

Trois langues à l'école primaire en Suisse romande

Un nouvel état des lieux

Daniel Elmiger



Trois langues à l'école primaire en Suisse romande

Un nouvel état des lieux

Daniel Elmiger

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Remerciements

Je remercie Matthis Behrens, Jean-François de Pietro, Silvia Fankhauser et Corinne Martin pour leur relecture attentive d'une première version de ce rapport.

Orthographe

Le texte de ce rapport applique l'orthographe rectifiée, dont les principes sont expliqués sur le site de la Délégation à la langue française: <http://www.ciip.ch/index.php?m=1&sm=9&page=152>

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

<http://www.irdp.ch/>

Cette publication de l'IRDP est un document de travail. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son auteur.

Table des matières

Introduction : pourquoi cette publication ?.....	5
Du programme politique à l'application dans les écoles	7
Rappel du contexte politique	7
Une adoption à vitesse variable.....	9
Un monde didactique en mouvement	11
Le répertoire plurilingue.....	11
La didactique intégrée des langues	14
Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les portfolios.....	17
L'éveil aux langues	19
Les contenus, les compétences et les standards.....	19
Afin de mener à bien le projet d'introduction de l'anglais... ..	24
Pour des attentes réalistes	24
Pour une cohérence verticale assumée.....	25
L'anglais par rapport aux autres langues de l'école	25
Nécessité d'un dispositif d'évaluation	26
Autres questions, problèmes et résistances.....	27
Les enseignant-e-s.....	27
La grille horaire.....	28
Les couts	29
Le matériel d'enseignement	29
Gestion (dé)centralisée du projet.....	30
Acceptabilité	30
En conclusion.....	31
Annexe : Grille d'auto-évaluation	34
Bibliographie.....	36

Introduction : pourquoi cette publication ?

En Suisse, le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire est en profonde mutation. Les cantons suisses ont décidé, en 2004, de mettre en oeuvre une politique des langues harmonisée – mais non pas tout à fait uniforme –, prévoyant, entre autres, l'introduction de deux langues étrangères dès l'école primaire. Dans le domaine des langues étrangères et de la langue de scolarisation, d'autres tendances se développent depuis quelques années, et il n'est pas facile d'avoir une vue d'ensemble sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école.

Cinq ans après une première publication concernant l'introduction de l'anglais dans les écoles romandes (Elmiger, 2005 ; cf. aussi Elmiger, 2006), ce nouvel état des lieux cherche à insérer la question de l'introduction plus précoce de l'anglais – toujours d'actualité – dans un contexte élargi, en tenant compte aussi bien des expériences faites dans d'autres parties de la Suisse, que des résultats de recherches récentes (notamment du PNR 56 : *Diversité des langues et compétences linguistiques*), des instruments politiques en voie de concrétisation (cf. *HarmoS*) et des nouvelles tendances dans le domaine de la didactique des langues (didactique intégrée, didactique du plurilinguisme).

La présente publication vise certes en premier lieu l'anglais, dont l'introduction implique encore un certain nombre d'enjeux théoriques, politiques et pratiques, mais elle souhaite aussi éclairer l'ensemble du domaine des langues à l'école, selon le postulat de base qu'il n'est pas souhaitable de considérer de manière isolée une seule langue présente dans le curriculum scolaire. Elle est destinée à celles et ceux qui doivent prendre part à la mise en place de la nouvelle politique des langues, au niveau politique, institutionnel, scientifique ou scolaire. Elle entend également contribuer à la discussion et à la clarification de certains concepts théoriques dans un esprit critique, mais constructif (en espérant qu'ils portent les meilleurs fruits possible dans la pratique !).

Du programme politique à l'application dans les écoles

Rappel du contexte politique

La politique romande des langues au niveau scolaire est compatible avec les décisions prises au niveau suisse. En Suisse romande, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP)¹ s'est donné en 2003 des lignes directrices dans sa *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (CIIP, 2003). L'année suivante, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) esquisse des principes communs pour l'ensemble des cantons suisses dans sa *Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP* (CDIP, 2004). Les deux textes visent à renouveler l'enseignement des langues, notamment en privilégiant un apprentissage précoce et en favorisant le développement d'un répertoire plurilingue chez les élèves suisses.

Dans sa Déclaration, la CIIP établit comme principe de base que :

En plus de l'enseignement du français (langue locale), tous les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité obligatoire, d'un enseignement de l'allemand et de l'anglais.²

Cet enseignement a pour but le

développement chez l'élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme)³.

L'allemand et l'anglais ne sont pas les seules langues mentionnées dans la Déclaration, mais leur apprentissage est considéré comme prioritaire par rapport à d'autres langues (l'italien, les langues de la migration, les langues anciennes). Cela transparait dans trois thèses de la Déclaration :

L'enseignement de l'allemand débute pour tous les élèves en 3^e année primaire au plus tard. [...]

L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7^e année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5^e [...].

À terme, et dans la perspective d'une formation au plurilinguisme, l'apprentissage de l'anglais pourrait débiter dès la 5^e année. [...]⁴

L'objectif d'une généralisation de l'enseignement de deux langues étrangères se retrouve dans la *Stratégie* de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) du 25 mars 2004 :

Deux langues étrangères au moins sont enseignées en Suisse au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la cinquième année scolaire, dont au minimum une langue nationale. [...]⁵

1 Parmi ses membres, la CIIP inclut le Tessin, qui cependant définit au niveau cantonal sa propre politique des langues.

2 *Déclaration*, 1.2. (« Intentions générales »).

3 Ibid.

4 *Déclaration*, 2.1. (« Places des langues dans le curriculum »), points 2-4.

5 *Stratégie*, 3.7.1.

Il est précisé que ces objectifs ne peuvent être atteints qu'à condition

d'améliorer durablement l'enseignement et l'apprentissage des langues en général et, par voie de conséquence, la formation des enseignants et enseignantes dans ce domaine⁶.

Ces deux textes ont ainsi un objectif commun : l'enseignement généralisé de deux langues étrangères à l'école obligatoire et l'avancement du début de l'apprentissage des langues étrangères en général. Ils sont par ailleurs en accord avec d'autres textes à visée stratégique (qui n'ont cependant pas une portée politique contraignante au niveau de la Suisse romande) : le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse (CDIP, 1998)* et les *Recommandations du Comité des ministres du Conseil de l'Europe (aux États membres) concernant les langues vivantes* (Conseil de l'Europe, 1998).

L'ordre d'introduction des langues

La question de l'ordre dans lequel les deux langues étrangères sont introduites dans les écoles a fait l'objet d'un débat très controversé, dans lequel les deux chambres du parlement fédéral sont intervenues lors des discussions en lien avec la nouvelle *Loi sur les langues* de 2007. Le parlement a finalement renoncé à imposer un ordre fixe, en laissant aux cantons le libre choix de commencer par une langue nationale ou par l'anglais.

Les cantons ont décidé d'adopter des stratégies coordonnées au niveau régional :

- La Suisse romande, les cantons bilingues et les cantons de Bâle (ville et campagne) et Soleure, de même que le Tessin et les Grisons commencent par l'enseignement d'une langue nationale (en 3^e année⁷), avant celui de l'anglais (en 5^e année).
- La plupart des cantons alémaniques commencent par l'enseignement de l'anglais (en 2^e ou 3^e année du primaire), avant celui du français (en 5^e année).

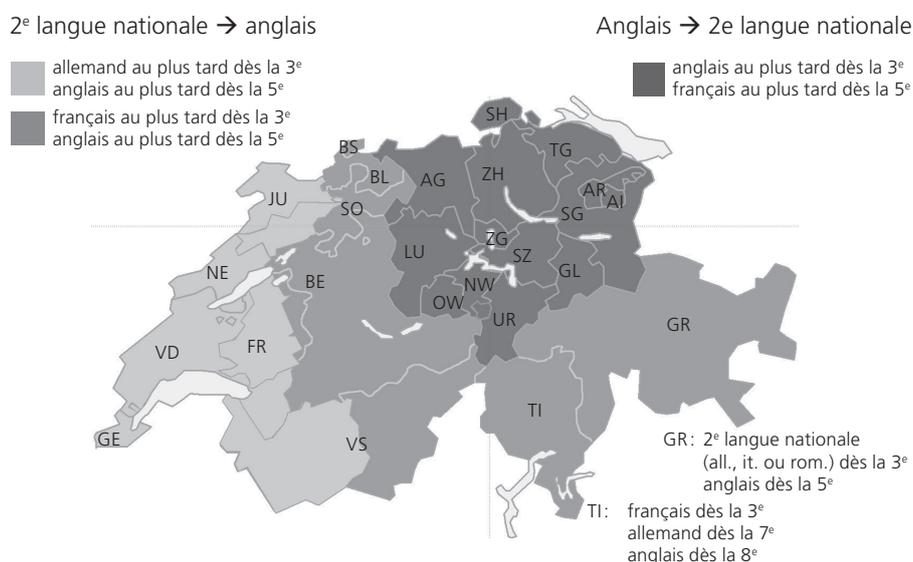


Illustration : Enseignement des langues selon le concordat HarmoS (art. 4), ordre d'introduction des langues étrangères

6 Déclaration, 2.1.

7 Nous préférons garder dans cette publication l'ancienne numérotation des années scolaires. Selon le concordat HarmoS (et la Convention scolaire romande), l'actuelle 3^e année correspondra à la 5^e année (HarmoS) et l'actuelle 5^e année à la future 7^e année. On ne sais pas encore avec certitude si, quand et comment la nouvelle numérotation sera effectivement introduite dans les cantons et les écoles.

Une adoption à vitesse variable

Bien que la décision de réformer l'enseignement des langues ait été prise conjointement par les cantons au sein de la CDIP, sa mise en pratique incombe aux cantons, qui doivent cependant veiller à une certaine coordination régionale. L'avancement des travaux est variable : dans certains cantons, la mise en oeuvre est désormais aboutie, tandis que dans d'autres, elle est encore en phase préparatoire (cf. Elmiger & Forster, 2005)⁸.

En Suisse romande, les buts touchant la première langue étrangère sont atteints depuis de nombreuses années : dans les cantons romands et bilingues, l'enseignement de l'allemand dès la 3^e année primaire est généralisé depuis 2002. Il reste à avancer l'introduction de l'enseignement de l'anglais, qui est actuellement quasi généralisé⁹ à partir de la 7^e année scolaire. Actuellement (début 2010), la généralisation complète est prévue pour l'année scolaire 2013/2014.

Cependant, l'anticipation de l'enseignement de l'anglais (et par conséquent l'allongement de la durée de l'apprentissage) est une affaire complexe qui nécessite des aménagements, concernant non seulement la branche même et sa mise en place concrète (les moyens d'enseignement, la grille horaire, la formation des enseignant-e-s, etc.), mais l'ensemble du domaine des langues, car elle s'insère dans un contexte didactique qui a connu, ces dernières années, des évolutions notables. Nous aborderons les mesures les plus importantes dans la suite de ce rapport.

Plusieurs projets suisses fournissent des indications précieuses quant aux opportunités et aux difficultés liées à un enseignement plus précoce des langues à l'école. En voici quelques-uns :

Les cantons de Zurich et d'Appenzell, pionniers en matière d'anglais précoce (dès la 2^e ou 3^e année) ont accompagné l'innovation d'évaluations scientifiques (cf. Büeler *et al.*, 2002, Stöckli, 2004 et Schaer & Bader, 2003)¹⁰ ;

- La CDIP de la Suisse centrale (Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz BKZ) a décidé que l'introduction de l'anglais L2 dès la 3^e année – ainsi que les effets sur le français L3 – serait accompagnée par un projet de recherche (cf. Haenni Hoti, 2007 ; Haenni Hoti *et al.*, 2009 et Heinzmann *et al.*, 2010)¹¹ ;
- Les cantons de Bâle (ville et campagne), Soleure, Berne, Fribourg et Valais (partie germanophone des trois cantons bilingues) ont décidé de planifier ensemble, sous le nom de projet *Passepartout*, leur nouvel enseignement des langues à l'école, qui implique l'anticipation¹² de deux langues : le français dès la 3^e année et l'anglais dès la 5^e année (cf. *Passepartout*, 2006, 2007).

Le projet *Passepartout* semble particulièrement intéressant pour la Suisse romande : non seulement parce qu'il traite l'anglais comme L3 à partir de la 5^e année scolaire, mais aussi parce que le projet implique trois cantons (BE, FR, VS) qui, de par leur statut bilingue, appartiennent à la fois à la convention *Passepartout* et à la CIIP. En outre, le projet se distingue par une gestion structurée avec des objectifs explicites et un calendrier contraignant (cf. *Passepartout*, 2006). Il attribue aux différents acteurs

8 Pour l'état actuel, cf. www.sprachenunterricht.ch

9 L'anglais sera généralisé en 7^e dès l'introduction du PER, soit en 2011. Actuellement, le canton de Berne commence l'enseignement de l'anglais en 8^e année.

10 Cf. aussi le projet *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden* (Stotz, 2008) au sujet de l'anticipation de l'enseignement de l'anglais dans ces deux cantons.

11 Ce projet a étudié l'influence d'une nouvelle L2 (l'anglais) sur une langue étrangère déjà en place (le français, qui passe de L2 à L3). Les résultats de ce projet ne peuvent être comparés que de manière indirecte aux données de la Suisse romande, où une nouvelle L3 (l'anglais) est introduite à côté d'une L2 existante (l'allemand). Cependant, le projet montre que la L2 a une influence positive sur l'apprentissage de la L3.

12 L'anticipation de l'enseignement du français est déjà réalisée dans les cantons de Fribourg et du Valais.

(direction du projet, acteurs politiques, groupes de travail, cantons, Hautes écoles pédagogiques, évaluation externe, etc.) des rôles clairement définis.¹³

En comparaison, les structures liées à l'introduction de l'anglais en 5^e année en Suisse romande n'ont pas le même degré de cohésion, autrement dit les travaux ne bénéficient pas d'une direction de projet équivalente, d'une planification et un échéancier fixes, ni d'un budget pour l'ensemble des travaux de préparation et de mise en oeuvre. On pourrait souhaiter, pour la Suisse romande également, une concertation et une planification plus étroites, qui tiennent compte non seulement de l'anglais, mais aussi des autres langues enseignées (notamment le français et l'allemand).

¹³ Le projet *Passepartout* se base sur une convention de coopération entre les six directions de l'instruction publique concernées, établie en 2006.

Un monde didactique en mouvement

Si l'enseignement de l'allemand est bien établi dans les écoles primaires de Suisse romande depuis plusieurs années, sa généralisation dès la 3^e année scolaire a eu lieu dans un contexte éducatif et didactique qui a beaucoup évolué depuis. Il serait ainsi faux de croire que l'anticipation de l'enseignement de l'anglais puisse simplement se calquer sur celui de l'allemand, en adaptant à la L3 le contexte de la L2 (place dans la grille horaire, moyens d'enseignement, etc.). S'il faut effectivement trouver des réponses par rapport à toute une série de questions techniques et organisationnelles, il s'agira aussi de tenir compte, pour le domaine de l'enseignement des langues en général – et celui de l'anglais en particulier – de plusieurs éléments que la didactique des langues a progressivement mis en évidence ces dernières années. Nous avons identifié les cinq points ci-dessous, qui seront abordés dans les sections suivantes¹⁴ :

1. l'anglais envisagé non seulement comme une langue à part mais comme un élément faisant partie d'un répertoire plurilingue à développer chez les apprenant-e-s (3.1);
2. la didactique d'une langue spécifique par rapport à la didactique intégrée des langues (3.2);
3. le travail avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et, en particulier, avec les portfolios des langues (3.3);
4. l'enseignement des langues par rapport à des activités portant sur l'éveil aux langues (3.4);
5. la question des contenus, des savoirs et des compétences que doit véhiculer un enseignement de langue (3.5).

Le répertoire plurilingue

Dans une école qui s'apprête à enseigner deux langues étrangères, en plus du français comme langue de scolarisation, la place des langues dans le curriculum – mais aussi dans la vie et les expériences de chaque élève – doit faire l'objet d'une réflexion approfondie.

L'idée d'un répertoire langagier réunissant l'ensemble des langues présentes dans la vie d'un individu, n'est pas nouvelle: la notion de répertoire plurilingue est utilisée depuis plusieurs années déjà (cf. par exemple, *Concept général pour l'enseignement des langues*, CDIP, 1998). Étant donné que les contextes privé, social et scolaire dans lesquels s'insère l'apprentissage des langues se sont modifiés ces dernières années, il s'agit de trouver, pour l'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire, des réponses aux questionnements développés dans les sections qui suivent.

Diversité des répertoires

Le répertoire langagier d'un individu n'est jamais stable ou définitivement acquis: en effet, le nombre de langues contenues dans un répertoire individuel peut varier, de même que l'organisation de ce

¹⁴ D'autres points ne seront pas abordés dans cette publication, alors qu'ils ont une pertinence non négligeable dans le domaine de l'enseignement des langues: notamment la question de l'évaluation (cf. *Lingualevel* (2007) en Suisse alémanique, qui attend encore une transposition pour la Suisse romande et le Tessin), l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues ou les réflexions liées à l'intercompréhension (Conti & Grin, 2008).

répertoire. Cela tient à différentes raisons : aux langues communes à l'ensemble des élèves (le français comme langue de scolarisation – mais non pas nécessairement la langue première (L1) pour tout le monde –, l'allemand et l'anglais) peuvent s'ajouter d'autres langues présentes à l'école (l'italien, les langues anciennes, les cours de langue et culture d'origine LCO¹⁵) et dans le domaine privé (les langues de la migration, de la famille). De ce fait, on observe une individualisation et une atomisation des répertoires linguistiques personnels des élèves (ainsi que de leurs enseignant-e-s, bien entendu), dont l'école ne peut que très imparfaitement tenir compte. Elle peut chercher à gérer au mieux l'articulation entre les langues présentes à l'école (notamment les L1, L2 et L3) mais elle ne pourra pas soutenir et favoriser systématiquement tous les répertoires individuels ; tout au plus sera-t-il possible de viser des attitudes positives par rapport au plurilinguisme et de favoriser des stratégies générales permettant de profiter au mieux des diverses langues. Cependant, certains instruments (comme le Portfolio des langues, cf. ci-dessous) permettent de valoriser les profils linguistiques individuels des élèves et de leur accorder une certaine place à côté des langues « officielles » de l'école.

Renoncement au mythe d'une maîtrise parfaite des langues

Tout apprentissage de langue se fait par étapes et ne peut viser que des compétences partielles, car il est impossible de disposer de compétences maximales (« parfaites ») dans tous les domaines (en production comme en compréhension, à l'oral comme à l'écrit). Ceci semble aller de soi pour les spécialistes, mais pas nécessairement pour d'autres personnes qui formulent leurs attentes par rapport à l'enseignement des langues à l'école : le mythe selon lequel l'école doit viser à ce que les élèves maîtrisent « parfaitement » les langues n'est peut-être pas souvent évoqué tel quel, mais il semble encore bien enraciné dans les représentations quotidiennes.

Il semble dès lors important que l'école formule le plus clairement possible ce qu'elle peut viser (et ce qu'elle s'engage à fournir) en matière d'enseignement des langues. Elle peut définir des compétences de base (que l'ensemble des élèves doit pouvoir atteindre), mais doit aussi se prononcer (surtout au niveau secondaire I et II) au sujet des niveaux que les élèves doivent atteindre afin de pouvoir suivre une formation subséquente qui prend appui sur les compétences acquises durant l'école obligatoire (par exemple en exigeant un certain niveau à l'entrée d'une filière donnée).¹⁶

Ainsi, les compétences ne doivent pas être envisagées de manière trop absolue : dans un curriculum donné, il est possible de viser des paliers différenciés pour les différentes langues, mais aussi pour les différentes compétences partielles (par exemple de meilleures compétences en compréhension qu'en production). La différenciation des compétences visées peut se faire selon les besoins (réels ou présumés) des apprenant-e-s, mais elle peut aussi obéir à une visée didactique, par exemple dans le cadre de l'intercompréhension entre langues voisines (cf. Conti et Grin, 2008), où l'on cherche à développer surtout la compréhension (orale et écrite).

Une déculpabilisation des erreurs

Si l'enseignement de la langue de scolarisation peut, en général, s'appuyer sur de bonnes compétences en français, il n'en va pas de même pour l'allemand et l'anglais : ces deux langues sont en général enseignées comme langues « étrangères » à des élèves qui ne les parlaient pas auparavant. Cela n'est pas sans influence sur la manière de s'approprier et d'utiliser une langue que l'on ne maîtrise que très imparfaitement.

15 La place des LCO est redéfinie dans le concordat HarmoS (cf. art 4 al. 4) : « En ce qui concerne les élèves issus de la migration, les cantons apportent, par des mesures d'organisation, leur soutien aux cours de langue et de culture d'origine (cours LCO) organisés par les pays d'origine et les différentes communautés linguistiques dans le respect de la neutralité religieuse et politique. » On ne sais pas dans quelle mesure il sera possible d'appliquer ces mesures dans la pratique.

16 Cf. ci-dessous : *Les contenus, les savoirs et les compétences*, chapitre 3.5.

En effet, tout apprentissage d'une langue implique un long processus durant lequel les structures et le vocabulaire de la langue cible ne sont mobilisables que partiellement. Cela est valable pour la ou les L1 (langue[s] première[s]) comme pour toute langue apprise ultérieurement. Des travaux scientifiques récents ont montré que les phases de développement sont plus ou moins régulières et qu'il serait faux de vouloir « bruler les étapes », en cherchant à exercer certaines parties difficiles d'une langue cible si les apprenant-e-s n'ont pas encore atteint un niveau suffisamment avancé.¹⁷

Les erreurs sont un corolaire tout à fait normal, voire nécessaire, de l'apprentissage des langues. Il est donc important d'adopter une certaine « culture de la faute », qui admet la production d'énoncés fautifs comme partie constitutive d'un apprentissage linguistique et en profite, dans une « didactique de l'erreur », pour en faire un outil didactique. L'erreur ne constitue bien sûr pas un objectif en tant que tel, mais il serait faux de vouloir l'éviter ou de la stigmatiser inutilement.

La peur de faire des fautes a longtemps été associée à l'enseignement/apprentissage des langues, où l'on a eu le souci d'obtenir un langage aussi correct (et simplifié) que possible. Elle est cependant nocive si elle empêche les apprenant-e-s de s'approprier la nouvelle langue et de s'exprimer malgré les moyens linguistiques limités dont ils disposent. Il est ainsi nécessaire d'accueillir l'erreur non seulement comme un « effet secondaire » nécessaire, mais également comme un moteur de tout apprentissage, à quelque niveau qu'il se situe.

Ceci ne vaut pas seulement pour l'apprentissage en classe de langue, mais bien sûr également pour les enseignant-e-s, même s'ils ont de bonnes, voire d'excellentes compétences dans la langue cible. Beaucoup hésitent à se servir de la langue cible avec spontanéité, de peur de faire des fautes.

Apprendre les langues ou construire un répertoire plurilingue ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque langue présente à l'école fait partie d'un répertoire plurilingue qui dépasse la somme des éléments qui le constituent. Cependant, si la notion de répertoire plurilingue a une certaine importance au niveau de la conceptualisation et de la planification de l'enseignement des langues – ainsi qu'à celui d'une didactique intégrée des langues (cf. ci-après, chapitre 3.2) – elle soulève néanmoins quelques interrogations au niveau du travail pratique en classe, car le but d'un répertoire plurilingue transcendant l'ensemble des langues individuelles est en tension avec les buts concrets visés par l'enseignement/apprentissage d'une langue particulière donnée, notamment si les différentes langues sont enseignées par plus d'un-e enseignant-e.

Sans nier l'utilité du concept de répertoire plurilingue, il s'agit ainsi de ne pas émettre de faux signaux, car la notion, si elle est mal comprise, peut faire croire que l'on peut accorder moins d'importance à l'enseignement des langues individuelles, qu'il suffit de se concentrer sur certaines compétences présumées particulièrement utiles (ou simples à acquérir) ou qu'il suffit de se concentrer sur les compétences générales, communes à toutes les langues, et que les contenus particuliers s'acquerront de manière individuelle par les apprenant-e-s eux-mêmes, par exemple en effectuant un séjour linguistique ou en suivant d'autres cours.

17 Cf. p. ex. pour l'allemand l'étude de Diehl et al. (2000).

La didactique intégrée des langues

À la recherche d'une intégration didactique

La dialectique entre un souci fédérateur, englobant l'ensemble des langues présentes (à l'école ou dans les répertoires individuels des apprenant-e-s) et le travail concret avec des langues particulières individuelles se retrouve, pour l'introduction de l'anglais en 5^e année, au niveau de la didactique sur laquelle s'appuie l'enseignement des langues. En effet, il s'agit d'articuler l'enseignement/apprentissage d'une langue précise, l'anglais (ayant des contenus spécifiques, des compétences à atteindre, etc.) avec une nouvelle manière de considérer la didactique, moins centrée sur des langues individuelles, mais davantage orientée vers le but que se donne l'école: la construction d'une compétence plurilingue.

Un foisonnement de termes

Le terme « didactique intégrée (des langues) » que nous utiliserons dans la suite de ce chapitre a émergé ces dernières années¹⁸; il s'utilise à côté de plusieurs autres termes, qui ont une acception et des visées comparables (cf. Brohy, 2008: 9): *pédagogie inter-langues*, *didactique intégrative*, *didactique intégrale*, *didactique du plurilinguisme*, *gestion coordonnée des langues*, etc.¹⁹ Conceptuellement, la didactique intégrée fait partie de ce qui a été développé sous le terme *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*²⁰ (Candelier et al., 2007).

Cette pluralité des désignations peut certes paraître déconcertante, mais elle est tout à fait l'expression normale d'un champ en évolution, développé de manière décentralisée. On peut s'attendre à une certaine stabilisation conceptuelle et terminologique dans les années à venir.

À côté de *didactique intégrée*, la désignation *didactique du plurilinguisme* est d'un intérêt particulier, car elle a été choisie comme terme fédérateur pour le projet *Passepartout* (cf. ci-dessus) et il existe deux documents de référence qui détaillent les contenus à concrétiser dans le projet (*Passepartout*, 2008a et *Passepartout*, 2008b).²¹

Des intégrations à divers niveaux

La didactique intégrée part de l'idée centrale qu'il ne faut pas considérer la didactique d'une langue individuelle de manière isolée, mais qu'il s'agit de tenir compte de l'ensemble des relations qu'elle est susceptible d'entretenir avec d'autres langues. On peut donc considérer que la didactique prend en compte et intègre

- la didactique de la langue de scolarisation (en général la L1 des élèves);
- la didactique des langues étrangères (L2, L3, etc.);
- la didactique des langues anciennes (latin, grec)²²;
- la didactique des langues et cultures d'origine (LCO).

18 Cf. p. ex. Cathomas, 2003; Hufeisen und Lutjeharms, 2005; Wokusch, 2005a, 2005b et 2008; Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008; *Passepartout*, 2008a et 2008b (à propos de la *didactique du plurilinguisme*).

19 Cf. également Roulet (1980) à propos d'une « pédagogie intégrée » des langues.

20 En parlant d'« approches plurielles des langues et des cultures », Candelier et al. les définissent comme « approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». La didactique intégrée est nommée comme l'une des quatre approches les plus importantes.

21 Cf. le site <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html> pour les versions électronique (en allemand et en français) des documents.

22 Cependant, pour Hutterli, Stotz et Zappatore (2008: 121), les langues anciennes ne font pas partie d'une didactique du plurilinguisme.

La didactique intégrée cherche à dégager et à mettre en valeur les éléments de chacune de ces langues qui ont une portée transversale et qui peuvent ainsi être profitables à l'ensemble des langues faisant partie du répertoire linguistique des élèves.

Au niveau des différents échelons organisationnels en rapport avec l'enseignement des langues, la didactique intégrée vise à devenir opératoire dans les contextes suivants (entre parenthèses les acteurs ou les niveaux institutionnels concernés) :

- *les plans d'études* (les cantons, la CIIP) : les plans d'études cantonaux (ou le futur Plan d'études romand) devraient tenir compte, dans la description des objectifs visés et des moyens à utiliser pour les atteindre, des apports mutuels respectifs des diverses langues présentes à l'école. Il serait nécessaire d'y trouver une cohérence globale par rapport à la description du domaine des langues, qui aille au-delà de ce qui est prévu pour chacune des langues concernées.
- *la formation des enseignant-e-s* (HEP et autres lieux de formation) : une réflexion approfondie et un travail tant théorique que pratique en lien avec la didactique intégrée des langues doit se réaliser durant la formation première et dans la formation continue des enseignant-e-s de langue(s), si l'on veut atteindre une application concrète dans les écoles.
- *les programmes scolaires* (les écoles et les enseignant-e-s) : si l'on cherche une intégration plus que superficielle des différentes didactiques de langue (et d'autant plus si l'on vise une intégration accrue des langues avec les disciplines non linguistiques, par exemple dans des séquences d'enseignement bilingue), il s'agit de veiller à coordonner les enseignements/apprentissages de langue différents, que ce soit sur le plan horizontal (les différents programmes d'un niveau donné) ou sur le plan vertical (par exemple entre le niveau primaire et le niveau secondaire). Ceci nécessite une collaboration entre toutes les personnes impliquées, mais aussi la création de structures d'échanges appropriées par les directions d'école.
- *l'équipe enseignante* (tout le corps enseignant, en particulier les enseignant-e-s de langue) : là où plusieurs personnes assurent l'enseignement des langues (L1, L2, L3, LCO, etc.), elles sont appelées à coordonner entre elles leurs activités, à connaître la mise en œuvre des programmes, les contenus abordés, et, de manière plus générale, les possibles collaborations didactiques susceptibles de favoriser les synergies.
- *les moyens d'enseignement* (éditeurs, CIIP) : en classe de langue, le travail avec un matériel d'enseignement officiel (ou recommandé) se situe au centre de l'activité concrète en classe. Pour une grande partie des enseignant-e-s, les supports didactiques constituent le matériau de base pour l'enseignement quotidien. Il est dès lors important que les moyens d'enseignement proposent des pistes concrètes pour la mise en œuvre d'une didactique intégrée dans les pratiques enseignantes (notamment en exemplifiant les types de relations et de renvois qui peuvent être faits d'une langue à l'autre).
- *la classe de langue* (les enseignant-e-s de langue, les élèves) : la didactique intégrée ne devrait pas seulement être une préoccupation des moyens d'enseignement, mais elle doit trouver son expression la plus directe dans le travail quotidien en classe de langue. Selon les besoins et les possibilités, l'enseignant-e devrait à tout moment être en mesure d'établir des liens pertinents pour assurer contextuellement l'intégration d'un élément donné (par exemple souligner la parenté entre les vocabulaires des différentes langues, comparer les structures linguistiques, etc.) en vue d'un meilleur apprentissage. Du côté des élèves, il serait souhaitable de développer, à côté des compétences liées aux langues individuelles apprises, des stratégies méthodiques et transversales, et de savoir tirer profit du transfert, activable à plusieurs niveaux, des compétences langagières.

Espoir d'efficience

Il apparaît que la didactique intégrée demande des efforts considérables à tous les niveaux. Cependant, si elle requiert le déploiement de moyens importants (surtout en terme de formation du personnel enseignant et de mise à disposition de supports didactiques adaptés), elle promet aussi une efficience accrue qui bénéficiera à l'ensemble du domaine des langues. En montrant comment les différents niveaux peuvent profiter d'un traitement transversal, elle vise à éviter les redondances inutiles et à favoriser une meilleure gestion des ressources disponibles. Dans les textes actuels à propos de la didactique intégrée des langues, le souci d'un accroissement de l'efficience des moyens est fréquent ; il se trouve par exemple chez Brohy (2008 : 9), qui pose la question suivante :

dans quelle mesure cette construction de différents savoirs se fait-elle dans des conditions optimales, cohérentes, avec une utilisation efficiente des ressources tant individuelles, que collectives et sociales ?

De même chez Wokusch (2008 : 12), qui postule que l'introduction de la L3

rend la mise en place d'une didactique intégrée des langues indispensable ; en effet, la grille horaire des élèves n'étant pas extensible, il faut chercher une « économie didactique » pour permettre des apprentissages efficaces, et ceci à tous les niveaux de la scolarité.

Les effets positifs sont attendus dans différents domaines : au niveau des capacités transversales – telles les compétences stratégiques liées à la lecture ou à l'écriture, à la connaissance des genres textuels, aux connaissances pragmatiques ou interculturelles, aux stratégies d'apprentissage, de transfert et de médiation, etc. Une économie de moyens devrait être réalisée sur le plan de ce qui est commun aux différentes langues, que ce soit le vocabulaire international (ou apparenté), les structures équivalentes, etc. En effet, il ne sera pas nécessaire de réapprendre dans chacune des langues les mêmes contenus et capacités, notamment lorsqu'il s'agit de savoirs et de savoir-faire inter-langues.

Cependant, si un effet d'économie est bien sûr à chercher dans chaque domaine possible, il peut aussi s'avérer problématique, et ce à plusieurs égards. Ainsi, l'idée de transfert est principalement à saluer, voire à favoriser, puisqu'il y va de la capacité de pouvoir se servir, dans une nouvelle langue, de stratégies et de connaissances déjà disponibles dans son répertoire linguistique, telles que les mots et structures équivalentes ou les compétences pragmatiques et cognitives ; mais le transfert ne réussit pas toujours : à côté des cas généraux, il faut (re)connaître de nombreuses exceptions : les faux amis, les spécificités de chaque langue, etc. Ce transfert négatif, aussi appelé interférence, ne peut ni ne doit être évité à tout prix²³. Cependant, afin de diminuer ses effets, il faut renoncer à une partie des économies qu'on aurait pu attendre du transfert positif.

La perspective d'une rationalisation peut faire croire qu'il est possible, dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'atteindre la même chose – voire plus – avec des moyens réduits : moins de temps d'enseignement²⁴, moins de moyens liés à la didactique des langues (échanges, moyens d'enseignement, etc.). Mais la recherche a montré que, notamment au début de l'enseignement des langues en milieu scolaire, les jeunes apprenant-e-s doivent pouvoir bénéficier de suffisamment de temps et d'*input* pour faire des progrès (et que leur progression est généralement plus lente que celle d'apprenant-e-s plus âgé-e-s). Ainsi, avant de céder à la tentation d'allouer moins de moyens à un enseignement « plus économique », il s'agit de vérifier si – et jusqu'où – l'économie liée à la didactique inté-

23 Cf. à ce propos, ci-dessus (p. 12), le chapitre sur les erreurs : l'apparition de traces de transfert produit certes des énoncés fautifs, mais il est d'abord le signe qu'une régularité est en train d'être assimilée par l'apprenant-e.

24 Là où l'enseignement des langues est lié à un enseignement de disciplines non linguistiques (CLIL, enseignement bilingue), en particulier, on peut craindre que l'on accorde moins d'importance au maintien d'un enseignement de langue autonome important.

grée des langues permet de faire « plus avec moins ». Jusque là, il faut veiller à assurer les conditions nécessaires et suffisantes et à éviter des décisions qui pourraient les détériorer, notamment en ce qui concerne les horaires et les moyens alloués à l'apprentissage des divers enseignements de langues.

Peu de concrétisation

À ce jour, la didactique intégrée (ainsi que les autres notions apparentées) a été largement débattue de manière théorique, mais les réalisations pratiques sont encore relativement rares²⁵. Il serait souhaitable que les concrétisations existantes, mais aussi les réalisations récentes (les « meilleures pratiques »)²⁶ en lien avec la didactique intégrée soient mieux connues et puissent servir d'exemple à l'ensemble des personnes concernées.

Au niveau de la Suisse romande, il serait également intéressant de profiter de l'anticipation de l'enseignement de l'anglais pour affiner et expliciter la conception didactique dans les nouveaux plans d'étude (notamment dans le Plan d'études romand, où la notion de didactique intégrée n'est guère présente)²⁷. En outre, les prochaines collections de moyens d'enseignement pour les langues (que ce soit l'anglais dès la 5^e année, l'allemand ou le français) devraient montrer comment le souci d'une didactique intégrée des langues peut être pris en compte de manière réaliste au niveau de la pratique enseignante même. Les enseignant-e-s de langue doivent pouvoir recourir à des stratégies et, si possible, à du matériel clairs et facilement transposables – et ce pour chacune des langues enseignées. Il s'agit de ne pas oublier que le répertoire plurilingue des enseignant-e-s est souvent limité ou encore en développement. Un effort de concrétisation important est donc nécessaire.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les portfolios

Depuis quelques années, l'enseignement des langues peut bénéficier des travaux internationaux qui ont donné naissance au *Cadre européen commun de référence (CECR)* (cf. Conseil de l'Europe, 2001). Comme son titre l'indique, celui-ci contient de nombreux outils permettant d'« apprendre, enseigner [et] évaluer » les langues; mais il est surtout connu par les échelles de niveaux qui donnent, pour chacune des compétences partielles (en compréhension et en expression, à l'oral et à l'écrit), des descripteurs permettant de distinguer entre six niveaux (de A1 (niveau *introductif* ou *découverte*) à C2 (niveau *maîtrise*))²⁸. Ces niveaux de référence ont permis une description des compétences plus objective (et plus comparable) et ils se sont imposés relativement vite dans le monde de l'édition de manuels pour langues étrangères ainsi que dans celui des examens standardisés. En Suisse – comme ailleurs – on définit de plus en plus souvent les objectifs de l'enseignement des langues en s'appuyant sur le CECR (cf. ci-dessous, chapitre 3.5, à propos des compétences à atteindre).

L'apparition des *Portfolios* de langue constitue l'un des prolongements du CECR les plus connus dans les écoles. Les portfolios sont des instruments d'accompagnement pour l'enseignement/apprentissage des langues et ne cherchent pas à supplanter les approches traditionnelles. Il s'agit d'instruments d'autoévaluation, de documentation et de réflexion par rapport à la place des langues

25 Ainsi, les nouveaux manuels de français et d'anglais du projet *Passepartout*, qui ont pour mission d'intégrer et de concrétiser la « didactique du plurilinguisme », sont encore en développement (*Mille feuilles*); un manuel pour le futur enseignement de l'anglais en Suisse romande, qui doit également permettre une application pratique de la didactique intégrée, n'a pas encore été trouvé non plus.

26 Le Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL) de la CIIP a reçu le mandat de récolter et d'illustrer les meilleures pratiques (*best practices*) en matière de didactique intégrée.

27 Dans sa version du 15 août 2008, il est certes postulé que le domaine des langues « vise au développement d'un curriculum intégré des langues, à savoir le français comme langue scolaire, l'allemand et l'anglais comme langues seconde », mais le PER ne dit rien des modalités d'un tel curriculum.

28 Cf. une description sommaire des niveaux en annexe. Certains de ces niveaux ont fait l'objet d'un échelonnage plus fin : ainsi, *Lingualevel* repose sur des travaux qui ont permis de différencier entre les niveaux A1.1, A1.2, etc. (jusqu'à B2.2). Cf. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Lingualevelfinal09.pdf>.

dans la biographie individuelle des apprenant-e-s et dans leurs expériences d'apprentissage. À travers le travail avec le *portfolio*, les apprenant-e-s sont censé-e-s acquérir une plus grande autonomie dans le processus d'apprentissage, car ils sont amenés à s'autoévaluer, à documenter leurs acquis et à envisager les prochaines étapes de leur apprentissage. Cette autonomie ne peut bien sûr fonctionner qu'à condition que l'apprenant-e adhère à cette démarche et soit et à même de l'assumer, ce qui ne va pas toujours de soi.

En Suisse romande, les trois portfolios disponibles²⁹ couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire (PEL I et II) et peuvent également s'utiliser dans le secondaire II ou dans la formation des adultes (PEL III). Leur introduction a été accompagnée, dans les cantons, de séances d'information et de formation pour le personnel enseignant des niveaux scolaires concernés. Actuellement, peu d'information est disponible quant au pourcentage d'enseignant-e-s travaillant avec le portfolio et quant aux pratiques effectives en classe. Il serait souhaitable que l'introduction des portfolios soit suivie, après quelques années, d'un programme d'évaluation permettant d'en savoir davantage sur les usages et l'utilité de l'instrument. En l'état, on peut uniquement constater, çà et là, des résistances par rapport à l'emploi du portfolio (et, plus généralement, du CECR) dans l'enseignement, notamment au secondaire II.

En Suisse alémanique, *Lingualevel* (Lehrmittelverlag, 2007) fournit des instruments pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (c'est-à-dire en français et en anglais): des descriptions de compétences affinées, des exercices de test pour les diverses capacités partielles et des exemples de références illustrant les différents niveaux. Alors que les *portfolios* insistent sur l'autoévaluation des élèves, *Lingualevel* applique le CECR à un autre niveau, c'est-à-dire à celui de l'évaluation par l'enseignant-e. Pour l'instant, *Lingualevel* n'existe qu'en version allemande; une version traduite et adaptée (en français et en italien, en tenant compte notamment de l'allemand langue étrangère, pour lequel d'importants travaux sont à envisager) est actuellement à l'étude pour la Suisse francophone et italophone.

Tant le CECR que les instruments qui s'appuient sur le *Cadre* permettent de donner une nouvelle dynamique à l'enseignement des langues, en augmentant l'autonomie des apprenant-e-s et en donnant aux enseignant-e-s des outils pour une évaluation plus objective des apprentissages passés ou en cours. Cependant, leur utilisation nécessite des moyens non négligeables, en termes tant de formation que de prise en main pratique en classe, et la volonté politique de généraliser l'utilisation des portfolios dans les écoles romandes³⁰ n'est pas présente partout de la même manière. Il semble en particulier que les portfolios (PEL) suscitent souvent des interrogations et de l'incompréhension (voire de l'hostilité) de la part de personnes qui peinent à comprendre son utilité ou la nécessité de son introduction à l'école. Les constats suivants apparaissent de manière récurrente :

- Le CECR n'est pas connu et reconnu par l'ensemble des enseignant-e-s.
- Le PEL est compris comme un moyen d'enseignement ou comme un moyen d'évaluation; ses objectifs principaux (fonction documentaire et d'autoévaluation) ne sont pas compris.
- Il est réduit à une seule fonction (par exemple l'évaluation ou l'autoévaluation).
- Il est appliqué de manière mécanique, sans viser l'autonomisation des apprenant-e-s.
- L'utilité et la pertinence d'un instrument « à long terme », c'est-à-dire accompagnant l'apprenant-e durant toute la scolarité, est remise en question.

29 Le *Portfolio européen des langues I (PEL I)* est conçu pour des enfants de 7 à 11 ans, le *PEL II* s'adresse à des enfants et jeunes de 11 à 15 ans et le *PEL III* est pour les jeunes et les adultes (dès 15 ans). Le *Portfolio* permet une entrée en matière pour des enfants plus jeunes (4 à 7 ans).

30 Le 28 mai 2009, la présidente de la CIIP a rappelé que le PEL II serait généralisé, en 5^e, en 2012-2013, conformément à la décision CIIP de septembre 2006. Actuellement, le taux d'utilisation des portfolios semble être plutôt faible.

- Les enseignant-e-s craignent que le temps utilisé pour le travail avec le PEL manque ailleurs pour l'enseignement des langues.
- Surtout au niveau secondaire I et II, les enseignant-e-s critiquent la focalisation du PEL sur certaines composantes (surtout langagières et communicatives) de l'apprentissage des langues, au détriment d'autres contenus (plutôt culturels et littéraires).

Il apparaît que le travail avec le portfolio n'est véritablement profitable qu'à condition que l'enseignant-e qui s'en sert ait compris la pertinence et l'utilité de l'instrument et soit disposé-e à l'utiliser avec conviction et intérêt.

L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est une approche qui est apparue dans les années 1980 déjà. Elle ne vise pas un apprentissage linguistique à proprement parler, mais cherche à favoriser de manière générale l'émergence d'attitudes et de capacités bénéfiques pour toutes les langues (y compris la langue maternelle), en visant un décentrage par rapport à la L1 et en tenant compte, pour ce faire, de diverses langues (enseignées ou non, présentes dans la classe ou non). Les bénéfices visés se situent au niveau des aptitudes (observation, discrimination, etc.), des attitudes (par rapport aux langues étrangères, au bilinguisme, etc.) et de certaines connaissances factuelles (au sujet des langues, de la communication, etc.).

La terminologie liée à l'éveil aux langues n'est pas arrêtée : à côté d'*éveil aux langues* (ou *au langage*), d'autres dénominations sont utilisées : *éveil et ouverture aux langues*, *éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*, *Language Awareness* et *Begegnung mit Sprachen*. En Suisse alémanique, l'acronyme *ELBE* (pour : *éveil aux langues/language awareness/Begegnung mit Sprachen*) s'utilise souvent comme terme rassemblant les différents courants (cf. par exemple Passepourtout, 2008a et 2008b).

En Suisse romande, la publication des deux tomes du manuel *EOLE* (Perregaux et al., 2003)³¹ a fourni un outil de travail concret pour les niveaux préscolaire et primaire ; aujourd'hui, *EOLE* sert aussi souvent d'acronyme pour diverses formes d'éveil aux langues. Pour le niveau secondaire l'offre est moins riche, mais il existe un certain nombre d'activités développées en Suisse³² ou ailleurs.

L'objectif d'ouverture aux langues et de décentration que poursuit l'éveil aux langues est en accord avec les principes d'une didactique intégrée des langues. Cependant, la visée n'est pas identique : si le but de celle-ci est la création et l'enrichissement d'un répertoire plurilingue, l'éveil aux langues agit davantage au niveau des prédispositions et des attitudes. Il ne peut donc qu'accompagner et compléter l'enseignement des langues proprement dit³³ et en aucune manière se substituer à lui.

Les contenus, les compétences et les standards

Depuis quelques années, la question des contenus à l'aide desquels les langues sont apprises et celle des buts que l'enseignement doit atteindre a gagné en importance. L'anticipation de l'enseignement/apprentissage d'une langue (comme l'anglais en Suisse romande) soulève nécessairement la question de savoir quels peuvent être les bénéfices d'une durée allongée de l'apprentissage ; de plus, les

31 Les moyens sont actuellement en réimpression ; une évaluation de leur acceptation et de leur utilisation en classe est en préparation.

32 Cf. *EOLE en ligne* (<http://www.irdp.ch/eoleenligne>).

33 Les approches d'éveil aux langues ne sont pas nécessairement confinées à l'enseignement des langues ; il est aussi possible de les insérer ailleurs dans le programme scolaire, p. ex. dans le cadre des disciplines non linguistiques.

objectifs visés par l'école en général sont discutés à la lumière de nouveaux paradigmes, notamment celui des standards.

Les contenus

Une langue ne s'apprend jamais sans contexte: les apprenant-e-s doivent être en contact avec des contenus langagiers qui leur permettent de progresser. Si, par le passé, on a souvent favorisé des approches basées sur le contact avec une langue cible simplifiée et fortement structurée (afin d'amener les apprenant-e-s à s'approprier la complexité de la langue par paliers), la didactique des dernières décennies a maintes fois souligné l'importance de travailler avec des contenus « authentiques » et proches de la réalité des apprenant-e-s.

La question des contenus est bien sûr cruciale dans le choix d'un moyen d'enseignement, mais elle se pose également à propos de la conception même de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école.

Plusieurs approches visent à revaloriser et à augmenter l'importance des contenus à travers lesquels (ou à l'aide desquels) les langues sont enseignées. Ainsi, une didactique visant les actions et les tâches (*handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*) met l'accent sur les documents (authentiques) à l'aide desquels les élèves s'entraînent à entrer en contact avec la langue cible. D'autres formes d'enseignement (comme les approches CLIL ou EMILE³⁴) cherchent à lier plus fortement l'apprentissage de la langue à celui d'une matière donnée. Elles sont proches de l'enseignement bilingue (ou immersif³⁵), où des disciplines non linguistiques sont enseignées dans une autre langue que la langue de scolarisation habituelle.

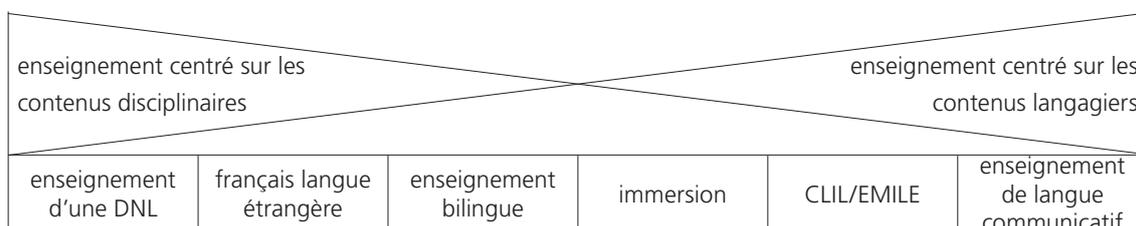


Illustration: variété des enseignements (d'après Hutterli, Stotz & Zappatore (2009), p. 87)

Il s'avère ainsi que les possibilités d'allier un enseignement linguistique à un enseignement disciplinaire sont nombreuses et en principe graduelles (cf. l'illustration ci-dessus). Cependant, d'un point de vue curriculaire et institutionnel, il s'agit de ne pas sous-estimer les différences. Ceci tient surtout au fait que, selon l'option choisie, la part des contenus langagiers et disciplinaires peut varier considérablement, ce qui entraîne des différences au niveau des responsabilités (qui est responsable de quels contenus ? avec quelle formation ? pour combien de temps ? etc.).

De ce fait, un enseignement de langue étrangère qui se base sur un travail avec des matériaux authentiques ne peut être comparé que partiellement avec l'enseignement en L2 d'une discipline non linguistique. Quel que soit le modèle choisi, certaines questions doivent être clarifiées si l'on ne veut pas risquer de malentendus :

- S'agit-il d'un enseignement de langue ou de l'enseignement d'une discipline non linguistique ? Qui est responsable des contenus qui doivent être abordés – et appris – et quels sont les plans

³⁴ *Content and language integrated learning; Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère.*

³⁵ Il n'existe pas de frontière conceptuelle fixe entre enseignement bilingue et enseignement immersif; souvent, ce dernier terme est cependant réservé aux programmes dans lesquels une part considérable de l'enseignement scolaire (la moitié ou plus) est donnée dans une autre langue que la langue de scolarisation. Le terme *enseignement bilingue* s'utilise aussi pour les contextes dans lesquels deux langues sont utilisées en classe, simultanément ou en alternance.

d'études à respecter ?

- Quelle est la formation nécessaire pour donner l'enseignement : faut-il une formation d'enseignant-e de langue, de discipline et/ou un complément de formation pour l'enseignement bilingue ?
- Comment l'enseignement s'inscrit-il dans le cursus ou dans la grille horaire : s'agit-il d'un enseignement de « langue » ou de « matière » ?
- Le matériel d'enseignement est-il adapté aux buts et aux plans d'étude ?
- L'enseignement est-il ponctuel ou s'inscrit-il dans une certaine durée (ou dans un cadre institutionnel défini tel que la maturité bilingue) ?

Les rapprochements entre l'enseignement disciplinaire et l'enseignement linguistique sont prometteurs et devraient être encouragés davantage. Si l'enseignant-e dispose de moyens linguistiques suffisamment élaborés et s'il est possible de prévoir un enseignement dans lequel la part du disciplinaire et celle du linguistique sont clairement définies, de nombreuses configurations peuvent être envisagées. Il est aussi possible, dans une perspective à moyen et à long terme, d'envisager l'actuel enseignement des langues étrangères comme une préparation à un enseignement des disciplines non linguistiques partiellement donné en L2 ou L3. Or, aujourd'hui, ces conditions ne sont pas toujours remplies et il serait faux de croire que le glissement entre un enseignement de langue et l'enseignement disciplinaire (bilingue) se fait sans difficulté.

Les objectifs

Dans sa *Déclaration* de 2003, la CIIP définit les objectifs pour l'enseignement des langues étrangères :

A terme, les niveaux minima à atteindre en fin de scolarité obligatoire par tous les élèves sont les mêmes pour l'allemand et l'anglais. En expression orale et écrite, ces objectifs sont de niveau B1, soit le niveau seuil (correspond à des compétences d'expression s'appuyant sur des données simples dans un contexte familier). En compréhension, les objectifs sont de niveau B1+.

Dans une phase intermédiaire, qui ne devrait pas dépasser 2010, les objectifs minimaux communs à tous les élèves sont de niveau A2 en expression (niveau intermédiaire – communication sur des tâches simples et habituelles) et de niveau A2+ en compréhension. (CIIP, 2003, 2.2, point 9)

Le but, tel qu'il est formulé, semble clair : il s'agit d'atteindre les mêmes objectifs minimaux dans les deux langues étrangères enseignées à l'école obligatoire. Il est cependant difficile de déterminer si ce but est réalisable dans la pratique – ou s'il est plutôt l'expression d'une volonté politique. Les autorités concernées ne se sont pas donné les moyens de vérifier si les compétences des élèves correspondaient au but intermédiaire (2010), et de ce fait il ne sera que difficilement possible de comparer avec l'état actuel les données futures, qui tiendront compte du dispositif d'enseignement renouvelé.³⁶ Or, il serait souhaitable de disposer d'une base de données fiable afin d'évaluer quelle influence le dispositif d'enseignement modifié aura sur les compétences des élèves.³⁷

36 Dans le cadre du projet HarmoS (Consortium HarmoS Langues étrangères, 2009), certains tests permettent une estimation du *statu quo*. Cependant, les résultats ne sont pas suffisamment systématiques pour servir de base à une future comparaison.

37 L'étude *Alléval* (Schwob & Hexel, 2008) donne quelques indices par rapport aux résultats mesurables à la fin de l'école primaire. Les auteures concluent (p. 80) : « En regard des quelques résultats de recherche disponibles à ce jour, la possibilité que chaque élève atteigne en L2 un niveau A1 en fin d'école primaire et un niveau A2 en fin d'école secondaire l place assurément l'école face à un grand défi. »

Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que les termes « niveaux minimaux » et « objectifs minimaux » ne sont pas explicités: doivent-ils vraiment être atteints par la totalité des élèves ou seulement par une majorité raisonnable (qui se situerait p. ex. à 75 %, 80 % ou 95 %)? Que se passe-t-il si les niveaux ne sont pas atteints: est-ce que, par exemple, le passage à un autre niveau scolaire ou une filière particulière devrait dépendre de l'obtention d'un niveau minimal?

Les standards

Comme nous venons de le montrer, la définition des seuils à atteindre, dans l'enseignement des langues, demeure quelque peu floue. Ce qui a été indiqué comme but en 2003 se base sur une estimation (certes éclairée) de ce qui semble raisonnablement pouvoir être atteint durant la scolarité obligatoire.

Le projet (de recherche) HarmoS³⁸ avait pour objectif de combler au moins partiellement les lacunes dans le domaine de la description et de la mesure d'objectifs dans l'enseignement des langues scolaires. Il avait pour mandat d'établir (et de valider) un modèle de compétence pour l'enseignement des langues et de proposer des standards pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire³⁹. La CDIP a soumis à une consultation les propositions de standards⁴⁰ faites par le consortium pour les langues étrangères, et il est probable qu'à terme les standards de base trouvent leur place dans les plans d'études et les programmes des écoles suisses.

Les standards tels qu'il sont conçus à l'intérieur de HarmoS se caractérisent par le fait qu'il s'agit de standards de performance et de standards de base. « Standards de performance » signifie que l'on tient compte des performances des élèves – et non pas des contenus enseignés et des plans d'étude (standards de contenus) ou des conditions de l'enseignement / apprentissage (standards de condition). « Standards de base » implique que l'on décrit un plancher inférieur qui doit être atteint par l'ensemble des élèves (parfois, on parle également de « standards minimaux »). Ainsi, il ne s'agit que d'un minimum (et non pas de standards réguliers [niveau moyen des élèves] ou de standards maximaux [niveau maximal à atteindre par certain-e-s élèves]⁴¹).

Dans la pratique, il n'est pas simple de déterminer avec certitude quand les standards de base sont atteints. La formulation retenue dans la brochure d'accompagnement pour la consultation des standards demeure quelque peu floue « Autrement dit, notre système d'éducation *devra veiller à ce que ces exigences minimales soient remplies à certains moments de la scolarité obligatoire par pratiquement tous les élèves* » (notre soulignement). Pour ce qui est des langues étrangères, il faudra notamment décider si « pratiquement tous les élèves » inclut

- les élèves (très) faibles ou ayant des troubles du langage;
- les élèves primoarrivants;
- les élèves dispensé-e-s d'un enseignement de langue (L2 ou L3);

38 Il s'agit d'un projet scientifique (2005-2008) mandaté par la CDIP; à côté du consortium pour les langues étrangères, trois autres consortiums ont proposé un modèle de compétence et des propositions de standards pour les branches suivantes: langue de scolarisation, mathématiques et sciences naturelles.

39 Les résultats du consortium pour les langues étrangères ont été publiés (Consortium HarmoS Langues étrangères, 2009); une description du modèle de compétence pour les langues (langue de scolarisation et langues étrangères) se trouve dans Elmiger (2007).

40 Les départements cantonaux de l'instruction publique et divers organismes sont invités à donner leur avis jusqu'à fin juillet 2010.

41 HarmoS n'exclut pas que les cantons définissent d'autres standards: « Le standard national représente en soi un point précis sur un axe de progression et il décrit les compétences minimales attendues de tous les élèves. Les cantons gardent la possibilité de déterminer, pour des filières du degré secondaire à exigences plus élevées, un standard cantonal qu'il n'est pas possible d'harmoniser sur le plan suisse » (HarmoS. Finalités et conception du projet. juin 2004; http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_f.pdf).

- les élèves ayant suivi une partie de leur scolarité dans une autre partie de la Suisse (c'est-à-dire selon un autre curriculum).

Si, de manière générale, la définition de standards de base semble utile pour l'école obligatoire, l'expérience montre que d'autres filières (surtout à partir du secondaire II) privilégient une vision proche des standards réguliers ou maximaux, notamment lorsqu'elles préparent les élèves à des filières subséquentes où un certain niveau est requis (par exemple pour l'université ou la formation des enseignant-e-s)⁴². L'avenir montrera si différents types de standards peuvent cohabiter à l'école ; cela nécessiterait, d'une part, que la logique des différents standards soit comprise (et partagée par les personnes impliquées) et, d'autre part, que l'atteinte des standards soit mesurable.

42 Les filières du secondaire I et II se caractérisent aussi par le fait qu'elles accordent de plus en plus d'attention à des contenus (inter)culturels divers (connaissance de la civilisation, de la littérature, etc.). Pour l'instant, ces connaissances ne figurent pas dans les modèles de compétence traditionnels, qui sont surtout axés sur les compétences langagières.

Afin de mener à bien le projet d'introduction de l'anglais...

Pour des attentes réalistes

L'enseignement plus précoce des langues étrangères, tel qu'il a été décidé par la CDIP en 2004 (CDIP, 2004), cherche à intensifier le contact des élèves suisses avec les langues étrangères, ce qui implique plusieurs buts: décentration par rapport à la première langue (profitable non seulement à l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi à celui de la L1), attitudes favorables à l'altérité linguistique, et rendement de l'enseignement des langues étrangères en général. Commencer l'enseignement/apprentissage plus tôt semble promettre de meilleurs résultats en fin de scolarité. Cependant, il s'agit d'être prudent par rapport à des attentes trop élevées, qu'elles soient implicites ou explicites.

Un facteur explicatif déterminant semblent être le style d'apprentissage, qui évolue au gré du développement cognitif de l'enfant; si les jeunes enfants ont une capacité d'apprentissage qui repose en grande partie sur des mécanismes implicites (comparables à ceux qui sont en œuvre dans l'acquisition d'une L1), ils acquièrent par la suite des outils cognitifs leur permettant d'apprendre plus consciemment certaines matières, notamment les langues étrangères.

L'étonnante capacité qu'ont les jeunes enfants à acquérir le langage peut faire penser que plus l'enseignement commence tôt, plus il ressemblera à cet apprentissage efficace et apparemment sans difficulté cognitive. Or, il s'agit de ne pas oublier que l'acquisition de la L1 s'échelonne sur de nombreuses années et qu'en général les enfants y sont exposés de manière bien plus durable et plus intense qu'ils ne peuvent l'être à l'école, dans le cadre des cours de L2 ou L3. Il s'avère ainsi que les progrès, à l'école primaire, sont souvent moins rapides qu'on ne pourrait l'espérer.

La recherche montre que l'apprentissage précoce des langues présente certains avantages (par exemple au niveau de la prononciation ou des représentations positives par rapport aux langues), mais qu'il ne donne pas nécessairement de meilleurs résultats en comparaison avec un enseignement qui débute plus tard (par exemple à partir du niveau secondaire I).⁴³ L'explication n'est pas simple, puisque de nombreuses variables rendent difficile une comparaison des différents contextes.

Si certains travaux de recherche tendent à montrer que des élèves ayant commencé l'apprentissage plus tardivement apprennent les langues plus vite que les élèves plus jeunes, cela ne signifie pas que le début précoce ne soit pas à privilégier: outre les avantages au niveau des attitudes, il permet d'allonger la durée totale de l'apprentissage, en sorte que l'on profite à la fois du début précoce et des bénéfices de l'apprentissage subséquent plus cognitif. Pour atteindre ce résultat, il est nécessaire que les conditions de réussite soient rassemblées, en particulier que la cohérence verticale soit le mieux possible garantie.

43 À propos du facteur « âge », cf. Singleton & Ryan (2004).

Pour une cohérence verticale assumée

L'introduction de l'anglais en cinquième année n'entraîne pas seulement des modifications profondes au niveau de l'école primaire, elle nécessite aussi des aménagements au niveau des filières suivantes. Deux ans après l'introduction de l'anglais au primaire, l'enseignement subséquent en 7^e année doit être prêt pour accueillir des élèves ayant bénéficié de l'anglais précoce. Quelles en sont les conséquences ?

De manière générale, l'enseignement au secondaire I devrait pouvoir s'appuyer sur ce qui a été fait en 5^e et 6^e années pour tirer le meilleur profit de l'allongement de la durée totale de l'enseignement. Cela nécessite « une transparence et une cohérence des objectifs de l'enseignement, une planification des programmes et des efforts de communication particuliers entre ordres d'enseignement » (Schwob, 2008 : 8). Un problème souvent constaté dans l'enseignement de l'allemand (L2), est la difficulté pour les enseignant-e-s du secondaire I de prendre en compte de façon adéquate des acquis des élèves par. En effet, il n'est pas toujours aisé d'assurer une transition harmonieuse entre l'enseignement du primaire, parfois considéré comme « initiateur » ou « ludique » et celui du secondaire, souvent perçu comme « plus sérieux » et « plus scolaire ». Un autre problème est celui de l'hétérogénéité des compétences, qui s'observe relativement tôt, déjà dans les premières années, (cf. p. ex. Haenni Hoti, 2009 et Schwob & Hexel, 2008).

L'expérience de l'allemand montre que ces différents problèmes se conjuguent, avec pour conséquence qu'il n'est pas rare que l'enseignement recommence « à zéro » à l'école secondaire (car la différenciation de l'enseignement selon les différents niveaux des élèves demanderait des efforts trop importants), ce qui peut être vécu comme très frustrant, voire traumatisant, pour toutes les personnes impliquées.

Quant à l'anglais, le nouveau moyen d'enseignement consistera en une collection allant du degré 5 au degré 9 (fin de l'école primaire et niveau secondaire I). De ce fait, il permettra de par sa conception même une cohérence verticale pensée dès le début. Il n'assurera toutefois pas une meilleure compréhension réciproque des cultures respectives du primaire et du secondaire. Des efforts supplémentaires devraient viser ce contact entre les degrés, non seulement pour l'anglais, mais aussi pour l'allemand, où les carences en matière de cohérence verticale ont souvent été déplorées (cf. Schwob, 2008).

L'anglais par rapport aux autres langues de l'école

La réforme de l'enseignement de l'anglais ne doit pas être considérée comme un projet décontextualisé : l'intérêt pour l'anglais est susceptible d'avoir des conséquences sur les autres langues déjà en place, l'allemand et le français (et, selon les contextes, d'autres langues, comme les langues anciennes, les LCO, etc.). D'un côté, cela concerne la conception didactique de l'enseignement, et de l'autre des aménagements liés à la formation (initiale et continue) des enseignants, la cohérence verticale, etc.

Si pour l'enseignement de l'anglais, les exigences liées à la formation des enseignant-e-s deviennent plus explicites ou plus contraignantes, il sera nécessaire de les appliquer, à terme, à l'enseignement de l'allemand aussi. En effet, ce dernier souffre depuis longtemps d'une mauvaise réputation – sans que les défauts invoqués puissent être confirmés, ou infirmés, par des résultats de recherche couvrant l'entier de la Suisse romande⁴⁴.

44 Cf. notamment Schwob (2008). Une étude à propos des compétences en allemand des élèves vaudois est encore en cours.

Nécessité d'un dispositif d'évaluation

L'introduction d'une nouvelle branche à l'école primaire est une opération qui implique de nombreuses personnes, un nouveau calibrage des plans d'études, des dispositifs de formation, de nouveaux moyens d'enseignement et une nouvelle manière de penser la cohérence didactique des divers enseignements des langues. Cela représente des investissements considérables qui doivent être observés et évalués avec prudence.

Il serait souhaitable que le réaménagement de l'enseignement des langues donne lieu à une évaluation détaillée des processus et des résultats de la réforme, en tenant compte non seulement de l'anglais, mais aussi des autres langues enseignées (afin de décrire la cohérence didactique globale), et en essayant de faire des mesures du *statu quo ante* (c'est-à-dire de l'état actuel), afin de le comparer au *statu quo post*, qui sera celui atteint avec le nouveau dispositif.

Autres questions, problèmes et résistances

L'introduction d'un nouvel enseignement dans un cycle donné est une opération très complexe, qui soulève de nombreuses questions techniques et stratégiques; outre les points organisationnels pour lesquels il s'agit de trouver des réponses pragmatiques, il s'agit également de tenir compte des obstacles souvent moins visibles – mais d'autant plus tenaces – comme, par exemple, les résistances plus ou moins ouvertes par rapport à l'innovation et à la manière dont elle est mise en place.

Dans les quelques paragraphes qui suivent, nous nous contentons de commenter brièvement quelques points qui nous paraissent particulièrement importants; nous nous limiterons à des considérations de type général et ne pourrons pas aborder en détail les nombreuses questions précises que soulève l'introduction de l'anglais.

Les enseignant-e-s

La question du statut et de la formation des futur-e-s enseignant-e-s d'anglais est primordiale. Il semble évident qu'un enseignement ne peut être véritablement couronné de succès que lorsqu'il est donné par des personnes bien formées, qui se sentent à l'aise par rapport à la matière enseignée et qui comprennent les objectifs de l'enseignement.

Les considérations par rapport au statut et à la formation des enseignant-e-s de langue ne sont pas seulement discutées au sein de la CIIP, mais elles sont d'actualité, à divers niveaux, dans l'ensemble de la Suisse.

La question du statut des enseignant-e-s d'anglais (et d'allemand) est particulièrement sensible, en effet elle ne touche pas seulement le domaine des langues, mais elle est susceptible de modifier profondément la manière dont l'enseignement est conçu à l'école primaire. À l'heure actuelle, il existe différentes possibilités entre lesquelles les cantons doivent choisir⁴⁵:

- Le modèle du maître/de la maîtresse généraliste est maintenu, de sorte que la même personne enseigne les deux langues en 5^e et/ou 6^e années.
- Le modèle généraliste est maintenu, avec un assouplissement pour l'enseignement des langues (par exemple en laissant aux enseignant-e-s le choix entre l'allemand et l'anglais).
- Le principe du modèle généraliste est abandonné, en faveur d'un modèle « semi-généraliste », où les enseignant-e-s du primaire ne prennent plus en charge qu'une partie des enseignements.

Dans les cantons romands, il semble que le modèle « généraliste » soit retenu. Ceci dit, il est de plus en plus difficile à maintenir, en raison des attentes de plus en plus élevées par rapport à l'étendue de

45 La CDIP a lancé, le 28 mai 2009, une consultation «sur la question de savoir si les catégories de diplômes d'enseignement des degrés préscolaire et primaire, aujourd'hui disparates, doivent être unifiées et, si oui, de quelle manière » (information de la CIIP, 28 mai 2009). Parmi ses lignes principales, le principe suivant est pertinent pour l'enseignement des langues: « Le profil des enseignantes et enseignants reste aussi large que possible (qualification pour le plus grand nombre possible de disciplines). Ces derniers doivent en outre pouvoir être engagés en tant que titulaires de classe. Il n'est pas prévu de créer des diplômes d'enseignantes et enseignants spécialistes (avec un nombre limité de disciplines) pour le degré primaire. ». Les deux variantes proposées prévoient des disciplines noyau (comportant la L1 et la L2); l'enseignement de l'allemand continuerait ainsi à être obligatoire pour l'ensemble des enseignant-e-s, tandis que celui de l'anglais serait réservé aux personnes ayant décidé de se spécialiser pour cette langue.

la formation des enseignant-e-s (quant aux langues, mais aussi quant à d'autres matières enseignées). Cependant, son abandon partiel ou complet⁴⁶ ne serait pas sans conséquences, notamment :

- au niveau du contact didactique et pédagogique entre élèves et enseignant-e-s;
- au niveau de l'administration scolaire (recrutement du personnel en fonction des compétences ou profils recherchés, organisation des horaires, etc.);
- au niveau de la réalisation de la « didactique intégrée » (cf. ci-dessus, p. 14 et suivantes) (contacts entre enseignant-e-s de langue, coordination, etc.).

Des questions plus particulièrement liées à l'enseignement des langues se posent en lien avec les qualifications dont doivent se prévaloir les enseignant-e-s d'anglais (et d'allemand); il s'agit notamment

- des prérequis langagiers (le niveau de langue à l'entrée et/ou à la sortie des HEP ou de la formation continue);
- des prérequis didactiques (formation didactique en lien avec l'enseignement à l'école primaire, connaissance des principes didactiques et des moyens d'enseignement, des moyens d'(auto)évaluation, etc.);
- des prérequis matériels et organisationnels (en cas de collaboration de plusieurs personnes donnant l'enseignement des langues dans une classe; échanges et collaborations aux niveaux horizontal (entre les enseignant-e-s et les branches) et vertical (entre les niveaux scolaires); assistance pour les échanges linguistiques).

Il est indéniable que ces préalables sont importants pour la bonne réussite de l'enseignement des langues, mais de nombreuses questions attendent encore des réponses. Nous n'en esquissons qu'un petit nombre :

- Disposera-t-on de suffisamment de personnel enseignant pour les langues si les futur-e-s enseignant-e-s ont le choix de se spécialiser en anglais ou en allemand ?
- Quels niveaux de compétences doivent être atteints à quel moment de la vie d'un-e (futur-e) enseignant-e (fin de la scolarité, entrée dans la formation, sortie de la HEP) ? Qui certifie (et comment) que le niveau requis est réellement atteint ?⁴⁷
- Si les enseignant-e-s doivent se mettre à niveau : qui paie pour leurs cours et/ou séjours linguistiques ?

La grille horaire

La question de l'insertion de l'anglais dans la grille horaire est largement tributaire du *Plan d'études romand* (PER), qui entrera en vigueur dans les cantons romands à partir de 2011/2012. Dans la ver-

46 Ceci est déjà le cas dans une partie de la Suisse alémanique, où certaines HEP ne forment plus d'enseignant-e-s primaires généralistes.

47 La CDIP essaie de donner des réponses à ces deux questions; un groupe de réflexion sur les examens standardisés a commencé son travail en 2008: il recense les pratiques actuelles et il est chargé de faire des propositions par rapport à l'usage des examens standardisés en milieu scolaire, en Suisse.

Cf. également la *Déclaration* de la CIIP de 2003: « A l'entrée en formation pédagogique un niveau de maîtrise linguistique et culturelle minimum est exigé (niveau C1 pour les spécialistes et les semi-généralistes en charge de l'enseignement de l'allemand, et B2 pour les généralistes), des offres de formation complémentaire sont proposées en cours de formation pédagogique aux étudiants ne l'ayant pas atteint. » (p. 4).

Cf. aussi Wicki & Engeli (2007) à propos de la difficulté qu'ont certain-e-s étudiant-e-s de la HEP à faire valoir une certification (C1) en fin de formation.

sion actuelle⁴⁸, l'anglais n'est présent que dans le troisième cycle (les actuelles 6^e/7^e à 9^e années). Ceci correspond à l'état actuel, qui prévaudra encore au moment où le PER sera introduit. Cependant, à terme, le domaine de l'enseignement des langues devra intégrer dans les grilles horaires de la place pour l'anglais aux degrés 5 et 6 (actuels) et la façon d'y parvenir n'est pas encore définie dans tous les cantons : augmentation du volume total destiné aux langues, ou rééquilibrage des parts dévolues aux différentes langues ?

Les couts

La présente publication ne peut tenir compte que de manière superficielle des contraintes matérielles de la mise en place d'un nouvel enseignement, car ces questions doivent trouver leurs réponses au niveau des administrations communales, cantonales ou intercantionales. Cependant, il est clair que toute réforme de l'enseignement entraîne des couts – apparents ou cachés – que l'on peut partiellement prévoir et chiffrer. Cela concerne notamment :

- la formation (première et continue) des enseignant-e-s (tant des degrés 5/6 que, plus tard, des degrés subséquents), notamment la mise à niveau linguistique ;
- le renouvellement des moyens d'enseignement ;
- la mise en place et l'encadrement des nouvelles structures dans les cantons ;
- le dispositif d'accompagnement et d'évaluation scientifique (afin de vérifier comment la réforme est implémentée et quels sont les résultats – les compétences des élèves).

Il serait souhaitable que les couts – uniques ou périodiques – soient estimés et que les responsables cantonaux – ou, à leur demande, la CIIP – veillent au bon déroulement du projet, y compris pour les aspects financiers.

Le matériel d'enseignement

Le matériel d'enseignement pour l'anglais dès la 5^e année n'est pas encore à disposition. Un premier appel d'offre, lancé en 2007, a dû être interrompu en 2009, suite à des problèmes techniques liés à la procédure. La CIIP, ayant acquis un statut juridique avec la CSR (Convention scolaire romande, entrée en vigueur les 1^{er} août 2009), a pu lancer, fin 2009, un nouvel appel d'offre. Celui-ci porte, comme le premier, sur une collection couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (années 5-9), ce qui permet d'anticiper certaines difficultés liées à la cohérence verticale. Cependant, il n'est pas possible, dans un appel d'offre, de mentionner des critères déterminants sans pouvoir les évaluer clairement. Autrement dit, le critère d'une approche méthodologique donnée ne peut y être retenu qu'en tant que critère qualitatif.

Pour la future collection de l'anglais, cela concerne en particulier la prise en compte de la didactique intégrée. Il sera bien sûr possible de prendre en considération ce type de critère « mou » dans le travail de comparaison des propositions soumises, mais dans la procédure de sélection, la portée en sera limitée. Au cas où la collection retenue pour la Suisse romande ne proposerait pas suffisamment de pistes pour la mise en oeuvre de la didactique intégrée, il faudrait prévoir des matériaux supplémentaires si l'on veut garantir que cette dimension soit réellement présente dans l'enseignement des langues au niveau romand.

48 Le PER a été amendé, en 2009/2010, en tenant compte des résultats de la consultation de 2008. Il est prévu que la version finalisée sera adoptée en mai 2010, de sorte qu'il pourra entrer en vigueur à la rentrée 2011/2012.

Une autre question qui n'a pas encore trouvé de réponse est le cas des cantons bilingues (BE, FR, VS), appartenant à la fois à la CIIP et au projet *Passepartout*. Ces cantons auraient un intérêt compréhensible à travailler avec une seule collection pour l'ensemble du canton, mais la différence des procédures⁴⁹ rend ce scénario peu probable.

Gestion (dé)centralisée du projet

Comme il a déjà été dit à plusieurs reprises, la gestion souple du dossier « introduction de l'anglais en 5^e et 6^e années » – en comparaison avec celle du projet *Passepartout* (qui, rappelons-le, repose sur une convention intercantonale) – a pour conséquence que le projet n'avance qu'à petits pas. La pluralité des acteurs (administrations cantonales, CIIP, groupes de travail à différents niveaux, enseignant-e-s, lieux de formation, etc.) empêche souvent que le projet se mette en place selon des objectifs et un échéancier clairs et contraignants. Sans porter atteinte aux prérogatives des différents organes impliqués, il serait souhaitable qu'une gestion de projet plus ferme (s'inspirant de celle de *Passepartout*, par exemple) puisse associer davantage les cantons et les rendre plus impliqués dans le processus que cela n'a été le cas jusqu'à présent.

Acceptabilité

Toute innovation soulève le problème de l'acceptation du terrain, et les innovations liées à l'enseignement scolaire semblent spécialement susceptibles de générer une attention publique particulière. L'introduction de l'anglais est d'autant plus délicate que le grand public (notamment les parents d'élève) a des représentations, mais aussi des attentes, par rapport aux visées et aux buts de l'enseignement des langues, dont il faut tenir compte, mais qu'il faut aussi relativiser s'il s'avère qu'elles ne correspondent pas à la réalité.

Il est primordial également que les enseignant-e-s de langue (notamment aux niveaux 5 et 6) adhèrent au projet, mais pour l'instant, de nombreuses questions liées à l'introduction de l'anglais – mais aussi liées au statut et aux qualifications des enseignant-e-s – n'ont pas encore trouvé de réponses satisfaisantes.

Pour toutes ces raisons, il s'agit de porter sans tarder une attention particulière à l'information aux divers publics concernés, pour encourager le projet, tout en évitant les attentes démesurées. Aux enseignant-e-s et aux administrations scolaires, il faut veiller à donner le plus clairement possible tous les éléments susceptibles d'entraîner des modifications structurelles (p. ex. grille horaire) ou des exigences de qualifications personnelles supplémentaires (formation des enseignant-e-s). Ce n'est qu'avec l'adhésion et la collaboration de toutes les personnes impliquées que le projet d'introduction de l'anglais peut pleinement réussir.

49 *Passepartout* a donné le mandat à une maison d'édition d'élaborer un moyen d'enseignement pour l'anglais comme L3; la CIIP choisira ses moyens d'enseignement sur la base d'un appel d'offres.

En conclusion

L'introduction de l'anglais dans les écoles primaires romandes coïncide avec plusieurs éléments actuels qui influent sur l'enseignement en général et sur celui des langues en particulier, notamment l'introduction du nouveau plan d'études romand (PER) et l'acceptation de la Convention scolaire romande, la mise en place de la *Stratégie* de la CDIP en matière d'enseignement des langues, la recherche de principes didactiques transversaux au service de tous les enseignements de langue, l'introduction des *portfolios* de langue, etc. De nombreuses autres questions susceptibles d'avoir une influence forte sur l'enseignement des langues, comme le statut et la formation des enseignant-e-s de langue, le rôle des standards à l'école romande ou l'intégration des enseignements de langue à d'autres contenus scolaires demeurent ouvertes et il n'est pas encore clair sous quelle forme les réponses seront intégrées dans l'école romande.

Dans le présent rapport, nous avons essayé de donner un aperçu du nouveau contexte en mouvement, qui reflète l'intérêt que suscitent les langues et leur enseignement/apprentissage en Suisse. On peut espérer que l'introduction de l'anglais en tant que nouvelle branche au primaire permettra de renforcer la cohérence globale du domaine langue, en intégrant la langue de scolarisation – le français – et la première langue étrangère apprise – l'allemand – dans les réflexions et en n'oubliant pas les autres langues présentes en classe et dans les répertoires individuels des élèves. Ainsi, l'anglais ne sera pas juste une langue de plus dans la grille horaire, mais son introduction donnera l'occasion de concrétiser un nouveau départ pour l'enseignement des langues en Suisse romande. Un grand travail est encore nécessaire pour y parvenir, mais l'enjeu vaut bien ces efforts.

Annexe

Grille d'auto-évaluation

Grille d'auto-évaluation 1^{re} partie

		A1	A2	B1	>>>>
comprendre	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	
parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	
écrire	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par ex. de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	

Grille d'auto-évaluation 2^e partie

		B2	C1	C2
comprendre	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
écrire	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

Bibliographie

Tous les liens électroniques ont été vérifiés fin février 2010.

- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. & Krumm, H.J. (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen : Narr
- Brohy, Cl. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11
- Brohy, Cl. & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions : vers une didactique intégrée*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général, GREL
http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf
- Brohy, Cl. & Rezgui, S. (éds). (2008). La didactique intégrée des langues : expériences et applications. *Babylonia*, 1, 4-53
- Büeler, X. et al. (2002). *Lernen für das 21. Jahrhundert? : externe wissenschaftliche Evaluation : Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich : ARGE
- Candelier, M. (éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck
- Candelier, M. (éd.). (2007). *A travers les langues et les cultures (ALC) : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), version 2 – juillet 2007*. Graz : Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes
http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- Cathomas, R.M. (2003). Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik. *Babylonia*, 3/4, 64–67
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP
http://www.sprachenunterricht.ch/docs/declaration_ciip_300103.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un «Concept général pour l'enseignement des langues» à la CDIP*. Berne : CDIP
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004). *Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP : enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne : CDIP
http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/ref_b_03312004_f.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2010). *MOI JE SAIS. Standards de formation suisses pour quatre domaines disciplinaires : des compétences de base communes pour nos élèves*. Berne : CDIP
http://edudoc.ch/record/36477/files/broschure_bildungsstandards_f.pdf
- Conseil de l'Europe. (1998). *Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623e réunion des Délégués des Ministres)*
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf
- Conseil européen de Barcelone. (2002). *Conclusions de la présidence (15 et 16 mars 2002)*
<http://www.industrie.gouv.fr/energie/politiqu/pdf/barceloneconclusion.pdf>
- Consortium HarmoS Langues étrangères. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire*. Fribourg et al.
http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_f.pdf
- Conti, V. & Grin, F. (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg
- Diehl, E., Christen, H. Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht – Alles für der Katz? : Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer

- Elmiger, D. (2005). *Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire: un état des lieux*. Neuchâtel: IRDP
<http://www.irdp.ch/publicat/textes/051003.pdf>
- 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
<http://www.irdp.ch/publicat/textes/055.pdf>
- Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: IRDP
<http://www.irdp.ch/publicat/textes/064.pdf>
- Elmiger, D. (2007). Un modèle de compétences pour les langues enseignées à l'école: deux approches différentes, mais complémentaires? *Babylonia*, 4, 35-39
- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse: la mise en oeuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: Département fédéral de l'intérieur, Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche
http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/bilingue_matur_fr.pdf
- Flügel, Ch. & Sitta, H. (1992). Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik Muttersprache/Zweitsprache. In G. Rita & A. Saxalber (Hrsg.), *Integrierte Sprachdidaktik. Bd. 1: Theoretische Beiträge* (pp. 9-21). Bozen: Pädagogisches Institut (Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol 3)
- Ghisla, G. & Stoks, G. (éds). (2005). Vers une didactique intégrée: concept et pratiques. *Babylonia*, 4, 4-56
- Haenni Hoti, A. (2007). *NFP56-Projekt: Englisch und Französisch auf der Primarstufe. 1. Zwischenbericht an die teilnehmenden Schulen, an Bildungsbehörden und weitere Interessierte: Ergebnisse zum Englisch in der dritten Klasse*. Luzern: PHZ
- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht Frühenglisch – Überforderung oder Chance?: eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Luzern: PHZ
http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu_fe_Schlussbericht_NFP56.pdf
- Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010). Englisch und Französisch auf der Primarstufe: Verlängerung des NFP-56-Projekts: Schlussbericht: im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz. Luzern: PHZ
http://edudoc.ch/record/37194/files/Englisch_franzoesisch.pdf
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?: Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum
- Le Pape Racine, Ch. (s.d.). *Immersion und integrierte Sprachendidaktik – Modelle auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*.
http://www.irdp.ch/l3/exemple_lepaperacine.pdf
- Lingualevel. (2007). *Lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Bern: Schulverlag
- Margonis-Pasinetti, R. (2005). L'enseignement de trois langues par une seule personne: possibilités et limites. *Babylonia*, 4, 17-18
- Näf, A. & Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse: évaluation des chances et des risques d'une innovation de la politique de l'éducation: rapport final*. Neuchâtel: Institut de langue et littérature allemands
http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=17_03_2009_12_42_01-Rapport_final_Naef.pdf&name=Rapport_final_Naef.pdf
- Passepartout. (2006). *Projektauftrag: Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts am dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts*
http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/projektauftrag_31-3-06-schlussfassung_versand1/projektauftrag_31.3.06-schlussfassung_versand1.pdf
- Passepartout. (2007). *Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS*
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/Projektbeschrieb0/Projektbeschrieb.pdf>
- Passepartout. (2008a). *Principes didactiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire* (un document du groupe de travail conditions-cadres)
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/Kerndokument20080831kl-fr/Kerndokument20080831kl-fr.pdf>
- Passepartout. (2008b). *Aspects d'une didactique du plurilinguisme: propositions terminologiques*
<http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passepartout/pdf/didactiqueplurilinguisme/didactiqueplurilinguisme.pdf>

- Perregaux, Ch. et al. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. 2 vol. Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF
- Schaer, U & Bader, U. (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule: Projekt 012. Appenzell Innerrhoden, Mai bis November 2003*
http://www.ai.ch/dl.php/de/0cqlr-bux78p/Evaluationsbericht_Englisch_an_der_Primarschule_3_4_Klasse.pdf
- Schwob, I. (2008). *ALLÉVAL: l'enseignement de l'allemand à l'école obligatoire à Genève: ressources, processus, résultats*. Genève: SRED
<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2008/Alleval.pdf>
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters
- Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht: eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Aarau: Sauerländer
- Stotz, D. (2008). *Schlussbericht: Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich
- Wicki, W. & Engeli, F. (2008). *Erwerb der Fremdsprachenkompetenzen bei den Studierenden und Absolventen/innen des Studiengangs Primarstufe der PHZ (Prozessevaluation)*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
<http://edudoc.ch/record/27793/files/zu08067.pdf>
- Wokusch, S. (2005a). Didactique intégrée des langues et formation des enseignant-e-s. *Babylonia*, 4, 13
- Wokusch, S. (2005b). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, 12-14

Annexe:

Grille d'évaluation pour l'oral, d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000).

Source: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf