quel cadre (inter) disciplinaire ?... Le groupe de réflexion, mandaté en 2002 pour réfléchir à ces questions, avait rendu un rapport qui n'a pas remporté l'adhésion des autorités. Le dossier reste donc pour le moment en attente¹²... »

Une toute première réponse a été apportée par la création de huit activités en ligne dans le cadre du projet Goodpr@ctice, soutenu par L'OFFT¹³. Quatre d'entre elles sont destinées aux élèves du secondaire I.

Et en attendant que se rouvre le chantier au secondaire I, les travaux continuent en ce qui



concerne l'enseignement primaire. A la HEP Vaud, une recherche est actuellement conduite dans le domaine du français par cinq professeures-formatrices¹⁴ et implique 24 classes du canton. Elle comporte deux volets, le premier concerne l'entrée dans l'écrit au cycle initial, le second la grammaire au sens large¹⁵. Comme on le voit, les approches ÉOLE ont toujours le vent en poupe !

Claudine Balsiger

professeure formatrice à la HEP Vaud en didactiques du français. Elle s'intéresse depuis de nombreuses années aux démarches ÉOLE.

Elle est l'une des auteures des moyens d'enseignement ÉOLE.

Avec la collaboration de

Samanta Margarone, Michaël Sugnaux, Jean-Michel Espuña, Benoît Rossel et Alexandre Wuillemin étudiante et étudiants HEP Vaud

Bibliographie

(l'ensemble de la bibliographie se trouve sur le site)

BABYLONIA 1 (2004): *D'autres langues en Suisse – Altre lingue in Svizzera – Andere Sprachen in der Schweiz – Auters linguatgs en Svizra* (numéro thématique coordonné par Jean-François de Pietro). 88 pages.

BABYLONIA 2 (1999). *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).

Balsiger, C. (2002). Former des enseignants aux démarches d'Eveil aux langues? Les choix de la Haute Ecole Pédagogique vaudoise. *Interdialogos*, 2., pp. 30-33.

Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.

CREOLE. Revue éditée par le Cercle de recherche et réalisations pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Genève: FAPSE.

ÉOLE en ligne: <http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/éoleenligne/bienvenue.html>
<http://jaling.ecml.at/>

(Projet Jaling du Conseil de l'Europe, site consacré à l'éveil aux langues)

INTERDIALOGOS 2 (2002). *Ouverture aux langues et éducation interculturelle / Begegnung mit Sprachen und interkultureller Bildung / Language awareness e educazione multiculturali*.

Perregaux, Chr., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – Secrétariat général (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités: Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Elisabeth Zurbriggen).

A travers les langues et les cultures (ALC) http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm (projet du Conseil de l'Europe).

Quelques matériaux pour un enseignement de l'éveil aux langues

Awareness of Language, Série de livrets pédagogiques (Collection dirigée par E. Hawkins), Cambridge University Press.

Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. & Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP.

Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien*. Observation réfléchie des langues. Rennes, CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1: Cycle 2; vol. II: Cycle 3).

Schader B. & Obrist J. (1999). *Hilfe! Help! Aiuto!*. Zürich, Orell Füssli.

Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich, Orell Füssli.

- De Pietro, J.-F. (2007). « L'éveil aux langues, une épice indispensable... », in *La politique des langues*, bulletin de la CIIP no 21, p.35, Neuchâtel: CIIP.
- La CDIP est la Conférence suisse des directeurs cantonaux des départements de l'instruction publique.
- La CIIP est la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Selon une expression empruntée à Perregaux, Ch. *La classe, un espace plurilingue*, Lidil 11, 1995.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général (2 volumes + glossaire des langues et lexique plurilingue).
- Source: www.momes.net/comptines/carnaval/voici-le-carnaval.html
- Comme une de celles figurant sur le site officiel de la fondation Hergé: www.tintin.com
- En effet, une heure auparavant, cinq élèves disent n'avoir jamais lu Tintin, deux trouvent cette BD excellente et la moitié de la classe n'apprécie que moyennement, parce qu'il y a trop à lire.
- L'étudiant relève que « cet exercice a pris du temps, car les élèves se sont concertés et appliqués pour traduire les mots étrangers du texte ».
- Ceux écrits en hébreu et en arabe.
- « Jusqu'alors, la mise en œuvre de telles approches en classe restait cependant très difficile, faute d'outils adéquats et concrets qui puissent les rendre praticables ». in Perregaux, Ch. & alii, op.cit.p.18.
- De Pietro, J.-F., op.cit. pp. 34-35.
- <http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/éoleenligne/bienvenue.html>
- Il s'agit de Dominique Bétrix, Martine Panchout-Dubois, Claudine Pont, Aline Rouèche et l'auteur de cet article.
- Selon l'acception que recouvre ce terme dans la brochure CIIP (avril 2006) « enseignement et apprentissage du français en Suisse romande, orientations ».

DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES (ÉTRANGÈRES) À L'ÉCOLE : VERS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE DEMAIN¹

Introduction

En réponse aux défis économiques, sociaux et sociétaux d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, la Suisse s'est engagée dans une politique linguistique ambitieuse qui a pour but la mise en place d'une « didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue, couvrant également des dimensions culturelles et interculturelles » (CDIP, 2004, chap. 4.7). Ce projet devra permettre à chaque élève d'acquérir des compétences solides dans la langue de l'école et dans au moins deux autres langues étrangères. Le grand projet d'harmonisation scolaire débouchera dans son volet « langues étrangères » sur la définition de compétences minimales devant être acquises dans chaque langue à la fin de la scolarité obligatoire, pour tous les élèves.

Depuis 2005, en lien avec les travaux du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), l'Unité d'enseignement et de recherche *Didactique des langues et des cultures* de la HEP Vaud participe activement au dialogue des expertes et des experts qui a pour but de stabiliser le concept de la didactique intégrée (qui est actuellement encore très éclaté) et de montrer ses implications concrètes sur l'enseignement des langues (Wokusch, 2005, 2005a; Wokusch, 2007; Wokusch & Lys, 2007)².

L'objectif de cet article est de donner, au stade actuel des réflexions, une idée plus concrète de ce que peut être une didactique intégrée.

En amont de la didactique intégrée : la compétence langagière

En souscrivant à l'idée que toutes les langues d'un individu participent à sa compétence langagière comprise alors comme une compétence plurilingue et pluriculturelle, nous concevons la didactique intégrée comme une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues; nous adhérons ainsi à la vision qui est exprimée dans la décision de la CDIP du 25 mars 2004 :

« Le langage est une capacité essentielle de l'être humain. Il constitue une clé de son identité personnelle et culturelle et rend possible la communication et l'intégration sociale.

Le langage est d'une importance déterminante pour tous les processus d'apprentissage et, de ce fait, pour une participation pleine et active au monde de l'école comme à celui du travail et pour permettre d'apprendre tout au long de la vie.

La promotion des compétences linguistiques, dans la langue première et dans les langues étrangères, constitue un objectif fondamental de la formation, dont l'atteinte est facilitée par un apprentissage dès le plus jeune âge. » (p. 1)

La notion de « plurilinguisme » ou de « compétence plurilingue » peut être considérée comme l'élément théorique clé³ à la base de la didactique intégrée. Être plurilingue ne signifie pas que plusieurs langues sont maîtrisées à un très haut niveau, de manière équivalente. En effet, les compétences dans chaque langue (et culture) sont développées en réponse à des besoins



spécifiques et pour des fonctions précises (Moore, 2006) et elles restent en général partielles; chaque apprentissage langagier contribue à développer le plurilinguisme des élèves.

Pour l'école, il s'agit de définir le rôle qui viendra à chaque langue enseignée⁴ ainsi que le profil de compétence qui sera visé. Dans la mesure où la mission de l'école consiste d'ores et déjà à permettre aux élèves d'utiliser la langue dans des situations réelles, la dimension socio-culturelle joue un rôle important. Et puisque les langues se côtoient dans l'esprit des personnes, on peut postuler que l'objectif «*plurilinguisme et pluriculturalité*» ne peut être atteint que par des approches d'enseignement mettant les langues et les cultures en lien les unes avec les autres, en visant une cohérence tant verticale, au niveau curriculaire, que horizontale, au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées (Saudan, 2007)⁵.

Sur la base de ces réflexions préalables, nous sommes maintenant en mesure de présenter la trame de fond de la didactique intégrée (limitée pour l'instant à l'enseignement des langues étrangères)⁶. Dans la mesure où elle se réfère bien évidemment au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et aux documents de politique linguistique mentionnés en introduction, beaucoup d'éléments de la didactique intégrée ne sont pas nouveaux, notamment l'utilisation du *Portfolio européen des langues*, l'enseignement par tâches, le travail par compétences, le travail sur les stratégies d'apprentissage. Ce qui est nouveau par contre, c'est la mise en lien de ces différents éléments qui devra surtout être assurée par les plans d'études⁷.

Le plan d'études

Le plan d'études, un curriculum diversifié et coordonné, constitue la colonne vertébrale de la didactique intégrée des langues à l'école. Le plan d'études fixe le rôle dévolu à chaque langue et décrit le profil de compétences fonctionnelles visé, au moyen de descripteurs de type «*l'élève est capable de...*». Le plan d'études peut aussi fixer les compétences qui seront travaillées de manière privilégiée; ainsi, on



pourrait travailler pendant une certaine période prioritairement les compétences productives en langue 2 tandis que l'on mettrait l'accent sur les compétences réceptives en langue 3 (en inversant par la suite) avec l'idée que les stratégies générales d'utilisation du langage sont transférables d'une langue à l'autre: il s'agit de l'hypothèse d'une compétence sous-jacente commune au langage (Cummins, 2000). Le plan d'études doit aussi assurer la cohérence et la continuité des démarches proposées aux élèves, en définissant par exemple le cadre pour aborder des aspects techniques de la langue (apprentissage du vocabulaire, travail sur les formes et la structure de la langue) par des démarches similaires, idéalement identiques en se référant explicitement à des

phénomènes analogues dans les autres langues enseignées. Dans toute la mesure du possible, les terminologies utilisées seront harmonisées. Le plan d'études doit également fournir le cadre pour une utilisation coordonnée des *Portfolios européens des langues*; on peut imaginer que la gestion centrale du *Portfolio* se fasse dans le cadre de l'enseignement de la langue 2 pendant une année et dans le cadre de la langue 3 pendant l'année suivante et ainsi de suite. De cette manière, le *Portfolio* pourra fonctionner comme outil intégrateur. Finalement, en lien avec le projet HarmoS, il s'agira de vérifier si les objectifs fixés pour chaque langue sont atteints par les élèves; pour cela, on recourra à des modalités d'évaluation harmonisées à travers les langues.

Le développement de compétences fonctionnelles dans chaque langue

Développer un certain niveau de compétences fonctionnelles dans chaque langue enseignée constitue bien évidemment la mission centrale de l'enseignement. Là aussi, le concept de didactique intégrée préconise une démarche concertée. En effet, le nombre de langues enseignées et apprises augmente pour chaque élève mais le temps à disposition pour l'enseignement n'est pas extensible. Il s'agit donc de trouver des moyens didactiques économiques pour rentabiliser au mieux ce temps. L'enseignement par tâches (cf. la contribution de C. Maillat-Reymond et J. RoCHAT dans le même numéro) et l'enseignement basé sur des contenus (des « petites formes » d'enseignement bilingue) se prêtent particulièrement bien dans ce contexte. Ces deux approches permettent d'apprendre et d'utiliser la langue dans des situations signifiantes sans pour autant négliger des aspects de structuration de la langue ; l'enseignement par tâches a en plus une dimension motivationnelle intéressante dans la mesure où une tâche se définit par le résultat final attendu : une tâche accomplie peut être une source de satisfaction pour les élèves.

La pédagogie des contacts

Pour favoriser l'apprentissage implicite, naturel de la langue-culture 2 ou 3, il est important de compléter l'enseignement scolaire par une pédagogie des contacts. Les contacts directs avec l'autre langue-culture peuvent se réaliser par des échanges « physiques » d'une part mais aussi par des apports de documents authentiques visuels et sonores, par des partenariats de classes *via* des plateformes Internet, des correspondances par courrier électronique, des *chats* en ligne, des échanges de documents vidéo entre classes de langues et cultures différentes. Pour cela, une coordination et un soutien logistique à travers les régions linguistiques et les pays devront être développés ; la création d'une agence nationale pour promouvoir les échanges est d'ailleurs prévue dans la stratégie de la CDIP.

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle devient un objectif important dans un dispositif d'enseignement des langues qui vise aussi une éducation générale au langage (Dabène, 1996)⁸. L'apprentissage d'une langue va toujours de pair avec un apprentissage culturel et des expériences interculturelles. C'est pour cela que, tant pour l'utilisation d'une langue dans des situations réelles que dans le contexte de notre société pluriculturelle, les aspects culturels et socioculturels propres à chaque communauté doivent être abordés à l'école. Plusieurs objectifs trouvent leur place ici : il s'agira de poursuivre le travail commencé à l'école primaire dans le domaine de l'éveil au langage et l'ouverture aux langues (*ÉOLE, Eveil et ouverture aux langues à l'école*) afin d'affiner la perception des élèves concernant le fonctionnement du langage, les aider à se décentrer par rapport à leur langue et culture principale et par là de faciliter l'accès à d'autres langues et cultures. De manière générale, on visera à développer une posture d'observation et de comparaison chez les élèves, couvrant le champ linguistique et socioculturel ce qui permet également de développer une compétence interculturelle. Concrètement, on peut comparer des faits culturels simples (par exemple en visionnant un reportage ou un extrait de film : quelles marques de voitures voit-on, comment les gens se saluent-ils, qu'est-ce qu'on voit dans les magasins ?) ou complexes (comment structurer une argumentation, quelles sont les valeurs de telle couche de société, de telle région, quelles sont des formes littéraires privilégiées ?). Ces observations seront ensuite comparées à celles que l'on peut faire pour la culture locale et des langues et cultures d'origine présentes dans la classe ; il y a un lien évident avec la pédagogie des contacts évoquée ci-dessus. Pour mettre en place ces dimensions interculturelles, ce sera à l'enseignante et à l'enseignant de susciter la curiosité, de suggérer un questionnement, d'instaurer la posture d'observation (cf. le guide *Développer la dimension interculturelle dans*

l'enseignement des langues du Conseil de l'Europe, 2002). Comme on le voit, cette approche peut être très enrichissante, motivante, car elle stimule la curiosité par un intérêt partagé entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant. Elle fournit des contenus à la base d'activités et de tâches que l'on peut graduer en fonction du niveau des élèves. Les observations doivent être communiquées, mises ensemble, discutées et du coup, l'on a « quelque chose à se dire » en salle de classe. Tant pour la pédagogie des contacts que pour la didactique de la diversité linguistique et culturelle, on utilisera de préférence des documents authentiques et, souvent, des documents multimédias, des ressources en ligne, etc. Ceci nécessite bien sûr un certain savoir-faire dans le domaine des médias et TIC (Technologie de l'information et de la communication) de la part de l'enseignant. Du côté des apprenants, il faudra développer à la fois une attitude détentive envers des documents authentiques et la confiance que les tâches proposées seront à leur portée.

Le développement d'une compétence stratégique langagière générale

La compétence stratégique langagière générale est un autre objectif central d'une conception intégrée de l'enseignement. Fidèle au principe de base de la didactique intégrée, et en s'appuyant sur le potentiel de transfert de ces savoir-faire langagiers dits « de haut niveau cognitif », le travail sur les stratégies se fera, de manière coordonnée et concertée, dans toutes les langues enseignées (y compris la langue de l'école). La gestion de ce travail décloisonné des stratégies de compréhension, de production et d'apprentissage devra être pilotée, encore une fois, par le plan d'études ; car au moment où une stratégie est développée dans une langue, les autres peuvent s'y référer, construire sur cette base⁹ et permettre aux élèves de travailler dans une zone de confort, familière. Au vu de la haute charge cognitive qu'entraîne l'utilisation d'une langue étrangère, il est important de favoriser chez les élèves la prise de conscience qu'il est possible de transférer des compétences

stratégiques d'une langue à l'autre et les sensibiliser aux phénomènes généraux du langage qui se manifestent différemment d'une langue à l'autre. On peut mentionner comme exemple le fait qu'une très grande partie des mots figurent dans des combinaisons fortement figées avec d'autres mots. En effet, les échanges quotidiens, correspondant en grande partie à des routines socioculturelles qui sont largement tributaires de séquences préfabriquées, selon l'exemple « Comment allez-vous ? – « Très bien, je vous remercie » ou « Vous savez, à mon âge... ». Si les élèves sont sensibles au fait que les mots ne se combinent en règle générale pas librement mais forment des combinaisons plus ou moins figées, on peut espérer un gain non seulement au niveau de la compréhension des textes et de l'apprentissage du vocabulaire mais surtout au niveau de la production qui pourrait gagner en correction. Là aussi, le potentiel de comparaison entre les langues est important.

Une manière différente encore d'illustrer la possibilité de transférer des stratégies part du potentiel d'intercompréhension entre langues apparentées. Cette démarche consiste à confronter les élèves à des documents (en général des textes écrits) dans des langues apparentées à celles maîtrisées ou apprises et à leur montrer que l'on peut comprendre une bonne partie d'un texte dans une langue *a priori* inconnue en utilisant des stratégies et en exploitant des ressemblances lexicales ou structurelles entre ces langues¹⁰.

Un autre aspect important du travail sur la compétence stratégique est le développement de méthodes et de techniques d'apprentissage efficaces, dépassant à terme la scolarité. En effet, à côté des stratégies d'utilisation des langues, il s'agit de développer une panoplie d'outils plus large : la compétence méthodologique (*Methodenkompetenz*, Sauer, 2004). Cette compétence comprend d'une part des stratégies et techniques d'apprentissage (notamment pour le vocabulaire) mais aussi d'utilisation et d'exploitation de ressources (dictionnaires, internet...). Ici aussi, les principes sont communs à toutes les langues enseignées et concernent même les disciplines

non linguistiques. Un des enjeux majeurs de ce travail sera de développer la capacité d'auto-régulation des élèves, à laquelle contribueront bien sûr également les *Portfolios européens des langues* qui accompagneront les élèves tout au long de leur scolarité.

Les moyens d'enseignement

Naturellement, la mise en place de la didactique intégrée devrait avoir des incidences massives sur les moyens d'enseignement. S'il est peut-être utopique d'espérer des moyens d'enseignement sur mesure (mais mentionnons encore une fois le projet des cantons à la frontière linguistique qui comprend justement la création de moyens d'enseignement), il faudra prévoir le développement de matériel, par exemple des séquences d'enseignement et des guides pour l'enseignement intégratif d'une langue-culture.

Nous terminons notre survol de la didactique intégrée en espérant avoir réussi à montrer qu'elle peut non seulement être efficace par la mise en place de démarches d'enseignement coordonnées et harmonisées à travers les différentes langues enseignées, mais qu'elle a également un potentiel motivationnel important grâce à l'accent fort mis sur la dimension (inter)culturelle et l'esprit de curiosité partagé qui peut en découler. Dans ce sens, elle confère à l'enseignante et à l'enseignant un statut de guide dans la découverte tout en lui enlevant le fardeau de devoir être parfait au niveau de la maîtrise de la langue et de sa connaissance de la culture.

Conclusion et perspectives

Du point de vue de la didactique des langues, la mise en place d'une approche intégrée (ou intégrative) de l'enseignement des langues ne signifie pas une révolution mais plutôt une mise en œuvre conséquente de réflexions entamées depuis une vingtaine d'années faisant consensus en Europe et au-delà.

Néanmoins, du point de vue des enseignantes et des enseignants du terrain, quelques éléments à la base de cette conception méritent

que l'on s'y attarde. Tout d'abord, répétons-le, l'idée du plurilinguisme présuppose un modèle de la compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée (on parle aussi de « répertoires plurilingues ») et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère et une connaissance très fouillée de sa culture. Au niveau des objectifs de l'enseignement, il faudra donc renoncer à faire « tout » dans chaque langue et se contenter de viser des compétences partielles, à un niveau donné et développer des compétences interculturelles. De plus, l'enseignement des langues se démocratise : la politique linguistique suisse instaure l'apprentissage de deux langues étrangères pour toutes et tous les élèves. Concernant l'enseignement basé sur des tâches et l'enseignement basé sur des contenus, approches que nous mettons au centre de l'enseignement, ce sont des démarches qui commencent seulement à apparaître dans des moyens d'enseignement récents, tout comme par ailleurs les niveaux de référence du Conseil de l'Europe. Il en va de même pour les *Portfolios européens des langues* qui ne sont pas encore généralisés pour la plupart. Au vu de ces faits, la didactique intégrée gagnera à être mise en place de manière progressive, pas à pas.

Ajoutons encore que si la formation de base des enseignantes et des enseignants de langues dans les HEP en Suisse va déjà dans le sens des principes décrits ci-dessus, il faudra prévoir d'importants efforts de formation continue. A cela s'ajoutent d'autres conditions essentielles de réussite : l'élaboration de plans d'études diversifiés et coordonnés afin de définir des attentes réalistes en lien avec le projet HarmoS, le développement de matériel d'enseignement, un suivi scientifique permettant d'étudier les effets sur les apprentissages des élèves et le travail des enseignants. Finalement, il faut pouvoir compter sur un soutien politique sans faille afin de réaliser ce qui est actuellement encore en bonne partie une déclaration d'intention.

Le chantier est de taille, mais à nos yeux, les enjeux le justifient largement : pour nos élèves qui sont déjà souvent en contact avec d'autres langues et cultures, l'enseignement des langues

gagne en cohérence et en continuité ; si tout enseignement langagier contribue à l'éducation au langage et vise à valoriser les langues et cultures présentes, les chances de réussite scolaire de tous les élèves s'amélioreront. Dans ce sens, la didactique intégrée des langues est certes un défi, mais un défi porteur d'espoir.

Susanne Wokusch

professeure formatrice à la HEP Vaud,
dirige l'Unité d'enseignement et de recherche
« Didactiques des langues et cultures »

Bibliographie succincte (une bibliographie plus complète se trouve sur le site de *Prismes*)

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. URL : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf
- CDIP (2004). Enseignement des langues à l'école obligatoire. Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. URL : www.cdip.ch
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Paris : Les éditions Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier (coll. LAL).
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : CUP.
- Wokusch, S. (2007). « Pistes pour favoriser l'apprentissage d'une LE. » In : *Résonances*, Février 2007, p. 4-5.

- 1 Un très grand merci à Irène Lys pour sa relecture attentive et constructive.
- 2 Les références bibliographiques complètes se trouvent sur le site de *Prismes*, <http://www.hepl.ch/index.php?id=805>
- 3 Le Cadre européen de référence pour les langues (2001) s'y réfère également ; cf. la contribution de R. Margonis-Pasinetti dans le même numéro.
- 4 Cela vaut également pour la langue de l'école ; dans le cadre de notre article, nous nous limiterons aux langues étrangères.
- 5 La Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande de la CIIP de janvier 2003 comprend ces deux dimensions.
- 6 Cf. S. Wokusch & I. Lys (2007) pour une présentation sous forme de principes (en allemand).
- 7 Dans ce sens, le projet des cantons à la frontière linguistique de refonder l'enseignement des langues à l'école obligatoire en concevant un plan d'études et des moyens d'enseignement communs, le basant explicitement sur une didactique intégrée des langues, avec d'importantes conséquences sur la formation des enseignantes et des enseignants (Projektauftrag, Däscher, Mühlemann et Le Pape Racine, 2006) est très intéressant.

- 8 Cette préoccupation n'est pas limitée à l'Europe, cf. pour le contexte nord-américain, Trumbull & Far (2005)
- 9 Pour une réflexion concernant la didactique intégrée de la lecture, cf. Balsiger & Wokusch, 2006.
- 10 Des moyens d'enseignement existent déjà, par exemple *Galatea* (<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>) pour les langues romanes et le projet *Eurocom*, entre autres pour les langues germaniques (<http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr>).

Dans son ouvrage *Plurilinguismes et école*, Danièle Moore (Moore, 2006, pp 177-179) caractérise la compétence plurilingue et pluriculturelle en six points (que nous avons complétés, le cas échéant) :

- Les compétences des personnes bi- ou plurilingues ne sont pas des compétences monolingues cumulées et ne peuvent par conséquent pas être comparées aux normes monolingues pour chaque langue.
- Dans l'utilisation de la langue par des personnes plurilingues, on observe des altérations structurelles et lexicales, dues au contact entre les langues et véhiculant souvent des enjeux identitaires importants (ex. le Türkendeutsch ou « Kanak-Sprak » en Allemagne).
- Les compétences dans les différentes langues d'une personne plurilingue se développent en fonction de besoins de communication spécifiques. Il n'est donc en général ni utile, ni nécessaire de développer des compétences équivalentes dans plusieurs langues.
- Comme le plurilinguisme se développe au cours de contacts de groupes et de langues en réponse à des besoins spécifiques, les différentes langues ou variétés d'un individu remplissent des fonctions spécifiques et ne sont pas facilement interchangeable (langue utilisée dans la famille, à l'école, avec des amis, au travail, pendant les vacances...).
- Les compétences plurilingues sont complémentaires et leur utilisation est déclenchée par des situations, thématiques, interlocuteurs... ; on observe également des mélanges, souvent sous forme de « parler bilingue ». Le cas normal d'une compétence plurilingue est

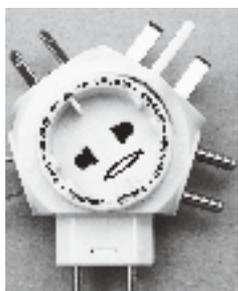
celui d'une compétence déséquilibrée et en constante évolution.

- Les compétences d'une personne bi- ou plurilingue peuvent être considérées comme un capital linguistique et culturel qui est activé (ou non) en fonction des besoins de la personne. Pour l'école, il s'agit de gérer ce déséquilibre en déterminant par exemple des niveaux de compétences fonctionnelles pour chaque langue enseignée ; c'est l'objectif du projet Harmo5 pour les langues étrangères enseignées à l'école.

Référence:

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier (coll. LAL)

DIVERS ÉLÈVES QUI PRATIQUENT DEUX À TROIS LANGUES S'EXPRIMENT



Avis spontanés

Mira, six ans, albanais et français.

Maman m'a dit qu'une langue ça a beaucoup de pieds, beaucoup d'oreilles et beaucoup de langues (elle tire la langue).

Alors, l'albanais a

besoin de moi pour marcher, écouter et parler!

John, quatorze ans, français et anglais. Raconte une prise de conscience faite à six ans.

Quand j'ai vu que la prof elle parlait comme mon père, j'étais tout déçu: je croyais que seul mon père savait me parler anglais. J'ai beaucoup pleuré. C'est que vers dix ans que j'ai compris que c'était utile.

Kevin, dix-huit ans, français, italien et suédois.

C'est bien maintenant d'avoir des langues. Quand tu es petit, tu vois la différence dans les yeux des profs: ils pensent que tu ne comprends rien, que tes parents ne comprennent rien. C'est eux qui auraient besoin de savoir d'autres langues!

Géraldine, quatorze ans, turc, albanais et français (plus un peu d'allemand à l'école).

Avant d'apprendre l'allemand, ça aurait été bien que je puisse apprendre à lire dans une de mes langues de la maison. Mais pas en devant faire plus d'école. Ce serait une après-midi à la place de la gym par exemple.

Rrustem, huit ans, albanais, turc et français.

- Le français c'est déjà assez compliqué!

- Oui, mais si tu pouvais apprendre à lire le turc ou l'albanais?

- Tu crois qu'elle saurait, la maîtresse?

- Tu choisirais quelle langue, si une autre maîtresse venait?

- L'allemand! Parce que tout le monde apprend l'allemand, alors moi aussi!

- Mais tu arriveras avec toutes ces langues?

- Oui, il y a encore beaucoup de place dans ma tête!

Mike, dix-sept ans, togala (Philippines) et français.

C'est dur. C'est très dur d'être dans la classe et de ne rien comprendre. Chez moi, seulement certains pouvaient apprendre l'anglais. Ça m'aurait aidé si j'avais pu, moi aussi. Mais les profs disaient que je n'étais pas capable: j'ai bien réussi à apprendre le français... Mais le français, c'est pas à l'école que je l'ai appris: c'est avec mes copains.

D'autres réflexions de jeunes dans le cadre d'un travail de groupes

Apprendre une langue quand on est jeune est plus facile: de plus, nous pouvons ainsi communiquer avec d'autres gens, regarder différents programmes de télévision, lire des livres d'ailleurs. C'est aussi un plus pour notre futur travail: monde du tourisme, hôtellerie, accueil dans les aéroports...

Certes, le risque de perdre un peu sa langue maternelle est présent; d'où la nécessité de bien travailler sa première langue, qui n'est pas forcément le français! Notre langue de maison doit nous permettre de faire connaître notre culture à nos enfants. Dans ce sens, c'est aussi important de bien la connaître et de pouvoir l'apprendre comme on apprend la grammaire du français en classe: ça nous aiderait peut-être à mieux comprendre le français...

Apprendre des langues, c'est apprendre d'autres cultures, d'autres manières de vivre, d'autres traditions, d'autres goûts dans l'art et le manger. Et connaître beaucoup de monde dans différents pays, c'est aussi sympa! Sans la langue, la communication est bien plus difficile: c'est une clef importante.

Savoir s'exprimer dans d'autres langues peut beaucoup nous aider dans la vie. On peut aussi

être utile à d'autres personnes pour des traductions. Ce qui est difficile, ce sont les traductions écrites, et là on voit qu'on ne sait pas assez. En fait, souvent on croit savoir car on parle. Mais entre l'oral et l'écrit, ce n'est pas toujours la même chose, et c'est cela que l'école pourrait nous apprendre.

On doit apprendre à s'exprimer comme des adultes, on doit pouvoir défendre son opinion: peut-être qu'avec plusieurs langues, on arrive mieux à trouver les mots. Quand on n'a pas les mots, on se sent mal et c'est plus difficile de trouver sa place d'adulte.

Certains adultes disent que ça ne sert à rien de parler plusieurs langues. Par exemple, en classe, on ne doit parler que le français, et certains imaginent que nous allons parler toute notre vie la même langue. Maintenant, on ne vit plus comme ça. Nous les jeunes, nous bougeons, nous allons bouger; d'ailleurs notre présence dans la classe en est le témoin. En Europe, aujourd'hui, les jeunes partent beaucoup travailler dans d'autres pays que celui où ils sont nés: ils cherchent sur internet là où il y a du travail. Donc, parler plusieurs langues, c'est se donner plus de chance de pouvoir travailler plus tard.

Certaines personnes n'arrivent pas à apprendre d'autres langues et pour elles, il faut trouver une solution. Réfléchir autrement, c'est compliqué dans leur tête. Pour nous, parfois quand on doit passer d'une langue à l'autre, la transition est difficile. On a tendance à perdre la langue qui n'est pas prioritaire dans nos vies. Quand on doit parler plusieurs langues en même temps, on se sent un peu fatigués, perturbés. Certains y arrivent sans problème. Entrer en communication, c'est prendre le temps. Apprendre une langue, c'est prendre du temps... et des efforts.

Propos recueillis par Claude Roshier
enseignante

APPRENDRE / ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LES TÂCHES

Pourquoi un enseignement des langues par les tâches (TBL Task Based Learning) ?

L'idée d'un enseignement d'une langue étrangère par les tâches est née dans les années 70 en Inde sous l'impulsion de N.S. Prabhu, qui a publié ses expériences, notamment celles portant sur le Bangalore Project (Prabhu, 1987). Cette approche a été suivie et développée dans le monde anglo-saxon par des chercheurs et des enseignants de langues comme J. Nunan et D. Willis dès les années 80. Aujourd'hui, l'enseignement par les tâches fait sens dans notre curriculum et nos plans d'études puisqu'il s'inscrit dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Dans l'approche actionnelle, pour que l'apprenant soit acteur de son apprentissage, il est primordial qu'il effectue une tâche. Si la tâche est à chaque fois véritablement source de questionnement et de communication, elle requiert le recours à des stratégies, à un « agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (CECR, p. 15).

La définition que nous retiendrons de la tâche est la suivante : une tâche consiste en une activité dans laquelle les élèves aboutissent à un vrai résultat. En d'autres mots, les élèves utilisent tous les outils langagiers et toutes les ressources qu'ils ont à disposition pour résoudre un problème, analyser, classer des items, partager ou comparer des expériences, persuader...

Les trois moments de la tâche

Une tâche comprend trois moments : *la pré-tâche*, *la tâche* elle-même et *l'attention sur la langue*. Revenons sur la *pré-tâche* : D. Willis (2008) parle de *priming*, que l'on traduit par *amorce*. C'est un moment qui a trois buts. D'une part, les activités d'amorce servent à éveiller l'intérêt des apprenants afin qu'ils s'impliquent

et soient motivés à s'engager dans l'activité ; d'autre part, c'est le moment pendant lequel les apprenants sont confrontés aux structures et au lexique dont ils vont avoir besoin pour la suite des activités. Attention, les activités d'amorce ne portent pas sur une présentation explicite de la langue ni sur une attention aux formes nouvelles. Ces activités fournissent aux apprenants les ressources nécessaires pour poursuivre la tâche en les exposant à la langue. Dans cette approche, il est essentiel de ne s'arrêter ni aux structures, ni au lexique dans un premier temps, mais de se concentrer sur le sens et la transmission du message.

Finalement, ces activités fournissent des idées aux apprenants qui vont devoir mener une tâche dans un domaine. Ils pourront, lors de la tâche, partir des idées exposées dans la pré-tâche pour développer leur propre chemin et ne pas se retrouver bloqués par le manque d'inspiration.

Passons maintenant à la *tâche* elle-même : c'est le moment le plus long, pendant lequel les élèves font une activité qui va aboutir à un résultat. Pendant ce moment, qui se déroule le plus souvent en groupes, les élèves se servent largement de la langue utilisée dans les activités d'amorce. Cela leur donne l'occasion de chercher les mots dont ils ont besoin pour exprimer leurs idées. Ils peuvent demander de l'aide au professeur, s'aider mutuellement, recourir aux ressources comme les livres de grammaire et les dictionnaires. Dans un premier temps, ils accomplissent la tâche, puis ils planifient la restitution de leurs résultats que, pour terminer, ils partagent avec les autres élèves.

Le dernier moment s'arrête sur la *langue*. L'enseignant prend le contrôle car il sélectionne les structures à expliciter et à étudier. Il analyse la langue de l'amorce, en la comparant à celle des élèves. Il montre comment des formes spécifiques fonctionnent et propose des exercices

grammaticaux ou lexicaux pour aider les élèves à se les approprier. L'importance de travailler les formes en fin de séquence est mise en avant par tous les praticiens de TBL. Ils mettent en garde les enseignants de langues contre le travail préalable sur les formes, qui encourage l'élève à se concentrer sur ces dernières plutôt que sur le sens à transmettre.

Planification d'une leçon basée sur l'enseignement par les tâches

Sujet : Romeo and Juliet, de William Shakespeare

Niveau : 3M gymnase (idéalement pendant les périodes de demi-classes)

Durée : 2 leçons de 45 minutes

Matériaux : le document intitulé « who was to blame ? »¹, un transparent du diagramme en forme de losange, une feuille A3, de la colle, des ciseaux.

Objectifs :

- les élèves sont capables d'exprimer leur interprétation personnelle des événements de la pièce et de comparer leur compréhension avec celle de leurs pairs ;
- les élèves peuvent justifier leur interprétation en la rapportant à des événements spécifiques de l'œuvre ;
- les élèves sont capables de prendre position et de négocier en vue d'une interprétation collective de l'œuvre.

Après la lecture de l'œuvre, cette activité entend donner aux étudiants l'occasion d'exprimer leur avis sur la pièce. Le document fourni les encourage à fonder leur interprétation sur des événements spécifiques. En même temps, les élèves sont amenés à négocier une interprétation collective de l'œuvre. La discussion ne demande pas seulement un discours descriptif et narratif, mais aussi explicatif et argumentatif.

Par groupes de trois, les élèves réfléchissent

à ce qui contribue le plus au dénouement tragique de l'œuvre. Le résultat pratique de la discussion sera l'établissement d'un tableau qui classe par ordre d'importance les personnages responsables de la mort prématurée des amoureux.

Procédure de la première leçon

Pré-tâche:

- l'enseignant introduit le thème par un *brainstorming* sur les éléments qui contribuent à la mort de Roméo et Juliette et les note au tableau noir;
- l'enseignant présente le document « Who was to blame? », en expliquant que celui-ci donne les raisons de la culpabilité de chaque personnage, mais que ces raisons ne sont pas exhaustives, et que les groupes peuvent en ajouter;
- au moyen du rétroprojecteur, l'enseignant présente le diagramme en forme de losange et explique le but pratique de leur discussion;
- un temps limite de 25 à 30 minutes est donné.

Tâche:

- les étudiants sont répartis en groupes de trois; les règles habituelles des groupes s'appliquent (désignation d'un porte-parole pour la restitution, d'un secrétaire pour prendre des notes, d'un contrôleur de langue pour leur rappeler la nécessité de parler en anglais);
- pendant le travail en groupe, l'enseignant est disponible pour toute question de compréhension et de vocabulaire;
- à la fin de la première leçon, chaque groupe a préparé un tableau qui place les personnages de la pièce selon leur degré de responsabilité, et aussi des notes qui justifient leur point de vue.

Procédure de la deuxième leçon

- l'enseignant explique que l'objectif de la leçon est de comparer les interprétations respectives de chaque groupe;
- chaque porte-parole présente le travail du groupe à la demi-classe (un maximum de 5 minutes par groupe, soit un maximum de 20 minutes);
- l'enseignant conclut la discussion en menant un court débat en plenum;



- travail spécifique sur la langue: pendant les quinze minutes qui restent, l'enseignant saisit l'occasion d'attirer l'attention sur la qualité de la langue utilisée pendant le déroulement de l'activité. En tenant compte de la performance des élèves pendant qu'ils effectuaient le travail, l'enseignant leur fait remarquer les structures et le vocabulaire qui leur ont été nécessaires pour l'accomplissement de la tâche. Cette activité demande, par exemple, l'utilisation des formes du comparatif et aussi le vocabulaire nécessaire pour exprimer son point de vue.

Extensions possibles de la leçon

- Comme devoirs, selon les besoins de la classe, les élèves reçoivent des exercices de grammaire qui correspondent aux structures utilisées à l'oral pendant la leçon.
- Une continuation du travail par les tâches avec le jeu de rôles d'un tribunal qui décide du sort du personnage qui a été désigné comme le plus coupable de la mort de Roméo et Juliette.

4 | PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE

APPRENDRE / ENSEIGNER UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LES TÂCHES

ROMEO AND JULIET - who was to blame?

Romeo. He acted too hastily throughout the play. He shouldn't have asked Juliet to marry him so suddenly, and he should have thought more carefully before rushing back to Verona after hearing of Juliet's death. He also acted violently and without thinking when he killed Tybalt and, later, Paris.

Juliet. She shouldn't have deceived and disobeyed her parents. Like Romeo, she was too hasty in rushing into marriage. She was already engaged to marry Paris at the time of the ball, and until then, had been very happy with her parents choice.

The Prince. He should have acted earlier to stop the feud between the two families. It was unjust of him to send Romeo away from Verona as a punishment for killing Tybalt when the fight was Tybalt's fault.

Lord and Lady Capulet. They were partly responsible for keeping the feud going. They had authority over their household, and could have stopped the quarrelling if they wanted to. They should have paid more attention to Juliet's wishes and listened to her opinions. They were too hard on her when she refused to marry Paris.

Lord and Lady Montague. Like the Capulets, they were also responsible for keeping the feud going. If they had been more understanding, Romeo would not have felt he had to keep secrets from them.

Fate. The tragedy was not the fault of any one individual - it happened because of bad luck. It was fate that Romeo and Juliet met and fell in love, and bad luck that the letter which could have saved them didn't reach Romeo in time.

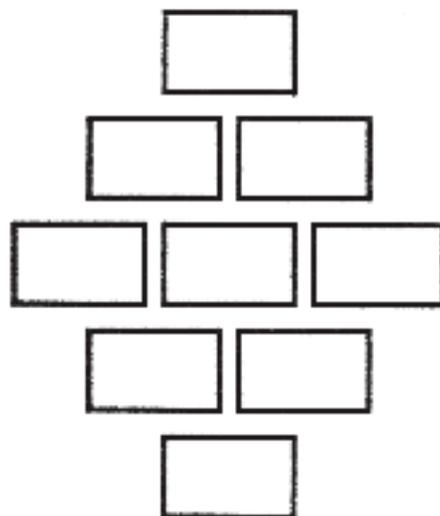
Tybalt. He started the fight that resulted in Romeo being banished, and he was always

causing trouble. He, more than anyone else, kept the hatred alive between the two families.

The Nurse. She encouraged Juliet in her romantic ideas. She carried messages, and helped the lovers to meet and get married secretly. She should have let Juliet's parents know what was going on. She advised Juliet to marry Paris, knowing she was already married to Romeo.

Friar Lawrence. He should never have agreed to marry Romeo and Juliet in secret. He gave Juliet the sleeping drug, and he was responsible for getting news of the plan to Romeo - the news never reached him, so Romeo thought Juliet was dead.

Mercutio. His attitude to quarrels and fighting made the situation worse. He saw the feud as a game and that led to his death and Romeo's banishment.



This diagram belongs with the worksheet
ROMEO AND JULIET - who was to blame?

Carine Maillat-Reymond
didacticienne d'anglais à la HEP Vaud,
s'intéresse particulièrement à l'enseignement
bilingue, l'enseignement des langues par les
techniques théâtrales et l'enseignement
des langues par les tâches.

Julie-Anne Rochat
didacticienne d'anglais à la HEP Vaud,
enseigne également au Gymnase d'Yverdon
et s'intéresse à l'enseignement par les tâches
notamment pour l'enseignement
de la littérature.

Bibliographie

- Littlewood, W. Task-Based Learning of Grammar, www.eltnews.com, consulté le 01/02/08
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford
- Willis, D. & J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press, Oxford
- Willis, D. 2008. Focus on Meaning, Language and Form : a Three Way Distinction. Article à paraître, consulté le 01/02/08 www.newi.ac.uk consulté le 15/01/07
- www.willis-elt.co.uk consulté le 01/02/08

1 <http://www.newi.ac.uk/englishresources/index.html>

AU CHEVET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

Est-ce grave, docteur ?

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères ont évolué, de nouveaux objectifs ont été formulés, de nombreux outils ont été forgés par des didacticiens¹ compétents du domaine « Deutsch als Fremdsprache ». Et pourtant le constat est sévère : il y a un fossé entre l'investissement financier, pédagogique, humain, et les résultats, globalement insatisfaisants. Les Vaudois peinent toujours à s'exprimer en allemand.

L'enseignement bilingue précoce est-il la seule thérapie de choc valable ?

Véçu dans des conditions optimales (début précoce, enseignants de langue maternelle allemande ou parfaitement bilingues, intensité et qualité – didactique et pédagogique – de l'immersion, soutien des parents à cette démarche...), l'enseignement bilingue immersif précoce est certainement la solution idéale. Et les récentes découvertes en neurobiologie (aires différentes d'activation du cerveau lors d'activités d'expression selon l'âge plus ou moins précoce de l'acquisition de la langue seconde) sont de nature à le confirmer.

Néanmoins, les expériences que j'ai pu vivre sur le terrain, aussi bien comme enseignante que comme formatrice d'enseignants, m'ont prouvé qu'un apprentissage de l'allemand commencé en 5^e année peut permettre aux élèves d'atteindre, à la fin de la scolarité obligatoire *dans une voie secondaire pré-gymnasiale*, le niveau A.2.2 voire B.1.2 tel que défini par le Portfolio européen des langues - PEL II : version pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans. L'atteinte de cet objectif implique cependant des conditions dont un certain nombre sont signalées dans la suite de cet article. *Concernant les voies secondaire générale et secondaire à options*, les performances des élèves

que j'ai pu observer étaient de niveaux différents selon la compétence évaluée. Il me paraît nécessaire pour ces voies de diversifier, hiérarchiser et limiter les objectifs prévus au lieu de proposer un programme identique amputé de quelques leçons. Les élèves conserveraient ainsi peut-être à la fin de leur scolarité l'envie d'aller se perfectionner dans un pays parlant cette langue en cas d'avantage pour leur future profession.

Une des possibles raisons de l'état préoccupant du patient

Alors que les méthodes grammaire-traduction, audio-orale et audiovisuelle offraient aux enseignants des suggestions de démarche didactique (*Wie ?*), la démarche communicative est beaucoup plus axée sur les contenus (de type fonctionnel-notionnel, puis actionnel) à faire acquérir aux élèves (*Was ?*). Elle offre ainsi aux enseignants à la fois une grande flexibilité et un grand désarroi.

Beaucoup pensèrent trouver une solution en reprenant des démarches propres aux anciennes méthodes, en particulier à la méthode grammaire-traduction (multiplication des exercices structuraux ou lacunaires). Le résultat ne pouvait être que décevant : avec une dilution du temps d'enseignement sur des objectifs plus nombreux, et des supports pensés en fonction de ces nouveaux objectifs, ni la connaissance grammaticale, un des objectifs prioritaires (aux niveaux élémentaire et moyen) de la démarche grammaire-traduction, ni la compétence de communication orale, objectif premier des méthodes actuelles, n'atteignent un niveau satisfaisant. A ce propos, rappelons que les enseignants ont tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont reçu et que, d'autre part, le terrain a un pouvoir de conservatisme puissant et phagocytant.





Ces deux facteurs annihilent rapidement chez de nombreux jeunes enseignants le bénéfice de la réflexion sur les pratiques et des outils didactiques expérimentés pendant la formation.

Quelques remèdes alternatifs éprouvés

- *Bannir rapidement le français de la classe d'allemand*

Il est indispensable que l'enseignement de l'allemand soit de type immersif. *La première forme d'immersion indispensable est l'utilisation intensive de l'allemand en classe.* Cela requiert de la part de l'enseignant une très bonne maîtrise de la langue écrite et orale, aussi bien « quotidienne » que littéraire.

Les jeunes élèves assimilent facilement le sens des formules rituelles de la vie de classe. Les formules de salutation, de félicitation ou de réprobation perdent rapidement leur secret. Le vocabulaire proposé par les textes de présentation de la matière nouvelle se combine peu à peu avec celui que l'enseignant utilise régulièrement. Les outils linguistiques nécessaires aux

interactions *maître-élèves, élèves-élèves* étant introduits au fur et à mesure de leur utilisation légitimée par l'activité proposée², ils s'accroissent rapidement. Les explications grammaticales sont remplacées au début de l'enseignement de l'allemand par l'automatisation de *chunks*, ces formes ou expressions toutes faites, stockées telles quelles dans la mémoire des élèves, et utilisées comme unités lexicales, sans que leurs informations grammaticales ne soient perçues ou analysées. Par la suite, ces explications sont remplacées autant que possible par des schémas ou des dessins³. L'utilisation du français n'a ainsi bientôt plus de raison d'être. Dans les situations problématiques, l'enseignant peut pratiquer la reformulation en écho⁴.

Si, de plus, il introduit rapidement la stratégie consistant à *maîtriser la traduction de français en français*⁵ (savoir simplifier sa pensée), les échanges entre tous les partenaires des interactions ont très vite lieu tout naturellement en allemand. Comme pour l'automatisation de toute stratégie, l'enseignant doit rappeler la nécessité

de son emploi chaque fois qu'une difficulté d'ordre linguistique entrave la communication. Il est important qu'il ne cède pas au refrain : « Je ne peux pas le dire en allemand ! » Le temps « perdu » à mettre en place cette stratégie se regagne très largement par la suite.

Afin de lui octroyer un caractère d'évidence, il est indispensable d'organiser dès la première période le déroulement de l'enseignement dans la seule langue-cible. Chaque enseignant ayant eu à travailler avec des classes de 8^e année peu habituées à ce principe, sait combien, à l'adolescence, les élèves sont peu enclins à modifier leurs habitudes, et à quel point aussi ils ont de la peine à s'exprimer oralement en allemand lorsque *l'input* sur lequel se construit la compétence de production orale spontanée a manqué de consistance. Frappante aussi, dans ces conditions, est la difficulté de modifier chez eux une prononciation et une intonation marquées par les sons de la langue maternelle.

Une deuxième forme importante d'immersion est celle qui est réalisée par la pratique et le mode d'exploitation des activités proposées aux élèves. On sait le nombre élevé de fois qu'un mot doit avoir été entendu et si possible utilisé pour qu'il soit acquis, fixé dans la mémoire à long terme. Il existe une panoplie de démarches, dans tous les domaines de l'enseignement de la langue, permettant de faire entendre de manière récurrente les mêmes mots, les mêmes séquences de textes aux élèves sous des formes variées, naturelles, propres à éviter tout sentiment de lassitude.

- *Revoir le statut du vocabulaire et le mode d'acquisition de la grammaire*

Un bagage lexical riche est plus important pour la communication que la maîtrise des règles de grammaire, l'un n'excluant pas l'autre ! Toutes les activités propres à développer ce bagage chez les élèves participent de l'acquisition de la langue et une place importante devrait leur être accordée : présentations bilingues et exploitation de chansons ou de poèmes qui favorisent l'apprentissage *involontaire* du vocabulaire, lecture extensive d'ouvrages de la *Jugendliteratur*... Plus l'élève maîtrise de

mots, plus facilement il en acquerra d'autres. Soutenu par les activités spécifiques faites en classe et les stratégies acquises pour son apprentissage, l'élève est à même de fournir l'effort d'apprendre ou de renforcer à domicile le vocabulaire à maîtriser. C'est un domaine d'apprentissage dans lequel il peut, plus que dans le domaine grammatical, gérer ses acquisitions et donc les résultats de l'évaluation. Qu'il soit ou non prêt à faire cet effort dépend très largement du sens et du plaisir qu'il trouve à l'apprentissage de l'allemand tel qu'il le vit en classe. Considérer le vocabulaire comme une « synthèse de compétences », et l'évaluer selon une pondération en adéquation avec son importance me paraît indispensable.

L'acquisition de la grammaire pose problème aux élèves, pendant très longtemps pour certains d'entre eux. Il y a à cela, me semble-t-il, deux raisons principales : un *input* insuffisant dans les cours d'allemand d'une part, un raisonnement lacunaire au niveau de l'analyse logique en langue maternelle et donc l'impossibilité d'appliquer ce raisonnement en langue seconde d'autre part. *Combiner un input riche et motivant et l'exercice régulier de structures précises, intégré à une activité d'approche globale de la langue (par exemple lancement d'un exercice en situation*⁶, résolution d'un exercice proposé à la classe par un groupe d'élèves animant une leçon...): c'est de cet équilibre subtil que me semble dépendre en grande partie l'enjeu d'une possible acquisition de l'allemand dans le contexte scolaire. Par ailleurs, les résultats de la recherche *Deutsch in Genferschulen*⁷ (DiGS) remettent implicitement en question un certain nombre de faits acquis : la progression des acquisitions grammaticales telle que proposée par les méthodes de langue, la forme et le moment de leur évaluation. La tradition veut que celle-ci se situe à la fin de la séquence d'apprentissage, sans laisser le temps au cerveau d'élaborer, d'intégrer les apprentissages, sans prendre en compte le stade d'acquisition de chaque élève. Cette recherche donne ainsi un éclairage intéressant sur une possible source du découragement des apprenants vaudois par rapport à l'acquisition

(à l'école) de la grammaire allemande.

- *Accorder une large place à la mémorisation*

Les activités théâtrales légitiment l'apprentissage par cœur. Elles ont également une vertu essentielle par rapport aux facteurs connus favorisant l'apprentissage : elles s'adressent à l'élève comme à une personne entière, avec son intellect et ses émotions. Par des pratiques relevant de l'immersion, une bonne partie du travail de mémorisation peut se faire en classe. L'expérience montre que des classes ayant pratiqué ce type d'activité à haute dose obtiennent de bons résultats dans leur acquisition de la langue et que les écarts entre les élèves dans l'évaluation de leurs compétences linguistiques sont moins grands. Il est vraisemblable que l'input qui leur est fourni sous forme d'une langue *naturelle* est un puissant ferment pour l'élaboration par le cerveau de la grammaire de la langue qui permettra une expression orale quasi spontanée, même si non dénuée de fautes !

- *Privilégier l'autonomie des élèves : la démarche Lernen durch Lehren*⁸ (LdL)

Cette démarche, dans laquelle les élèves prennent périodiquement le rôle de l'enseignant, intègre les avantages principaux de toutes les démarches méthodologiques pratiquées jusqu'ici, motive les élèves et laisse une très large part à leur créativité. Elle les axe sur de vraies tâches communicatives, dans lesquelles la réussite ou l'échec de la communication dans tous ses paramètres a de vraies incidences sur la réalité. Elle leur accorde un très large temps de parole. La démarche LdL permet par ailleurs une évaluation valide des compétences de communication des élèves : *le biais qui consiste à évaluer de la langue ce qu'on en a enseigné disparaît*. Je pense à l'évaluation de l'expression orale au certificat pour laquelle les élèves peuvent parfois *préparer* la présentation qu'ils vont faire d'eux-mêmes, ou aux jeux de rôles « joués » par couples, ou aux réponses aux questions sur les textes lus pendant l'année : ce type d'évaluation est sans rapport avec la communication authentique et ses résultats ne sont pas représentatifs de la compétence développée par l'élève.

- *Favoriser le principe de l'économie de temps*

Le dotation horaire étant restreinte, il est indispensable de se poser la question : pour quelles activités l'enseignant est-il indispensable ? Les activités qui requièrent absolument la présence de l'enseignant sont les activités orales. Armés des bonnes stratégies, les élèves peuvent lire à domicile les textes qui feront l'objet d'une exploitation (orale) en classe. Ils peuvent rédiger à domicile des textes personnels que l'enseignant corrigera à l'aide du code de John F. Lalande⁹ et de la grille de correction correspondante, moyen idéal pour permettre à l'élève de visualiser ses types de fautes privilégiés. Bien informés des objectifs, de la manière efficace de s'y prendre, de la forme du feed-back que l'enseignant propose pour la leçon suivante, les élèves font volontiers des exercices par écrit et oralement à domicile, et se montrent tout à fait capables d'exploiter pour leur bénéfice les corrigés mis à leur disposition¹⁰. Le travail autocorrectif par paires¹⁰, avec mise en valeur du résultat obtenu par chaque couple d'élèves après la période de préparation, permet un développement rapide (à tout niveau) de l'automatisation de *chunks* ou de phénomènes grammaticaux spécifiques. Il est par exemple possible de préparer en grande partie sous cette forme la maîtrise des intentions énonciatives proposées aux divers niveaux par le Portfolio européen des langues (PEL II). La capacité de transfert dans la réalité dépendra de la richesse des activités proposées par ailleurs aux élèves.

- *Pour conclure : un dernier remède, porteur d'espoir*

Le patient enseignement de l'allemand aurait une plus grande chance de voir sa situation s'améliorer si une condition importante était réalisée, à savoir une réelle évaluation des compétences communicatives lors des tests déterminants (tests certificatifs de fin de périodes, certificat, maturité). Pour cela, il faudrait faire appel, *pour l'élaboration de ces épreuves*, et dans l'idéal – au moins pour l'expression orale – pour leur passation, à des évaluateurs extérieurs formés dans ce domaine. Les échelles de ces tests devraient

être préétablies, en fonction de l'atteinte des objectifs et non du niveau de la classe.

En faisant « moins du même », et à l'aide de remèdes efficaces, peut-être l'école cesserait-elle enfin d'être le seul lieu au monde qui parvienne à prouver à un enfant qu'il est incapable d'apprendre l'allemand.

Denise Delay

Denise Delay a été pendant 40 ans enseignante d'allemand au secondaire I et pendant 25 ans formatrice d'enseignants (didactique de l'allemand langue seconde) au Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire, puis à la HEP Vaud.

Elle est l'auteure du Livre du Maître accompagnant la méthode Vorwärts. Elle vient de publier un livre de didactique de l'allemand (Didactique de l'allemand, Créativité et motivation. Damit wir endlich aufhören, Segelboote zu rudern. LEP 2007, Le Mont-sur-Lausanne.) auquel se rapportent les références en notes dans son article:

2 Pp. 21, 369, 389-394

3 Pp. 139-145

4 P. 15

5 P. 214-215

6 Pp. 172-200

7 Pp. 121-133 Voir aussi: *Grammatikunterricht, alles für der Katz?* DIEHL, Erika. Niemeyer, Tübingen 2000

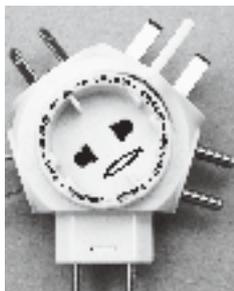
8 Pp. 366-399

9 Pp. 347-352

10 Pp. 157-158

1 Pour faciliter la lecture, nous utiliserons la forme masculine pour désigner les deux sexes.

ENSEIGNER D'AUTRES LANGUES POUR FAVORISER LA COHÉSION NATIONALE



En Suisse plus que partout ailleurs il est primordial que les enfants apprennent à l'école d'autres langues que celle de leur région linguistique. Notre pays s'est construit sur la diversité culturelle. La culture

est avant tout véhiculée par la langue. Ainsi, en Suisse, apprendre une autre langue permet aux enfants non seulement de s'exprimer et de communiquer, mais aussi de vivre et sentir la culture liée à une autre région linguistique. Plus les enfants sont jeunes, plus leur découverte de l'autre langue se fait naturellement.

En 2007, les Chambres fédérales ont enfin mis la dernière main à la loi sur les langues, qui doit garantir pour l'avenir que chaque écolier scolarisé en Suisse apprenne dès la 3^e, puis la 5^e année d'école au moins deux langues autres que celle de la région où vit l'enfant. Pour des raisons politiques, il n'a pas été possible d'inscrire dans la loi dans quel ordre seront introduites ces langues au cours de la scolarité, mais l'essentiel est sauvegardé: chaque petit Romand sortira de l'école avec de bonnes bases dans au moins l'une des langues nationales en plus de la langue de sa région. La démocratie helvétique et la cohésion nationale sont à ce prix: il est en effet incongru d'imaginer les Suissesses et les Suisses s'entretenir en anglais pour réussir à se comprendre. Si les relations économiques ou scientifiques peuvent, dans une certaine mesure, se satisfaire d'une langue véhiculaire telle que l'anglais, toute la subtilité et la richesse culturelle sont fortement liées à la langue d'une région. Les différentes langues nationales imprègnent

donc très fortement notre identité culturelle, et c'est notre responsabilité de transmettre cette diversité aux générations futures. A ce titre, l'exemple suisse devrait préfigurer ce qu'il est souhaitable de voir se développer, et qui commence à prendre forme, en Europe: une appartenance européenne riche de ses différentes langues et cultures, des citoyennes et citoyens porteurs de cette richesse.

Josiane Aubert

conseillère nationale, présidente de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture (CSEC), présidente du Parti socialiste vaudois.



CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ET PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

HISTORIQUE, DÉFINITIONS ET PERSPECTIVES D'IMPLÉMENTATION¹ DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES (ÉTRANGÈRES) À L'ÉCOLE PUBLIQUE.



Le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à l'école et en dehors de celle-ci est particulièrement concerné par les processus d'harmonisation scolaire mis en route aux niveaux cantonal, intercantonal (CIIP²) et national (CDIP³), ainsi que par les initiatives européennes visant à créer un langage commun à tous les utilisateurs et à tous les apprenants d'une ou de plusieurs langues.

Pour comprendre, maîtriser et mettre en œuvre au quotidien les actuelles orientations de la didactique et de l'évaluation en matière de langues étrangères, nous disposons de deux instruments qu'il s'agit d'appréhender et de promouvoir.

Historique et définitions

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) a ses origines dans les travaux de politique linguistique menés par le Conseil de l'Europe : fondé en 1949, le Conseil a son siège à Strasbourg et compte quelques 47 pays membres ; la Suisse en fait partie depuis 1963.

Le Conseil de l'Europe s'occupe de tous les problèmes fondamentaux de la société européenne, y compris d'éducation et de culture et par conséquent de la question des langues. Sa politique linguistique a eu depuis le début comme objectifs la compréhension entre citoyens européens, le respect et la défense de la diversité culturelle et linguistique, la défense et le développement du plurilinguisme pour chacun, l'aide au développement d'un apprentissage autonome, la transparence et la cohérence

dans les programmes d'enseignement / apprentissage.

Ces objectifs se sont concrétisés dans un projet clé, qui a été lancé en Suisse, à Rüşchlikon (ZH) en 1991, et qui a donné naissance au CECR en 2001. Ce document, élaboré grâce à une recherche scientifique et une large consultation, est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation. Le Cadre fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des *curricula* nationaux et par des *consortia* internationales pour la comparaison des certificats en langues.

Le Cadre est un document qui décrit aussi complètement que possible toutes les capacités langagières, tous les savoirs mobilisés pour les développer, toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Le Cadre est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants – enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens



pour y parvenir.

Le Cadre définit six *niveaux* de compétence, allant d'A1 (utilisateur élémentaire) à C2 (utilisateur expérimenté); c'est là l'élément essentiel de l'ouvrage, car cette notion, en limitant le nombre de niveaux, fait disparaître les nombreuses et approximatives appellations utilisées dans les différents systèmes éducatifs. Le Cadre décrit de façon quasi exhaustive ce que ces niveaux de compétences recouvrent en termes de capacité et ceci par des *descripteurs*, à savoir des propositions toujours affirmatives commençant par « Il/Elle est capable de... », « Il / Elle peut... ».

Les apprenants et les enseignants connaissent depuis fort longtemps *l'approche communicative*, qui met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, l'enseignant l'aidant à devenir actif et autonome. Le CECR adopte *l'approche actionnelle*, qui reprend les concepts de l'approche communicative, en y ajoutant celui de *tâche* à accomplir. Elle considère l'apprenant comme un « acteur social », qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources pour mener à bien la communication langagière.

Emanation du CECR, qui guide l'organisation de l'enseignement, le *Portfolio européen des langues* (PEL) se veut l'instrument de l'apprenant uniquement, orienté vers l'autonomie et l'autoévaluation. Le PEL est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.

Le Portfolio contient un passeport de langues que son détenteur met régulièrement à jour. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires. Le document fournit aussi une biographie langagière détaillée englobant toutes les expériences faites dans les diverses langues; cette partie est destinée à orienter l'apprenant dans la planification

et l'évaluation de son apprentissage. Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout.

Nombreuses sont les versions du PEL, chaque pays élaborant la ou les siennes, selon l'organisation du système éducatif ou l'âge des apprenants; on dénombre à ce jour environ 90 portfolios qui ont déjà été validés par le Conseil de l'Europe.

En Suisse, les éditions scolaires du Canton de Berne, qui en assure la diffusion, en mettent actuellement à disposition cinq :

- Portfolino, pour enfants de 4 à 7 ans;
- PEL I, pour enfants de 7 à 11 ans;
- PEL II, pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans;
- PEL III, pour jeunes et adultes de 15 ans et plus;
- PEL IV, pour étudiants des écoles supérieures et des universités.

Si nous nous en tenons aux portfolios qui touchent de près la scolarité vue dans sa continuité, allant du primaire au secondaire postobligatoire, le premier portfolio à voir le jour en Suisse a été le PEL III. Il a été également le premier portfolio à avoir été validé par le Conseil de l'Europe en 2001; en septembre 2002, la CIIP a de son côté pris la décision de l'introduire dans tous les systèmes scolaires romands relevant du secondaire postobligatoire. L'introduction devait être menée sur la base des principes suivants :

- engagement volontaire et facultatif des élèves;
- acquisition personnelle du PEL III par les élèves;
- généralisation progressive dans un délai de 10 ans.

Alors que l'introduction du PEL III au secondaire postobligatoire se poursuit en demi-teinte, une nouvelle version est attendue pour cette année ou l'année prochaine; faisant suite à des suggestions émanant des utilisateurs, les concepteurs ont apporté essentiellement trois changements à la version originale :

- un double support, papier et électronique;
- une meilleure contextualisation des descripteurs;
- une série de descripteurs se référant à la culture et à la littérature.

La démarche de réalisation des portfolios des langues suisses ayant commencé par la dernière

partie de la scolarité, il a fallu rebrousser chemin et concevoir le PEL II. Celui-ci a été réalisé à partir du PEL III, par une adaptation des descripteurs à l'âge visé et par une subdivision supplémentaire des niveaux les séparant en deux parties (A1.1, A1.2, etc.), ceci afin de pallier les trop grands écarts entre les niveaux, autant du point de vue des compétences que du point de vue du temps nécessaire pour les atteindre. Cette différenciation plus fine vise également une meilleure adaptation au cheminement que l'apprenant fait au cours de sa scolarité obligatoire à travers les cycles et les années d'apprentissage.

Le PEL II a été validé par le Conseil de l'Europe en 2005; le 14 septembre 2006, la CIIP a opté pour une introduction généralisée obligatoire dans la totalité des systèmes scolaires romands relevant du secondaire obligatoire; l'opération de généralisation sera menée sur la base de concepts cantonaux et devra prendre fin au cours de l'année scolaire 2012-2013.

Le dernier né des portfolios de notre pays, le PEL I, et son petit frère, le Portfolino, ont été validés par le Conseil de l'Europe en novembre 2007, le deuxième document étant considéré comme une introduction au premier. La CIIP n'a pas encore pris une décision formelle semblable à celle relative au PEL II, mais elle a planifié une opération d'introduction du PEL I à l'école primaire sur sept ans, ayant comme points d'orgue la décision formelle susmentionnée et la généralisation du PEL I au cours de l'année scolaire 2013-2014. Le rôle essentiel que va jouer le PEL I en tant que premier instrument permettant à parents, élèves et enseignants d'entrer dans la démarche et dans la philosophie des portfolios fait l'objet de la fort intéressante contribution de Régine Roulet également publiée dans le présent numéro.

Perspectives d'implémentation

Depuis le début des années 2000, la volonté politique d'adapter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les écoles suisses aux principes de l'approche européenne, a été maintes fois affirmée; *le Cadre européen* et *le Portfolio des langues* ont droit de cité dans

toutes les décisions de politique linguistique suisse et y jouent des rôles majeurs: élaborations d'objectifs à atteindre à différents moments de la scolarité, standardisations des niveaux de langue attendus, accompagnement de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage des langues à l'école et en dehors de celle-ci.

Au niveau national, la CDIP dans son document du 25 mars 2004, *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*, précise:

« Les cantons fondent l'enseignement des langues étrangères et la détermination des niveaux de progression dans celles-ci sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre, enseigner, évaluer)* du Conseil de l'Europe. Les niveaux de compétences déjà disponibles sont plus amplement définis dans le cadre du projet *HarmoS*. » (4.5)

« L'usage par chaque élève d'un *Portfolio européen des langues* est assuré tout au long de la scolarité, dans une version adaptée à l'âge concerné (Portfolios I, II et III). La CDIP organise le développement, la validation par le Conseil de l'Europe et l'édition de ces instruments. » (5.2)

Le Concordat HarmoS⁴, approuvé à l'unanimité par la conférence plénière de la CDIP le 14 juin 2007, vient réaffirmer et consolider ces déclarations, notamment aux articles 4 et 9.

Il en est de même du rapport d'experts sur la *Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II*, récemment adopté par la CDIP; à d'innombrables reprises il fait référence au CECR et au PEL comme instruments par excellence de coordination tant verticale qu'horizontale. Il met l'emploi du Portfolio à la première place des mesures permettant d'atteindre les buts poursuivis:

« L'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL) se généralise avec le soutien des autorités compétentes. Chaque élève du degré secondaire II possède son propre PEL III et est capable de l'employer comme outil d'apprentissage et instrument de documentation. » (Mesure 1, p.30)

Au niveau intercantonal, la CIIP a même avancé la CDIP avec sa *Déclaration relative à la*

politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003, dans laquelle on peut lire entre autres:

« Les objectifs sont définis, pour l'ensemble des langues concernées, en relation avec les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui vont du débutant, pour le niveau A1, au locuteur expérimenté, au niveau C2. » (2.2.8)

« Le Portfolio européen des langues (PEL 15+) ainsi que les deux Portfolios en cours de rédaction pour des élèves plus jeunes offrent des instruments permettant d'évaluer les apprentissages des élèves tout en favorisant leur autonomie. Une place importante est donnée, dans l'évaluation, aux démarches s'appuyant sur l'utilisation de ces instruments. » (2.5.16)

La *Convention scolaire romande*, adoptée par l'assemblée plénière de la CIIP le 21 juin 2007, inscrit dans les mesures de coopération obligatoires l'emploi de portfolios (Article 10) et milite implicitement pour une harmonisation de l'enseignement des langues autour du CECR, en préconisant le recours aux standards nationaux, l'harmonisation des plans d'études et l'emploi de moyens d'enseignement communs.

Au stade actuel des réflexions, le concept de « didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école »⁵ s'appuie également sur des notions fréquemment évoquées par le CECR et préconise l'emploi du PEL comme instrument d'intégration et de régulation des apprentissages.

Le défi majeur que les projets d'implémentation des trois PEL auront à relever se situe pourtant ailleurs que dans les déclarations d'intentions politiques et les planifications cantonales et régionales, même si l'adhésion de tous est un élément clé pour la réussite de ces projets. Relever ce défi amènera tous les acteurs de la mise en place du CECR et des PEL à trouver la manière d'assurer « le changement dans la continuité ».

Le point faible de l'emploi tout au long de la scolarité d'instruments définis comme différents, mais présentant des caractéristiques fort semblables (les cinq mêmes activités langagières sur six niveaux pour le CECR, les trois mêmes parties

pour tous les PEL, exception faite pour le Portfolino), se situe au niveau des articulations entre un instrument et l'autre, au passage d'un cycle d'apprentissage à un autre.

Tout se jouera, comme il arrive fréquemment en matière d'enseignement/apprentissage des langues à l'école, au niveau de la classe, voire de l'établissement: la réussite de l'implémentation du CECR et des trois PEL dépendra de la manière dont l'école réussira à faire de chaque élève l'utilisateur autonome d'un instrument qui est un et trois en même temps.

Rosanna Margonis-Pasinetti

professeure formatrice à la HEP Vaud,
membre de l'Unité d'enseignement
et de recherche

« Didactiques des langues et cultures »,
responsable de la didactique de l'italien

Sitographie

www.coe.int, www.cdip.ch, www.ciip.ch
www.portfoliolangues.ch, www.schulverlag.ch

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001, 2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier, Paris.
- F. Goulier (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Editions Didier, Paris.
- C. Tagliante (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun. Techniques et pratiques de classe*, CLE International, Paris.
- E. Rosen (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris.
- B. Lallement, N. Pierret (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Profession enseignant, Hachette Education, Paris.

- 1 Néologisme largement utilisé aujourd'hui proche du français « implanter » (note de la rédaction).
- 2 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- 3 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- 4 Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.
- 5 Cf. la contribution de Susanne Wokusch dans ce même numéro.

LE PEL 1 VERSION SUISSE ET LE PORTFOLINO: TREMPLINS POUR L'AVENIR

La CDIP, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, a choisi un concept *top down* pour l'élaboration des PEL, Portfolios Européens des Langues, en Suisse. Il peut paraître illogique que le dernier-né des PEL de notre pays, le PEL 1, et son petit frère, le Portfolino, n'apparaissent qu'en 2008. La conception de ces deux outils d'auto-évaluation n'en a été que plus sensible aux aspects pédagogiques nécessaires à une utilisation judicieuse des deux PEL suivants: le PEL 2 (2005) pour les élèves de 12 à 16 ans et le PEL 3 (2001) pour les personnes dès 17 ans. Le PEL 1 et le Portfolino représentent un véritable tremplin pour les PEL 2 et 3. Il s'agit principalement de créer les bases indispensables pour que les utilisateurs potentiels des PEL, les enfants, les parents et les enseignants, entrent progressivement dans la philosophie du Portfolio.

Etant donné le très large spectre en matière de développement psychologique présent dans cette tranche d'âge, il a paru pertinent d'élaborer deux produits faisant partie d'un même concept: le Portfolino pour les enfants de 4 à 7 ans et le PEL 1 proprement dit pour les 8-11 ans. Le Portfolino se différencie des autres PEL par l'accent porté sur ses fonctions éducatives et pédagogiques. Ceci explique la disparition de la partie *Passeport des Langues* qui n'intervient que dans le PEL 1. Il prend également en compte l'autonomie réduite des enfants qui débutent l'école, en proposant aux enseignants ou aux parents des activités exemplaires qui permettent à l'élève d'être partie prenante et acteur du processus. L'enfant peut prendre conscience de pourquoi il apprend, ce qu'il apprend, comment il apprend et comment il peut améliorer son apprentissage.

C'est d'abord l'éveil aux langues qui est promu au travers des 20 activités exemplaires. L'allemand, retenu pour la version française,

n'est qu'un catalyseur qui doit permettre de proposer une activité réalisable dans n'importe quelle autre langue. L'enseignant, les élèves, leurs parents, pourront être invités à partager une facette de leur culture d'origine. Les recettes de cuisine, les histoires, les musiques et danses, les chants, les poèmes ou les petits textes animeront agréablement la classe. La langue n'est pas seulement une réunion de compétences. Elle comporte aussi un volet culturel essentiel à la réussite du projet. Ces activités sont exemplaires par le fait qu'elles suggèrent des exemples d'utilisation, et non un canevas à suivre mot à mot. Ces exemples encouragent les enseignants à créer d'autres séquences en fonction de la vie de la classe et de ses intérêts langagiers. Un des obstacles majeurs à l'apprentissage d'une langue se trouve être la représentation selon laquelle apprendre une langue, c'est la maîtriser comme un *native speaker* (locuteur natif). Les âges concernés par le Portfolino sont idéaux pour construire des représentations favorables. Les enfants se jettent très volontiers à l'eau.

Les élèves de cette tranche d'âge montrent déjà de grandes capacités de réflexion sur leur travail. Il n'est par contre pas évident pour eux de verbaliser et de les consigner par écrit. C'est pour cela que les listes de stratégies d'apprentissage sont absentes du Portfolino et se retrouvent dans le PEL1. La démarche encourage par contre les enseignants à développer la métacognition avec les élèves et à prendre note de toute réflexion importante, soit dans le commentaire que l'enfant peut ajouter sur les vignettes, soit dans la partie *Objectifs, rêves et désirs* sous forme de dictée à l'adulte. Les vignettes sont une alternative aux traditionnelles *check-lists* contenant des descripteurs à cocher. Pour les concepteurs, il a semblé plus créatif et réaliste de permettre aux enfants de représenter, sous forme imagée et/ou écrite, la réalisation d'une

tâche et de son descripteur sur des vignettes. Ces vignettes sont à la disposition des enseignants qui les prépareront à l'intention des enfants. Les élèves colleront leurs vignettes sur des pages ad hoc en lien avec les quatre compétences *écouter, lire, parler et écrire*. Pour la formulation des descripteurs, les auteurs ont tenu compte des lignes directrices du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), soit l'affirmation positive, la précision, la clarté, la brièveté et l'indépendance. D'autre part, ils ont aussi pris acte du contexte de la classe et des caractéristiques des élèves de 4 à 7 ans. Les descripteurs du Portfolino comportent également une dimension affective qui permet aux élèves de s'investir dans la démarche avec plaisir et fierté.

Le Portfolino est divisé en quatre parties, aisément identifiables grâce à un système de couleurs. Ces couleurs découpent le matériel de l'élève selon les fonctions de l'articulation traditionnelle des PEL. La *partie jaune* met en valeur les éléments de contact avec sa propre culture et avec d'autres cultures (fonction pluri- et interculturelle de la Biographie langagière, qui documente l'histoire personnelle de l'acquisition des langues, les expériences interculturelles et les stratégies d'apprentissage de l'élève). La *partie vert clair* concerne les langues parlées autour de l'enfant: famille, amis, école (fonction plurilingue et métalinguistique de la Biographie langagière). La *partie vert foncé* renvoie aux connaissances linguistiques actuelles de l'enfant et permet de rassembler les vignettes (fonction auto-évaluative, métacognitive et métalinguistique de la Biographie langagière). La *partie bleu foncé* concerne les objectifs, rêves et désirs de l'élève et lui permet un premier essai de planification et d'anticipation (Fonction métacognitive des listes de stratégies dans la Biographie langagière). Une partie *Dossier* est présentée dans le classeur accompagnant le matériel de

l'élève (fonction de présentation du Dossier).

Le soin porté au matériel du maître est en rapport direct avec la nécessité pour les enseignants de se poser les bonnes questions et d'accompagner harmonieusement les élèves dans leurs tâches. Il se veut plus qu'un guide d'utilisation du Portfolino: il s'inscrit dans un esprit de véritable articulation entre l'outil et la manière de l'insérer dans la vie de la classe. Dans ce sens, les activités exemplaires proposées ne sont pas uniquement des points de départ pour la réalisation de tâches, mais se veulent un accompagnement à une réflexion sur les tenants et aboutissants de tout apprentissage de langues. Bien que la fonction de guidage de l'enseignant soit primordiale, il ne faut pas oublier le caractère personnel de l'appartenance du Portfolino ou du PEL1. Ceux-ci ne doivent pas devenir des outils de contrôle de l'enseignant, la fonction d'évaluation du portfolio demeurant bel et bien une fonction d'auto-évaluation, accompagnée au départ, certes, mais laissant une part d'autonomie importante à l'élève. Il faut garder à l'esprit que tous les enfants peuvent utiliser le PEL1, une de ses fonctions pédagogique étant la différenciation. Le Portfolino doit permettre l'apprentissage de toutes les langues, y compris la langue de scolarisation, à et en dehors de l'école. Il donne une image globale des connaissances langagières de l'apprenant, même si elles sont partielles.

La première phase d'expérimentation du PEL1 et du Portfolino s'est terminée en juin 2007; les résultats sont réjouissants et correspondent aux attentes de l'équipe d'auteurs et d'experts chargés de leur conception...

Source: Mack O. et Roulet R. *Livre du maître du Portfolino*. Berne: Schulverlag. (A paraître en 2008)

Pour compléter cet article, voici le récit d'une expérience menée avec le Portfolino dans une classe de CIN.



PORTFOLINO / ACTIVITÉ 10: « FÜNFTER SEIN »

Récit d'expérience (Classe CIN de Régine Roulet-Berra, Bex, année scolaire 07-08)

Préparation

A l'aide du livre, l'enseignante fabrique une série de cartes, représentant toutes les scènes du récit. L'enseignante prépare également un paravent en carton pour figurer la porte et une série de peluches qui serviront aux enfants à montrer les différents déplacements.

1ère séance

Dix élèves de deuxième année du CIN (5 ans) sont réunis autour de leur enseignante. Celle-ci leur demande de bien écouter et observer ce qui va suivre afin d'essayer de comprendre l'histoire qu'elle va raconter en LE (langue étrangère). Les enfants s'enthousiasment et se réjouissent; ils expriment qu'ils aiment ce genre d'activité. Leurs yeux et leurs oreilles se tendent vers l'enseignante qui commence à raconter l'histoire avec des gestes. Jusqu'à la chute, puis s'arrête. Les enfants s'expriment: « c'est de l'anglais », « c'est de l'allemand », « c'est des gens qui entrent et sortent », « il y a une porte, c'est là qu'ils vont ». L'enseignante remontre les images de l'histoire, les enfants disent ce qu'ils ont compris ou deviné. Elle s'assure que la démarche de l'histoire est comprise et que les élèves saisissent bien la notion de suspense. Elle demande alors aux enfants comment se sent le

dernier personnage: « il pleure », « il est triste », « il a peur ». L'enseignante demande aux élèves de deviner ce qui se cache derrière cette porte. « Quelqu'un qui fait peur », « une sorcière », « quelqu'un de méchant ». L'enseignante reprend sa lecture et les enfants éclatent de rire lorsqu'elle dit « Tag Herr Doktor ».

L'enseignante propose alors aux élèves de choisir sept peluches pour représenter l'histoire. Une fois le choix effectué, elle les incite à rechercher ce qu'il faut encore avoir pour la représentation. Les élèves vont chercher des chaises et le paravent en carton. L'enseignante lit alors l'histoire en s'arrêtant à chaque déplacement. A tour de rôle, les élèves viennent déplacer les peluches. Chacun participe avec plaisir.

2ème séance

L'enseignante réunit les élèves. Elle montre le livre: les élèves s'enthousiasment. Elle montre ensuite les cartes et demande aux élèves de remettre les images dans l'ordre. Les élèves essaient, ils discutent entre eux. Puis l'enseignante lit l'histoire en montrant les images et les élèves vérifient. L'enseignante propose alors aux élèves de prendre la place des personnages et de jouer l'histoire. Les élèves veulent tous participer. Elle désigne les élèves choisis, les six patients et le docteur, en précisant que les autres pourront également jouer plus tard. Elle encourage les élèves qui n'ont pas de rôle à devenir récitants et à dire le texte avec elle. La saynète est jouée plusieurs fois afin que tout le monde puisse passer.

3ème séance

Les élèves rejouent la saynète jusqu'à ce que tout le monde ait pu avoir un rôle. Puis la discussion est ouverte pour savoir ce que les enfants veulent faire de cette saynète. Les enfants aimeraient avoir des accessoires pour figurer ce qui fait mal ou est cassé et aller jouer cette saynète à une autre classe. Puis l'enseignante demande aux élèves de dire s'ils pensent savoir choisir un personnage et l'interpréter dans cette histoire, ils en sont tous convaincus. L'enseignante distribue alors les vignettes, les explique et demande aux élèves de les illustrer. Les enfants s'exécutent avec plaisir. Dès qu'ils ont terminé, ils viennent auprès de l'enseignante pour lui faire ajouter un commentaire sur leur dessin. Ils regardent avec elle où coller la vignette. Ils la collent, seuls à leur place. En fin de matinée, l'enseignante félicite les élèves pour leur travail et valorise la compétence langagière ainsi travaillée.

4ème séance

Les élèves choisissent des accessoires parmi ceux proposés par l'enseignante. Ils rejouent la

scène avec les accessoires et doivent adapter le rythme de leurs interventions, car l'enfant qui joue le docteur doit prendre le temps d'ôter les bandages et d'installer le nez rouge du clown.

5ème séance

Après une petite répétition, les enfants vont présenter la saynète à l'autre classe CIN du bâtiment. Ils sont très fiers et aident leurs camarades à deviner ce que veulent dire les mots de l'histoire. De retour en classe, ils se préparent à la présentation du lendemain dans deux classes de 9^e année. Ils demandent à répéter le chant « A, B, C die Katze läuft im Schnee » qu'ils veulent également présenter.

6ème séance

Après la bibliothèque, les enfants se rendent dans les deux classes de 9^e. Les grands élèves sont très réceptifs et admirent le fait que de si petits élèves parlent si bien l'allemand. Les élèves du CIN proposent aux grands de venir leur rendre visite. Les grands acceptent et vont réfléchir à la présentation qu'ils viendront faire aux petits élèves. De retour en classe, les élèves

réalisent un dessin de leur visite chez les 9^e années et y notent un commentaire. Ils sont ravis et fiers de cette expérience.

Bilan

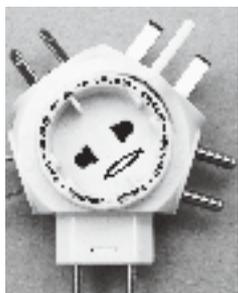
Les élèves sont enthousiasmés par cette expérience. Ils veulent la présenter à leurs parents. Ne voulant pas les déranger pour cinq minutes de présentation, nous nous sommes décidés pour un diaporama sur DVD qui pourra circuler dans les familles.

Tous les jours, les élèves demandent à commencer une autre activité dans une autre langue. Ils sont vraiment très motivés. Leur regard sur eux-mêmes et sur leurs camarades s'est aussi élargi. Lors des moments d'activité libre, ils essaient d'apprendre auprès de leurs camarades allophones comment on dit tel mot ou comment on compte dans leurs langues. Les retours des parents sont également très positifs.

Régine Roulet

chargée de Formation à la HEP Vaud
et enseignante CIN à Bex

APPRENDRE UNE AUTRE LANGUE : UN ACQUIS PÉDAGOGIQUE



Je suis bilingue, français-anglais. Ma deuxième langue, l'anglais, m'a très vite été utile. Elle m'a facilité la tâche, naturellement, lorsqu'on a commencé à l'étudier à l'école, mais surtout, elle m'a permis de lire

plus de livres, de voir des films en versions originales, de parler avec des personnes étrangères. L'anglais est la langue la plus parlée dans le monde, donc de ce point de vue-là, elle sera utile à quiconque l'apprendra.

Mais je pense qu'être bilingue de n'importe

quelle langue est déjà un avantage: c'est une stimulation pour l'esprit que de devoir traduire quelque chose à quelqu'un, un excellent exercice mental. Cela peut parfois pénaliser légèrement l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe de la langue française, mais seulement à court terme, selon mon avis. Je regarde aujourd'hui, je me débrouille très bien en français, et mon bilinguisme m'a encouragé à apprendre encore plus de langues afin de pouvoir comprendre encore plus de personnes. L'allemand est une langue indispensable en Suisse. Parler français et allemand est un très grand atout dans beaucoup de (bons!) métiers dans notre pays. Ça a parfois plus de valeur qu'un diplôme. Mais comme j'ai dit précédemment, je

pense que l'apprentissage d'une autre langue est déjà, en soi, un excellent exercice. Je donne un exemple: j'ai appris le latin pendant 6 ans, une langue qui ne se parle plus du tout. Mais en traduisant des textes, j'ai entraîné ma logique, ma construction d'idées, ma manière de manier de manipuler le langage! Apprendre une autre langue, c'est également s'ouvrir à une autre culture, étudier un lieu géographique, les habitudes et traditions des personnes qui l'utilisent, bref, un excellent acquis pédagogique dans tous les sens! Je suis pour!!

Julien Nicolet, 20 ans

DES COULEURS EN ALLEMAND...

Apprendre ; apprendre le vocabulaire allemand, travail de mémorisation, certes, mais est-ce tout ? Je *n'aime* pas l'allemand... Allemand, et, ou « histoire d'amour » ?

Au mois de mai, après les rigueurs de l'hiver, les élèves de 7^e année de Mme Heimbeck ont ressenti et exprimé ce renouveau en choisissant avec soin la « couleur » de leur « look », si important aux yeux d'un âge où les messages vestimentaires sont autant de signaux d'identités, d'échanges et de communication, pour de jeunes personnes qui se cherchent en trouvant chaque jour, un peu plus leur... *vocabulaire*.

Mais quelle pourrait être la *couleur* d'un article précédant un nom en allemand ? Devant cette drôle de question les élèves restent perplexes. La question serait elle trop « *zarbi* », complexe, concernerait-elle des domaines qui par habitude ne se côtoient que rarement ?

Dans un premier temps, la discussion s'engage avec l'enseignant en arts visuels sur les mécanismes de perception neurologique des couleurs de l'œil humain : « Comme l'a démontré le premier Issac Newton au début du XIII^e siècle, le mélange des longueurs d'ondes émises par le soleil, dans cet ordre de grandeur, apparaît comme de couleur blanche, alors qu'une source lumineuse

d'une seule longueur d'onde apparaît comme l'une des couleurs de l'arc en ciel... »¹. « Mais c'est le cerveau qui détermine notre perception des couleurs en fonction de notre expérience subjective. »¹ « La perception des couleurs est assurée en grande partie, par l'activation des cônes bleus, verts ou rouges. »

« La couleur jaune se manifeste comme indicateur additionnel activé par les cellules ganglionnaires à opposition simple de couleur. »¹. Ainsi le jaune physiquement pur, produit par un laser jaune monochromatique, est indiscernable pour l'œil même le plus exercé, du mélange approprié des lumières rouges et vertes, même si ce mélange a physiquement peu de parenté avec la couleur pure précédente.²

De manière subjective les couleurs induisent de manière très différenciée des associations émotionnelles et affectives en fonction des cultures des personnes ou des contextes sociaux. Bien que le blanc ou le noir ne soient pas théoriquement des couleurs, le deuil s'exprime en blanc en Asie, en noir en Europe : « Dans toute pensée symbolique, la mort précède la vie, toute naissance étant une renaissance. De ce fait le blanc est primitivement la couleur de la mort et du deuil. C'est encore le cas dans toute l'Asie et l'Orient... »³.

Quelle serait la couleur de la joie, de la chance ou du bonheur en Suisse ? En Asie c'est généralement le rouge... Graduellement les élèves sont amenés à parler de couleurs *qu'ils aiment* ou *n'aiment pas* et de ce qu'elles signifient pour eux.

Dans un second temps il leur est proposé d'établir un lien personnel avec le genre de l'article précédant un nom en allemand en lui attribuant une couleur, ceci en restreignant leur choix aux trois couleurs primaires en arts plastiques : cyan, magenta ou jaune.

A la surprise générale, cette opération qui leur paraissait dans un premier temps presque fantasque se déroule aisément, à quelques exceptions près. *Un aspect fondamental de cette*

expérience fait surface, cette translation particulière est individualisée et très différenciée.

Sur un nombre total de 23 élèves : pour 8 élèves l'article féminin *die* est de couleur magenta (rouge). Pour 12 élèves ce même article est jaune et pour les 3 derniers il est de couleur cyan (bleu).

Pour 6 élèves l'article masculin *der* est de couleur magenta. Pour 2 élèves, *der* est jaune, et pour les 15 autres il est de couleur cyan.

Pour 9 élèves, l'article neutre *das* est magenta. Pour 8 élèves ce même article est jaune, et pour les 6 derniers il est bleu.

Il est cependant intéressant d'évoquer les problèmes rencontrés par deux élèves qui ne peuvent pas, dans un premier temps, effectuer aisément ces transpositions particulières. Il leur est alors proposé d'effectuer ces opérations par élimination. Par exemple : plutôt jaune que magenta, puis, plutôt magenta ou plutôt cyan.

Si les difficultés persistent, l'enseignant, *ou mieux encore d'autres élèves, dans une articulation de travail de groupe*, proposent à leurs camarades d'attribuer une couleur en ne tenant compte que de la première couleur qui leur vient à l'esprit ou qu'ils entendent intérieurement, sans réfléchir. Sans paraître étonnés le moins du monde par ces *voix* ou ces visions qui leur apportent « *une solution* », les deux élèves rejoignent le groupe classe pour continuer l'expérience.

Quittons le monde de l'abstraction et rejoignons le terrain des applications pratiques, où chaque élève reçoit trois feutres, chacun d'une des trois couleurs utilisées.

Dans un temps donné en relation avec la quantité de noms à mémoriser (10 à 30 noms en 5 à 16 minutes), il est proposé à chaque élève d'écrire ou de souligner l'article précédant le nom allemand, de l'une des couleurs qu'il lui associe.

Un test est immédiatement effectué après cette étape. Dans ce cas de figure : mémoriser 15 mots en 8 minutes.



Après corrections, sur 23 élèves, 5 élèves n'ont commis aucune faute d'article ou de nom.

9 élèves ont commis une seule faute. 8 élèves ont commis 2 fautes. 1 seul élève a commis 3 fautes.

Aucun élève n'a fait plus de 3 fautes.

Les élèves ont été priés d'exécuter la même procédure chez eux, en vue d'un test futur d'évaluation en classe. Très satisfaits de constater que le niveau de mémorisation s'améliore lors de ce deuxième test, les participants soulignent qu'ils n'ont pas eu l'impression de faire de très gros efforts lors de la phase pratique d'apprentissage. Ils ont aussi mieux vécu cette étape de mise en route n'impliquant pas « toutes ces tartines à manger », ou toutes ces obligations indispensables et pressantes à effectuer avant de se mettre au travail !

Actuellement des expériences se poursuivent avec d'autres couleurs et d'autres composants d'une langue...

Nicolas Christin

enseignant en arts visuels et membre du comité de rédaction de la revue Prismes

1 Neurosciences. *A la découverte du cerveau*. Mark F. Bear, Barry W. Connors, Michael A. Paradiso. Ed. Pradel, 2002.

2 *Traité des couleurs*. Libero Zupiroli, Marie-Noëlle Bussac. Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2003.

3 Blanc. *Dictionnaire des symboles*. Ed. Robert Laffont, Paris, 1982.

Et nous donnons ci-après le point de vue d'une enseignante d'allemand qui a participé à la réflexion :

ZUGEgeben: SIE SIND NERVIG, DIE DEUTSCHEN ARTIKEL.

Jedoch geben auch fast zwei Jahre nach Durchführung des geschilderten Experiments noch die Hälfte (11) der Schüler der 9. Klasse an, einen Weg gefunden zu haben, sich das « Artikelpauken » ein wenig zu erleichtern: Auch jetzt noch markieren sie die Nomen in ihrem Vokabelbüchlein mit einer – und zwar mit der von ihnen im 7. Schuljahr gewählten – Farbe. Ihrer Meinung nach können sie sich den zum Nomen gehörenden Artikel so besser behalten und ihn im Test korrekter reproduzieren.

Für die Arbeit im Klassenverband – bzw. für die Arbeit am Overhead-Projektor oder an der Tafel – lässt sich anmerken, dass die Klasse sich signifikant bewusster im Umgang mit Farben zeigt: Sie besteht darauf, dass ich Kennzeichnungen der grammatikalischen Fälle bzw. der Satzstrukturen in den bereits in der 7. Klasse eingeführten Farben durchführe.

Im alltäglichen Deutschunterricht kann zunächst einmal nur eine Tendenz festgestellt werden: In den Vokabeltests werden weniger Nomen ohne oder mit falschem Artikel angegeben. Und im Unterricht heisst es nicht mehr lapidar verachtend: « „der“, „die“ oder „das“ – das ist doch egal... » Positiv ist diese Tendenz also allemal – es ist eine Sensibilisierung der Schüler zu beobachten im Umgang mit bzw. beim Spracherwerb eines scheinbar unwichtigen und doch zentralen Elements der Deutschen Sprache: den nun etwas weniger nervigen Artikeln.

IL FAUT L'AVOUEr: LES DÉTERMINANTS EN ALLEMAND SONT AGAÇANTS !

Pourtant, presque deux ans après la réalisation de l'expérience, la moitié des élèves de la classe de 9^e année, c'est-à-dire onze, se vantent d'avoir trouvé le moyen de simplifier un peu le pensum des déterminants. Dans leur livre de vocabulaire, ils signalent aujourd'hui encore le genre des noms avec une couleur, celle qu'ils ont choisie en 7^e année. Ils affirment qu'ils peuvent ainsi mieux se souvenir du déterminant des noms et l'écrire correctement dans le contrôle.

En ce qui concerne le travail en classe, c'est-à-dire avec le projecteur Overhead ou au tableau noir, on remarque que les élèves utilisent les couleurs de manière beaucoup plus consciente: ils insistent pour que je signale par des couleurs, choisies en 7^e année déjà, les caractéristiques des cas grammaticaux, ainsi que les structures de la phrase.

Dans l'enseignement quotidien de l'allemand et notamment dans les travaux écrits, on peut constater pour l'instant une tendance à écrire moins de noms sans déterminant ou avec un faux déterminant et on n'entend plus pendant les heures d'enseignement cette remarque méprisante: « Der, die ou das, c'est égal... »

Cette tendance s'avère positive: les élèves sont sensibilisés à cet aspect et dans la pratique de la langue ou son apprentissage, ils sont attentifs à cet élément apparemment peu important mais pourtant au centre de la langue allemande: le déterminant... qui devient alors un peu moins agaçant !

Britta Heimbeck

enseignante d'allemand à l'établissement scolaire de la Planta, Chavannes / Renens

EMILE OU UNE VIE BILINGUE À L'ÉCOLE ?

1. Introduction

Contexte

Dans le canton de Vaud, des expériences d'enseignement bilingue aux degrés primaires s'étalent sur une bonne trentaine d'années, mais elles se sont mises en place de manière inégale et souvent hésitante. Elles sont toujours initiées par un maître ou un groupe de maîtres qui a voulu essayer quelque chose. On touche donc à de l'expérimental au niveau local. En revanche, les écoles privées proposent de l'enseignement bilingue et /ou immersif aux niveaux préscolaire, primaire et secondaires, ce qui séduit de nombreux élèves et parents.

Pourquoi de l'enseignement bilingue ?

En tant que didacticiens en sciences humaines et en langues étrangères nous cherchons à promouvoir un enseignement bilingue adapté aux réalités scolaires notamment en tenant compte des ressources humaines et du temps que les enseignants ont à disposition. Nous pouvons développer deux outils pour atteindre notre but à savoir: en formation initiale à la HEP Vaud former des étudiants à l'enseignement bilingue et d'autre part créer un réseau avec des enseignants expérimentés qui conduisent des séquences bilingues. La présentation des deux séquences ci-dessous reprend respectivement ces deux axes. Ainsi nous explorerons une séquence de connaissance de l'environnement (CE) menée au deuxième cycle primaire (CYP 2) par une étudiante de troisième année et une séquence de géographie au cycle de transition (CYT) conduite par un enseignant expérimenté.

Quel modèle d'enseignement bilingue¹ ?

Pour mieux saisir les enjeux de l'enseignement bilingue, il est nécessaire d'en comprendre l'historique. Gajo (2001) démontre qu'il existe trois générations. Depuis les premiers modèles canadiens des années 60 à aujourd'hui, les modèles d'enseignement bilingue ont passablement évolué², notamment en ce qui concerne l'utilisation de la langue 1 (L1) et de la langue 2 (L2).

La première génération, que Cavalli (2005, p. 211) qualifie de « version monolingue de l'éducation bilingue » oublie et évacue la L1 pour mieux « immerger » l'élève (Duverger, 2005, p. 11) que

cela soit de manière totale (à 100%) ou partielle.

La deuxième génération part du constat suivant: l'enseignement immersif débouche certes sur des gains linguistiques, mais ceux-ci se situent principalement du côté des stratégies de communication ou de compensation et pas assez au niveau des acquisitions strictement linguistiques. Celles-ci, par manque de travail ciblé, montrent alors une forte tendance à la fossilisation³. Pour contrer ce résultat, il convient d'intégrer la langue et les contenus ainsi que d'insister plus sur un enseignement analytique (aspects morphosyntaxiques, étude réfléchie de la langue, répétition et entraînement de divers aspects langagiers, priorité à l'emploi correct de la langue et à la prévention des erreurs) qu'expérientiel (Lys & Gieruc, 2005, p. 20).

Nous avons opté pour la troisième génération qui met la L2 « au service de la discipline non-linguistique (DNL) » (Duverger, 2005, p. 101). La L2 est alors considérée comme outil et comme langue d'apprentissage (ibidem, p. 17), son acquisition devenant secondaire. Cela n'empêche cependant pas que la L2 soit « finalement largement gagnante dans ce dispositif d'enseignement » (Duverger, 2005, p. 101) puisqu'il permet de « réfléchir sur des unités linguistiques souvent délaissées par l'enseignement des langues » (Berthoud, Gajo & Serra, 2005, p. 21). La géographie ne devient pas un prétexte pour faire de l'allemand ou de l'anglais, mais bien l'occasion dans certaines circonstances d'utiliser l'allemand ou l'anglais pour l'enseignement de la matière. On parle dès lors d'une démarche EMILE (Enseignement d'une matière en intégrant les langues étrangères).

Quels savoirs en jeu ?

L'enseignement de la CE et de la géographie se concentre trop souvent sur des aspects très techniques et insiste sur la mémorisation d'informations. Cet enseignement développe ce que certains appellent des « connaissances inertes » (Varcher, 2006), qui ne sont pas mobilisables dans la vie sociale. Il s'agit plutôt de favoriser la résolution de problèmes. Les savoirs deviennent dès lors des outils indispensables. L'élève a bien sûr besoin de savoirs déclaratifs (notions), mais il doit surtout dévelop-

per des stratégies et des outils de pensée. Le raisonnement va ainsi l'aider à construire des savoirs procéduraux, et aussi conditionnels, permettant de mener au bon moment tel type de raisonnement ou tel autre (Doudin, Martin & Albanese, 2001).

La démarche d'enseignement-apprentissage en géographie devrait obéir en premier lieu à une logique du sens (Hertig & Varcher, 2004). Le sens, pour l'élève, est avant tout donné par une problématique globale, et non découpée en petits éléments distincts indépendants les uns des autres. Cette problématique est co-construite avec les élèves à partir d'un *élément déclencheur*, lequel remplit non seulement la fonction d'éveil de l'intérêt, mais permet également aux élèves d'exprimer ce qu'ils savent sur le sujet, puis de faire état des questions qu'ils se posent. Une fois la problématique élaborée, elle est articulée en plusieurs *unités d'apprentissage* (ou unités de problème), lesquelles permettent de traiter différents aspects constitutifs de la problématique principale. Le traitement de ces unités d'apprentissage débouche sur une synthèse – le principal moment d'institutionnalisation des savoirs – puis sur une phase d'action, de prise de décision collective ou individuelle, ou sur d'autres activités permettant un réinvestissement des savoirs.

Quant à l'approche de la langue, il s'agit d'une approche communicative marquée par trois types de savoirs: pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques. L'élève est censé comprendre et transmettre le sens d'un message dans une situation de communication donnée en tenant compte de ses interlocuteurs. Pour ce faire, il mobilise des stratégies qui reposent sur des compétences générales comme les savoirs culturels préexistants, les savoirs-être (motivation, représentation, attitude, styles cognitifs) et les savoirs-apprendre (disposition à découvrir l'autre langue et culture, son fonctionnement, ses valeurs).

L'enseignement bilingue ajoute une difficulté supplémentaire à la question des savoirs à cause du double projet pédagogique qui poursuit deux objectifs, un linguistique et un disciplinaire. Les enseignants développent des outils pour que les deux

disciplines puissent non seulement cohabiter mais véritablement se nourrir l'une de l'autre comme le montrent les deux descriptions suivantes.

2. Description et analyse d'une séquence au deuxième cycle primaire (CYP2)

Une étudiante de la HEP Vaud, Livia Dutoit, a

conduit une séquence didactique d'enseignement bilingue en géographie dans une classe multi-âge à Goumœns-la-Ville (VD) lors de l'année scolaire 2006-2007. Comparant d'abord le château d'eau du village avec celui de Walperswil (BE), elle a mené une démarche exigeant l'utilisation de phrases en allemand, langue cible.

D'aucuns objecteront, qu'à ce stade, l'allemand n'apporte rien et que, au contraire, la L2 pourrait même compliquer la compréhension. Nous répondrons en disant que la L2 est amenée à petite dose et qu'elle peut aussi être envisagée comme une piste de différenciation. En effet, l'élève en difficulté d'apprentissage va peut-être réaliser le travail en français, de manière à ce qu'il maîtrise les savoirs disciplinaires qui font l'objet des activités proposées. Une autre option consiste à travailler en groupes hétérogènes, ce qui permet aux élèves en difficulté d'être stimulés par leurs pairs et de pouvoir confronter leurs stratégies à celles d'autrui. La présence de l'allemand dans cette séquence d'enseignement apporte plus qu'on ne pourrait l'imaginer, car elle va permettre à l'élève de communiquer ses découvertes dans une situation réelle. Cela va donc l'obliger à prendre de la distance par rapport au savoir, donc à mieux l'intégrer. Par la suite, dans l'unité d'apprentissage 4, l'élève sera amené à comparer deux villages: la maîtrise du vocabulaire et de certaines phrases constitueront donc un préacquis nécessaire. Un autre bénéfice peut être mis en évidence: il s'agit d'un bénéfice culturel. En effet, cette séquence permet à l'élève de comparer deux cultures, certes proches géographiquement, mais suffisamment différentes tout de même. Par la langue, l'élève va accéder à d'autres sensibilités, à d'autres manières d'aménager et d'utiliser l'espace, à d'autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde. Comme le dit très bien Duverger (2005), «utiliser une L2 à l'école pour apprendre augmente considérablement la connaissance de la manière de l'autre d'appréhender la réalité».

3. Description et analyse d'une séquence au cycle de transition (CYT)

Reini Hui enseigne l'allemand, la géographie et l'anglais à Genolier. Intéressé par le projet d'enseignement bilingue, l'enseignant a suivi la mise sur pied de la formation à cette modalité à la HEP tout en élaborant sa séquence. Pour la rédaction du texte, nous prenons appui sur les documents que l'enseignant nous a fait parvenir ainsi que sur la transcription d'un entretien enregistré.

Activités	Langue d'enseignement
<i>Elément déclencheur</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Observer, décrire et formuler une hypothèse quant à la fonction d'un bâtiment (le château d'eau de Walperswil) Présentation du projet par l'enseignante. 	<ul style="list-style-type: none"> Allemand (questions) Français (réponses des élèves)
<i>Unité d'apprentissage 1 a</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Compléter une rose des vents en indiquant les points cardinaux Entraîner la prononciation Ex: Im Nordosten,... 	<ul style="list-style-type: none"> Points cardinaux indiqués en français et en allemand En allemand
<i>Unité d'apprentissage 1 b</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Localiser un lieu par rapport à un autre. Ex: Walperswil ist im Westnorden von Aarberg. 	<ul style="list-style-type: none"> En français à l'aide de la carte du canton de Vaud En allemand à l'aide d'une carte du canton de Berne
<i>Unité d'apprentissage 2 a</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Lors d'une sortie, observer et décrire les principaux bâtiments du village Dessiner le chemin parcouru ainsi que les principaux bâtiments observés. Ajouter une légende. 	<ul style="list-style-type: none"> En français
<i>Unité d'apprentissage 2 b</i>	
<ul style="list-style-type: none"> A partir d'images, les élèves doivent retrouver la fonction des divers bâtiments, puis indiquer le nom en allemand Compléter un tableau indiquant les principaux bâtiments 	<ul style="list-style-type: none"> Consigne en allemand Texte en allemand (lecture) Nom du bâtiment à indiquer en allemand Règle de grammaire à indiquer en allemand (Vor der Post)
<i>Unité d'apprentissage 3 a</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Réalisation d'un panneau qui indique la localisation des bâtiments (association extrait de plan et photographie), ainsi que les différentes fonctions Orientation de photographies. Ex: der Fotograf schaut richtung Sudosten 	<ul style="list-style-type: none"> Consigne en français Texte en français et en allemand
<i>Unité d'apprentissage 3 b</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Présentation orale. Ex: Ich habe die Nummern: das ist die Post! 	<ul style="list-style-type: none"> En allemand
<i>Unité d'apprentissage 3 c</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Création d'une lettre d'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> En français, puis remplacer les mots connus par l'allemand
<i>Unité d'apprentissage 4</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Comparaison des deux châteaux d'eau (Goumœns et Walperswil) 	<ul style="list-style-type: none"> Un texte en allemand Un texte en français Fiche comparative en allemand

En accord avec la direction de son établissement, Reini Hui a choisi la géographie pour son projet d'enseignement bilingue en 5ème année. Ce choix a été motivé par la présence de supports de différentes natures (images, graphiques, textes, cartes...) facilitant la réflexion et la compréhension, éléments d'autant plus importants si le cours se donne, même partiellement, en L2. Un autre élément pertinent a été le lien souvent visible entre l'étude d'une entité géographique et la langue parlée dans la région étudiée. A relever que le programme en géographie au CYT donnait une préséance à la Suisse, pays quadrilingue, voire multilingue par excellence.

Reini Hui a préféré la démarche EMILE, notamment à cause des compétences linguistiques des élèves, afin de vérifier l'existence de synergies entre les disciplines qu'il enseignait dans sa classe. A la fin de la séquence et en guise de bilan, l'enseignant estime avoir largement atteint son objectif et souhaite continuer l'enseignement bilingue avec ses élèves de 6^e année.

Le thème retenu est celui des Walser, une population montagnarde qui a « colonisé » de nombreuses vallées dans les Alpes et qui, par ses pérégrinations, a fortement marqué le paysage géographique, social et linguistique d'une partie de la Suisse (Valais, Grisons, Tessin) ainsi que des pays limitrophes.

En guise d'*éléments déclencheurs*, l'enseignant choisit plusieurs images. Tout d'abord celle d'un personnage, un vieux bonhomme avec une grande barbe, chemise à carreaux, veste chaude et chapeau feutre vissé sur un crâne probablement chauve: l'archétype du montagnard. Les questions et les hypothèses formulées par la classe ont permis d'inscrire la thématique dans une géographie humaine et sociale: les Walser sont un peuple de montagnards avec une identité sociale et linguistique propre.

Les élèves ont ensuite pu confirmer ou infirmer leurs hypothèses à l'aide d'une deuxième image, celle d'un chalet typiquement Walser, semblable aux Raccards qu'on trouve encore dans certains Mayens valaisans: tout en bois, surélevés et avec des pierres rondes pour empêcher les rongeurs d'accéder aux provisions.

Peu à peu, l'enseignant construit ici aussi la problématique géographique globale qu'on pourrait formuler ainsi: *quelles ont été les conséquences des migrations des Walser sur le paysage géographique et linguistique Suisse?*

Pour traiter de cette problématique, plusieurs unités d'apprentissage peuvent être définies comme le montre le tableau ci-dessous.

Activités / Tâches

Éléments déclencheurs

- Observer la photographie d'un vieux Walser et émettre des hypothèses quant à son identité (origine, activité, vie sociale, langue).
- Observer la photographie d'une construction typique des Walser et formuler des hypothèses sur le mode de vie de ses habitants, sur les lieux d'habitation,...

Unité d'apprentissage 1

- Observer par groupes les cartes linguistiques de la Suisse et des Grisons et intégrer dans la réflexion l'étiquette de l'eau Walser.
- Émettre des hypothèses par groupes sur la logique interne des cartes linguistiques et sur la présence de la langue suisse allemande dans les trois cantons.
- Institutionnaliser les savoirs en collectif interactif (mise en commun et synthèse).

Unité d'apprentissage 2

- Faire le lien entre les découvertes effectuées dans l'unité précédente et une carte de la Suisse en plaçant les divers habitats et colonies des Walser sur une carte vierge de la Suisse (travail de groupe).
- Institutionnaliser les savoirs en collectif interactif (mise en commun et synthèse).

Unité d'apprentissage 3

- Reconstituer le parcours migratoire des Walser à l'aide des connaissances préalables et lister les conséquences de la migration sur le paysage et les langues dans les Alpes suisses.
- Institutionnalisation des savoirs en collectif interactif (mise en commun et synthèse).

Evaluation significative

- Des questions sur les éléments institutionnalisés en classe et permettant aux élèves de refaire le parcours réflexif effectué.

Langue d'enseignement

- Français
- Document de réflexion sur lequel figure les questions ainsi que les consignes en allemand avec la présence d'un glossaire en français.
- Les documents (cartes) sont quadrilingues
- L'enseignant parle principalement en français
- Idem
- Idem
- Document en français
- Une seule question porte sur un terme allemand dont les élèves doivent redonner la signification (3 points sur 53)

Analyse d'un moment significatif sur le plan des apprentissages

Si l'on regarde de plus près la première unité d'apprentissage, on peut constater que le document distribué par l'enseignant aux groupes d'élèves est en allemand et qu'une des premières tâches à effectuer – celle de se mettre d'accord au sein des groupes sur la signification – permet le développement de stratégies de compréhension écrite.

Dans la formulation des questions ou des consignes en allemand sur le document de réflexion, l'enseignant utilise de manière prépondérante des stratégies de réduction formelle (Causa, 2002) en adaptant la formulation au niveau linguistique des élèves; des stratégies d'amplification comme la mise en relation de deux termes allemands dont un très proche du français; des stratégies d'appui qui lui font choisir de formuler une seule consigne en français plutôt qu'en allemand, car il pense que les élèves ne la comprendront pas.

De manière générale, l'enseignant dit utiliser des stratégies contrastives qui lui permettent de mettre en rapport de manière explicite au moins deux langues en présence dans la classe pour en relever les points communs et les différences. Cela lui permet de mettre en pratique ce que Duverger (2005, p. 55) appelle la « pédagogie de la reformulation, de la comparaison et de l'écart » et ce que l'enseignant appelle la « EMILE-attitude »: profiter de chaque occasion dans n'importe quelle discipline pour s'interroger sur la signification d'un mot ou d'une expression en s'aidant d'autres langues pour mieux appréhender le terme ou la structure. Un exemple parlant de ce type de démarche est le mot « Seelenbalken »: une poutre qui se trouve à l'intérieur des maisons Walser et dans laquelle se situe un trou habituellement bouché et qu'on libère pendant trois jours pour laisser « sortir l'âme ». La discussion autour du mot a permis non seulement d'analyser la structure du mot allemand, mais également de réaliser qu'une traduction littérale était impossible.

Du côté de la didactique de l'enseignement bilingue, on constate que les élèves ont

développé dans cette séquence des compétences en lien avec la mobilisation de stratégies: le questionnement, la formulation d'hypothèses, la comparaison entre plusieurs termes de langues différentes et la possibilité de comparer ses propres représentations avec celle des autres. Tous ces savoirs sont à la fois bénéfiques pour la discipline non linguistique comme pour la langue 2.

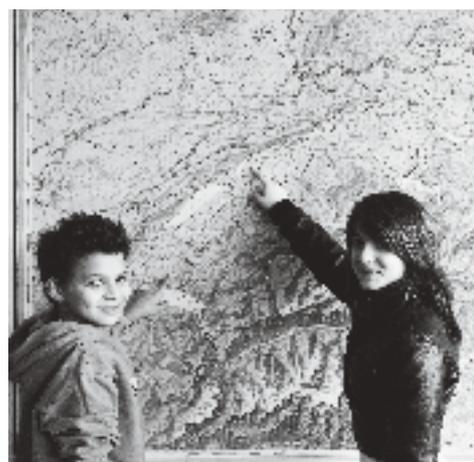
4. Conclusion

L'enjeu d'un enseignement réellement bilingue, comme le propose la génération EMILE, est bien celui d'intégrer des savoirs linguistiques dans une discipline. Quels sont ces savoirs? L'analyse de la séquence montre que, au-delà de savoirs déclaratifs et notionnels ou de concepts intégrateurs géographiques, les compétences qui sortent gagnantes de l'aventure sont d'ordre transversal. Ce constat relance, une fois encore, le débat autour de l'interdisciplinarité et de la finalité de l'école. A quoi l'école prépare-t-elle: à la vie de l'école ou à l'école de la vie? Les savoirs développés sont-ils inertes et scolaires ou les compétences travaillées sont-elles transférables à la vie dans le vaste monde? L'école de la vie est-elle disciplinaire, comme l'est souvent l'école, ou interdisciplinaire, sans cloisonnement entre les diverses disciplines, à l'image du quotidien? Nous ne saurons répondre valablement à ces questions ici, mais nous sommes par contre profondément convaincus que, pour qu'un enseignement bilingue soit efficient et efficace, les objectifs doivent être ceux de donner des outils que les élèves puissent utiliser tout au long de leur vie.

Carine Maillat-Reymond,
professeure formatrice HEP Vaud pour la
didactique de l'anglais

Olivier Mack,
professeur formateur HEP Vaud pour la
didactique de l'allemand +3/+6

Alain Pache,
professeur formateur HEP Vaud pour
la didactique de la géographie
avec la collaboration de Livia Dutoit,
étudiante HEP et de Reini Hui, enseignant



Références bibliographiques:

- Berthoud, A.-C., Gajo, L. & Serra, C. (2005). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Partie scientifique du PNR 56. Texte non publié.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmissions de savoirs en langue étrangère*. Berne: Peter Lang.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*. Berne: Peter Lang.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Hertig, P. & Varcher, P. (2004). « Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. » In P. Hertig, S. Reinfried, L. Tschumi & P. Varcher. *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (pp. 19-37). Berne: Groupe de Travail Didactique de la Géographie (GDGg/AFGg), n° 7.
- Lys, I. & Gieruc, G. (2005). *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence*. Lausanne: URSP.
- Varcher, P. (2006). « Apprendre à résoudre des problèmes pour ne pas se limiter à mémoriser des connaissances inertes. » In Ph. Hertig & A. Pache (Ed.), *Problématiser les savoirs en géographie: propositions de séquences didactiques* (pp. 5-11). Lausanne: Groupe de Travail Didactique de la Géographie (GDGg/AFGg).

- 1 L'article dans sa version complète, avec tableau, schéma, analyses et bibliographie détaillée se trouve sur le site de *Prismes*.
- 2 Pour un aperçu historique plus complet cf Lys & Gieruc, 2005, pp. 10-23.
- 3 « Réalisation figée, non adéquate aux règles du système » in Cuq, 2003, p. 106.

SIXIÈMES RENCONTRES INTERSITES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

LES SIXIÈMES RENCONTRES INTERSITES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE SE SONT DÉROULÉES DU 30 JANVIER AU 1^{ER} FÉVRIER 2008 DANS LES LOCAUX DE LA HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE VAUD, À LAUSANNE. ELLES PORTAIENT CETTE ANNÉE SUR LES INNOVATIONS ET LES PRATIQUES RÉCENTES DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE ET DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT BILINGUE. MAIS AVANT DE RELATER PLUS EN DÉTAIL CES RENCONTRES, JETONS UN REGARD EN ARRIÈRE ET RETRAÇONS L'HISTOIRE DE CETTE MANIFESTATION BISANNUELLE.

L'idée des Rencontres Intersites est née en 1992 de l'envie de rassembler des personnes engagées dans des formes diverses d'enseignement bilingue, ceci spécifiquement dans les régions de contact entre les langues romanes et germaniques, de l'Italie du Nord à la Belgique. Ces espaces plurilingues ont en plus la particularité d'abriter des dialectes et des patois fort vivaces, de connaître un taux d'immigration élevé et l'enseignement de l'anglais en plus des langues locales. Cette limitation à une *ceinture* ou *banane* au cœur de l'Europe – certes pas complètement exclusive, étant donné que des collègues d'autres régions ont toujours été les bienvenus – doit en quelque sorte garantir une double intercompréhension qui devrait se matérialiser par exemple dans la compréhension de transcriptions, de supports pédagogiques, d'articles et d'évaluations présentés ou rédigés en plusieurs langues. Même si cet idéal n'a pas toujours pu être complètement atteint, il garantit tout de même la mise en œuvre de stratégies et de compétences plurilingues, et aide à éviter le recours systématique à l'anglais en tant que *lingua franca* scientifique.

Les premières rencontres, début 1994 à Bâle, portaient sur les concepts et les variables de l'enseignement bilingue, celles de 1996 à Aoste sur l'évaluation spécifique de et dans l'enseignement bilingue. Ensuite, les rencontres ont subi quelques attermoissements dus à des élections au Luxembourg, elles ont finalement eu lieu en 2001 sur le thème de l'enseignement bilingue en relation avec d'autres langues. Puis, en 2004 en Alsace, la thématique portait sur la formation

spécifique à l'enseignement bilingue, et finalement, en 2006 à Fribourg en Brisgau, étaient abordés les concepts, pratiques et recherches en lien avec notre sujet. Parfois, les rencontres étaient assorties de visites de classes, toutefois, cette option était laissée au libre choix des personnes organisatrices, selon la réalité du terrain et du calendrier scolaire. La plupart des rencontres ont fait l'objet d'actes publiés sous forme papier ou électronique.

Les rencontres 2008 ont réuni quelque 65 personnes dans des conférences, des ateliers, une table ronde avec un volet public, et des moments de convivialité culinaire et culturelle. Les conférences plénières réunissaient des contributions de la HEP Vaud, sur la didactique d'une discipline linguistique, la didactique intégrée, ainsi que sur un dispositif de formation à l'enseignement bilingue, et des contributions sur les résultats des deux projets du PNR 56 sur l'enseignement bilingue au secondaire II, et la compétence en allemand L2 d'enfants scolarisés dans la voie bilingue en Alsace. Les ateliers nous ont fait voyagé entre la France, l'Allemagne, l'Est de l'Europe, l'Italie et la Suisse. Ils nous ont fait découvrir des enjeux divers liés aux échanges scolaires, les langues de la migration, les dialectes, la formation, les prérequis de l'enseignement bilingue, la collaboration entre enseignants des disciplines linguistiques et non linguistiques et l'évaluation des compétences. Les résumés des interventions se trouvent sur le site de la HEP (www.hepl.ch/index.php?id=920).

Une exposition en lien avec des formations en plurilinguisme (Région du Rhin supérieur,

Université de Fribourg), avec des institutions et organismes œuvrant dans la promotion de l'enseignement bilingue et le plurilinguisme, et la présentation de publications et d'ouvrages sur la thématique complétaient l'information.

Ces rencontres ont à nouveau prouvé l'importance de ce réseau informel à géographie variable, l'importance des échanges interdisciplinaires entre personnes préoccupées par la qualité de l'enseignement, et non seulement des langues, dans une atmosphère détendue et enrichissante. Les propositions émises durant la conclusion portaient sur le désir de garder des contacts via un site Internet, d'avoir des échanges et des projets communs entre les rencontres, et d'inviter les collègues d'Italie, du Luxembourg et de Belgique à venir enrichir nos débats. Les prochaines rencontres sont fixées à début 2010 et leur organisation a de nouveau été confiée aux collègues d'Alsace. Étant donné que l'équité et la différenciation sont des sujets récurrents, les prochaines rencontres pourraient porter sur le thème « L'enseignement bilingue – quels modèles pour quels publics ? ».

Il me reste l'agréable tâche de remercier très sincèrement Olivier Mack, Carine Maillat-Reymond, Alain Pache, Susanne Wokusch, Philippe Hertig, Jan Olof Strinning, Marie Cantoni et toute l'équipe et la direction de la HEP de leur travail efficace et leur bonne humeur.

Claudine Brohy

Forum du bilinguisme Bienne,
CERLE Université de Fribourg

LES DIFFICULTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT IMMERSIF

Intention

Les écoles suisses à l'étranger forment un terrain d'étude privilégié concernant l'application de l'enseignement immersif. Mises en place initialement pour garantir aux résidents suisses une formation scolaire selon les normes helvétiques, la plupart d'entre elles accueillent aujourd'hui surtout des élèves du pays d'accueil. Les cours sont donnés dans la langue du canton qui gère l'école en question. Dans le cas de l'école suisse de Rome, c'est le canton de St-Gall qui en assure la gestion. Les cours sont majoritairement dispensés en allemand, et cela dans un environnement italo-phonique. A la fin de leur parcours scolaire, les élèves obtiennent un certificat reconnu en Suisse et dans le pays d'accueil. Dans la pratique, l'enseignement progresse d'une approche bilingue (italien - allemand) vers une approche immersive (allemand). Dans la phase immersive, l'alternance codique n'est que peu tolérée.

Dans le cadre d'une étude qui vise à répertorier les difficultés que l'on rencontre dans l'enseignement de type immersif, je donnerai la parole aux enseignants, dont le vécu fera l'objet de cet article¹. Voici les constats faits par une équipe de douze enseignants impliqués dans l'enseignement immersif.

Déficits majeurs constatés par les enseignants Remédiations envisagées par les enseignants

(Dans le texte qui suit, pour chaque déficit, les remédiations seront mentionnées en suivant et en italique).

Les textes / sources utilisés sont souvent trop difficiles pour les élèves :

- *varier les formes de présentation;*
- *élaborer des stratégies de lecture;*
- *didactiser les textes.*

Les productions écrites des élèves sont trop souvent insuffisantes, surtout du point de vue de la langue :

- *collaboration entre enseignants de L1 (langue maternelle), L2 (langue 2 ou langue cible) et discipline non-linguistique (DNL);*

- *élaborer des stratégies (maniement du dictionnaire, etc...).*

Les élèves n'ont pas le niveau linguistique requis pour les manuels qui correspondent à leur niveau scolaire :

- *recours à du matériel destiné à des plus jeunes, ce qui implique une baisse de niveau (sous-sollicitation et démotivation, lorsqu'ils travaillent avec du matériel « bébé »);*
- *textes complémentaires;*
- *varier les formes de présentation;*
- *mettre des priorités (sélectionner et trier dans le manuel);*
- *traiter de façon active les textes (plus interactif);*
- *monitoring.*

Les élèves s'expriment de façon minimaliste :

- *élaborer des compétences discursives;*
- *travailler le vocabulaire et les formes (grammaire);*
- *co-évaluation des productions d'élèves par les enseignants de la L2 et de la DNL.*

Le niveau de compréhension des textes n'est pas homogène, ce qui accentue les déficits en DNL :

- *enseignement plus interactif, travaux de groupe, travailler dans une perspective actionnelle;*
- *l'enseignant de la L2 travaille les textes des manuels du point de vue linguistique;*
- *différencier par niveaux (2 heures par semaine);*
- *monitoring;*
- *traiter de façon active les textes (interactif);*
- *varier les formes de présentation;*
- *analyse des divers niveaux linguistiques (langue quotidienne, spécialisée...).*

Baisse du niveau général lorsque l'on s'adapte aux plus faibles ; danger de sous-sollicitation (Unterforderung) et de fossilisation :

- *différencier sans creuser l'écart.*
- La langue spécialisée (spécifique aux diverses disciplines enseignées) est déficitaire :
- *traitement conjoint des thèmes en L1 et en L2;*

- *s'expliquer mutuellement (travail coopératif entre élèves);*

- *travailler le vocabulaire;*
- *travailler en agissant (learning by doing).*

Estime de soi et plan émotionnel : l'élève ne peut pas montrer ce qu'il sait vraiment. La langue spécialisée reste langue scolaire sans ancrage émotionnel :

- *séjours linguistiques;*
- *exiger l'utilisation de la L2 dans tous les échanges entre élèves;*
- *souplesse dans l'alternance codique.*

Les élèves ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Les parents ne peuvent pas les soutenir sur le plan linguistique :

- *bien informer les parents et susciter une attitude positive envers la L2;*
- *aides pour devoirs (étudiants allemands d'Erasmus).*

Le cadre institutionnel

Le fait d'avoir opté pour un concept qui exclut l'alternance codique rend parfois difficile l'accès aux savoirs complexes et hautement spécialisés. Les élèves qui baignent dans un environnement familial germanophone – à peu près un tiers – peuvent travailler avec un input exigeant, alors que les autres sont souvent soumis à des tâches qui, du point de vue linguistique, dépassent leurs compétences. Si à cela s'ajoutent des difficultés d'ordre conceptuel inhérent à la DNL, les deux problèmes se conjuguent. On pourrait discuter de l'opportunité d'un enseignement immersif total, mais là n'est pas notre but. Il s'agit plutôt d'examiner le dispositif qui pourrait être mis en place pour pallier cette difficulté. Surtout que le même problème peut surgir lorsque l'on admet l'alternance codique. En effet, dès que la complexité de la matière abordée augmente, l'outil linguistique devient plus opaque, même dans la langue première. La langue étrangère peut, sous certains aspects, même constituer un atout, dans la mesure où elle est plus neutre et plus abstraite, donc

moins investie de représentations figées. Construire son savoir par deux canaux – la langue maternelle et la langue étrangère – renforce généralement le processus d'acquisitions. Mais l'opacité exige une autre façon d'appréhender l'enseignement et de varier les formes de présentation.

La formation des enseignants

Dans ces cas-là, il est incontournable que les enseignants impliqués dans un projet bilingue/immersif bénéficient d'une formation pour acquérir certaines bases. Par exemple: comment apprend-on une langue étrangère? De même, les enseignants de langue impliqués pourraient être sensibilisés et formés à la façon dont un apprenant intègre des nouveaux concepts. En effet, pour favoriser la collaboration, il serait utile de savoir dans les grandes lignes ce que fait le collègue et comment il le fait.

Quels modèles de collaboration entre enseignants?

Dans un enseignement orienté sur les contenus ou par tâches, les DNL offrent un riche répertoire de contenus et de tâches qui profiteraient à l'acquisition de la langue cible. Dans le cas de l'école suisse de Rome: lorsqu'un enseignant d'allemand reprend un texte philosophique ou historique et le travaille sous l'angle linguistique, non seulement il facilite l'accès au sens du texte (*Vorentlastung*) pour l'enseignant de la DNL, mais en plus il bénéficie d'un sujet porteur pour travailler les compétences linguistiques. Cette complémentarité, souvent, n'est pas mise en valeur, faute de dynamique interne ou de conditions propices (horaires, plages possibles pour enseigner en tandem...).

La fossilisation

Quand les élèves s'expriment de façon minimaliste, trois questions surgissent: ont-ils les moyens requis pour s'exprimer dans des situations complexes? Font-ils usage d'une stratégie d'évitement? S'agit-il de l'illustration d'un stade avancé de fossilisation? Les trois situations sont intimement liées. La fossilisation s'installe quand on se contente de se faire comprendre sans se soucier de la forme, ou qu'on ne dispose pas des compétences discursives et des outils linguistiques nécessaires. Il en résulte

un appauvrissement linguistique qui, s'il se prolonge, limite toujours plus l'accès à la compréhension.

Les différences de niveaux

Le fait que le niveau de compréhension des textes n'est pas homogène conduit à la recherche d'autres sources d'informations que les textes. De façon générale, face à des niveaux différents, les enseignants doivent mettre en place un travail différencié, mais celui-ci reste complexe car il peut se retourner contre les objectifs fixés. En effet, différencier en fonction du niveau peut renforcer les forts comme les faibles et l'écart se creuse encore davantage. En favorisant les plus faibles, on peut provoquer un désinvestissement des plus forts. L'équilibrage reste un exercice délicat. Il semble toutefois crucial que les plus faibles bénéficient de l'input des plus forts. Un travail plus interactif, durant lequel les élèves résolvent les problèmes en groupes avec des tâches bien définies, peut aider à combler le fossé qui sépare les niveaux de compétences entre élèves. Mais il y a une inégalité au départ puisque germanophones et italophones se côtoient sur les bancs d'école.

Synergie entre L1, L2 et DNL

Généralement, la problématique tourne autour de l'agencement des langues avec la matière enseignée. Il manque un modèle cohérent qui clarifie la relation entre acquisitions linguistiques et conceptuelles. L'enseignement immersif nous met devant le défi d'explorer comment on apprend simultanément une langue et une matière. La collaboration entre enseignants de L2 et de DNL devrait être renforcée, afin que l'enseignant de langues puisse combler les déficits dans le langage spécialisé.

La L2 est-elle facteur d'intégration?

Le problème de l'estime de soi me semble spécialement intéressant. On note un phénomène paradoxal: plus l'élève avance dans son cursus bilingue, plus il se déconnecte de la langue d'enseignement! Il y a un phénomène de « virtualisation » de la L2. Peut-être une sorte d'abdication, car cette langue ne lui permet pas d'exprimer tout ce qu'il aimerait dire. Une scission s'opère entre le domaine spécialisé, dans lequel l'élève a acquis certaines compéten-

ces, et le domaine émotionnel, avec lequel il reste déconnecté. Cela soulève plusieurs questions:

- Est-il nécessaire que l'élève s'approprié la langue étrangère sur le registre émotionnel?
- Cela est-il utile à l'enseignement bilingue?
- Comment faire le lien entre les deux registres, émotionnel et spécialisé?

Les enseignants de l'école suisse de Rome constatent cette séparation entre les langages émotionnel/quotidien et spécialisé. S'ils essaient d'imposer l'utilisation de l'allemand dans les travaux de groupe, ils se heurtent à un phénomène d'intégration qui pèse lourd: l'élève germanophone veut s'intégrer dans la société italienne et l'italophone ne se sent pas motivé car il trouve sa langue plus apte à exprimer ses « tirades » émotionnelles (phénomène culturel?).

Un clivage s'installe entre les élèves qui bénéficient d'une aide de la part des parents et ceux qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes. C'est déjà un problème social qui mérite notre attention, car il soulève l'éternelle (fausse?) question: quel est le public qui profite le mieux d'un enseignement bilingue? Que met-on en place pour faciliter l'accès aux savoirs? Quelles sont les motivations des élèves? Sont-elles d'ordre externe ou interne? Souvent, ce sont les parents qui décident à la place de l'élève qui se trouve alors parachuté dans des classes bilingues, sans y adhérer vraiment.

Laurent Tschumi

professeur formateur à la HEP Vaud et professeur d'allemand au gymnase de Chamblandes

Bibliographie

- M. Cavalli (2005). *Education bilingue et plurilinguisme; Le cas du Val d'Aoste*. LAL.
- M. Causa (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmissions de savoirs en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- M. Coste (2000). « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. » In J. Duverger (éd.). *Actualité de l'enseignement bilingue*. Paris, Hachette, 86-94.
- J. Duverger (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette.
- S. Krashen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- J. Leisen (1999). *Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht*. Varus.

1 Dans une future étude, nous donnerons la parole aux élèves.

LES LIVRES ONT LA COTE



Mellouki, M. (2004). *La rencontre: essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

Cet ouvrage, destiné aux éducateurs et aux enseignants, ainsi qu'à tous ceux qui œuvrent dans les milieux interculturels, aborde des concepts et des expériences pratiques qui facilitent la communication interculturelle. Les stéréotypes, les préjugés, les attitudes corporelles, les notions de temps et d'espace doivent être mieux compris dans nos écoles multiethniques pour enrichir la compréhension mutuelle.

Cote 37.13.7 MEL

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

Cette recherche, qui a porté sur près de deux mille élèves de la fin de l'enseignement primaire, montre que le fait de comparer la diversité de plusieurs dizaines de langues, comprendre comment elles fonctionnent, observer leur écriture et s'intéresser à ceux qui les parlent, contribue à construire des aptitudes linguistiques à l'école.

Cote 801: 37 CAN

Acklin Muji, D. (2007). *Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire*. Bern: P. Lang.

Voilà plus de dix ans que la polémique sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire fait

rage en Suisse. Fortement médiatisée, elle a suscité de nombreuses interrogations auxquelles ce livre tente de répondre afin de nous permettre de mieux comprendre les enjeux de ce débat sur le plan national.

Cote 801: 37 ACK

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

Cet ouvrage, qui illustre la complexité de la situation helvétique, se compose de deux parties. La première relate l'histoire du plurilinguisme et de l'enseignement des langues en Suisse. La seconde présente la situation actuelle de l'apprentissage des langues dans les 26 cantons.

Cote 801: 37 ELM

Clerc, C. & Siegrist, N. (2004). *Echanges linguistiques et représentations*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

Pour apprendre une langue, rien de tel qu'un séjour dans le pays. En Suisse, les échanges linguistiques scolaires sont très fréquents, bien que l'organisation de ce genre de projet constitue un travail considérable pour les enseignants. Les auteurs de ce mémoire ont choisi de mener une enquête afin de voir si tout cet investissement porte ses fruits auprès des élèves.

Cote TDP 2005/4

Félix, C. (2007). *L'avis des élèves du Rac 1 sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école obligatoire*. Mémoire professionnel, Lausanne, Haute école pédagogique.

La révision des articles constitutionnels relatifs à l'éducation a été acceptée par le peuple suisse en mai 2006. Ces nouveaux articles sont liés avec ceux du concordat HarmoS, qui prévoit d'importantes modifications quant au domaine de l'apprentissage des langues à l'école obligatoire. Face à ce projet, de nombreuses préoccupations ont été soulevées, notamment la crainte que l'apprentissage d'une langue étrangère dès la 3ème année représente une trop grande surcharge pour les élèves. L'auteur de ce mémoire a effectué un

sondage auprès d'élèves de classes de raccordement afin de connaître leur avis à ce sujet.

Cote FIMP 2007/18

Fertig... los! Jugendmagazin in deutscher Sprache (2005 ->). Recanati: Eli.

Voici un périodique qui plaira aux plus jeunes, avec des dossiers (le cinéma, la musique, le sport...), des jeux, des idées de bricolage et même des bandes dessinées. Bref, une publication qui présente l'allemand comme une langue... agréable à apprendre.

Cote 803(05) FER

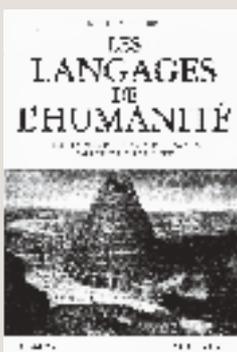
Henry, O. (2004). *The ransom of red chief and other stories*. Genoa: Black Cat Publishing.

Découvrez cinq petites histoires amusantes et riches en suspense, dotées d'un dénouement qui vous surprendra à chaque fois!

Ce livre de la collection « Reading and training » est illustré de manière originale. Il contient des petits exercices de vocabulaire, des synonymes en note pour les mots difficiles, des jeux, et surtout un CD contenant la lecture du texte intégral qui facilite la compréhension orale. La Médiathèque possède plusieurs titres, également en d'autres langues (allemand, italien et français pour les élèves allophones) de cette collection qui propose des textes classés selon quatre niveaux, de débutants à avancés.

Cote 820-9 HEN...

Céline Bui et Henriette Cochard
bibliothécaires



LES LANGAGES DE L'HUMANITÉ

• Michel Malherbe. *Les langages de l'Humanité*. Paris: Seghers, 1983 et Paris: Robert Laffont, 1995.

Michel Malherbe, né en 1930, est polytechnicien et ingénieur. Ses différentes fonctions dans des ministères, des entreprises privées et la coopération technique française l'ont fait voyager dans plus de 150 pays. De là son intérêt pour les langues, moyen de communication et surtout vecteurs de culture.

Dans une somme monumentale – plus de 1'700 pages sur papier bible! – découpée en quatre parties, Malherbe s'intéresse aux systèmes d'écriture, classe les 3'000 langues du monde en neuf groupes, se penche sur l'étymologie et évoque des aspects sociétaux. Les deux tiers de l'ouvrage sont réservés à un lexique comprenant le vocabulaire de base de 171 langues, chacune précédée d'une notice présentant ses caractéristiques et des références géographiques ou historiques.

Le but n'est évidemment pas d'apprendre une langue avant des vacances lointaines, mais plutôt de l'appivoiser, de ressentir sa structure et de la relier à d'autres idiomes. Butiner du *burushaski* parlé dans trois vallées himalayennes au *ouïgour* sino-turc, survoler l'Afrique avec le *basaa* du Cameroun et revenir dans les Grisons pour le *romanche*: des plaisirs à déguster par fines tranches au gré de l'inspiration et du hasard!

Jean-Louis Paley



HUITIÈME NUMÉRO D'ENJEUX PÉDAGOGIQUES DE FÉVRIER 2008

• ENJEUX PÉDAGOGIQUES. *Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel* (HEP-BEJUNE) vient de publier son huitième numéro sur la thématique « Elèves d'aujourd'hui : multiculturalité-hétérogénéité ». Cette revue, avec laquelle *Prismes* a conclu un partenariat, cherche à stimuler les regards croisés et les échanges entre des enseignants, des formateurs, des étudiants, des chercheurs, des partenaires de l'école et toute personne intéressée. Nos deux revues ont donc des buts communs. Le sujet abordé par ce numéro est proche et complémentaire de celui que présente *Prismes 8*, que vous avez entre les mains.

En effet, les différences culturelles sont indissociables des différences linguistiques. Apprendre à connaître une autre culture conduit à tenter de comprendre ou peut-être d'apprendre la langue qui lui est associée. Ce numéro d'ENJEUX PÉDAGOGIQUES nous propose un parcours très riche et intéressant touchant par exemple à la prise en compte évolutive de l'hétérogénéité des élèves, aux apprentissages langagiers, à la valorisation du plurilinguisme en vue de faciliter l'intégration. Un article met l'accent sur l'importance chez les petits de consolider leur langue maternelle, afin de pouvoir construire la seconde langue « sur du béton ». Puis, la diversité culturelle est abordée en lien avec la dimension artistique: arts visuels, activités créatrices liées à une tradition culturelle, musique, chansons, enregistrements... Des comptes rendus de recherches, un article sur les livres bilingues, ainsi que des expériences pédagogiques en provenance de pays lointains complètent encore ce numéro. Tous ces apports et d'autres encore nous montrent la richesse que peut apporter la diversité.

Régine Clottu



BABYLONIA, LA REVUE SUISSE POUR CEUX QUI APPRENNENT ET ENSEIGNENT LES LANGUES

Babylonia est une revue suisse, trimestrielle qui, depuis quinze ans est consacrée à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. Elle est orientée vers le plurilinguisme et la multiculturalité et éditée par la « Fondation Langues et Cultures ».

Cette fondation a comme buts la défense et la diffusion des langues et des cultures qu'elle représente, ainsi que la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Quatre fois par année, nous avons le plaisir de lire dans Babylonia des contributions d'enseignants, de chercheurs, de didacticiens, de linguistes, publiées dans leur version originale, en anglais, en allemand, en français ou en italien, et accompagnées d'une synthèse dans une autre langue. Le comité de rédaction est composé également de didacticiens, de linguistes et d'enseignants, actifs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et représentant les principales langues enseignées en Suisse.

Chaque numéro de Babylonia est organisé autour d'un thème central, inhérent à l'un des grands domaines qui composent la didactique des langues (compétences réceptives ou productives, lexique et vocabulaire, grammaire et structuration). Ce thème peut concerner une approche dominante (enseignement bilingue) ou un projet émergent (projets du Conseil de l'Europe). Le thème est largement traité à travers des contributions à visée informative, réflexive, prospective ou d'approfondissement. Chaque numéro contient des comptes rendus d'expériences, des rubriques récurrentes sur l'actualité de la recherche et de l'enseignement dans le domaine des langues, ainsi que des feuillets détachés, des matériaux didactiques directement utilisables en classe.

Babylonia offre ainsi la possibilité à chacun de ses lecteurs de se tenir au courant des innovations didactiques et de l'avancée des recherches conduites dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Celui qui lit Babylonia y trouvera également des informations sur la situation des langues à l'école et dans la société, du point de vue politique et sociologique, en Suisse, en Europe et dans le monde entier. Le lecteur directement engagé dans l'enseignement se verra mettre à disposition des démarches, des suggestions et des matériaux didactiques qui ont fait leurs preuves dans la pratique quotidienne de la classe de langue.

Par la qualité et la variété de ses propositions, Babylonia a régulièrement droit de cité dans les bibliographies. Elle est très fréquemment nommée, voire invitée, aux conférences, aux congrès et aux symposiums, qui réunissent chaque année chercheurs, didacticiens et enseignants autour de thèmes d'actualité inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage des langues.

Par des contributions à la fois succinctes, accessibles et riches, Babylonia apporte une aide précieuse à celles et ceux qui sont actifs dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans ce but, elle propose l'envoi sur demande de plusieurs exemplaires du même numéro pour qu'ils soient employés dans une action de formation, ou encore en offrant des abonnements gratuits pour une année (50 en Suisse, 15 à l'étranger) aux enseignants de langues en formation.

Chaque personne intéressée trouvera de plus amples informations et les offres susmentionnées sur le site de la revue: www.babylonia-ti.ch.

Rosanna Margonis-Pasinetti

FONDATION ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

Onze ans d'engagement, en faveur des enseignants romands¹ et des élèves de toutes les filières, afin de leur ouvrir des pistes de compréhension des mécanismes régissant les relations Nord-Sud, sont à verser à l'actif de la Fondation Education et Développement (fed). Plus de 1200 outils pédagogiques, sélectionnés avec une exigence pédagogique et éthique exemplaire, permettent de construire des connaissances sur les processus économiques, environnementaux, sociaux, culturels, des mécanismes entre le monde occidental et les autres parties du monde.

Voici pour les chiffres. Mais la force de la fed, c'est tout d'abord l'accueil compétent et cordial de ses collaboratrices et collaborateurs, leur écoute pour cerner les besoins de vos élèves et étudiants, leur connaissance approfondie du matériel en prêt ou en vente et leur conseil pour faciliter le choix des outils à intégrer à toutes les disciplines d'enseignement.

Les thèmes dominants de la fed renforcent les messages des « décennies » ou des « journées internationales », identifiées par les organisations internationales comme urgences pour répondre aux besoins de notre planète : décennie de la culture, de la paix et de la non-violence ; décennie du développement durable ; journée des droits de l'enfant. La fed les relaie dans le milieu de l'enseignement afin de favoriser une éducation engagée au service du développement durable d'un monde solidaire. Ses thèmes et méthodes visent à rendre transparentes les interdépendances mondiales, pour renforcer l'engagement personnel dans des actions concrètes et le dépassement de nos frontières nationales, culturelles sociales et linguistiques.

Soutenue par la Confédération, la CIIP, les syndicats des enseignants et de nombreuses organisations non gouvernementales de développement et de lutte contre le racisme, la fed offre des prestations gratuites aux enseignants de tous les niveaux : diffusion de moyens d'enseignement, formations novatrices proches de la demande du terrain, en passant par des informations et conseils pédagogiques, des collaborations avec des organisations de mêmes intérêts et la coordination et le suivi de projets.

Depuis six ans, nous visitons avec des groupes d'étudiants et d'enseignants, les locaux de l'Avenue de Cour No 1, à Lausanne. A chaque fois, nous quittons ces lieux avec la même joie : celle d'avoir vécu une parenthèse, au cours de notre formation, pendant laquelle nous avons reçus des conseils, des informations très stimulantes pour la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. Des regards critiques, portés sur nos propres normes et valeurs, sur nos croyances et notre société, facilitent la création d'un espace de réflexion sur les normes et les valeurs des autres pour nous ramener finalement aux nôtres et pouvoir les relativiser.

Laissons la parole à quelques étudiants, s'exprimant sur son intérêt et les facilités de transfert des outils pédagogiques, à diverses activités en classe :

« Matériel très riche qui nous aide vraiment à faire les liens entre les travaux réalisés en classe, le monde et les différentes cultures de nos élèves ! »

« J'ai découvert un endroit inconnu où j'ai eu le temps de « fouiller ». Vous avez présenté des idées concrètes, directement applicables, qui m'ont amené d'autres idées, utilisables dans plusieurs branches : sciences, géographie, histoire, histoire bibliographique, français, activités créatrices et manuelles. »

« La collaboratrice de la fed a une excellente connaissance du matériel à disposition. De nombreuses autres caissettes² pour les classes doivent être constituées. Nous devons faire plus de « pub » pour ce matériel. »

Un autre témoignage, d'une institutrice et six élèves d'une classe de l'enseignement spécialisé³, illustre l'adaptation possible de ce matériel. Un dessin animé met en scène deux personnages en pâte à modeler, de couleur différente. Au milieu d'un vaste espace, ils se trouvent face à face et chacun aimerait que l'autre s'écarte de son chemin. De l'incapacité de communiquer, ils iront jusqu'à la construction d'un mur qui les rendra prisonnier de leur labyrinthe, de leur intolérance et de leurs préjugés.

Le projet vise à rendre ces enfants, ayant un handicap léger, des troubles de la personnalité et du comportement, auteurs et acteurs de leur vie et de leurs apprentissages. Ils ont regardé ce film

deux fois, dans un silence inhabituel, avec une attention soutenue. Puis la discussion a été animée :

« Ils ont construit un mur pour se séparer ! »

« Moi, je comprends parce qu'on s'engueule avec mes frères et des fois, je leur dis de partir. Et ils partent pas, alors je vais dans ma chambre. Des fois, j'aimerais bien construire un mur. »

« C'est triste aussi parce qu'on est séparé. Ils n'ont pas réussi à être des amis. »

« Au début, ils avaient pas besoin de l'autre. A la fin du film, ils avaient besoin de l'autre parce qu'ils se sentaient seuls. »

« Quand on n'est pas d'accord, on est pas obligé de faire un mur. Ils auraient pu se séparer, s'arranger, faire la paix, discuter... »

« Ces élèves ont une très faible estime d'eux-mêmes, ils peinent à s'accepter et à accepter l'autre. La plupart sont très blessés par la vie et vivent des problèmes familiaux importants. Nous apprenons à « vivre ensemble » : choisir, agir, collaborer, se responsabiliser... négocier... respecter... s'engager... N'apprenons-nous pas simplement la citoyenneté ? se demande l'enseignante. »

Elle souligne l'importance d'utiliser ce film et le matériel de la fed en général dans le cadre d'une préparation et d'un projet précis qui prépare les élèves à recevoir les messages. La confiance entre enfants et adultes permet d'ouvrir le débat sur la vie du monde, de l'école, de leur famille. Ouvrir le débat, inciter les élèves à une découverte solidaire des réalités du monde et encourager une recherche autonome au-delà de la scolarité⁴ est bien l'objectif principal de la fed.

Marguerite Schlechten Rauber

1 Au service des autres régions linguistiques de la Suisse, la fed a ouvert des centres à Berne, Zurich et Lugano-Besso.

2 Il s'agit de caissettes de documents et matériels portant à la connaissance des élèves des filières de commercialisation de matières premières jusqu'à la fabrication de produits industriels. Par exemple, textiles, chocolat, épices, facilitent l'analyse des processus renforçant les inégalités entre producteurs, intermédiaires et consommateurs.

3 Charly Maurer, collaborateur de la fed, nous a donné accès à ce témoignage d'une classe qui a intégré la vidéo d'un dessin animé « Frontière ».

4 Yann Lenggenhager, enseignant, gymnase de Neuchâtel

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE !

RELAIS DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS, DES ÉTUDIANTS, DES FORMATEURS, DES CHERCHEURS ET DES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE, *PRISMES* PROPOSE UNE PLATE-FORME D'ÉCHANGES ENTRE TOUS LES ACTEURS ATTACHÉS À CONSTRUIRE DES SAVOIRS NÉCESSAIRES POUR L'AVENIR DES ENFANTS ET DES JEUNES.

POUR RECEVOIR PERSONNELLEMENT ET GRATUITEMENT NOTRE REVUE BI-ANNUELLE, ABONNEZ-VOUS PAR COURRIER, TÉLÉPHONE, FAX OU MAIL !



Prismes no 1

Transitions

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie



Prismes no 2

L'art à l'école

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

(épuisé, version pdf sur
le site de la HEP Vaud !)



Prismes no 3

Jalons pour une éthique

Individu
Respect ouverture
Société
Valeurs citoyenneté
Ecole
Cadre liberté



Prismes no 4

Favoriser les
apprentissages

Fondements
Repères
Expériences
Environnement



Prismes no 5

Partenariats

Construction
Tension
Négociation
Solidarité



Prismes no 6

Sciences et
mathématiques à l'école

Connaître
Comprendre
Ordonner
Le monde



Prismes no 7

La pédagogie
au fil de l'histoire

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution



Prismes no 8

Apprivoiser...
aimer les langues

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR NO 1 NO 3 NO 4 NO 5 NO 6 NO 7 NO 8

DATE

SIGNATURE

Courrier:

Prismes, HEP-Institut
de formation continue,
av. de Cour 33
1014 Lausanne

Téléphone:

+41 (0)21 316 09 31

Fax:

+41 (0)21 316 24 21

Mail:

prismes@hepl.ch

Prochain numéro

Le neuvième numéro de *Prismes* aura pour thème *se ressourcer dans le milieu scolaire et professionnel*.

Toute contribution sur ce thème ou sur tout autre sujet n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée. Les échos d'expériences pédagogiques seront particulièrement appréciés.

Pour le numéro 9, le délai rédactionnel est fixé au 15 juillet 2008.

Contacts

Pour contacts de toutes natures (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques etc.), on peut s'adresser au comité de rédaction de *Prismes*.

Internet

Une page web est ouverte sur le site de la HEP. On y trouvera divers compléments et quelques éléments comme la page de couverture, le sommaire et des références bibliographiques plus complètes. www.hepl.ch rubrique Publications.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

VERNISSAGE DU NUMÉRO

Approviser... aimer les langues

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange en direct avec des auteurs de *Prismes*. Toutes et tous sont cordialement invités à nous rejoindre pour ce moment de réflexion et de débat. Ce café pédagogique aura lieu le **mercredi 1^{er} octobre 2008 de 19h30 à 21h30 à la HEP Vaud, av de Cour 33, Lausanne**

Venez librement, bienvenue à toutes et à tous !

Comité de rédaction de *Prismes*:

HEP Vaud

Institut de formation continue,

Av. de Cour 33, 1014 Lausanne

Tél: +41 (0)21 316 09 31

Fax: +41 (0)21 316 24 21 (mention *Prismes*)

Mail: prismes@hepl.ch



IMPRESSUM

Responsable éditorial

Conseil de direction de la HEP Vaud

Comité de rédaction

Nicolas Christin, Régine Clottu, Denis Girardet, Jean-Louis Paley

Avec la collaboration de Susanne Wokusch

Adresse postale

Rédaction de *Prismes*, HEP-Institut de formation continue
Av. de Cour 33, CH-1007 Lausanne

Adresse électronique du comité de rédaction

prismes@hepl.ch

Site web

www.hepl.ch, rubrique Publications

Maquette et réalisation

Atelier K, Lausanne

Photographies

Nicolas Christin

P.12: image infographique. Nicolas Christin. / P.16:

«Ostrakon»: 490-480 ou 460 av. J.C: musée de l'Agora antique d'Athènes. / P. 21: Kafka. Thiebaut, C. (1996) Les métamorphoses de F. Kafka. Paris: Gallimard. F. Dürrenmatt. Dictionnaire

des auteurs de la guilde du livre (1995). Genève: Ed. Slatkine. / P. 27: dessins: Oguzhan Karadagli. CYT 6-3. Es.Planta.

Chavannes-Renens. / P. 29: scan page d'accueil site ÉOLE en ligne. / P. 38: Image Worksheet. Romeo and Juliet / P. 43: Scans

logos: extraits affiche « Journée européenne des langues »: 26

septembre 2007 / P. 47: Mack. O. & Roulet, R. Livre du maître

du Portfolino. Berne: Schulverlag (à paraître). / P. 49: dessin:

Nicolas Christin. / P. 59: scan couverture de livre: Les langages

de l'humanité. (1983). Paris: Seghers. Scan couverture Bulletin

n° 8 - fév.08. Enjeux Pédagogiques: Haute école pédagogique

Berne, Jura, Neuchâtel. / P. 60: logo revue Babylonica.

1 | PARLER, COMMUNIQUER, ÉCRIRE,
COMPRENDRE, SE CONSTRUIRE...

2 | LANGUES, LITTÉRATURE ET
CULTURE

3 | ÉOLE (ÉDUCATION ET OUVERTURE
AUX LANGUES À L'ÉCOLE)

4 | PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE

5 | OUTILS POUR L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES

6 | ENSEIGNEMENT BILINGUE

LES LIVRES ONT LA COTE

COUP DE CŒUR :

PRÉSENTATION DE LIVRES

DES RESSOURCES...

ABONNEMENT

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

