Modèles du plurilinguisme et leurs déclinaisons dans les manuels d'enseignement de langues étrangères en Suisse romande

Eva WALTERMANN(1), Slavka POGRANOVA(2)

(1) Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement - Université de Genève,
(2) Groupe de recherche sur l'analyse des langues enseignés (GRALE), FPSE, Université de Genève

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9103

Résumé : La Suisse constitue à l'égard du plurilinguisme un terrain particulier à interroger, puisque les enjeux autour de l'enseignement des langues sont directement liés aux débats sur le plurilinguisme. Dans ce contexte se pose la question des manuels, de leurs démarches, de leur conception du plurilinguisme ou des approches privilégiées. Notre projet vise à examiner les manuels utilisés dans l'enseignement des langues étrangères (allemand, anglais) dans l'enseignement obligatoire en Suisse romande, soit au niveau primaire et secondaire I (élèves âgés de 8-15 ans). Les résultats montrent que c'est le domaine d'analyse linguistique qui est le plus mis en avant, bien plus par exemple que la dimension interculturelle, pourtant favorisée par certains modèles de pratique. Ceci suggère une approche qui travaille plutôt sur la dimension cognitive, la mise en avant de similitudes entre langues au niveau linguistique, notamment dans une approche intégrée des langues. On remarque aussi que l'inclusion d'autres langues et cultures se fait surtout au primaire. Notre contribution décrit les idéologies véhiculées par les manuels et le cadre de travail offert aux enseignant.e.s et se termine par des implications pour la formation initiale.

Mots-clés : plurilinguisme, approches plurielles, didactique intégrée des langues, éveil aux langues, formation des enseignants, manuels scolaires

Introduction

La tenue du Colloque à Nancy en décembre 2022 nous a permis de relever l'importance de la place du manuel scolaire dans la transmission des volontés éditoriales, des idéaux politiques, ou de certaines représentations sociales courantes aux apprenant.e.s. Alors que le rôle du manuel en lui-même a déjà été longuement traité pour la place qu'il occupe dans l'activité enseignante (voir notamment Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2016), il est important également de se questionner sur la façon dont le manuel se

positionne à un autre niveau, par exemple celui idéologique, interface entre des choix « publics » et une activité locale d'enseignement-apprentissage.

Nous nous pencherons dans cette contribution sur la façon dont les moyens d'enseignement utilisés en Suisse romande (désormais les MER) se vont des vecteurs efficaces (ou pas) d'un enseignement du plurilinguisme, et – plus précisément – sur quel.s modèle.s du plurilinguisme se retrouvent proposés à être enseignés sur les bancs de l'école obligatoire de notre région.

L'enseignement du plurilinguisme, une question typiquement suisse ?

Le contexte suisse est en effet un terrain propice pour étudier l'enseignement d'un idéal plurilingue et/ou sa mise en pratique. Depuis les conflits et mouvements historiques qui ont façonné le pays entre le XVII^{e} et le XX^{e} siècle, l'équilibre entre les langues parlées (allemand, français, italien et romanche) a toujours été un enjeu national. La Constitution de 1848 stipulait déjà que « les trois langues principales parlées en Suisse, l'allemand, le français et l'italien sont les langues nationales de la Confédération », et le romanche – une langue parlée principalement dans les régions alpines des Grisons – a été ajouté en 1999 (Elmiger & Forster, 2005). Dans les faits, en 2021, 22.8 % des habitants du pays sont principalement francophones, 62.0 % germanophones, 7.9 % italophones et 0.5 % romanchophones, alors que 23.1 % de la population indiquent utiliser principalement une autre langue (OFS, 2021). En outre, quatre cantons sont officiellement bilingues, et on considère que deux tiers de la population parle couramment au moins deux langues. Cette riche cohabitation, qui se prête à bien d'autres analyses sociolinguistiques, n'est pas sans effet sur la politique d'enseignement, notamment des langues. Au XVIII^{e} siècle déjà, le Père Girard préconisait dans son *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* l'enseignement des autres langues nationales aux jeunes élèves, mais ce n'est qu'à la fin du XX^{e} siècle que les cantons ont instauré le plurilinguisme dans l'enseignement de façon coordonnée (CDIP, 1975).

Aujourd'hui, il est clairement stipulé dans les références officielles que « la Confédération et les cantons encouragent le plurilinguisme des enseignants et des apprenants » (Loi 441.1 sur les Langues, art. 15). Par l'enseignement coordonné et réfléchi des langues nationales et de l'anglais, « [l]'enseignement des langues vise à développer la communication plurilingue. Cet apprentissage s'inscrit dans un curriculum commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce dernier définira les objectifs d'apprentissages linguistiques et culturels ainsi que les relations entre les diverses langues. » (Elmiger & Forster, 2005 : 24). En d'autres termes, la volonté de mettre à profit le profil linguistique du pays par un enseignement plurilingue est concrète et se traduit par la mise en place de dispositifs et de MER qui tendent à l'implémentation de cet idéal, que nous analyserons aujourd'hui.

Revue de la littérature

Or, si à première vue, l'idée même du plurilinguisme et de son enseignement paraît assez transparente, plusieurs modèles se cachent derrière ce qui est appelé un « enseignement plurilingue ». Les terminologies elles-mêmes divergent, mais on s'accordera, comme le fait Candelier (2008), sur le fait que « on appellera *approche plurielle* [(ou

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

dans notre cas, *plurilingue*]) toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (*ibid :* 68). Cela dit, bien plus d'une approche ont cet objectif.

Modèles du plurilinguisme

Déjà dans la compréhension du plurilinguisme en soi, plusieurs notions se rencontrent. On peut par exemple parler de *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2018), du *Plurilinguisme rétrospectif et prospectif* (Königs, 2004 ; Hufeisen, 2011) ou encore s'intéresser au *Domaines langagier/cognitif, interculturel et méthodique* (Neuner, 2009).

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement, plusieurs méthodologies ont également vu le jour au cours des dernières décennies, toutes dans l'optique de travailler justement sur la capacité de l'apprenant.e à conjuguer les différentes langues auxquelles il.elle est confronté.e et à abandonner un enseignement cloisonné. L'*éveil aux langues* propose par exemple de travailler sur les représentations positives des langues, sans viser leur maîtrise, mais en insistant sur leur diversité et la dimension ludique pour développer l'ouverture aux langues et les compétences transversales (Candelier, 2003 ou le projet EOLE, Perregaux *et al.*, 2003). *L'intercompréhension entre langues parentes* (Dabène, 1996) mise sur la proximité entre certaines langues pour éviter le recours à une langue d'instruction là où ce n'est pas nécessaire : « on optimise ainsi son apprentissage en utilisant les connaissances acquises dans une langue pivot pour découvrir la famille des langues qui lui sont proches » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006, p. 8). La *didactique intégrée,* elle, présuppose que « les stratégies générales d'utilisation du langage sont transférables d'une langue à l'autre » (Wokusch, 2008, p. 31), et réfléchit plutôt en amont à une harmonisation des contenus enseignés qui table sur ces transferts pour construire une compétence transversale et non pas espérer une « addition » de savoirs indépendants. Les recherches en la matière ont aussi montré le lien intrinsèque entre les langues et les cultures, donnant lieu aux *approches interculturelles* qui figurent dans le *CARAP,* le *Cadre de référence pour les approches plurielles* (Candelier *et al.*, 2011).

Le plurilinguisme dans les prescriptions

Pour ce qui est d'une prise de position dans ces approches, on constate que les références officielles suisses restent relativement flexibles. Si on observe les Plans d'études (établis non pas au niveau suisse, mais cantonal ou régional), on constate qu'il n'y a pas d'obligation d'utiliser l'une ou autre de ces méthodologies d'enseignement plurilingue. Le *Plan d'Etudes Romand (PER)*, par exemple, valable pour la Suisse romande (majoritairement francophone), précise que « [l]e domaine [Langues] contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place » (CDIP, 2012, p. 6). Plus localement, parfois, des précisions sont apportées. Si le *Cadre Pédagogique* établi par l'enseignement genevois en 2023 stipule par exemple que « l'appren-

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

tissage des langues participe à la construction d'un répertoire langagier plurilingue et développe une attitude d'ouverture face à la diversité linguistique et de réflexion sur les relations entre les langues » (DGEO, 2023, p. 40), il précise même que « [l]a langue de scolarisation, le français, est la langue commune. Les apprentissages qui se font dans cette langue doivent trouver écho dans les autres langues travaillées à l'école, et inversement. Dans ce contexte, on favorisera l'intercompréhension entre langues voisines et une réflexion générale sur le fonctionnement des langues » (p. 44) et que « dans une perspective plurilingue, l'inclusion des langues d'origine des élèves est par moments possible » (p. 45). On trouve donc des échos ponctuels autant d'une *didactique intégrée* que des références à *l'éveil aux langues* ou à *l'intercompréhension*.

Mais comment ses approches se traduisent-elles dans les salles de classe ? L'implémentation directe d'une volonté didactique dans les activités face aux élèves n'est en effet pas une évidence (De Pietro & Macaire, 2003). C'est justement à ce niveau que le travail d'analyse des MER est intéressant, puisque ces derniers se situent à l'interface des intentions politiques et de la pratique (Pogranova & Waltermann, 2024).

Deux questions de recherche nous guident donc dans notre réflexion aujourd'hui :

1) Quel(s) modèle(s) du plurilinguisme est/sont décliné(s) dans les manuels d'enseignement des langues étrangères en Suisse romande ?

2) Quelle mise en pratique est proposée à partir de ces moyens d'enseignement ?

Contexte et méthodologie

Contexte des analyses

Notre recherche vise donc à examiner la nature des activités proposées et le(s) modèle(s) du plurilinguisme véhiculé(s) dans les MER. Nous nous sommes concentrés sur les moyens d'enseignement utilisés dans cette région, puisque les différents cantons romands suivent le même PER et partagent les manuels. Nous avons donc examiné les moyens d'enseignement (Livres de l'élève, Cahiers d'exercices, Livres du Maître, Cahiers de langage distribués aux élèves et ressources supplémentaires en ligne à disposition des enseignant.e.s dans la *Teacher Zone*) utilisés pour l'allemand et pour l'anglais (les deux langues étrangères), autant au niveau primaire (8-12 ans) que secondaire I (12-15 ans). Nous avons laissé de côté l'enseignement secondaire II, puisqu'il ne suit pas le même Plan d'études et que les MER sont souvent choisis localement, voire par l'enseignant.e directement.

Méthodologie

Dans nos analyses, nous avons effectué un recensement de toutes les activités plurilingues, c'est-à-dire les activités qui concernent explicitement plusieurs langues étrangères. Pour ce faire, et puisqu'il n'existe pas un type d'activité unique pour une des approches mentionnées ci-dessus, nous nous sommes basées sur une recherche précédente effectuée sur les activités plurilingues en Suisse alémanique (Peyer *et al.*, 2019) et sur une partie de leur grille d'analyse établie :

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Tab. 1 : Grille d'analyse (adaptation de Peyer *et al.*, 2019, notre traduction)

Activités encourageant la conscience linguistique	…concernent le domaine linguistique/cognitif. On y place, p. ex. les réflexions sur la/les langue.s et les comparaisons interlinguistiques
Aspects interculturels	… concernent les comparaisons entre sa propre culture et une/des cultures « étrangères » / des cultures différentes
Inclusion d'autres langues et cultures	activités de conscience linguistique ou sur les aspects interculturels qui indiquent que des langues ou des cultures supplémentaires peuvent être ajoutées, p. ex. lignes vierges qui peuvent être complétées avec d'autres langues,…

Nous avons par ces analyses pu repérer quelles sont les activités qui mettent en avant différentes facettes de l'approche plurilingue, que ce soit la dimension culturelle, diverses dimensions transférables (au niveau linguistique/cognitif) ou encore la diversité par l'inclusion d'autres langues que les langues enseignées (langues d'origine, p. ex).

Résultats

Modèles dominants

L'observation des résultats nous permet de constater plusieurs éléments :

Tab. 2 : Modèles de l'approche plurilingue

		Ecole Primaire		Secondaire I	
		Allemand	**Anglais**	**Allemand**	**Anglais**
A	Conscience linguistique	44	32	28	43
B	Aspects interculturels	1	0	11	12
D	Inclusion d'autres langues et cultures	34	10	13	1

Tout d'abord, on constate que de façon transversale, c'est le domaine d'analyse linguistique qui est le plus mis en avant, bien plus par exemple que la dimension interculturelle, pourtant favorisée par le CARAP (Candelier, 2011). Ceci suggère une approche qui travaille plutôt sur la dimension cognitive, la mise en avant de similitudes entre langues au niveau linguistique, notamment (nous le verrons plus tard) dans une approche *intégrée*. On remarque aussi que l'inclusion d'autres langues et cultures, en d'autres termes ce qui promeut une perspective d'*éveil aux langues* (Candelier, 2003 ; EOLE), est partiellement représentée et se retrouve plus fréquemment en allemand qu'en anglais. Ceci relève peut-être de choix pédagogiques, mais peut aussi faire écho à l'objectif d'ouverture d'esprit et de travail sur les représentations

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

voulu par cette approche, qui contribuerait dans ce cas à déconstruire certaines représentations négatives sur la langue allemande qui ont cours en Suisse romande (voir Muller, 1997 ; Waltermann, 2017). Si on observe maintenant les différences entre les degrés d'enseignement, on note aussi des approches divergentes.

Déclinaisons des modèles au primaire

Au primaire, deux modèles dominants se dessinent : le premier est l'*éveil aux langues* (Candelier, 2003 ; EOLE), soutenu à travers la découverte de la diversité linguistique. À côté des activités langagières (parler, lire, etc.), les élèves prennent conscience de l'environnement plurilingue, des diverses langues qui les entourent. Toutes les activités recensées en allemand et anglais poursuivent cet objectif. Le deuxième modèle représente les dimensions '*cognitives* des approches plurielles (Candelier, 2011) puisque les activités invitent à des comparaisons entre langues. L'objet de comparaisons privilégié est le lexique, majoritairement en allemand, et les manuels proposent de mener les comparaisons entre langues au niveau 'mots'. Plus que la moitié des activités pour l'allemand et l'anglais sont concernées par cette tendance. La prise en compte des approches plurielles (*ibid*) dans les manuels se manifeste par l'inclusion d'autres langues et cultures d'origine des élèves. Ainsi, environ la moitié des activités plurilingues des manuels au primaire invite à inclure les profils langagiers des élèves pendant le travail en classe, cette tendance devenue flagrante en allemand. En plus, les activités indiquent précisément les langues à comparer, activités promouvant les langues européennes. Deux tendances se dessinent lors de l'analyse de ces langues : une diversité des langues proposées pour une comparaison dans les manuels d'allemand et une relation privilégiée du trio des langues – français, allemand, anglais – dans les manuels d'anglais, s'inscrivant dans la didactique intégrée des langues (Wokusch, 2008).

Déclinaisons des modèles au secondaire

Au secondaire I, en revanche, *l'éveil aux langues* perd du terrain, principalement en anglais. Alors qu'en allemand, on retrouve encore régulièrement des activités – surtout au niveau de la comparaison interlinguistique – qui invite l'élève à donner une alternative dans une autre langue que celle enseignée, il n'y a qu'un seul exemple de cela dans les manuels d'anglais – et il concerne un aspect culturel.

C'est d'ailleurs la dimension interculturelle qui distingue principalement les activités du secondaire I de celles de l'école primaire. Alors que cette dimension était pratiquement absente des manuels pour les enfants de 8-12 ans, elles se retrouvent fréquemment pour les adolescents (12-15 ans), par exemple dans un travail sur les stéréotypes, ce que du point de vue de la conception des manuels ne représente pas une continuité dans l'enseignement des langues.

Le travail sur la perspective cognitive du plurilinguisme est également très présente avec les activités de *didactique intégrée* que l'on retrouve au secondaire. Cette prise de position est même préconisée dans le manuel d'anglais qui offre régulièrement des *Language Links* permettant de construire des ponts entre les différentes langues étrangères apprises par les élèves.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Absence des modèles et limites des analyses

L'analyse des modèles de l'approche plurilingue nous permet également de nous positionner sur les modèles absents ou presque des manuels, et nous interroger sur les raisons de ces absences. Au primaire, par exemple, on remarque le manque d'activités sur les aspects interculturels en allemand et anglais, que ça soit entre la culture dite cible et celle de la Suisse romande, ou entre les différentes autres cultures puisque les consignes existantes n'invitent pas spécifiquement à des comparaisons entre les pays, les cantons, etc. Au secondaire, en revanche, on remarque que les étudiant.e.s ne sont que rarement amenés à se pencher sur d'autres langues ou cultures que celles enseignées.

Le principal obstacle que nous trouvons ici réside dans le manque de consignes explicites dans les manuels qui ne permettent pas aux enseignant.e.s d'utiliser différentes approches à leur plein potentiel, malgré la présence occasionnelle du matériel (support) se prêtant à ce type de travail (à ce sujet, *cf.* Pogranova & Waltermann, 2024). L'enseignant.e doit donc faire preuve d'initiative et agrémenter le manuel de son propre matériel ou modifier les consignes pour diversifier les approches et compléter ce qui est proposé.

Cet aspect a d'ailleurs représenté un défi dans le cadre des analyses, puisqu'à plusieurs reprises, on peut remarquer le potentiel d'une activité proposée mais l'absence de guidage explicite dans ce qui est indiqué aux élèves nous a régulièrement contraintes à laisser de côté des activités qui ne pouvaient pas être comprises comme promouvant le plurilinguisme puisqu'elles ne le faisaient pas explicitement.

Ce résultat nous amène donc à postuler l'absence des langues-cultures comparées dans les activités, un aspect qui est au cœur du CARAP (Candelier *et al.*, 2011). De plus, les aspects sociolinguistiques tels que le prestige des langues, leurs variétés ou registres, ne sont pas abordés au primaire et les réflexions sur les langues, notamment les expressions idiomatiques en allemand, les emprunts et les origines des mots en anglais, développant les compétences cognitives des élèves, sont rares. Ces aspects, quant à eux, sont travaillés dans le cadre de *l'éveil aux langues* (Candelier, 2003 ; EOLE).

Discussion

Quelle idéologie véhiculée par les manuels ?

Nos analyses nous ont menées à plusieurs conclusions, qui montrent qu'en filigrane ou de façon assumée, les manuels véhiculent plusieurs idéologies :

Tout d'abord, l'ensemble des manuels que nous avons examinés montrent que, à l'échelle locale ou internationale, les élèves vivent dans un environnement plurilingue avec une diversité des langues. Aucun de ces manuels ne se concentre que sur la langue cible, mais tous amènent à un moment ou un autre une réflexion sur un paysage linguistique plus vaste, ce qui est rassurant sur la mise en œuvre des prescriptions officielles actuelles (CDIP, 2012).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Cela dit, nous constatons aussi que les approches favorisées pour arriver au plurilinguisme ne sont pas toutes utilisées au même point. Même si globalement, les langues sont à comparer pour identifier les similitudes et les différences, et qu'il est présupposé que les comparaisons permettent de mieux comprendre (et apprendre) la langue cible, les langues et les cultures d'origine des élèves sont à inclure dans le processus d'enseignement-apprentissage et les langues européennes sont à valoriser en Suisse romande pour les élèves de l'école primaire, alors qu'une *didactique intégrée* met en avant la relation privilégiée entre le trio – français, allemand et anglais – dans l'enseignement secondaire I, principalement. Cette dimension comparatiste est d'ailleurs principalement concentrée sur la *langue* elle-même

Si, à l'école primaire, on valorise la diversité des langues, ceci correspond probablement aussi à une progression voulue et adéquate pour l'âge des apprenant.e.s (la prise de conscience du plurilinguisme et la dimension ludique de l'éveil aux langues sont plus adéquates avant la maturation cognitive qui permet un travail métacognitif). A partir de 12 ans, on travaille sur la dimension cognitive, voire métacognitive, mais sur moins de langues différentes. Même si nous regrettons le manque de diversité promue dans cette façon de faire, on évite au secondaire un cloisonnement trop complet et on axera plutôt sur la précision des comparaisons dans une visée de développer une plus grande autonomie des élèves.

Quel cadre de travail offert aux enseignant.e.s ?

On remarque ainsi qu'au fil de leur scolarité, les élèves sont amenés à découvrir le plurilinguisme sous plusieurs facettes. Le point qui nous interroge cependant beaucoup à cet égard est la marge de manœuvre laissée – mais aussi imposée – aux enseignant.e.s. Bien que le cadre de travail qui leur est proposé leur permet de mettre sur pied des activités encourageant leurs élèves à connaitre les spécificités des langues diverses afin de permettre (et de faciliter) leur découverte et les comparaisons entre langues, les approches choisies et les façons de présenter les activités impliquent une responsabilité accrue des enseignant.e.s.

Par exemple, la possibilité de l'inclusion d'autres langues et cultures d'origine des élèves ou la comparaison sur les aspects très précis de plusieurs langues enseignées impliquent d'aller au-delà d'un rôle d'un.e enseignant.e d'allemand ou d'anglais dans une perspective monolingue, mais d'avoir des connaissances spécifiques des trois langues enseignées à l'école, des programmes et objectifs d'enseignement pour tel ou tel degré et également une culture générale élargie dans le domaine des langues au pluriel, ce qui implique d'adopter et de promouvoir une attitude d'ouverture et de valorisation de la diversité en classe.

De la même façon, l'utilisation de ressources (textes, écoutes, images notamment) permettant un travail plurilingue mais sans consigne ou traitement explicite implique qu'il incombe à l'enseignant.e de déceler leur potentiel, donc également de connaître les tenants et les aboutissants des approches plurilingues, ce qui impose donc une formation solide en la matière et aussi des expériences pratiques sur le terrain pour saisir ce qui 'marche' dans telle ou telle classe.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Les facilités ou les difficultés véhiculées par ces cadres de travail dépendront donc de chaque enseignant.e, de son répertoire plurilingue, de la culture de son établissement (projets, etc.), des échanges entre collègues ou des formations reçues.

Implications pour la formation initiale

Encourager l'explicitation des approches suivies

Les résultats obtenus nous amènent à réfléchir sur les implications pour l'édition et l'utilisation des manuels. La première est l'explicitation des approches suivies car selon Pogranova et Ramillon (2022), « [l]'utilisation indépendante des manuels laisse à l'enseignant-e la liberté de déterminer si les activités [plurilingues] seront mises en œuvre en classe, quand et de quelle manière » (p. 32). Il nous semble donc important d'expliciter les modèles de l'approche plurilingue privilégiés dans chaque manuel, les intentions des éditeurs en la matière dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. On peut par exemple imaginer insister sur les pistes des guides de l'enseignant donnant des indications sur la *didactique intégrée* (Wokusch, 2008), les relations entre les langues, y compris les faux amis, « les cas où le transfert des connaissances entre les langues peut poser des problèmes » (MORE ! 7e Guide pédagogique, 2013 : 20). Les pistes des guides de l'enseignant proposées par le Livre du Maître peuvent ainsi fournir une base pour des réflexions sur les approches du plurilinguisme, sur leurs apports et limites. Selon les avis des enseignant.e.s en Suisse alémanique, le plurilinguisme et sa didactique se déclinent sous différentes facettes, ne résonnant pas de la même manière (Barras, Peyer & Lüthi, 2019), mais ils.elles proposeraient davantage les activités plurilingues en classe, si celles-ci étaient intégrées dans les manuels, et chercheraient moins les activités plurilingues en plus, si la didactique du plurilinguisme était plus explicitement abordée dans les manuels alémaniques. Nous trouvons donc primordial que les intentions, les consignes et les pistes des guides soient transparentes afin de faciliter la mise en pratique et lever les craintes des enseignant.e.s qui auraient besoin d'accompagnement dans cette mise en pratique.

Encourager la compréhension des approches du plurilinguisme

La deuxième implication que nous voyons concerne la formation initiale des enseignant.e.s.

D'un côté, comme déjà suggéré, nous trouvons important de permettre aux futur.e.s enseignant.e.s de se saisir de leur MER d'avoir, par exemple, l'occasion d'être accompagné.es pour lire et de comprendre les guides du maître (Waltermann & Forel, 2015).

En plus de cela, nous trouvons essentiel pour eux.elles de comprendre les approches du plurilinguisme et de connaître le cadre de réflexion offert par les différentes postures face au plurilinguisme. Avant de pouvoir promouvoir un certain modèle du plurilinguisme, encore faut-il connaître les spécificités de ce modèle (par exemple, l'importance de la diversité dans l'*éveil aux langues*, la transférabilité voulue par la *didactique intégrée* ou encore l'approche interculturelle voulue dans le *CARAP*). De

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

plus, c'est généralement toute une posture qu'il convient de construire lors de la formation initiale.

Peyer, Barras et Lüthi (2020) soulignent qu'en classe certains élèves peuvent se sentir mal à l'aise lorsqu'ils sont exposés en classe, l'enseignant.e leur demandant un savoir spécifique sur leur langue d'origine ou la traduction vers celle-ci. A cela s'ajoutent d'autres aspects comme la valorisation des langues d'origine contre leur volonté, ce qui peut montrer un manque de leurs compétences. Du côté de la perception des élèves, ils.elles sont conscient.e.s du prestige inégal de leur langue. Ces divers aspects peuvent éventuellement apparaitre en classe et sont donc à discuter en formation, visant une meilleure compréhension et implémentation des approches du plurilinguisme.

Encourager la collaboration entre les cours de didactique des langues

La troisième implication que nous souhaitons développer se situe au niveau de la coordination et de la collaboration entre les cours de didactique des différentes disciplines. A l'heure actuelle, les enseignant.e.s des différentes langues du secondaire (français, allemand, anglais, italien et espagnol) sont parfois encore formés dans des cursus grandement séparés, alors qu'il serait tout à fait judicieux pour promouvoir un enseignement plurilingue d'offrir une formation ou au moins un socle commun aux futur.e.s enseignant.e.s. Quant au primaire où les enseignant.e.s généralistes peuvent être amené.e.s à enseigner deux, voire trois langues, et plus particulièrement dans le contexte romand, les cours de didactique peuvent se focaliser sur le français, l'allemand et l'anglais afin de travailler la relation privilégiée de ce trio des langues dans les manuels, et cela dans une perspective de la didactique intégrée des langues (Wokusch, 2008), tout en étant également sensibilisés à *l'éveil aux langues* et à l'utilisation d'un répertoire langagier plus vaste dans leurs classes. Cela permettrait le développement des compétences langagières des enseignant.e.s stagiaires, de leurs connaissances sur les langues (leurs particularités) et les relations entre ces langues, soit leurs similarités et différences, dans une perspective des transferts possibles (ou pas) des connaissances, compétences et attitudes des élèves de l'école obligatoire. Des possibilités de collaboration s'offriraient à des formateur.e.s d'enseignant.e.s de l'école obligatoire (primaire et secondaire) sur les plans horizontal (différentes langues, même degré) et vertical (différents ordres d'enseignement). Une telle approche permettrait en outre un travail de fond sur les représentations des enseignant.e.s, qui aurait certainement également *ipso facto* un impact sur celles des élèves (Waltermann, 2017).

Conclusion

En guise de conclusion, revenons sur les conséquences des idéaux et modèles promus par les manuels, les observations générales à propos de l'approches plurilingue, ainsi que sur les perspectives pour la recherche.

Premièrement, une des conséquences est l'acceptation par tous les acteurs de la diversité linguistique, de l'environnement plurilingue et le développement d'une attitude d'ouverture envers les langues apprises à l'école ou en dehors, les manuels se détachant d'une perspective monolingue. Ces facteurs entrent désormais dans le processus d'enseignement-apprentissage et les enseignant.e.s sont amenés à les prendre en

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

compte. Dans quelle mesure cela est réussi (ou pas) en classe menée par un.e enseignant.e. en formation est une autre chose, dépassant les objectifs de cette recherche.

Deuxièmement, une autre conséquence est l'inclusion de la comparaison des langues dans les manuels, favorisant un développement des compétences cognitives des élèves et allant de ce fait vers une plus grande incitation à une réflexion de la part des élèves. Les manuels offrent des possibilités occasionnelles de travailler le plurilinguisme, avec leurs points positifs et limites. Nous avons observé à travers l'analyse des activités les faits tels que le manque de continuité dans les approches proposées dans une même langue, des approches n'étant pas utilisées au même point, des différences entre les disciplines ou un manque de transparence dans la poursuite des objectifs visés. Le manque d'un travail systématique nous a aussi questionné sur la continuité des apprentissages réalisés sur le plan plurilinguisme.

Ces observations nous amènent à formuler quelques perspectives pour la recherche. Nous proposons, suite à ces constats, de mener des travaux comparatifs sur les manuels de langues conçus pour la scolarité obligatoire, des pratiques effectives sur le terrain et les avis des enseignant.e.s afin d'examiner le plurilinguisme dans son ensemble et de mieux saisir les possibilités de transfert des connaissances des élèves, des apprentissages réalisés dans les cours de langues étrangères notamment grâce aux approches plurilingues.

Bibliographie

Barras, Malgorzata ; Peyer, Elizabeth ; Lüthi, Gabriela (2019). « Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht : Die Sicht der Lehrpersonen », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), p. 377-403. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/981.

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

Candelier, Michel (dir.). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources,* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012.

Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (1995)[1975]. « Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire, 30 octobre 1975 », *Recommandations et décisions*, p. 25-38, Secrétariat de la CDIP, Berne.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.

Coste, Dominique ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève, *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009

De Pietro, Jean-François ; Macaire, Dominique (2003) *« Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspectives pour un curriculum intégré » in* Candelier, M. (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, p. 275-302, *De Boeck, Bruxelles.*

DGEO (Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire – Genève) *Cadre pédagogique – Langues.* Document interne au Département de l'Instruction Publique, Genève, 2023.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *L'intercompréhension entre langues apparentées.* Paris, 2006.

Elmiger, Daniel ; Forster, Simone, *La Suisse face à ses langues. Histoire du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*, IRDP, Neuchâtel, 2005.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Endt, Ernst ; Schiffer, Anne-Kathrein ; Koenig, Michael ; Ritz-Udry, Nadine ; Brohy, Claudine & Marti, Lucrezia (avec la collaboration de Hannelore Pistorius), *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie, Kursbuch 5.Klasse,* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart 2017.

EOLE – Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole : \url{http://eole.irdp.}~ch/eole/ (consulté le 23 août 2023).

Hufeisen, Britta (2011), *« Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele »*, *FLuL*, *40*(2), p. 106-119.

Königs, Frank G. (2004), *« Mehrsprachigkeit ernst genommen. Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache » in* ENS Lettres et Sciences humaines – Lyon / The British Council/ Goethe-Institut (dir.) : *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother Tongues in Foreign Language Teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 Février 1999 (Triangle 19)*, p. 83–106, ENS Editions, Lyon.

Le Ferrec, Laurence ; Leclère-Messebel, Malory (2016), « Les supports au coeur des pratiques en classe de langue », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 12-2. http://journals.openedition.org/rdlc/748

Martinez, Hélène (2015), « Mehrsprachigkeitsdidaktik : Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen », *FLuL, 44*(2), p. 7-19.

Muller, Nathalie, *L'allemand, c'est pas du français !* IRDP, Neuchâtel, 1998.

Neuner, Gerhard (2009), « Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens », *Babylonia*, *4*, p. 14-17.

OFS – Office Fédéral de la Statistique (2021), Recensement fédéral de la population (RFP, 1970–2000), Relevé structurel (RS, 2010–2021). Disponible sur https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html (consulté le 23 août 2023)

Parminter, Sue ; Gardiner, Liz (avec Herbert Puchta et Jeff Stranks), *MORE ! 7^e Guide pédagogique*, Cambridge University Press and Helbling Languages, Cambridge, 2013.

Parminter, Sue ; Vallance, D'Arcy, English in Mind 11^e, Language Builder, Cambridge University Press, Cambridge, 2017.

Peyer, Elizabeth ; Barras, Malgorzata ; Lüthi, Gabriela ; Kofler, Katharina, *Projet "Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit" : ausgewählte Materialien. Lehrwerkanalyseraster zur Identifikation und Beschreibung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten* (überarbeitete Version : Oktober 2017). Fribourg : Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg, 2019

Peyer, Elizabeth ; Barras, Malgorzata ; Lüthi, Gabriela (2020), « Including home languages in the classroom : a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy », *International Journal of Multilingualism*, p. 1-16.

Pogranova, Slavka ; Ramillon, Corinne (2022), « Activités plurilingues sur la plateforme numérique des manuels d'allemand *Der Grüne Max* et *Junior* », *Babylonia*, *2*, 30-35.

Pogranova, Slavka ; Waltermann, Eva (2024),« De l'intention à l'outil : Le plurilinguisme dans les manuels d'enseignement de langues étrangères en Suisse Romande » *Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD*, Université de Genève, Suisse.

Von Ernst, Endt ; Inderst, Martina ; Padrós, Alicia ; Pfeifhofer, Petra ; Schomer, Marion ; Swerlowa, Olga (2021), *Geni@l Klick, 10-11 Band 1, Kursbuch.* Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Waltermann, Eva ; Forel, Claire (2015), « Why and how to include textbook analysis in Language Teacher Education programs », *English Language Teacher Education and Development (ELTED) 18*, p. 43-48.

Waltermann, Eva (2017), « Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères : le cas des enseignants genevois », *Etudes en Didactiques des Langues* 28, p. 163-185.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236