

## **L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande: vers l'application d'une didactique intégrée des langues**

Daniel Elmiger

### **Résumé**

En Suisse romande, où l'enseignement de l'allemand comme L2 à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire est désormais un acquis, il est planifié d'introduire à moyen terme l'anglais comme L3 à partir de la 5<sup>e</sup> année de l'école primaire. Ceci permet d'envisager et de planifier une didactique intégrée des langues, qui tienne compte de toutes les langues présentes à l'école (L1, L2, L3, mais aussi d'autres langues de la classe) et qui soit suffisamment explicite et didactisée pour qu'elle puisse être mise au profit d'enseignant-e-s peu familiarisé-e-s avec l'enseignement/apprentissage de plusieurs langues au niveau primaire.

Dans un premier temps, nous faisons brièvement le point sur les caractéristiques politico-linguistiques du terrain qui bénéficiera de cette innovation linguistique. Ensuite, nous passons en revue les concepts clés ainsi que les outils proposés par la didactique intégrée des langues, en mettant l'accent sur la manière dont les concepts peuvent être appliqués à l'école primaire. Finalement, nous présentons un projet de recherche consistant en une série d'activités d'éveil aux langues censées préparer le terrain pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais, en poursuivant plusieurs buts: d'une part, la nouvelle langue (l'anglais) est introduite comme faisant partie de la compétence plurilingue en évolution (et non pas simplement comme une nouvelle branche à côté des autres). D'autre part, cette "propédeutique" de l'anglais montre aux élèves que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne part pas de zéro, mais peut se baser sur les expériences d'apprentissage déjà acquises durant leur cursus. Finalement, ces activités d'éveil aux langues devraient aussi fournir certaines aptitudes et connaissances utiles pour le futur enseignement des langues – et notamment de l'anglais.

### **Abstract**

In der Westschweiz wird Deutsch als L2 bereits ab dem dritten Schuljahr unterrichtet. Mittelfristig ist die Vorverschiebung des Englischunterrichts (L3) auf das fünfte Schuljahr der Primarstufe geplant. Dies ermöglicht die Planung einer integrierten Sprachdidaktik, die alle in der Schule präsenten Sprachen berücksichtigt (L1, L2, L3, aber auch andere Sprachen, die die SchülerInnen sprechen). Eine solche integrierte Didaktik soll so explizit und didaktisiert wie möglich sein, damit sie

auch von Unterrichtenden, die wenig Erfahrung mit dem Unterricht von mehreren Sprachen an der Primarstufe haben, gewinnbringend eingesetzt werden kann. Zunächst beleuchten wir kurz die politischen und sprachlichen Gegebenheiten unseres Terrains. Anschließend stellen wir einige Konzepte der Integrierten Sprachdidaktik vor, wobei die Frage im Vordergrund steht, wie diese Konzepte in der Primarschule umgesetzt werden können. Zuletzt stellen wir ein Forschungsprojekt vor, das aus einer Reihe von Aktivitäten im Bereich Begegnung mit Sprachen (Eveil aux langues) besteht, und das den Englischunterricht vorbereiten soll. Dabei stehen mehrere Ziele im Vordergrund: einerseits soll die neue Sprache (das Englische) als Bestandteil eines sich im Aufbau befindenden mehrsprachigen Repertoires eingeführt werden – und nicht einfach als ein neues Schulfach neben den anderen. Daneben soll diese "Propädeutik" der englischen Sprache den Schülerinnen und Schülern auch zeigen, dass sie nicht ohne Vorkenntnisse anfangen, sondern dass sie sich auf bereits gemachte Lernerfahrungen stützen können. Schließlich geht es bei den geplanten Sequenzen auch darum, gewisse Fertigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die für den späteren Sprach- und somit auch Englisch-Unterricht von Nutzen sind.

## 1. Introduction

Les voies de la recherche sont impénétrables. Quiconque est d'accord avec cette assertion pourra ajouter l'adverbe qui convient à son avis: quelquefois, parfois, souvent, toujours... Il serait certainement très instructif de dresser une fois une liste exhaustive et raisonnée de tous les aléas de la recherche: un grand ouvrage auquel probablement tout-e scientifique pourrait certainement contribuer d'une manière ou d'une autre. A travers notre contribution, nous allons présenter notre propre témoignage du décalage entre la recherche que l'on s'apprête à faire et celle qui n'a pas pu se réaliser comme on aurait pu le souhaiter.

C'est ainsi le récit d'une non-recherche dont nous faisons part ici, en espérant qu'il sera assez riche pour susciter la réflexion et la discussion. En ce faisant, nous profitons aussi de l'occasion de pouvoir remettre en question un projet de recherche avant d'être contraint de le faire par ailleurs – et à postériori: si dans la première moitié de cette présentation, nous allons relater le potentiel d'un projet qui cherche à montrer sous quelle forme on peut planifier une intégration de ce que l'on appelle communément la didactique intégrée des langues,<sup>1</sup> nous nous emploierons

---

<sup>1</sup> Aussi: didactique coordonnée, pédagogie inter-langues, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachdidaktik (cf. Elmiger 2006).

dans la deuxième partie à poser certaines questions critiques par rapport à cette même démarche.

En guise d'introduction, un bref rappel de la situation actuelle de l'enseignement des langues en Suisse – et plus particulièrement en Suisse romande, notre terrain de référence –, permettra de mieux situer l'ancrage géographique et politique de notre travail.

## **2. Les décisions politiques dans l'enseignement des langues en Suisse**

En matière d'enseignement des langues, la Suisse se trouve en pleine mutation. Après une première décision, initiée dans les années 1970, de généraliser l'enseignement précoce d'une langue étrangère, c'est-à-dire – en simplifiant quelque peu – celui de l'allemand en Suisse romande et celui du français en Suisse alémanique à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire, la Conférence des directrices et directeurs de l'instruction publique (CDIP) a pris la décision, en mars 2004, de revoir sa copie et de définir une politique linguistique renouvelée (cf. Elmiger & Forster 2005). Ainsi, il est prévu que jusqu'en 2012/2013, l'apprentissage de deux langues se généralise dans l'école primaire: une première langue étrangère sera introduite en 3<sup>e</sup> année primaire, et une deuxième en 5<sup>e</sup> année. Cette décision est le fruit d'un compromis entre différentes tensions: d'une part, on peut constater un certain consensus par rapport à la volonté d'avancer l'âge de l'entrée dans une première langue étrangère, afin de prolonger la durée totale de l'exposition aux langues étrangères. D'autre part, il s'est agi de réconcilier deux positions à première vue antagonistes par rapport à la première langue apprise: certains cantons ou groupes de cantons souhaiteraient commencer l'apprentissage des langues étrangères par une langue nationale, avant de continuer avec l'anglais, langue internationale d'une importance certaine dans de nombreuses situations. Or, une grande partie des cantons privilégient l'apprentissage de l'anglais avant celui d'une langue nationale.

Quant à la question de l'ordre des langues étrangères, une solution régionale l'emporte: dans la majeure partie de la Suisse alémanique, la première langue enseignée sera l'anglais. Dans les cantons de la Suisse centrale (BKZ), les préparatifs sont déjà très avancés, de sorte que le nouvel enseignement est mis en place depuis la rentrée 2005/2006 dans plusieurs

cantons (NW, OW, SZ, UR, ZG). Dans les cantons de Suisse orientale, l'introduction ne débutera pas avant 2008/2009.<sup>2</sup>

En analysant la situation dans l'ensemble du pays, on peut constater que le bénéfice pour l'anglais est, en général, nettement plus considérable que celui pour la langue nationale: seuls quatre cantons, Berne, Soleure et les deux Bâle, prolongeront la durée de l'apprentissage du français de deux ans, tandis qu'à terme, l'anglais bénéficiera de 2 ou de 4 ans supplémentaires dans la quasi-totalité des cantons. Il sera intéressant – et aussi important – d'observer si les compétences dans les deux langues apprises, l'anglais et la langue nationale, seront effectivement comparables à la fin de la scolarité obligatoire, comme l'exige le texte de la CDIP (2004).

Que la nouvelle politique linguistique, définie par la CDIP en 2004, soit le fruit d'un compromis, n'est pas vraiment un malheur (le folklore idéologique suisse veut que le compromis soit l'essence même de la «suisse»); or, il soulève certains problèmes qu'il s'agira de résoudre; nous n'en mentionnerons que trois:

- La bipartition de la Suisse alémanique en matière d'enseignement de langues peut poser des problèmes en terme de mobilité entre les zones où l'on commence par l'enseignement du français et celles où on apprend d'abord l'anglais: il s'agira de prévoir des dispositifs de mise à niveau pour les élèves venant d'une région commençant par une autre langue, qui devront le plus vite rattraper le retard qu'ils ont pris, si on ne veut pas risquer qu'ils demeurent pénalisés pendant le reste de leur scolarité.
- Au niveau de la formation des enseignant-e-s du niveau primaire, il s'agira de s'assurer qu'un nombre suffisant de personnes est capable d'enseigner les deux langues. Le système actuel le plus répandu – c'est-à-dire la prise en charge de la totalité de l'enseignement du primaire par un-e enseignant-e généraliste – requiert un très grand nombre de personnes capables d'enseigner deux langues étrangères, ce qui constitue un défi non négligeable au niveau de la formation initiale et continue.

---

<sup>2</sup> Pour l'état actuel de l'enseignement des langues en Suisse, cf. Elmiger & Forster (2005).

## L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande

- A un tout autre niveau – celui de la politique linguistique au sens étroit – le régime 3/5 (une première langue étrangère à partir de la 3<sup>e</sup> année et une deuxième à partir de la 5<sup>e</sup>) est contesté dans plusieurs cantons, où des votations populaires clarifieront (ou compliqueront) la situation actuelle: le message contestataire est clair: au lieu de deux langues, les critiques exigent qu'une seule langue soit apprise au niveau primaire. Leur alternative est le modèle 3/7 (apprentissage de la L3 à partir du secondaire seulement), avec une nette préférence pour l'anglais L2.

A l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD, Neuchâtel), nous avons comme mission d'accompagner et de préparer d'un point de vue scientifique le processus menant vers l'introduction de l'anglais en Suisse romande. Ce travail s'avère d'autant plus intéressant – mais aussi d'autant plus difficile – que les contours de cette introduction n'ont pas encore été définis. Nous ne pouvons mentionner que quelques aspects par rapport à la situation actuelle. Ainsi, depuis le début des années 2000, l'allemand est généralisé à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire dans toute la Suisse romande: cette innovation considérable n'a cependant pas encore été évaluée scientifiquement à large échelle. Entre le niveau primaire et le niveau secondaire, la continuité verticale n'est pas encore réalisée partout de manière satisfaisante, car au niveau secondaire, on ne tient pas systématiquement compte des acquis des quatre années du primaire. En plus, on peut déplorer que dans certains cantons, le statut de l'allemand au primaire ne soit pas clair et que les manuels ne se prêtent pas vraiment pour améliorer la cohérence entre les divers degrés.

La deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles romandes, l'anglais, est actuellement généralisée dans la plupart des cantons romands à partir de la 7<sup>e</sup> année. La mise en place d'un dispositif pour un anglais L3 précoce soulève de nombreuses questions. Il s'agira notamment de déterminer selon quel modèle l'anglais sera introduit (sensibilisation, initiation, apprentissage, enseignement bilingue ou immersion?). Le modèle lui-même dépendra du temps qui sera mis à disposition pour l'enseignement des langues en général – et pour celui de l'anglais en particulier –, ainsi que des objectifs que poursuivra l'enseignement de l'anglais.

### **3. Comment intégrer la didactique intégrée à l'école primaire?**

Les nombreuses questions liées à l'introduction précoce de l'anglais doivent trouver une réponse par les responsables politiques de l'instruction publique en Suisse romande, et on peut espérer qu'il s'agira d'une solution cohérente, qui mette en adéquation des buts réalistes avec les moyens nécessaires pour les atteindre.

Pour notre travail concret, la situation actuelle n'est pas sans soulever un problème à la fois théorique et pratique: comment concevoir un travail empirique et scientifique dans le terrain sans savoir comment ce terrain sera configuré en définitive? Devant les nombreuses variables inconnues, nous<sup>3</sup> avons cherché à trouver un moyen d'entrée dans une nouvelle langue qui soit compatible avec tout modèle d'enseignement de l'anglais. Ainsi, nous avons défini un projet de recherche, EOLE goes English, par rapport à une analyse de la situation qui se base sur la spécificité du moment presentiel pour l'introduction de l'anglais, soit la 5<sup>e</sup> année primaire.

En Suisse romande, les enfants sont scolarisés en français, la "langue locale" ou "langue commune", qui correspond pour la plupart des élèves à leur langue maternelle. Cependant, pour une part non négligeable des enfants alloglottes, le français constitue une L2 ou même une L3.

La première langue étrangère, l'allemand, est introduite en 3<sup>e</sup> année primaire. Il s'agit plutôt d'une initiation que d'un véritable apprentissage de la langue (à ce propos, les cantons romands ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs). L'expérience de l'apprentissage de l'allemand est d'une importance primordiale tant pour les enfants monolingues que pour les enfants bi- ou plurilingues: pour les jeunes francophones monolingues, il s'agit d'une expérience décisive (peut-être la première) pour développer chez les jeunes enfants des capacités et attitudes aussi importantes que l'expérience de l'altérité; pour les enfants allophones, le contact avec une nouvelle langue étrangère à l'école peut avoir des effets bénéfiques: pour une fois, ils sont au même niveau que leurs camarades francophones, qui la découvrent en même temps qu'eux; leurs expériences bilingues ou

---

<sup>3</sup> Je tiens à remercier Marie-Nicole Bossart, assistante à l'IRD, qui a collaboré à la mise en place du projet EOLE goes English.

plurilingues peuvent même s'avérer un réel bénéfice dans le processus d'acquisition.

La 5<sup>e</sup> année se caractérisera par l'entrée dans une deuxième langue étrangère, l'anglais. Dès lors, il se pose la question de savoir quel est le meilleur moyen pour commencer l'apprentissage de cette L3: faut-il le commencer de manière autonome ou privilégier une approche intégrée? N'y aurait-il pas un intérêt à profiter du fait que les élèves ont déjà été confronté-e-s à une première langue étrangère et que certaines expériences ont déjà été faites et pourraient être réactivées? Ces questions nous ont guidés durant la phase d'élaboration de notre projet et nous avons essayé de réfléchir pour savoir comment, de manière concrète, nous pouvions nous servir des principes d'une didactique intégrée pour concevoir ou même planifier le futur enseignement de l'anglais.

La didactique intégrée des langues est un concept très intéressant et prometteur pour les uns – alors que dans les yeux des autres, il s'agit d'une fabuleuse cible pour les projections trop optimistes des didacticien-ne-s. D'emblée, nous nous sommes vus confrontés à plusieurs problèmes théoriques et pratiques. Ainsi, dans la littérature spécialisée, on trouve de nombreux textes postulant la nécessité d'une didactique intégrée, et plusieurs travaux thématisent des aspects théoriques liés à son application. Cependant, les réalisations pratiques sont plutôt rares et ne vont souvent pas au-delà de quelques considérations pratiques superficielles ou programmatiques.

Cependant, il existe bel et bien des travaux mettant en pratique la prise en compte de différentes langues, mais ils ne touchent le niveau primaire que de manière périphérique. Les programmes d'intercompréhension entre langues voisines ou d'apprentissage simultané de plusieurs langues de la même famille (cf. p. ex. les projets Galatea, EuroCom)<sup>4</sup> sont conçus pour des apprenant-e-s avancé-e-s et pour le degré secondaire, où l'on peut tirer profit de capacités métalinguistiques avancées, mais aussi, de manière générale, d'une base plus ou moins solide dans au moins une langue étrangère – ce qui n'est bien sûr pas le cas dans notre contexte. D'autres travaux misent sur une intégration thématique et organisationnelle des enseignements de grammaire ou de littérature, et certains auteurs mettent en avant des stratégies métacognitives pour travailler de manière plus

---

<sup>4</sup> Cf. Blanche-Benveniste (1997).

consciente la morphologie ou la sémantique de deux ou plusieurs langues voisines. Ces approches semblent également inappropriées pour l'école primaire.

Cependant, d'autres voies plus générales semblent avoir un certain intérêt pour la 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, à savoir celles qui visent une meilleure formation des enseignant-e-s (modules de didactique intégrée dans la formation initiale et continue) ou une collaboration accrue entre les divers enseignements de langue à l'intérieur d'une école ou d'un niveau donné.

Dans l'ensemble, une didactique intégrée des langues applicable au niveau primaire n'a pas encore de contours très précis – ni de contenu que les maîtresses et maîtres de classe (souvent des généralistes) puissent mettre en place de manière aisée.

#### **4. Le projet EOLE goes English**

D'un point de vue théorique et pratique, les travaux en lien avec l'éveil aux langues<sup>5</sup> (ou: au langage) nous ont paru d'un grand intérêt pour la conception d'une "mise à l'anglais" de manière intégrée. En particulier, l'approche EOLE (Education et ouverture aux langues; cf. Perregaux et al. 2003) s'est révélée intéressante en vue d'une exploitation dans notre contexte particulier: un terrain où l'introduction d'une L3 est prévue, mais où les modalités concrètes ne sont pas encore déterminées. Le projet EOLE présente plusieurs avantages: ainsi, il bénéficie d'une réflexion et d'une mise en pratique avancées; ensuite, l'ensemble du programme EOLE est conçu de manière modulaire: étant donné que ce n'est pas une branche enseignée à part, les activités d'éducation et d'ouverture aux langues s'inscrivent dans un curriculum traditionnel. Candelier (2003) plaide lui aussi pour une "approche plurielle des langues et des cultures", qui s'insère de manière variable dans les cursus des élèves. Finalement, l'intérêt de l'éveil aux langues réside notamment dans le fait qu'il existe un matériel abondant déjà élaboré et testé (cf. surtout les manuels EOLE), qui peut être repris tel quel ou adapté en fonction des besoins.

Le projet EOLE goes English est conçu comme une propédeutique à un enseignement de l'anglais en Suisse romande, quelle que soit la configuration finale retenue. Il consiste en 20 périodes d'activités ciblées

---

<sup>5</sup>Aussi: ELBE (Eveil aux langues – Language awareness – Begegnung mit Sprachen).

## L'introduction de l'anglais comme L3 à l'école primaire romande

sur les trois langues présentes en 5<sup>e</sup> année scolaire: le français, l'allemand et l'anglais.<sup>6</sup> D'un point de vue conceptuel, le projet cherche à montrer sous quelle forme une didactique intégrée des langues peut être appliquée à l'école primaire.<sup>7</sup> Nous avons poursuivi les objectifs suivants:

- valorisation de ce qui a déjà été acquis en français (L1) et en allemand (L2); transposition des connaissances et stratégies vers une nouvelle langue;
- élaboration d'activités qui ne favorisent pas seulement l'acquisition de la L3, l'anglais, mais qui sont aussi profitables pour le français et l'allemand;
- explicitation de certains postulats de la didactique intégrée au niveau du travail didactique concret en classe: mise en pratique de certaines techniques pouvant être réutilisées plus tard dans l'enseignement des langues;
- exemplification d'un module de didactique intégrée susceptible d'être exploité dans la future formation des enseignant-e-s d'anglais.

Nous avons prévu une douzaine d'activités (d'une durée d'une ou de deux périodes) traitant les points suivants:

- réflexion sur les langues et les liens de parenté entre elles;
- stratégie de compréhension (décodage de langues ou de textes inconnus);
- prosodie, prononciation, découverte de nouveaux sons (des activités plus particulièrement ciblées vers l'anglais);
- travail d'initiation au lexique anglais, en comparaison avec ce que les enfants connaissent déjà en français et en allemand.

Malheureusement, nous n'avons pas pu tester notre démarche pour une raison simple, mais primordiale: nous n'avons pas reçu l'aval des responsables politiques, à qui nous avons demandé l'accès à une dizaine de

---

<sup>6</sup>Une prise en compte des langues de la classe (surtout les langues de la migration) est souhaitable; cependant, nous n'avons pas pu les intégrer de manière systématique.

<sup>7</sup>Ceci est une revendication de la Déclaration de la CIIP (2003): "L'anglais est enseigné à tous les élèves à partir de la 7<sup>e</sup> année. Des occasions de contact avec cette langue sont proposées aux élèves dès la 5<sup>e</sup> soit au travers d'autres disciplines, soit dans le cadre de correspondances ou par le biais de la consultation de documents en anglais".

classes dans les cantons de la Suisse romande. Malgré l'intérêt que les responsables ont manifesté pour le projet de recherche en tant que tel, il a été jugé prématuré par rapport à la planification générale (qui en est, comme nous l'avons évoqué, encore à ses débuts). Plusieurs responsables ont émis la crainte que notre projet ne donne des signaux contradictoires et indésirables, d'une part en ce qui concerne le type d'enseignement prévu (sensibilisation ou enseignement?) et d'autre part en ce qui concerne les personnes qui enseigneront l'anglais (les deux langues seront-elles enseignées par une seule personne généraliste ou prises en charge par des enseignant-e-s spécialisé-e-s?). On ne peut pas exclure qu'une certaine réticence par rapport à une approche de type EOLE – sans utilité apparente, à première vue, pour l'enseignement de l'anglais – ait joué en défaveur de notre projet.

## **5. Conclusion**

Comment conclure, si l'on n'a pas réellement commencé? La conception de notre projet de recherche a soulevé un certain nombre de questions intéressantes, auxquelles nous n'avons trouvé que des réponses partielles – et partiellement insatisfaisantes.

D'une part, nous nous demandons quelle peut être la pertinence d'une didactique intégrée en général – et notamment au niveau primaire. D'un côté, les approches que nous avons rencontrées dans la littérature spécialisée sont très prometteuses, surtout en ce qui concerne l'intégration des langues au niveau de la formation des enseignant-e-s et de l'application d'une didactique intégrée pour les apprenants avancés. De l'autre côté, nous avons encore beaucoup de réticences (et surtout de nombreuses questions) par rapport à l'applicabilité d'une didactique intégrée dans l'enseignement des langues proprement dit, surtout au niveau primaire. Dans la littérature relative à ce courant didactique, nous avons relevé beaucoup de discours programmatiques et de belles déclarations d'intention, mais peu d'amorces pratiques et convaincantes pour le niveau primaire. A notre avis, la recherche doit s'apprêter à montrer, à l'avenir, quels niveaux se prêtent véritablement pour une mise en pratique des capacités de transfert des élèves et comment on peut mettre en œuvre le transfert si les éléments sur lesquels porte la comparaison sont encore très peu ancrés dans les répertoires plurilingues naissants des élèves. A cela s'ajoutent des questions plus pratiques: ainsi, comment peut-on favoriser le "bon transfert" et

empêcher le "mauvais transfert" (sous forme d'interférences non voulues ou faux amis)? Et, au niveau de la formation des enseignant-e-s: quels contenus et quelles pratiques peut-on transmettre à des enseignant-e-s souvent encore traumatisé-e-s de leurs propres expériences de l'apprentissage des langues (notamment de l'allemand)?

Ces questions montrent la difficulté de la tâche. Cependant, nous ne pensons pas qu'elle s'avèrera impossible. Pour le bien de la cause, on peut espérer que les expériences semblables à celle présentée dans notre contribution auront lieu et se multiplieront, afin que la recherche puisse contribuer, de manière active, à donner un contenu et des contours plus solides à la didactique intégrée des langues.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, Claire et al. (1997), *EuRom4, méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze, La Nuova Italia.
- Blondin, Christiane (1998), *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire: conditions et résultats*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Brohy, Claudine (2004), L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 3: 2004, 465-476.
- Candelier, Michel (éd.) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Cenoz, Jasone and Ulrike Jessner (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1998), *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un «Concept général pour l'enseignement des langues» à la CDIP*. Berne, CDIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2004), *Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP. Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/presse/REF\\_B\\_31-03-2004\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/presse/REF_B_31-03-2004_f.pdf) (page consultée le 23 décembre 2005).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003), *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. [http://www.ciip.ch/ciip/pdf/cp030403\\_3%20.pdf](http://www.ciip.ch/ciip/pdf/cp030403_3%20.pdf) (page consultée le 23 décembre 2005).

Daniel Elmiger

---

- De Pietro, Jean-François (2005), Des recherches pour donner sens aux évaluations. L'exemple du français. *Bulletin CIIP* 16, 11-13.
- Elmiger, Daniel (2005), *Vers une introduction de l'anglais à l'école primaire. Un état des lieux*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail).
- Elmiger, Daniel et Forster, Simone (2005), *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme, Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel, IRDP.
- Elmiger, Daniel (2006), *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel, IRDP.
- Gelmi, Rita (1992), Integrierte Sprachdidaktik, einige Überlegungen. In: Gelmi, Rita/Saxalber, Annemarie (eds.) (1992), *Integrierte Sprachdidaktik – Didattica. Linguistica integrata. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol*. Bozen, Pädagogisches Institut. [www.pze.at/memo/download/ge030301.pdf](http://www.pze.at/memo/download/ge030301.pdf) (page consultée le 23 décembre 2005)
- Hufeisen, Britta und Lindemann, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta und Neuner, Gerhard (Hg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Perregaux, Christiane/Goumoens, Claire de/Jeannot, Dominique et al. (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. 2 vol. Neuchâtel, CIIP.

×