

DEUX LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE :

un défi pour l'école romande

Daniel Elmiger

avec la collaboration de Marie-Nicole Bossart



DEUX LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE :

un défi pour l'école romande

Daniel Elmiger

avec la collaboration de Marie-Nicole Bossart*

*Je remercie également Matthis Behrens, Claudine Brohy, Virginie Conti, Michel Nicolet, Jean-François de Pietro et Martine Wirthner pour leur relecture attentive d'une première version de ce travail.

**IRD
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>

Fiche bibliographique :

Elmiger, Daniel. – Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande / avec la collab. de Marie-Nicole Bossart. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), 2006. - 53 p. ; 30 cm. - (06.4). – Bibliogr. p. 45-49

CHF 8.00

Mots-clés: Enseignement des langues, Enseignement primaire, Apprentissage précoce, Suisse romande, Suisse alémanique, Langue allemande, Langue anglaise, Langue française, Langue maternelle, Première langue étrangère, Deuxième langue étrangère, Europe, Modèle, Didactique, Temps d'enseignement, Objectif pédagogique, Elève, Age, Statut de l'enseignant, Formation des enseignants

Le texte de ce rapport est rédigé en orthographe rectifiée. Ses principes sont expliqués sur les pages de la Délégation à la langue française: <http://www.cip.ch/ciip/DLF/frames.htm>

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:
<http://www.irdp.ch>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRD est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

TABLE DES MATIÈRES

Résumés	3
Introduction	5
Les bases politiques et le contexte social	9
Les options de l'enseignement de l'anglais.....	15
Les modèles d'enseignement	25
La didactique intégrée	31
Les élèves	39
Recommandations.....	45
Bibliographie	47

Résumé :

Les cantons romands s'apprêtent à introduire une deuxième langue étrangère dans l'école primaire: après l'allemand, dont l'enseignement est généralisé à partir de la 3^e année scolaire, l'anglais sera introduit dès la 5^e année. Cette nouvelle politique des langues étrangères à l'école obligatoire, conforme aux décisions de la CDIP et de la CIIP, ne concerne pas seulement l'anglais, car l'avancement du début de l'apprentissage de cette langue a des effets plus généraux: l'enseignement des autres langues (français, allemand) doit être repensé et réaménagé en fonction d'une didactique intégrée des langues. L'introduction de l'anglais soulève un grand nombre de questions et de problèmes très concrets auxquels il faut faire face, qu'il s'agisse de la formation des enseignant-e-s, de la recherche d'un modèle d'enseignement ou de plages horaires destinées à l'enseignement/apprentissage des langues à l'école primaire. L'enseignement des langues au primaire n'est pas sans susciter certaines craintes - liées à l'égalité des chances pour les enfants alloglottes ou faibles - qu'il s'agit de prendre au sérieux dans la planification de l'enseignement. Le présent rapport de recherche fait état de plusieurs des questions les plus importantes par rapport à l'introduction de l'anglais au niveau primaire et il montre les réponses que peuvent donner la recherche scientifique ainsi que les expériences qui ont été faites ailleurs en Suisse et à l'étranger.

Zusammenfassung :

Die Westschweizer Kanton bereiten die Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe vor: Nach dem Deutschen, das bereits heute ab dem dritten Schuljahr gelernt wird, soll Englisch ab der fünften Primarschulklasse unterrichtet werden. Diese neue Fremdsprachenpolitik entspricht den Beschlüssen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen ErziehungsdirektorInnen (EDK) sowie denjenigen der Regionalkonferenz der Westschweizer Kantone (CIIP). Sie betrifft nicht allein das Englische: Die Vorverlegung des Englischunterrichts hat nämlich Auswirkungen auf anderen Ebenen, sodass auch der Unterricht der anderen Sprachen (Französisch, Deutsch) im Rahmen einer integrierten Sprachdidaktik überdacht und neu konzipiert werden sollte. Die Einführung des Frühenglischen wirft eine beträchtliche Anzahl sehr konkreter Fragen und Problemen auf, für die eine Antwort gefunden werden muss – ob es etwa um die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, um die Wahl eines Unterrichtsmodells oder um die Frage der benötigten Unterrichtszeit für den Fremdsprachenunterricht geht. Der Sprachenunterricht auf der Primarschule löst auch gewisse Befürchtungen aus – etwa im Zusammenhang mit der Chancengleichheit für fremdsprachige oder schulisch schwache SchülerInnen –, die man bei der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen hat. Im vorliegenden Bericht geht es darum, die wichtigsten Fragen im Zusammenhang mit der Einführung des Englischen auf der Primarstufe darzulegen sowie aufzuzeigen, welche Antworten die Forschung sowie die Erfahrungen im In- und Ausland dabei geben können.

Riassunto :

I cantoni romandi si preparano all'introduzione di una seconda lingua straniera nella scuola elementare: dopo il tedesco, il cui insegnamento è generalizzato a partire dal 3° anno scolastico, l'inglese sarà introdotto a partire dal 5° anno. Questa nuova politica riguardante le lingue straniere nell'ambito della scuola dell'obbligo, conforme alle decisioni della CDIP (conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) e della CIIP (conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica), non concerne però unicamente l'inglese, considerato che l'anticipazione dell'inizio dell'apprendimento di questa lingua ha degli effetti più ampi: l'insegnamento delle altre lingue (francese, tedesco) deve essere infatti ripensato e risistemato in funzione di una didattica integrata delle lingue. L'introduzione dell'inglese solleva un grande numero di quesiti e di problemi molto concreti ai quali occorre far fronte, che si tratti della formazione degli insegnanti, della ricerca di un modello d'insegnamento o di spazi orari destinati all'insegnamento/apprendimento delle lingue alla scuola elementare. L'insegnamento delle lingue alla scuola elementare suscita alcune preoccupazioni, legate alle pari opportunità per i bambini alloglotti o deboli, da considerare seriamente nella pianificazione dell'insegnamento. Il presente rapporto di ricerca fa stato di numerose delle questioni più importanti in rapporto all'introduzione dell'inglese a livello di scuola elementare e mostra le risposte che possono dare la ricerca scientifica così come le esperienze fatte altrove in Svizzera e all'estero.

Abstract :

The French speaking cantons of Switzerland are about to introduce a second foreign language at the primary school level: after German, which is now taught full scale from third grade on, English will be brought in starting with fifth grade. This new policy for compulsory school regarding foreign languages, in conformity with the decisions of the CDIP and CIIP*, does not affect only English teaching. This earlier introduction has more general effects: the teaching of the other languages (French, German) must be rethought and reorganized, allowing for integrated language didactics. English's introduction very concretely raises a great number of questions and problems which must be dealt with, whether it is teacher's training, the search for a teaching model or for primary school foreign language's teaching/learning time slots.

Foreign language teaching at this school level can elicit fears linked to equal opportunity for non native speakers and weak students which are to be taken seriously when planning the curriculum. The current research report mentions many of the most important questions linked to the introduction of English at the primary school level. It displays answers provided by scientific research and points to experimentations done elsewhere, in Switzerland and in foreign countries.

*Swiss Conference of Cantonal Public Instruction Directors and Intercantonal Conference of Public Education in the French and Italian speaking parts of Switzerland.

Introduction

But de ce rapport

Il s'agit de poser un regard scientifique et institutionnel sur l'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère à l'école primaire, tel qu'il a été décidé par la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique (CDIP) lors de son assemblée plénière du 25 mars 2004. Les principes de ce projet pédagogique ont été décidés par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP): à moyen terme (2012 / 2013), l'enseignement de l'anglais, qui, actuellement, est obligatoire pour la plupart des élèves à partir de la 7^e année, sera avancé de deux ans et commencera en 5^e année primaire. La planification détaillée en est cependant encore à ses débuts, et il sera nécessaire de trouver une réponse satisfaisante à de nombreuses questions:

- Quel modèle didactique sera le plus adéquat pour l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au niveau primaire ?
- Quelles ressources financières, institutionnelles et personnelles doivent être prévues pour assurer une introduction réussie ?
- Comment coordonner le futur enseignement de l'anglais au primaire avec celui qui a été mis en place les dernières années au niveau secondaire ?

Des acteurs de différents horizons sont appelés à donner des réponses à ces questions, et les motivations – mais aussi les contraintes – sont différentes selon le milieu dont elles émanent: politique, scolaire (personnel enseignant, parents d'élèves), recherche.

La transformation de l'enseignement des langues à l'école obligatoire aura des répercussions très diverses, qu'il s'agira de coordonner au mieux:

- L'actuel enseignement de l'anglais au niveau secondaire I (et II) devra être revu en fonction de l'anticipation de l'enseignement au niveau primaire.
- La cohérence de l'enseignement des langues dans son ensemble (langue première et langues étrangères) pourra bénéficier de l'apport d'une nouvelle langue, qui permettra de repenser les pratiques et de mettre en oeuvre une didactique intégrée des langues.
- L'anticipation de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pose aussi la question de l'importance accordée aux langues en général – par comparaison avec les autres branches du curriculum –, et du poids relatif qui leur sera donné par rapport à la langue première, le français.
- Pour ce qui concerne les élèves, d'autres questions se posent: l'apprentissage d'une langue supplémentaire au niveau primaire fait-il problème ? Y a-t-il surcharge pour les élèves faibles ou allophones ?

La question de l'apprentissage des langues est suivie de très près en Suisse. La connaissance des langues est primordiale, elle concerne les individus et leurs besoins personnels, mais elle a aussi une certaine importance sociale et politique, puisqu'il y va de la cohabitation des divers groupes linguistiques à l'intérieur d'un pays

plurilingue. L'anglais, qui n'est pas une langue nationale, mais qui a une grande importance sur le plan international, revêt donc une importance particulière et génère des craintes ainsi que des espoirs multiples.

Notre document n'a pas pour but d'esquisser une planification concrète, car celle-ci incombe aux autorités scolaires compétentes. Il vise à clarifier la situation en vue des décisions à prendre :

- en présentant les différents modèles susceptibles d'être adoptés en Suisse romande ;
- en évoquant les expériences pratiques (et la recherche reliée) réalisées ailleurs dans le domaine de l'enseignement précoce des langues ;
- en donnant des réponses à certaines questions – ou craintes – relatives à l'enseignement de deux langues à l'école primaire.

Questions de recherche

Les questions suivantes nous ont guidé dans l'élaboration de notre rapport de recherche :

Que peut dire la recherche à propos des questions liées à une deuxième langue étrangère enseignée à l'école primaire ?

Quelles expériences réalisées ailleurs (en Suisse, en Europe) avec l'enseignement de deux langues étrangères à un niveau précoce peuvent apporter un éclairage utile au projet suisse ?

Selon quelles modalités les langues peuvent-elles être enseignées et quelle est la pertinence des différents modèles pour la Suisse romande ?

- Y a-t-il des résultats de recherche permettant de répondre aux craintes le plus souvent exprimées, notamment en ce qui concerne les difficultés particulières qu'auraient les enfants faibles et/ou allophones à apprendre deux langues étrangères au niveau primaire ?

Situation du contexte de recherche

Parmi les nombreux travaux menés dans le cadre de la didactique, de la pédagogie et de l'apprentissage des langues étrangères, seuls un petit nombre sont proches du contexte particulier de la Suisse romande, où l'anglais sera introduit comme deuxième langue étrangère au niveau primaire pour des élèves francophones. Les réponses doivent donc être cherchées dans des domaines connexes, et elles resteront nécessairement lacunaires. De ce fait, les résultats, souvent fortement contextualisés, doivent être interprétés avec précaution. D'ores et déjà on relève les points suivants, qui singularisent la Suisse :

- **L'anglais comme L3** : dans la plupart des contextes (européens), l'anglais est la première langue étrangère qu'apprennent les élèves à l'école. Les contextes de recherche où les élèves apprennent l'anglais comme deuxième langue étrangère à l'école sont relativement rares (mais cf. p. ex. Jasone/Jessner 2000).
- **L'enseignement précoce d'une L3** : le champ d'exploration de l'enseignement / apprentissage des langues L3 ou L4, dans un contexte scolaire, est considérablement moins riche que celui de la L2. De plus, la plupart des travaux liés à l'apprentissage guidé d'une L3 portent sur l'enseignement des langues au degré secondaires I et II et s'intéressent en particulier aux synergies dont on peut tirer profit par une didactique intégrée des langues (cf. p. ex. Wokusch 2005 et ci-dessous, p. 29 et suivantes). Les données de ces projets ne sont que partiellement transposables

au niveau primaire. En revanche, de nombreux travaux suisses s'intéressent à l'apprentissage précoce d'une L2 : ainsi, Wokusch & Erni (2000) traitent de l'âge idéal pour l'apprentissage de l'allemand, et d'autres études ont évalué l'apprentissage précoce de la L2 (p. ex. Lys & Sieber 2001, Sieber & Lyss 2005) ou l'efficacité de l'enseignement bilingue au niveau primaire (Demierre-Wagner & Schwob 2004).

- **L'enseignement précoce de l'anglais** : en Suisse, l'anglais précoce est déjà une réalité dans certains cantons alémaniques, où il est enseigné comme L2. Des résultats de cet enseignement ont été publiés pour les cantons de Zurich (Büeler et al. 2001) et d'Appenzell Rhodes-Intérieures (Schaer & Bader 2003 et Bader & Schaer 2006).
- **L'anglais après l'allemand** : en Suisse romande, les élèves apprendront l'anglais après l'allemand, ce qui est un cas assez unique dans la francophonie.

Méthodes

Dans notre rapport, nous visons à recueillir et à présenter les recherches et expériences provenant d'autres contextes, susceptibles d'aider à éclairer la situation spécifique dans laquelle s'insère l'enseignement précoce de l'anglais en Suisse romande.

Nous avons ainsi rassemblé des travaux dans les domaines suivants :

- enseignement précoce des langues étrangères
- apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans un cadre scolaire

Nous avons également tenu compte des expertises qui ont été faites dans le cadre de l'enseignement précoce de la L2 (Wokusch & Erni 2000, Roncoroni-Waser *et al.* 2002 ; Blondin *et al.* pour une méta-analyse des travaux de recherche dans ce domaine) ou en vue de l'introduction d'une L3 au niveau primaire (Stern 2002, Brohy 2002).

Terminologie

Dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, les conventions terminologiques peuvent varier considérablement. Dans le présent travail, nous utiliserons le vocabulaire suivant :

- Nous parlerons de *langue locale* – en l'occurrence le français – pour désigner la langue principale d'enseignement en Suisse romande. Il s'agit de la langue officielle dans les cantons romands (co-officielle avec l'allemand dans le cas des cantons bilingues), qui est en même temps la langue première (L1, souvent appelée *langue maternelle*¹) de la plupart des enseignant-e-s et des élèves. Pour un certain nombre d'entre eux cependant, la langue locale peut être une deuxième langue (L2) ou même une troisième ou quatrième langue (L3, L4, etc.). Le statut de la langue locale peut ainsi être différent dans les répertoires (monolingue ou plurilingue) des élèves fréquentant l'école en Suisse romande, où le français est la langue principale d'enseignement, celle dans laquelle les élèves apprennent à lire et à écrire et acquièrent ainsi leurs premières bases de la littéracie.
- Quant aux autres langues qui font l'objet d'un enseignement scolaire (notamment l'allemand et l'anglais), nous utiliserons le terme de *langue étrangère*. Il est clair que ces langues peuvent avoir un statut variable dans les répertoires linguistiques des élèves et du personnel enseignant. Dans de nombreux cas, l'anglais ou l'allemand seront leur L1, L2 ou L3.

¹ Pour une discussion du terme *langue maternelle*, cf. Dabène (1994, 19ss.) et *La Lettre de la DFLM* 27 (2/2002).

- En l'absence de définition d'un modèle pour l'introduction de l'anglais au niveau primaire, nous utilisons, dans ce document, *enseignement de l'anglais* comme terme générique, qui peut, en principe, se conjuguer selon des formules très variées (cf. ci-dessous p. 23 et suivantes)
- Nous utiliserons les désignations *enseignement au niveau primaire* et *enseignement précoce* de manière synonymique. Ainsi, nous privilégions une interprétation relative du terme *précoce*, qui met en évidence le fait que l'enseignement de l'anglais est anticipé et que le début de l'apprentissage concerne ainsi des apprenant-e-s plus jeunes que ce n'était le cas auparavant. Dans le cadre spécifique de l'anglais, il met aussi en lumière le fait que l'enseignement ne débute plus au niveau secondaire, mais au niveau primaire déjà. Au sens absolu, le terme *précoce* n'a pas de définition spécifique, il peut s'appliquer à une gamme d'âges très variables: dans un cadre institutionnel, il recouvre une longue période allant du préscolaire jusqu'à la fin de l'école primaire.²

² A propos d'autres acceptions de *précoce*: cf. Lys & Gieruc 2005: 25.

Les bases politiques et le contexte social

La décision d'anticiper l'enseignement de l'anglais et de faire commencer son apprentissage au niveau primaire découle d'une prise de position des milieux de la politique de l'éducation, formulée par la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique (ci-après CDIP), et de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP). Dans un premier temps, nous allons retracer les décisions d'ordre politique qui ont été prises par la CDIP et la CIIP, afin de spécifier le cadre dans lequel est ancrée l'introduction de l'anglais précoce. Ensuite, nous évoquerons le contexte plus large dans lequel s'insère cette stratégie, et nous esquisserons les attentes et les recommandations au niveau national et international.

Les positions de la CDIP et de la CIIP

Les premières recommandations de la CDIP sur l'apprentissage d'une seconde langue nationale à l'école obligatoire datent de 1975 (CDIP 1975). Elles prévoient l'apprentissage d'une première langue étrangère dès la 4^e ou la 5^e année scolaire, en spécifiant qu'il doit s'agir d'une langue nationale. En 1986, la CDIP se penche à nouveau sur le dossier des langues étrangères à l'école obligatoire (CDIP 1986), en mettant notamment l'accent sur le passage entre les degrés primaire et secondaires (I et II).

A la fin des années 1990, la question de l'enseignement des langues à l'école obligatoire redevient d'actualité après l'annonce du Canton de Zurich de l'introduction de l'anglais comme première langue, enseignée dès le début de l'école primaire, dans le cadre du *Schulprojekt 21*. L'annonce zurichoise fait surgir plusieurs questions: quand faut-il – ou peut-on – commencer l'enseignement d'une première langue étrangère? Faut-il commencer par une langue nationale ou par l'anglais, souvent jugé plus immédiatement utile? Comment maintenir une coordination régionale?

Le rapport d'experts mandaté par la CDIP (*Concept général pour l'enseignement des langues*) publié en août 1998 a répondu à une partie de ces questions. Posant comme but principal de l'enseignement des langues la constitution d'un répertoire plurilingue chez les jeunes Suisses, il demande l'apprentissage de deux langues à l'école primaire, sans pourtant aborder la question du choix de la première langue. Le Concept général introduit cependant un nouvel élément dans la discussion sur l'enseignement des langues en Suisse, dans la partie consacrée à l'évaluation de l'apprentissage à la fin de l'enseignement obligatoire: les objectifs d'apprentissage de la langue nationale et de l'anglais doivent être équivalents à la fin de la scolarité obligatoire, quelle que soit la première langue étrangère apprise.

La CIIP, dans l'attente d'une concertation au niveau suisse, arrête en janvier 2003 sa propre stratégie en matière d'enseignement des langues, dans sa *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*³ (CIIP 2003). Elle définit le principe suivant comme but premier de sa stratégie:

³ *Déclaration*, 1.2. («Intentions générales»). La CIIP ne tient pas compte, dans sa *Déclaration*, du cas particulier du Tessin, qui définit sa politique linguistique de manière autonome (à propos de la situation actuelle dans les cantons, cf. Elmiger & Forster (2005)).

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.

avec pour but

le développement chez l'élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme).⁴

Trois des thèses contenues dans la *Déclaration* de la CDIP 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^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 soit au travers d'autres 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^e année. Cette hypothèse nécessite au préalable une étude sérieuse sur les conditions à réunir et les moyens à mettre en œuvre pour la réaliser.⁵

En ce qui concerne le moment de l'introduction de ces deux langues étrangères, les objectifs à court terme définis en 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^e année d'école obligatoire.⁶

Au niveau suisse, c'est surtout la question de la première langue étrangère enseignée qui empêche de trouver un consensus viable pour l'ensemble des cantons. Une première tentative de trouver une solution commune échoue en 2001 (CDIP 2001) : les *Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire* sont certes acceptées, mais pas à la majorité des deux tiers, nécessaire pour les rendre contraignantes. Ce n'est qu'en mars 2004 qu'un compromis est trouvé au sein de la CDIP. Dans sa *Stratégie sur le développement de l'enseignement des langues* (CDIP 2004a, ci-après *Stratégie*), la CDIP formule les objectifs suivants :

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.⁷

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 ;

⁴ *ibid.*

⁵ *Déclaration*, 2.1. («Place des langues dans le curriculum»), points 2-4.

⁶ Dans la partie francophone de Berne, l'enseignement débute une année plus tard; l'enseignement de l'anglais n'est pas obligatoire dans l'ensemble des filières/niveaux des cantons du Jura, de Neuchâtel et de Vaud.

⁷ *Stratégie*, 3.7.1.

les élèves développeront des compétences dans la langue anglaise⁸

Cependant, la CDIP ne prescrit pas l'ordre dans lequel les langues seront introduites dans les curriculums. Dans la suite de son 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.⁹

Dans l'ensemble, la *Déclaration* de la CIIP et la *Stratégie* de la CDIP sont largement convergentes 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. La seule grande différence concerne l'enseignement de l'anglais, qui n'est prévu qu'au secondaire dans la *Déclaration* de la CIIP, alors que son avancement fait partie intégrante de la *Stratégie* de la CDIP, qui définit également le principe selon lequel l'apprentissage des deux langues doit en principe atteindre les mêmes objectifs à la fin de la scolarité (cf. ci-dessous: p. 13 et suivantes).

Le contexte national et international

L'enseignement/l'apprentissage des langues en Suisse

L'importance de l'anglais et de son apprentissage n'est guère mise en question dans le discours public. Même celles et ceux qui craignent une certaine dominance de la culture anglo-américaine au détriment des langues nationales ne s'opposent en principe pas à l'apprentissage d'une langue d'importance et d'utilité internationales.

La *Stratégie* de la CDIP est le fruit d'un consensus qui ne satisfait pas tout le monde. A plusieurs reprises on lui a reproché de faire un compromis entre les cantons souhaitant un enseignement précoce de l'anglais et ceux qui préfèrent maintenir une langue nationale comme première langue étrangère. La critique s'adresse aussi au but affiché d'obtenir à la fin de la scolarité des résultats comparables dans les deux langues étrangères, ce qui serait une déclaration d'intention dont la réalisabilité n'est pas garantie. Les milieux scolaires craignent que les efforts nécessaires pour la mise en place de cette nouvelle politique (en ce qui concerne la formation des enseignant-e-s et les budgets pour la planification de la nouvelle politique) ne soient pas suffisants pour obtenir les résultats attendus. Plusieurs voix (notamment issues des syndicats d'enseignant-e-s) se sont aussi élevées contre le principe d'enseigner deux langues étrangères au niveau primaire, avec pour argument que le poids des langues dans les programmes du primaire, jugé trop important, pourrait être la cause d'une surcharge chez les élèves.

La mise en place

Les effets de la *Stratégie* de la CDIP sur les politiques cantonales d'enseignement des langues sont importants. Ils concernent prioritairement l'anglais, dont l'enseignement est prolongé d'au moins deux ans dans la quasi-totalité des cantons (à l'exception de Zurich et Appenzell Rhodes Intérieures, où l'anglais précoce est déjà une réalité depuis quelques années, ainsi que des cantons du Tessin et des Grisons). Dans une moindre mesure, le français bénéficiera également, dans certains cantons, d'un temps d'enseignement allongé de deux ans (BS, BL, SO, BE).

⁸ *Stratégie*, 2.1 b) et c).

⁹ *ibid.*

Les décisions prises par les cantons conformément à la stratégie de la CDIP sont les suivantes :

- La majeure partie de la Suisse allemande a choisi le modèle 3/5¹⁰ (anglais/français), ce qui signifie que l'enseignement de l'anglais est considérablement renforcé, sans modification de l'enseignement du français déjà établi. Ce modèle est en voie de généralisation à Zurich et dans les cantons de la Suisse centrale (sauf Lucerne). Le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures privilégie le modèle 3/7 (anglais/français), qui est déjà mis en place. Les autres cantons de la Suisse allemande (Nord et Est du pays) sont encore en train de planifier leur politique (cf. Elmiger & Forster 2005).
- Les cantons romands et bilingues ainsi que les cantons de Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Soleure optent pour le modèle 3/5 (langue nationale/anglais).
- Les cantons du Tessin et des Grisons ont chacun une politique propre, qui tient compte de leurs particularités linguistiques. On peut relever l'intérêt du modèle tessinois, où les élèves apprennent trois langues étrangères durant leur scolarité obligatoire, d'après le modèle 3/7/8 (français/allemand/anglais).

La contestation politique

Les orientations données par la stratégie de la CDIP ont rencontré un mouvement de contestation dans plusieurs cantons, notamment dans ceux où la mise en place de la nouvelle politique est déjà avancée. Des initiatives populaires ont été lancées dans cinq cantons pour contester le modèle 3/5 (anglais/français) et réclamer un modèle 3/7.¹¹ Il n'est pas toujours spécifié *expressis verbis* par quelle langue l'apprentissage devra commencer, mais il faut comprendre que les initiatives visent en premier lieu un renforcement de l'anglais, en reléguant ainsi le français au deuxième rang. En filigrane, on aperçoit aussi une remise en question de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (nationale), qui, d'utilité présumée secondaire par rapport à l'anglais, semble être considéré comme non prioritaire.

En Suisse romande, la stratégie de la CIIP n'est pas mise en question ouvertement. Cependant, les travaux en vue de l'introduction d'un enseignement anticipé de l'anglais en sont encore à leurs débuts et il s'agira de voir quelles seront les répercussions des décisions politiques dans les cantons alémaniques, et en particulier l'issue du vote populaire zurichois sur l'initiative demandant l'abandon d'une 2^e langue étrangère à l'école primaire, prévu pour l'année 2006 ou 2007.

Plusieurs voix à l'intérieur du système scolaire (p. ex. le *Syndicat des enseignants romands – SER* et *Lehrerinnen und Lehrer Schweiz – LCH*) approuvent en principe la stratégie de la CDIP, mais demandent des conditions cadres plus favorables pour la réalisation des objectifs.

Parmi les organisations et associations intercantionales, la communauté de travail *Parlez-vous suisse?* (regroupant 15 organisations) et la plateforme *Interessengemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschule* («*I2FP*»)¹² s'engagent en faveur de la politique linguistique préconisée par la CDIP¹³; les différents comités en faveur du modèle 3/7 se sont associés dans l'*Interkantonales Komitee* «*Nur eine Fremdsprache an der Primarschule*».¹⁴

¹⁰ Introduction en 3^e année et en 5^e année.

¹¹ Cf. Elmiger & Forster (2005). Les initiatives populaires ont abouti dans les cantons de Lucerne, de Schaffhouse, de Thurgovie, de Zoug et de Zurich. Un premier vote populaire a eu lieu le 26 février 2006 dans le canton de Schaffhouse; la population s'est prononcée à une majorité très ténue contre le modèle 3/7 demandé par l'initiative. Dans le canton de Nidwald, le parlement a voté le modèle 3/7, en bannissant ainsi le français de l'école primaire.

¹² <http://www.pvs.ch/> et <http://www.pvs.ch/interessengemeinschaft/index.html>

¹³ A noter également le soutien de la revue *Babylonia*, dont le premier numéro de 2006 est consacré à l'enseignement des langues au niveau primaire.

¹⁴ <http://www.sprachenfrage.ch/>

Le contexte international

L'enseignement redéfini des langues étrangères en Suisse peut être considéré de manière autonome, mais il peut aussi être comparé aux évolutions qui ont lieu ailleurs, notamment dans les pays européens. Quant à leur visée générale, tant la *Déclaration* de la CIIP que la *Stratégie* de la CDIP sont en accord avec les principaux textes du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues, notamment les *Recommandations du Comité des ministres du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes* (Conseil de l'Europe 1998). 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).*

Le but stratégique de 1998 a été repris par l'Union européenne dans les conclusions du Conseil européen de Barcelone (2002), où s'est manifestée 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). Il est également réaffirmé dans le *Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (Commission des Communautés européennes 2005).

Dans son document-cadre *L'éducation dans un monde multilingue*, l'UNESCO (2003 : 18) partage l'objectif du Conseil européen : «seule une éducation multilingue est en mesure de répondre aux exigences de la participation à l'échelle mondiale et à l'échelle nationale, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique.» Un enseignement approprié devra assurer qu'«en fin de scolarité l'élève puisse s'exprimer en trois langues – ce qui devrait constituer l'éventail normal des connaissances linguistiques pratiques au XXI^e siècle».

La visée de la politique suisse d'enseignement des langues est donc parfaitement en accord avec les buts affichés du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, ainsi qu'avec ceux de l'UNESCO.

L'Europe: le niveau des pratiques

Les principales évolutions dans l'enseignement des langues en Europe depuis les années 1970 sont résumées dans deux rapports de la Commission européenne¹⁵ qui documentent clairement la tendance à un abaissement de l'âge où les élèves entrent en contact avec la première langue. L'apprentissage d'au moins une langue étrangère au niveau primaire est désormais obligatoire pour une majorité d'élèves, et à ce niveau, le pourcentage d'élèves apprenant au moins une langue étrangère est en augmentation presque partout. L'apprentissage de la L2 commence souvent très tôt, c'est-à-dire, dans plusieurs pays, dès la première année scolaire.

L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère durant la scolarité obligatoire est possible pour la plupart des élèves en Europe, mais il n'est de loin pas contraignant partout. Cependant, il l'est dans plusieurs pays européens tels la France, le Portugal, le Luxembourg, la Suède et la Finlande,¹⁶ parfois seulement à partir du secondaire II. Au niveau primaire, seule une minorité d'élèves sont obligés d'apprendre deux langues ou plus. Dans ce contexte, le Luxembourg tient une place particulière, car environ 80% des élèves de ce pays

¹⁵ Cf. Eurydice (2001) et Eurydice (2005); pour davantage de détails sur les différents pays, cf. Herreras (éd.) (1998).

¹⁶ En général, le pourcentage d'élèves apprenant deux langues étrangères ou plus au niveau secondaire inférieur ne dépasse pas les 50 % dans la majorité des pays pour lesquels des données sont à disposition.

apprennent deux langues étrangères au niveau primaire. Ailleurs (par exemple en Estonie, en Islande, en Suède et en Finlande), moins d'un quart des élèves apprennent deux langues étrangères au niveau primaire. L'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue devient par contre nettement plus fréquent au niveau secondaire I, où il est contraignant pour une grande partie des élèves européens.

Le temps d'enseignement consacré à l'apprentissage des langues varie considérablement entre les pays européens ; il se situe entre 10 et 15% du temps d'enseignement total dans la plupart des pays, mais il peut être sensiblement supérieur (cf. Eurydice 2005 et ci-après, p. 16).

D'un point de vue international, la volonté suisse de généraliser l'enseignement de deux langues étrangères durant la scolarité obligatoire et d'avancer l'âge de l'apprentissage des deux langues, pour les faire commencer toutes deux durant la scolarité obligatoire, est ainsi en accord avec ce qui se passe ailleurs en Europe. Avec sa volonté de généraliser l'apprentissage de deux langues étrangères au niveau primaire déjà, la Suisse se range toutefois en tête de ce mouvement, même parmi les pays européens.

Résumé

Les bases politiques et le contexte social

La nouvelle politique linguistique de la CDIP, telle qu'elle a été définie en 2004, est en accord avec la stratégie des cantons Romands. Elle prévoit qu'à moyen terme (d'ici 2012), l'anglais sera enseigné dès la 5e année scolaire, après l'allemand qui est inscrit dans les programmes romands dès la 3e année. L'anticipation de deux ans de l'enseignement de l'anglais doit alors être préparé ; il ne touchera pas seulement le niveau primaire, mais aura aussi des conséquences sur le secondaire, où l'anglais est déjà largement généralisé.

Ailleurs en Suisse, le modèle 3/5 (première langue en 3e année, deuxième langue étrangère en 5e) est déjà en place ou en préparation dans plusieurs cantons alémaniques. Cependant, il s'est formé une certaine résistance par rapport à ce modèle : plusieurs initiatives populaires ou parlementaires réclament le modèle 3/7, avec une préférence pour l'anglais comme première langue enseignée.

Les buts de la politique linguistique suisse redéfinie sont parfaitement en accord avec ceux de l'Union européenne, qui a pour objectif que tout-e citoyen-ne européen-ne apprenne deux langues étrangères. L'enseignement obligatoire de deux langues n'est pas encore la règle, mais de plus en plus d'élèves européens ont la possibilité d'apprendre plusieurs langues durant leur scolarité obligatoire.

Les options de l'enseignement de l'anglais

La future place de l'anglais à l'école primaire n'est pas encore définie avec précision. En principe, diverses options quant à l'orientation générale et quant à des modèles d'enseignement précis sont possibles, et il ne se dessine, à priori, aucune solution que l'on puisse considérer comme la configuration idéale pour la Suisse romande.

Avant de présenter brièvement les principaux modèles d'enseignement qui pourraient être adoptés dans le cadre des écoles romandes, nous aborderons préalablement une série de considérations transversales dont il s'agit de tenir compte dans le processus décisionnel en faveur d'un modèle approprié. Il s'agit des trois points suivants :

- **Les objectifs et les dispositifs d'apprentissage** : comment est défini le but d'un enseignement de l'anglais, et quels sont les moyens nécessaires pour l'atteindre ?
- **Le temps d'enseignement** : quelle est l'importance de l'anglais dans le curriculum des élèves du primaire, et quelle est l'importance relative du temps alloué à l'anglais par rapport aux autres matières d'enseignement ?
- **La formation des enseignant-e-s** : quelles personnes seront en charge de l'enseignement de l'anglais, et de quel type de formation doivent-elles disposer ?

Ce ne sont pas les seuls éléments qui nécessitent une clarification en vue de l'anticipation de l'apprentissage de l'anglais : nous n'avons mentionné que ceux qui concernent l'intégration institutionnelle et didactique de l'enseignement de l'anglais dans le domaine «langues». La question de la *didactique intégrée* à mettre en œuvre se pose évidemment pour chacun des modèles que nous présenterons ci-après. Elle sera développée dans un chapitre séparé (p. 29 et suivantes).

Les objectifs de l'apprentissage

De plus en plus, l'enseignement des langues est soumis à des contraintes de rendement et d'efficacité. En modifiant l'âge d'entrée dans l'apprentissage de l'anglais, on est amené à définir les buts que l'on cherche à atteindre et à examiner si les ressources mises à disposition suffisent pour cet objectif. Les textes politiques pertinents pour le cadre romand, soit ceux de la CDIP et de la CIIP, donnent un certain nombre d'éléments pour définir les objectifs de l'enseignement des langues à l'école obligatoire.

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 locale pour les enfants allophones:¹⁷

¹⁷ 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

A propos de la définition des objectifs, les *Recommandations* de 2003 ont une visée très claire :

*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.*¹⁸

Ceci définit explicitement le *Cadre européen de référence* comme échelle pour déterminer les seuils minimums à atteindre. Des objectifs intermédiaires sont formulés pour l'allemand en fin de sixième année :¹⁹

*En fin de 6^e 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).*²⁰

La *Déclaration* de la CIIP fixe également un principe d'équivalence entre les buts à atteindre pour les deux langues étrangères enseignées :

A terme, les niveaux minimums 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 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.*²¹

Etant donné que les mêmes seuils minimums devront être atteints dans les deux langues et que l'enseignement de l'anglais bénéficie, dans l'ensemble, de deux années de moins que l'enseignement de l'allemand, il semble utile de définir un objectif intermédiaire réaliste en fin de 6^e année, p. ex. le niveau A1.1 (cf. Portfolio européen des langues junior II). Il faut ensuite se demander si un tel objectif peut ou non être atteint en procédant à une simple initiation à l'anglais, ou s'il faut plutôt envisager une approche comportant un début d'enseignement proprement dit de l'anglais.

La *Stratégie* de la CDIP (2004a) est moins détaillée que la *Déclaration* de la CIIP (2003) et ne fixe pas d'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 ». ²² 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*).

Jusqu'alors, la recherche en didactique des langues étrangères n'a pu donner que des indications très partielles par rapport à la question de savoir si les objectifs fixés pour les langues étrangères peuvent être at-

langue nationale locale par les locuteurs alloglottes [...]; 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» (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.»

¹⁸ *Déclaration*, 8.

¹⁹ 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.

²⁰ *Déclaration*, 8.

²¹ *Déclaration*, 9. A noter que les deux niveaux pressentis (A2 et B1) correspondent aux standards de formation allemands pour la 9^e année (*Hauptschulabschluss*) et pour la 10^e année (*Mittlerer Schulabschluss*) (cf. Kultusministerkonferenz 2004 et 2005)

²² *Stratégie*, 5.1.

teints durant la scolarité obligatoire. D'un côté, cela tient au fait que ces objectifs n'étaient souvent formulés que de manière peu explicite, sans référence à des cadres standardisés, d'autre part, la recherche n'a pu tenir compte que de populations très limitées. C'est ainsi qu'à ce jour, l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères n'a jamais été mise à l'épreuve au niveau national. Le projet *HarmoS* de la CDIP (2004b), destiné à fixer, à l'échelon national, des niveaux de compétence pour l'école obligatoire dans certaines disciplines-clés, permettra certainement de définir plus clairement quels objectifs minimaux peuvent effectivement être visés au niveau de la 6^e et de la 9^e année scolaire. Afin d'atteindre ces objectifs dans les classes, il faudra s'assurer de conditions adéquates et satisfaisantes pour l'ensemble des intervenant-e-s.

Temps dévolu à l'enseignement des langues

Avec l'âge du début de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère (cf. ci-dessous, p. 37 et suivantes) et la durée totale de l'enseignement d'une langue dans un cadre scolaire, la question de l'insertion d'un enseignement de l'anglais dans un horaire donné revêt une grande importance. Quel que soit le modèle retenu pour l'anglais au niveau primaire, il faut veiller à ce que le temps de contact avec la langue à apprendre soit suffisamment important pour atteindre les objectifs fixés. Il faudra également veiller à ce que les plages horaires dévolues (exclusivement ou non) à l'anglais soient explicitement définies en tant que telles, sans que les enseignant-e-s du primaire se voient obligé-e-s de restreindre leurs activités d'enseignement dans d'autres branches.

La question du temps d'enseignement dévolu à l'anglais s'avère à la fois délicate et complexe.

Nous la divisons en trois aspects :

- le temps d'enseignement en fonction du modèle choisi ;
- la place de l'enseignement de l'anglais dans l'horaire des élèves en 5^e et 6^e année scolaire ;
- la répartition du temps d'enseignement de l'anglais.

Le temps d'enseignement en fonction du modèle choisi

Le temps durant lequel les élèves de 5^e et 6^e années seront exposé-e-s à l'anglais est l'un des facteurs les plus déterminants pour la durabilité de l'apprentissage de cette langue. Plusieurs facteurs interviennent dans le choix d'une durée optimale pour un futur enseignement de l'anglais à l'école primaire ; les plus déterminants sont d'un côté les objectifs visés par l'enseignement et de l'autre le modèle d'enseignement retenu pour atteindre cet objectif. Les modèles visant à une sensibilisation ou à des contacts diversifiés avec l'anglais (sans poursuivre un véritable apprentissage de la langue) ne nécessitent pas le même investissement horaire que les modèles plus intensifs qui visent des objectifs précis : contenus linguistiques ou contenus disciplinaires enseignés en langue étrangère. Quel que soit le modèle retenu, l'atteinte d'un certain niveau dépend de la durée d'exposition à la langue. Les occasions de contact spontané et naturel avec l'anglais étant limitées pour des enfants du primaire, l'école sera pour une grande partie d'entre eux le seul endroit où ils auront la possibilité de côtoyer la nouvelle langue de manière régulière. Ce n'est qu'au niveau secondaire que les contacts avec l'anglais (qu'ils soient spontanés ou guidés) en dehors de l'école pourront contribuer à consolider et accroître les compétences actives et passives dans cette langue.

Pour simplifier, on peut établir une certaine correspondance entre le temps d'exposition à la langue étrangère et le rendement de l'enseignement en général : pour atteindre de meilleurs résultats, il faut investir davantage de temps d'enseignement (Blondin *et al.* 1998 : 35). Cependant, cette relation n'est pas linéaire,

car d'autres facteurs ont une influence contextuellement déterminante: la motivation des enseignant-e-s et des apprenant-e-s, la taille des classes, la qualité de l'enseignement, etc.

Il ne semble pas y avoir de limite supérieure à la durée dévolue à l'enseignement d'une langue étrangère, puisque les programmes les plus intensifs (de type immersif) sont ceux qui fournissent les meilleurs résultats. En revanche, la durée minimale nécessaire pour atteindre un objectif concret est un point à examiner; selon Geyer (1999), la question n'a pas encore trouvé de réponse scientifique satisfaisante. Des recommandations sommaires existent pour certains types de modèles: ainsi, Stern (2002: 8) est d'avis qu'un enseignement de type CLIL/EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, cf. ci-dessous, p. 26) devrait concerner au moins 25% du temps d'enseignement total. Du point de vue des buts de l'enseignement des langues, il va de soi qu'avec un temps d'enseignement très limité, seuls des objectifs minimaux sont envisageables.

Le temps d'enseignement dévolu à l'apprentissage d'une L3 à l'étranger et en Suisse alémanique

Comme nous l'avons vu, peu de pays européens connaissent des programmes scolaires où l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire au niveau primaire. Une récente étude comparative (Eurydice 2005: 76) montre que le temps d'enseignement de deux langues étrangères ne dépasse pas en règle générale les 10% du temps d'enseignement global. Cependant, certains petits pays plurilingues accordent davantage de temps d'enseignement aux langues, tels le Luxembourg (près de 40%), Malte (plus de 20%) et la Belgique (Communauté germanophone). Dans ces pays, le plurilinguisme individuel est considéré comme l'une des priorités de la formation scolaire.

En Suisse, dans certains cantons l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire a déjà été réformé, et dans d'autres la planification est déjà assez avancée pour qu'on sache quelle place occupera l'enseignement des langues à l'avenir. L'étude des grilles horaires des cantons ayant déjà introduit l'anglais au niveau primaire permet de constater que le temps d'enseignement total a augmenté: en 5^e et 6^e années, 4 ou 5 périodes sont réservées à cet enseignement (cf. Elmiger & Forster 2005):

- 4 périodes, soit 2 périodes pour la L2 (anglais) et 2 périodes pour la L3 (français): NW, SZ, ZH
- 5 périodes, soit 2 périodes pour la L2 (anglais) et 3 périodes pour la L3 (français): OW, ZG²³

A titre comparatif, l'enseignement de la L2 est actuellement très inégal d'un canton romand à l'autre: en 5^e et 6^e année, sa durée varie entre 80 minutes (Genève) et 180 minutes (Berne francophone).

La place de l'enseignement de l'anglais dans l'horaire des élèves en 5^e et 6^e année

Du point de vue du curriculum du primaire, l'anglais vient s'ajouter à un programme riche et relativement chargé, où sont déjà présentes deux langues – le français et l'allemand – et où les enseignant-e-s sont encouragé-e-s à utiliser du temps d'enseignement pour d'autres activités liées aux langues (cf. p. ex. *l'Education et ouverture aux langues (EOLE)*, le *Portfolio européen des langues (PEL)*, etc.). Le temps dévolu à l'anglais devra ainsi être trouvé à l'intérieur d'un horaire difficilement extensible: dès lors, l'anglais (et les langues en général) se trouveront vraisemblablement en situation de concurrence avec d'autres branches ou groupes de branches. En principe, trois solutions sont envisageables, qui, le cas échéant, peuvent être combinées entre elles:

²³ Cf. aussi les *Empfehlungen* de la BKZ: 5 leçons de L1 (pendant 6 ans), et autant en L2 et L3 en 5^e et 6^e.

- La proportion du temps prévue pour l'enseignement des langues est augmentée, ce qui permet d'accorder du temps à l'enseignement de l'anglais sans que les autres langues soient préériorisées. Cette solution aurait certes l'avantage de fournir de bonnes conditions pour l'entrée dans l'anglais (sans compromettre l'enseignement du français et de l'allemand), mais elle aurait pour conséquence que le temps alloué à l'anglais devrait être compensé par la suppression d'autres cours, ce qui n'est que difficilement envisageable. Si l'on augmente le volume du groupe «langues», il faut s'attendre à ce qu'aux yeux de certain-e-s, ce dernier devienne trop important par rapport à d'autres domaines et compromette l'existence de domaines rejetés comme moins prioritaires, tels la musique, le sport ou les travaux manuels (ce point est particulièrement mis en avant dans le débat sur la place des langues étrangères dans l'école primaire zurichoise). Il est intéressant de signaler que le poids des branches linguistiques est plus important en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Ceci est surtout dû au fait que dans la plupart des cantons romands, le français dispose d'un temps d'enseignement plus long que ce n'est le cas pour l'allemand en Suisse alémanique (cf. Elmiger & Forster 2005). L'accroissement du temps alloué aux langues paraît dès lors moins facilement envisageable en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.
- Une alternative consisterait à réaménager en fonction de la nouvelle langue le temps global consacré à l'enseignement des langues, ce qui risque de péjorer les conditions de travail pour le français et l'allemand. Jusqu'à présent, l'effort de coordination entre les cantons romands, qui s'est matérialisé sous la forme du Plan d'études cadre romand (*PECARO*), n'a pas tenu compte du futur enseignement de l'anglais. Dans sa version actuelle, les proportions minimales prévues pour le domaine des langues se chiffrent de la manière suivante :
 - 1^{er} cycle (1^e et 2^e année) 32% pour l'enseignement du français,
 - 2^e cycle (3^e–6^e année) 32% pour l'enseignement des langues, dont 8% pour les langues étrangères (c'est-à-dire l'allemand),
 - 3^e cycle (7^e–9^e année) 32% pour l'enseignement des langues, dont 15% pour l'enseignement des langues étrangères (c'est-à-dire l'allemand et l'anglais).

Si l'on prélève le temps d'enseignement de l'anglais sur le « pool » langues, on risque de susciter la crainte de péjorer ainsi les attributions à l'allemand et au français, déjà souvent jugées insuffisantes en l'état actuel.²⁴

- Finalement, le temps dévolu à l'anglais peut être inclus, partiellement ou totalement, dans l'enseignement actuel. Si l'intégration a lieu dans le cadre des branches linguistiques (français, allemand), cela devrait se faire selon des principes de didactique intégrée qui doivent encore être développés. Quelques pistes existent déjà : les activités d'*Education et ouverture aux langues (EOLE)*, des séquences d'*Ecole ouverte aux langues (EOL)*, cf. ci-dessous, p. 24) ou des programmes de sensibilisation à une nouvelle langue. L'enseignement de l'anglais (éventuellement de l'allemand) pourrait être intégré dans une branche non linguistique selon un modèle d'enseignement bilingue ou de *CLIL/EMILE* (cf. ci-dessous, p. 26). Dans ce cas, l'enseignement aurait une double perspective : l'apprentissage d'un contenu disciplinaire particulier et l'acquisition d'un contenu linguistique. Dans les deux cas, on peut s'attendre à ce que ces solutions génèrent une opposition de la part des enseignant-e-s des branches dans lesquelles l'anglais (ou l'allemand) serait introduit : l'intégration d'un apprentissage linguistique dans un autre champ disciplinaire – aussi prometteuse soit-elle par rapport aux synergies et aux résultats que l'on a pu démontrer dans d'autres contextes – demeure très exigeante sous le rapport de sa mise en place et de la nécessité d'une bonne formation pour les enseignant-e-s. Cette solution entraînerait également la nécessité de repenser en profondeur la transition avec le niveau secondaire.

²⁴ Cf. p. ex., à propos de l'allemand, l'étude de Lys & Sieber (2001), qui montre que les enseignant-e-s d'allemand souhaitent disposer de plus de temps.

La répartition du temps d'enseignement de l'anglais

Si l'enseignement de l'anglais doit bénéficier d'un temps d'enseignement déterminé – que la langue soit enseignée de manière indépendante ou intégrée –, il est nécessaire de savoir *combien* de temps peut lui être consacré et de réfléchir à la répartition de ce temps à l'intérieur d'une grille horaire. L'anglais sera-t-il considéré comme une branche à part entière disposant d'un certain nombre de périodes d'enseignement dans une grille horaire fixe ? Il est peu probable que le nombre de leçons consacrées à l'anglais dépasse celui qui est dévolu à l'allemand. Dès lors, il s'agit de trouver un moyen de répartir le temps le plus utilement possible.

De l'avis de plusieurs spécialistes (p. ex. Geyer 1999 ou Blondin 1998), des périodes brèves mais rapprochées sont plus profitables au niveau primaire que des périodes longues, mais peu fréquentes. Il est aussi recommandé de laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignant-e-s, qui devraient pouvoir imprimer leur propre rythme à leur enseignement. Cependant, il faut veiller à ce que le temps consacré à l'anglais – comme celui alloué à l'allemand – figure de manière explicite dans le programme, et à ce que les enseignant-e-s ne doivent pas opérer un choix «sauvage» et arbitraire par rapport aux branches qui devraient céder du temps à cet enseignement. Si l'on choisit un modèle visant l'intégration de l'anglais dans le reste de l'enseignement (branches linguistiques ou non linguistiques), les principes centraux de cette intégration (redéfinition des objectifs, place dans la grille horaire, etc.) doivent être clarifiés le plus explicitement possible avant sa mise en oeuvre.

La formation du personnel enseignant

La question de la formation des enseignant-e-s responsables de l'anglais au niveau primaire est double, car il s'agit de définir d'une part leur statut et d'autre part les conditions qu'ils devront remplir pour accéder à ce statut.

Le statut

Selon le modèle d'enseignement choisi, les exigences linguistiques et pédagogiques des futur-e-s enseignant-e-s d'anglais seront différentes. Les modèles intensifs, visant un enseignement formel de la langue (et éventuellement de contenus non linguistiques en L2 ou L3) demandent des compétences élevées dont ne disposent pas la majorité des enseignant-e-s primaires.

En principe, plusieurs solutions peuvent être examinées (cf. aussi Egli & Elmiger 2006, à paraître) :

- L'enseignement est pris en charge par **le maître ou la maîtresse de classe**, qui prend en charge toutes les branches ou la majorité d'entre elles. Cette solution s'inscrit dans le modèle des maîtres généralistes, mais elle ne peut donner des résultats satisfaisants que si l'ensemble des maîtresses et des maîtres disposent des qualifications nécessaires pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais.
- L'enseignement est pris en charge par **un-e enseignant-e généraliste** qui n'est pas nécessairement maîtresse ou maître de classe. Cette solution, qui rompt avec le principe des maîtres généralistes, a cependant l'avantage d'assurer un enseignement de qualité dans les cas où certain-e-s enseignant-e-s ne veulent ou ne peuvent pas enseigner deux langues dans leur classe. Des solutions de coopération entre enseignant-e-s (*team-teaching*) pourraient être encouragées à l'intérieur des établissements, où des solutions très locales pourraient être négociées entre les enseignant-e-s du même degré.

- L'enseignement est pris en charge par des **semigénéralistes**; une catégorie d'enseignant-e-s qui n'existe pas encore en Suisse romande, mais qui est introduite ailleurs (*cf.* ZH).²⁵ Cette solution serait en rupture avec le principe des maîtres généralistes, mais elle entraînerait une formation plus poussée dans les domaines pris en charge par les semigénéralistes, ce qui pourrait être bénéfique à la qualité de leur enseignement.
- L'enseignement est pris en charge par un-e **enseignant-e du degré primaire, assisté-e par un-e enseignant-e spécialiste du secondaire**: ce modèle, qui a fait l'objet d'une expérimentation dans le canton de Genève (Schwob 2005), a trouvé un écho très favorable auprès des enseignant-e-s, sans pourtant avoir des effets significatifs au niveau des acquis des élèves.
- A titre expérimental, on pourrait aussi envisager que l'enseignement de l'anglais soit pris en charge temporairement par des **spécialistes**, qui devraient cependant être formé-e-s pour le degré primaire. Ceci garantirait une bonne qualité de l'enseignement et permettrait, pendant cette phase de transition, de former un nombre suffisant d'enseignant-e-s du primaire à l'enseignement de l'anglais.²⁶

La formation

Comme l'allemand, l'anglais sera enseigné par une majorité de personnes dont ce n'est pas la langue maternelle. Ceci n'est pas forcément un désavantage pour les élèves. Si les enseignant-e-s non natifs peuvent avoir des difficultés initiales à assurer certains types d'enseignement (surtout de type immersif), qui demandent une très grande maîtrise et fluidité de la langue, ils connaissent mieux, de par leur propre expérience, les difficultés d'apprentissage de l'anglais et peuvent plus facilement établir les liens avec la L1 (le français).²⁷ Une définition des compétences minimales dont doivent disposer les futur-e-s enseignant-e-s d'anglais n'est donc pas seulement souhaitable, mais elle est indispensable, étant donnée son influence directe sur les programmes de formation initiale et continue des Hautes écoles pédagogiques.²⁸

En Suisse, comme dans les autres pays, on peut constater dans le domaine de l'enseignement des langues une tendance allant d'une «certification implicite» vers une «certification explicite». Traditionnellement, la certification des enseignant-e-s de langue était assurée par des établissements formateurs (universités, Hautes écoles pédagogiques, Ecoles normales, etc.), à travers des filières menant, directement ou non, vers l'enseignement (diplôme, licence ès lettres, etc.). Les critères de ces établissements formateurs sont très hétérogènes et ne peuvent pas être comparés sans autres. Ainsi, les connaissances linguistiques des futurs enseignant-e-s peuvent faire l'objet d'une évaluation, à laquelle on peut renoncer, par exemple si l'on considère que le niveau de la maturité suffit; des séjours linguistiques peuvent être obligatoires, optionnels ou seulement recommandés, etc. Dans les établissements où les candidat-e-s ont dû passer des examens de langue, ces derniers ne sont généralement pas validés par rapport à une échelle de compétence internationale.

De plus en plus, les exigences que doivent remplir les personnes enseignant les langues étrangères sont formulées de manière explicite et indépendante par rapport à un certain parcours de formation. L'étude des

²⁵ Cf., à propos du niveau secondaire I, Fretz, Nicolet & Muller (1997). Dans le Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire (CDIP 1999), la CDIP définit les semigénéralistes comme enseignant-e-s pouvant prodiguer «un large éventail de disciplines», contrairement aux généralistes qui en principes enseignent seul-e-s l'ensemble des disciplines. Dans le canton de Zurich, il n'y aura plus de généralistes à quelque niveau scolaire que ce soit.

²⁶ Selon Lys & Sieber (2001: 26s.), cette solution est envisagée surtout dans les pays où un nouvel enseignement de langue a été introduit récemment.

²⁷ A propos de la différence entre enseignant-e-s natifs vs non natifs, *cf.* Medgyes (1994).

²⁸ Là où ce n'est pas encore le cas, il serait également de mise de (re)définir les exigences linguistiques et pédagogiques à propos de l'enseignement de l'allemand. A ce propos, un travail est en cours dans le cadre d'une collaboration entre la CDIP et la CSHEP (Conférence suisse des rectrices et recteurs des HEP).

conditions formulées par les cantons pour les enseignant-e-s des L2 et L3²⁹ révèle que lorsqu'un nouvel enseignement est mis en place – ce qui est notamment le cas dans les cantons alémaniques qui introduisent l'anglais L2 à l'école primaire – les compétences requises sont formulées de manière plus précise et plus standardisée.

En Suisse alémanique, la plupart des cantons qui spécifient leurs exigences en fonction du *Cadre européen commun de référence pour les langues* visent le niveau C1³⁰ pour l'enseignement des langues.³¹ Dans certains cantons, le niveau B2³² est considéré comme suffisant, quoique de manière provisoire seulement,³³ et dans d'autres on vise même le niveau C2³⁴, le plus haut niveau de l'échelle européenne.³⁵

Dans sa *Déclaration*,³⁶ la CIIP poursuit également l'objectif d'une certification explicite des enseignant-e-s de langue; à propos de l'allemand, elle précise :

Compte tenu de l'importance de l'enseignement/l'apprentissage de l'allemand à l'école obligatoire et du souci consistant à ouvrir l'enseignement des langues en direction de contenus scolaires, un niveau exigeant de compétences en allemand est visé pour l'ensemble des enseignants (aussi bien du primaire que du secondaire I).

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.

En Suisse romande, une certification explicite du niveau de langue – combinée avec une certification plus générale, délivrée par l'établissement de formation – est souhaitable pour l'ensemble des futur-e-s enseignant-e-s de langue, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'allemand ou de l'anglais. A ce propos, des équivalences approximatives (de type «telle formation correspond au niveau C1») sont à éviter, au profit d'une certification standardisée délivrée par une instance certificative indépendante. De même, la formation didactique devrait également être spécifiée le plus explicitement possible.

Si ces mesures s'appliquent prioritairement aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants, elles peuvent aussi avoir une certaine utilité pour la formation continue des enseignant-e-s, qui devraient être encouragé-e-s à améliorer – et si possible, faire certifier – leur niveau de langue.

Dans les cas où certain-e-s enseignant-e-s ne parviennent pas à atteindre une maîtrise suffisante de la langue enseignée, il semble nécessaire d'envisager des solutions locales telles que l'échange de disciplines entre enseignant-e-s, mesure qui pourrait être organisée au niveau des communes ou des écoles.

²⁹ Cf. Elmiger & Forster (2005). Ce volet de la documentation n'a pas été publié.

³⁰ Pour l'anglais, ceci correspond par exemple au *Certificate in Advanced English (CAE)*. Le niveau C1 est également recommandé dans l'expertise du département de l'instruction publique du Canton de Berne (rapport Roncoroni et al. (2002).

³¹ Ainsi les cantons d'Argovie, de Lucerne, d'Obwald et de Thurgovie (en planification) pour le français et les cantons d'Obwald, de St-Gall, de Soleure, de Schwyz, d'Uri et du Valais pour l'anglais.

³² Le niveau B2 correspond p. ex. au *First Certificate in English (FCE)*.

³³ Ainsi les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieures (anglais au niveau primaire), d'Appenzell Rhodes-Extérieures (qui vise cependant le niveau C1) et le canton de Schwyz (anglais à la *Realschule*; on vise également le niveau C1).

³⁴ *Certificate of Proficiency in English (CPE)*.

³⁵ Ainsi les cantons de Thurgovie (en planification pour le français au niveau secondaire), de Vaud (pour l'anglais) et de Zurich (pour l'anglais au niveau secondaire).

³⁶ Déclaration, 2.6. («Formation des enseignants»), point 22.

Résumé

Les options de l'enseignement de l'anglais

La planification du futur enseignement de l'anglais dès la 5e année scolaire doit tenir compte de plusieurs facteurs, intimement liés entre eux. Une importance primordiale doit être accordée à la définition des objectifs visés par l'enseignement/apprentissage précoce de l'anglais, car de nombreuses autres considérations lui sont étroitement liées. Etant donné que les élèves devront atteindre, au terme de leur scolarité obligatoire, des seuils minimaux équivalents en allemand et en anglais, il semble judicieux de viser un apprentissage réaliste pour les deux premières années d'anglais, qui puisse servir de base à un apprentissage plus approfondi dès la 7e année.

Le temps d'enseignement est l'un des facteurs les plus décisifs pour un apprentissage durable. Avec une dotation horaire minimale, seuls des objectifs minimaux peuvent être atteints. Les cantons alémaniques ayant déjà introduit deux langues étrangères au niveau primaire accordent 4 ou 5 leçons à l'apprentissage des langues étrangères, dont 2 ou 3 périodes pour la deuxième.

La recherche du temps d'enseignement à consacrer à l'anglais pose des problèmes délicats, d'autant plus que la première version du Plan cadre romand (PECARO) ne tient compte que d'une seule langue étrangère. Ainsi l'introduction de l'anglais risque de diminuer le temps accordé aux autres langues (français, allemand) ou à des branches considérées comme moins centrales au curriculum (sport, travaux manuels), ce qu'il s'agit d'éviter le plus possible.

Le choix d'un modèle d'enseignement de l'anglais aura des conséquences importantes au niveau de la formation initiale et continue des enseignant-e-s. Il faut surtout se poser la question de savoir si le modèle des maitresses et maitres généralistes, qui prennent en charge l'enseignement de toutes les branches – y compris celui de trois langues – est encore suffisant, ou s'il faut envisager des solutions alternatives (p. ex. des semigénéralistes). Quel que soit le modèle retenu, une solide formation linguistique et didactique en anglais est de première importance. Il est primordial d'une part d'explicitier clairement quel niveau de langue doit posséder le personnel enseignant, et d'autre part de faire certifier ce niveau par des instances indépendantes.

Les modèles d'enseignement

Dans ce qui suit, nous présentons un certain nombre de modèles d'enseignement qui pourraient convenir pour l'introduction de l'anglais au niveau 5^e/6^e. Cette liste n'est pas exhaustive et elle ne tient pas compte de modèles qui ne sont exploités (ou exploitables) que dans des structures limitées. Nous mettons donc un accent particulier sur les modèles qui, le cas échéant, pourraient être généralisés à large échelle dans un laps de temps raisonnable. Chacun des modèles présente un certain nombre d'avantages et d'inconvénients, qu'il s'agit de peser lorsqu'il faut choisir la meilleure option concrète pour la mise en place d'un enseignement de l'anglais cohérent non seulement horizontalement (par rapport aux autres branches présentes dans le curriculum des élèves) mais aussi verticalement (en fonction de la durée globale de l'enseignement de l'anglais).

Différentes orientations de l'enseignement

De manière générale, pour simplifier, les différents modèles d'enseignement peuvent être regroupés en deux options: d'un côté un enseignement qui, sans chercher à atteindre un objectif d'apprentissage précis, poursuit une visée globale et applicable à toute langue étrangère, comme par exemple l'ouverture aux cultures et aux langues en général (cf. enseignement à «vocation interne»³⁷); de l'autre un enseignement qui cherche à transmettre un contenu spécifique, lié à une langue particulière, sur lequel pourra se baser l'enseignement subséquent au niveau secondaire (un enseignement à «vocation externe»³⁸).

Nous esquissons ci-dessous les principaux modèles d'enseignement des langues utilisés en Suisse et à l'étranger, que nous regroupons selon l'intensité du contact avec la langue enseignée. Comme nous l'avons évoqué plus haut (p. 15 et suivante), l'intensité et les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues doivent être mis en relation avec le temps que l'on peut lui consacrer. Notre classification en six modèles n'est ni exhaustive ni standardisée: d'autres classements selon d'autres critères s'observent dans la littérature spécialisée sur ce sujet.

Contacts sporadiques avec l'anglais

Une langue comme l'anglais peut avoir une certaine présence à l'école sans qu'elle dispose d'un temps d'enseignement qui lui soit dévolu de manière fixe. Plusieurs types de contacts plus ou moins réguliers et plus ou moins prédéfinis sont alors à envisager: chansons, comptines, jeux, activités linguistiques et non linguistiques diverses qui ont lieu exclusivement ou partiellement en anglais. Ces activités peuvent être

³⁷ Pour Lys & Sieber (2001: 15), un enseignement à *vocation interne* «vise principalement des buts éducatifs comme l'ouverture aux autres cultures et aux langues en général» et ne cherche pas à établir des connaissances sur lesquelles pourraient s'appuyer l'enseignement du niveau secondaire.

³⁸ D'après Lys & Sieber (2001: 15), l'enseignement à *vocation externe* «vise à atteindre principalement des objectifs instrumentaux» et «se propose également de jeter des bases linguistiques pour l'apprentissage ultérieur d'une langue».

conçues sous forme de modules d'éducation et d'ouverture aux langues (cf. les manuels *EOLE*³⁹), qui s'intègrent dans la grille horaire existante. Elles peuvent aussi être rattachées aux cours de langue et culture d'origine, comme c'est le cas de l'approche *EOL* (Ecole ouverte aux langues; cf. Zurbriggen 2004), qui prévoit des contacts réguliers avec des langues de la migration via les enseignant-e-s des langues et culture d'origine.

Les démarches de type *EOLE* sont conçues le plus souvent de manière plurilingue, mais il est possible de cibler plus particulièrement une langue ou l'autre en fonction du cursus dans lequel elles s'insèrent: ainsi, on pourrait envisager des activités focalisées sur l'anglais, en établissant des liens systématiques avec le français et l'allemand, afin de mettre en relation les diverses langues présentes à la fin de l'école primaire.

Il n'est pas possible de viser un véritable apprentissage linguistique sur la base de contacts sporadiques avec l'anglais. Cependant, il ne faut pas sous-estimer les bénéfices au niveau des attitudes et de certaines aptitudes très générales (stratégies de compréhension, discrimination auditive, etc.) qui peuvent être développées à l'aide d'activités de type *EOLE* (cf. Candelier 2003). Si le matériel didactique est conçu de manière appropriée, ces activités peuvent être prises en charge par un très grand nombre d'enseignant-e-s, car il n'est pas nécessaire de disposer d'un niveau d'anglais élevé pour les mener à bien. A l'inverse, d'autres activités, plus personnalisées, peuvent nécessiter de la part des enseignant-e-s un investissement et des connaissances en langues plus substantiels, que tou-te-s les enseignant-e-s – à l'heure actuelle du moins – ne possèdent pas. Si, dans l'ensemble, les compétences linguistiques des enseignant-e-s sont d'une importance relative, il est impératif de prévoir un programme de formation didactique particulièrement centré sur ce type d'approches.

Sensibilisation à l'anglais

De façon plus organisée, un programme de sensibilisation à l'anglais pourrait garantir une certaine uniformisation de l'approche dans l'ensemble des cantons romands. Dans le cadre d'une sensibilisation, l'intérêt est plus particulièrement dirigé vers une langue en particulier, sans que, dans un souci de didactique intégrée, les autres langues doivent nécessairement être exclues de la démarche. Un travail de sensibilisation à une langue donnée ne vise pas des connaissances linguistiques précises mais poursuit une vocation interne: amélioration des attitudes face aux langues et à leur apprentissage, acquisition de certaines aptitudes générales utiles dans tout type d'apprentissage d'une langue étrangère.

S'il est bien préparé, un travail de sensibilisation peut être pris en charge même par des enseignant-e-s disposant d'une maîtrise moyenne de la langue étrangère. Il serait cependant souhaitable que les personnes qui s'occupent de la sensibilisation perfectionnent leur niveau linguistique et bénéficient d'une formation pédagogique adéquate pour l'enseignement des langues.

Une sensibilisation peut être intégrée dans une grille horaire existante; dans ce cas, il s'agit de reformuler le programme de la branche (ou des branches) qui doit prendre en charge la sensibilisation. Afin de conférer à la démarche une certaine importance, il serait utile de prévoir d'emblée, dans la grille horaire, un temps d'enseignement dévolu à l'anglais, de préférence sous forme de plusieurs séquences hebdomadaires (au lieu de leçons entières).

En France, un vaste programme de sensibilisation (impliquant plusieurs langues étrangères) a donné de bons résultats au niveau des attitudes et de la motivation des élèves, mais les acquis au niveau de l'apprentissage linguistique n'ont pas été à la hauteur des espoirs, surtout dans les classes où les enfants n'ont pas pu se servir de manière active de la langue, sous forme de jeux ou d'autres activités (cf. Luc 1992 et Genelot 1995).

³⁹ Perregaux et al. (2003).

Initiation à l'anglais

Contrairement à la sensibilisation, l'initiation cherche à dispenser le début d'un enseignement de la langue étrangère, poursuivant ainsi une «vocation externe» (Lys & Sieber 2001). L'enseignement de la langue a ses propres plages horaires et, idéalement, la mission et les objectifs de l'initiation sont fixés d'avance et évalués au terme de la période d'initiation. Comme le soulignent Lys & Sieber (2001), le caractère imposé des objectifs n'est cependant pas toujours clair et peut causer des tensions entre une approche apparemment sans contraintes et des attentes non explicitées. Contrairement à un enseignement traditionnel, l'initiation n'est pas basée sur une progression stricte qui s'insère dans un programme garantissant une cohésion verticale, mais elle peut suivre d'autres types de cohérence, par exemple une approche de la langue sur la base de narrations (*story-based approach*) ou d'activités diverses (*activity-based approach*). Cependant, les différences entre l'initiation et le début d'un enseignement sont quelque peu floues. Dans le cadre de l'école romande, il serait envisageable de commencer, en 5^e année, par une initiation à l'anglais, et de poursuivre, en 6^e année (qui, à Neuchâtel et dans le canton de Vaud, correspond déjà au niveau secondaire), avec un enseignement proprement dit de cette langue. Dans le cadre d'une initiation (comme dans celui d'une sensibilisation), il faut veiller à bien définir et communiquer à toutes les personnes impliquées les objectifs linguistiques et non-linguistiques de la démarche ainsi qu'à cordonner celle-ci avec la poursuite de l'enseignement de l'anglais, afin d'éviter deux écueils possibles: d'une part celui de faire naître des attentes irréalistes par rapport aux résultats d'une initiation ou d'une sensibilisation, et d'autre part celui de suggérer que l'initiation ou la sensibilisation n'a pas d'importance, puisque le «véritable» apprentissage débutera plus tard.

Apprentissage d'une langue étrangère comme branche à part entière

Traditionnellement, l'enseignement des langues se fait à l'aide d'une méthode et d'une progression prédéfinies, sur la base d'une dotation horaire fixe qui délimite bien cette matière des autres. La progression choisie peut varier considérablement (progression grammaticale ou progression selon les besoins communicatifs des apprenant-e-s). Jusqu'alors, la définition des objectifs de l'apprentissage des langues au niveau primaire n'a souvent pas été abordée de manière très explicite, et elle ne correspondait pas à des standards indépendants mesurables.

Ce modèle traditionnel devrait être revu pour l'enseignement de l'anglais et il serait loisible de le faire en même temps pour l'allemand, en fonction d'une stratégie de didactique intégrée commune qui tienne compte en outre de la transition entre le degré primaire et le degré secondaire (cf. Lys & Sieber 2001).

La définition de l'anglais comme branche en soi aurait des avantages certains: perçu comme un enseignement à part entière, avec des moyens d'enseignement et une dotation horaire propres, l'anglais disposerait d'une certaine indépendance par rapport aux autres branches (liées aux langues), ce qui rehausserait son statut et sa pertinence dans le cursus. Il serait aussi plus facile d'envisager des standards minimaux à atteindre au terme de la phase d'introduction (par exemple à la fin de la 6^e année), et le traitement de la nouvelle L3 s'apparenterait à celui de la L2.

Cependant, une branche indépendante «anglais» au niveau primaire ne peut s'envisager qu'à condition de lui attribuer les moyens nécessaires pour son développement (plages horaires, moyens d'enseignement, etc.). D'un autre côté, une indépendance complète par rapport aux autres branches linguistiques pourrait rendre plus difficile la mise en place d'une didactique intégrée impliquant l'ensemble des enseignements de langues.

Apprentissage d'une langue orienté vers les contenus et l'action (CLIL / EMILE)

Les modèles habituels d'apprentissage des langues, qui se basent sur une insertion autonome de l'apprentissage de la langue étrangère dans le cursus ont souvent été critiqués pour différentes raisons : parmi les principales, on peut mentionner les résultats de l'enseignement traditionnel, jugés peu satisfaisants par rapport au temps et à l'effort consentis, mais aussi le fait que dans l'enseignement/apprentissage traditionnel, le contact avec la langue enseignée est généralement limité à une approche quelque peu artificielle, qui ne permet pas des situations d'interaction variées. Des démarches de type CLIL (Content and language integrated learning) ou EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)⁴⁰ traduisent le souci d'appliquer la langue dans des activités concrètes. Ainsi la langue étrangère n'est pas uniquement un objet étudié, mais elle sert aussi d'instrument pour appréhender des connaissances non linguistiques. Selon le temps d'exposition à la langue étrangère, Marsh (2002 : 10-11) distingue entre des programmes à *investissement faible* (5-15% du temps d'enseignement) et des programmes à *investissement moyen* (15-50% du temps d'enseignement).

Pour les maitres-ses, l'enseignement d'une langue par des contenus non linguistiques demande un temps de préparation accru par rapport à un enseignement traditionnel, et il est surtout nécessaire qu'ils disposent d'un niveau de langue très élevé : en effet, durant l'enseignement, qui devrait en principe se passer essentiellement en langue étrangère, ils doivent faire face, de manière spontanée et contextuellement adaptée, à un grand nombre de situations diverses et seulement partiellement prévisibles. Une certaine aisance et des moyens d'expression variés sont d'une grande importance.

Les approches de type CLIL sont prometteuses et fournissent un cadre très intéressant pour l'enseignement précoce des langues. Cependant, comme le font remarquer Stebler & Stotz (2004 : 8), leur efficacité n'a pas encore été entièrement démontrée, car le rapport Marsh (2002 : 70) souligne : « *The final verdict is not yet in and it will clearly take some time before a satisfactory profile of research into European CLIL/EMILE is available.* »

Enseignement bilingue ou immersif

Dans les modèles d'enseignement bilingue (ou immersif), une partie des branches non linguistiques est enseignée dans la langue cible. Les programmes immersifs se distinguent des approches CLIL/EMILE surtout par deux aspects : d'une part l'ampleur de l'enseignement en langue cible (généralement entre un tiers et la moitié de l'enseignement se fait en langue étrangère) et d'autre part le souci d'enseigner le même contenu disciplinaire en langue étrangère qu'en L1.

En Suisse, de nombreuses configurations d'enseignement bilingue ont vu le jour, selon des modalités très diverses (cf. Brohy 2004 et Le Pape Racine 2003). Elles sont particulièrement fréquentes au niveau secondaire II, où il est possible, depuis quelques années, de suivre un programme menant vers une maturité bilingue (offerte par près de 50 établissements gymnasiaux en Suisse). Aux degrés inférieurs, les modèles immersifs sont plus rares et ont souvent un statut provisoire ou expérimental. Malgré le fait que leur efficacité n'est plus à démontrer, ils génèrent encore des peurs et des résistances auprès de personnes qui craignent des désavantages au niveau de la maîtrise de la L1 ou, de manière générale, une emprise trop importante de la L2. Les nombreuses recherches dans ce domaine ont montré que ces craintes ne sont pas justifiées.

Les exigences au niveau du personnel enseignant sont plus importantes que pour les démarches CLIL/EMILE, et de nombreux projets immersifs s'appuient sur l'engagement et les ressources d'enseignant-e-s disposant

⁴⁰ Cf. Marsh (2002). D'autres termes recouvrent des modèles identiques ou similaires: *Embedding, Inhalts- und handlungsorientiertes Sprachenlernen*, etc.

déjà des capacités linguistiques nécessaires pour l'enseignement bilingue. Dans les zones frontalières, des programmes d'échange peuvent pallier le manque de personnel enseignant suffisamment formé. Il est à craindre qu'ailleurs, la mise en place de programmes immersifs d'envergure ne soit compromis par la difficulté de trouver du personnel suffisamment formé pour ce type d'enseignement.

S'il est souhaitable que les programmes d'enseignement bilingue se multiplient et s'institutionnalisent, il est prématuré, de concevoir leur extension au niveau de toute la Suisse romande, même si, à long terme, on peut légitimement viser une généralisation.

Résumé

Les modèles d'enseignement

Divers types d'enseignement/apprentissage de l'anglais sont possibles, allant de simples contacts avec l'anglais jusqu'à un enseignement bilingue à large échelle. Tous ont été mis à l'épreuve, mais il est clair que des objectifs dépassant le minimum ne peuvent être atteints qu'à condition de disposer des moyens nécessaires (formation des enseignant-e-s, plages horaires, types d'enseignement intensifs).

Les modèles «légers» (contacts sporadiques avec l'anglais, sensibilisation et initiation) ont l'avantage de pouvoir être pris en charge par des enseignant-e-s disposant de moyens linguistiques limités; cependant, ils risquent de ne pas être pris au sérieux par les uns et d'éveiller des attentes irréalistes chez les autres.

L'apprentissage «classique» de l'anglais – en tant que branche à part entière – nécessite un niveau de formation linguistique et didactique supérieur de la part des enseignant-e-s, et il faut aussi lui trouver assez de place dans la grille horaire pour qu'il puisse donner des résultats satisfaisants.

Les modèles d'enseignement plus intensifs (apprentissage orienté vers les contenus et l'action, enseignement bilingue ou immersif) sont connus pour être les plus efficaces. Dans la mesure où une partie de l'enseignement traditionnel a lieu dans la langue étrangère, la question de l'insertion de celle-ci dans la grille horaire s'avère moins épineuse que dans d'autres modèles. Cependant, les exigences en terme de compétences linguistiques et didactiques sont très hautes envers les enseignant-e-s, amené-e-s à se servir de la langue étrangère pour une grande part des interactions scolaires.

Ainsi, le choix d'un modèle optimal pour l'école romande sera nécessairement le fruit d'un compromis entre plusieurs facteurs: les objectifs visés, le temps alloué à l'enseignement de la langue, les efforts en matière de formation des enseignant-e-s, etc.

La didactique intégrée

Un nouveau domaine de recherche

Le concept de *didactique intégrée* (également: *didactique coordonnée*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Tertiärsprachdidaktik*, *pédagogie inter-langues*) est issu d'un domaine de recherche relativement récent⁴¹ qui s'intéresse aux aspects didactiques liés à l'apprentissage de deux ou plusieurs langues étrangères: de quel type sont les liens entre les différents enseignements/apprentissages et y a-t-il moyen de mettre en synergie les différentes didactiques des langues ?

D'un point de vue théorique, la didactique intégrée résulte d'un nouveau concept didactique et méthodologique, qui prend en considération, précise et différencie les particularités dans l'acquisition et l'apprentissage d'une L3 ou d'une LX.⁴²

Conceptuellement, la didactique intégrée est très proche de certains courants existants, tels les travaux dans le domaine de l'éveil aux langues, qui ont donné naissance, en Suisse romande, à la collection de moyens d'enseignement *EOLE*. Or, même si la didactique intégrée n'en est encore qu'à ses débuts – tant au niveau conceptuel qu'à celui de 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'études cadre (cf. *PECARO*) 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 facteurs intimement liés dont l'agencement et la progression doivent être considérés en tenant compte de l'ensemble des éléments impliqués.
- Le souci de l'intégration des autres langues du cursus scolaire doit également se refléter au niveau du choix ou de la conception de nouveaux moyens d'enseignement ou dans la modification de moyens existants.⁴³ 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. Une coordination des enseignements semble également cruciale au niveau de l'enseignement interculturel.
- 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 dans l'enseignement des différentes langues, ceci en tenant compte des niveaux respectifs. Dans ce cadre, il serait souhaitable que les enseignant-e-s d'une école partagent une certaine « vision » de l'enseignement/apprentissage et de la théorie des langues, et qu'ils se met-

⁴¹ Cependant, il peut s'appuyer sur des réflexions antérieures: ainsi Roulet (1980: 27) postule un «processus intégré» (Roulet 1980, 27), à l'œuvre dans l'apprentissage de la L1 et de la L2, qui doit trouver un écho au niveau de l'enseignement des langues à l'école.

⁴² Dans la littérature spécifique on intitule LX chaque langue étrangère après l'acquisition/apprentissage d'une langue L2 (Lx >L2).

⁴³ Au même niveau, on pourra intégrer la thématique de l'intercompréhension entre langues voisines (langues romanes, langues germaniques).

tent d'accord sur les buts à atteindre, aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau méthodologique.

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 à une langue donnée. La formation initiale et continue 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.

Les fondements théoriques de la didactique intégrée

La didactique intégrée propose de mettre en commun les parties de l'enseignement des langues qui sont transposables d'une langue à l'autre. En s'appropriant une nouvelle langue étrangère, l'apprenant-e ne part pas de zéro, mais il bénéficie déjà de beaucoup de connaissances explicites et implicites qu'il s'agit d'activer ou de réactiver dans le processus d'apprentissage. Une des notions clés utilisées en didactique intégrée est celle de *transfert*, concept qui est traditionnellement évalué de manière ambiguë, car il désigne tantôt, de manière neutre, l'acte de transposition d'un élément d'une langue A dans la langue B, tantôt l'effet positif de cette transposition (aussi appelé «transfert positif») et tantôt l'effet négatif, non souhaité (souvent appelé «transfert négatif» ou «interférence»⁴⁴). La didactique intégrée cherche à décrire de manière systématique les points de jonction entre les langues et à dégager les possibilités de synergie dont peut profiter l'enseignement des langues, en favorisant, chez les apprenant-e-s, la capacité de tirer profit du transfert positif, tout en enseignant les moyens de prévenir le plus possible le transfert négatif.

La recherche a pu montrer que l'apprentissage d'une L3, tout en s'apparentant à celui d'une L2, présente certaines originalités. Ainsi, la L2 peut avoir un rôle de langue-relais dans la compréhension de la nouvelle langue et être sollicitée davantage que celle-ci dans les tâches d'encodage et de décodage (Hufeisen 2000, 2005).⁴⁵ En tant que langue consciemment apprise, la L2 peut ainsi faire figure de «ressource de contrôle et de correction pour les autres langues étrangères apprises par la suite» (*Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere nächste Fremdsprache*, Groseva 1998 : 22).

D'un point de vue scientifique et théorique, la didactique intégrée peut être développée sur la base de différents modèles théoriques. Hufeisen (2003) en cite plusieurs qui servent d'arrière-fond pour confirmer ou infirmer les hypothèses sur la didactique intégrée. Aucun de ces modèles n'a, selon elle, une préséance absolue.⁴⁶

Bien que les approches de ces cinq modèles sur le plurilinguisme soient différentes, ils se basent tous les cinq sur les phénomènes du transfert et de l'interaction entre les langues. Ces procès influencent fortement l'apprentissage ou l'acquisition d'une L3 ou Lx.

Dans ses travaux, Cummins (1979, 2001) développe un modèle permettant une approche intégrative. Dans son modèle «de l'iceberg» (*iceberg model*), il part de l'idée que l'on peut distinguer deux niveaux dans l'apprentissage d'une langue, l'un se situant à la «surface» et l'autre agissant plus en profondeur. Il oppose ainsi des structures de surface (nommées BICS : *Basic Interpersonal Communicative Skills*) aux structures

⁴⁴ «On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. [...] La problématique de l'interférence est considérée par certains didacticiens des langues étrangères comme liée à celle de la faute.» Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1994.

⁴⁵ Lindemann (2000) et Hammarberg/Williams (1998) décrivent le jeu très subtil des influences mutuelles entre L1, L2 et L3.

⁴⁶ Elle cite le *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina & Jessner 2000), le *Role-Function- Model* (Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001), le *Faktorenmodell* (Hufeisen 2000), l'*Ecological model of Multilinguality* (Aronin & O Laoire, 2001, 2002) ainsi que le *Foreign Language Acquisition Model* (Groseva 2000).

profondes (nommées CALP: *Cognitive Academic Language Proficiency*). Parmi les structures de surface, on trouve les savoirs liés aux échanges interpersonnels (prononciation, compréhension orale, fluidité, grammaire, vocabulaire), soit de manière générale les aspects perceptibles de la communication, qui ne sont que difficilement transférables d'une langue à une autre. En-dessous de ces structures de surface, Cummins place des structures profondes, largement convergentes entre les langues. On y trouve par exemple des stratégies d'écriture ou de lecture qui ne sont pas directement liées à une langue donnée. Ces compétences ont souvent été acquises dans la L1, mais elles peuvent être appliquées assez facilement aux langues étrangères.

Plus centrés sur les apprenant-e-s, Meißner et Reinfried (1998: 15ss) développent une notion d'apprentissage plurilingue basé sur la déduction et les recoupements (*inferentieller Lernbegriff*), qui permet de définir une didactique fondée sur l'économie de l'apprentissage. Ainsi, il s'agit surtout de rendre conscient et opératoire le savoir langagier déjà présent chez les apprenant-e-s, savoir qui peut servir au traitement passif et actif d'une «nouvelle» langue étrangère.

Une injonction politique

A l'avenir, une coordination entre les différents enseignements/apprentissages des langues semble d'autant plus importante que, dans un enseignement réformé, on vise des répertoires plurilingues (qui demeurent nécessairement incomplets) et non plus la maîtrise la plus parfaite possible d'une langue étrangère. Ce souci est pris en compte de manière explicite dans le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* de la CDIP (1998):

Les objectifs généraux formulés [...] impliquent qu'il faut renoncer au mythe de la maîtrise parfaite de langues étrangères au terme de la scolarité obligatoire et qu'il faut, en lieu et place de cette exigence, aspirer à l'acquisition d'un répertoire varié et dynamique, où le niveau des compétences partielles acquises varie selon les diverses aptitudes.

Tous les textes politiques définissant le cadre du futur enseignement des langues mettent en évidence la nécessité 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.⁴⁷

Ceci 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 [...].

⁴⁷ CDIP 1998, point 8.

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.⁴⁸

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.⁴⁹

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.⁵⁰

La *Déclaration* de 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 *Éducation 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 :

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.⁵¹

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 en classe, sous des formes diverses, 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^e année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5^e soit au travers d'autres disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais.⁵²

⁴⁸ *ibid.*

⁴⁹ *Déclaration* 1.3. («Relations entre les apprentissages / curriculum intégré»); soulignement dans l'original.

⁵⁰ *Déclaration* 2.3. («Relations entre les apprentissages linguistiques»); point 11.

⁵¹ *Déclaration* 2.3. («Relations entre les apprentissages linguistiques»); point 13.

⁵² *Déclaration* 2.1. («Place des langues dans le curriculum»); point 3.

La *Stratégie* de la CDIP (2004a) 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

cet 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^e année scolaire.⁵³

Quelques pistes pour l'application d'une didactique intégrée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Une meilleure compréhension des programmes de langues et de la transition entre l'école primaire et l'école secondaire

L'intégration des enseignements de langue doit se faire à la fois de manière horizontale et de manière verticale: horizontalement, les plans d'étude des différentes langues doivent être coordonnés et il est crucial de définir les objectifs des enseignements de langues de manière conjointe. Verticalement, le passage entre le degré primaire et le degré secondaire doit être planifié avec soin, que ce soit au niveau des programmes ou au niveau des moyens d'enseignement. Il s'agit notamment de tenir compte du passage de la culture de l'oral, caractéristique de l'école primaire, à une culture de l'écrit, plus typique du niveau secondaire.

Formation initiale et continue des enseignant-e-s

Dans la formation initiale et continue, il faut prévoir un module central qui mette la didactique intégrée au centre de l'approche didactique. Ce module traiterait de l'état de la recherche, mais aussi des aspects méthodologiques et pratiques en lien avec le travail en classe. En élargissant les didactiques des langues à des préoccupations transversales, les programmes de formation des enseignant-e-s doivent inclure une initiation aux principes de base d'une intégration des langues: prise en compte active des langues présentes dans la classe, activation de ressources favorisant les transferts et les hypothèses translangagières, travail créatif avec les interférences et les fautes des apprenant-e-s, etc. Les aspects plus particulièrement spécifiques aux langues doivent évidemment être abordés dans des modules séparés.

Traitement des erreurs et des traces d'autres langues

En classe, il s'agit de relativiser le poids des énoncés fautifs et de redéfinir le statut des traces d'autres langues dans les productions tant de l'enseignant-e que des apprenant-e-s. De manière générale, il faut se garder de ne valoriser que les productions correctes en langue cible, en voulant éviter le plus possible les écarts à une norme (souvent trop prescriptive). Le mélange des langues et des structures fait partie intégrante du processus d'apprentissage d'une langue, les traces de ce mélange devraient ainsi être tolérées, voire exploitées en classe. Le recours à une langue connue (que ce soit la L1 ou une L2) peut favoriser les stratégies d'expression, notamment lorsque les moyens dans la nouvelle langue sont encore trop peu développés. Il en va de même pour d'autres types de fautes des apprenant-e-s: une «didactique des fautes», qui

⁵³ *Stratégie* 2.2.

conçoit l'apprentissage d'une langue comme une suite d'interlangues (présentant des fautes plus ou moins systématiques) et qui admet et tire profit des erreurs, contribuera, à terme, à dépasser les fautes, au profit d'une production plus proche de la langue cible (cf. Stern 2002).

Le renforcement et la systématisation des transferts

Le recours à des structures et à des stratégies communicatives apprises en L1 ou L2 fait partie intégrante de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère et doit être considéré comme une activité originale, valorisée, et non pas comme une béquille dont il faut se défaire le plus vite possible. Il témoigne aussi du fait que l'élève a appris quelque. Le transfert d'une langue à l'autre est un processus évolutif et sélectif: il disparaît avec l'expérience que l'on acquiert dans les langues impliquées et les craintes de fossilisation ne sont pas fondées si l'on poursuit le but de se rapprocher de la langue cible.

Meißner (1998) recommande un travail conscient sur la base de la *Spontan- oder Hypothesengrammatik* des élèves, qui s'appuie en grande partie sur ce qui a été acquis en L2, qui, en tant que langue consciemment apprise, a souvent une influence plus grande que la L1.

Meißner distingue trois catégories de savoirs impliqués dans le transfert entre les langues: le savoir sur le monde, le savoir interlangues (relation entre des langues connues et la langue cible) et le savoir intralangue, qui se réfère au système de la langue cible. Dans le cadre d'une didactique intégrée, ce sont surtout les aspects du transfert interlangues qui sont intéressants, puisqu'ils mettent en œuvre l'interaction entre les langues étrangères et constituent ainsi le potentiel dont on peut se servir dans l'enseignement d'une Lx.

Le transfert peut s'exercer à divers niveaux de l'apprentissage d'une langue: acquisition du lexique, des structures grammaticales, des stratégies de compréhension et de production, application de compétences pragmatiques, etc. Un travail intensif sur les possibilités (et les difficultés) liées au transfert entre les langues favorise bien sûr le développement de compétences transversales utiles, mais il permet aussi la prise de conscience de l'«arbitraire» des langues, nécessaire à la décentration des élèves par rapport à leur L1. Le développement d'un savoir métalinguistique transversal ne sert finalement pas seulement les langues étrangères, mais a aussi un effet en retour positif sur la L1 (cf. à ce propos les travaux sur l'éveil et l'ouverture aux langues (Candelier 2003).

Résumé

La didactique intégrée

Un apprentissage des langues rénové, qui cherche à développer une compétence plurilingue chez les élèves, pose de nouvelles questions en rapport avec les principes didactiques à l'oeuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues. La didactique intégrée est un domaine de recherche relativement récent qui s'intéresse particulièrement à l'apprentissage de plusieurs langues et aux synergies dont les divers enseignements peuvent profiter. Elle se base notamment sur les savoirs préalables que les élèves ont déjà acquis, que ce soit dans leur langue première, dans la langue locale ou dans l'apprentissage d'une première langue étrangère.

Les principes d'une didactique intégrée doivent être présents à tous les échelons du système scolaire, que ce soit dans les plans d'étude cadre, dans les moyens d'enseignement, dans la coordination entre les enseignant-e-s de langues d'une école ou d'un niveau scolaire.

Conceptuellement, la didactique intégrée se base sur le principe que dans l'enseignement/apprentissage des langues, certains savoirs et savoir-faire sont transversaux et ne doivent

pas être appris séparément pour chaque nouvelle langue. Dans l'enseignement des langues, il est ainsi possible d'amener les élèves à se servir successivement de nombreuses stratégies de compréhension et d'expression et à profiter des ressemblances qui existent entre les langues, qu'elles soient génétiquement proches ou éloignées.

L'importance d'un curriculum intégré est reconnue par la CIIP (2003), qui cherche ainsi à donner une plus grande cohérence aux divers enseignements de langue, y compris celui du français. De gros efforts au niveau de la recherche, mais aussi à celui de la formation initiale et continue des enseignant-e-s de langue sont nécessaires pour que les principes de la didactique intégrée puissent trouver une utilité concrète dans les classes romandes.

Les élèves

L'âge des apprenant-e-s

Dans l'abondante littérature spécialisée sur l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, la question de l'âge optimal pour l'apprentissage d'une langue a toujours été l'objet d'une attention particulière. En politique linguistique aussi, la question de l'âge optimal pour s'initier à une langue étrangère est primordiale, d'autant plus qu'en ce qui concerne l'anglais, l'enseignement débutera plus tôt dans la scolarité (au primaire)⁵⁴ et qu'il s'agira de réfléchir à la question de la transition entre le niveau primaire et le niveau secondaire I.

Cependant, la question de l'âge n'est pas simple, et il s'agit de distinguer trois aspects :

- Premièrement, il faut déterminer si, d'un point de vue cognitif et biologique, il y a une certaine période (appelée «âge critique») particulièrement propice pour l'apprentissage d'une langue – au-delà de laquelle il serait beaucoup plus difficile d'assimiler une langue étrangère de manière satisfaisante.
- Deuxièmement, l'âge où débute l'apprentissage est important dans la mesure où il s'agit de trouver des modalités d'enseignement adaptées au niveau développemental des élèves et à leur capacité d'apprendre une langue dans un contexte scolaire.
- Troisièmement, il faut considérer l'âge en fonction de la durée totale de l'apprentissage, qui se trouve allongée par l'anticipation du début (à moins qu'on ne modifie l'enseignement de l'anglais déjà en vigueur). L'avancement de l'apprentissage de l'anglais doit surtout avoir un effet sur les objectifs d'apprentissage globaux, et il s'agira de veiller à pouvoir profiter au mieux de l'allongement global de la durée de l'enseignement.

Un âge critique pour l'apprentissage des langues ?

La notion d'«âge critique» compte parmi les plus débattues dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues. Introduite par Penfield & Roberts (1959) et reprise ensuite surtout par Lenneberg (1967), la notion d'âge critique désigne une période charnière dans l'évolution cognitive de l'enfant. Cette théorie considère l'acquisition d'une langue comme un processus inné qui est partiellement déterminé par des facteurs biologiques : si l'acquisition d'une ou de plusieurs langues se fait de manière spontanée et sans effort cognitif conscient majeur durant les premières années de vie d'un enfant, la situation changerait lors de la période «critique», qui se situerait un peu avant la puberté (vers 9-12 ans), après quoi l'apprentissage d'une langue ne se ferait plus qu'imparfaitement. La théorie est issue de recherches sur le développement du cerveau de l'enfant, dont la plasticité se réduirait progressivement jusqu'au moment de la puberté, où la latéralisation du cerveau serait plus ou moins complète.

⁵⁴ A l'exception du canton de Vaud, où le niveau secondaire commence en 5^e année scolaire.

La période critique a été postulée tant pour l'acquisition de la L1 que pour celle de langue(s) étrangère(s). Dans le cas de l'acquisition d'une langue première, la théorie de la période critique semble valable : passé un certain âge, il est très difficile pour un enfant, qui n'a pas été exposé à un langage naturel, de l'acquérir comme d'autres locuteurs «natifs».⁵⁵

Il a été postulé que seul un apprentissage précoce, c'est-à-dire qui débute avant la «période critique», permet d'acquérir une langue seconde ou étrangère à un haut niveau (par exemple en ce qui concerne la fluidité, la richesse du vocabulaire ou l'accent). Cependant, de nombreuses recherches ont montré que ce postulat ne peut pas être maintenu et que la variable âge n'est pas aussi clairement déterminante pour l'enseignement des langues secondes et étrangères. Dans le cadre de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère d'autres variables ont également des conséquences importantes sur les résultats du processus d'acquisition, notamment la motivation des élèves, la présence – en classe ou chez l'élève – d'un répertoire plurilingue (qui peut aider à mieux intégrer une nouvelle langue), ou les principes sur lesquels s'appuie l'enseignement, qui devraient le plus possible être adaptés à l'âge et aux aptitudes cognitives et développementales des enfants. L'âge de l'apprenant est ainsi un critère important, mais il n'est plus considéré aujourd'hui comme aussi déterminant qu'il l'a été dans le passé.

Les avantages d'un commencement précoce

Aujourd'hui, on ne peut plus dire avec certitude qu'un commencement précoce est dans tous les cas la meilleure garantie pour qu'un enfant apprenne de manière optimale une nouvelle langue – et que, *a contrario*, il est impossible d'apprendre très bien une langue après la puberté. Cependant, il faut savoir que l'apprentissage (très) précoce d'une langue se distingue à plus d'un égard d'un apprentissage plus tardif :

- La quantité de *l'input*: les jeunes enfants peuvent apprendre plusieurs langues simultanément ou successivement s'ils sont exposés à un *input* riche et abondant. Ce type d'apprentissage non guidé s'avère plus difficile chez des apprenant-e-s plus âgé-e-s, et il est difficile de le reproduire dans un cadre scolaire.
- Dans le cas d'un apprentissage précoce, l'acquisition est largement inconsciente et intuitive, tandis que plus tard, surtout dans un contexte scolaire, elle peut bénéficier d'une approche plus consciente et formelle, ce qui peut avoir une influence positive sur la vitesse et l'efficacité de l'apprentissage.

La recherche dans le domaine de l'acquisition des langues a montré qu'en ce qui concerne la vitesse et la qualité de l'apprentissage, l'âge n'a pas une influence très claire. Krashen *et al.* (1979) sont à l'origine de la formule quelque peu simplifiante *older is faster but younger is better*, ce qui souligne les avantages respectifs de chaque type d'âge d'apprenant.

La recherche détaille un certain nombre d'avantages liés à l'apprentissage précoce d'une langue étrangère :

- Les très jeunes ont une approche holistique et non consciente de la nouvelle langue, ce qui permet un abord plus spontané de la nouvelle langue. Chez des élèves plus âgés, une plus grande conscience de la langue – de sa complexité et de ses difficultés – peut avoir pour corollaire un effet de découragement (Kiefer 1999, Roth 2001).
- Les attitudes par rapport à l'altérité et aux autres langues et cultures sont plus positives chez les petits que chez les adolescents. Les jeunes enfants apprennent les langues avec un plus grand enthousiasme (Blondin *et al.* 1998: 22).

⁵⁵ Cependant, les cas d'acquisition très tardive d'une L1 sont rares et comportent souvent des facteurs individuels très importants qui rendent une généralisation très difficile (*cf.* Singleton 2003).

- Chez les très jeunes, l'apprentissage de la langue est moins conscient que chez les élèves plus âgés, et il se fait en parallèle avec la construction du savoir sur le monde. Cet étayage peut être exploité dans des approches immersives et dans les projets de type CLIL/EMILE.
- Les jeunes enfants sont moins inhibés que les adolescents pour s'exprimer dans une autre langue et ils sont de manière générale moins conscients de l'écart entre les exigences et leurs propres capacités.
- La discrimination auditive des sons de la nouvelle langue est meilleure chez les plus jeunes (Peltzer-Karpf & Zangl 1998, Roncoroni-Waser 2002 : 12).

Les avantages d'un commencement plus tardif

Les élèves plus âgés ne sont toutefois pas défavorisés dans tous les cas; ils bénéficient même d'un certain nombre d'avantages.

- A partir d'un certain âge (qui correspond environ à la «période critique»), le développement cognitif des élèves permet un plus rapide apprentissage des langues étrangères, surtout si le temps d'exposition à la langue est limité (Doyé 1993, in : Leopold-Mudrack 1988 : 29). Plus particulièrement, à partir de l'âge de 11-13 ans, les élèves – s'ils savent en tirer parti – ont la capacité d'acquérir le savoir grammatical en tant que savoir déclaratif.
- Les élèves plus âgés sont plus efficaces (Blondin *et al* 1998, 51f., Muñoz 2000) et progressent plus vite que les très jeunes.
- Ils peuvent être amenés plus facilement à transférer des structures et des stratégies de compréhension ou d'expression déjà acquises en L1 (ce qui peut être exploité dans une didactique intégrée des langues).

Dans certains domaines (comme par exemple l'acquisition des sons d'une langue étrangère), l'influence de l'âge ne peut pas encore être déterminée de manière claire, car les résultats de la recherche ne permettent pas de tirer des conclusions simples quant à l'âge idéal pour commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Conséquences pour l'enseignement/l'apprentissage de deux langues étrangères à l'école primaire

Un contact précoce avec une langue étrangère ne garantit pas automatiquement que les objectifs de l'apprentissage seront plus tôt ou mieux atteints. Plusieurs facteurs sont primordiaux pour que l'on puisse effectivement et durablement tirer bénéfice d'une approche précoce :

- L'entrée précoce dans l'apprentissage doit représenter un allongement de la durée globale de l'apprentissage dans la continuité. Les résultats de la recherche sont largement convergents sur ce point : si l'on veut effectivement profiter d'une durée prolongée, il faut éviter que l'apprentissage soit interrompu, soit par un manque de continuité verticale (lié, par exemple, à un passage à un autre niveau scolaire qui ne tient pas compte des acquis préalables des élèves), soit par la re-composition de classes, où des débutants freinent la progression des élèves ayant bénéficié d'un enseignement précoce.
- En vue d'une progression ininterrompue, les programmes d'apprentissage doivent être repensés; il est important que les programmes actuels du secondaire I soient revus en fonction de la pro-

gression des élèves durant leur période de contact avec l'anglais en 5^e et 6^e année et tiennent compte de leurs acquis (Blondin 1998).

La surcharge pour des enfants allophones ou faibles

Alors que l'apprentissage – même précoce – d'une langue étrangère à l'école primaire peut désormais être considéré comme non problématique et bien accepté, tant au niveau de l'école qu'à celui de la société, la discussion par rapport à l'introduction d'une deuxième langue étrangère au primaire a suscité de nombreuses craintes liées à une surcharge potentielle pour certains élèves. Généralement, on considère que deux types d'enfants sont susceptibles d'être défavorisés par l'apprentissage précoce de deux langues étrangères à l'école: d'une part, les enfants allophones, qui parlent déjà une ou plusieurs autres langues dans le cadre familial et qui se voient donc confrontés, à l'école, à l'apprentissage d'au moins trois langues supplémentaires (le français comme langue locale, l'allemand et l'anglais comme langues étrangères), et les élèves (francophones ou allophones) ayant des difficultés scolaires. Dans les deux cas, l'apprentissage scolaire de deux langues étrangères est considéré comme une surcharge. Parfois, on repère une association implicite entre les deux groupes, ce qui n'est pas justifié: les enfants allophones ne sont pas *a priori* plus faibles à l'école. Si dans certains contextes, le nombre d'élèves ayant des difficultés est plus grand dans des catégories où le nombre des allophones est élevé, il s'agit de ne pas oublier l'impact d'autres variables, tels le niveau socioéducatif des parents ou la proximité ainsi que la distance de l'environnement familial par rapport à la culture et aux savoirs du lieu d'accueil (cf. par exemple Moreau *et al.* 2003).

L'apprentissage d'une L3 comme surcharge cognitive ?

La recherche dans le domaine du bilinguisme et du plurilinguisme part d'un constat encourageant: l'acquisition de deux ou plusieurs langues est un phénomène naturel et très répandu. Il n'a pas pu être démontré que l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères affecte négativement la maîtrise de la langue première. Les craintes liées à une surcharge au niveau cognitif ou émotionnel ne sont ainsi pas justifiées (Kielhöfer & Jonekeit, 1995, Wode, 1995).

Cependant, les modalités et la qualité de l'enseignement peuvent avoir une certaine influence sur les résultats. Si, en général, l'apprentissage d'une langue étrangère ne défavorise pas les mauvais élèves, l'enseignement précoce profite surtout aux bons élèves (Blondin, *cf.* aussi Schwob 1994). Ces derniers sont également favorisés si l'enseignement/apprentissage se base sur des approches cognitives orientées vers l'acquisition d'un savoir déclaratif ou tournées vers l'écrit.⁵⁶ Dans le but de garantir les meilleures chances aux élèves les plus faibles, certains spécialistes comme Stern (2002: 9) recommandent par conséquent d'orienter le plus possible les objectifs de l'apprentissage vers les contenus enseignés en L2 (comme c'est le cas notamment dans les démarches de type CLIL), ce qui favorise un apprentissage implicite de la langue.

⁵⁶ Cummins & Swain (1986): montrent une corrélation entre le QI et les compétences écrites, mais non pas entre le QI et les compétences communicatives.

L'évaluation de nouveaux programmes d'apprentissage des langues révèle que les craintes liées aux enfants faibles ne sont pas fondées: les rapports suisses et étrangers sont presque unanimes sur ce point.⁵⁷ Les différences entre les élèves ne doivent donc pas être une raison d'éviter l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais l'école doit être consciente de la différence entre les performances des élèves et trouver des réponses adéquates face à cette diversité, tout en prévoyant des solutions pour parer à une baisse de la motivation d'apprentissage, qui peut s'avérer particulièrement dangereuse pour les enfants faibles.

Une pénalisation pour les élèves allophones ?

Loin de considérer l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère supplémentaire comme un handicap pour les élèves allophones, la recherche a tendance à souligner les avantages que pourraient en retirer les enfants disposant déjà d'un répertoire plurilingue. En effet, il s'avère que si les conditions d'apprentissage sont bonnes, les élèves allophones peuvent atteindre des résultats similaires à ceux d'élèves comparables qui sont unilingues dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, et même des résultats un peu meilleurs dans le domaine de la réception et du traitement métacognitif (Stern 2002). Les avantages peuvent être résumés comme suit :

- Face à des situations de contact de langues, les élèves allophones ont acquis des stratégies de compréhension et de communication leur permettant de se sentir moins démunis face à des expériences potentiellement frustrantes (Schwob 1992).
- Leur tolérance envers des énoncés pas ou peu intelligibles est plus grande que chez les enfants monolingues (Schwob 1992 dans Roncoroni *et al.* 2002 : 32).
- Les enfants allophones ont une motivation plus grande que les enfants monolingues à apprendre les langues étrangères à l'école : Stöckli (2004) montre qu'ils souhaitent plus souvent apprendre deux langues étrangères dès le niveau primaire.

L'apprentissage traditionnel des langues étrangères ne tient pas toujours compte des aptitudes particulières des enfants bilingues et allophones. Une plus grande sensibilité à ce sujet doit être déployée dans les programmes de formation des enseignant-e-s, et les possibilités de travail concret avec les ressources linguistiques et personnelles spécifiques des enfants bilingues doivent être une priorité dans une didactique intégrée des langues.

⁵⁷ Les réponses qu'ont récoltées Sieber & Lys dans le cadre d'une évaluation de l'introduction de l'allemand précoce sont plus nuancées: «soit les difficultés de l'élève se trouvent renforcées [...], soit au contraire c'est l'occasion pour lui de commencer quelque chose sur un pied d'égalité avec ses camarades». (Sieber & Lys 2005: 8). Cependant, cela ne semble pas péjorer les attitudes: «même les élèves en difficultés scolaires ou ceux qui ont un problème d'ordre logopédique ont une attitude favorable face à cette branche» (Sieber & Lys 2005: 27). Stebler & Stotz, qui évaluent l'apprentissage anticipé de l'anglais, constatent cependant des difficultés d'apprentissage plus importantes chez les élèves allophones: «Während in den Sprachkompetenzen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede auftreten, schneiden Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch weniger gut ab als die deutschsprachigen.» (Stebler & Stotz 2004: 5)

Résumé

Les élèves

L'enseignement/apprentissage précoce de l'anglais touche une population d'élèves plus jeunes que celle d'aujourd'hui. On peut dès lors se demander quelle est l'incidence de l'âge des élèves sur les possibilités d'adapter l'enseignement de l'anglais. On a longtemps cru que seul un apprentissage commençant très tôt (avant la puberté) permettait d'acquérir une très bonne maîtrise d'une langue étrangère. Ce postulat ne peut pas être maintenu tel quel, puisque des élèves plus âgés peuvent atteindre un excellent niveau dans une langue étrangère. Cependant, il est vrai qu'un début précoce présente un certain nombre d'avantages dans l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère : l'acquisition se fait de manière plus holistique, plus désinhibée et avec des attitudes plus positives. Par rapport à des apprenants très jeunes, des élèves plus âgés peuvent se servir de leurs facultés cognitives, plus développées, qui leur permettent d'apprendre plus rapidement une langue étrangère. Les avantages d'un début précoce ne se réalisent ainsi pleinement qu'à condition que la durée globale de l'apprentissage soit prolongée et que la transition entre les niveaux primaire et secondaire soit conçue de manière à rentabiliser au mieux l'avance prise pendant les premières années de contact avec la langue étrangère.

De nombreuses craintes existent à propos de certaines catégories d'élèves qui pourraient être défavorisés par un curriculum du primaire où deux langues étrangères sont enseignées à côté du français. D'un côté, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est considéré comme une surcharge cognitive pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les expériences dans d'autres contextes montrent que ces craintes ne sont guère justifiées ; cependant, il faut veiller à prévoir une approche favorisant un apprentissage implicite de la langue, car certains types d'enseignement, sans nécessairement pénaliser les élèves faibles, profitent surtout aux bons élèves. D'un autre côté, il faut se demander ce que signifie l'apprentissage d'une langue supplémentaire pour des élèves allophones, pour qui l'anglais sera la quatrième, voire la cinquième langue apprise. La recherche montre que les personnes bilingues, loin d'être pénalisées, peuvent s'appuyer sur leurs compétences plurilingues pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, il ne faut pas oublier d'autres facteurs, tel le statut socioéconomique de certains élèves allophones, qui est corrélé de manière générale avec l'échec scolaire.

Recommandations

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 des programmes de langues, il convient de ne pas considérer chaque langue 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 (L1 pour la majorité des élèves, L2 pour les élèves allophones) comme langue de base pour l'enseignement, les langues étrangères enseignées dans le cadre de l'école (l'allemand dès la 3^e année et l'anglais dès la 5^e année) et également les autres langues présentes en classe (L1 des élèves allophones). A côté de cette recommandation plutôt générale, qui invite à profiter de l'introduction de l'anglais pour réévaluer l'enseignement de l'ensemble des langues présentes à l'école, l'étude de la littérature spécialisée permet d'énoncer un certain nombre d'autres propositions qui sont focalisées plus particulièrement sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère :

- L'enseignement/apprentissage doit être adapté à l'âge et au répertoire linguistique des apprenant-e-s. Il n'est pas possible de reprendre tels quels des méthodes ou des moyens d'enseignement conçus soit pour l'apprentissage de l'anglais comme L2 pour des élèves plus jeunes ou plus âgés, et il s'agit également de tenir compte, pour l'anglais, du savoir qu'ont les élèves en allemand et en français.
- Les buts de l'enseignement de l'anglais devraient être précisés de manière claire et réaliste dès le début de l'introduction de la nouvelle langue au niveau primaire, et les moyens pour la mise en œuvre doivent être suffisants pour que les objectifs puissent être atteints. A l'intérieur, mais aussi à l'extérieur du système scolaire, il s'agit de prévenir les attentes irréalistes par rapport à l'anglais précoce.
- Parmi les investissements à envisager, la part accordée à la formation initiale et continue des enseignant-e-s ne doit pas être sous-évaluée : seul un personnel bien formé et motivé, qui se sent à l'aise avec les langues enseignées, et qui connaît les principes d'une didactique intégrée des langues, peut garantir la réussite de la nouvelle politique linguistique.
- Afin que l'allongement de l'apprentissage de l'anglais ait une influence positive sur les résultats, la continuité pédagogique doit être garantie : la transition entre les degrés primaire et secondaire est d'autant plus importante que le manque de continuité compromet les bénéfices du commencement précoce et nuit surtout aux élèves faibles et plus lents (Blondin *et al.* 1998).
- Un commencement anticipé de l'apprentissage de l'anglais ne pourra donner des bénéfices que s'il est introduit avec une intensité élevée (Stern 2002), par l'apport aux élèves d'un *input* riche et varié, adapté à leur âge.
- Les besoins spécifiques des élèves ayant des difficultés scolaires doivent être pris en compte, à la fois au niveau de la conception de l'enseignement (en évitant des approches trop unilatéralement cognitives) et à celui de la démarche pédagogique choisie, qui doit prévenir le plus possible une baisse de motivation susceptible de compromettre l'apprentissage d'une L2/L3 en tant que tel.

- Il est souhaitable que, tout au long de l'introduction de l'anglais précoce, la communication soit favorisée entre les acteurs directement concernés (corps enseignant, parents d'élèves, autorités, chercheuses et chercheurs) afin que les différents points de vue puissent être intégrés dans le processus d'introduction de l'anglais.

Bibliographie

- Aronin, Larissa & Laoire, Muiris Ó. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In Charlotte Hoffmann & Jehannes Ytsma (eds), *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 11-29). Clevedon: Multilingual Matters
- Bader, Ursula & Schaer, Ursula. (2006). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005*. Fachhochschule Nordwestschweiz
<http://www.ai.ch/dl.php/de/20060223082605/Evaluationsbericht.pdf> (page consultée le 15 mars 2006)
- Bahr, Andreas, Bausch, Karl-Richard, Helbig, Beate & Kleppin, Karin. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht: Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 27)
- Bieri, Christine & Forrer, Esther. (2001). *Frühfranzösisch in der Primarschule im Kanton Luzern: eine Evaluation im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung Abteilung Unterricht und Entwicklung, Kanton Luzern*. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
- Blondin, Christiane. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire: conditions et résultats*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- Brohy, Claudine. (2002). *Zwei Fremdsprachen in der Primarschule?: Gutachten*. Neuchâtel: IRDP
- Brohy, Claudine. (2004): L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-476
- Büeler, Xaver, Stebler, Rita, Stöckli, Georg & Stotz, Daniel. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert?: Externe wissenschaftliche Evaluation: Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
- Candelier, Michel (éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Eulang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael
- Cenoz, Jasone. (2003). Teaching English as a Third Language: The Effect of Attitudes and Motivation. In Charlotte Hoffmann & Jehannes Ytsma (eds), *Trilingualism in Family, School and Community* (pp. 203-218). Clevedon: Multilingual Matters
- Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds). (2001). Towards Trilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10
- Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds). (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer
- Commission des Communautés européennes. (2003). *"Education & formation 2010": l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Bruxelles: CCE
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_fr.pdf (page consultée le 15 mars 2006)

- Commission des Communautés européennes. (2005). *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme (Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des Régions)*. Bruxelles: CCE
- 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.ciip.ch/ciip/pdf/cp030403_3%20.pdf (page consultée le 15 mars 2006)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1975). *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire du 30 octobre 1975*. Berne: CDIP
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1986). *Points de rencontre enseignement des langues étrangères à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire, du 30 octobre 1986*. Berne: CDIP
- 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 15 mars 2006)
version brève: http://131.152.151.1/sprachenkonzept/concept_bref.html (page consultée le 15 mars 2006)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire*. Berne: CDIP
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2001). *Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire*. Berne: CDIP
http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Sprachen_Entwurf/EmpfSpra_f.pdf (page consultée le 15 mars 2006)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004a). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale: décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP*. Berne: CDIP
http://www.edk.ch/PDF_Downloads/presse/REF_B_31-03-2004_f.pdf (page consultée le 15 mars 2006)
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004b). *HarmoS: finalités et conception du projet juin 2004*. Berne: CDIP
http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Harmos_Weissbuch_f.pdf (page consultée le 15 mars 2006)
- 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)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
<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)

- Cummins, Jim. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129
- Cummins, Jim. (2001). Instructional Conditions for Trilingual Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 61-75
- Dabène, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette
- Demierre-Wagner, Andrea, Schwob, Irène & Ducrey, François. (2004). L'expérience pilote de l'enseignement bilingue à l'école primaire en Valais romand. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)*, 79, 149-180
- Dentler, Sigrid, Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg). (2000). *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen : Stauffenburg
- Egli, Mirjam & Elmiger, Daniel. (2006, à paraître). Differenzierte Ausbildung für differenzierte Profile: Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften für die Primarstufe. *Babylonia*, 1
- Elmiger, Daniel. (2005). *Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire: un état des lieux*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 05.1003)
- Elmiger, Daniel & Forster, Simone. (2005). *La Suisse face à ses langues: histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel : IRDP (05.5)
- Eurydice. (2000). *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens (1999/2000)*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice
- Eurydice. (2005). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe: édition 2005*. Bruxelles : Eurydice, <http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/FR/FrameSet.htm>
- Fretz, Regine, Nicolet, Michel & Muller, Nathalie. (1997). *Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I = Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I*. Bern : CDIP/EDK http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D47.pdf
- Gelmi, Rita. (1992). Integrierte Sprachdidaktik, einige Überlegungen. In Rita Gelmi & Annemarie Saxalber (Hrsg), *Didattica: Linguistica integrata: Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol* (7 p.). Bozen : Pädagogisches Institut www.pze.at/memo/download/ge030301.pdf
- Genelot, Sophie. (1995). *L'enseignement des langues à l'école élémentaire: quels acquis pour quels effets au collège?: éléments d'évaluation: le cas de l'anglais*. Dijon : Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU)
- Geyer, Irmgard. (1999). *Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht: Gutachten im Auftrag des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern : Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (eds), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics* 19 (pp. 85-98). Clevedon : Multilingual Matters
- Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Motz & Julia Probst (Hrsg), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen: Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 8(2/3), 1-13 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>
- Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg). (1998). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen : Stauffenburg

- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Jessner, Ulrike. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In Martin Pütz (ed.), *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences* (pp. 17-30). Amsterdam: Benjamins
- Jessner, Ulrike. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3/4), 201-209
- Kiefer, Markus. (1999). *Die Organisation des semantischen Gedächtnisses*. Bern: Hans Huber
- Kultusministerkonferenz. (2004). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand
- Kultusministerkonferenz. (2005). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss: Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand
- Le Pape Racine, Christine. (2003). Mehrsprachigkeit und Immersion. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hrsg), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (pp. 105-132). Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley
- Luc, Christiane. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école* (2 vol.). Paris: INRP
- Lyss, Irene. (2001). *Transition entre l'école primaire et l'école secondaire pour l'enseignement d'une langue seconde / avec la collab. de Jörg Sieber*. Lausanne: URSP
- Marsh, Robert. (2002). *CLIL (Content and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre
- Medgyes, Peter. (1994). *The Non-Native Teacher*. Oxford: University Press
- Meißner, Franz-Joseph. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon. In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte und Erfahrungen mit der romanischen Mehrsprachigkeit im Unterricht* (pp. 45-68). Tübingen: Narr
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus. (1998). Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte und Erfahrungen mit der romanischen Mehrsprachigkeit im Unterricht* (pp. 9-23). Tübingen: Narr
- Moreau, Jean, Pagnossin, Elisabetta, Tièche Christinat, Chantal, Kaiser, Claude & Nidegger Christian. (2003). *PISA 2000: compétences des élèves et leur contexte*. Neuchâtel: IRDP
- Muñoz, Carmen. (2000). Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia. In Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 157-178). Clevedon: Multilingual Matters
- Murray, Heather. (2001). *L'anglais en Suisse: rapport de recherche*. Berne: Office fédéral de l'éducation et de la science
- Penfield, Wilder & Roberts, Lamar. (1959). *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press
- Perregaux, Christiane et al. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)* (2 vol.). Neuchâtel: CIIP
- Roncoroni-Waser, Francesca, Le Pape Racine, Christine & Werlen, Iwar. (2002). *Gutachten zum Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule: Erstellt im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern: Universität, Institut für Sprachwissenschaft

-
- Roth, Gerhard. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Schaer, Ursula & Bader, Ursula. (2003). *Evaluation Englisch an der Primarschule: Projekt 012*. Appenzell Innerrhoden, <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf>
- Sieber, Jörg & Lys, Irene. (2005). *Enquête préliminaire à propos de l'introduction de l'allemand au CYP2*. Lausanne: Unité de recherche en système de pilotage (URSP)
http://www0.djf.vd.ch/ursp/ursp_publ/119_05_js/CYP_02pour_pdf.pdf
- Singleton, David. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters
- Stebler, Rita & Stotz, Daniel. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch: eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Zürich: Universität; Winterthur: Zürcher Hochschule
- Stern, Otto. (2002). *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich
- UNESCO. (2003). *L'éducation dans un monde multilingue: document-cadre de l'UNESCO*. Paris: UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333
- Wokusch, Susanne. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16
- Wokusch, Susanne & Erni, Gabriela. (2000). *Quand introduire l'allemand au primaire?: rapport d'expert*. Lausanne: Unité de recherche en système de pilotage (URSP)
- Zurbriggen, Elisabeth. (2004). De plus en plus d'Ecoles Ouvertes aux Langues. *Babylonia*, 1, 47-48

ANNEXE

Grille d'évaluation du cadre européen
commun de référence pour l'oral

GRILLE D'ÉVALUATION

NIVEAU	ÉTENDUE	CORRECTION
C2	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).
C1	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.
B2.2		
B2.1	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.
B1.2		
B1.1	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.
A2.2		
A2.1	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.
A.1	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.

POUR L'ORAL

AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
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.
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.
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.
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.
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".
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".