

Rapport du groupe de travail Français comme langue d'enseignement et langue étrangère (L1-L2)

Constats

1. Il existe un consensus sur les difficultés discursives et sémantiques des étudiantes et étudiants en français langue première (L1), comme l'ont rappelé lors de la présente conférence le Professeur Dillenbourg (EPFL) et les membres des Hautes écoles du groupe de travail sur le français (Universités de Lausanne, de Bâle, de Neuchâtel et de Genève). Ces lacunes ont trait à la maîtrise du lexique, à la capacité de traduire une pensée au niveau de la phrase, à la structuration du discours, à la qualité de l'argumentation et à la façon dont la situation de communication est pensée.
2. Parallèlement à ceci, on assiste à une diminution des heures consacrées aux langues, et donc au français langues 1 et 2. On passe de 30-40 % à « au moins » 27 % (RRM 1995, art.11 et RRM 2024, art.18).
3. La langue parlée dans l'espace public est la langue de scolarisation en langue 1. Cela distingue radicalement la Suisse romande de la Suisse alémanique. Pour cette raison même, les recommandations du CECR ne s'appliquent pas au français langue première. Pour rappel, ce cadre était le référentiel par défaut pour l'ensemble des langues enseignées au gymnase, comme le groupe français langue première le rappelait déjà lors de la Conférence Transition Gymnase-Université II (cf. rapport de 2013): « L'enquête EVAMAR se sert du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECR) pour réfléchir aux compétences de base en langue première. Or, le Cadre Européen est destiné exclusivement aux langues étrangères. Les experts du Conseil de l'Europe ont affirmé à plusieurs reprises qu'il ne convient pas aux langues de scolarisation ou langues premières » (Gymnasium Helveticum, N°1, 2014, p.18).
4. Une tendance générale dans l'enseignement, visant à considérer la langue 1 comme un pur instrument, se dégage de récentes réformes, dont la plus manifeste est celle qui a eu lieu dans la formation professionnelle. Depuis 2023, dans la partie CFC de L'École de commerce, le français y a en effet été supprimé pour être enseigné en tant que « compétence opérationnelle », entraînant un appauvrissement significatif des contenus et une réduction à une conception instrumentale de la langue.
5. Le français (L2) et l'italien, ou l'allemand et l'italien, sont mis en concurrence. Le fait de rendre obligatoire l'anglais comme troisième langue (exception faite du choix du grec et du latin comme 3e langue) par certains cantons met *de facto* en concurrence les deux langues nationales dans le choix de la deuxième langue du cursus gymnasial.
6. En raison de l'introduction du français précoce (Frühfranzösisch), des heures de français (L2) ont été supprimées au niveau gymnasial. Cette modification supposait que l'apprentissage se

ferait plus rapidement et que les élèves auraient ainsi un niveau supérieur en arrivant au gymnase, ce qui s'est avéré inexact. La grande majorité des élèves ne maîtrise plus les structures grammaticales élémentaires ni le vocabulaire de base. Il en résulte un niveau moyen de français langue seconde plus bas pour les élèves qui obtiennent un certificat de maturité. De plus en plus d'étudiantes et d'étudiants mettent un terme à leurs études de français langue seconde, pour des raisons de compétences linguistiques (Université de Bâle).

Risques

1. Le type de réponses donné actuellement aux constats d'affaiblissement de la maîtrise de la langue première par la CDIP, à savoir l'introduction des compétences de base dans la langue d'enseignement, ne permet pas de se prémunir contre deux écueils : le glissement vers une conception strictement utilitaire de la langue et une détérioration des conditions d'enseignement de la langue première (ressources horaires, taux d'encadrement).
2. La langue première ne peut pas être évaluée selon des critères propres aux langues secondes (CECR). Cette perspective actionnelle présente deux dangers majeurs dans le cadre du français langue première. D'une part, elle ne favorise pas une compréhension profonde par les élèves de leur propre langue dont on sait qu'elle est propice à l'apprentissage des autres langues et à la constitution des savoirs dans les autres disciplines. D'autre part, les objectifs fondamentaux énoncés dans le RRM ne peuvent être atteints dans le cadre d'une conception instrumentale de la langue (art. 6, al. 1b, al. 1d, al. 4 : « Il s'agit d'encourager leur ouverture d'esprit, leur esprit critique et leur capacité de jugement [...], de développer leur intelligence, leur volonté, leur sensibilité éthique et esthétique. [...] Ils sont aptes à se situer dans le monde naturel, technique, économique, social et culturel dans lequel ils vivent [...]. Ils sont prêts à y exercer leur responsabilité à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature »).
3. L'assimilation de la langue première à des critères d'évaluation de la langue seconde présente enfin le risque de survaloriser l'oral au détriment de l'écrit. Ce risque est d'autant plus grand que la réponse pédagogique à l'émergence des intelligences artificielles va dans le même sens.
4. La perte d'une bonne maîtrise d'une deuxième langue nationale met en danger la cohésion nationale. Les élèves qui manquent de maîtrise en langue seconde rencontrent également des difficultés à faire leurs études dans les universités des autres régions linguistiques.

Atouts

1. Le français L1 est la discipline où les élèves développent une conscience linguistique et des compétences langagières qui vont au-delà de la maîtrise du lexique, de l'orthographe et de la grammaire, pour inclure des aptitudes à structurer un discours complexe. C'est en ce sens-là qu'il faut comprendre « textes oraux et écrits » du point 2.3.2 du PEC sur les compétences de base (PEC 2024, p. 14-15). Les compétences dont il s'agit au gymnase ne sont pas assimilables à celles acquises durant la formation au secondaire 1.
2. Il existe un potentiel de transversalité propre à la langue première, tout le processus d'apprentissage et les stratégies cognitives se construisant en effet à partir de la langue, qui en est la matrice. Le plan d'études cadre disciplinaire (point 2 : « Contribution à l'encouragement des compétences transversales », PEC 2024, p. 29-30) démontre la contribution essentielle du français à l'acquisition des compétences transversales.
3. En termes de compétences personnelles, la littérature est le lieu même où s'exercent l'empathie, le décentrement et l'intersubjectivité (point 2.2 : « Compétences personnelles », PEC 2024, p. 29), à travers des textes polyphoniques et le travail de l'argumentation qui incite à intégrer une diversité de points de vue. Pour promouvoir et structurer le débat démocratique, le français permet de construire son identité de manière responsable et réflexive dans le dialogue avec autrui.
4. L'enseignement du français offre une conscience des usages non instrumentaux de la langue, à savoir l'esthétique. L'accent mis sur la littérature développe un rapport spécifique à l'écrit, le distingue comme une des formes particulières de l'expression.
2. La promotion de l'enseignement des langues secondes selon le modèle par immersion (classes bilingues) est à privilégier. Plusieurs exemples attestent des effets bénéfiques de ce type d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. De même, les échanges linguistiques doivent encore se développer comme l'exige le RRM (art. 22). Pour des raisons didactiques et non politiques, le français précoce (Frühfranzösisch) crée des problèmes dans l'apprentissage du français langue seconde qui se répercutent jusqu'à l'université : il y a un nombre très faible d'étudiants dans les universités germanophones qui choisissent d'étudier le français, ce qui aboutit à un manque de relève dans le corps enseignant, et met en danger la qualité de l'enseignement du français langue seconde.
3. Il faut absolument éviter une mauvaise compréhension de ce que sont les compétences de base en L1. En effet, celles-ci ne peuvent être envisagées que dans leur rapport aux textes et à la littérature, et non comme quelque chose qui se situe en dehors de l'apprentissage du français, comme les intitulés du PEC le rappellent (« réception des textes oraux et écrits » ; « production des textes oraux et écrits » ; « conscience linguistique », PEC 2024, p. 14-15). Il ne s'agit pas de refaire ce qui a été fait dans les degrés précédents (Plan d'études romand). Le travail sur les compétences de base ne peut pas se résumer à un travail sur l'orthographe, le lexique et la grammaire, mais doit se concevoir dans un rapport aux textes. L'évaluation des compétences de base n'a donc de sens que si elle s'inscrit dans l'évaluation de tâches complexes qui ont toujours la forme de textes.

Recommandations

1. Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, s'agissant du français langue première, le groupe de travail recommande aux cantons de prendre la mesure des besoins pour mettre en œuvre le PEC en termes de dotation horaire. Certains modèles d'appui réservés aux élèves rencontrant des difficultés au niveau des compétences de base ont montré leurs limites, surtout lorsque ces leçons d'appui sont détachées du reste de l'enseignement du français ou lorsqu'on situe à tort l'enseignement des compétences de base au niveau du lexique, de l'orthographe et de la grammaire au lieu du texte. Il existe, en revanche, des modèles cantonaux qui fonctionnent et qui sont transposables : un cours supplémentaire en demi-classe, pour travailler la rédaction de textes et l'architecture de la pensée, permet de développer un enseignement qui répond aux exigences du PEC. L'enseignante ou l'enseignant peut ainsi suivre de plus près l'évolution de l'apprentissage de ses élèves.

Coordination et direction

- Rion Valéry, enseignant (JU) et président de l' Association suisse des professeurs de français ASPF, rédacteur du plan d'études cadre disciplinaire « français langue première »

Membres du groupe de travail

- Chariatte Isabelle, Chargée de cours, Université de Bâle
- Cicurel Valérie, enseignante (VD), présidente de la conférence cantonale des chefs de file de français, membre du comité de l'ASPF
- David Jérôme, professeur ordinaire en didactique du français à L'Institut universitaire de formation pour l'enseignement IUFÉ, Université de Genève
- Fazio Marilyn, enseignante (BE), membre du comité de l'ASPF
- Imperiali Christophe, professeur ordinaire en littérature du XIXe siècle
- Le Quellec Cottier Christine, professeure titulaire de littérature, Université de Lausanne, ancien membre de la Commission suisse de maturité CSM
- Morata Diane, enseignante (BE), membre du comité de l'ASPF, rédactrice du plan d'études cadre disciplinaire « français langue première »
- Vuillemin Nathalie, professeure ordinaire de littérature du XVIIIe et membre de la CGU, Université de Neuchâtel