



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

| FORUM LANGUES 2013

L'apprentissage des langues au degré primaire
et le passage au degré secondaire I
Comment soutenir concrètement la mise en œuvre
maintenant que les conditions structurelles sont en place?

Rapport faisant suite au Forum Langues du 8 novembre 2013

Sandra Hutterli
Lukas Bleichenbacher
Wilfrid Kuster
Amelia Lambelet
Rebecca Schär

Generalsekretariat | Secrétariat général

Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach 660, CH-3000 Bern 7 | T: +41 (0)31 309 51 11, F: +41 (0)31 309 51 50, www.edk.ch, edk@edk.ch

IDES Informationszentrum | Centre d'information | T: +41 (0)31 309 51 00, F: +41 (0)31 309 51 10, ides@edk.ch

Table des matières

1 Introduction	3
2 Les conditions structurelles	5
3 Résultats de la recherche.....	7
3.1 Les mécanismes d'acquisition des langues chez les enfants d'âge primaire	7
3.2 Pour réussir l'apprentissage des langues au degré primaire	9
3.3 Regard sur quelques projets de recherche actuels.....	10
4 Expériences tirées de la pratique	13
5 Eléments importants pour la suite de la mise en œuvre.....	15
5.1 Recherche	15
5.2 Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.....	15
5.3 Suggestions émanant des services en charge de l'instruction publique.....	17
6 Bibliographie	19

1 Introduction

Situation initiale | Le Forum Langues 2013 abordait un sujet qui reste très actuel, sous le titre *L'apprentissage des langues au degré primaire et le passage au degré secondaire I. Comment soutenir concrètement la mise en œuvre maintenant que les conditions structurelles sont en place?* On relève dans la presse, mais aussi dans les interventions parlementaires, des questions telles que: deux langues étrangères au degré primaire, n'est-ce pas trop demander aux enfants? Ne faudrait-il pas commencer plus tard? Ne convient-il pas de dispenser les élèves les plus faibles de l'enseignement des langues étrangères? Qu'en est-il de la langue de scolarisation et des langues d'origine? La charge n'est-elle pas excessive pour les enfants issus de la migration? En adoptant sa stratégie des langues¹ en 2004, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a lancé un processus ambitieux et qui s'étend sur une longue période. Cette stratégie, dont l'accord intercantonal de 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) a repris les principaux éléments, répond aux particularités d'une Suisse qui comporte quatre langues nationales, et où plus de 23 % des enfants ont une langue première qui n'a pas ce statut. Depuis lors, la plupart des cantons ont mis sur pied une structure permettant de mettre en œuvre la stratégie des langues. A présent, il faut que les enseignantes et enseignants disposent de suffisamment de temps pour enseigner les langues avec succès au sein de ces nouvelles structures, tout en obtenant un soutien sur le plan politique et en matière de didactique des langues.

But | Le présent rapport réunit les principaux résultats du Forum Langues 2013, que la CDIP a organisé en collaboration avec le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (CSP) et le groupe spécialisé Langues étrangères de la COHEP. Son but est de valoriser, au profit de la suite de la mise en œuvre de la stratégie des langues, les observations tirées de la recherche scientifique depuis 2004, les expériences acquises au niveau des écoles et de l'enseignement, à celui des hautes écoles pédagogiques et de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, ainsi qu'à celui des services et de l'administration de l'instruction publique. Il ne s'agit pas ici de justifier le bien-fondé de la stratégie des langues, mais bien de fournir une contribution solide et objective au débat sur l'enseignement des langues au degré primaire. Tant la critique constructive que les conditions propices à la réussite d'un tel enseignement, mises au jour par la recherche et étayées par la didactique des langues, seront ici de mise.

Public cible | Ce rapport s'adresse aux personnes chargées de la mise en œuvre de l'enseignement des langues dans les cantons, aux concepteurs des plans d'études et des moyens d'enseignement, de même qu'aux professionnels de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants et aux chercheurs. Il est également destiné aux enseignantes et enseignants eux-mêmes et aux responsables d'établissement scolaire, ainsi qu'aux personnes s'intéressant à divers titres à l'enseignement des langues (langue de scolarisation, langues étrangères, langues d'origine et langues secondes).

Contenu | Le rapport est divisé en cinq parties. La première met en évidence le cadre structurel mis en place ces dernières années pour l'enseignement des langues. La deuxième traite des derniers résultats de la recherche internationale sur l'apprentissage des langues par les élèves du degré primaire. La troisième présente une sélection de projets de recherche actuellement menés en Suisse. En prenant le point de vue des enseignantes et enseignants et des responsables d'établissement scolaire, la quatrième partie met l'accent sur les possibilités d'inscrire dans la pratique les résultats de la recherche, en montrant où sont les difficultés. Enfin, en se fondant sur les expériences à la fois de

¹ Voir http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1 (état au 6.1.2014).

la recherche et de la pratique, la cinquième partie revient sur les facteurs qui concourent à la réussite de l'application de la stratégie des langues.

Nos remerciements vont à Mme Rebecca Schär (CSP) et à M. Lukas Bleichenbacher (PHSG), qui ont rassemblé ici les conclusions du Forum des langues 2013.

Berne, le 6 janvier 2014

Sandra Hutterli
Cheffe de l'Unité
de coordination
Scolarité obligatoire
CDIP

Wilfrid Kuster
Président du Comité directeur
du groupe spécialisé
Langues étrangères
COHEP

Amelia Lambelet
Cheffe de projet auprès du
Centre scientifique
de compétence sur le
plurilinguisme, Fribourg

2 Les conditions structurelles

(Exposé de Sandra Hutterli, cheffe de l'Unité de coordination Scolarité obligatoire de la CDIP)

Depuis des années, le pays quadrilingue qu'est la Suisse poursuit une stratégie cohérente de promotion des langues nationales, une initiative qui vise à favoriser la compréhension mutuelle et la mobilité entre régions linguistiques. En 2004, les cantons ont adopté une stratégie nationale des langues pour l'école obligatoire, destinée à renforcer à la fois l'enseignement de la langue de scolarisation, celui de deux langues étrangères au moins (à savoir une deuxième langue nationale et l'anglais), mais aussi celui des langues d'origine. Le concordat HarmoS de 2007 reprend les éléments clés de cette stratégie, dont l'enseignement de deux langues étrangères dès l'école primaire et l'obligation de proposer l'enseignement facultatif d'une troisième langue nationale au degré secondaire I. La Confédération a inscrit dans la loi sur les langues (LLC 2007) et dans l'ordonnance sur les langues (OLang 2010) des dispositions qui sont en relation avec la stratégie des langues, à savoir un soutien financier aux programmes d'échange, à la constitution d'un centre national scientifique de compétence sur le plurilinguisme et aux projets cantonaux de promotion des langues nationales et des langues d'origine.

En vue d'harmoniser la scolarité obligatoire, tous les cantons ont adopté en 2011 des standards nationaux de formation établissant des objectifs communs, sous la forme de compétences fondamentales devant être acquises à divers moments de la scolarité, pour la langue de scolarisation (4^e, 8^e et 11^e année scolaire) et pour les langues étrangères (8^e et 11^e année scolaire). Ces objectifs nationaux sont repris dans les plans d'études des régions linguistiques et sont contraignants pour toute la Suisse. Parallèlement, les cantons ont avancé l'enseignement de la deuxième langue étrangère (l'anglais) au degré primaire ou sont en train de le faire selon leur propre calendrier, la plupart ayant déjà instauré les bases légales à cet effet. La formation continue des enseignantes et enseignants est en cours, et le développement de moyens d'enseignement fait l'objet d'une coordination régionale. Afin d'encourager la continuité de l'enseignement des langues aux divers degrés scolaires, dans le sens d'une formation tout au long de la vie, la CDIP a adopté en 2013 une stratégie nationale des langues pour le secondaire II.

Effectuée avec minutie et par étapes, la mise en œuvre de la stratégie pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire requiert de la patience. Les bases structurelles ont demandé dix années d'élaboration, et le temps d'attente avant la mise en œuvre effective dans les classes sera probablement du même ordre. Il est nécessaire d'accorder ce temps aux enseignantes et enseignants afin qu'ils puissent acquérir de l'expérience en la matière. Parallèlement, les observations tirées de la pratique et les résultats de la recherche contribueront eux aussi à favoriser l'amélioration permanente de l'enseignement et de l'apprentissage des langues².

² Pour en savoir plus: Hutterli, 2012.

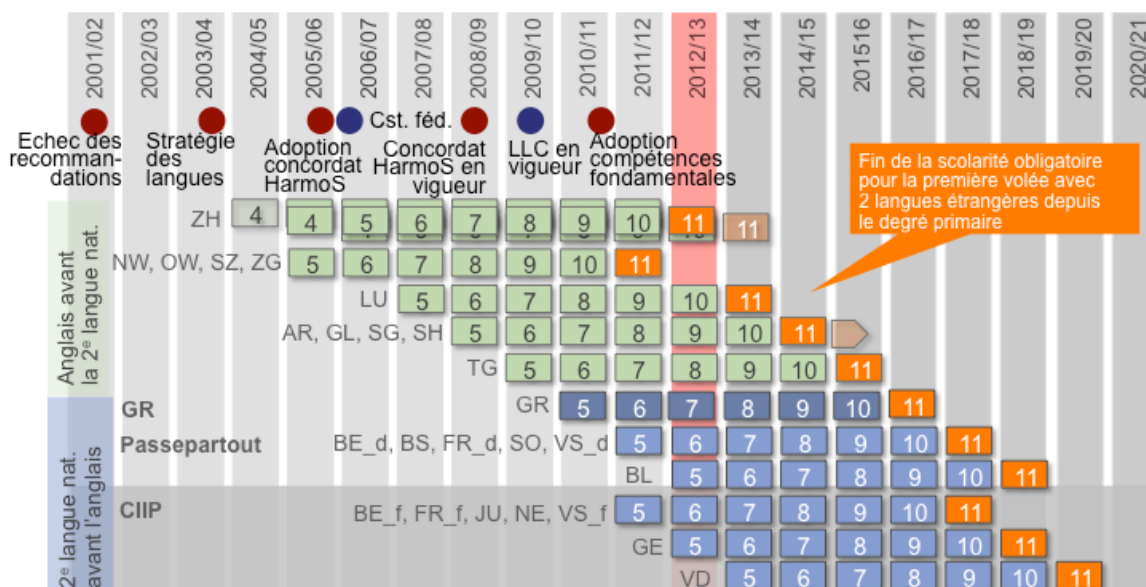


Figure 1 | Avancement de l'enseignement de la deuxième langue étrangère au degré primaire par canton. Le graphique montre à quel moment la première volée apprenant une deuxième langue nationale **et** l'anglais dès le degré primaire achève ou va achever sa scolarité obligatoire. La numérotation HarmoS s'applique ici: elle comporte 11 années de scolarité obligatoire, en débutant par deux ans d'école enfantine.

3 Résultats de la recherche

3.1 Les mécanismes d'acquisition des langues chez les enfants d'âge primaire

(exposé de Manfred Pienemann, chaire de linguistique anglaise et de didactique de l'anglais aux universités de Paderborn et de Newcastle)

Apprendre les langues étrangères au degré primaire | Les élèves du degré primaire sont en mesure d'apprendre des langues étrangères, et ce, même si le nombre de périodes hebdomadaires se limite à deux ou trois. À condition de suivre un mode d'enseignement adapté à leur âge et axé sur la communication, ils acquièrent ainsi de précieuses connaissances fondamentales pour la suite de leur apprentissage des langues étrangères. À la fin de l'école primaire et après deux ans d'enseignement, un élève est concrètement en mesure de raconter comment se déroule une journée aux activités simples. Elle fait certes des fautes, mais celles-ci relèvent de la production linguistique, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans le processus d'acquisition et ont un caractère systématique. De langue allemande, l'élève en question a assimilé la structure sujet-verbe-objet d'une phrase anglaise, même si elle n'en utilise encore qu'un petit nombre. Tout porte à croire que l'élève est désormais capable de communiquer : ayant intégré certaines structures grammaticales, elle sera dès lors capable d'en acquérir d'autres. Ainsi, elle peut déjà se faire comprendre en anglais dans des situations simples.

Exemple (après deux ans d'enseignement de l'anglais au rythme de deux périodes hebdomadaires, production orale):

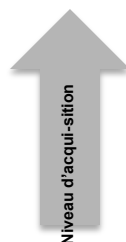
Betty get up every day early. Then she has got breakfast. And next tot he breakfast she * going tot he bathroom and cleaning her teeth and wa – wash* her face. Then she go* to school and she ha*ve the teacher*

Les élèves n'apprennent pas tout ce qu'on leur enseigne | Un enseignement réussi se reconnaît à des objectifs adéquats et à des méthodes appropriées, sachant qu'une langue étrangère s'apprend autrement que la langue première. On relève davantage de niveaux d'acquisition pour les langues étrangères que pour la langue première (voir l'exemple ci-dessous), ce qui fait que l'enseignement doit suivre ces niveaux et être de type communicatif. On accorde moins d'importance à l'exactitude grammaticale et à la rapidité de traitement lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Par conséquent, le but qu'assigne l'école obligatoire à l'enseignement des langues étrangères est que les élèves puissent communiquer dans la langue cible, même si leurs énoncés ne sont pas grammaticalement aussi corrects que ceux de locuteurs dont c'est la langue première (locuteurs natifs). De surcroît, les études ont montré que les enfants qui suivent un enseignement par immersion (bilingue) acquièrent de meilleures compétences linguistiques durant la même période.

Exemple:

Allemand langue première

- 3 ... dass Mama nach Hause gegangen ist.
- 2 Dann ist Mama nach Hause gegangen.
- 1 Mama Hause geht.



Allemand deuxième ou troisième langue

- 5 ... dass Peter nach Hause gegangen ist.
- 4 Dann ist Peter nach Hause gegangen.
- 3 Dann Peter ist nach Hause gegangen.
- 2 Dann Peter ist gegangen nach Hause.
- 1 Peter gehen nach Hause.

Le moment idéal pour commencer d'apprendre les langues étrangères | Selon les auteurs, l'âge idéal pour entamer l'apprentissage des langues étrangères se situe entre 4 et 5 ans. Si l'enfant commence avant l'âge de 5 ans, les notions apprises sont stockées dans la même zone du cerveau que la langue première, ce qui facilite les connexions neuronales. Il est donc possible d'apprendre plus aisément une langue que si l'on commence à l'acquérir après 5 ans. Quand l'école primaire débute, le moment idéal pour entamer l'apprentissage d'une langue étrangère est certes dépassé, mais la motivation accrue des enfants et la possibilité de répartir sur l'ensemble de la scolarité les heures consacrées aux langues étrangères incitent à en démarrer l'apprentissage à ce moment-là sans le retarder davantage encore.

Les dangers de la simplification | Si un enfant se contente de retenir et de réutiliser la forme simplifiée apprise au premier niveau d'acquisition de la langue étrangère, il risque de stagner. Supposons qu'un élève n'utilise que la forme *me student*, omettant le verbe: il ne lui sera guère possible plus tard de poser une question telle que *is he a student?*, puisque le verbe adéquat lui manquera (cf. visualisation ci-dessous). Bien sûr, la structure simplifiée n'empêche pas de communiquer, mais seulement à un certain niveau et dans des situations bien précises. Pour que cet enfant assimile la structure qui lui fait défaut et apprenne à communiquer à un niveau plus élaboré, il aura besoin qu'on le «déstabilise» (c'est-à-dire qu'on pointe le doigt sur ses erreurs fondamentales) et qu'on lui signale en cours d'enseignement quelles sont les structures importantes.

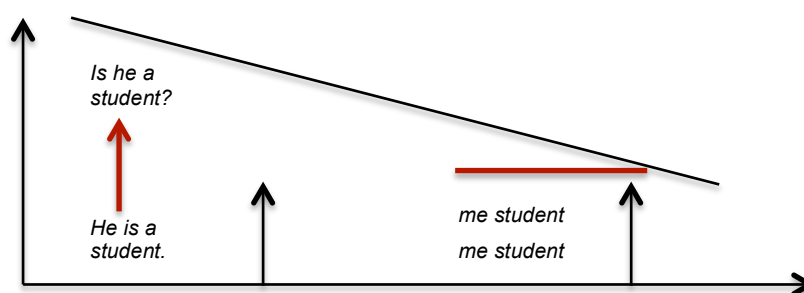


Figure 2: Développement et stagnation de l'apprentissage

L'apprentissage des langues étrangères n'est pas une charge excessive pour les enfants issus de la migration | Chez les enfants, les processus d'acquisition de la deuxième ou de la troisième langue sont similaires. Ceux qui ont appris la langue de scolarisation locale en tant que deuxième langue tirent profit de cette expérience pour apprendre les langues étrangères et peuvent même procéder à des comparaisons et trouver des similitudes en fonction de leur première langue. Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante mobilise l'expérience linguistique de ces enfants dans l'enseignement. Souvent, les enseignantes et enseignants déplorent que les enfants issus de la migration ne sachent pas «correctement» leur langue d'origine. Mais dans la plupart des cas, c'est une perception biaisée qui induit de telles remarques et non des lacunes dans la maîtrise de la langue d'origine, ce qui se produit par exemple lorsque les enfants parlent une variante de la langue d'origine considérée comme non correcte par la personne tierce.

3.2 Pour réussir l'apprentissage des langues au degré primaire

(exposé de Janet Enever, professeure au Department of Language Studies de l'Université d'Umeå, Suède, et responsable de projet dans le cadre de l'étude ELLiE)

Early Language Learning in Europe (ELLiE) | ELLiE est une étude longitudinale transnationale réalisée de 2008 à 2011 et portant sur l'introduction de l'enseignement des langues étrangères dans sept pays (Espagne, Croatie, Italie, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni et Suède). Bien que les écoles sélectionnées ne constituent pas un échantillon représentatif sur le plan statistique, les responsables de l'étude ont veillé à prendre en compte des contextes variés (par ex. ville et campagne, contexte social plus ou moins aisé, familles parlant diverses langues). Le nombre de données recueillies concerne 1400 enfants et leurs enseignantes et enseignants, responsables d'établissement scolaire et parents. Grâce au caractère transnational de l'étude, il est possible d'en généraliser les résultats à l'échelle européenne. La question principale était celle de savoir quelle peut être la progression des élèves dans le cadre d'un enseignement traditionnel par leçons (à l'opposé d'un enseignement «en immersion») comptant un nombre de périodes relativement limité (deux ou trois par semaine en moyenne) et quels sont les facteurs favorisant l'apprentissage de la langue étrangère enseignée.

La plupart des pays européens ont avancé l'enseignement de deux langues étrangères aux degrés préscolaire ou primaire | Durant ces deux dernières décennies, la majeure partie des pays européens ont avancé l'enseignement d'une langue étrangère au moins au début de la scolarité obligatoire, voire au préscolaire (parfois facultatif), alors que les élèves commençaient de les apprendre vers l'âge de 10 ans en moyenne jusque-là. Les Pays-Bas ou la Suède connaissant une prédominance sociale de l'anglais telle qu'ils peuvent se permettre d'en introduire l'apprentissage relativement tard (à l'âge de 10 ans aux Pays-Bas). Non considéré comme une langue étrangère en Suède, l'anglais y est même branche fondamentale au même titre que les mathématiques et la langue de scolarisation. Indépendamment du fait que l'anglais est la principale langue étrangère et souvent la première enseignée dans la plupart des pays, le choix de la première langue étrangère que les élèves vont apprendre importe finalement peu – du moment qu'ils ont la possibilité d'en acquérir encore une autre.

Avec deux périodes hebdomadaires, les enfants atteignent en quatre ans un niveau linguistique A1 | A la fin de l'école primaire, compte tenu d'un nombre d'heures limité (deux périodes hebdomadaires ou moins), le niveau typique atteint par les élèves à la fin de l'école primaire avoisine A1 (cadre européen de référence, comparable aux compétences fondamentales à la fin de la 8^e année scolaire). Des exemples concrets tirés de tests oraux montrent que ce niveau représente déjà une assez bonne progression: les enfants produisent des énoncés brefs et ayant une teneur communicative, même si la forme n'est pas encore parfaite. Comme les exigences relatives à la méthodologie et à la didactique diffèrent de celles du degré secondaire, la clé du succès est ici d'adapter la forme de l'enseignement à l'âge des élèves. Il n'en reste pas moins que même un très bon enseignement n'empêchera pas une répartition inégale des résultats. De nombreux élèves réalisent des performances souvent similaires dans les diverses activités langagières (écouter, parler et lire), tandis que d'autres se caractérisent par des disparités marquées.

La motivation est fonction de l'âge et de l'activité pratiquée durant la leçon | Interrogés sur leur degré de motivation, la majeure partie des élèves disent aborder avec grand plaisir l'étude de la langue étrangère. Cette motivation va certes diminuer avec les années, mais seulement de manière marginale. Au départ, 71 % des enfants se montrent positifs contre tout juste 4 % d'avis négatifs, le reste se disant neutre; après quelques années, les proportions sont de 68 % d'avis positifs et de

12 % d'avis négatifs. Au départ, les enfants préfèrent de beaucoup les activités ludiques, mais avec le temps leur motivation dépend davantage des actes de parole. Ils ne veulent alors plus uniquement jouer et chanter, mais en premier lieu parler et lire. Aux yeux des enfants, les facteurs démotivants sont les suivants: le sentiment qu'apprendre implique aussi du travail, de même que la frustration éprouvée lorsqu'on oublie des mots appris auparavant.

L'apprentissage extrascolaire de la langue étrangère est aussi bénéfique | Apprendre et utiliser la langue en dehors du cadre scolaire se répercute positivement sur les compétences linguistiques, ce qui explique aussi les écarts de performance entre enfants. De même, se servir d'une langue étrangère dans les jeux et loisirs (en jouant à la poupée, par ex.), consulter des pages Web en langues étrangères, suivre des programmes télévisés en langue originale sous-titrés, explorer l'utilisation de plusieurs langues dans l'espace public (par ex. sur des panneaux en plusieurs langues), tirer parti des connaissances et usages linguistiques des parents (par ex. dans leur vie professionnelle) s'avère bénéfique pour les compétences linguistiques.

Les enseignantes et enseignants exercent une influence déterminante sur la réussite de l'apprentissage | En créant un environnement propice à l'apprentissage, mais aussi agréable, les enseignantes et enseignants jouent un rôle important dans la réussite de l'opération. Leur type de formation (généraliste ou spécialiste) passe ici au second plan. Il importe davantage qu'ils possèdent des compétences linguistiques suffisantes et sachent quelles sont les activités adaptées à l'âge de l'enfant. La méthode d'enseignement doit continuellement se régler sur l'âge des enfants et sur leurs prédispositions. Il est en effet essentiel que l'apprentissage des langues étrangères puisse se poursuivre tout au long des années et cycles scolaires.

3.3 Regard sur quelques projets de recherche actuels

3.3.1 L'acquisition de plusieurs langues lors du passage du degré primaire au degré secondaire I, projet financé par le Fonds national suisse (2014–2016)

(Exposé de Giuseppe Manno, Leiter Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen, *Haute école pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest*; Christine Le Pape Racine, Leiterin Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz; Prof. Mirjam Egli Cuenat, wissenschaftliche Leitung Institut Fachdidaktik Sprachen, *Haute école pédagogique de St-Gall*; Christian Brühwiler, Leiter Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, *Haute école pédagogique de St-Gall*)

L'acquisition de la langue de scolarisation et de deux langues étrangères au passage vers le degré secondaire I | Mené en coopération par les hautes écoles pédagogiques de St-Gall et de la Suisse du Nord-Ouest et financé par le Fonds national suisse, ce projet étudie la question de l'acquisition du français deuxième langue nationale, de l'anglais langue étrangère et de l'allemand langue de scolarisation lors du passage du degré primaire au degré secondaire I. L'accent est mis sur les corrélations qu'établissent les élèves entre les langues et les transferts qu'ils effectuent pour comprendre et produire des textes. L'étude est menée en Suisse orientale, région dans laquelle les élèves du degré primaire apprennent l'anglais dès la 3^e année, puis, à ce jour, le français à partir de la 5^e année.

Relevé des compétences textuelles (lire, écrire et parler) par rapport aux conditions d'apprentissage | Dans le cadre d'une étude longitudinale, 600 élèves appartenant à 30 classes passent tout

d'abord un test au cours de leur 6^e année primaire, peu avant leur passage au secondaire I, puis durant la 1^{re} année de ce degré. Le test de lecture s'effectue dans les trois langues et comporte aussi des questions sur les stratégies de lecture utilisées ainsi que sur la capacité à détecter les mots apparentés et à retrouver leur signification. Les élèves doivent également produire des textes par écrit et oralement. Un questionnaire standardisé relève des informations concernant le parcours d'apprentissage des élèves, leurs pratiques linguistiques ainsi que leur perception de l'enseignement des langues à l'école, les enseignantes et enseignants étant aussi invités à répondre sur les mêmes points. L'évaluation des compétences linguistiques des élèves se voit ainsi mise en relation avec les conditions de leur apprentissage et celles qui concernent la didactique des langues.

Enquête centrée sur le plurilinguisme et les transferts d'une langue à l'autre | L'approche choisie se justifie par le fait que le plurilinguisme est une pratique qui gagne en importance dans la société, tandis qu'il y a peu de temps encore l'école restait centrée sur une approche monolingue. De ce fait, un grand nombre d'études menées jusqu'ici sur l'enseignement des langues étrangères et sur ses résultats ne s'intéressaient en réalité qu'à une langue étrangère. Les recherches de Hänni Hoti et al. (2009) constituaient une exception notable à cet égard, puisqu'elles ont pu apporter la preuve que la première langue étrangère apprise agissait positivement sur la seconde. Le projet tel qu'il est prévu étudie dans le détail la manière dont de tels transferts peuvent se manifester concrètement, par exemple en facilitant la compréhension des textes grâce aux mots apparentés (mots de langues différentes, mais qui ont une origine commune, tels que *table*, *table* (en anglais), *tavola*, *tabula*). Il se penche aussi sur les stratégies interlinguistiques qui entrent en jeu dans l'écrit et la production orale de textes simples, mais intéressants.

De la recherche fondamentale à la valorisation pratique | Diverses analyses statistiques permettent de comparer les performances et leur développement tant entre les langues (mode interlinguistique) qu'à l'intérieur d'une langue (mode intralinguistique). La conception de profils spécifiques qu'on pourrait attribuer aux élèves, de manière à les différencier selon leurs compétences plurilingues dans la réception et la production de textes, est aussi à l'étude. Des données collectées dans le cadre d'une étude préalable et concernant les enfants n'ayant pas suivi l'anglais précoce autorisent une comparaison des compétences avant et après la réforme de l'enseignement des langues étrangères. Quelles sont les différences de compétence entre un et cinq ans d'enseignement des langues étrangères? L'ambition du projet de recherche est de livrer des données empiriques solides en vue de faire progresser le plurilinguisme entre la langue de scolarisation et les autres langues enseignées. Les résultats vont aussi être repris dans la pratique, par exemple en favorisant le développement de la didactique du plurilinguisme dans la formation initiale et continue du corps enseignant ou en stimulant les échanges entre les acteurs de la didactique et de l'enseignement des langues considérées.

3.3.2 Enseignement et apprentissage précoces des langues étrangères: état des lieux de la recherche³

(Exposé d'Amelia Lambelet, cheffe de projet auprès du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Université et Haute école pédagogique de Fribourg)

Les études présentent une comparabilité limitée en raison de différences dans leurs approches | Reprenant parfois des arguments tirés de revues scientifiques, des critiques s'élèvent contre l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école au motif qu'il surchargerait les en-

3 Sera publié en été 2014 par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Fribourg.

fants. Or les résultats de ces études, qui se fondent sur des approches et des méthodes différentes, sont difficiles à comparer, et les avancer pour argumenter en faveur ou en défaveur de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère s'avère souvent source de confusion. Les principales mesures concernant les rapports entre l'âge et la capacité d'apprentissage sont au nombre de trois: la première, dite *ultimate attainment*, consiste à comparer le niveau maximum de compétences atteint en langues étrangères; la deuxième, *rate of acquisition*, considère la vitesse avec laquelle un individu apprend une langue étrangère; la troisième, *processes*, observe la manière dont s'acquiert la langue étrangère, par exemple en immersion ou en apprentissage explicite (avec des règles). Les deux premiers types de mesure sont commentés ci-dessous, l'essentiel de la troisième ayant déjà été traité au point 3.1.

Les jeunes apprenants de langues peuvent-ils atteindre un niveau de compétences linguistiques plus élevé que les adultes? | Comme l'attestent les études recensées à propos du niveau maximum de compétences atteint, les enfants dépassent les adultes dans certaines tâches de réception ou de production linguistique faisant partie de l'apprentissage des langues. Ces études confrontent soit des apprenants précoces avec d'autres, plus tardifs, soit un groupe d'apprenants avec un autre, composé de «locuteurs natifs». La pertinence de ce dernier groupe est d'ailleurs contestée en tant que valeur de référence: contrairement à ce que l'on admet généralement, il est très difficile, voire impossible, de définir sur une base scientifique les compétences que présente une personne dite de langue maternelle (elle non plus ne la maîtrise pas parfaitement). Il s'y ajoute le fait que le répertoire linguistique d'une personne bilingue ou plurilingue diffère fondamentalement de celui d'une personne monolingue (Cook, 1992; Grosjean, 1989). Les études considérant la vitesse avec laquelle un individu apprend une langue étrangère montrent que, dans la première phase d'acquisition de la deuxième langue ou d'une autre langue étrangère, les adultes peuvent se révéler plus rapides que les enfants. Ce phénomène peut s'expliquer par des transferts à partir de la première langue, qui sont plus fréquents chez les adultes que chez les enfants. D'un autre côté, il est également avéré que les jeunes apprenants sont, sur le long terme, plus performants que les apprenants plus âgés, du moins lorsqu'il s'agit de l'acquisition de la deuxième langue.

Acquisition guidée et non guidée de la langue étrangère | Les études qui portent sur les rapports entre âge et apprentissage des langues étrangères sont généralement menées dans un contexte d'acquisition non guidée (avec des enfants issus de la migration). Par conséquent, il est difficile d'en transposer tels quels les résultats à l'apprentissage dans un cadre scolaire. Il faudrait que ces études prennent aussi d'autres facteurs en compte, tels le statut socio-économique, l'*input* langagier ou la motivation. La quantité de l'*input* reçu dans la deuxième langue est un autre marqueur important pour différencier l'acquisition guidée et non guidée d'une langue étrangère. D'autres recherches doivent donc être évoquées dans le contexte scolaire, soulignant les avantages d'un apprentissage précoce, lorsque les tests sont de nature communicative (par ex. Boyson et al., 2013). En revanche, si l'analyse privilégie les tâches en rapport avec la grammaire, elle ne met en évidence aucun avantage de l'enseignement précoce (voir par ex. les résultats du projet *Barcelona Age Factor* [BAF], Muñoz, 2006; ou *Ergebnisse im schweizerischen Schulkontext*, Pfenninger, 2011).

4 Expériences tirées de la pratique

Des responsables d'établissement scolaire et des enseignantes et enseignants de Suisse alémanique et romande ont participé à une table ronde animée par Sandra Hutterli et consacrée au lien entre les sujets des exposés et la pratique. Ont participé à cette table ronde Christian Berdoz, responsable d'établissement scolaire dans le canton de Vaud et président de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (CroTCES), Bernard Lambelet, enseignant du primaire à Genève, Christof Chesini, enseignant du secondaire à Speicher (Appenzell Rhodes-Extérieures), Katja Hänggi, enseignante du primaire et animatrice de la formation continue pour le projet Passepartout, Françoise Jucker, enseignante du primaire à Hausen am Albis (Zurich), ainsi que Bernard Gertsch, responsable d'établissement scolaire à Egnach (Thurgovie) et président du Verband Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz (VSLCH). Les expériences de ces praticiens et les conclusions qu'ils en tirent sont exposées ci-dessous.

Bien enseigner les langues étrangères demande des moyens d'enseignement adaptés, suffisamment de temps, une approche centrée sur les potentialités et des situations d'apprentissage authentiques | Les participants à la table ronde désignent les moyens d'enseignement comme facteur essentiel de réussite de l'enseignement des langues étrangères. Tout en intégrant les derniers résultats de la recherche, ces moyens doivent offrir des possibilités de mise en pratique adéquate sans que les enseignantes et enseignants doivent en reconstituer tout le cheminement, mais telles qu'ils puissent les appliquer en toute confiance. Par ailleurs, les moyens d'enseignement doivent permettre d'établir des corrélations entre les langues, de manière à faire participer les élèves qui ont diverses compétences linguistiques à leur actif, ce qui a aussi pour effet de favoriser l'apprentissage en décloisonnant les langues étudiées. Enfin, avant d'adopter définitivement les moyens d'enseignement, il faut les tester dans la pratique puis les remanier le cas échéant.

Améliorer l'enseignement des langues étrangères est étroitement lié au temps disponible. Il faut en consacrer suffisamment non seulement à la conception, à la phase de test et à la révision des moyens d'enseignement. Mais les enseignantes et enseignants souhaitent aussi avoir du temps pour faire leurs expériences dans la pratique et réinvestir avec méthode les connaissances ainsi acquises. C'est lorsque l'enseignement des langues étrangères a subi des remaniements en profondeur qu'ils apprécient tout particulièrement de répéter un programme en bénéficiant déjà d'une certaine forme de routine et en tirant ainsi mieux parti du contenu, après un premier exercice qui peut avoir été plus délicat. Ils ont été plusieurs à en faire l'expérience dans le contexte du projet *Passepartout* qui impliquait d'avancer l'apprentissage précoce du français.

Qu'il s'agisse de l'apprentissage des langues ou des autres disciplines, l'approche centrée sur les potentialités fait l'unanimité, même si on en souligne les exigences. Cela requiert de rester conscient de la norme linguistique tout en adoptant une certaine culture de l'erreur: il faut non seulement s'abstenir de corriger trop fréquemment, mais aussi savoir refuser les énoncés trop approximatifs dans la mesure où ils risquent de bloquer les progrès des élèves (voir point 3.1). Ces derniers ne devraient pas être dispensés trop vite de l'étude d'une langue étrangère. Ils doivent plutôt avoir à leur disposition une palette de possibilités d'apprentissage fondées sur des méthodes différentes, ce que propose déjà dans l'idéal un moyen d'enseignement. Il est important que tous les enfants aient l'opportunité de passer au degré secondaire I pour y poursuivre l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif est de leur permettre l'accès aux diverses filières du degré secondaire II, soit dans la formation professionnelle, soit dans une école de culture générale.

Diverses formes de programmes d'échange constituent des exemples de bonne pratique: stages en tant qu'assistant de langue pour les personnes se destinant à l'enseignement ou dans une autre région linguistique pour celles déjà habilitées à enseigner une langue, échange d'élèves ou de classes.

Les enseignantes et enseignants souhaiteraient obtenir un soutien plus actif lorsqu'ils s'associent à de tels programmes. Un appui serait particulièrement bienvenu lorsqu'il faut faire approuver un projet, trouver des écoles partenaires, de même que financer des échanges et des postes d'assistant de langue. La conclusion de partenariats stables entre autorités scolaires communales ou cantonales de régions différentes s'avérerait précieuse dans ce contexte.

L'apprentissage précoce de deux langues étrangères n'est pas un problème fondamental pour les enfants issus de la migration | On constate que ce sont plutôt les parents non issus de la migration qui craignent que la présence de deux langues étrangères au programme du degré primaire ne surcharge leurs enfants. Ce sont souvent d'autres raisons, telles que des problèmes familiaux ou un faible niveau socio-économique, qui sont à l'origine de difficultés touchant effectivement l'apprentissage des langues étrangères. Les responsables d'établissement scolaire peuvent proposer aux élèves concernés un certain nombre de mesures de soutien. En Suisse romande, des assistantes et assistants germanophones sont par exemple engagés dans les écoles pour donner des leçons d'appui aux élèves les plus faibles, tout en offrant à l'ensemble de la classe un contact plus fréquent avec l'allemand.

Qu'est-ce qui permettra, aux yeux des praticiens, de faire de la mise en œuvre de la stratégie des langues ces dix prochaines années un succès | En répondant à cette question, les participants à la discussion ont désigné d'abord des éléments déjà mentionnés, tels que les moyens d'enseignement, les programmes d'échanges ou la facilité d'entrer en contact avec des locuteurs de la langue étrangère à l'école. Ils soulignent par ailleurs l'importance d'une évaluation minutieuse et adéquate des compétences: les compétences testées doivent aussi celles que l'enseignante ou l'enseignant requiert pendant la leçon. Le premier facteur entrant en ligne de compte est la capacité à communiquer démontrée par l'élève, tandis que l'exactitude formelle vient en second. Cependant, les conditions dont bénéficie l'enseignement jouent un rôle essentiel: il faut maintenir le nombre de périodes et intensifier la coordination non seulement entre les langues enseignées, mais aussi entre ces dernières et les autres disciplines. Un grand potentiel se situe encore à la croisée entre les langues (étrangères) et les sciences naturelles, et il convient d'en poursuivre l'exploration ces prochaines années, par exemple en intégrant le traitement de sujets scientifiques dans l'enseignement des langues étrangères. Le moyen d'enseignement *Mille feuilles* de la méthode *Passepartout* a permis de faire de bonnes expériences dans ce domaine.

5 Éléments importants pour la suite de la mise en œuvre

Des groupes de participants dédiés aux domaines recherche, formation initiale et continue et services en charge de l'instruction publique ont approfondi des éléments considérés comme pertinents pour la suite de la mise en œuvre de la stratégie des langues.

5.1 Recherche

Utilisation adéquate des instruments destinés à l'évaluation des compétences linguistiques |

Trop souvent, les instruments d'évaluation sont centrés sur la perfection linguistique. Il faut en introduire d'autres, qui privilégient les compétences transmises à travers l'enseignement, et former les enseignantes et enseignants à leur utilisation (amélioration de leur littératie de l'évaluation). Les décideurs politiques de l'éducation sont réticents à comparer le nouveau système d'enseignement, axé sur les compétences, et l'ancien, car on ne sait pas quelles étaient alors les compétences des élèves. De manière générale, l'enseignement des langues étrangères demande une procédure d'évaluation minutieuse, dont l'objectif est préalablement défini et la méthode, choisie en conséquence. Les résultats fournis par ce type d'évaluation ne peuvent s'appliquer qu'à des questions spécifiques, lesquelles sont pourtant essentielles pour réaliser de nouvelles améliorations dans la pratique. Il est certes important de procéder à des évaluations de l'enseignement des langues étrangères pour mieux comprendre les enjeux de leur apprentissage et contribuer à sa progression. Cependant, il convient d'éviter que les enseignantes et enseignants de langue et au bout du compte leurs élèves ne se retrouvent avec une charge de travail supérieure à celle des autres disciplines.

Études pour décrire une approche adéquate des erreurs | Il devrait être possible d'évaluer les performances des élèves en valorisant leurs réalisations correctes sans rechercher en premier lieu les erreurs qu'ils auraient commises. Le correcteur doit considérer l'erreur sous l'angle de son impact sur la communication (par ex. les accents mal placés en français). Il faudrait décrire comment corriger sans compromettre la motivation de l'élève. Cela pourrait faire l'objet d'études qui fourniraient des résultats méthodologiques.

Recherches sur le processus d'apprentissage chez les élèves faibles pour dégager des approches centrées sur leurs potentialités | La nécessité de mener des études sur le développement des compétences linguistiques des élèves qui n'atteignent pas le niveau visé dans les langues étrangères est manifeste. Quel est le cheminement de ces élèves? Il faudrait en tirer des approches centrées sur les potentialités, de manière à éviter le plus possible de dispenser les enfants de l'enseignement obligatoire des langues étrangères. La mise en œuvre d'une étude de ce genre passe par la prise en compte de problématiques diverses: les élèves concernés ne constituent pas un groupe homogène, et leurs faiblesses sont attribuables à divers facteurs, tels que des problèmes scolaires de nature générale ou spécifique (par ex. résultats bons en sciences naturelles, faibles en langues) ou un manque de valorisation des compétences en langue d'origine (dans le cas du plurilinguisme d'une famille issue de la migration).

5.2 Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants

Promotion des langues nationales et approche plurilingue | Toutes les régions linguistiques font état d'expériences positives et variées dans les domaines de la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes de langue, tant ce qui concerne la didactique que les compétences linguistiques.

tiques. La didactique du plurilinguisme n'en est plus à sa première apparition dans le cursus de formation des enseignantes et enseignants. Des problèmes émergent cependant, dont la stagnation de l'intérêt des étudiantes et étudiants pour les langues nationales. En témoignent d'une part le nombre d'inscrits dans les branches *français* et *italien langue étrangère* et, d'autre part, la réticence de ceux qui étudient l'anglais face à la gestion du plurilinguisme dans certains modules. Pour y remédier, on pourrait envisager une formation initiale des enseignantes et enseignants de type intégratif, combinant plusieurs langues dans le cadre de modules communs. Cette approche, qui faciliterait également l'obtention de l'habilitation à enseigner d'autres langues étrangères, est actuellement en préparation à la Haute école pédagogique de St-Gall. Il vaudrait en outre la peine de mettre en valeur plus activement les langues nationales durant la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Il est possible de rehausser l'attrait de ces langues par exemple en généralisant des programmes d'assistantat de langue ouverts à tous ou d'échange d'enseignantes et enseignants entre les régions linguistiques.

Communication et continuité entre tous les degrés | Il faut une meilleure collaboration entre la scolarité obligatoire et les établissements du secondaire II qui accueillent ensuite les élèves. Communiquer de manière plus suivie et apprendre les uns des autres peut atténuer le « choc culturel » éprouvé par nombre d'élèves lorsqu'ils passent d'un degré à l'autre. Il est nécessaire de discuter des appréhensions ou des préjugés que chaque degré est susceptible d'entretenir sur l'autre. Du point de vue des personnes enseignant au gymnase et dans les écoles professionnelles, l'école obligatoire ne fait pas assez preuve d'exigences, tout particulièrement en ce qui concerne l'exactitude de la langue. La critique porte sur le fait que l'étude de la grammaire et du vocabulaire se voient explicitement attribuer une importance moindre, et l'on se montre également sceptique sur les compétences linguistiques des enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire. A l'inverse, certaines voix s'élèvent au sein de l'école obligatoire pour critiquer l'enseignement des langues au degré secondaire II, au motif que l'approche n'est pas assez communicative et les sujets sans réelle consistance (discussions sur des thèmes littéraires exceptées), en se demandant si cet enseignement correspond vraiment aux approches méthodologiques essentielles d'EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) et de l'apprentissage centré sur une tâche à accomplir (*task-based learning*), qui sont privilégiées au niveau de la scolarité obligatoire. Un modèle développé dans le canton de Zoug a été cité comme exemple concret de bonne pratique menée en vue d'améliorer la communication entre les degrés scolaires: des représentantes et représentants de tous les degrés se retrouvent au sein d'un groupe cantonal spécialement dédié aux langues étrangères, afin d'échanger leurs vues sur des points importants de l'enseignement des langues. Une autre idée à creuser et à concrétiser serait de concevoir un modèle d'apprentissage en groupe multiâges pour la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, dont certains modules seraient communs à toutes les filières.

Soutien en classe | Des offres facilement accessibles pour les enseignantes et enseignants s'avèrent une aide précieuse pour aborder les classes hétérogènes, à l'exemple des assistantes et assistants de langue allemande qui participent à l'enseignement de leur langue dans le canton de Vaud. Il en résulte un surcroît de motivation tant pour les élèves (en particulier les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage) que pour les enseignantes et enseignants. Des offres similaires faisant intervenir des enseignantes et enseignants retraités ou venant de la pédagogie spécialisée seraient également envisageables.

Une école zurichoise applique également un modèle intéressant d'appui à l'enseignement: garçons et filles sont séparés en demi-classes un jour par semaine, cette manière de faire étant considérée comme un puissant facteur de réussite, notamment pour l'apprentissage des langues étrangères.

Modèles novateurs pour la formation initiale et continue | Le travail autour de la représentation des langues (théories subjectives), de même que le principe de la cohérence pédagogique, tel qu'il est par exemple appliqué à la Haute école pédagogique de Zurich dans ses modules dédiés aux compétences linguistiques, fournissent d'autres pistes pour la formation initiale et continue. Même si les étudiantes et étudiants se préparent en vue de passer les examens de langue internationaux, où les éléments formels occupent une place prédominante, la méthodologie de l'enseignement qu'ils suivent observe les mêmes principes que ceux qui s'appliquent à l'enseignement qu'ils devront donner eux-mêmes – à un niveau moins élevé et en tenant moins compte des aspects formels. Les avis divergent sur la question de savoir s'il faut pousser la spécialisation des enseignants de langues étrangères. La spécialisation peut certes renforcer certaines compétences, mais aussi restreindre dans un même temps la palette des branches enseignées, ce qui risque de nuire aux bases du plurilinguisme. Les intervenants étaient cependant d'accord pour dire que sensibiliser les enseignantes et enseignants à la pédagogie spécialisée s'avère utile pour leur approche des élèves faibles ou particulièrement doués, l'inverse étant aussi vrai pour les enseignantes et enseignants spécialisés, qui accèdent par ce biais plus facilement à l'enseignement des langues étrangères.

5.3 Suggestions émanant des services en charge de l'instruction publique

Soutien politique et cohérence nationale | La suite de la mise en œuvre de la stratégie des langues (cf. chapitres 3 et 4) bénéficiera des facteurs encourageants que sont les observations récentes tirées de recherches menées sur le plan suisse et international de même que les exemples de bonnes pratiques relevées dans l'enseignement. Il faudra toutefois que les enseignantes et enseignants, les formateurs et formatrices des hautes écoles pédagogiques et les spécialistes des questions linguistiques au sein de l'administration puissent obtenir le soutien politique nécessaire. Les modifications structurelles qu'a connues l'enseignement des langues étrangères ces dix dernières années se fondent sur une stratégie nationale commune. Pour l'avenir de cette stratégie, il est essentiel que les cantons poursuivent leurs efforts dans le même esprit. Si l'école obligatoire a pour mission de permettre aux jeunes d'accéder à diverses filières de formation, il n'en faut pas pour autant négliger le fait que les connaissances en langues étrangères et précisément celles de la deuxième langue nationale enseignée ne sont pas seulement un critère de promotion durant les études gymnasiales, mais qu'elles sont aussi exigées dans de nombreuses professions. Les résultats de la recherche ont attesté cette importance économique des langues étrangères, et notamment du français en Suisse alémanique, à partir de l'analyse d'entretiens menés sur la corrélation entre la connaissance des langues étrangères et le niveau du salaire et de l'examen des chiffres des recensements concernant l'utilisation des langues étrangères dans la vie professionnelle. Il conviendrait de faire mieux ressortir le lien existant entre l'apprentissage des langues étrangères et les opportunités créées au niveau de la formation professionnelle.

La promotion des langues nationales est un mandat de la société, incitant à voir le plurilinguisme de notre pays comme un avantage et non comme un obstacle. Les langues nationales devraient être pour nous une source de fierté et un potentiel à exploiter plus systématiquement. L'école peut y contribuer en construisant une identité allant dans ce sens et une culture d'ouverture à la pratique de plusieurs langues. Ces aspects figurent déjà dans les nouveaux plans d'études régionaux, et il s'agit de les ancrer maintenant dans la vie quotidienne de l'école. Pour cela, nous avons besoin d'enseignantes et enseignants et de politiciennes et politiciens qui prennent fait et cause pour les langues nationales. Le programme national d'échange destiné aux enseignantes et enseignants, qui se trouve dans sa phase de conception, pourra apporter une pierre supplémentaire à l'édifice d'une compréhension réciproque interrégionale.

Communication et information | Les bonnes pratiques sont déjà réalité aujourd'hui. Citons comme exemples l'interactivité de la conception des plans d'études et des manuels, la formation continue des enseignantes et enseignants dans les cantons *Passepartout* ou encore les informations que s'échangent les degrés scolaires dans le canton du Tessin. Il faudrait faire connaître davantage de tels exemples et en ouvrir les pratiques aux personnes intéressées.

Le travail de communication à propos des langues étrangères est parfois le théâtre d'un certain nombre d'idées reçues. Les chapitres qui précèdent ont nuancé et relativisé la surcharge que représenterait cet apprentissage pour les élèves – un argument récurrent – en prenant appui sur les résultats des études et des expériences de terrain. Quant à la charge qu'elle représente pour les enseignantes et enseignants, elle demande à être mieux explorée: quelle est la part des problèmes qui sont en relation avec l'enseignement des langues étrangères et où se situent les autres causes?

On ne renforce pas l'enseignement des langues étrangères en se contentant de mettre en avant des exemples de bonne pratique. Comme l'a déjà indiqué le chapitre 3, les contacts linguistiques extrascolaires sont bénéfiques pour apprendre une langue donnée et facilitent l'ouverture aux autres langues. Il faudrait recourir davantage aux services de la Société suisse de radiodiffusion et télévision (SRG SSR) conformément à son mandat *idée suisse*. On pourrait envisager d'intégrer dans les programmes des émissions bilingues, spécialement consacrées aux langues nationales (ou des émissions monolingues, diffusées par ex. en français en Suisse alémanique) et adaptées à l'âge des élèves. Des émissions spéciales qui mettraient l'accent sur l'enseignement des langues nationales pourraient conférer une plus grande publicité aux bonnes pratiques. Diverses personnalités de la vie professionnelle et privée, du monde du tourisme et du sport, etc. s'exprimeraient ainsi sur la valeur qu'elles attachent aux langues nationales. De manière générale, les expériences positives réalisées en matière d'échange scolaire, par exemple, de même que des bonnes pratiques d'enseignement des langues devraient faire l'objet d'une communication plus offensive dans la presse. Même si l'attention du public se porte souvent davantage sur les articles à contenu négatif, il y aurait beaucoup d'éléments positifs à relater dans toutes les régions du pays.

Des projets existants d'envergure nationale se prêteraient à une utilisation plus intensive aux fins d'une revalorisation de l'image des langues et pour créer des incitations concrètes à apprendre les langues nationales. Il serait notamment possible d'élargir le propos du projet *Ecoles à Berne*, en ajoutant concrètement à son objectif de promotion de l'éducation civique ceux de l'amélioration de la compréhension linguistique et des échanges.

Evaluation du système éducatif et évaluation des compétences individuelles | L'évaluation du système éducatif, que pratiquent les acteurs du débat sur les langues tels que la CDIP, la Confédération, les hautes écoles pédagogiques, etc., diffère de l'évaluation des compétences individuelles. Les méthodes appliquées et les objectifs assignés divergent également. Les évaluations doivent être ciblées et pas trop nombreuses. Il faut les concevoir de telle manière qu'au niveau du système éducatif elles contribuent à développer l'enseignement des langues, et qu'à celui des compétences individuelles elles donnent aux élèves un repère pour savoir où en sont leurs compétences, de même que des pistes à suivre pour la suite de leur apprentissage.

6 Bibliographie

Boyson, B. A., Semmer, M., Thompson, L. E. & Rosenbusch, M. H. (2013). Does Beginning Foreign Language in Kindergarten Make a Difference? Results of One District's Study. In: *Foreign Language Annals*, 46(2), p. 246–263.

Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. In: *Language Learning*, 42(4), p. 557–591.

CDIP / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. CDIP, Berne. http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf (8.11.2013).

CDIP / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. CDIP, Berne. http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf (8.11.2013).

Enever, J. (éd.) (2011). *Early Language Learning in Europe (ELLiE)*. London: British Council. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf> (8.11.2013).

Engel, G. (2009). EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, G., Groot-Wilken, B. & Thürmann, E. (éd.) (2009). *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor, p. 197–215.

Gogolin, I. et al. (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf (8.11.2013).

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and language*, 36(1), p. 3–15.

Haenni Hoti, A. et al. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Schlussbericht, Schweizerischer Nationalfonds*. http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=06_04_2009_09_29_51-Haenni.pdf&name=Haenni.pdf (8.11.2013).

Hutterli, S. (éd.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux – développements – perspectives*. CDIP, Berne. <http://www.edk.ch/dyn/25882.php> (8.11.2013).

IFDS (Institut für Fachdidaktik Sprachen) (2013). *Fördern oder dispensieren? Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen. http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/sprachen/foerdern_oder_dispensieren.pdf (8.11.2013).

Kessler, J.-U. (2013, under review). Foreign versus Second Language Learning – The development of L2 Interlanguage Grammars in instructed and natural settings. In: Kessler, J.-U. & Liebner, M. (éd.). *Developing and Assessing Second Language Grammars across Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Kessler, J.-U. (2013). Gelingensbedingungen für guten Englischunterricht ab der Grundschule. In: Börner, O., Engel, G. & Groot-Wilken, B. (éd.): *Hörverstehen – Leseverstehen – Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann, p. 123–140.

Kessler, J.-U. (2011). Foreign vs. Second Language Acquisition: What primary school EFL Classrooms might learn from SLA research. In: Elsner, D. & Wildemann, A. (éd.). *Language Learning – Language Teaching: Prospects for Teacher Education across Europe*. New York und Frankfurt: Peter Lang, p. 85–100.

Kessler, J.-U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen und der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.

Lambelet, A. & Zimmermann, M. (éd.) (en préparation). The earlier the better? Early foreign language teaching. Plus c'est tôt, mieux c'est? L'enseignement précoce des langues étrangères. Je früher desto besser? Frühes Fremdsprachenlernen. Prima è meglio è? L'insegnamento precoce delle lingue straniere. In: *Babylonia I* / 2014, mars 2014.

Learning – Language Teaching: Prospects for Teacher Education across Europe. New York et Frankfurt: Peter Lang, p. 85–100.

Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pfenninger, S. E. (2011). Age effects on the acquisition of nominal and verbal inflections in an instructed setting. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (3), p. 401–420.

Pienemann, M., Kessler, J.-U., Roos, E. (2006). *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: UTB.

Schmelter, L. (2010): (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(1), p. 26–41. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/docs/Schmelter.pdf> (8.11.2013).