

# Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire

## Un état des lieux

Daniel Elmiger



# **Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire**

## **Un état des lieux**

Daniel Elmiger

**IRDP**  
Faubourg de l'Hôpital 43  
Case postale 54  
CH-2007 Neuchâtel 7

Tél. (41) (0) 32 889 86 14  
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: [documentation@irdp.ch](mailto:documentation@irdp.ch)  
<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.*

**Photo de couverture : Maurice Bettex – IRDP**

## SOMMAIRE

Introduction.....	4
Les fondements .....	4
Les visées de l'enseignement/apprentissage de l'anglais au niveau primaire.....	7
Les répercussions didactiques d'une deuxième langue au niveau primaire.....	9
L'intensité de l'enseignement de l'anglais : dotation en heures d'enseignement .....	12
La coordination avec l'actuel enseignement d'anglais (dès la 7 <sup>e</sup> année).....	13
La recherche de moyens d'enseignement.....	14
Le statut et la formation des enseignants.....	15
Les couts .....	16
Les problèmes et résistances liés à l'introduction de l'anglais au niveau primaire...	17
Bibliographie.....	20

## **Introduction**

Ce dossier dresse un état des lieux succinct des principales questions soulevées par l'introduction de l'anglais au niveau primaire (dès la 5<sup>e</sup> année scolaire). Il poursuit un double but : d'une part, expliciter les fondements de cette innovation didactique, et d'autre part, présenter une série de thèmes qui doivent être abordés lors de la préparation de l'enseignement de l'anglais dès l'école primaire.

Le présent texte se base sur la déclaration d'intention formulée par les instances intercantionales en charge de l'instruction publique. Cependant, le dossier de l'anglais à l'école primaire ne fait pas encore l'objet d'une planification concrète dans les cantons concernés, de sorte qu'un grand nombre de décisions doivent encore être prises – dont certaines peuvent avoir des influences considérables sur le résultat final. Par conséquent, ce dossier s'efforce d'aborder les questions liées à l'avancement du début de l'enseignement de l'anglais avec un certain recul et sans *a priori*.

## **Les fondements**

Le projet d'introduire l'anglais comme deuxième langue étrangère dans les écoles romandes se base sur une politique linguistique favorisant l'élaboration d'un répertoire plurilingue chez les jeunes Suisses, grâce à un apprentissage précoce des langues étrangères. Deux textes sont essentiels en vue de la préparation de l'enseignement de l'anglais dès la 5<sup>e</sup> année de l'école primaire : la *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (CIIP 2003) et la *Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP* (CDIP 2004) qui définit la Stratégie de la CDIP en matière d'enseignement des langues à l'école obligatoire.

Le 30 janvier 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a émis une *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (CIIP 2003, désormais: *Déclaration*), dans laquelle sont énumérés un certain nombre de principes, dont :

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.<sup>1</sup>

ayant pour but le

développement chez l'élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme)<sup>2</sup>

Trois des thèses contenues dans la *Déclaration* de la CIIP concernent l'allemand et l'anglais, les deux langues dont l'apprentissage est considéré comme prioritaire :

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

L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7<sup>e</sup> année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5<sup>e</sup> soit au travers d'autres

---

<sup>1</sup> *Déclaration*, 1.2. ("Intentions générales").

<sup>2</sup> *ibid.*

disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais.

A terme, et dans la perspective d'une formation au plurilinguisme, l'apprentissage de l'anglais pourrait débiter dès la 5<sup>e</sup> année. Cette hypothèse nécessite au préalable une étude sérieuse sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en œuvre pour la réaliser.<sup>3</sup>

Concernant le moment de l'introduction de ces deux langues étrangères, les objectifs à court terme de 2003 sont désormais presque atteints : l'enseignement précoce de l'allemand est réalisé dans toute la Suisse romande, et l'enseignement de l'anglais commence généralement en 7<sup>e</sup> année d'école obligatoire<sup>4</sup>.

Le 25 mars 2004, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a défini les principes de sa *Stratégie sur le développement de l'enseignement des langues* (CDIP 2004, désormais: *Stratégie*). Par rapport à l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, les objectifs suivants sont énoncés :

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. La fonction particulière de celle-ci dans un pays plurilingue est mise en évidence, en particulier dans ses dimensions culturelles.<sup>5</sup>

Quant au choix des deux langues à enseigner/apprendre, la CDIP précise qu'il doit s'agir d'une langue nationale et de l'anglais :

les élèves développeront des compétences dans une deuxième langue nationale au moins; le rôle et la fonction de celle-ci dans un pays plurilingue ainsi que des aspects culturels seront particulièrement pris en compte;

les élèves développeront des compétences dans la langue anglaise<sup>6</sup>

Cependant, la CDIP ne prescrit pas l'ordre dans lequel les langues seront introduites dans les curricula. Dans la suite du texte, elle précise que les objectifs que fixe la *Stratégie* de la CDIP 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 domaine<sup>7</sup>

Les deux textes fondamentaux sont ainsi largement convergents quant à leur but 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.

---

<sup>3</sup> *Déclaration*, 2.1. ("Place des langues dans le curriculum"), points 2-4.

<sup>4</sup> Dans la partie francophone de Berne, l'enseignement débute une année plus tard; l'enseignement de l'anglais n'est pas obligatoire pour tou-te-s les élèves des cantons du Jura, de Neuchâtel et de Vaud.

<sup>5</sup> *Stratégie*, 3.7.1.

<sup>6</sup> *Stratégie*, 2.1 b) et c).

<sup>7</sup> *ibid.*

Par ailleurs, tant la *Déclaration* de la CIIP que la *Stratégie* de la CDIP sont en accord avec deux textes à visée stratégique (qui n'ont cependant pas une portée politique au niveau de la Suisse romande) : le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* (CDIP 1998)<sup>8</sup> et les *Recommandations du Comité des ministres du Conseil de l'Europe (aux États membres) concernant les langues vivantes* (Conseil de l'Europe 1998)<sup>9</sup>.

Dans certains cantons, les décisions de la CDIP sont en train d'être appliquées, et dans la plupart des autres, les principes de bases pour la future planification ont été établis. En ce qui concerne l'ordre dans lequel les deux langues étrangères sont introduites, il s'est avéré qu'aucune décision uniforme ne pouvait l'emporter, car aucune option ne réussissait à rassembler une claire majorité des cantons. Cependant une coordination régionale s'esquisse, découpant le pays en deux grandes zones, ce qui évite des solutions trop morcelées. La majeure partie de la Suisse alémanique (Suisse orientale et centrale) a choisi d'introduire l'anglais comme première langue étrangère. A terme, son apprentissage commencera partout en 3<sup>e</sup> année primaire. L'enseignement de la deuxième langue étrangère – en général le français – débutera deux ans plus tard, en 5<sup>e</sup> année primaire. Le principe d'enseigner deux langues étrangères dès l'école primaire n'est toutefois pas admis partout. Plusieurs initiatives parlementaires visent à repousser l'enseignement de la deuxième langue (dans ce cas : le français) au niveau secondaire. Les deux cantons d'Appenzell Rhodes intérieures et de Nidwald ont entériné cette revendication dans leur politique linguistique : dans le canton de Nidwald, le français deviendra dès 2007/2008 une branche à option dès la 5<sup>e</sup> année primaire; Appenzell Rhodes intérieures a déjà reporté le début de l'apprentissage du français en 7<sup>e</sup> année.

Les cantons romands ainsi que les cantons de Bâle-Ville, Bâle-Campagne et Soleure ont décidé de maintenir une langue nationale comme première langue étrangère. Dans le cas des cantons romands et bilingues, le principe d'un enseignement précoce de l'allemand (dès la 3<sup>e</sup> année) est désormais acquis et il s'agit d'anticiper le début de l'introduction de l'anglais, qui jusqu'à présent est enseigné à l'école secondaire seulement.

---

<sup>8</sup> Cf. la première recommandation du *Concept général*: "En plus de la langue nationale locale, tous les élèves apprendront au minimum une deuxième langue nationale et l'anglais".

<sup>9</sup> Le Conseil de l'Europe veut "Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle:

- en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues;

- en diversifiant les langues proposées et en définissant des objectifs adaptés à chaque langue" (points 2.1 et 2.2).

La but stratégique de 1998 a été repris dans les conclusions du Conseil européen de Barcelone (mars 2002), où est réaffirmée la volonté de poursuivre l'action visant à : "améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge" (*Conseil européen de Barcelone* 2002: 19).

Les cantons du Tessin et des Grisons constituent des cas à part qui s'expliquent par leur situation linguistique respective : le canton du Tessin prévoit l'enseignement obligatoire de trois langues étrangères (français, allemand et anglais) ; le français est enseigné à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire, l'apprentissage des deux autres langues commence à l'école secondaire. La situation du canton des Grisons est particulièrement complexe du fait qu'il s'agit d'un canton trilingue disposant d'un système éducatif basé sur trois L1 différentes. L'enseignement de la première langue « étrangère » (romanche) peut débiter en 1<sup>ère</sup> année, mais généralement, il commence en quatrième année. Le canton privilégie l'apprentissage des langues locales et l'anglais n'est enseigné actuellement qu'à partir de l'école secondaire. Un avancement de l'enseignement de l'anglais est planifié pour 2010/2011.

### ***Les visées de l'enseignement/apprentissage de l'anglais au niveau primaire***

L'introduction d'une deuxième langue étrangère au niveau primaire doit être planifiée en accord avec certains principes qui en conditionnent l'approche didactique et les objectifs à atteindre. En principe, il s'agit de choisir entre une simple sensibilisation à l'anglais et un enseignement de cette langue proprement dit.

Le texte de la CIIP est assez précis quant aux compétences visées par l'enseignement des langues, puisqu'il reprend le principe du Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse qui avait proposé, en 1998 déjà, une description des objectifs pour l'ensemble des langues apprises à l'école obligatoire – y compris la langue du territoire pour les enfants alloglottes<sup>10</sup>. A propos de la définition des objectifs, les *Recommandations* de 2003 ont une visée très claire :

---

<sup>10</sup> Le *Concept général* prévoyait une série d'objectifs échelonnés, en se basant sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001; cf. annexe) : "Les exigences les plus élevées le sont à l'égard de l'apprentissage de la *langue nationale locale par les locuteurs alloglottes* (c.-à-d. dont la langue première est une autre langue que la langue officielle de l'école); les compétences exigées seront décrites et évaluées à l'aide des critères utilisés pour les langues étrangères. Il s'agit ici du niveau B2 ou "Vantage" (cf. annexe), tel qu'il a été défini par le Conseil de l'Europe, c'est-à-dire d'une compétence opérationnelle première qui confère au locuteur une première autonomie langagière." (CDIP 1998, point 2; notre soulignement).

Pour l'enseignement de la *deuxième langue nationale*, les objectifs généraux se situent à un niveau plus élevé ("niveau-seuil" ou B1) que ceux fixés pour l'anglais (niveau A2 "Waystage"). [...]. Quant à l'anglais, l'objectif à atteindre est une compétence communicative de base, qui selon les besoins peut être développée de façon ciblée dans le cadre de l'enseignement secondaire II ou de la formation professionnelle."

Les objectifs sont définis, pour l'ensemble des langues concernées, en relation avec les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui vont du débutant, pour le niveau A1, au locuteur expérimenté, au niveau C2.<sup>11</sup>

Ceci établit explicitement le Cadre européen de référence comme échelle qui détermine les seuils minima à atteindre. Des objectifs intermédiaires sont formulés pour l'allemand en fin de sixième année<sup>12</sup> :

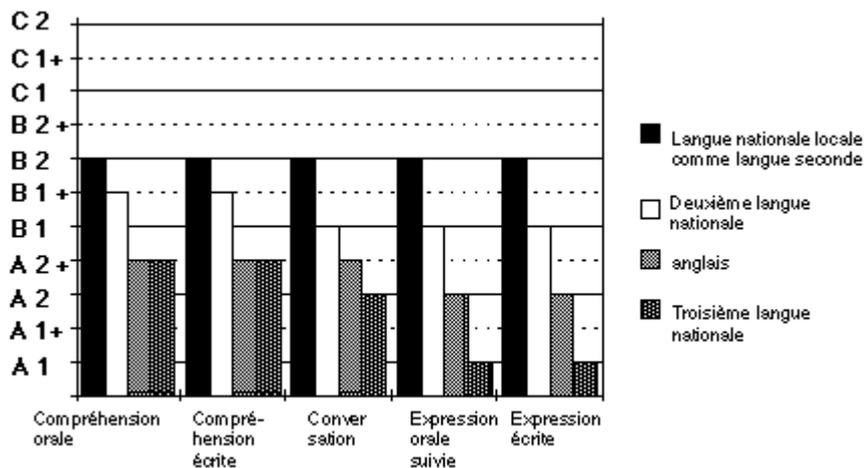
En fin de 6e année, les objectifs pour l'allemand, aussi bien en expression qu'en compréhension, correspondent au premier niveau du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, soit le niveau A1 (niveau introductif ou de découverte).<sup>13</sup>

La déclaration fixe également un principe d'équivalence entre les buts à atteindre pour les deux langues étrangères enseignées :

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 familial). En compréhension, les objectifs sont de niveau B1+.

Dans une phase intermédiaire, qui ne devrait pas dépasser 2010, les objectifs minimums 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.<sup>14</sup>

Quant à l'anglais, le texte de la CIIP demande une équivalence des seuils minima à atteindre pour la fin de la scolarité, mais il ne se prononce pas par rapport aux objectifs pour la fin de la sixième année scolaire (après deux années d'enseignement d'anglais). Étant donné que les mêmes seuils minima devront être atteints dans les deux langues et que l'enseignement de l'anglais bénéficie, dans l'ensemble, de deux années de moins



Enseignement des langues: objectifs généraux à atteindre au terme de la scolarité obligatoire (tiré de la version brève du *Concept général pour l'enseignement des langues* (CDIP 1998)).

<sup>11</sup> *Déclaration*, 8.

<sup>12</sup> La sixième année scolaire correspond dans la plupart des cantons à la fin de l'école primaire et constitue dans HarmoS l'un des trois niveaux où sont mesurées les compétences.

<sup>13</sup> *ibid.*

<sup>14</sup> *Déclaration*, 9.

que l'enseignement de l'allemand, il peut être utile de définir un objectif intermédiaire en fin de 6<sup>e</sup> année, p. ex. le niveau A1.1 (cf. Portfolio européen des langues junior II). Ceci implique qu'un tel objectif ne peut pas être atteint en procédant à une simple initiation à l'anglais, mais qu'il faut envisager une approche qui comporte un enseignement de l'anglais proprement dit.

La CDIP (2004) ne fixe pas des objectifs précis pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais et de la deuxième langue nationale; cependant, elle vise "des niveaux de compétence mesurables (standards) que les élèves doivent obligatoirement atteindre"<sup>15</sup>. Quant au contenu des compétences visées, la CDIP ne postule pas que l'enseignement des deux langues étrangères doit atteindre un seuil minimal commun déterminé (défini, par exemple, selon la classification de l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues).

### ***Les répercussions didactiques d'une deuxième langue au niveau primaire***

L'introduction d'une nouvelle langue étrangère au niveau primaire offre la possibilité de repenser les principes didactiques en œuvre dans l'enseignement des langues en général – et dans celui des langues étrangères en particulier. Dans le souci d'une cohérence d'ensemble de l'enseignement des langues, il convient de ne pas considérer les langues séparément et de manière isolée, mais de penser leur rôle et leur importance dans le curriculum des élèves de manière conjointe et intégrée ; ceci implique le français comme langue de base pour l'enseignement (L1 pour la majorité des élèves, L2 pour les élèves allophones), les langues étrangères enseignées dans le cadre de l'école (l'allemand dès la 3<sup>e</sup> année et l'anglais dès la 5<sup>e</sup> année) et également les autres langues présentes en classe (L1 des élèves allophones). D'autres langues peuvent être présentes de manière ponctuelle – ainsi l'italien comme langue nationale ou celles qui peuvent être intégrées dans des activités de type *Education et ouverture aux langues* (Perregaux *et al.* 2003) – ou enseignées comme branche à part entière plus tard dans le curriculum : le latin, le grec, l'espagnol, etc.

Tous les textes que nous mentionnons dans ce rapport mettent en évidence la nécessité de redéfinir l'enseignement des langues et de tenir compte des connaissances et expériences d'apprentissage que les enfants acquièrent tout au long de leur parcours scolaire ou extrascolaire. Ceci semble particulièrement pertinent pour la deuxième langue étrangère qu'est l'anglais, dont l'enseignement sera anticipé de deux ans. Le *Concept général pour l'enseignement des langues* insiste sur l'importance de *didactiques des langues coordonnées*:

L'enseignement de l'ensemble des langues figurant dans les plans d'études, y compris la langue nationale locale, s'inscrit dans le cadre de didactiques des langues coordonnées.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> *Stratégie*, 5.1.

<sup>16</sup> CDIP 1998, point 8.

Ce concept est explicité comme suit:

Les pédagogies/didactiques coordonnées impliquent le décloisonnement des enseignements de la langue nationale du lieu et des autres langues nationales et étrangères. Il ne s'agit donc pas simplement d'éviter superficiellement des décalages chronologiques et terminologiques gênants entre l'introduction des mêmes chapitres de grammaire dans les différentes langues. L'enjeu véritable est plus profond [...]

Un premier pas dans cette direction peut se faire à l'aide des approches didactiques proposées par l'Éveil au langage qui visent la sensibilisation des jeunes élèves et leur prise de conscience de la nature du langage et de son rôle dans la vie humaine.<sup>17</sup>

Dans sa déclaration de 2003, la CIIP se prononce également en faveur d'une coordination des didactiques des langues apprises à l'école; elle exige que leur enseignement soit situé à l'intérieur d'un *curriculum intégré* définissant la place respective des différentes langues et établissant des liens entre les différents enseignements/apprentissages:

L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré* des langues définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques.<sup>18</sup>

Plus loin, la *Déclaration* de la CIIP met en valeur l'importance de la première langue étrangère enseignée, l'allemand, comme dispensant des apprentissages dont peuvent profiter d'autres langues qui s'intègrent successivement dans le curriculum des élèves :

Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles. Dans cet esprit, l'apprentissage de l'allemand, en tant que première langue étrangère, est également pensé en tant que préparation à l'apprentissage d'autres langues, par exemple, par la mise en place de stratégies et de techniques d'apprentissage. L'apprentissage de l'anglais, pour sa part, doit s'appuyer sur les apprentissages déjà réalisés par les élèves en allemand. Les langues anciennes de même que les langues de la migration sont également envisagées dans leurs apports aux autres apprentissages.<sup>19</sup>

La CIIP précise certains lieux possibles où une *didactique intégrée* peut être appliquée : d'une part au niveau des moyens d'enseignement des diverses langues, qui doivent être repensés en fonction des autres langues présentes dans le curriculum, et d'autre part au niveau de modules de type *Education et ouverture aux langues*, qui sont issus directement d'une réflexion visant à ouvrir aux enfants le monde des langues et du langage et à faire découvrir différentes langues et divers types de données linguistiques :

---

<sup>17</sup> *ibid.*

<sup>18</sup> *Déclaration* 1.3. ("Relations entre les apprentissages / *curriculum intégré*"); soulignement dans l'original.

<sup>19</sup> *Déclaration* 2.3. ("Relations entre les apprentissages linguistiques"); point 11.

Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée. Dans le même esprit, des modules de type éveil aux langues sont également proposés.<sup>20</sup>

Quant au curriculum des langues étrangères à l'école obligatoire, le programme arrêté par la CIIP en 2003 prévoit que l'anglais soit déjà présent à l'école avant d'être enseigné en tant que branche indépendante au niveau secondaire :

L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7<sup>e</sup> année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5<sup>e</sup> soit au travers d'autres disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais.<sup>21</sup>

En attendant, ces occasions de contact peuvent être exploitées dans une phase intermédiaire préparant et précédant les cours d'anglais; à terme, un enseignement proprement dit de l'anglais devra fournir davantage qu'une simple initiation à cette langue.

La *Stratégie* de la CDIP (2004) ne mentionne pas expressément la didactique intégrée comme moyen d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues en Suisse, mais elle met l'accent sur l'apprentissage précoce des langues lorsqu'elle postule que l'« objectif prioritaire ne peut être atteint qu'à condition »

de tirer au maximum parti du potentiel offert par l'apprentissage précoce des langues, ce qui implique d'introduire de manière échelonnée l'enseignement de deux langues étrangères jusqu'au plus tard en 5<sup>e</sup> année scolaire<sup>22</sup>

### *Domaine d'application de la didactique intégrée*

Le concept de *didactique intégrée* (également : *didactique coordonnée*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) est un domaine relativement récent, qui naît d'un souci de mettre en synergie les différentes didactiques des langues. Conceptuellement, la didactique intégrée est très proche de certains courants existants, tels les travaux dans le domaine de l'éveil aux langues, qui a donné naissance, en Suisse romande, au manuel *EOLE*. Or, même si la didactique intégrée n'en est encore qu'à ses débuts – surtout en ce qui concerne son application concrète –, il apparaît déjà clairement que ses principes devront être pris en considération à tous les échelons du système éducatif :

- Au niveau des plans d'étude cadres et de la planification des objectifs d'apprentissage dans le domaine des langues étrangères, il s'agit de ne pas envisager les langues individuellement, mais plutôt comme des modules dont l'agencement et la progression doivent être considérés en tenant compte de l'ensemble des éléments impliqués.

---

<sup>20</sup> *Déclaration 2.3.* ("Relations entre les apprentissages linguistiques"); point 13.

<sup>21</sup> *Déclaration 2.1.* ("Place des langues dans le curriculum"); point 3.

<sup>22</sup> *Stratégie 2.2.*

- Le souci d'une intégration des autres langues du cursus scolaire peut également se situer au niveau du choix ou de la conception de nouveaux moyens d'enseignement ou dans la modification de moyens existants<sup>23</sup>. Des parallèles avec des apprentissages antérieurs ou simultanés peuvent créer des points de contact entre les différentes langues enseignées, notamment au niveau du lexique et d'autres structures morphosyntaxiques, et au niveau des stratégies de compréhension et de production.
- La coordination peut avoir lieu entre les enseignant-e-s d'un certain niveau ou au sein d'une école lorsqu'il s'agit d'établir les thèmes et activités qui peuvent être abordés de manière interdisciplinaire – et en tenant compte des niveaux respectifs – dans l'enseignement des différentes langues.

A terme, la didactique intégrée doit être ancrée dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s de langues, qui actuellement suivent encore des formations pédagogiques distinctes pour toute langue enseignée alors que seule une partie de la formation devrait être spécifique pour une langue donnée. La formation initiale et continue des enseignant-e-s devrait aussi être un lieu où les enseignant-e-s de langues peuvent se familiariser avec des techniques concrètes de didactique intégrée exploitables en classe au quotidien.

### ***L'intensité de l'enseignement de l'anglais : dotation en heures d'enseignement***

En principe, l'introduction d'une nouvelle branche dans un horaire donné peut se faire de deux manières : soit elle est considérée soit comme additive, ce qui nécessite globalement une augmentation du temps d'enseignement, soit elle s'intègre à l'intérieur d'une grille horaire existante, en tant que branche indépendante ou en tant que branche transversale (p. ex. enseignement d'une autre matière en anglais), ce qui implique une redistribution du temps imparti à l'ensemble des autres branches enseignées afin que le nouvel horaire puisse absorber la nouvelle matière. La seule solution additive pour l'anglais semble peu réaliste étant donné qu'elle augmenterait significativement le temps d'enseignement des élèves au profit d'une seule branche, tandis que d'autres branches auraient également un intérêt justifié à voir leur dotation horaire augmentée. Une solution intégrative (ou mixte) semble ainsi plus probable, mais elle nécessitera une redistribution du temps d'enseignement en vue de l'intégration de l'enseignement de l'anglais.

Les plans d'étude cantonaux actuels ne tiennent pas compte de l'introduction de l'anglais au niveau primaire. Ceci vaut également pour le *Plan cadre romand (PECARO)*, dont la consultation s'est terminée en 2004. Dans sa version actuelle, le PECARO contient des dispositions concernant les proportions minimales à accorder au domaine des langues, qui se chiffrent de la manière suivante :

---

<sup>23</sup> Au même niveau, on pourra intégrer la thématique de l'intercompréhension entre langues voisines (langues romanes, langues germaniques).

1 <sup>er</sup> cycle (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année)	32% pour l'enseignement du français
2 <sup>e</sup> cycle (3 <sup>e</sup> –6 <sup>e</sup> année)	32% pour l'enseignement des langues, dont 8% pour l'enseignement des langues étrangères (c'est-à-dire l'allemand) <sup>24</sup>
3 <sup>e</sup> cycle (7 <sup>e</sup> –9 <sup>e</sup> année)	32% pour l'enseignement des langues, dont 15% pour l'enseignement des langues étrangères (c'est-à-dire l'allemand et l'anglais)

Au 2<sup>e</sup> cycle, le temps prévu pour l'allemand (environ deux leçons et demie) ne saurait suffire pour l'enseignement d'une langue étrangère supplémentaire. En vue de l'intégration de l'anglais au 2<sup>e</sup> cycle, une augmentation du temps d'enseignement alloué aux langues étrangères doit ainsi être envisagé, ce qui implique soit une diminution du temps d'enseignement dévolu aux langues, soit un recalibrage de l'ensemble des branches dont se compose le PECARO. Il ne semble pas loisible de réaffecter la réserve laissée pour les choix cantonaux (d'environ 10%) pour l'enseignement de l'anglais. Dès lors, la recherche d'autres possibilités de redistribution des moyens s'avèrera certainement épineuse. Au niveau du PECARO, l'intégration de l'anglais rendra nécessaire une révision des OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage) dans l'axe "langues étrangères".

Dans plusieurs cantons alémaniques, la planification de la nouvelle stratégie dans le domaine des langues étrangères est bien avancée, et dans certains cantons, la nouvelle politique est déjà en train de se réaliser. En vue de la redéfinition du PECARO, on pourra ainsi se baser sur les plans d'études des cantons qui ont décidé de la répartition du temps d'enseignement en tenant compte de l'anglais *et* du français<sup>25</sup> en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année (cantons de NW, OW, SZ, UR, ZH; cf. aussi le plan d'étude modèle régional de la BKZ). Dans ces cantons, un enseignement de 4 ou 5 heures est prévu pour les deux langues (2+2 ou 2+3).

### ***La coordination avec l'actuel enseignement d'anglais (dès la 7<sup>e</sup> année)***

L'avancement du début de l'apprentissage de l'anglais doit être coordonné avec l'enseignement actuel de l'anglais, qui commence généralement en 7<sup>e</sup> année. Ceci aura des répercussions à divers niveaux :

---

<sup>24</sup> Sur la base d'un horaire moyen pour les cycles 2 (30 leçons) et 3 (32 leçons), cela correspond, pour le domaine des langues, à environ 9.6 leçons au cycle 2 (dont 2.4 leçons pour l'allemand), et à 10.2 leçons au cycle 3 (dont 4.8 pour l'anglais et l'allemand).

<sup>25</sup> La même chose vaut pour le canton d'URI, où l'enseignement de l'anglais se combine avec l'enseignement (Wahlfach ou Wahlpflichtfach) de l'italien.

- Redéfinition de la progression et des objectifs de l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire, en fonction des objectifs que peuvent atteindre les élèves en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (cohérence verticale) ;
- Adaptation des moyens d'enseignement pour assurer que les programmes de la 7<sup>e</sup> année tiennent compte des progrès qu'auront fait les élèves et que l'enseignement ne reparte pas "à zéro" ;
- Adaptation de la formation des enseignant-e-s du niveau secondaire : à terme, les exigences devront être revues en raison du fait que les élèves ne seront plus débutants à l'entrée au secondaire. Une concertation entre les enseignant-e-s du primaire et du secondaire doit être envisagée afin d'améliorer le contact entre les différents niveaux concernés par l'enseignement de l'anglais.

### ***La recherche de moyens d'enseignement***

En Suisse romande, l'anglais sera introduit comme L3 et non comme L2. Cette configuration est plutôt rare, et elle l'est d'autant plus dans l'espace francophone, à l'exception peut-être de l'Alsace, où une proportion relativement grande d'élèves apprend l'anglais comme deuxième langue étrangère, après l'allemand. Ceci influence de manière directe le choix des manuels d'enseignement, qui doivent correspondre aux besoins particuliers de la Suisse romande.

Dans l'ensemble, l'offre de manuels d'anglais est très riche, et il s'agira de procéder à une évaluation qui tienne compte de différents facteurs. Entre autres, les critères suivants devraient intervenir pour le choix du futur matériel didactique à l'école primaire :

- didactique intégrée des langues,
- thématization et opérationnalisation des techniques d'apprentissage et d'auto-évaluation,
- prise en compte de la diversité des cultures anglophones,
- actualité des contenus, proximité avec le vécu des élèves,
- contenu et qualité du manuel des maitres, qui doit être adapté pour des enseignant-e-s peu expérimenté-e-s,
- coordination verticale.
- différenciation interne (le manuel convient-il pour des élèves forts et faibles ?),

Les cantons romands devraient également observer le choix des options didactiques et des manuels d'enseignement que feront les cantons alémaniques qui privilégient également une langue nationale comme L2. Même si la langue de départ est différente, la configuration (anglais comme L3) devrait permettre des synergies intéressantes.

## **Le statut et la formation des enseignants**

L'introduction de l'anglais au niveau primaire exige la mise en place d'une formation initiale et continue adaptée des enseignant-e-s amené-e-s à enseigner cette langue. La formation des enseignant-e-s spécialistes du secondaire I devra également intégrer le fait que l'enseignement de l'anglais débute en 5<sup>e</sup> année.

La question du statut des enseignant-e-s qui seront chargé-e-s de l'enseignement précoce de l'anglais devra être réglée au plan cantonal. Plusieurs modèles sont en présence : une maitresse ou un maitre généraliste, une maitresse ou un maitre semigénéraliste (catégorie qui n'existe pas actuellement en Suisse romande)<sup>26</sup>, un-e enseignant-e spécialiste ou une collaboration entre maitres et maitresses généralistes et spécialistes (*team teaching*).

La *Déclaration* de la CIIP précise les exigences pour les enseignant-e-s d'allemand; il est souhaitable que les futur-e-s enseignant-e-s d'anglais atteignent un niveau de maîtrise comparable :

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.<sup>27</sup>

La *Stratégie* de la CDIP rappelle certaines dispositions quant à la formation du corps enseignant en charge de l'enseignement des langues :

La CDIP édicte, à l'intention des cantons et des hautes écoles pédagogiques:

- des exigences de compétences linguistiques valant comme conditions d'admission dans la formation d'enseignant,
- des exigences de compétences linguistiques et didactiques spécifiques à atteindre pour la certification dans les HEP.

Ces précisions sont émises sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de développements spécifiques des niveaux de compétence énumérés.

La CDIP développe, en complément au règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire, un profil de semigénéralistes, comme forme possible d'organisation et de professionnalisation de l'enseignement des langues au degré primaire.<sup>28</sup>

La mise à niveau des futurs enseignant-e-s d'anglais (formation première dans les HEP et formation continue pour les enseignant-e-s déjà diplômé-e-s) nécessitera des investissements considérables. Un vaste programme de mesures devra être mis en place; il devra comporter entre autres les éléments suivants :

---

<sup>26</sup> Dans le "Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire", le canton de Berne définit les semigénéralistes comme enseignant-e-s pouvant enseigner "un large éventail de disciplines", contrairement aux généralistes qui en principes enseignent seul-e-s l'ensemble des disciplines.

<sup>27</sup> *Déclaration*, 2.6. ("Formation des enseignants"), point 22.

<sup>28</sup> *Stratégie*, 5.3.1 et 5.3.2

- cours de langue et de perfectionnement,
- séjours et échanges linguistiques,
- certification des connaissances préalables.

La formation du personnel enseignant est un des facteurs clés de toute la planification de l'enseignement de l'anglais dès la 5<sup>e</sup> année. Il est impératif qu'un dispositif de formation/spécialisation soit opérationnel suffisamment tôt pour que l'on dispose d'un nombre suffisant d'enseignant-e-s au moment où l'enseignement de l'anglais se généralisera en Suisse romande.

### **Les couts**

L'introduction d'une innovation pédagogique d'une certaine ampleur nécessite des investissements de toutes sortes et génère de nombreux frais. Nous nous limitons ici à l'énumération de quelques postes qui devront être pris en compte lorsqu'il s'agira de planifier concrètement l'introduction de l'enseignement/apprentissage de l'anglais à partir de la cinquième année. Il s'agira également de bien définir quelle instance prend en charge quels couts, ceux-ci devant être distribués entre les cantons, les communes, la CIIP, les HEP et la Confédération.

### Premier aperçu des principaux éléments à prendre en considération pour chiffrer les couts liés à l'introduction de l'anglais au niveau primaire

#### *Moyens d'enseignement*

- évaluation de l'offre et éventuellement élaboration d'un manuel au niveau romand.

#### *Formation initiale et continue des enseignant-e-s*

- cours de mise à niveau,
- certification des connaissances d'anglais des enseignant-e-s,
- séjours linguistiques,
- formation initiale et continue des nouveaux enseignant-e-s d'anglais (méthodologie, moyens d'enseignement, didactique intégrée),
- formation continue des enseignant-e-s du niveau secondaire.

#### *Recherche et évaluation*

- recherche fondamentale : étude de diverses options d'enseignement/apprentissage dans le domaine des langues étrangères et en didactique intégrée,
- classes pilotes,
- évaluation de l'innovation didactique.

### *Révision des plans d'études*

- groupe de travail réunissant didacticien-ne-s de l'anglais et expert-e-s des plans d'études.

Si plusieurs cantons alémaniques adoptent le modèle 3/7 (anglais/français), il est probable que la question de la première langue étrangère se posera à nouveau en Suisse romande. Dans l'hypothèse où l'on choisirait l'anglais comme première langue, avant l'allemand, il faudrait prévoir des investissements plus importants : formation d'un plus grand nombre d'enseignant-e-s, davantage de frais d'introduction et de formation pour les nouveaux moyens d'enseignement, etc. Parallèlement, cela signifierait aussi que les programmes d'allemand seraient à revoir et que les investissements considérables qui ont été réalisés en vue de l'allemand précoce seraient perdus.

### ***Les problèmes et résistances liés à l'introduction de l'anglais au niveau primaire***

Les expériences passées et présentes – notamment dans les cantons alémaniques qui sont en train d'appliquer la *Stratégie* de la CDIP dans leurs systèmes éducatifs – montrent que l'introduction d'une deuxième langue étrangère au niveau primaire n'est pas une affaire anodine. Cette innovation suscite des résistances et oppositions qui peuvent se manifester à divers niveaux politiques (cantons et communes) et par diverses voies (opposition de certains partis politiques, initiatives populaires, etc.); celles-ci mobilisent les acteurs les plus divers du système éducatif : syndicats d'enseignant-e-s, parents d'élèves, élèves, politicien-ne-s. L'intensité des débats dans les médias sur la nécessité et sur les modalités de l'enseignement des langues à l'école obligatoire montre que le sujet est très sensible au niveau de la "société civile" et très proche des préoccupations personnelles d'un grand nombre de citoyen-ne-s.

Plusieurs types de problèmes sont à prévoir :

#### *Le choix de la première langue étrangère à enseigner*

Traditionnellement, l'enseignement des langues étrangères en Suisse est associé à l'apprentissage d'une langue nationale voisine, soit le français en Suisse alémanique et l'allemand en Suisse romande. Le Tessin, dans sa situation de double minorité linguistique, fait même depuis longtemps l'effort d'enseigner le français et l'allemand aux élèves italophones. Ce consensus a été remis en question par certaines réformes cantonales – notamment les expériences zurichoises et appenzelloises – qui ont placé l'anglais au rang de première langue étrangère enseignée à l'école, en reléguant le français à la deuxième place. Le cheminement décisionnel de la CDIP quant à la réforme de l'enseignement des langues étrangères en Suisse montre que l'on ne veut –

ou ne peut – pas mener une politique impositive à ce propos, puisqu'on précise certes les modalités d'introduction des langues au niveau primaire, mais sans se prononcer quant au choix de la première langue enseignée.

Le choix des cantons romands de maintenir l'allemand comme première langue et d'anticiper l'enseignement de l'anglais pourrait être remis en question et mener à des revendications politiques visant à privilégier une autre langue – certainement l'anglais – comme première langue apprise. Divers arguments – notamment de type utilitaire et économique – pourraient être utilisés pour étayer les revendications favorisant l'anglais, et il faut aussi s'attendre à ce que l'efficacité de l'enseignement de l'allemand, souvent perçue comme insuffisante, serve d'argument en faveur d'un enseignement précoce de l'anglais, censé produire de meilleurs résultats.

### *L'importance de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*

Dans plusieurs cantons alémaniques où l'introduction d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire est planifiée ou en voie de réalisation, la nécessité et l'utilité d'enseigner deux langues à ce niveau scolaire ont été remises en question. L'opposition aux réformes dans le domaine de l'enseignement des langues se manifeste de manière générale au niveau du débat public sur la politique linguistique, mais aussi de manière plus concrète sous forme d'actions politiques (motions parlementaires cantonales, initiatives populaires). Dans quelques cantons, le parlement ou le peuple vont ainsi être amenés à se prononcer sur l'enseignement des langues étrangères au degré primaire. Pour résumer, les arguments le plus souvent avancés contre l'enseignement de deux langues au niveau primaire sont les suivants :

- Le temps consacré à l'apprentissage des langues (L1 et deux langues étrangères) est considéré comme trop important par rapport à d'autres (groupes de) branches scolaires. Les adversaires d'une troisième langue craignent un curriculum trop axé sur les langues.
- Comme l'intégration d'une nouvelle branche ne va pas sans réorganisation du temps d'enseignement global, certains adversaires craignent une marginalisation de certaines branches déjà souvent perçues comme secondaires (p. ex. les travaux manuels).
- De manière générale, l'utilité de commencer l'enseignement de deux langues à un âge précoce est remise en question : le débat porte sur l'âge idéal pour commencer l'apprentissage des langues 2 et 3 ainsi que sur l'intervalle idéal entre l'introduction de L2 et celle de L3.
- Dans le contexte alémanique, le rôle et le statut de l'allemand standard est controversé : considéré par les uns comme une variété de l'allemand que les élèves acquièrent sans trop de difficultés, il constitue pour les autres la première langue étrangère à laquelle les enfants dialectophones sont exposés à l'école. A leurs yeux, l'enseignement de l'anglais et d'une langue nationale équivaldrait donc à l'apprentissage de trois langues au niveau primaire, ce qui constituerait une surcharge pour les élèves.

- Le nombre de langues est également jugé excessif pour les enfants alloglottes, pour qui l'apprentissage ou le perfectionnement de la langue d'enseignement rendrait difficile, voire impossible, l'apprentissage de deux langues étrangères supplémentaires.
- Plus généralement, les adversaires d'une deuxième langue étrangère au niveau primaire sont d'avis que l'apprentissage de deux langues étrangères peut s'avérer un handicap pour les enfants ayant des difficultés scolaires.
- Au niveau des syndicats d'enseignant-e-s, on déplore le fait que les avis du personnel enseignant, qui a parfois de la peine à soutenir le rythme des réformes didactiques, ne soit pas assez pris en considération.
- En plus, une part du corps enseignant se sent insuffisamment compétente pour assurer un enseignement de l'anglais.

La plupart de ces arguments naissent de la crainte qu'une introduction hâtive et insuffisamment encadrée ne compromette le projet général, c'est-à-dire une amélioration des compétences en langues étrangères des élèves suisses. Souvent, la résistance n'est pas une opposition de principe, mais vise plutôt une introduction minimaliste d'une branche supplémentaire, sans se donner les moyens pour assurer les conditions optimales à l'enseignement de cette langue.

Il faut s'attendre à ce qu'en Suisse romande aussi, une partie de ces arguments soient repris lorsque les cantons commenceront à mettre en place l'apprentissage précoce de l'anglais.

D'autres arguments sont plus spécifiques à la Suisse romande : ainsi, la consultation du PECARO – qui nécessite un soutien de la part de tous les cantons romands – a montré que la place accordée aux langues était jugée trop importante pour certains. Un remaniement du PECARO pourrait alors s'avérer difficile parce que l'introduction précoce de l'anglais devrait se faire au détriment de l'allemand ou d'autres matières.

En Suisse romande l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit également être mis en relation avec l'enseignement du français, qui est souvent au cœur des débats sur la qualité des compétences en français des élèves romands, régulièrement jugées insatisfaisantes. L'introduction de l'anglais précoce risque de nourrir la crainte que l'enseignement des langues étrangères ne phagocyte le temps à disposition pour l'enseignement du français.

### *La place des généralistes à l'école primaire*

L'intégration d'une deuxième langue étrangère remet en question le statut des enseignant-e-s généralistes au niveau primaire, prenant en charge l'entier de l'enseignement. L'introduction de l'anglais en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année nécessite un très grand effort en matière de formation initiale et continue – effort que tou-te-s les enseignant-e-s ne seront peut-être pas prêt-e-s à faire. Ainsi, afin de disposer de suffisamment de personnel enseignant et motivé, il faudra considérer la possibilité de répartir l'enseignement des langues entre généralistes et semigénéralistes ou spécialistes. Cette

spécialisation partielle au primaire – qui entraîne un certain morcellement de l'enseignement – n'est pas conforme au "principe généraliste" et pourrait être un angle d'attaque contre un curriculum prévoyant deux langues étrangères.

### *Les couts de l'innovation pédagogique*

L'avancement de l'enseignement de l'anglais occasionne des frais importants, qui seront pour l'essentiel à la charge des cantons et des communes – même si une planification concertée des cantons peut contribuer à en limiter le volume. La situation financière tendue de plusieurs cantons rend difficile, de manière générale, l'introduction d'innovations pédagogiques. Il y a un certain risque que les décisions politiques nécessaires pour établir les bases de l'enseignement de l'anglais ne soient reportées pour éviter des dépenses supplémentaires.

## **Bibliographie**

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

<http://131.152.151.1/sprachenkonzept/concept.html> (page consultée le 23 mai 2005)

version brève: [http://131.152.151.1/sprachenkonzept/concept\\_bref.html](http://131.152.151.1/sprachenkonzept/concept_bref.html) (page consultée le 23 mai 2005)

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*

[http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/presse/REF\\_B\\_31-03-2004\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/presse/REF_B_31-03-2004_f.pdf) (page consultée le 23 mai 2005)

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*

[http://www.ciip.ch/ciip/pdf/cp030403\\_3%20.pdf](http://www.ciip.ch/ciip/pdf/cp030403_3%20.pdf) (page consultée le 23 mai 2005)

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)*

<http://cm.coe.int/ta/rec/1998/f98r6.htm> (page consultée le 23 mai 2005)

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf> (page consultée le 23 mai 2005)

Conseil européen de Barcelone. (2002). *Conclusions de la présidence (15 et 16 mars 2002)*

<http://www.industrie.gouv.fr/energie/politiqu/pdf/barceloneconclusion.pdf> (page consultée le 23 mai 2005)

Perregaux, Christiane et al. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. 2 vol. Neuchâtel : CIIP.

**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://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/beurteilungsraster-mdl-fr.pdf> (page consultée le 23 mai 2005)

## GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'ORAL

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
<b>C2</b>	Montre une grande souplesse pour reformuler des idées par des formes linguistiques variées dans le but d'exprimer avec précision des nuances plus fines de sens, pour marquer de l'emphase, distinguer et éliminer l'ambiguïté. Possède aussi une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes.	Maîtrise de manière constante la grammaire d'une langue complexe, même si l'attention se porte ailleurs (par ex. prévoir la suite de ses interventions, projeter les réactions d'autrui).	Peut s'exprimer longuement avec spontanéité dans un débit conversationnel naturel, en se reprenant et en contournant toute difficulté de façon si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.	Peut communiquer avec aisance et compétence en saisissant et en utilisant des signaux non verbaux et intonatifs apparemment sans effort. Peut insérer sa contribution dans la conversation en prenant la parole, en faisant référence, allusion, etc. de façon toute naturelle.	Peut créer un texte cohérent et bien articulé en utilisant de manière complète et appropriée une grande gamme de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
<b>C1</b>	Possède une bonne maîtrise d'un large éventail de moyens linguistiques lui permettant de s'exprimer clairement et dans un style approprié sur une grande gamme de sujets généraux, académiques, professionnels ou de loisirs et sans devoir restreindre ce qu'il/elle souhaite dire.	Maîtrise systématiquement un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et difficiles à repérer; elles sont généralement corrigées quand elles se produisent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le débit naturel et fluide du langage.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire directement disponible de fonctions discursives pour introduire ses remarques, afin d'obtenir la parole, de la garder et de relier habilement sa propre contribution à celles d'autres interlocuteurs.	Peut produire un discours clair, fluide et bien structuré en faisant preuve d'un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
<b>B2.2</b>					
<b>B2.1</b>	Possède un éventail suffisant de moyens linguistiques pour être capable de faire une description claire, d'exprimer des points de vue sur la plupart des sujets généraux, sans devoir chercher ses mots de façon trop évidente et en utilisant quelques formes de phrases complexes.	Fait preuve d'une maîtrise grammaticale relativement élevée. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut corriger la plupart de ses erreurs.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, on remarque peu de longues pauses.	Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu, en confirmant qu'il/elle comprend et en invitant les autres à participer, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses énoncés en un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques "sauts" dans une longue intervention.
<b>B1.2</b>					
<b>B1.1</b>	Possède assez de moyens linguistiques pour s'en sortir grâce à un vocabulaire suffisant pour s'exprimer, néanmoins avec quelque hésitation et des périphrases, sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêts, le travail, les voyages et les événements courants.	Se sert avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire des corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter en partie ce que l'interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut lier une série d'éléments simples, courts et distincts en une séquence linéaire.
<b>A2.2</b>					
<b>A2.1</b>	Utilise des modèles syntaxiques élémentaires en se servant de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots, d'expressions et de formules simples afin de communiquer une information limitée dans des situations de la vie quotidienne.	Utilise quelques structures simples correctement, mais fait encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre par des énoncés très courts, même si les pauses, les faux-départs et la reformulation sont très évidents.	Peut poser des questions et y répondre, de même que réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui est dit, mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef à cause de son manque de compréhension.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que".
<b>A.1</b>	Possède un répertoire très élémentaire de mots et d'expressions en relation avec des situations concrètes particulières.	Fait preuve d'une maîtrise très limitée de quelques structures grammaticales simples ainsi que de quelques modèles syntaxiques tirés d'un répertoire mémorisé.	Peut produire des énoncés très courts, isolés, pour la plupart préconstruits, avec beaucoup de pauses pour chercher une expression, pour prononcer des mots moins familiers et pour rétablir la communication.	Peut poser des questions personnelles et y répondre. Peut communiquer de façon simple, mais l'interaction est entièrement dépendante des répétitions, des reformulations et des corrections.	Peut relier des mots ou des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que "et" ou "et puis".