Frühfranzösischdebatten: Politik, Wissenschaft und Schule.

In den aktuell geführten Debatten rund um das sogenannte Frühfranzösisch in der deutschsprachigen Schweiz geht es gleichzeitig um ein Gemenge von ganz unterschiedlichen Themen. Zu gewissen Themen haben wir als Institut für Mehrsprachigkeit* nichts zu sagen, zu anderen haben wir geforscht oder zumindest die Literatur gelesen.

Die Debatte mobilisiert seit Jahrzehnten die genau gleichen Argumente. Gewisse Appelle, die in neuester Zeit verfasst wurden, hätten vor 10 oder auch 25 Jahren verfasst sein können. Was diese Debatten kennzeichnet, ist eine Vermischung von institutionell-politischen, sprachideologischen, sprachpädagogischen und gewerkschaftlichen Fragen. Ein Weg, um die Debatte sachlich und produktiv weiterzubringen, wäre unseres Erachtens, diese verschiedenen Aspekte klarer zu identifizieren und so gut es geht unabhängig voneinander zu diskutieren.

Harmonisierung des Bildungssystems in der Schweiz

Das aktuelle Sprachencurriculum in den staatlichen Schulen der meisten Kantone ist das Resultat von langen Verhandlungen zwischen den Kantonen. Der gefundene Kompromiss von 2004 sieht vor, dass zwei Fremdsprachen auf Primarstufe unterrichtet werden, eine davon eine Landessprache.

Aus bildungspolitischer Sicht wäre das Neuverhandeln dieses Kompromisses aufwändig und es ist aktuell nicht vorhersagbar, was dabei herauskommen würde. Die Stellungnahmen von EDK-Präsident Christophe Darbellay und von Bundesrätin Baume-Schneider in jüngster Zeit machten klar, dass die Harmonisierung des Sprachencurriculums für die bildungspolitischen Akteure auf Bundesebene weiterhin ein zentrales Anliegen ist. So sind jetzt seitens des Bundesrats zwei Szenarien zur Vernehmlassung bei den Kantonen vorgesehen: Entweder soll die geltende Konkordatslösung beibehalten werden oder eine zweite Landessprache soll ab der Primarschule und bis zum Ende der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Letzteres Szenario ist zwar eine Minimalvorgabe, privilegiert aber unzweideutig die Landessprachen als Fremdsprachen.

Über die Vor- und Nachteile einer Harmonisierung zu befinden, gehört nicht zu den Aufgaben und passt auch nicht zu den Kompetenzen des Instituts für Mehrsprachigkeit als wissenschaftliche Institution. Die Frage, wie viel Autonomie die Kantone bei der Gestaltung ihres Bildungsangebots haben sollen, ist eine föderalismustheoretische und genuin politische Frage. SpezialistInnen wie das Freiburger Institut für Föderalismus (https://www.unifr.ch/federalism/de/) können hier fundierte Meinungen abgeben.

***Institut für Mehrsprachigkeit (IFM)**
Das Institut für Mehrsprachigkeit ist ein unabhängiges Forschungsinstitut der Universität Freiburg. Forschende aus Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik und Sprachlehr- und Sprachlernforschung betreiben Grundlagenforschung zur Mehrsprachigkeit in Gesellschaft, Schule, Arbeitswelt und Politik und arbeiten eng mit nationalen und internationalen Partnern zusammen.

Das IFM leitet zudem das **Wissenschaftliche Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM),** ein Mandat des Bundes für anwendungsorientierte Forschung. Hier untersuchen Forschende aus der ganzen Schweiz Fragen zur Rolle von Sprachminderheiten, zur Fremdsprachendidaktik, zu Herkunftssprachen und zur mehrsprachigen Praxis in Institutionen und Verwaltungen. Eine angeschlossene Dokumentationsstelle sammelt und erschließt den Forschungsstand und berät Interessierte aus Verwaltung, Bildung und Öffentlichkeit.

Sprachpädagogische Ziele

Die sprachpädagogischen Ziele für die beiden Fremdsprachen wurden von der EDK (EDK, 2011) für die beiden Fremdsprachen festgelegt. Am Ende der obligatorischen Schule sollen beide Fremdsprachen in drei der vier Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen) auf dem GER-Niveau von A2.2 beherrscht werden. Es liegen inzwischen Resultate verschiedener Studien (aus unserem Haus und von anderen Institutionen) und von der EDK selber vor (Erzinger et al., 2025), wobei im Bildungsmonitoring der EDK nur Lese- und Hörverstehen überprüft werden.

Die Grundkompetenzen sind so formuliert, dass sie grundsätzlich von fast allen SchülerInnen erreicht werden können sollten. Dieses Ziel wird für keine der Fremdsprachen erreicht. Für Englisch sieht es etwas besser aus als für Französisch und Deutsch.

Die Resultate sind mittlerweile allseits bekannt, und wer die Literatur kannte, die schon seit Jahrzehnten vorliegt, ist erstaunt, dass die Resultate immer noch Erstaunen hervorrufen. Dass Englisch etwas besser dasteht als die beiden Landessprachen hat mit Fragen der Motivation und mit sogenannt extramuraler Exposition, die für Englisch viel höher ist als für Französisch/Deutsch, zu tun. Zum erstgenannten Faktor gibt es viele Studien auch aus der Schweiz. Zum zweiten gibt es aus der Schweiz noch wenige Daten (unsere Masterstudierenden arbeiten im Moment aber dazu), aber aus anderen europäischen Ländern gibt es klare Hinweise auf den grossen Einfluss extramuraler Exposition, vor allem für Englisch (De Wilde et al., 2022; Peters et al., 2019; Sundqvist & Uztosun, 2024). Englisch, so scheint es, wird ohnehin gelernt, unabhängig vom Curriculum.

Bezüglich des Erreichens der Grundkompetenzen noch kaum diskutiert werden hingegen die grossen Unterschiede zwischen den Schultypen, die sich schweizweit zeigen. Im progymnasialen Unterricht erreicht der Grossteil der Schülerinnen und Schüler die Ziele, beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen und insbesondere beim Schultyp mit Grundanforderungen sind es in den meisten Kantonen weit weniger als die Hälfte. Verlieren wir einen beträchtlichen Teil der Kinder für die schulischen Fremdsprachen?

Wenn die Ziele am Schluss der obligatorischen Schule nicht erreicht werden, ist es naheliegend, mehr Zeit in den Sprachenunterricht zu investieren. Die Resultate von Evaluationsstudien (Peyer et al., 2016) lassen keinen Zweifel am – zugegebenermassen banalen – Zusammenhang zwischen Stundendotation und erreichbaren Kompetenzniveaus. Ob diese Zeit in der Primar- oder in der Sekundarstufe eingesetzt wird, ist gemäss Forschungsstand nicht die entscheidende Frage. Man kann, aber man muss nicht in der Primarschule anfangen. *Wie* die Zeit eingesetzt wird (z.B. Art und Qualität des Inputs) dürfte hingegen schon eine Rolle spielen.

Das Institut für Mehrsprachigkeit sieht seine Mission unter anderem darin, wissenschaftlich solide Beiträge zu leisten zu den Fragen, was mit welchen Mitteln für wen bezüglich mehrsprachiger Kompetenzen erreichbar ist. Wir beschränken uns dabei nicht auf die Landessprachen, diese haben aber einen wichtigen Stellenwert in unseren Arbeiten zu kognitiven, pädagogischen und sozialen Aspekten der Mehrsprachigkeit. Wir bekennen uns zu keiner spezifischen Curriculumsvariante, sondern wir stehen der Öffentlichkeit mit unserer Expertise zur Verfügung, um konkrete angewandte Fragen beantworten zu helfen. Wir versuchen, die Faktoren zu verstehen, die zu besserem und schlechterem Lernen führen, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten des pädagogischen Dispositivs.

Unsere Unabhängigkeit von spezifischen sprachpädagogischen Bekenntnissen ist ein für uns selbstverständliches Merkmal, das ein wissenschaftliches Kompetenzzentrum haben muss.

Nationaler Zusammenhalt

In den aktuellen Debatten wird in der Regel an den nationalen Zusammenhalt appelliert. Auffällig ist dabei, dass diejenigen, die die aktuell geltende Regelung befürworten, implizit oder gar explizit denjenigen, die sie kritisieren, vorwerfen, dass sie den nationalen Zusammenhalt gefährden. Sprachenpolitische Akteure haben schon seit langem Fragen des Sprachencurriculums und Fragen der nationalen Kohäsion aufeinander bezogen:

> Ich verlange heute vom Tessiner Soldaten, dass er an der Grenze bereit sei, für mich, wenn es das Schicksal will, sein Blut zu vergiessen - und ich sollte zu bequem sein, in der Schule seine Sprache zu lernen? Ich sollte die Kenntnis der englischen Sprache vorziehen dürfen, bevor ich meine nationale Pflicht getan habe? Wenn man darüber nachdenkt, kann man es kaum glauben, dass der Unterricht in den drei Landessprachen an den schweizerischen Mittelschulen noch nicht Tatsache, sondern erst zu fordern ist. (Falke, 1914, p. 14)

Solchen Deklarationen zum Trotz wurden die nicht-territorialen Landessprachen nur sehr zögerlich Teil des obligatorischen Curriculums, und wenn sie eingeführt wurden, war oft nicht die eidgenössische Kohäsion, sondern etwa wirtschaftliche Überlegungen entscheidend (Giudici & Grizelj, 2017; Giudici, 2019).

Die aktuellen Debatten bergen die Gefahr, dass Gräben aufgerissen werden. Einerseits instrumentalisieren gewisse Kreise Schul- und vor allem Schulsprachenfragen, um über Kritik an als realitätsfern portraitierten Bildungsfunktionären politisches Kapital zu schlagen. Andererseits vertiefen auch die AnwältInnen des Status Quo die Gräben. So sagte etwa Bundesrätin Baume-Schneider kürzlich (RTS, Sous la Coupole, 12.6.2025), dass in der Westschweiz nicht von Fremdsprachen («langues étrangères») gesprochen werde, während die Deutschschweizer die Landessprache Französisch als ‘fremd’ betrachten. Während die Generalisierbarkeit dieser Aussage wohl noch abzuklären wäre,[1] zeigt sie doch, dass eine Verschiebung des Französischunterrichts auf die Sekundarstufe I in der Deutschschweiz von der Westschweiz als Affront gegen Französisch interpretiert würde.

Es steht für uns ausser Frage, dass das Lernen der Landessprachen in der Schweiz wichtig ist und sowohl von staatlicher wie auch von privater Seite unterstützt werden muss. Das Institut für Mehrsprachigkeit setzt sich dafür ein, dass die Landessprachen, und zwar auch Italienisch und Rätoromanisch, die in diesen Debatten systematisch ausgeblendet werden, gelernt werden können. Seit unserer Gründung lancieren und unterstützen wir Projekte und Initiativen, die zum Ziel haben, die Landessprachen insbesondere der Minderheiten schulisch und ausserschulisch zu vermitteln. In unserer Forschung und in unserem Online-Angebot mit Podcasts https://cedile.ch/de/category/podcast-de/ und anderen Materialien thematisieren wir diese Fragen, damit auch eine breitere Öffentlichkeit den aktuellen Stand der Diskussionen und der Forschung zur Kenntnis nehmen kann.

Wir denken allerdings, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen in den Landessprachen und der sozialen Kohäsion in der Schweiz kompliziertere Fragen aufwirft als das in der aktuellen

[1] Im Plan d’Étude Romand steht unter ‘Langues’: « Le domaine **Langues**, en cohérence avec les finalités et objectifs de l’école publique, vise à favoriser chez l’élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. »

Debatte Postulierte. Steht das Lernen der Sprachen der Anderen tatsächlich für das Interesse an den anderen Sprachgemeinschaften? Oder könnte das Lernen der Sprachen der Anderen auch eine Nebenwirkung des Zusammenlebens und -arbeitens sein?

Gewerkschaftliche Anliegen der SprachdidaktikerInnen

Die aktuellen sprachpädagogischen Debatten haben eine gewerkschaftliche Machtkomponente. Wir selber, insbesondere unsere Studienprogramme an der Universität Freiburg/Fribourg, sind letztlich Nutzniesser einer ausgeweiteten mehrsprachigen Ausbildung auf Primar- und Sekundarstufen der obligatorischen Schule. Viele unserer Projekte haben das Lernen auf Primar- und Sekundarschulstufe zum Gegenstand. Wenn der Fremdsprachenunterricht auf Primarstufe abgeschafft würde, würden wir und viele KollegInnen an den Pädagogischen Hochschulen verlieren.

Wir denken aber nicht, dass diese gewerkschaftlichen Interessen Grund sein sollten, mit ‘wissenschaftlichen’ Rationalisierungen einseitig für unsere Interessen zu argumentieren.

Fazit

Wann Französisch in den Schulen gelernt werden soll, ist eine Frage politischer Prioritäten und gesellschaftlicher Aushandlung. Die symbolische Bedeutung, die dem Französischen für den nationalen Zusammenhalt zugeschrieben wird, lässt sich wohl ansatzweise rekonstruieren, aber nicht in die Logik einer Wirkungsstudie zum Sprachenlernen übersetzen. Forschung, wie wir sie verstehen, kann dazu beitragen, die Debatten zum schulischen Sprachencurriculum zu informieren und zu differenzieren. Aufgezeigt werden können z.B. Prämissen sowie Pros und Kons pädagogischer Dispositive – dies aber immer kontextbezogen und im Rahmen von spezifischen Fragestellungen und Grenzen des methodischen Zugriffs. In den Debatten um Frühfranzösisch kann Forschung die Rolle als Inputgeber für evidenzbasierte Entscheidungen übernehmen, nicht die als Schiedsrichter.

Débat sur l'apprentissage précoce du français : politique, science et école.

Le débat actuel sur l'apprentissage dit précoce du français en Suisse alémanique traite simultanément d'une série de sujets très différents. En tant qu'Institut de plurilinguisme*, il en est sur lesquels nous ne nous prononçons pas ; sur d'autres, nous avons mené des recherches ou étudié la littérature spécialisée.

Depuis des décennies, le débat mobilise régulièrement les mêmes arguments. Certains argumentaires récents auraient tout aussi bien pu être rédigés il y a 10 ou même 25 ans. Ce qui les caractérise, c'est un mélange de questions relevant de politiques institutionnelles, d'idéologies linguistiques, de didactique des langues et d'enjeux syndicaux. Identifier plus clairement ces différents aspects pour les discuter indépendamment les uns des autres (autant que possible) serait selon nous un moyen de faire avancer le débat de manière plus objective et constructive.

Harmonisation du système éducatif en Suisse

L'actuel plan d'études de l'enseignement des langues à l'école obligatoire, suivi dans la plupart des cantons, est le résultat de longues négociations entre les cantons. Le compromis trouvé en 2004 prévoit l'enseignement de deux langues étrangères au niveau primaire, dont l'une doit être une langue nationale.

En termes de politique éducative, la renégociation de ce compromis s'avérerait laborieuse et son issue difficile à prévoir. Selon les récentes déclarations du président de la CDIP, Christophe Darbellay, et de la conseillère fédérale, Elisabeth Baume-Schneider, l'harmonisation des programmes d'enseignement des langues demeure une préoccupation centrale des acteurs de la politique éducative au niveau fédéral. Ainsi, en vue d'une consultation auprès des cantons, le Conseil fédéral a demandé l'élaboration de deux variantes : 1) maintenir la solution actuelle ou 2) obliger l'enseignement d'une deuxième langue nationale dès l'école primaire, jusqu'à la fin du degré secondaire I. Si la variante 2) fixe une exigence minimale, elle place clairement la priorité sur les langues nationales dans l'enseignement des langues étrangères.

L'Institut de plurilinguisme, en tant qu'institution scientifique, n'a ni pour tâche ni pour compétence de se prononcer sur les avantages et les inconvénients d'une harmonisation scolaire. Le degré d'autonomie dont doivent disposer les cantons dans l'organisation de leur offre éducative est une question relevant clairement du fédéralisme et du politique. Sur de telles questions, on pourrait faire appel à l'expertise d'institutions telles que l'Institut du fédéralisme (https://www.unifr.ch/federalism/fr/).

***Institut de plurilinguisme (IDP)**
L'Institut de plurilinguisme est un institut de recherche indépendant de l'Université de Fribourg. Des chercheur·euse·s en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et en enseignement et apprentissage des langues mènent des recherches fondamentales sur le plurilinguisme dans la société, à l'école, dans le monde du travail et en politique, et travaillent en étroite collaboration avec des partenaires nationaux et internationaux.

L'IDP dirige également le **Centre de compétence scientifique pour le plurilinguisme (CSP),** un mandat de la Confédération pour la recherche appliquée. Des chercheur·euse·s de toute la Suisse y étudient des questions relatives au rôle des minorités linguistiques, à la didactique des langues étrangères, aux langues d'origine et à la pratique plurilingue dans les institutions et les administrations. Le centre de documentation qui y est affilié collecte et exploite les résultats de la recherche et conseille les personnes intéressées issues de l'administration, de l'éducation et du grand public.

Objectifs didactiques en matière de langues

Selon les standards nationaux de formation fixés par la CDIP pour les deux langues étrangères à la fin de la scolarité obligatoire (CDIP, 2011), les apprenant·e·s doivent atteindre le niveau A2.2 du CECR dans trois des quatre domaines de compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression orale). L'on dispose désormais des résultats de différentes études (réalisées par notre Institut et d'autres institutions) et du monitoring de la CDIP elle-même (Erzinger et al., 2025), même si ce dernier ne vérifie que la compréhension écrite et orale.

Les compétences fondamentales sont formulées comme étant en principe atteignables par presque tou·te·s les élèves. Or, cet objectif n'est atteint pour aucune des langues étrangères, même si la situation de l'anglais est légèrement meilleure que celle du français et de l'allemand.

Aujourd'hui, ces résultats sont largement diffusés, et quiconque connaît la littérature disponible depuis des décennies s'étonne de l'étonnement qu'ils suscitent. Le fait que l'anglais soit légèrement mieux classé que les deux langues nationales est lié à des questions de motivation et à une exposition dite extra-muros, beaucoup plus importante pour l'anglais que pour le français ou l'allemand. Le premier facteur a fait l'objet de nombreuses études, notamment en Suisse. Pour ce qui est du second, il existe encore peu de données pour la Suisse (mais nos étudiant·e·s en master travaillent actuellement sur ce sujet). D'autres pays européens en revanche disposent de données claires sur l'importante influence de l'exposition extra-muros, en particulier pour l'anglais (De Wilde et al., 2022 ; Peters et al., 2019 ; Sundqvist & Uztosun, 2024), qui semble s'apprendre de manière spontanée, indépendamment du programme scolaire.

En matière d'acquisition des compétences fondamentales, les grandes différences entre les types de classes du 3ème cycle observées dans toute la Suisse sont encore peu discutées. Alors que la majorité des élèves des classes pré-gymnasiales atteint les objectifs fixés, ils et elles sont bien moins de la moitié à les atteindre dans les classes à exigences de base, dans la plupart des cantons. Sommes-nous en train de perdre une partie considérable des enfants dans l'enseignement des langues étrangères à l'école ?

Les objectifs n'étant pas atteints à la fin de la scolarité obligatoire, il semble logique d'investir davantage de temps dans l'enseignement des langues. Les résultats d'évaluations empiriques (Peyer et al., 2016) montrent qu'il existe un lien – au demeurant évident – entre dotation horaire et niveau de compétence atteignable. Que ce temps soit alloué au niveau primaire ou secondaire n'est, selon les recherches actuelles, pas la question décisive. On peut, mais on n'est pas obligé, de commencer à l'école primaire. Par contre, *la manière* dont le temps est utilisé (p. ex. type et qualité de l'input) joue certainement un rôle.

L'Institut de plurilinguisme considère que sa mission consiste entre autres à participer aux discussions relatives à ce qui est atteignable au niveau des compétences plurilingues, avec quels moyens, et pour qui, en apportant des arguments scientifiques solides. Nous ne nous arrêtons pas aux langues nationales, mais celles-ci occupent une place importante dans nos travaux sur les aspects cognitifs, pédagogiques et sociaux du plurilinguisme. Nous ne nous prononçons pas en faveur d'un programme d'enseignement spécifique, mais mettons notre expertise au service de la collectivité en vue de répondre à des questions de recherche appliquée concrètes. Nous essayons de comprendre quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent l'apprentissage, tant du côté des apprenant·e·s que du dispositif pédagogique.

Notre indépendance vis-à-vis de tout courant en matière d'enseignement des langues est un trait caractéristique évident, indispensable au travail d'un centre de compétence scientifique.

Cohésion nationale

Dans le débat actuel, on en appelle généralement à la cohésion nationale. Il est frappant de constater que les partisan·e·s de la réglementation actuelle reprochent implicitement et parfois explicitement à celles et ceux qui la critiquent de mettre en danger la cohésion nationale. Depuis longtemps, les acteurs de la politique linguistique mettent en lien la question des programmes d'enseignement des langues et celle de la cohésion nationale :

> *J'exige aujourd'hui du soldat tessinois qu'il soit prêt à verser son sang pour moi à la frontière si le destin le veut, et je serais trop paresseux pour apprendre sa langue à l'école ? Devrais-je privilégier la connaissance de l'anglais avant d'avoir accompli mon devoir national ? Quand on y pense, on a de la peine à croire que l'enseignement des trois langues nationales dans les écoles secondaires suisses ne soit pas encore une réalité, mais doive encore être réclamé. (Falke, 1914, p. 14, notre traduction)*
>
> Ich verlange heute vom Tessiner Soldaten, dass er an der Grenze bereit sei, für mich, wenn es das Schicksal will, sein Blut zu vergiessen - und ich sollte zu bequem sein, in der Schule seine Sprache zu lernen? Ich sollte die Kenntnis der englischen Sprache vorziehen dürfen, bevor ich meine nationale Pflicht getan habe? Wenn man darüber nachdenkt, kann man es kaum glauben, dass der Unterricht in den drei Landessprachen an den schweizerischen Mittelschulen noch nicht Tatsache, sondern erst zu fordern ist. (Falke, 1914, p. 14)

En dépit de telles déclarations, les langues nationales non-territoriales n'ont été intégrées que très progressivement dans le programme d'enseignement obligatoire. Et lorsque cela a été fait, les considérations économiques ont souvent primé sur les questions de cohésion fédérale (Giudici & Grizelj, 2017 ; Giudici, 2019) .

Le débat actuel risque de creuser des fossés. D'un côté, certains milieux critiquent les fonctionnaires de l'éducation, que l'on dépeint comme déconnectés de la réalité, afin d'en tirer un avantage politique. Pour cela, ils instrumentalisent les problématiques scolaires, en particulier autour des langues de scolarisation. De l'autre, les défenseurs du statu quo alimentent aussi les divisions. Ainsi, la conseillère fédérale Elisabeth Baume-Schneider a récemment déclaré (RTS, Sous la Coupole, 12.6.2025) qu'en Suisse romande, on ne parle pas de l'allemand comme d'une « langue étrangère », alors que de leur côté, les Suisses alémaniques considèrent le français comme une langue « étrangère ». Même si la possibilité de généraliser une telle affirmation resterait à démontrer,[1] elle indique toutefois qu'un report de l'enseignement du français au niveau secondaire I en Suisse alémanique pourrait être interprété par la Suisse romande comme une attaque contre le français.

[1] Dans le Plan d'Étude Romand, sous la rubrique « Langues », on peut lire : « Le domaine **Langues,** en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. »

Il ne fait aucun doute pour nous que l'apprentissage des langues nationales en Suisse est important et doit être soutenu tant par les pouvoirs publics que par le secteur privé. L'Institut de plurilinguisme s'engage pour que les langues nationales, y compris l'italien et le romanche, qui sont systématiquement ignorées dans ces débats, puissent être apprises. Depuis la création de notre Institut, nous lançons et soutenons des projets et des initiatives qui visent à enseigner les langues nationales, en particulier celles des minorités, dans le cadre scolaire et extrascolaire. Nous abordons ces questions dans nos recherches et aussi dans notre offre en ligne, qui comprend des podcasts https://cedile.ch/category/podcast-fr/ et d'autres supports permettant à un plus large public d'accéder à l'état actuel des discussions et de la recherche.

Nous pensons toutefois que le lien entre les compétences dans les langues nationales et la cohésion sociale en Suisse soulève des questions plus complexes que ne le fait le débat actuel. L'apprentissage de la langue de l'autre reflète-t-il un intérêt réel pour les autres communautés linguistiques ? Ou l'apprentissage de la langue de l'autre pourrait-il également être un effet secondaire du vivre et travailler ensemble ?

Préoccupations syndicales en didactique des langues

Le débat actuel autour de la didactique des langues comprend une composante de lutte syndicale. Après tout, nous, et en particulier nos programmes d'études à l'Université de Fribourg, sommes les bénéficiaires d'une formation plurilingue dispensée dans le cadre de la scolarité obligatoire. Beaucoup de nos projets portent sur l'apprentissage des langues au niveau primaire et secondaire I. Si l'enseignement des langues étrangères venait à être supprimé au primaire, nous et bon nombre de nos collègues des hautes écoles pédagogiques en sortirions perdants. Ces enjeux syndicaux ne devraient toutefois pas servir de prétexte à des argumentations « scientifiques » visant à défendre nos intérêts de manière unilatérale.

Conclusion

La question de savoir quand le français doit être appris à l'école relève des priorités politiques et de négociations sociales. Certes, la signification symbolique du français comme facteur de cohésion nationale peut en partie se comprendre, mais elle ne saurait être démontrée au travers d'une étude d'impact sur l'apprentissage des langues. La recherche, telle que nous la concevons, peut contribuer à éclairer et à nuancer les débats sur les programmes scolaires d'enseignement des langues. Elle peut par exemple mettre en évidence les prémisses, les avantages et inconvénients des dispositifs didactiques, mais toujours en tenant compte du contexte ainsi que des questions de recherche spécifiques et des possibilités de l'approche méthodologique choisie. Dans les débats sur l'apprentissage précoce du français, la recherche peut être une source de connaissances à partir desquelles prendre des décisions fondées, mais elle ne peut jouer le rôle d'arbitre.

Referenzen | Références

De Wilde, Vanessa, Brysbaert, Marc, & Eyckmans, June. (2022). Formal versus informal L2 learning: How do individual differences and word-related variables influence French and English l2 vocabulary learning in Dutch-speaking children? In *Studies in Second Language Acquisition* (Vol. 44, Issue 1, pp. 87–111). https://doi.org/10.1017/S0272263121000097

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Stand 2. Mai 2011*.

Erzinger, Andrea B., Angelone, Domenico, Locher, Franziska M., Prosperi, Oliver, Salvisberg, Miriam, & Tomasik, Martin J. (2025). *Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: Ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring*. https://doi.org/10.48620/85368

Falke, Konrad. (1914). *Der schweizerische Kulturwille: Ein Wort an die Gebildeten des Landes*. Verlag von Rascher und Cie.

Giudici, A., & Grizelj, S. (2017). National unity in cultural diversity: How national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914-1961). *Paedagogica Historica*, *53*(1/2), 137–154.

Giudici, Anja. (2019). *Explaining Swiss language education policy* [Dissertation, University of Zurich]. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/166199/

Peters, Elke, Noreillie, Ann-Sophie, Heylen, Kris, Bulté, Bram, & Desmet, Piet. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, *69*(3), 747–782. https://doi.org/10.1111/lang.12351

Peyer, Elisabeth, Andexlinger, Mirjam, Kofler, Karolina, & Lenz, Peter. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Kompetenzzentrum Mehrsprachigkeit. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304950

Sundqvist, Pia, & Uztosun, M. Sercan. (2024). Extramural English in Scandinavia and Asia: Scale Development, Learner Engagement, and Perceived Speaking Ability. *TESOL Quarterly*, *58*(4), 1638–1665. https://doi.org/10.1002/tesq.3296