

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

CH-3001 Bern, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975
Internet: <http://www.edk.ch>



Enseignement des langues étrangères au secondaire II

état des lieux

NB: Le présent état des lieux est un document de travail important qui a servi de point de départ pour l'établissement du rapport soumis le 22 août 2007 à l'attention de la CDIP. Les résultats ne peuvent être considérés comme représentatifs dans tous les domaines traités, notamment en ce qui concerne les indications pour le Tessin ou la formation professionnelle initiale. Ils doivent donc être interprétés avec une certaine précaution.

Christine Vindayer
Hans-Peter Hodel

novembre 2005
version revue, octobre 2007

Table des matières

I.	INTRODUCTION.....	5
II.	LES ECOLES.....	7
1.	Type d'école	7
2.	Durée de la formation	8
3.	Langue locale de l'établissement	9
III.	EVENTAIL ACTUEL DES DISCIPLINES LINGUISTIQUES ET DES DIPLOMES.....	10
1.	Disciplines linguistiques proposées	10
2.	Comment aidez-vous les apprenant-e-s allophones à améliorer leur maîtrise de la langue locale ?	11
3.	Les apprenant-e-s allophones peuvent-ils améliorer et entraîner leur langue maternelle à l'école ?	12
4.	Prenez-vous des mesures particulières pour soutenir les apprenant-e-s qui parviennent à de faibles résultats dans les langues étrangères ?	13
5.	Souhaitez-vous une modification de l'éventail des disciplines linguistiques dans votre établissement ?	14
6.	Trouvez-vous qu'il faudrait davantage coordonner l'offre en disciplines linguistiques ?	15
7.	Remarques sur la section	16
IV.	LES LANGUES ETRANGERES	17
A.	Formation initiale et continue des enseignant-e-s de langues.....	17
1.	La langue enseignée par les enseignant-e-s de langues est-elle aussi leur langue maternelle ?	17
2.	Comment trouvez-vous la formation des enseignant-e-s de langues ?	18
3.	Comment trouvez-vous la formation continue des enseignant-e-s de langues ?	19
4.	Quels ont été les contenus et les thèmes notables de la formation continue suivie ces quatre dernières années par les enseignant-e-s de langues de votre établissement ?	20
5.	Quels contenus et quels thèmes de la formation continue méritent, d'après vous, d'être intensifiés ?	20
6.	Trouvez-vous que les contenus de la formation continue devraient être davantage harmonisés ?	21
B.	Domaines d'activité des enseignant-e-s de langues (en dehors de l'enseignement direct).....	23
1.	Séjours à l'étranger (pratique)	23
2.	Séjours à l'étranger (développement)	24
3.	Séjours à l'étranger (directives)	25
4.	Collaboration au sein de l'association professionnelle (pratique)	26
5.	Collaboration au sein de l'association professionnelle (développement)	27
6.	Collaboration au sein de l'association professionnelle (directives)	28
7.	Collaboration avec d'autres associations linguistiques (pratique)	29
8.	Collaboration avec d'autres associations linguistiques (développement)	30
9.	Collaboration avec d'autres associations linguistiques (directives)	31
10.	Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) - pratique	32
11.	Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) - développement	33
12.	Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) – directives	34
13.	Activité de développement et de recherche (pratique)	35
14.	Activité de développement et de recherche (développement)	36
15.	Activité de développement et de recherche (directives)	37
16.	Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (pratique)	38
17.	Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (développement)	39
18.	Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (directives)	40
19.	Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (pratique)	41
20.	Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (développement)	42
21.	Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (directives)	43

22.	Existe-t-il des publications sur des innovations et des expériences en matière d'enseignement des langues dans votre école ?	44
23.	Quelles conditions de travail faudrait-il améliorer ?	45
V.	EXIGENCES LINGUISTIQUES A L'EGARD DES APPRENANT-E-S, DIPLOMES ET EVALUATION	46
A.	Examens finals	47
1.	Caractériser les contenus de l'examen final dans la première langue nationale (par ex. l'allemand en Suisse romande) : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?	47
2.	Caractériser les contenus de l'examen final dans la deuxième langue nationale (par ex. l'italien en Suisse romande) : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?	49
3.	Caractériser les contenus de l'examen final d'anglais : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?	50
B.	Stratégies d'évaluation	51
1.	L'évaluation obéit-elle à des critères prédéfinis par écrit ?	51
2.	Tous les évaluateurs et les évaluatrices utilisent-ils les mêmes critères ?	52
3.	L'évaluation est-elle faite au sein de l'équipe ?	52
4.	Utilisez-vous le cadre européen de référence pour évaluer les examens finals ?	53
5.	Français (= 1 ^{ère} langue nationale (étrangère) en Suisse alémanique)	54
6.	Italien (= 2 ^e langue nationale (étrangère) en Suisse alémanique)	55
7.	Anglais	55
8.	Romanche	57
9.	Espagnol	57
10.	Portugais	57
11.	Russe	57
12.	Autre(s) langue(s)	57
13.	Quel niveau de compétence (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, C1, C2) aimeriez-vous viser à l'avenir ? Citez la langue et entre parenthèses le niveau visé. Exemple : anglais (C1).	58
14.	Acceptez-vous des tests internationaux en lieu et place des examens ?	61
15.	Vos examens finals sont-ils attestés par un certificat ?	61
16.	Imposez-vous aux apprenant-e-s, pour les langues étrangères, d'autres exigences déterminantes pour l'obtention de l'examen (par ex. séjour linguistique obligatoire) ? Si oui, lesquelles ?	62
C.	Besoins de développement dans le domaine "exigences, diplômes et évaluation"	63
1.	Faudrait-il changer la pratique des enseignant-e-s en matière d'évaluation (par ex. évaluer les compétences à l'aide du cadre européen de référence, standardiser davantage l'évaluation, etc.) ?	63
2.	Verriez-vous d'un bon œil que les examens finals passés dans votre école soient attestés par un certificat (par ex. au moyen du portfolio des langues) ?	64
3.	Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 20.1 (= Question 2 ci-dessus) :	64
4.	Pourriez-vous sans réticence avoir recours à un matériel d'examen centralisé ?	65
5.	Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 21.1 (= Question 4 ci-dessus) :	66
6.	Trouvez-vous que le niveau des diplômes devrait être harmonisé ?	68
7.	Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 22.1 (= Question 6 ci-dessus) :	69
8.	Indiquez d'autres aspects méritant, selon vous, d'être changés ou développés dans le domaine "diplômes et évaluation".	70
VI.	INSTRUMENTS ET METHODES D'ENSEIGNEMENT/D'APPRENTISSAGE	71
A.	Plans d'études	71
1.	Le plan d'études se base-t-il sur le cadre européen de référence ?	71
B.	Matériel didactique	71
1.	*Quel matériel didactique utilisez-vous couramment (pour les textes, le vocabulaire, la grammaire, la littérature, les activités socioculturelles, apprendre à apprendre, ...) ? Indiquez l'auteur, l'année de parution et le titre.	71
2.	*Êtes-vous satisfait-e de ce matériel didactique ?	72

3.	*Constatez-vous un besoin de rénover le matériel didactique ?	72
4.	*Êtes-vous intéressé-e par un portail commun donnant accès en ligne à du matériel d'enseignement et d'apprentissage ?	73
C.	Le portfolio européen des langues.....	73
1.	*Vos apprenant-e-s utilisent-ils le portfolio européen des langues ?	73
2.	Votre école a-t-elle un programme général d'introduction du portfolio européen des langues ?	74
3.	Si oui (au point 7.1), indiquez les principaux axes de ce programme :	75
4.	*Quelles parties du portfolio européen des langues utilisez-vous de façon particulièrement intensive ?	75
5.	*Quels effets positifs et quelles difficultés avez-vous observés en rapport avec le portfolio européen des langues ?	76
D.	Nouvelles formes d'apprentissage.....	77
1.	*Parmi les méthodes suivantes, quelles sont celles appliquées dans votre école ?	77
2.	Quelles formes d'enseignement/d'apprentissage faudrait-il à l'avenir plus privilégier et étoffer ?	78
3.	Remarques sur la section	79
VII.	OPINION DES SONDES.....	79
1.	Le besoin de coordonner et de créer la transparence en matière de langues dans le degré secondaire II en général est-il, selon vous, grand ou modéré ?	79
2.	Justifiez brièvement votre jugement (sur la question VII.1)	80
3.	Sur quelles ressources supplémentaires aimeriez-vous pouvoir compter ?	83
4.	Commentaires et autres remarques sur le thème	84
5.	Volonté à accorder un entretien téléphonique	85
VIII.	CONCLUSIONS/SYNTHESE.....	86
1.	Les écoles	86
2.	Éventail actuel des disciplines linguistiques et des diplômes	86
3.	Les langues étrangères	87
4.	Domaines d'activité des enseignant-e-s de langues (en dehors de l'enseignement direct)	88
5.	Exigences linguistiques à l'égard des apprenant-e-s, diplômés et évaluation	90
6.	Instruments et méthodes d'enseignement / d'apprentissage	93
7.	Opinion des sondés sur le besoin de coordination et de transparence	94
IX.	ANNEXE	96
A.	Liste du matériel didactique	96

I. Introduction

Le programme de travail de la CDIP prévoit depuis quelque temps déjà de coordonner l'enseignement des langues dans les différentes filières de formation du degré secondaire II. S'il ne s'agit pas d'élaborer un concept général pour l'enseignement des langues, l'objectif fixé consiste plutôt dans l'adoption de recommandations et une meilleure définition des buts poursuivis dans l'enseignement dispensé dans le cadre des différentes filières de formation, et cela à la lumière du cadre européen de référence.

Or ces travaux nécessitent un état des lieux préalable. C'est la raison pour laquelle nous – deux enseignants travaillant dans la formation générale et professionnelle, Christine Vindayer, Aigle (VD) et Hans-Peter Hodel, Sarnen (OW) – avons été chargés de réaliser un tel état des lieux.

Les établissements scolaires ayant participé à cet état des lieux ont été sélectionnés de la manière suivante: le questionnaire servant de base à notre enquête a été envoyé aux membres de la Conférence suisse des secrétaires généraux des départements cantonaux de l'instruction publique. Tous les cantons ont ainsi été informés sur l'enquête et priés de faire suivre l'information. Nous avons suggéré la répartition suivante :

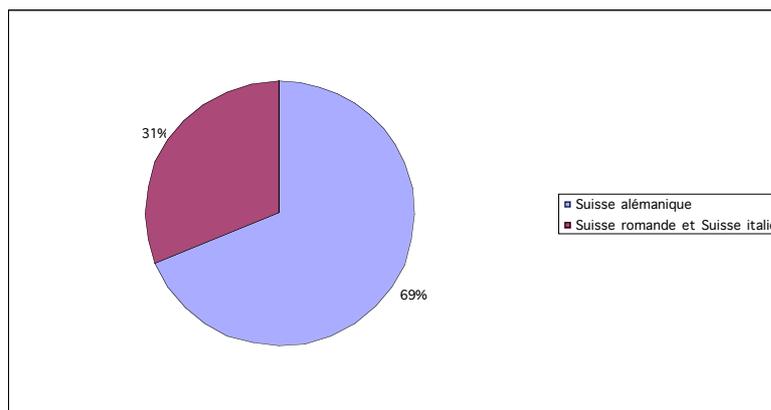
- Formation professionnelle¹: Une école professionnelle et une école professionnelle commerciale par canton.
- Ecoles de maturité gymnasiale: max. quatre écoles par canton.
- Ecoles de culture générale ou de commerce: max. trois écoles par canton.
- Pour la seconde langue étrangère obligatoire, deux à trois enseignant-e-s ont été priés de remplir un questionnaire, pour les langues facultatives, un-e enseignant-e.
- Pour tous les types d'école, nous avons demandé de prévoir un questionnaire par filière présentant des exigences différentes.

En tout, 168 personnes ont répondu au questionnaire en Suisse alémanique, 67 en Suisse romande et 10 en Suisse italienne. Comme nous n'avons reçu que dix réponses de Suisse italienne, nous avons décidé d'évaluer les réponses des enseignant-e-s romands et italophones ensemble. Ces résultats sont désignés dans le rapport par le terme "Suisse latine".

Dans la rubrique *Type d'école*, certaines personnes en ont indiqué plusieurs (par ex. gymnase et école de culture générale). Quand tel était le cas, nous avons tenu compte du questionnaire dans les deux types d'école indiqués.

¹ Abréviations :

Écoles professionnelles =	ÉP
Écoles professionnelles commerciales =	ÉPC
Écoles de maturité gymnasiales =	GYM
Écoles de culture générale/ commerciales =	ÉCG



C'est la première fois que la CDIP prépare un questionnaire auquel les sondés ont répondu par voie électronique. Cette façon de faire permet une évaluation plus simple des résultats, et les réponses peuvent être reprises telles quelles. A noter toutefois que cette première a aussi été accompagnée de quelques difficultés, puisque certains enseignant-e-s n'ont pas pu répondre au questionnaire du fait que le programme n'était pas compatible avec tous les ordinateurs. Il faut donc en tenir compte dans l'évaluation des résultats, et cet état de fait explique peut-être pourquoi nous avons reçu moins de réponses – voire aucune – de certains cantons. En conséquence, les résultats doivent être interprétés avec une certaine précaution.

Le présent rapport reproduit les différentes réponses qui ont été reçues dans le cadre de cette enquête. La structure du questionnaire a été choisie de façon à pouvoir être reprise telle quelle dans le rapport. Nous avons représenté les résultats sur support graphique et les avons brièvement explicités. Suit à chaque fois un commentaire avec notre opinion et notre interprétation des résultats. L'annexe contient une liste de moyens d'enseignement indiqués par les établissements.

Les conclusions tirées des réponses obtenues serviront de base de discussion pour un hearing qui aura lieu le 11 novembre 2005. A cette occasion, les besoins apparents ainsi que les priorités d'action en matière de coordination pourront être définis. Un groupe d'experts procédera ensuite à une analyse des résultats dans le courant de l'année scolaire 2005-2006, de façon à pouvoir proposer un catalogue de mesures et un projet de recommandations. L'OFFT a également été prié de prendre part aux réflexions en cours sur ces questions.

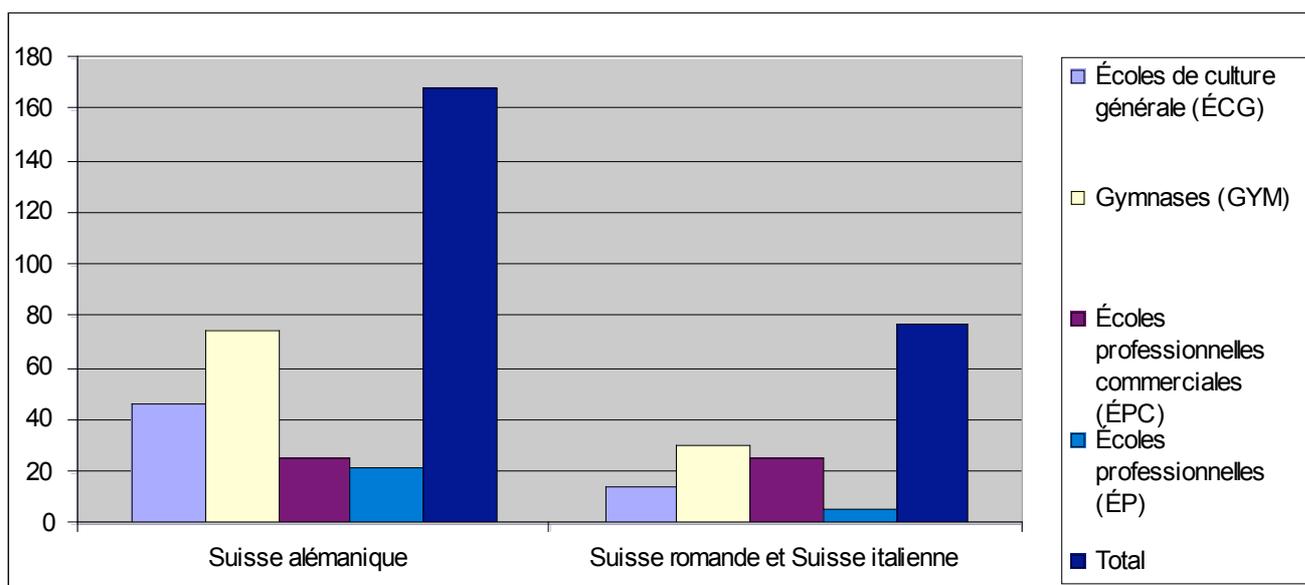
Nous souhaitons remercier tout particulièrement de leur précieuse collaboration toutes les personnes qui ont répondu à ce questionnaire. Sans leur contribution, nous n'aurions pas été en mesure de réaliser ce rapport.

Hans-Peter Hodel
Christine Vindayer

II. Les écoles

1. Type d'école

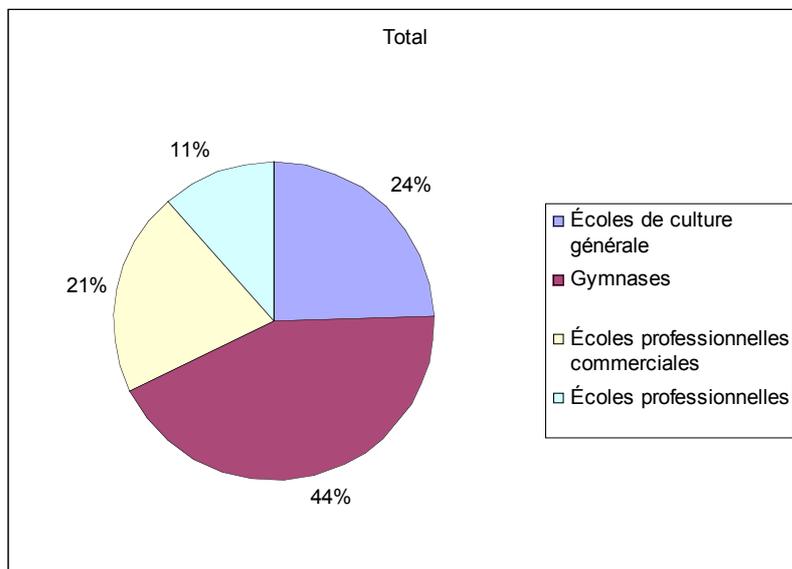
Ont répondu au questionnaire les écoles suivantes de Suisse alémanique et de Suisse latine :



Le tableau suivant précise le nombre exact d'écoles ayant participé (en fonction du type d'école et de la région linguistique) :

Type d'école	Suisse alémanique	Suisse romande et Suisse italienne	Total	Pourcentage
Écoles de culture générale	46	14	60	24.5 %
Gymnases	75	31	106	43.3 %
Écoles professionnelles commerciales	25	26	51	20.8 %
Écoles professionnelles	22	6	28	11.4 %
Total	168	77	245	100 %
Pourcentage	68.6 %	31.4 %	100 %	

Avec un pourcentage de 44 %, ce sont les gymnases² qui sont les mieux représentés; suivent ensuite les écoles de culture générale avec 24 %, les écoles professionnelles commerciales avec 21 %, puis les écoles professionnelles avec seulement 11 %.



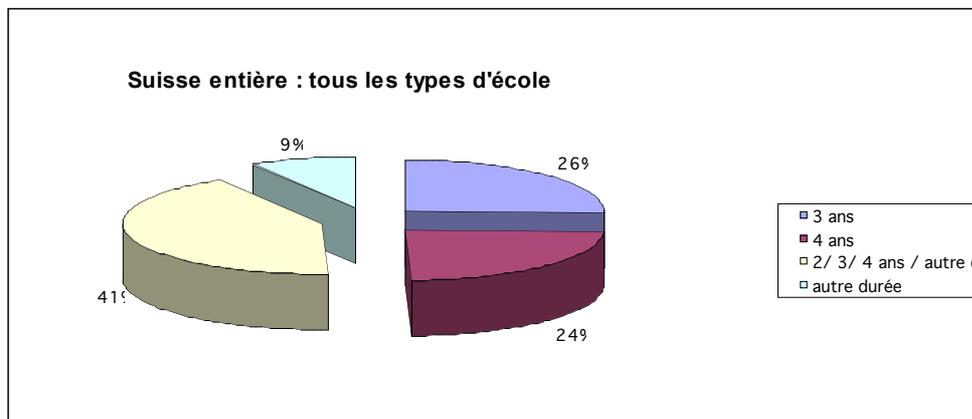
Commentaire :

Il n'est pas étonnant que les écoles professionnelles n'aient pas été nombreuses à répondre au questionnaire, étant donné que seul un tiers environ de leurs élèves suit des cours de langues.

2. Durée de la formation

Presque toutes les formations durent 3 ou 4 ans. On observe une tendance nette à l'uniformisation de la durée de formation selon le type d'école :

- Écoles professionnelles commerciales³ : 3 ans
- Écoles professionnelles : 3 ou 4 ans – selon la filière
- Écoles de culture générale : 3 ou 4 ans
- Gymnases : 4 ans pour la plupart



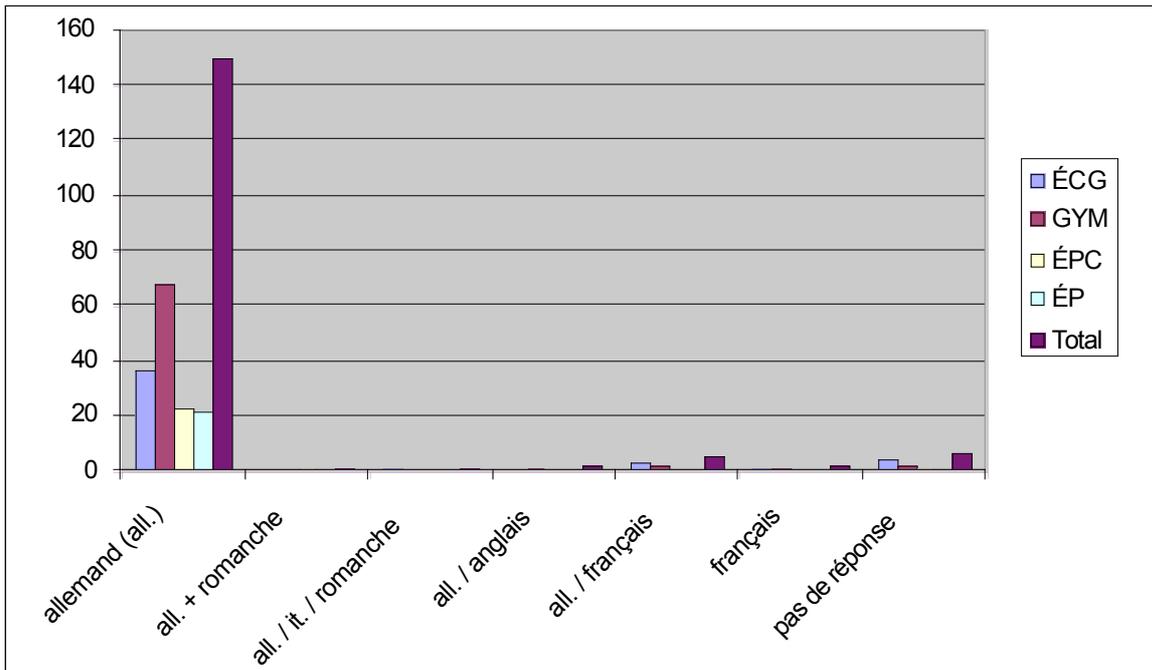
² Tous les chiffres du rapport ont été arrondis.

³ A partir de l'année scolaire 2005, la formation des vendeuses / vendeurs dure également 3 ans.

3. Langue locale de l'établissement

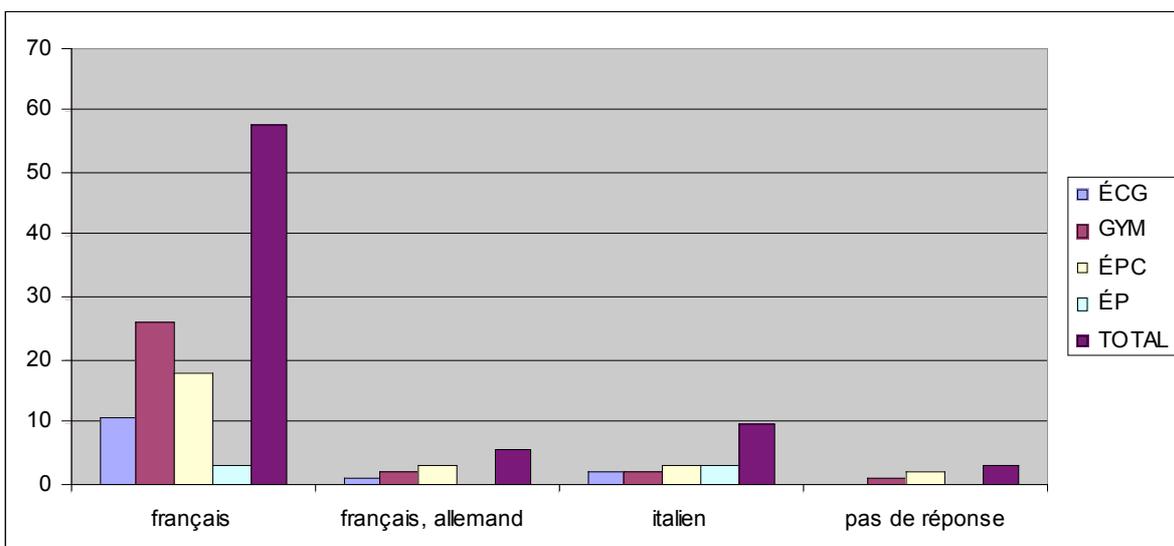
Réponses de la Suisse alémanique :

Seules 10 des 168 écoles de Suisse alémanique (c'est-à-dire à peine 6 %) offrent un enseignement en deux langues, ce qui ne signifie pourtant pas que ces 10 établissements proposent tous un enseignement bilingue. Seule une personne a indiqué qu'elle dispensait un enseignement bilingue.



Réponses de la Suisse latine :

Seules 6 écoles de Suisse latine offrent un enseignement en 2 langues.



Commentaire : dans un pays multilingue comme le nôtre, il est étonnant que cet avantage ne soit pas mis à profit et que les langues étrangères soient encore enseignées de manière traditionnelle.

III. Éventail actuel des disciplines linguistiques et des diplômes

1. Disciplines linguistiques proposées

Réponses de la Suisse alémanique :

	allemand	français	anglais	italien	espagnol	romanche	russe	latin	grec	hébreu	chinois	arabe
ÉPC	7	25	24	23	4	2	0	0	0	0	0	0
ÉP	10	21	22	8	1	0	1	0	0	0	0	0
GYM	15	71	67	68	67	2	24	39	17	7	6	1
ÉCG	12	48	47	46	37	1	9	5	3	3	0	0
Total	44	165	160	145	109	5	34	44	20	10	6	1

En Suisse alémanique, les principales langues étrangères enseignées sont le français et l'anglais. L'italien suit ensuite immédiatement et l'espagnol est également bien représenté. Quant au latin, il est toujours enseigné dans la plupart des gymnases; le grec et l'hébreu le sont dans certains établissements. Le russe est proposé dans 25 établissements, le chinois dans 6 et l'arabe⁴ dans un gymnase.

Réponses de la Suisse latine :

	allemand	français	anglais	italien	espagnol	latin	grec
ÉPC	18	4	18	15	11	0	0
ÉP	2	0	2	0	0	0	0
GYM	23	4	23	24	23	5	5
ÉCG	11	1	11	12	5	0	0
Total	54	9	54	51	39	5	5

En Suisse latine, les résultats suivent un même profil, sauf que le russe, le chinois, l'hébreu et l'arabe ne sont jamais mentionnés, ce qui implique que ces langues ne sont pas enseignées – du moins pas dans les établissements qui ont pris part à l'enquête.

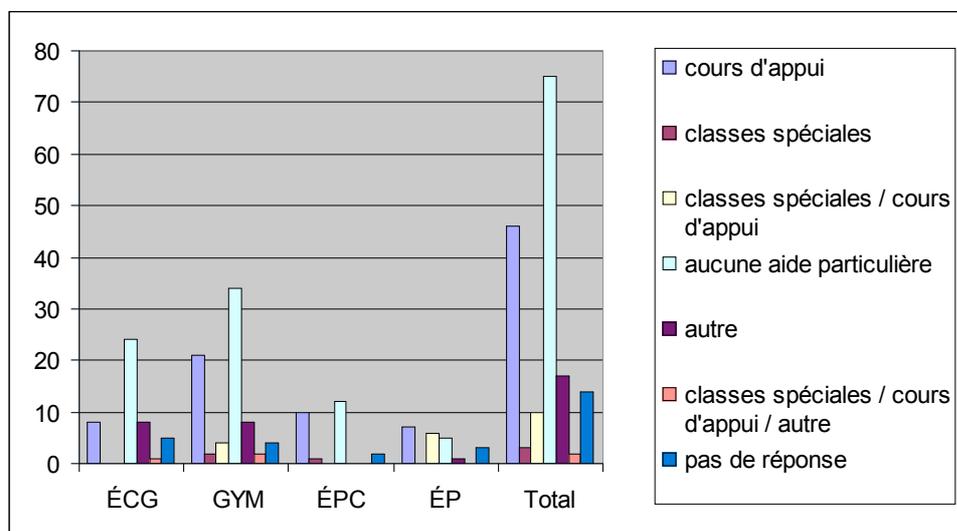
Commentaire :

Dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues), on enseigne avant tout les langues nationales et l'anglais. Les gymnases et les écoles de culture générale offrent quant à eux un spectre bien plus large de disciplines linguistiques. En Suisse alémanique, l'éventail de disciplines linguistiques des gymnases se révèle plus étoffé qu'en Suisse latine.

⁴ Depuis l'année scolaire 2005.

2. Comment aidez-vous les apprenant-e-s allophones à améliorer leur maîtrise de la langue locale ?

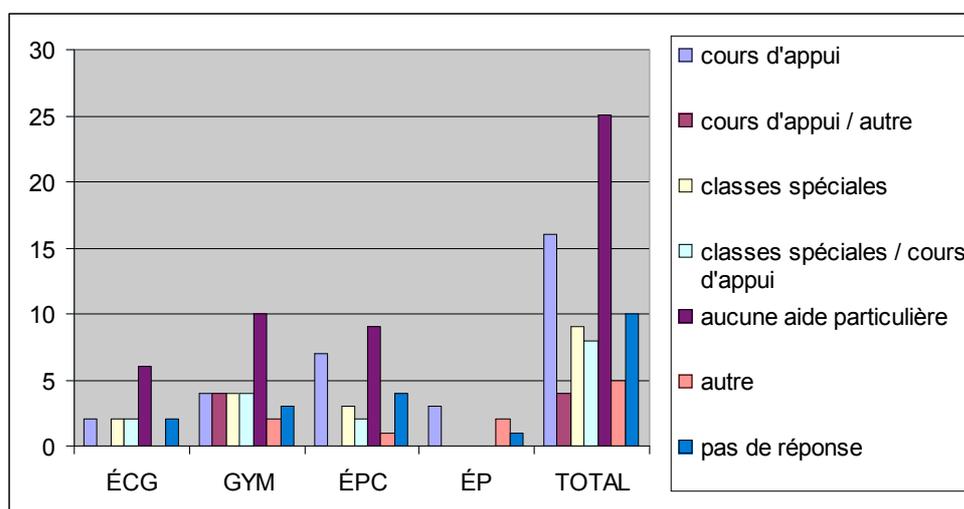
Réponses de la Suisse alémanique :



En Suisse alémanique, 56 % des écoles offrent aux apprenant-e-s une aide spéciale et le pourcentage des écoles professionnelles proposant une telle aide s'élève même à 72 %.

Réponses de la Suisse latine⁵ :

Environ deux tiers des écoles de Suisse latine offrent aux apprenant-e-s une telle aide.



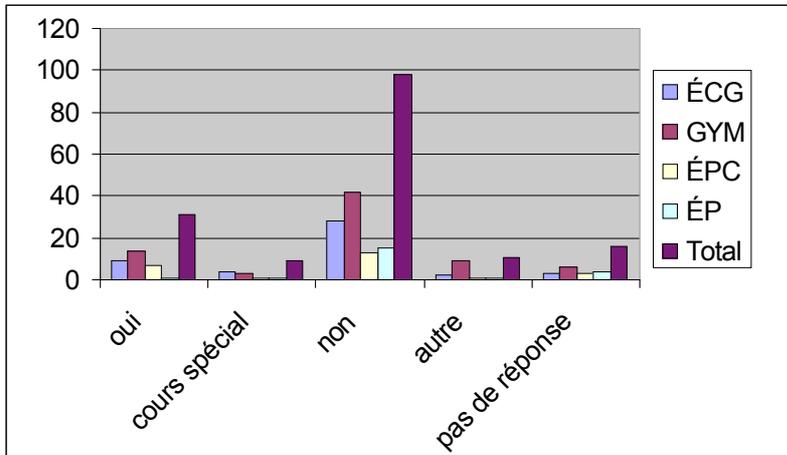
Commentaire : il s'avère moins coûteux pour la collectivité d'aider un apprenant qui a des difficultés (par ex. au moyen de cours d'appui) que de faire redoubler un élève qui réalise de faibles performances scolaires.

A noter toutefois qu'une grande partie des écoles n'offre aucun soutien : c'est le cas d'une bonne moitié des écoles alémaniques et d'un tiers des écoles de Suisse latine.

⁵ En Suisse latine, environ un tiers des personnes sondées n'a pas répondu à ces questions. Cet état de fait doit être pris en compte dans l'évaluation des différents pourcentages.

3. Les apprenant-e-s allophones peuvent-ils améliorer et entraîner leur langue maternelle à l'école ?

Réponses de la Suisse alémanique :



En Suisse alémanique, 39 % des apprenant-e-s allophones peuvent améliorer et entraîner leur langue maternelle à l'école.

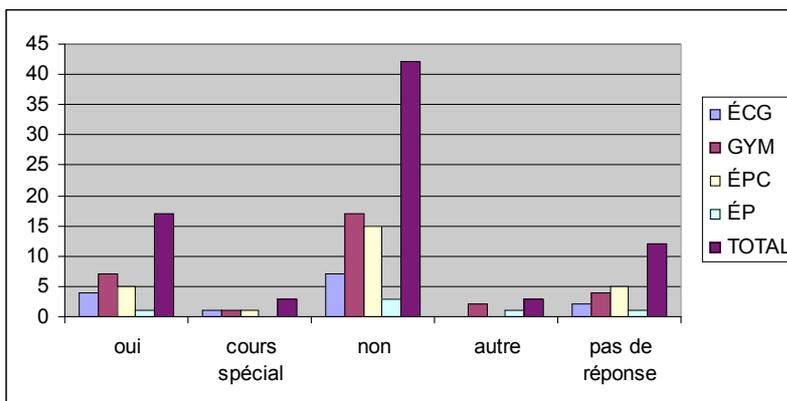
Dans les écoles professionnelles commerciales le pourcentage s'élève à 45 %, dans les gymnases à 34 %, dans les écoles de culture générale à 34,9 % et dans les écoles professionnelles à seulement 11 %.

Seul un tiers environ des apprenant-e-s peuvent exercer et améliorer leur langue maternelle dans les gymnases et les écoles de culture générale; donc les deux tiers des apprenant-e-s n'ont pas cette possibilité.

Dans les écoles professionnelles, seuls quelques apprenant-e-s ont la chance de pouvoir entraîner leur langue maternelle.

Réponses de la Suisse latine :

En Suisse latine, 30,9 % des apprenant-e-s allophones peuvent améliorer et entraîner leur langue maternelle à l'école.



Commentaire :

On constate qu'il existe sur ce point une inégalité de traitement des apprenant-e-s, selon le type d'école et la région linguistique : dans les écoles professionnelles commerciales, le fait de maîtriser une langue supplémentaire est plus souvent considéré comme une chance pour les apprenant-e-s que dans les autres écoles.

Certainement que le corps enseignant et les maîtres d'apprentissage sont conscients du fait qu'une langue étrangère supplémentaire donne un grand avantage dans la profession.

En Suisse latine, seul un petit tiers des apprenant-e-s ont l'occasion d'entraîner et d'améliorer leur langue maternelle à l'école.

4. Prenez-vous des mesures particulières pour soutenir les apprenant-e-s qui parviennent à de faibles résultats dans les langues étrangères ?

Réponses de la Suisse alémanique :

	cours d'appui	encouragement individuel	devoirs supplémentaires	séjour linguistique	soutien pédagogique	autre	non / aucune	Total
GYM	16	4	4	2	4	0	0	30
ÉPC	9	0	0	0	1	2	0	12
ÉP	4	0	0	0	0	0	0	4
ÉCG	19	2	8	1	5	0	13	48
Total	48	6	12	3	10	2	13	94
%	51.1 %	6.4 %	12.8 %	3.2 %	10.6 %	2.1 %	13.8 %	100 %

Réponses de la Suisse latine :

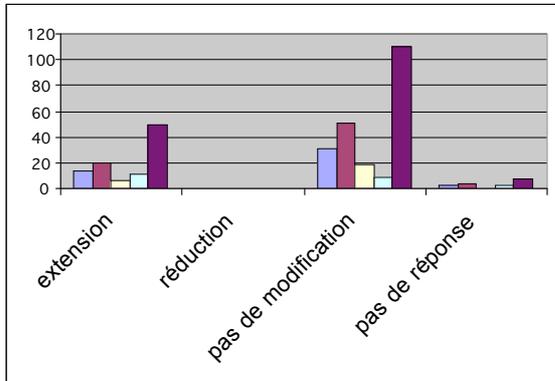
	cours d'appui	encouragement individuel	devoirs supplémentaires	séjour linguistique	soutien pédagogique	autre	Total
GYM	8	3	3	2	4	9	29
ÉPC	6	1	0	0	1	5	13
ÉP	0	0	0	0	0	0	0
ÉCG	4	0	0	0	1	5	10
Total	18	4	3	2	6	19	52
%	34.6 %	7.7 %	5.8 %	3.8 %	11.5 %	36.5 %	100 %

Commentaire :

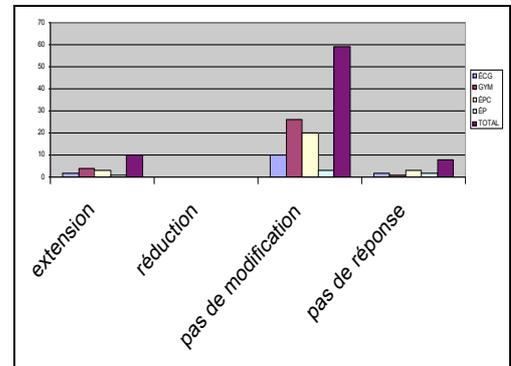
Les cours d'appui (et le soutien scolaire) se profilent clairement comme les mesures les plus fréquemment prises pour encourager les apprenant-e-s à faibles performances scolaires. Seules 3,2 % (en Suisse alémanique) et 3,8 % (en Suisse latine) des écoles proposent un séjour linguistique pour aider les apprenant-e-s rencontrant des difficultés d'apprentissage. En Suisse alémanique, 10,6 % et en Suisse latine 11,5 % des enseignant-e-s offrent un soutien pédagogique en cas de difficultés d'apprentissage (par ex. comment apprend-on une langue étrangère, le vocabulaire, etc.).

5. Souhaitez-vous une modification de l'éventail des disciplines linguistiques dans votre établissement ?

Réponses de la Suisse alémanique :



Réponses de la Suisse latine :



En Suisse alémanique, l'extension de l'éventail des disciplines linguistiques est souhaitée par 30 % des sondés et en Suisse latine par seulement 13 %. Une seule personne s'est prononcée en faveur d'une réduction.

Commentaire :

Les besoins varient selon le type d'école : en Suisse alémanique, les gymnases et les écoles de culture générale se disent satisfaits de l'offre actuelle à raison de 30 % environ. Certainement que la possibilité interne à l'établissement d'offrir d'autres langues en branches facultatives est l'une des principales raisons de cette satisfaction relative.

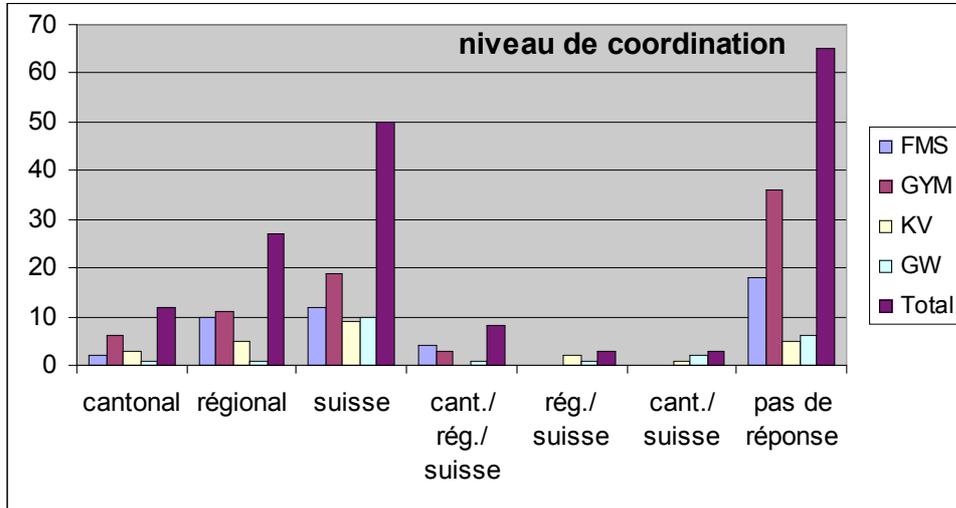
Dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues), les langues partenaires revêtent actuellement une importance certaine et s'avèrent déterminantes lors d'une recherche d'emploi. La vision pragmatique et proche de la réalité des personnes impliquées explique sans doute en partie les réponses obtenues. Sur ce point, la majorité des sondés semble satisfaite de l'éventail actuel des disciplines linguistiques.

Dans les écoles professionnelles, plus de la moitié souhaiterait une extension. Dans cette formation professionnelle, environ les deux tiers des apprenant-e-s ne suivent plus de cours de langues. D'ailleurs, les réponses montrent clairement qu'une extension est souhaitée.

En Suisse latine, 76,6 % des enseignant-e-s ne souhaitent pas de modification.

6. Trouvez-vous qu'il faudrait davantage coordonner l'offre en disciplines linguistiques ?

Réponses de la Suisse alémanique :

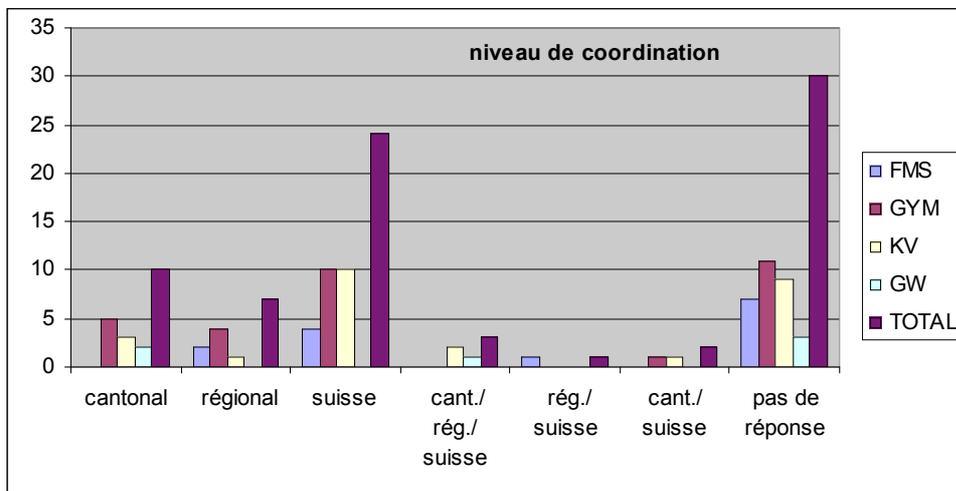


Les Suisses alémaniques souhaitent à **74,6 %** (trois niveaux confondus) que l'offre en disciplines linguistiques soit coordonnée :

- 13,7 % approuvent une coordination au niveau cantonal.
- 22,7 % souhaitent une coordination au niveau régional.
- **38,2 % souhaiteraient une coordination au niveau suisse.**

La coordination est souhaitée par une majorité dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et par plus de la moitié des sondés dans les gymnases et les écoles de culture générale.

Réponses de la Suisse latine :



La Suisse latine approuve à raison de **61,1 %** (trois niveaux confondus) une coordination de l'offre en disciplines linguistiques :

- 13 % approuvent une coordination au niveau cantonal.
- 9,1 % souhaitent une coordination au niveau régional.
- **39 % souhaiteraient une coordination au niveau suisse.**

Commentaire :

- Plus des 2/3 des enseignant-e-s souhaitent une forme de coordination.
- Le secteur de la formation professionnelle est habitué à ce que tout soit décidé au niveau fédéral, ce qui assure notamment une certaine garantie de la qualité dans la formation.
- Il se pourrait que la décision de certains cantons d'introduire l'anglais comme première langue étrangère ait eu une influence sur les réponses obtenues⁶.
- Les écoles professionnelles doivent souvent réunir des apprenant-e-s issus de différents cantons pour pouvoir garantir une formation professionnelle spécifique. Des offres en disciplines linguistiques différentes s'avèrent alors problématiques.
- Le besoin de coordination peut aussi révéler le besoin d'une offre linguistique élargie (cf. question III.5), tout particulièrement pour les écoles professionnelles⁷.

7. Remarques sur la section

De nombreux commentaires intéressants montrent quelle forme de coordination est souhaitée et fait sens. Voici quelques remarques représentatives, en forme abrégée :

- La coordination ne fait sens que si elle s'opère au niveau **suisse**. On peut envisager un examen de maturité national (nécessité : définition précise des attentes). Je n'aimerais pas que le matériel didactique soit prescrit ni qu'on fixe une liste de lectures obligées.
- créer des **standards** contraignants, harmonisés
- une plus grande **standardisation** des niveaux d'aptitudes dans toutes les disciplines au niveau suisse serait très souhaitable, en raison de la mobilité accrue de la population mais aussi pour des raisons d'équité. Cependant, cela ne doit en aucun cas se faire au détriment des autres contenus du gymnase.
- on ne devrait pas nécessairement mieux coordonner les offres, mais ce sont surtout les **plans d'études** qui devraient être davantage coordonnés au niveau régional et cantonal.
- échanger et **coordonner les examens** / élaborer des plans d'études
- il serait intéressant de créer une **plateforme** au niveau suisse
- dans les écoles professionnelles commerciales, l'offre en langues étrangères est bien coordonnée. Ce qui s'avère absolument nécessaire à présent, c'est de disposer d'une **réglementation intercantonale contraignante**, dans le domaine de la 1^{ère} langue étrangère et de la 2^e langue étrangère.

⁶ "Le diktat linguistique de Zurich divise la Suisse".

⁷ "Il faudrait que dans les écoles professionnelles chaque élève puisse (doive) apprendre au moins 1 langue étrangère".

"Depuis 3 ans, tous les élèves de la *Sekundarschule* et de la *Realschule* suivent 3 ans de cours d'anglais – il serait donc souhaitable que ces élèves continuent d'avoir, durant chaque année d'apprentissage, au moins une leçon d'anglais par semaine de façon à ce qu'ils puissent maintenir leurs compétences linguistiques".

Deux remarques s'opposant à une coordination :

- pas de nécessité de coordination.
- le concept d'enseignement des langues étrangères suffit.

Autres remarques :

- le temps manque pour un approfondissement des thèmes littéraires.
- la demande pour l'anglais est plus grande du côté des élèves que l'offre dans ce domaine.

Commentaire :

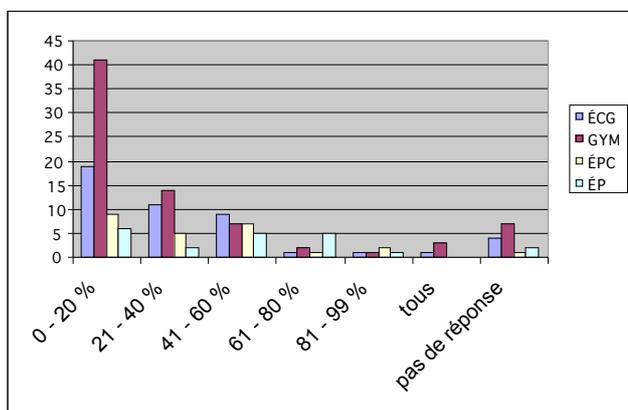
Dans l'ensemble, une majorité se prononce en faveur d'une coordination globale, intercantonale ou à l'échelon suisse avec des standards harmonisés et contraignants.

IV. Les langues étrangères

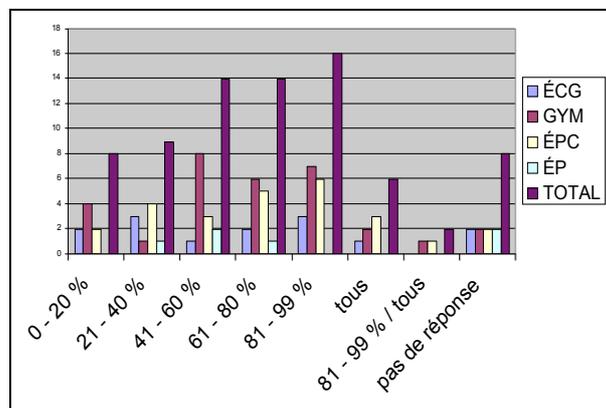
A. Formation initiale et continue des enseignant-e-s de langues

1. La langue enseignée par les enseignant-e-s de langues est-elle aussi leur langue maternelle ?

Réponses de la Suisse alémanique :



Réponses de la Suisse latine :



Les enseignant-e-s de langues qui enseignent leur langue maternelle sont une minorité. Ils sont plus fréquents dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues) que dans les gymnases et les écoles de culture générale.

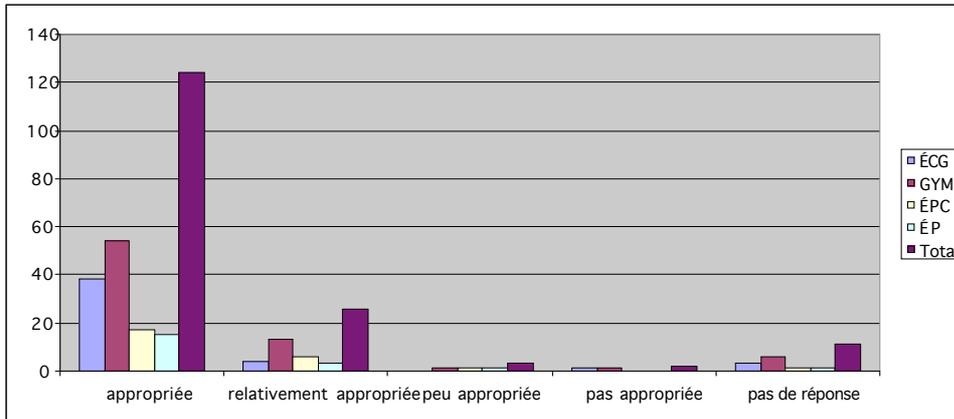
Commentaire : il est étonnant que dans notre Suisse multiculturelle et multilingue, on ne compte pas plus d'enseignant-e-s qui dispensent des cours dans leur langue maternelle.

L'enseignement ne consiste en effet pas uniquement dans la transmission de la langue, mais aussi dans celle de la culture, de l'histoire et du rapport au pays en question. Pour promouvoir l'enseignement dans la langue maternelle chez les

enseignant-e-s, il faudrait aussi prendre en compte l'orientation professionnelle dans les établissements de formation initiale des enseignant-e-s.

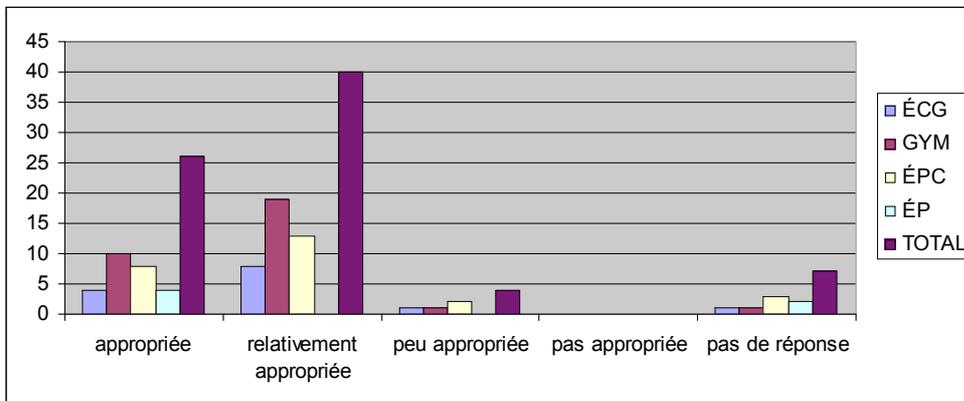
2. Comment trouvez-vous la formation des enseignant-e-s de langues ?

Réponses de la Suisse alémanique :



En Suisse alémanique, la majorité des enseignant-e-s sont satisfaits de leur formation : 73,8 % la trouvent appropriée, 15,5 % relativement appropriée et seulement 1,2 % pas appropriée.

Réponses de la Suisse latine :



En Suisse latine, 33,8 % des enseignant-e-s trouvent que la formation est appropriée et 51,9 % estiment qu'elle est relativement appropriée. Seuls 5,2 % considèrent qu'elle est peu appropriée.

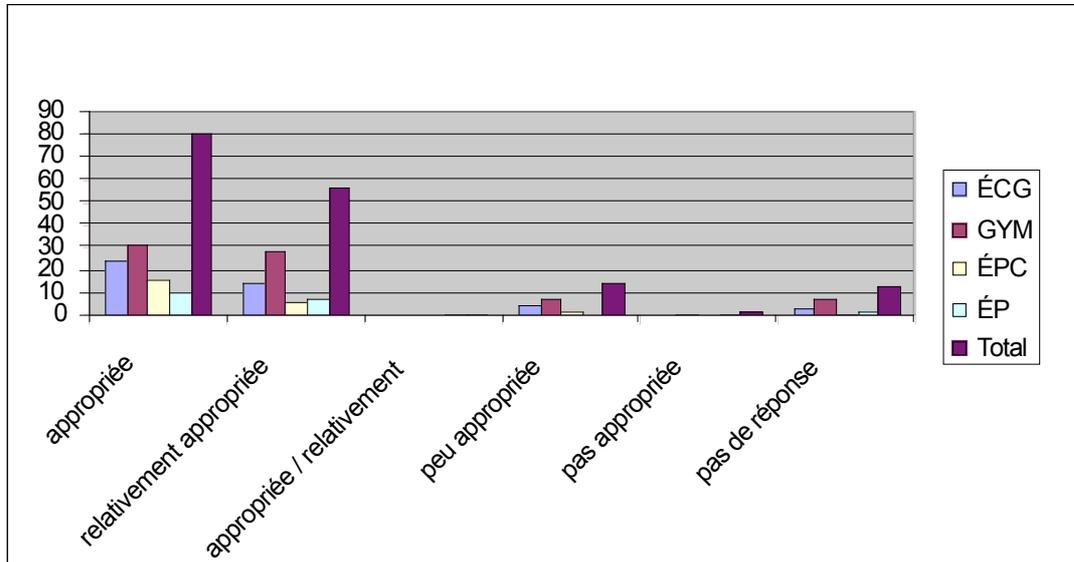
Commentaire :

A noter la différence de satisfaction selon la région linguistique. Un facteur important se trouve dans la question qui en résulte (IV.a.1).

Il s'agirait de réfléchir à la façon d'amener davantage d'enseignant-e-s à enseigner leur langue maternelle comme langue étrangère.

3. Comment trouvez-vous la formation continue des enseignant-e-s de langues ?

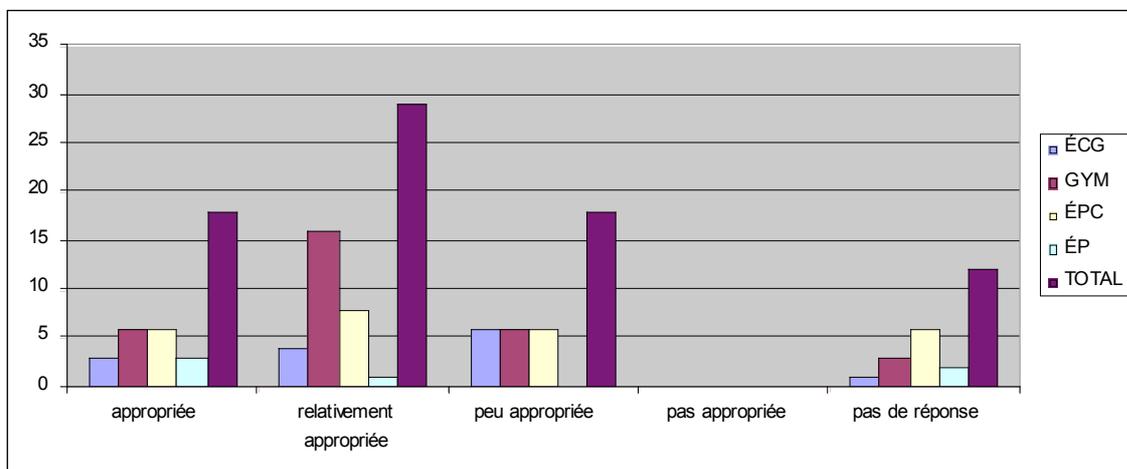
Réponses de la Suisse alémanique :



En Suisse alémanique 48,2 % des enseignant-e-s trouvent la formation continue appropriée :

- dans les écoles professionnelles commerciales : 64 %
- dans les écoles professionnelles : 45,5 %
- dans les écoles de culture générale : 52,2 %
- dans les gymnases : 41 %

Réponses de la Suisse latine :



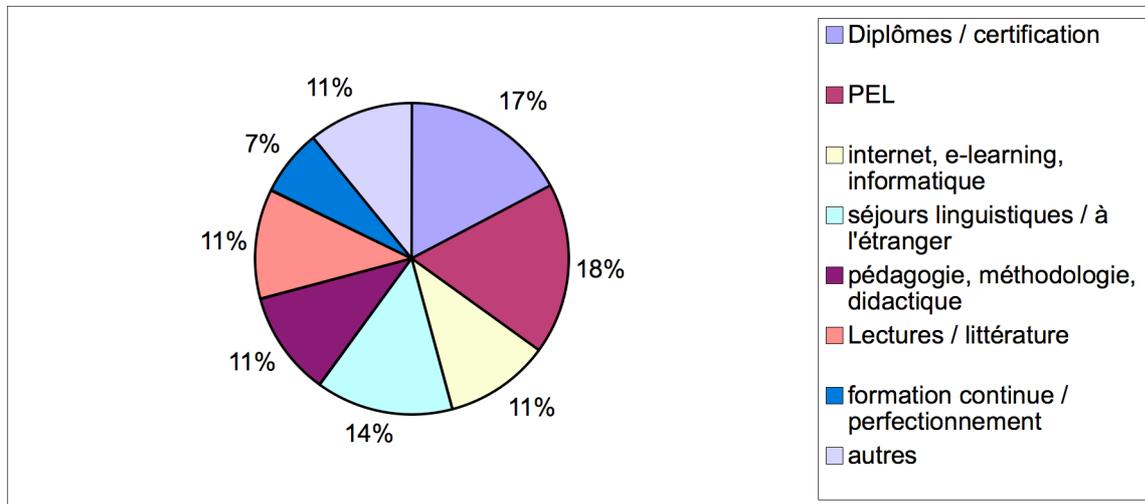
En Suisse latine, seuls 23,4 % des enseignant-e-s considèrent que la formation continue est appropriée. Elle est jugée relativement appropriée par 37,7 % des sondés et 23,4 % la disent peu appropriée.

Commentaire : Il apparaît qu'une discussion de fond devrait s'engager sur le thème de la formation continue des enseignant-e-s de langues.

Ce débat devrait absolument avoir lieu en collaboration avec différents établissements de formation continue.

4. Quels ont été les contenus et les thèmes notables de la formation continue suivie ces quatre dernières années par les enseignant-e-s de langues de votre établissement ?

Tous types d'écoles confondus (ensemble de la Suisse) :



Voici quelques autres contenus de formation continue cités à plusieurs reprises :

- évaluation et autoévaluation
- apprentissage et apprentissage autonome
- culture et connaissances générales (*Landeskunde*)
- réforme (écoles professionnelles – toutes filières confondues)
- anglais technique
- matériel didactique
- cours à l'université

Commentaire :

De nombreux cours de formation continue ont été suivis dans différents domaines par un grand nombre d'enseignant-e-s.

5. Quels contenus et quels thèmes de la formation continue méritent, d'après vous, d'être intensifiés ?

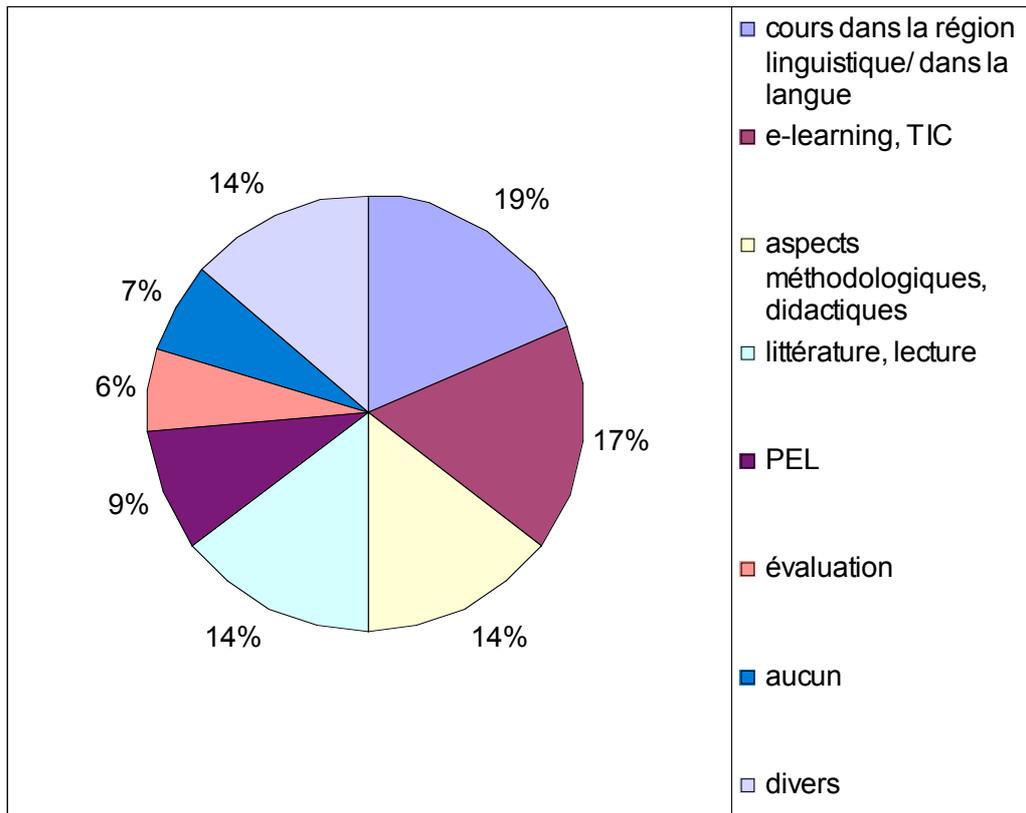
La demande de cours de formation continue est significative :

- Les cours cités comme nécessitant le plus d'intensification sont ceux qui ont trait aux langues (souvent séjour linguistique).
- les autres domaines fréquemment cités sont l'e-learning, la méthodologie et la didactique, la littérature et la lecture ainsi que le PEL.

Les autres contenus relevant de la formation continue qui ont été mentionnés à plusieurs reprises sont :

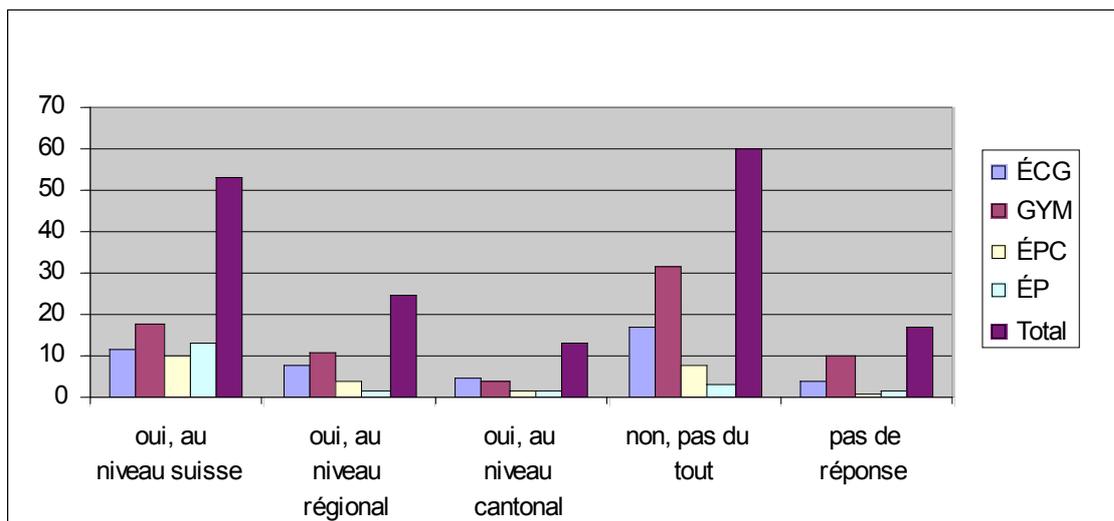
- culture et histoire
- certificats

Tous types d'écoles confondus (ensemble de la Suisse) :



6. Trouvez-vous que les contenus de la formation continue devraient être davantage harmonisés ?

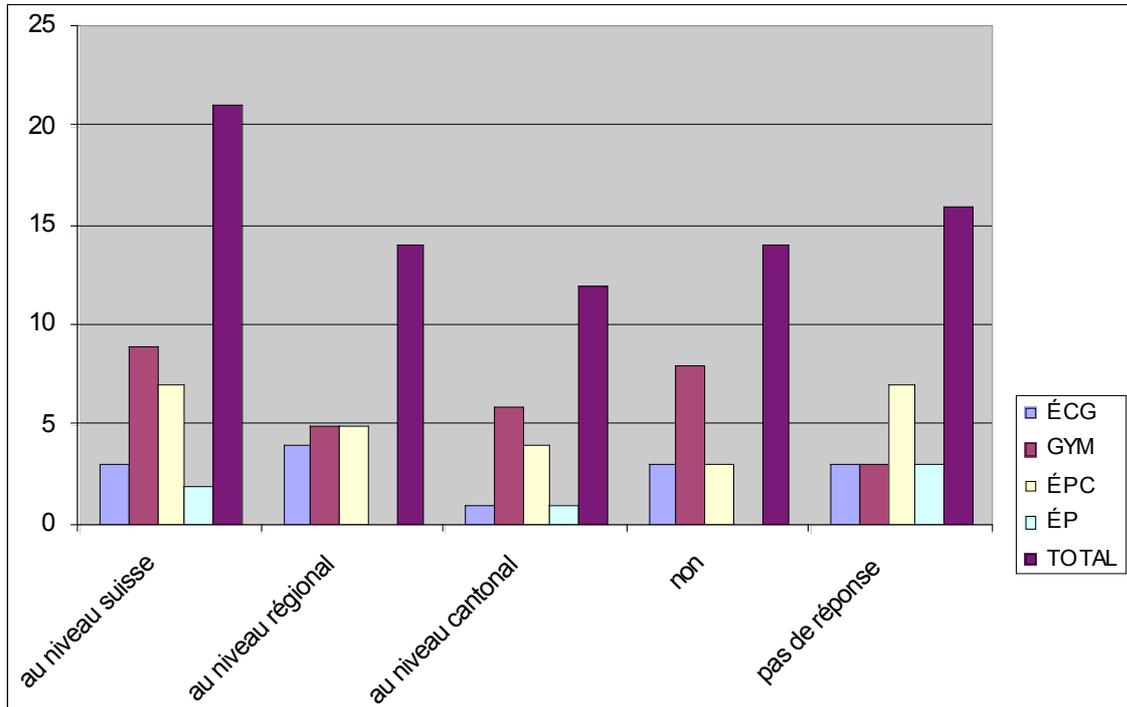
Réponses de la Suisse alémanique :



Les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et les écoles de culture générale font part d'une volonté manifeste de coordination.

Si la moitié des gymnases souhaitent une forme de coordination, l'autre moitié n'en veut pas.

Réponses de la Suisse latine :



Si 27,3 % des sondés s'expriment en faveur d'une coordination au niveau suisse, une coordination au niveau régional est souhaitée par 18,2 % et au niveau cantonal par 15,6 % des personnes interrogées.

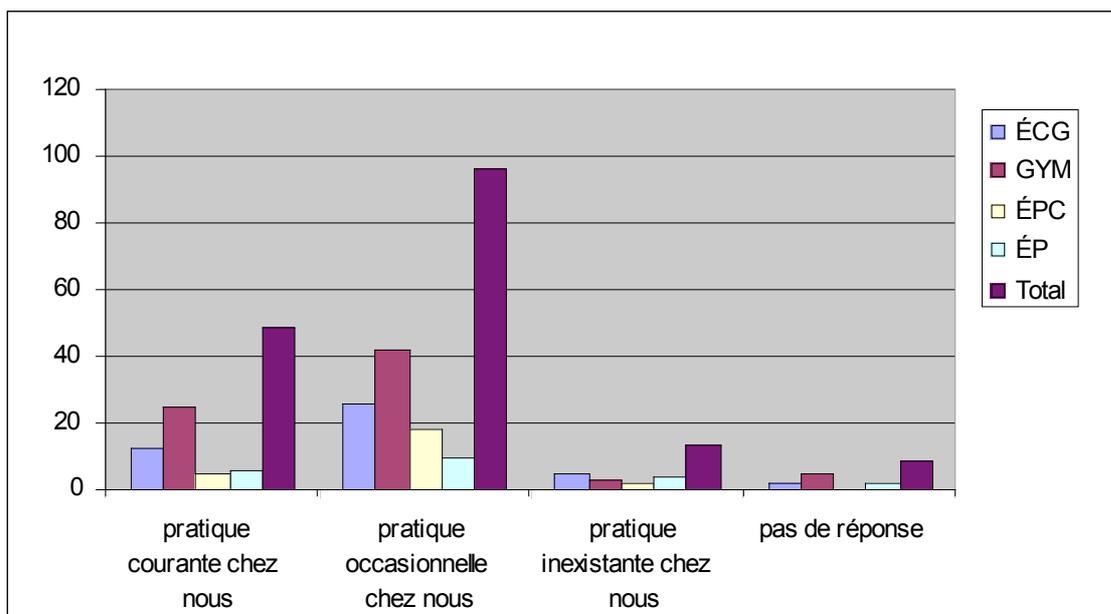
Commentaire :

Probablement que ces résultats révèlent une certaine appréhension à l'idée de se voir soumis à des restrictions de liberté. Toutefois, coordination n'est pas synonyme de réglementation jusque dans les moindres détails. Des lignes directrices claires, une définition précise du niveau à atteindre ne peuvent que contribuer à permettre une planification efficace et ciblée en matière d'enseignement des langues. Cette façon de faire laisse aux enseignant-e-s une grande marge de liberté et leur donne aussi une certaine sécurité à l'intérieur de ce cadre.

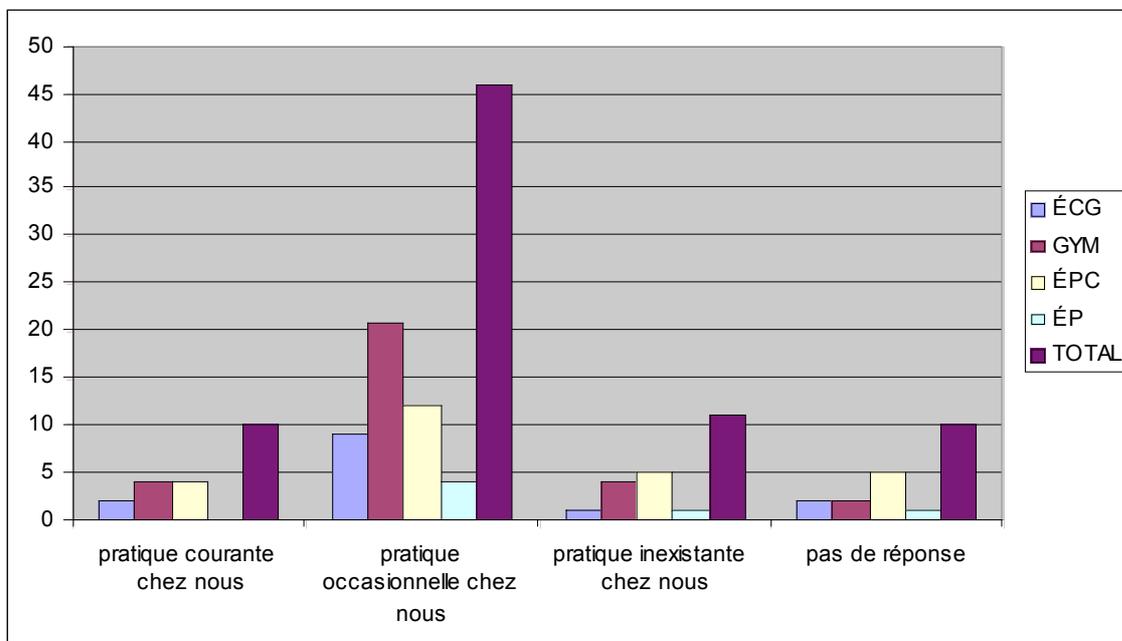
B. Domaines d'activité des enseignant-e-s de langues (en dehors de l'enseignement direct)

1. Séjours à l'étranger (pratique)

Réponses de la Suisse alémanique :



Réponses de la Suisse latine :

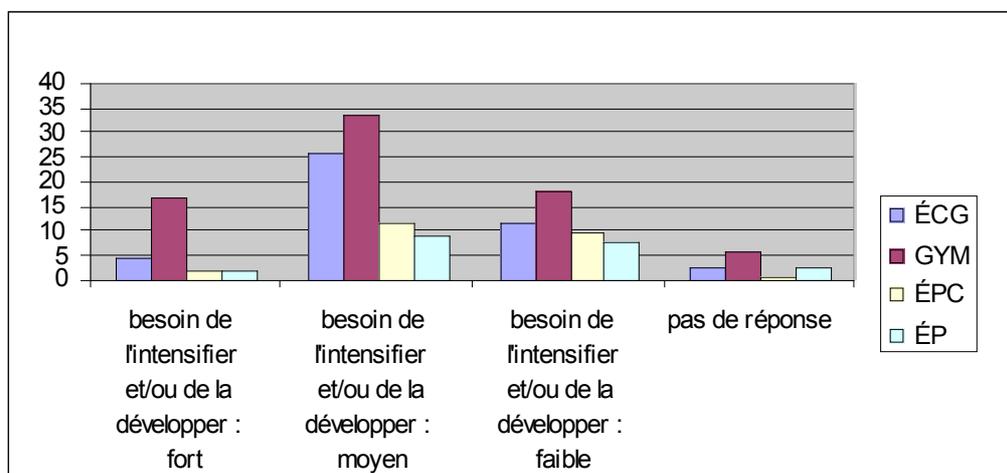


Il n'y a presque plus d'école où le séjour à l'étranger n'est pas du tout pratiqué :

- En Suisse alémanique, ce sont 14 écoles sur 168, ce qui équivaut à 8,3 %.
- En Suisse latine, on en dénombre 11 sur 77, ce qui fait 1/6.
- A noter toutefois que le séjour linguistique n'est, dans de nombreuses écoles, qu'une pratique occasionnelle et non courante.

2. Séjours à l'étranger (développement)

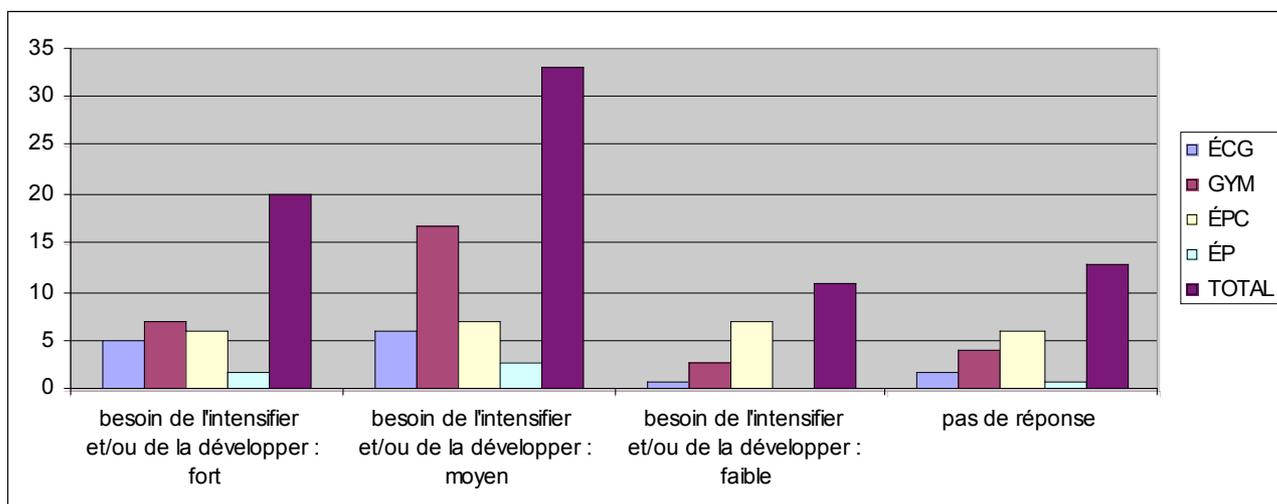
Réponses de la Suisse alémanique :



Le besoin d'intensifier cette pratique est évalué comme :

- fort par 15,5 %
- moyen par 48,2 %
- faible par 28,6 %

Réponses de la Suisse latine :



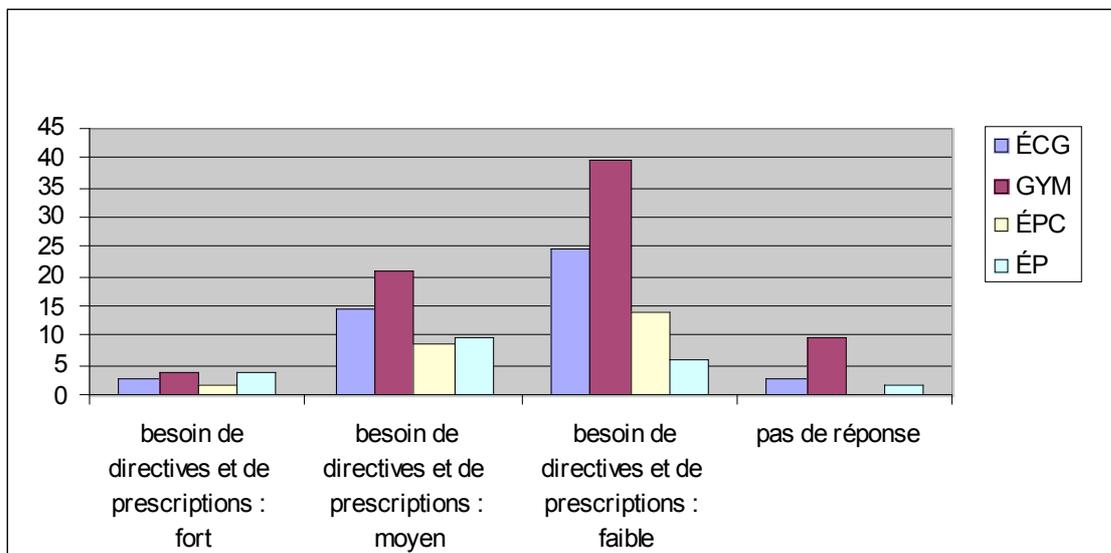
Le besoin d'intensifier cette pratique est évalué comme :

- fort par 26 %
- moyen par 42,9 %
- faible par 14,3 %

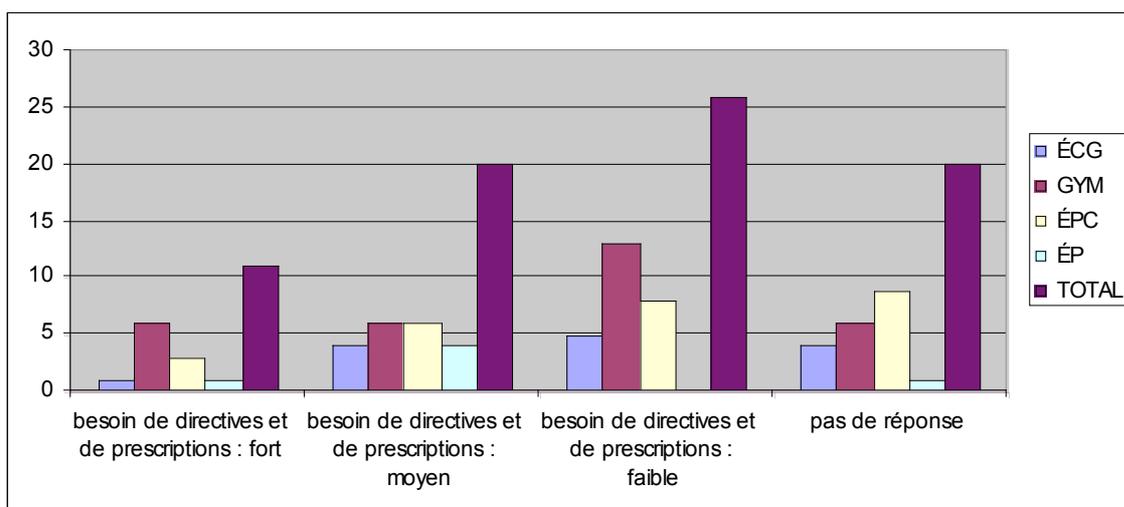
Commentaire : Étant donné que la pratique du séjour à l'étranger est déjà bien répandue et qu'elle fait partie des activités régulières ou occasionnelles, le besoin de l'intensifier se révèle de ce fait moins fort. Néanmoins, presque 50 % des sondés trouvent que le besoin de l'intensifier est moyen.

3. Séjours à l'étranger (directives)

Réponses de la Suisse alémanique :



Réponses de la Suisse latine :



Commentaire :

La plupart des **gymnases** ne souhaitent pas de lignes directrices. Ils se montrent satisfaits de la pratique actuelle, ou alors la liberté dont ils bénéficient correspond à leurs attentes.

Quant aux **écoles professionnelles commerciales**, près de la moitié des personnes interrogées considèrent que le besoin de directives est fort ou moyen.

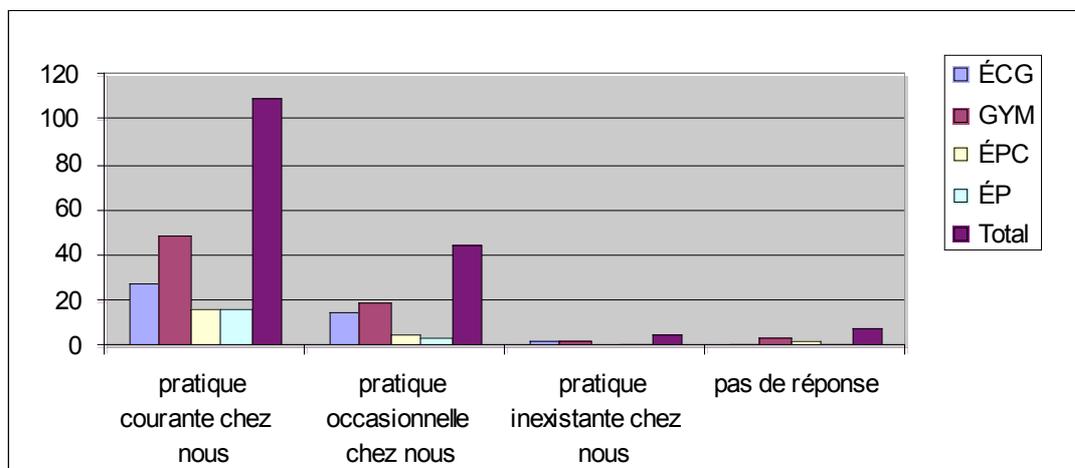
Dans les **écoles professionnelles**, on trouve une volonté claire de disposer de lignes directrices en la matière.

Ici aussi, la différence entre les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et les autres écoles est significative. Les besoins sont autres, vu que la pratique aussi est différente.

Pour les **écoles professionnelles (toutes filières confondues)**, il serait idéal de prévoir (ou de prescrire) un séjour à l'étranger durant les vacances, puisque les apprenant-e-s ne se rendent à l'école qu'un ou deux jours par semaine et sont employés le reste du temps dans différentes entreprises.

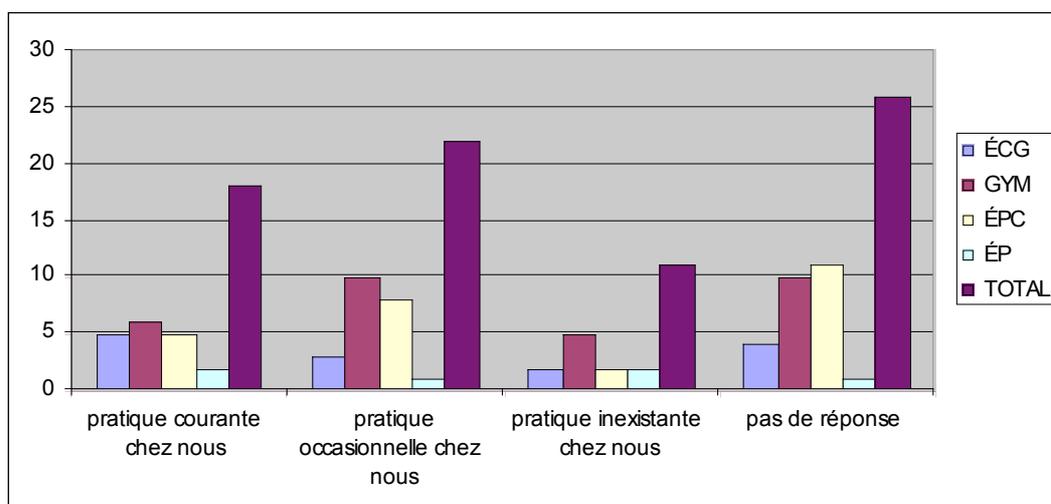
4. Collaboration au sein de l'association professionnelle⁸ (pratique)

Réponses de la Suisse alémanique :



Seuls 3 % des enseignant-e-s répondent que la collaboration au sein de l'association professionnelle est inexistante. Pour 65 % des sondés, cette collaboration est une pratique courante et pour 26,8% une pratique occasionnelle (4,8 % ne donnent aucune réponse).

Réponses de la Suisse latine :



La collaboration au sein de l'association professionnelle est inexistante pour 14,3 % des enseignant-e-s. Pour 23,4 % des sondés, cette collaboration est une pratique courante et pour 28,6 %, elle est occasionnelle (33,8 % n'ont donné aucune réponse).

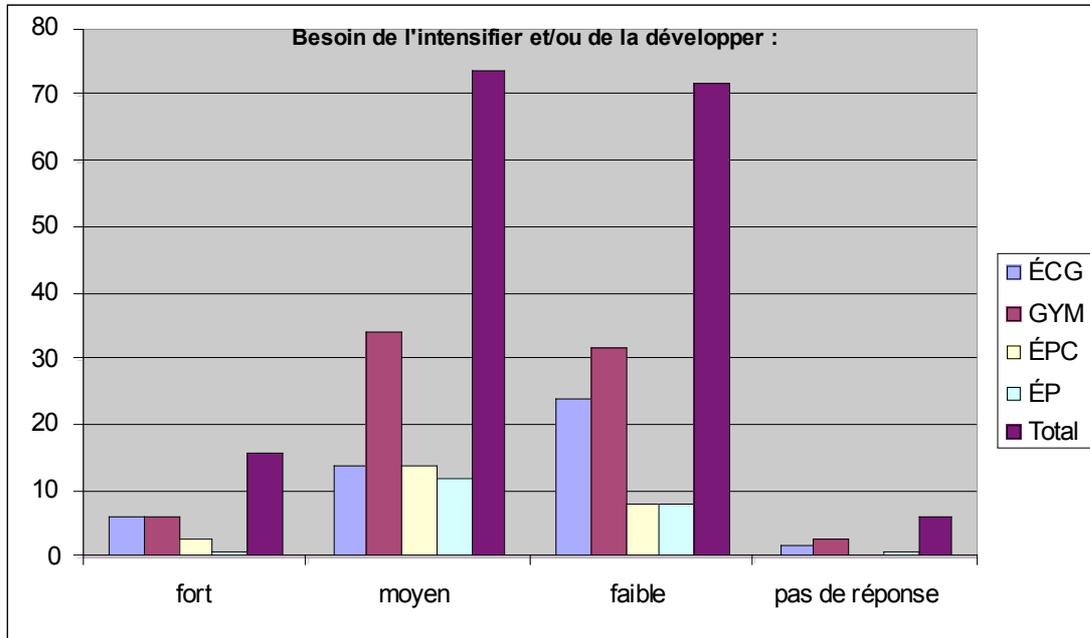
Commentaire :

Malgré la différence qui se profile entre les deux régions linguistiques, il apparaît clairement que la plupart des enseignant-e-s travaillent régulièrement ou occasionnellement dans une forme de coopération.

⁸ Ndt : Le terme d'association professionnelle (proposé comme traduction de l'allemand *Fachschaften*) désigne ici l'ensemble des enseignant-e-s d'une même section ou discipline au sein d'un établissement scolaire.

5. Collaboration au sein de l'association professionnelle (développement)

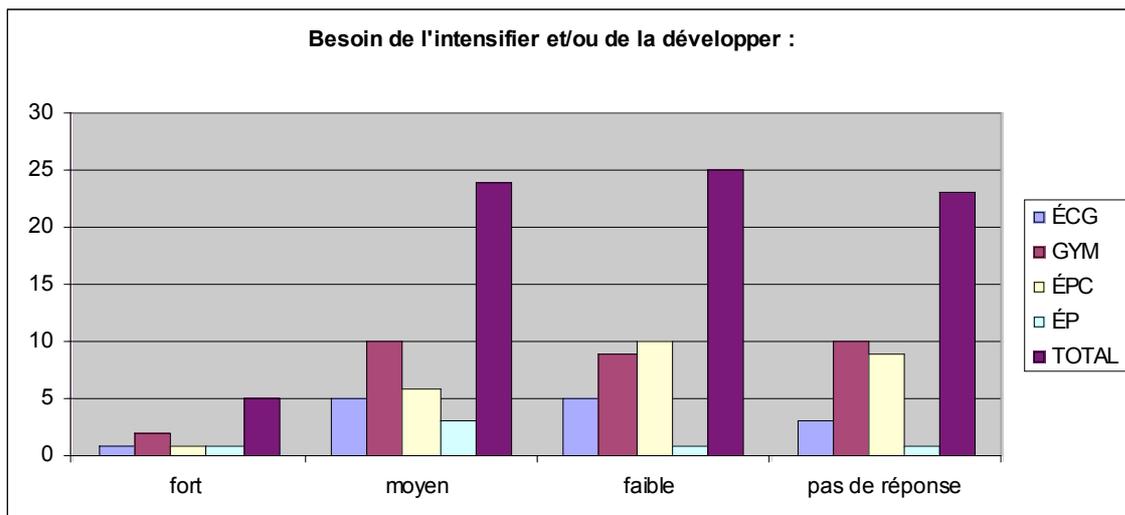
Réponses de la Suisse alémanique :



Étant donné que la collaboration est déjà en grande partie une pratique régulière, il semble logique que le besoin de l'intensifier ou de la développer soit faible.

En Suisse alémanique, on recense un besoin moyen à fort d'intensification et de développement pour plus de la moitié des sondés (53,5 %). En Suisse latine, ce besoin est considérablement plus faible : 37,7 %.

Réponses de la Suisse latine :

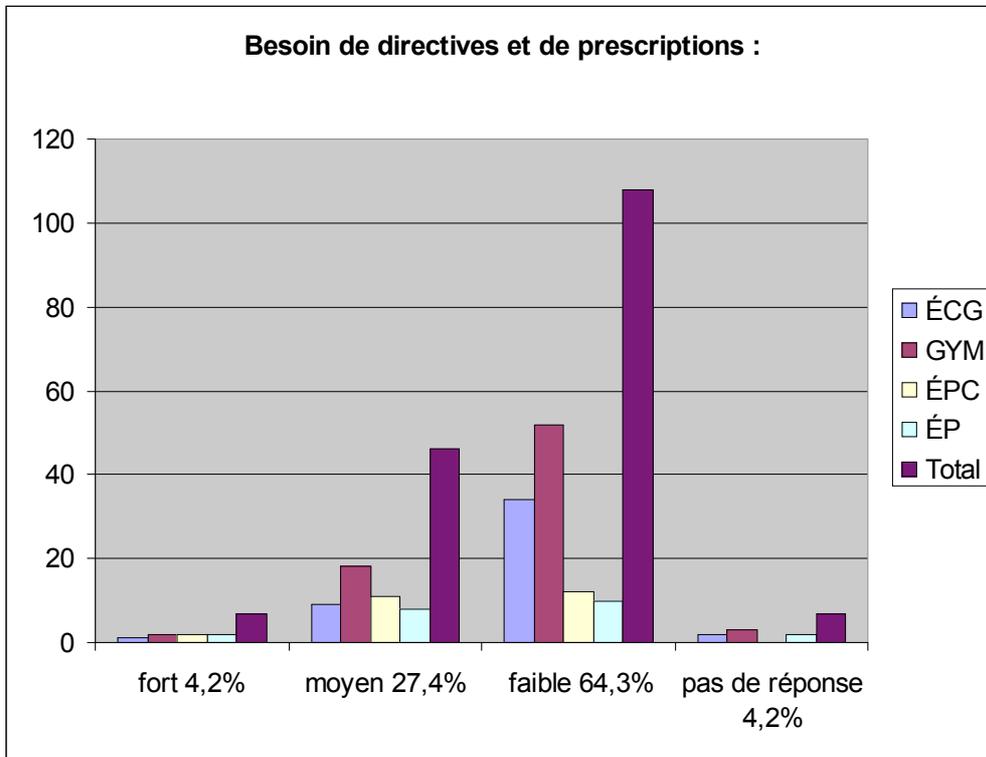


Commentaire :

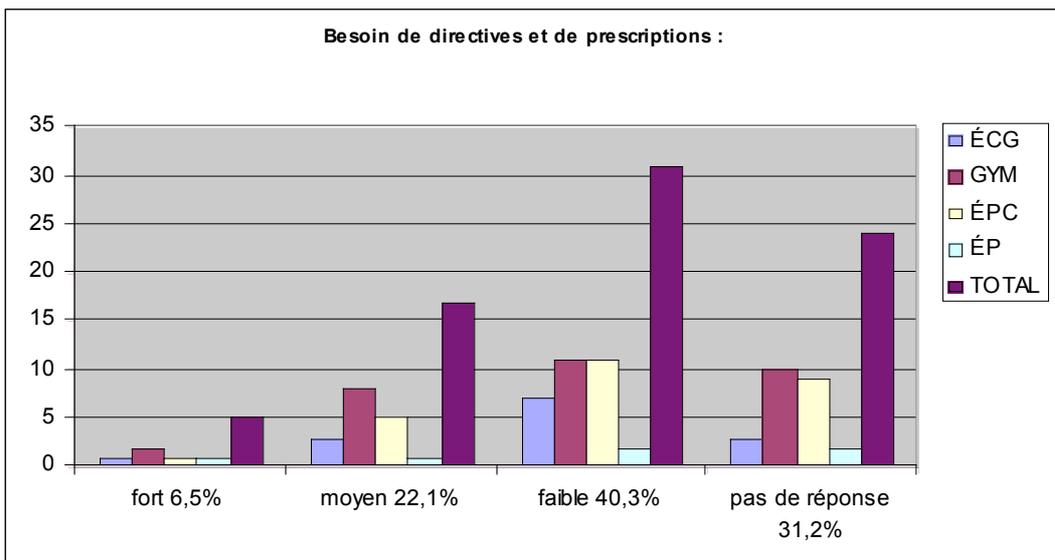
Sur ce point, il conviendrait de songer à la meilleure façon de favoriser et de développer la collaboration au sein de l'association professionnelle, sans pour autant qu'elle soit trop dirigée.

6. Collaboration au sein de l'association professionnelle (directives)

Réponses de la Suisse alémanique :



Réponses de la Suisse latine :



Commentaire :

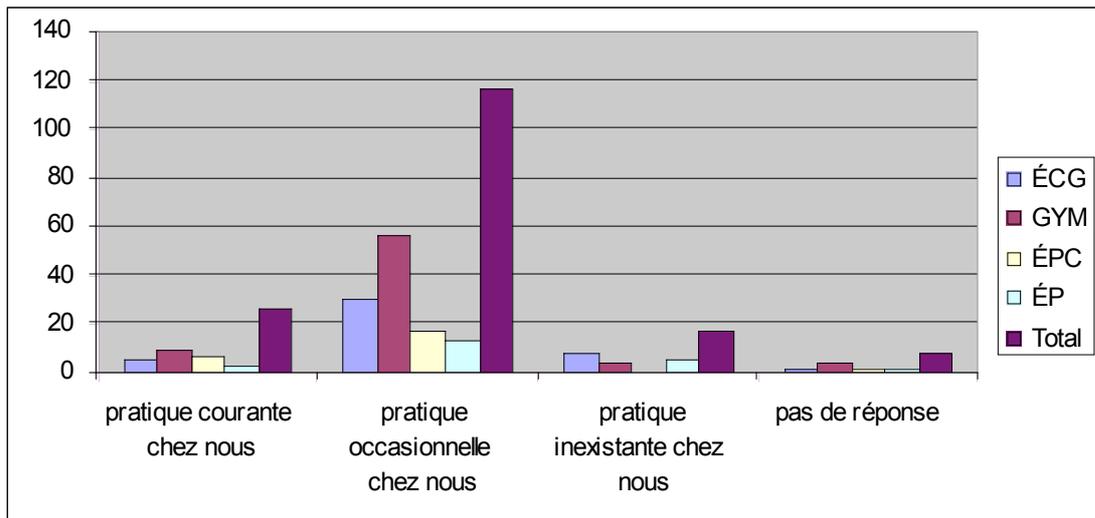
Il apparaît clairement que le besoin de lignes directrices est évalué comme étant moyen à faible.

Les écoles professionnelles (toutes filières confondues) montrent plus d'intérêt pour des lignes directrices que les gymnases et les écoles de culture générale.

Il est tout à fait possible de n'élaborer des lignes directrices que pour les écoles professionnelles (toutes filières confondues).

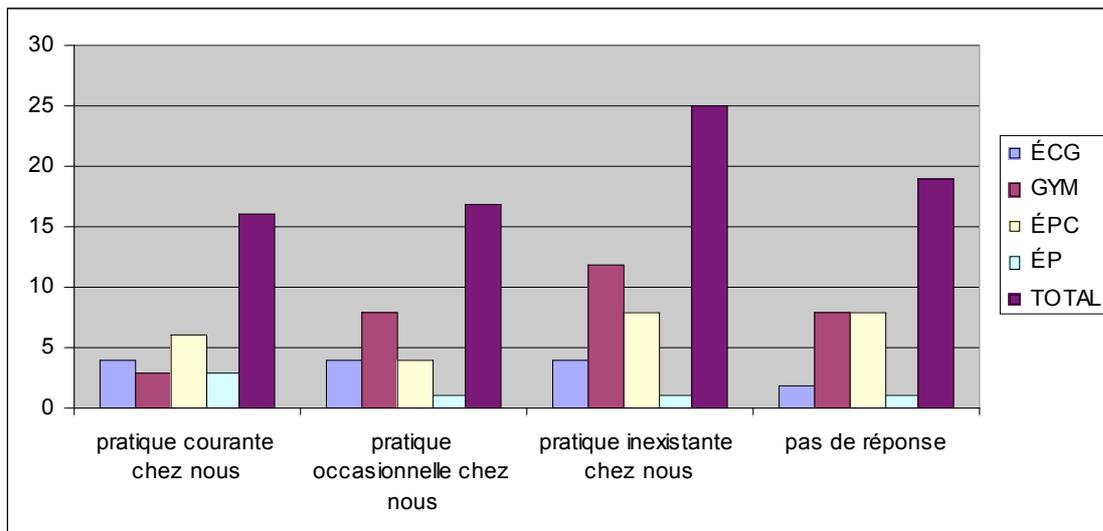
7. Collaboration avec d'autres associations linguistiques (pratique)

Réponses de la Suisse alémanique :



La collaboration avec d'autres associations linguistiques est une pratique occasionnelle pour la plupart (69,6 %), et même courante pour 15,5 %.

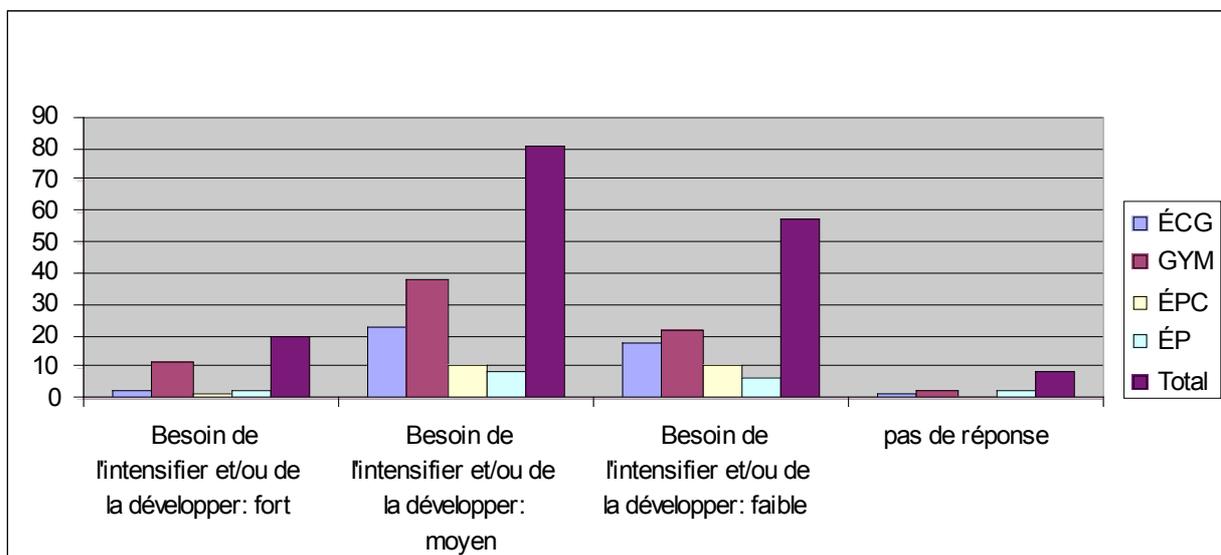
Réponses de la Suisse latine :



La collaboration avec d'autres associations linguistiques est une pratique courante pour 27,6 % des personnes sondées, occasionnelle pour 29,3 % et inexistante pour 43,1 % (pourcentages sans la rubrique "pas de réponse").

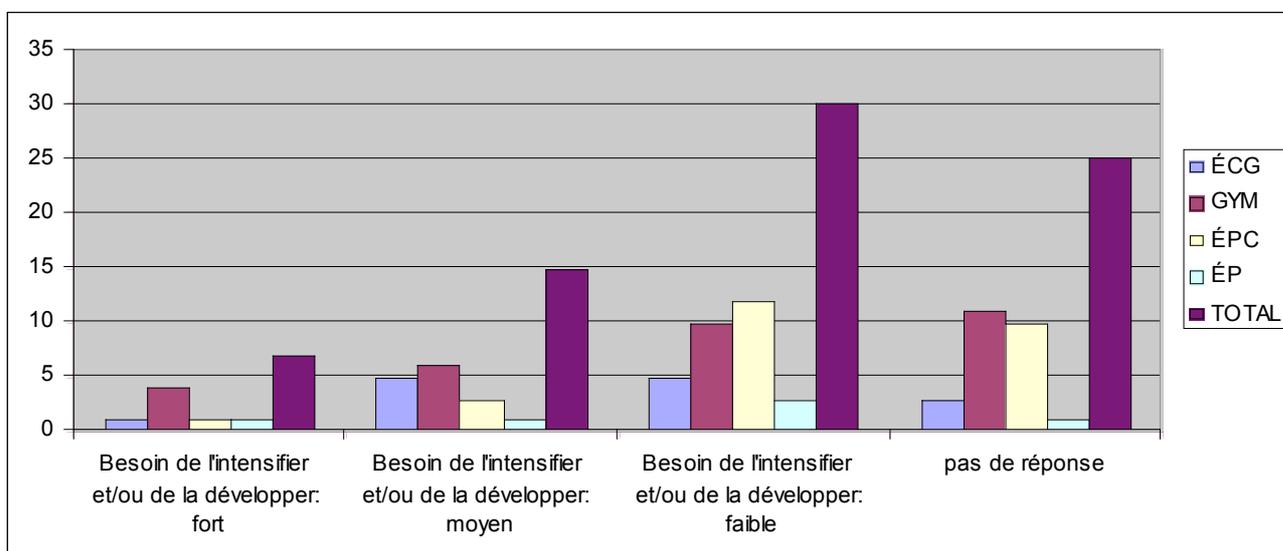
8. Collaboration avec d'autres associations linguistiques (développement)

Réponses de la Suisse alémanique :



Le besoin d'intensifier ou de développer la collaboration avec d'autres associations linguistiques est moyen pour 48,2 % et fort pour seulement 11,9 % des personnes sondées.

Réponses de la Suisse latine :



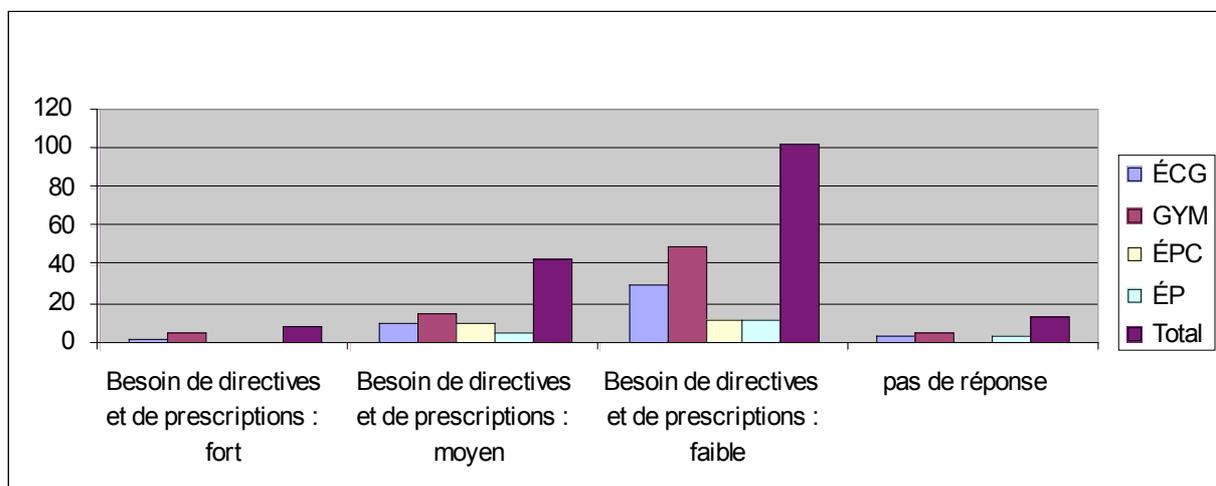
Le besoin d'intensifier ou de développer la collaboration avec d'autres associations linguistiques est faible pour 39 % et fort pour seulement 9,1 % des sondés.

Commentaire :

Du fait que cette forme de collaboration est déjà pratique régulière ou occasionnelle pour de nombreux enseignant-e-s, le besoin d'intensification et de développement est ressenti comme faible ou moyen.

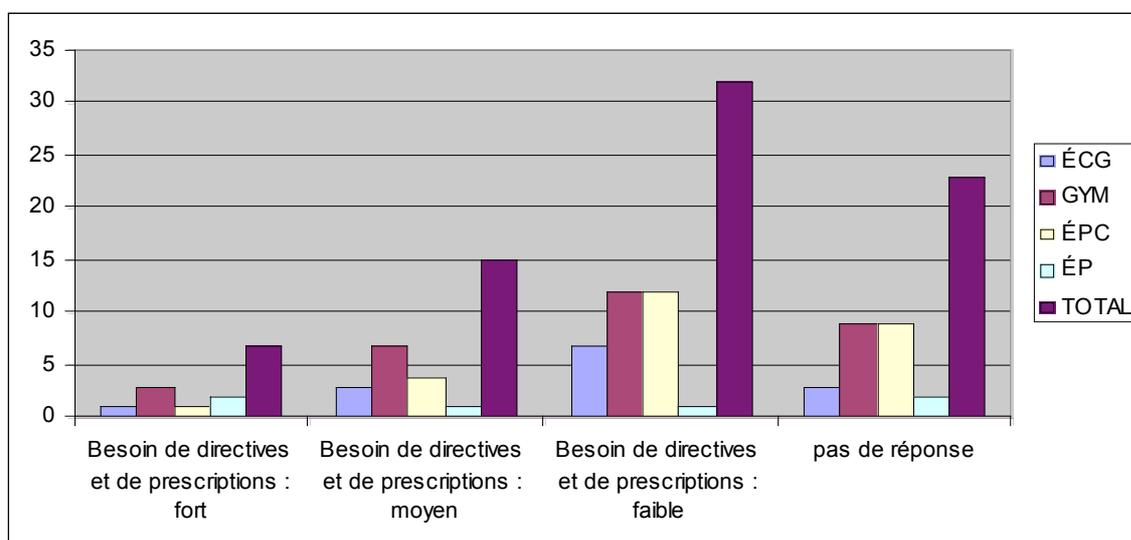
9. Collaboration avec d'autres associations linguistiques (directives)

Réponses de la Suisse alémanique :



Seules 5,4 % des personnes interrogées considèrent qu'il existe un fort besoin de directives et de prescriptions.

Réponses de la Suisse latine :



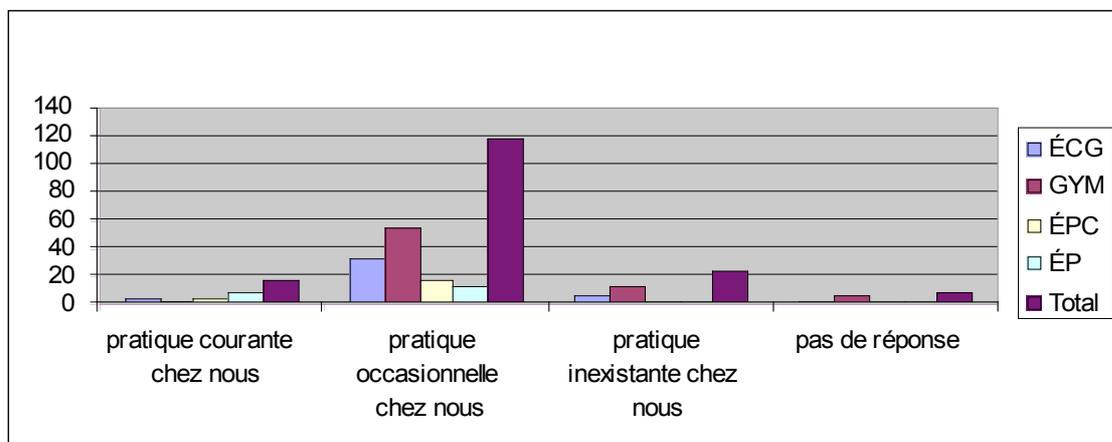
Pour 9,1 % des personnes interrogées, il existe un fort besoin de directives et de prescriptions; ce besoin est jugé moyen par 19,5 % des sondés.

Commentaire :

Dans ce domaine, il ne semble pas nécessaire d'édicter des lignes directrices, du fait que la collaboration existe déjà dans une large mesure.

10. Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) - pratique

Réponses de la Suisse alémanique :

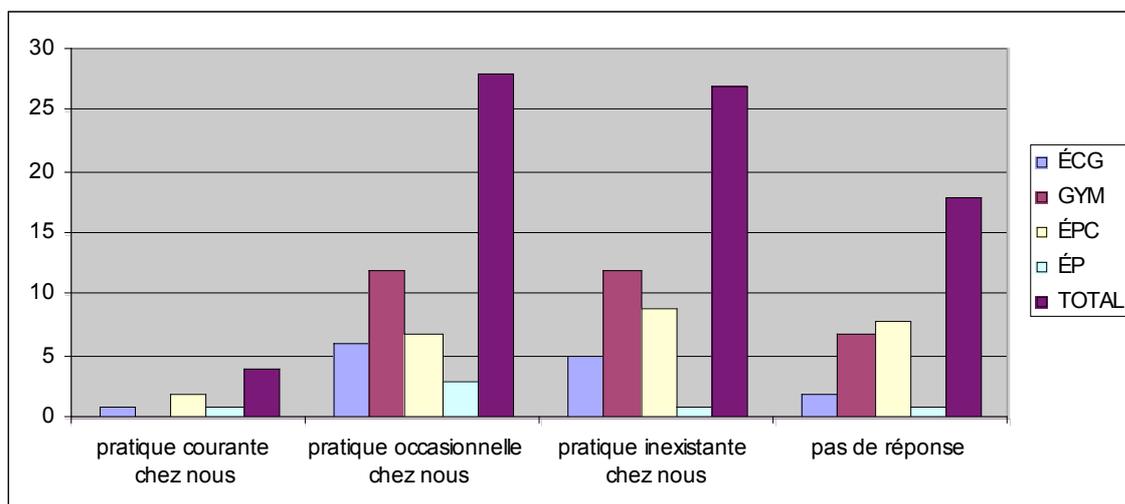


Pour 10,7 % des sondés, la collaboration avec des sections non linguistiques est courante.

Pour 70,2 %, c'est **une pratique occasionnelle**.

Pour 13,7 %, c'est une pratique inexistante.

Réponses de la Suisse latine :



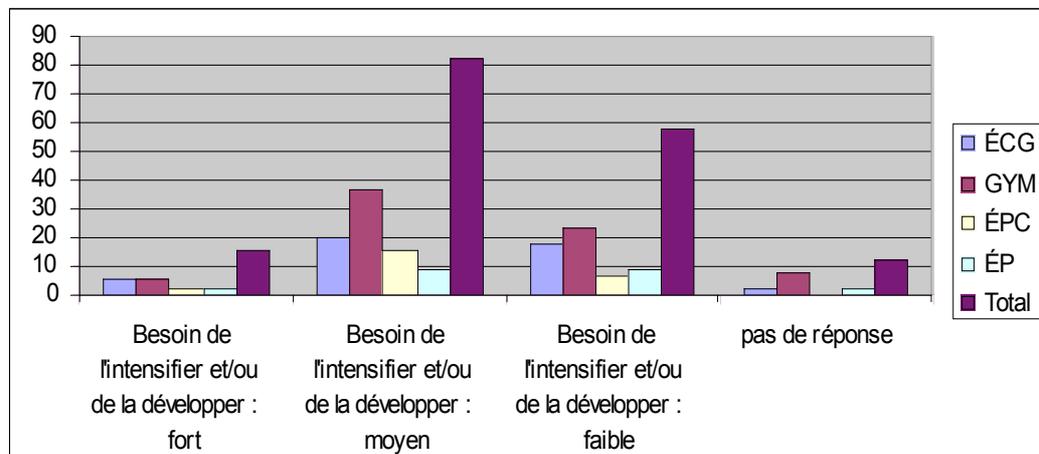
Pour 6,8 % des sondés, la collaboration avec des sections non linguistiques est courante.

Pour 47,5 %, c'est une pratique occasionnelle.

Pour 45,8 %, c'est une pratique inexistante (sans la rubrique "pas de réponse").

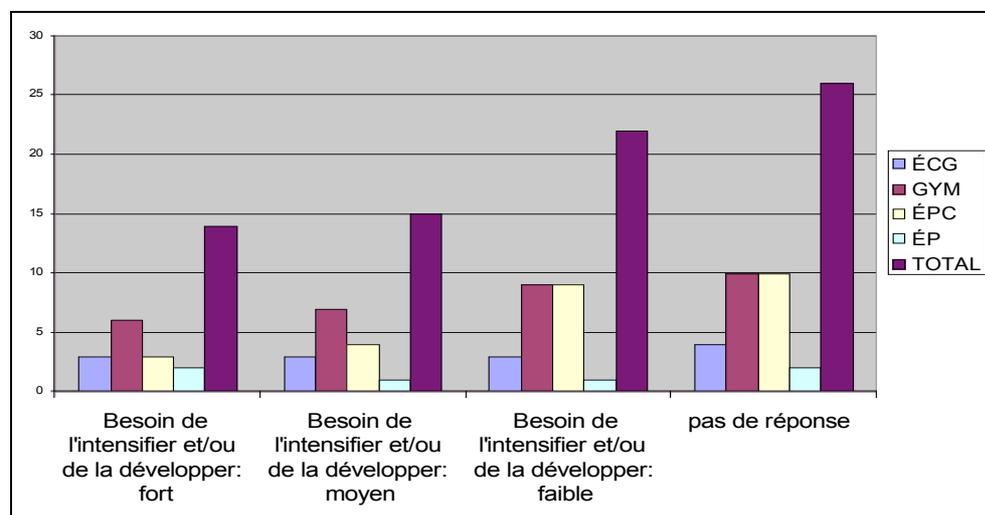
11. Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) - développement

Réponses de la Suisse alémanique :



Pour 9,5 % des personnes interrogées, le besoin d'intensifier ou de développer la collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) est fort. **Pour 48,8 % des sondés, ce besoin est moyen.** Enfin, 34,5 % l'estiment faible.

Réponses de la Suisse latine :



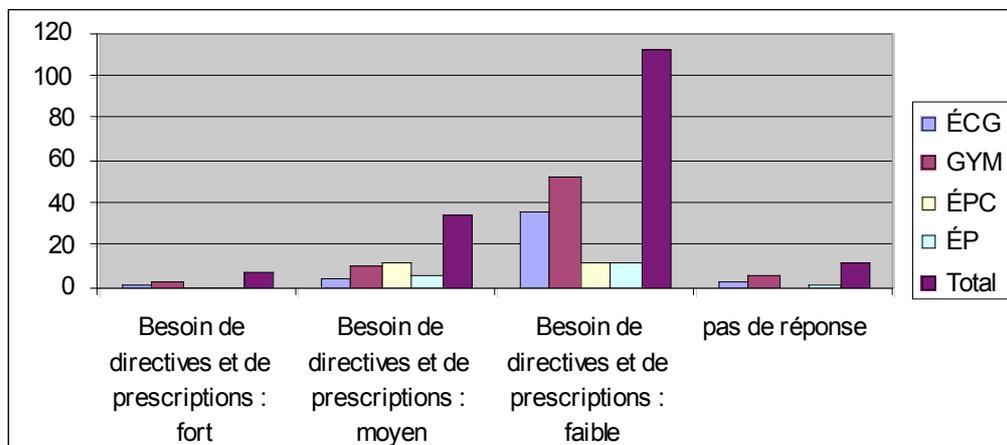
Pour 6,8 % des personnes interrogées, le besoin d'intensifier ou de développer la collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) est fort. **Pour 47,5 % des sondés, il est moyen.** Enfin 45,8 % l'estiment faible (sans la rubrique "pas de réponse").

Commentaire :

Plus de la moitié des sondés trouvent que le besoin d'intensification et de développement est fort ou moyen. Dans ce domaine, il s'avère judicieux de réfléchir à la meilleure façon de promouvoir la collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle avec des sections non linguistiques.

12. Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques) – directives

Réponses de la Suisse alémanique :

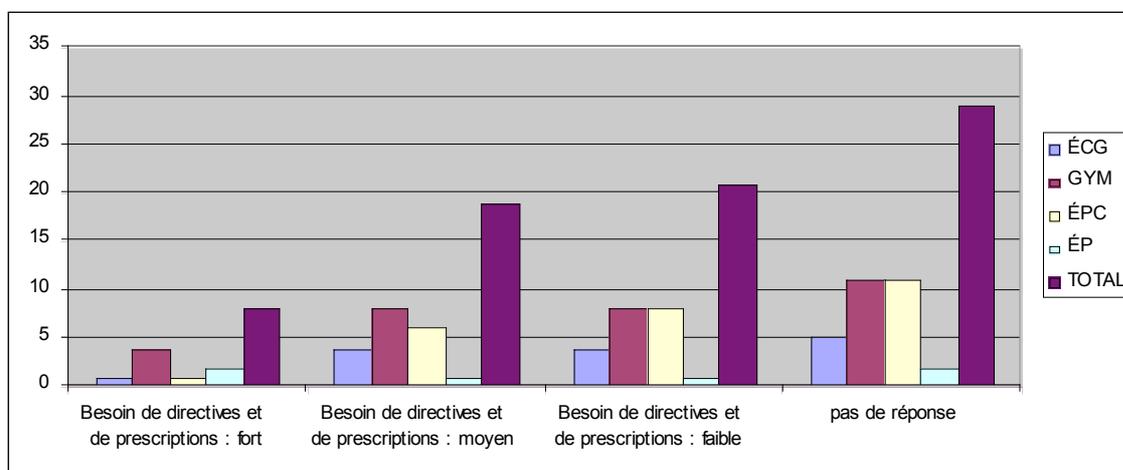


Le besoin de directives et de prescriptions est jugé faible par 67,3 % des enseignant-e-s interrogés.

D'autres, à raison de 20,8 %, le trouvent moyen.

Enfin, seuls 4,8 % l'estiment fort.

Réponses de la Suisse latine :



Le besoin de directives et de prescriptions est jugé faible par 43,8 % des enseignant-e-s.

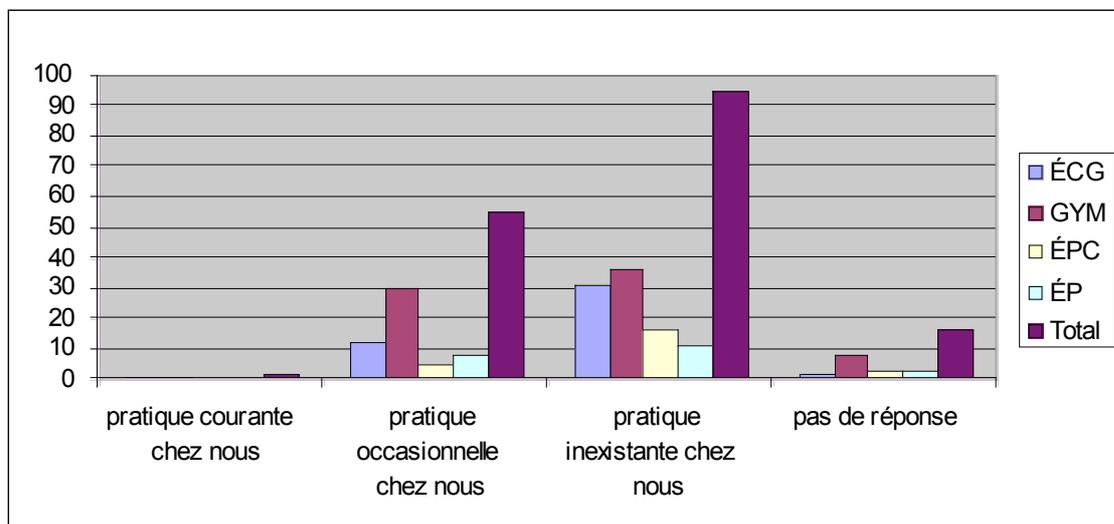
D'autres, à raison de 39,6 %, le trouvent moyen.

Enfin, 16,7 % l'estiment fort (sans la rubrique "pas de réponse").

Commentaire : Vu que la collaboration avec des sections non linguistiques est déjà pratique occasionnelle pour la majorité, le besoin de directives et de prescriptions est moindre. Dans ce domaine, des lignes directrices ne semblent pas souhaitables.

13. Activité de développement et de recherche (pratique)

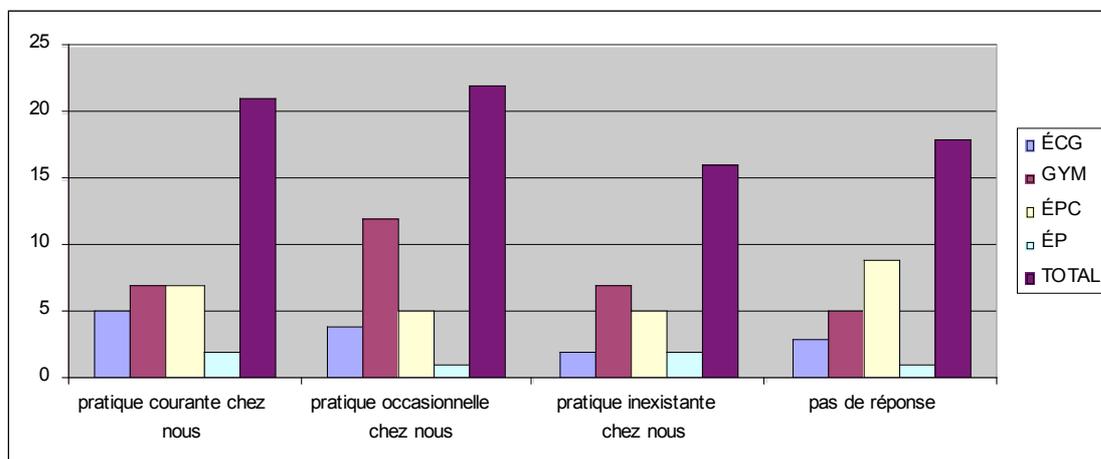
Réponses de la Suisse alémanique :



L'activité de recherche est pratiquée régulièrement dans une petite minorité d'écoles (seulement 1,2 %).

Pour 32,7 %, c'est une pratique occasionnelle et pour 56,5 % une pratique inexistante.

Réponses de la Suisse latine :



En Suisse latine, la recherche est une activité régulière pour 27,3 % des sondés. Pour 28,6 %, c'est une pratique occasionnelle et pour 20,8 % c'est une pratique inexistante (23,4 % n'ont pas donné de réponse).

Commentaire :

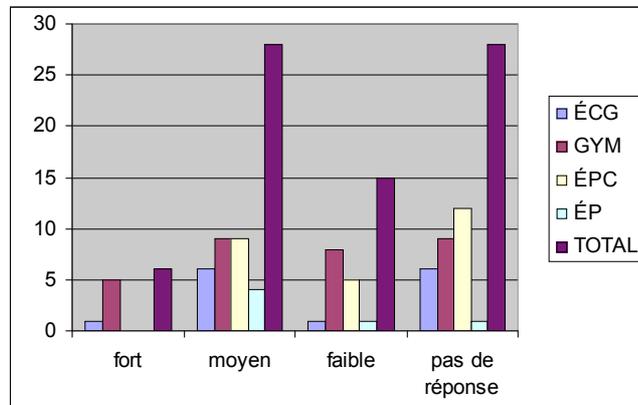
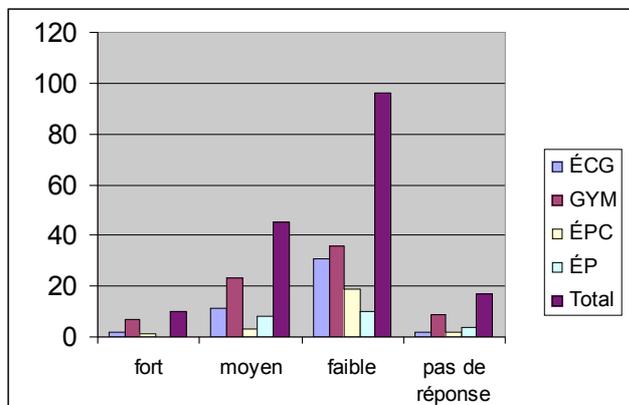
On constate un écart significatif sur ce point entre les deux régions linguistiques.

14. Activité de développement et de recherche (développement)

Réponses de la Suisse alémanique :

Réponses de la Suisse latine :

Besoin de développement :



Le besoin de développement n'est fort que pour 6 % des enseignant-e-s; pour 26,8 % il est moyen et 57,1 % le jugent faible.

De la Suisse latine nous avons obtenu les réponses suivantes : pour 7,8 % le besoin de développement est fort; 36,4 % l'estiment moyen et 19,5 % le jugent faible (36,4 % n'ont pas donné de réponse).

Commentaire :

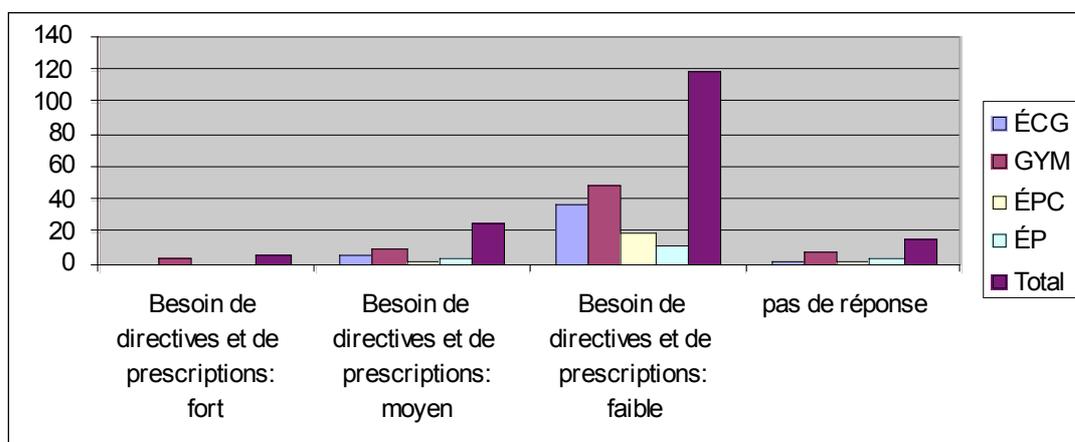
Bien que le développement et la recherche soient des activités plus régulières en Suisse latine, la volonté d'intensifier cette pratique y est plus marquée qu'en Suisse alémanique.

Pour les enseignant-e-s il est difficile, pour des questions de temps, de réaliser régulièrement des travaux de recherche en plus de leur occupation à plein temps.

Cela ne signifie toutefois pas que les enseignant-e-s ne s'intéressent pas au travail de recherche.

15. Activité de développement et de recherche (directives)

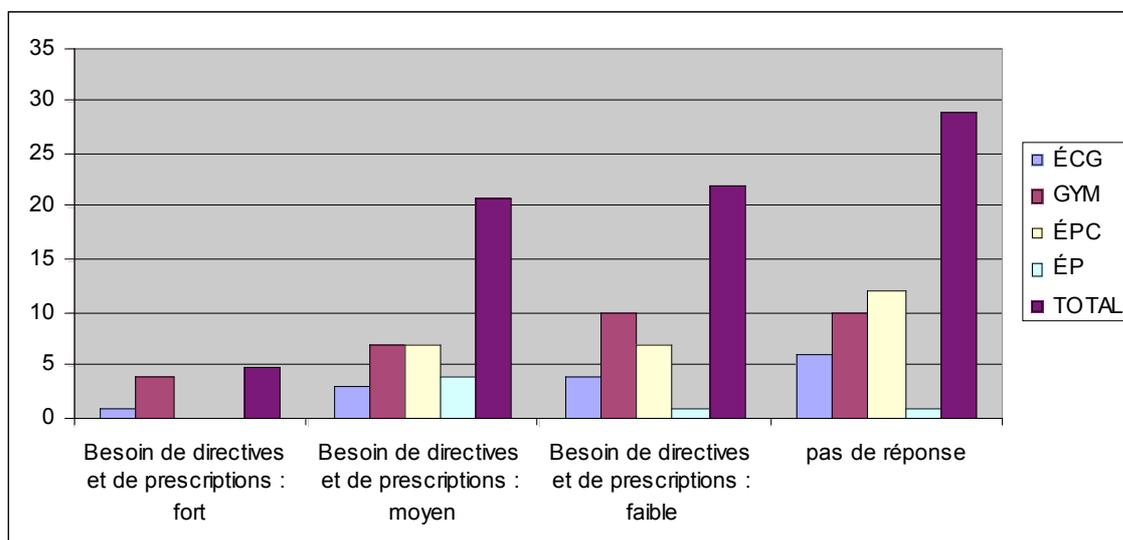
Réponses de la Suisse alémanique :



Seuls 3,6 % des sondés estiment que le besoin de directives et de prescriptions est fort.

Il est jugé moyen par 14,9 % et faible par 71,4 % des personnes interrogées.

Réponses de la Suisse latine :



En Suisse latine 6,5 % estiment que le besoin de directives et de prescriptions est fort.

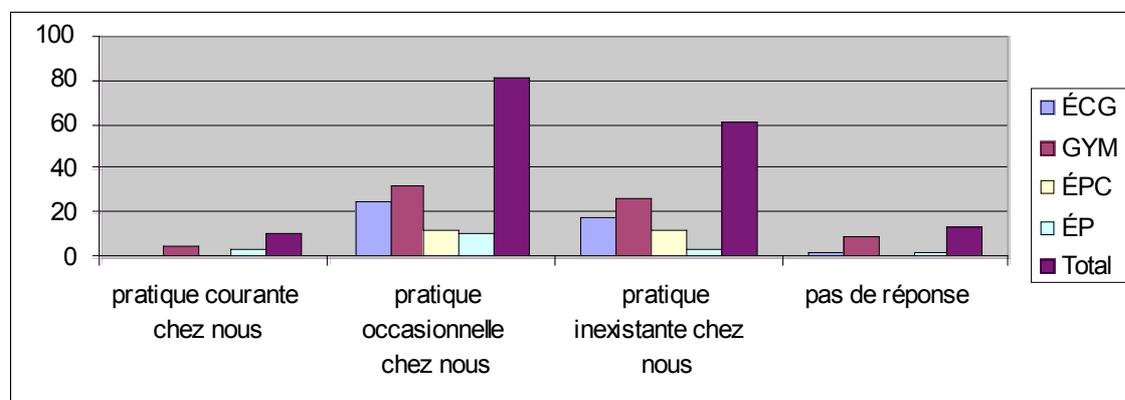
Il est jugé moyen par 27,3 % des sondés et faible par 28,6 % (37,7 % n'ont pas donné de réponse).

Commentaire : en Suisse alémanique peu souhaitent des lignes directrices. En Suisse latine, le besoin est légèrement plus marqué.

Il faudrait réfléchir à la meilleure façon de favoriser la recherche – pour tous les enseignant-e-s qui sont intéressés par cette activité.

16. Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (pratique)

Réponses de la Suisse alémanique :



	pratique courante	pratique occasionnelle	pratique inexistante	pas de réponse	Total
CH alémanique	6.5 %	48.2 %	36.9 %	8.3 %	100 %
CH latine	6.5 %	37.7 %	39.0 %	16.9 %	100 %

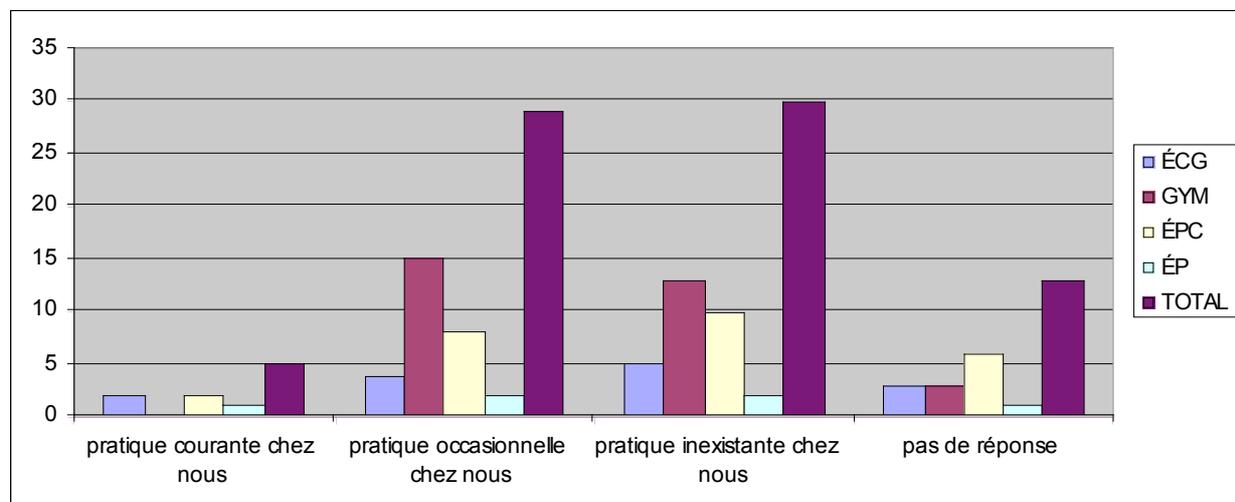
La collaboration avec des universités est une pratique occasionnelle pour près de 50 %.

Seuls 6,5 % la décrivent comme pratique régulière.

Pour 36,9 %, c'est une pratique inexistante.

Dans 79 % des écoles professionnelles, la collaboration est régulière ou occasionnelle avec les hautes écoles spécialisées et/ou les universités.

Réponses de la Suisse latine :

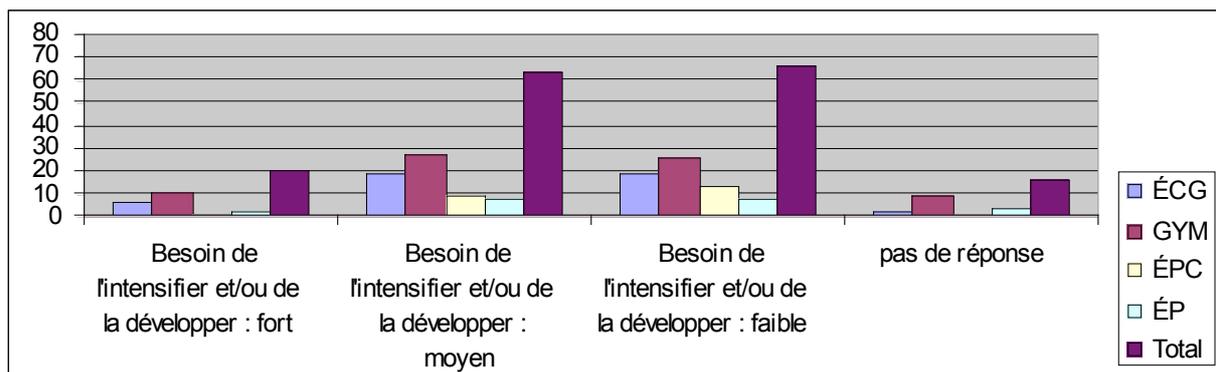


Sur ce point, on obtient des résultats très similaires.

Commentaire : selon le type d'école, cette pratique varie passablement. Les écoles professionnelles doivent constamment se tenir au courant de l'évolution de la technologie pour mettre à jour leur enseignement. N'est-ce pas aussi le cas pour les autres écoles ?

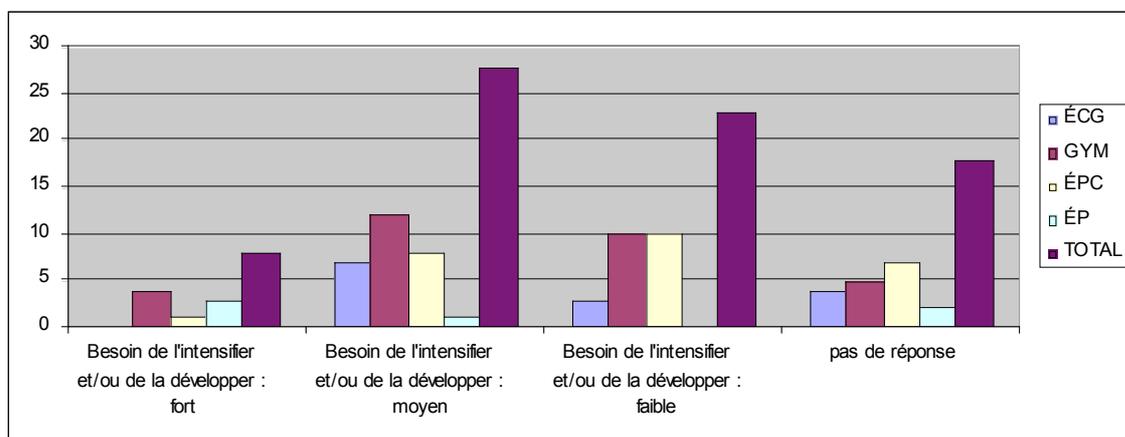
17. Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (développement)

Réponses de la Suisse alémanique :



Pour 11,9 % des personnes interrogées, le besoin d'intensifier ou de développer cette collaboration est fort et pour 38,1 % il est moyen. Enfin 39,9 % des sondés le jugent faible.

Réponses de la Suisse latine :



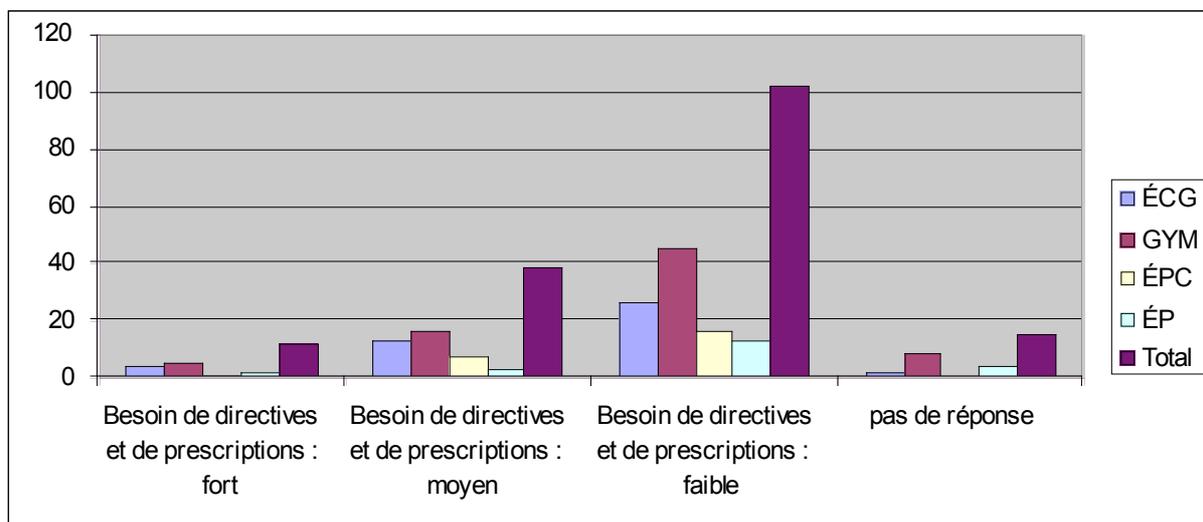
Pour 10,4 % des personnes interrogées, le besoin d'intensifier ou de développer cette collaboration est fort et pour 36,4 % il est moyen. Enfin 29,9 % des sondés le jugent faible (23,4 % n'ont pas donné de réponse).

Commentaire : la moitié de tous les enseignant-e-s relève un besoin de plus de collaboration avec les hautes écoles et / ou les universités. Ce pourcentage montre clairement qu'il faut mettre à disposition des moyens dans ce domaine pour répondre à cette volonté.

Étant donné que l'activité de recherche n'est que très peu exercée au niveau secondaire II, la promotion de cette collaboration s'avère importante.

18. Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités (directives)

Réponses de la Suisse alémanique :



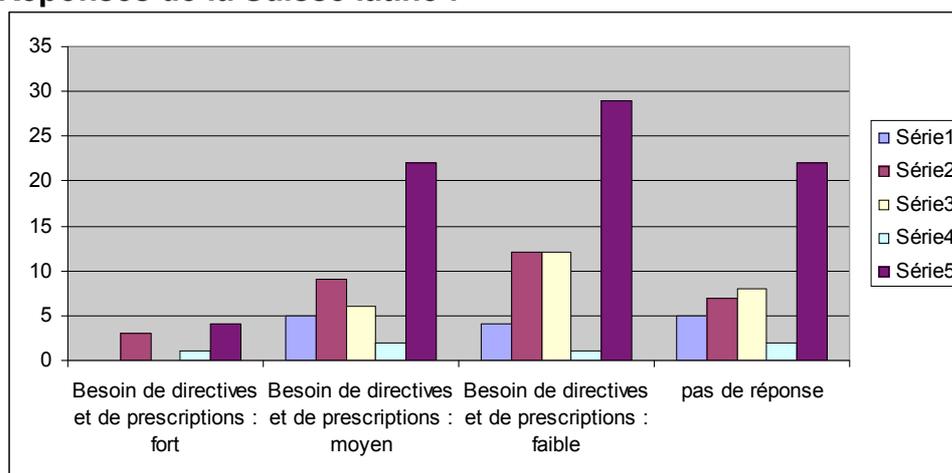
Besoin de directives et de prescriptions :

	fort	moyen	faible	pas de réponse	Total
CH alémanique	7.1	23.2	60.7	8.9	100.0
CH latine	5.2	28.6	37.7	28.6	100.0

En Suisse alémanique, 60,7 % trouvent le besoin de directives et de prescriptions faible. Seuls 7,1 % le jugent fort.

En Suisse latine, 37,7 % trouvent ce besoin faible. Seuls 5,2 % le trouvent fort.

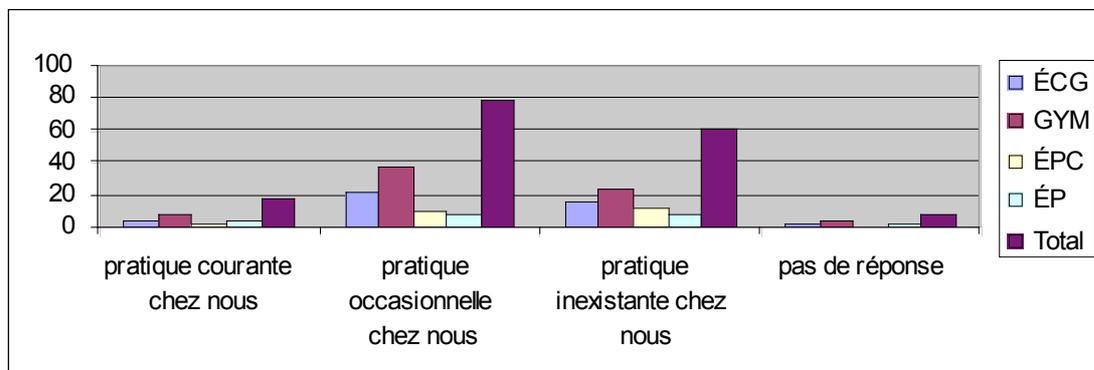
Réponses de la Suisse latine :



Commentaire : Dans ce domaine, des lignes directrices ne semblent pas vraiment souhaitées. Ces réponses sont plutôt surprenantes à la lumière de la question précédente. On souhaite donc plus de collaboration, mais cette dernière ne devrait pas être trop dirigée, uniquement facilitée. Peut-être que cela indique qu'il faudrait prévoir une décharge horaire pour le corps enseignant, de façon à permettre une telle collaboration.

19. Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (pratique)

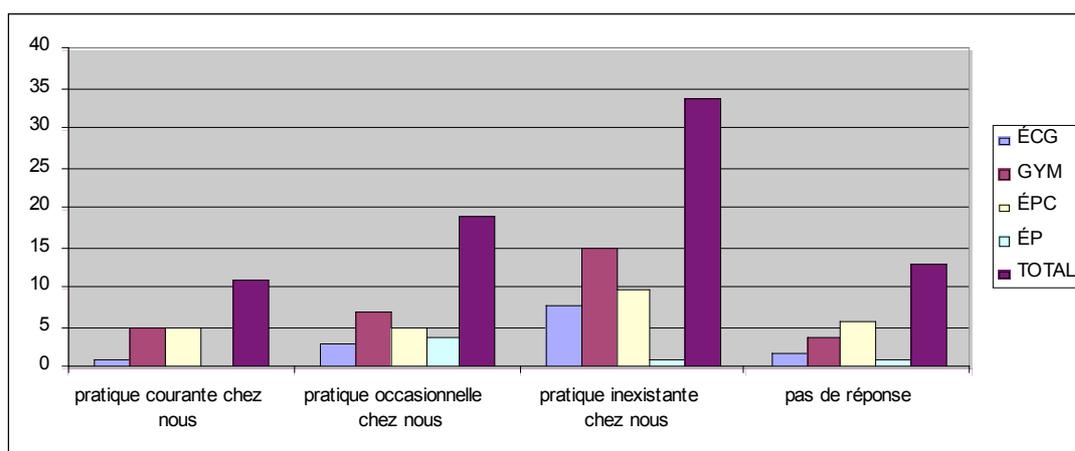
Réponses de la Suisse alémanique :



Pour 11,3 % des personnes interrogées, le coaching des enseignant-e-s de langues étrangères est une pratique régulière. Pour 46,4 %, c'est une pratique occasionnelle. Pour 36,9 %, cette pratique est inexistante.

Dans 65,7 % des gymnases, le coaching est une pratique régulière ou occasionnelle.

Réponses de la Suisse latine :



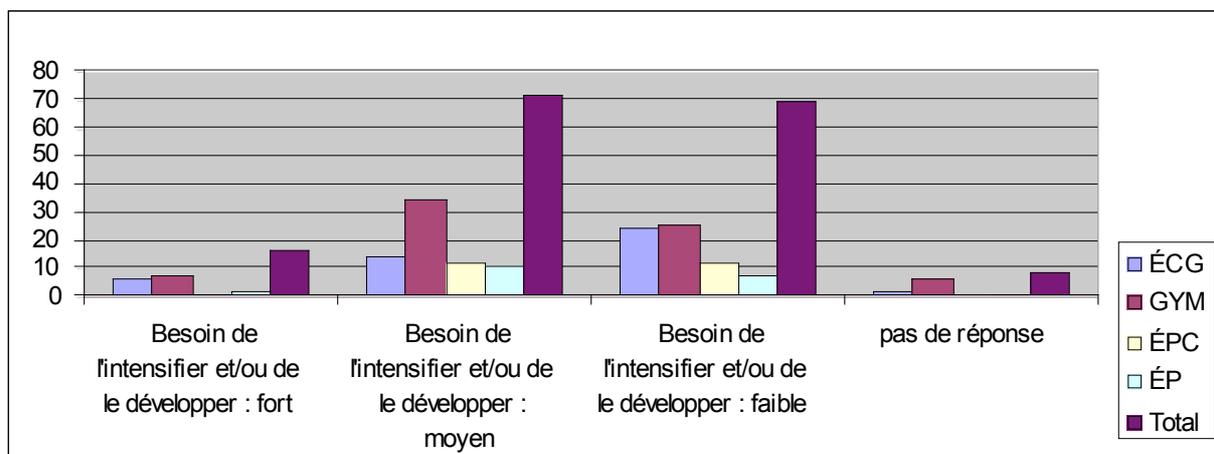
Pour 14,3 % des personnes interrogées, le coaching des enseignant-e-s de langues étrangères est une pratique régulière. C'est une pratique occasionnelle pour 24,7 % des sondés et une pratique inexistante pour 44,2 % (16,9 % n'ont pas donné de réponse).

Commentaire : cette pratique est certainement en lien direct avec la formation pédagogique des nouveaux ou des futurs enseignant-e-s. Toutefois les résultats du sondage ne livrent pas cette conclusion. Dans le canton de Vaud, un coaching a aussi été mis en place comme forme de prévention et de soutien pour remédier à la pénibilité de la profession⁹.

⁹ Ce service de prévention et de soutien existe depuis environ 2 ans dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues); il est soutenu par la ministre de l'éducation. Il n'y a pour l'instant encore aucune évaluation scientifique du projet, mais les réactions sont positives et le travail fourni est apprécié.

20. Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (développement)

Réponses de la Suisse alémanique :

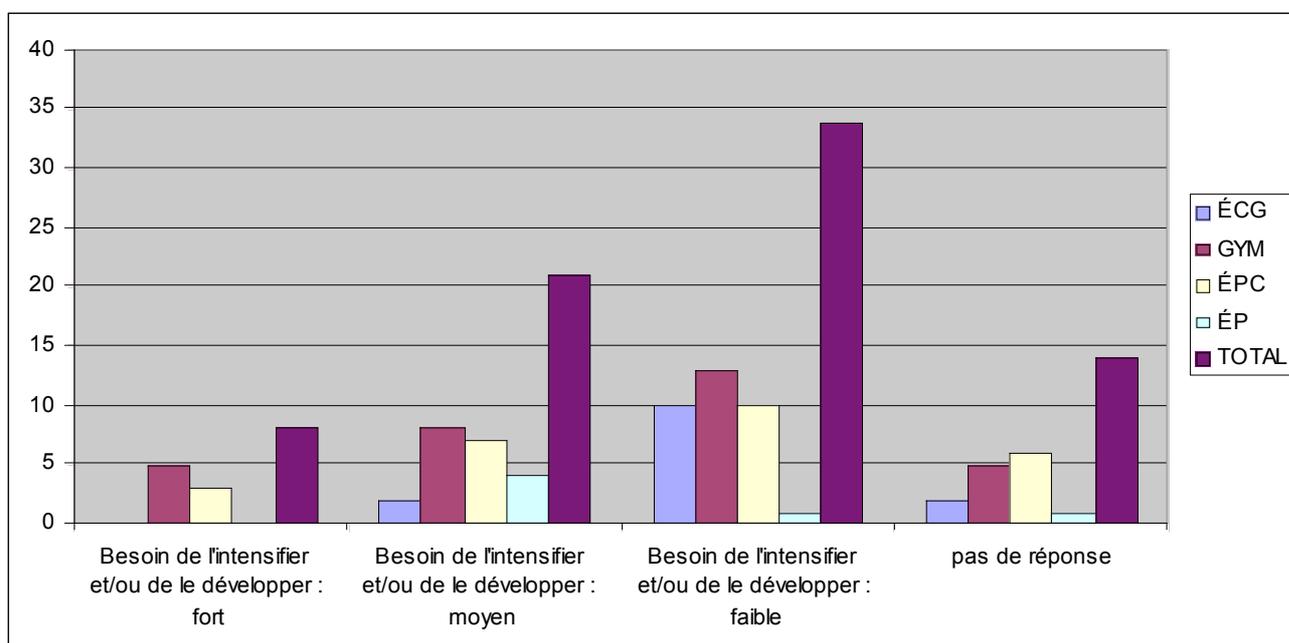


Pour 10,1 % des sondés le besoin d'intensification est fort.

Pour 42,9 % il est moyen.

Pour 41,7 % il est faible.

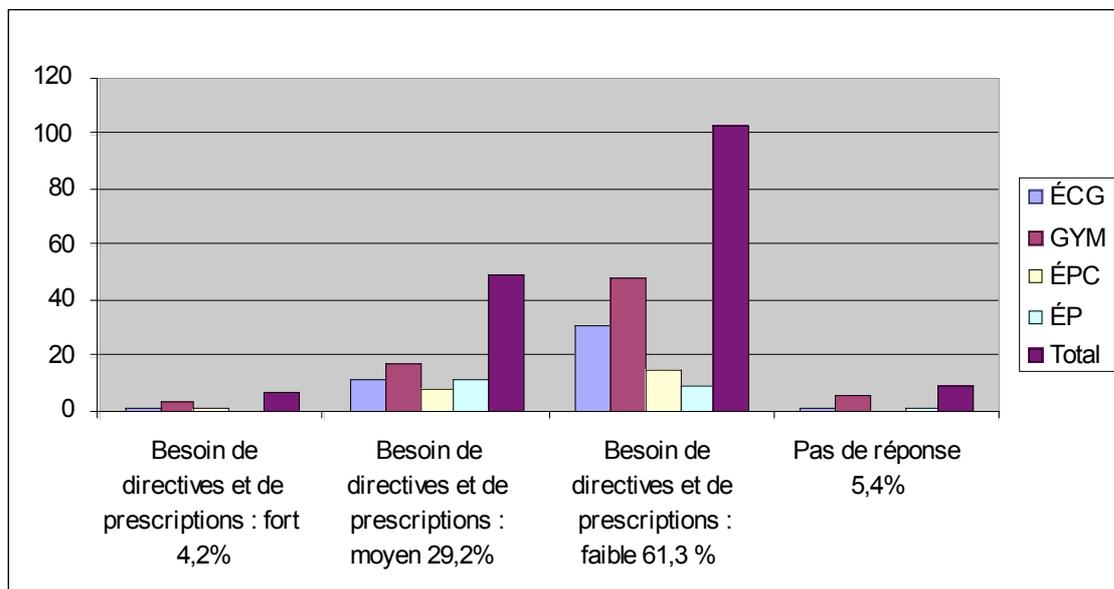
Réponses de la Suisse latine :



Commentaire : Plus de la moitié des enseignant-e-s souhaitent une intensification de cette activité.

21. Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères (directives)

Réponses de la Suisse alémanique :

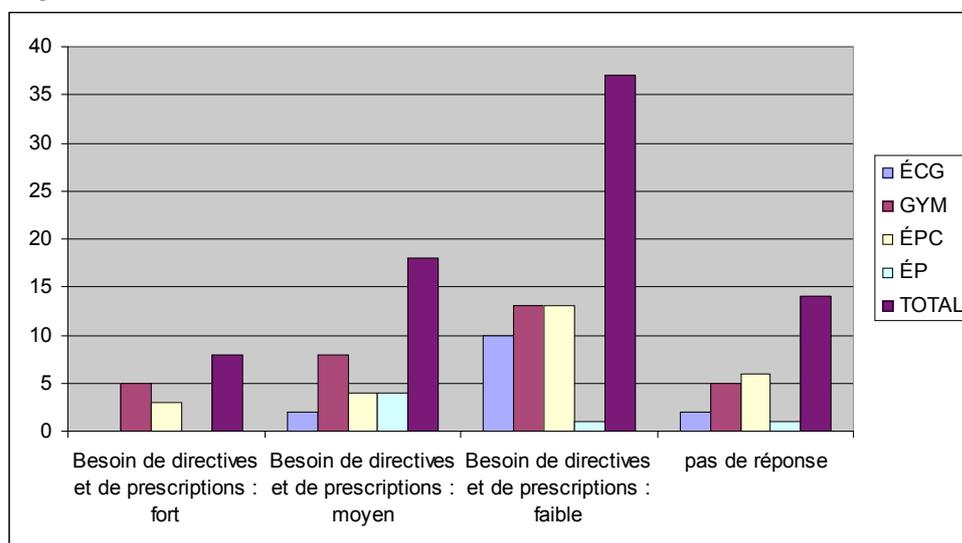


Pour 4,2 % des sondés le besoin de directives et de prescriptions est fort.

Pour 29,2 % des personnes interrogées il est moyen.

Enfin, 61,3 % trouvent le besoin de directives et de prescriptions faible.

Réponses de la Suisse latine :



Pour 10,4 % des sondés le besoin de directives et de prescriptions est fort.

Pour 23,4 % des personnes interrogées il est moyen.

Enfin 48,1 % trouvent le besoin de directives et de prescriptions faible.

Commentaire : Étant donné que, pour 57,7 % de toutes les personnes interrogées, le coaching est déjà une pratique régulière ou occasionnelle, le besoin de directives et de prescriptions n'est guère marqué dans ce domaine. Cette activité devrait donc être promue, mais pas dirigée.

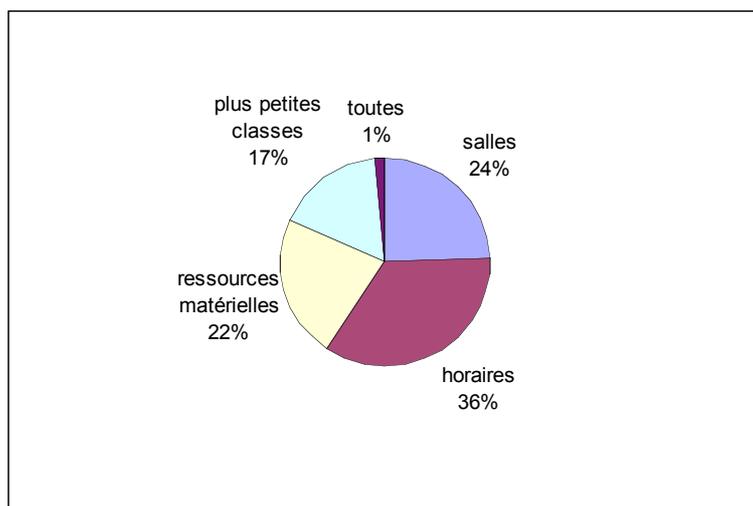
22. Existe-t-il des publications sur des innovations et des expériences en matière d'enseignement des langues dans votre école ?

Vu que le travail de recherche au niveau secondaire II n'est pas très répandu, nous n'avons pas non plus reçu beaucoup d'indications. Nous reproduisons ci-après la liste complète des publications signalées ainsi qu'une synthèse des différents articles mentionnés (dont nous n'avons malheureusement pas obtenu les références).

Titre et références :

- Schwaller M. et Aeschlimann P., *Das INES-Projekt am Gymnasium Thun-Seefeld: Eine Untersuchung zur zweisprachigen Maturität*,
- Silvio Amstad, "Un gymnase se branche", dans *Interface, Le magazine suisse pour l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement*, 2/96, pp. 52-55.
- Université de Berne, AHL, 2004
- maturité bilingue E-D, personne de contact : M. Schneckenburger, internet www.lgr.ch
- Fremdsprachenprofil KKS Plus, www.kks.ch
- Concept ÉCG; maturité bilingue; téléchargement sur la page d'accueil www.theresianum.ch
- Delf, First Certificate, presse locale, site internet : www.kspn.ch
- *Babylonia*
- Introduction du PEL (cf. Michael Eisner in : *Babylonia*)
- Travail de recherche de M. Hodel
- Enseignement par immersion 2x
- Projet "bili" du canton de Zurich
- nombreux articles sur la maturité bilingue (immersion) dans diverses revues spécialisées
- classes bilingues français-italien 2x
- Projet EPS en anglais, école GIB de Thoune
- cours de langue interdisciplinaire
- superlearnig
- concept d'apprentissage général "Mittelpunkt kann direkt bei der Schule bezogen werden"
- articles de presse 1x
- divers articles 4x
- projet en cours 2x

23. Quelles conditions de travail faudrait-il améliorer ?



Commentaire :

Les commentaires reçus s'inscrivent dans la ligne des précédentes réponses et remarques. Le problème majeur cité à cette question est celui des horaires : trop peu de leçons hebdomadaires par année pour l'enseignement des langues.

Nous ne sommes pas non plus étonnés des remarques concernant les salles et les ressources matérielles : dans les remarques sur les salles, il s'agit principalement des salles de classe pour les enseignant-e-s de langues et, dans celles sur les ressources matérielles, les personnes interrogées se sont souvent exprimées sur l'équipement (par ex. le multimédia) ainsi que sur les moyens financiers (par ex. pour les séjours linguistiques ou les cours de formation continue).

Enfin, 17 % souhaitent de plus petites classes ou un enseignement dans des classes séparées.

Plusieurs commentaires ont abordé la question des mesures d'économies¹⁰ actuelles et des conditions de travail qui sont de ce fait devenues moins favorables.

Nous avons reçu de nombreuses autres remarques intéressantes :

- séjour linguistique / échange d'élèves (aussi des ressources financières dans ce but)
- pas de réduction supplémentaire des leçons
- intégration des branches facultatives dans la "plage horaire normale"- pas en tout début de journée, ni tout à la fin, ni à midi
- ressources temporelles et personnelles pour des mises au point, la coordination de la collaboration
- plus d'enseignant-e-s de langues dispensant des cours dans leur langue maternelle
- dédommagement / décharge pour du travail conceptuel
- salles multi-médiales
- plus d'heures de dédoublement; temps pour la formation continue; argent pour des échanges
- horaires mieux distribués, salles attribuées

En conclusion, on peut relever que les enseignant-e-s demandent une meilleure qualité au bénéfice des apprenant-e-s et non d'eux-mêmes.

¹⁰ "il n'y a de toute façon plus d'argent à disposition !"

"de plus petites classes, ce qui sera néanmoins difficile à réaliser vu la pression économique actuelle"

V. Exigences linguistiques à l'égard des apprenant-e-s, diplômes et évaluation

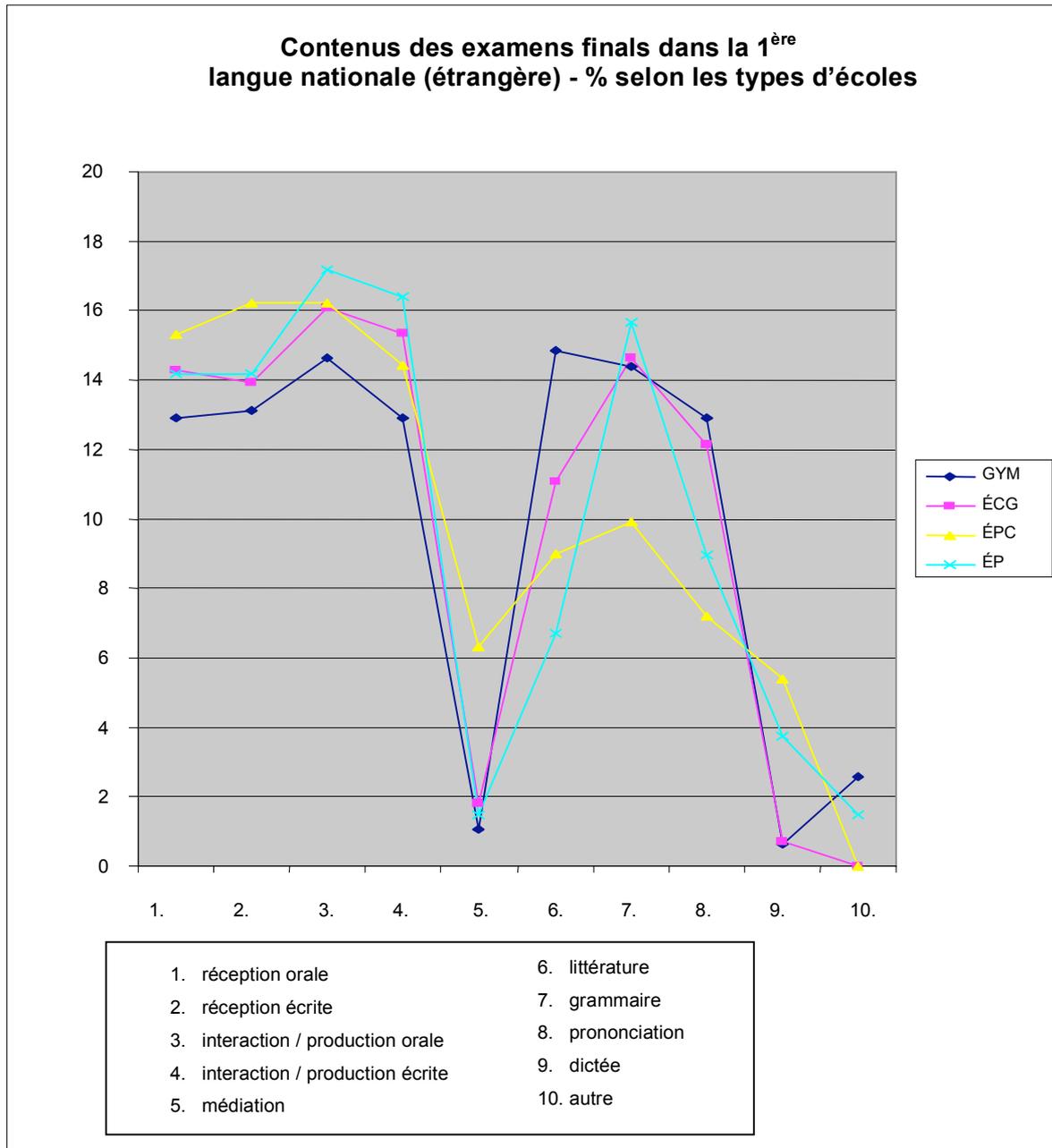
Commentaire liminaire sur la suite de l'évaluation :

La catégorisation (et donc la comparaison) la plus variée des données disponibles est à notre avis celle selon les types d'écoles. Pour tous les types, nous disposons d'un nombre imposant de données relatives à la plupart des points soulevés dans le questionnaire. Pourtant, il nous semble trop aventureux d'établir une catégorisation (subdivision) supplémentaire des données selon les régions linguistiques, car pour les types écoles professionnelles commerciales (ÉPC) et écoles professionnelles (ÉP), nous n'avons reçu parfois que peu de données, au point que certains éléments pourraient avoir trop de poids dans les différents calculs et représentations. Il en résulterait alors une approche peu représentative de la réalité.

Toutefois, lorsque cela s'avérerait judicieux, nous avons quand même établi une distinction entre la Suisse alémanique et la Suisse latine, sans ajouter de subdivisions par types d'écoles.

A. Examens finals

1. Caractérissez les contenus de l'examen final dans la première langue nationale (par ex. l'allemand en Suisse romande) : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?



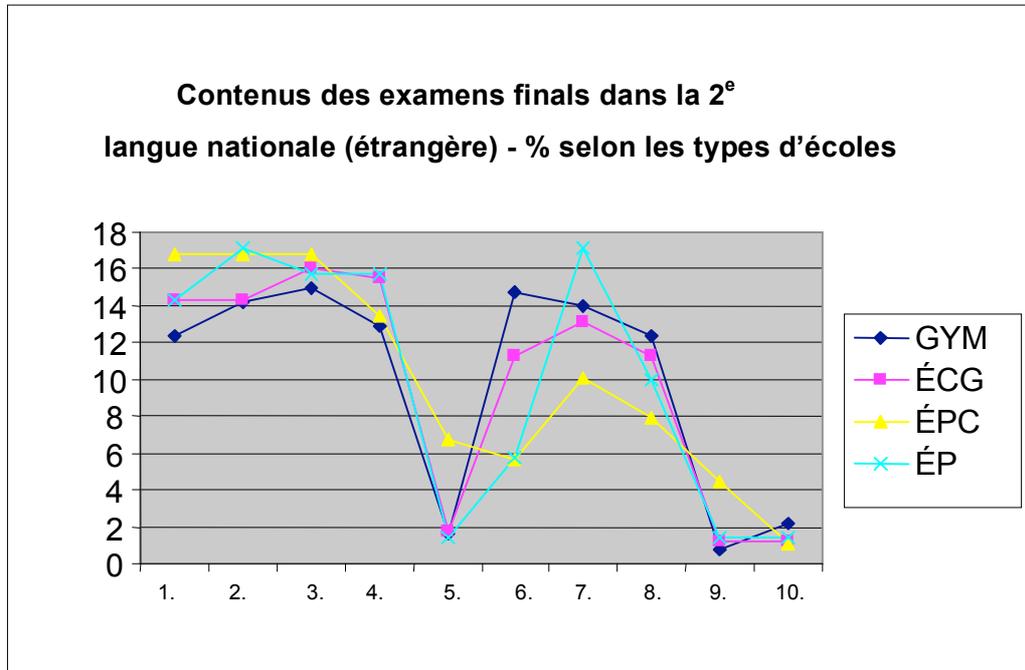
Les aptitudes (ou types d'*activités*, comme les décrit le Cadre européen commun de référence – le CECR) sont, à l'exception de la médiation, bien représentés dans tous les types d'écoles et forment plus de 50 % des contenus des examens finals. Ces aptitudes sont le moins présentes dans les gymnases, qui selon toute attente considèrent la littérature, l'écriture et la grammaire comme étant des contenus principaux. De même, les compétences *grammaire* et *prononciation* font partie des contenus prépondérants dans tous les types d'écoles. A noter toutefois que les ÉPC et les écoles professionnelles font exception pour la prononciation, et les ÉPC également pour la grammaire.

Commentaire : le résultat est réjouissant, puisqu'il montre que tous les types d'activités communicatives (écoute, lecture, etc.) ont une valeur égale dans les contenus des examens finals. On peut en tirer la conclusion suivante : les écoles font passer des examens orientés sur la communication. Toutefois, les données analysées dans le présent rapport ne permettent pas de déduire que toutes les écoles de Suisse le fassent dans cette proportion. Pour une raison ou pour une autre, certains questionnaires ne donnaient pas d'indications sur les contenus des examens. Nous n'avons donc pas pris en compte ces questionnaires-là pour cette question.

Se pose alors la question de savoir comment sont testées les compétences partielles (grammaire, prononciation), qui constituent une part importante du contenu des examens. Sur ce point, le questionnaire ne livre pas de réponse étayée par des données. Deux scénarios sont envisageables : les compétences partielles sont testées en étant intégrées dans la communication, dans le sens des aspects liés à la qualité, ou alors elles sont testées expressément, sans aucun contexte de communication, et la norme est alors, par exemple en grammaire, une quantité donnée et prédéfinie de connaissances.

Commentaire : dans le sens du PEL et du CECR, il est essentiel que ce soit la communication elle-même (c'est-à-dire la compétence de communication), et non des connaissances linguistiques prédéfinies, qui constitue les contenus des examens finals. Il convient donc de recommander l'examen intégré des compétences partielles. La proportion de contenus communicatifs dans les examens finals doit, dans l'ensemble, dépasser largement 50 %, et ce dans toutes les langues. Dans le domaine de la littérature, les contenus doivent être mieux définis dans le sens de la transparence et, lorsque c'est possible, classés dans le cadre de référence. Il faut de plus examiner la question du profil parmi les différentes langues. Comme le montrent les diagrammes suivants, leur profil est très semblable.

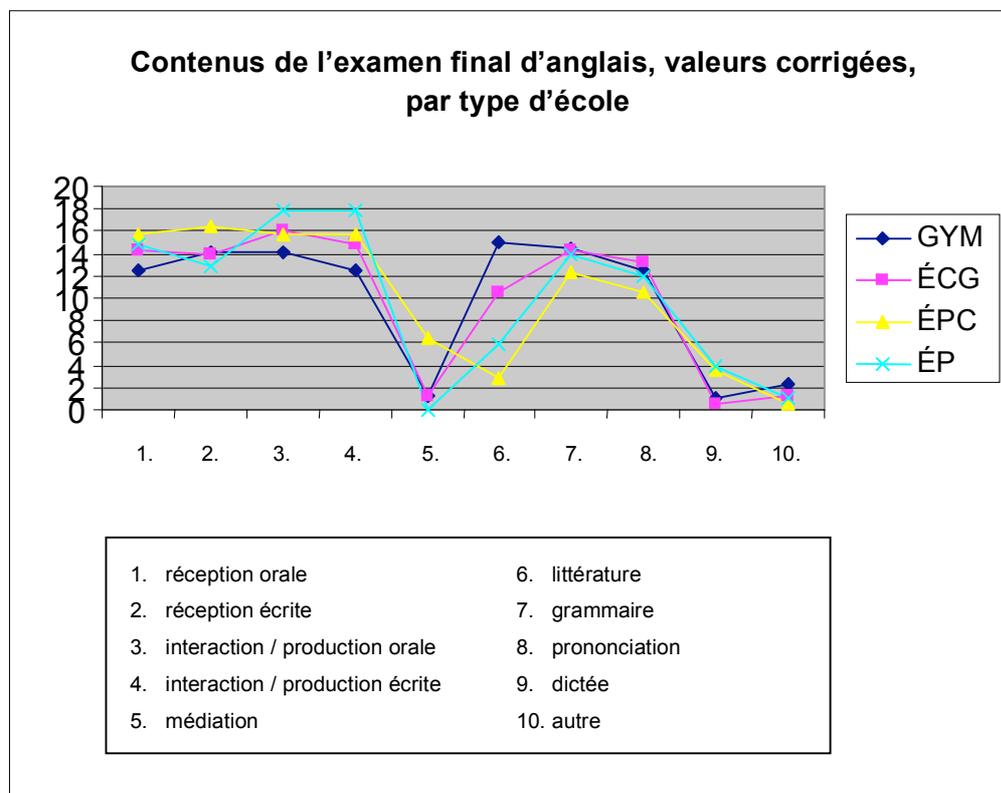
2. Caractériser les contenus de l'examen final dans la deuxième langue nationale (par ex. l'italien en Suisse romande) : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?



- | | |
|------------------------------------|------------------|
| 1. réception orale | 6. littérature |
| 2. réception écrite | 7. grammaire |
| 3. interaction / production orale | 8. prononciation |
| 4. interaction / production écrite | 9. dictée |
| 5. médiation | 10. autre |

Les contenus de la deuxième langue nationale (étrangère) se répartissent passablement comme ceux de la première langue nationale (étrangère). Les seules grandes variations se profilent dans le domaine de la littérature, sur laquelle les gymnases (et dans une moindre mesure également les ÉCG) mettent un accent particulier. Dans tous les types d'écoles, les facultés de réception et de production (y compris l'interaction pour l'oral) forment plus de 50 % des contenus des examens finals.

3. Caractériser les contenus de l'examen final d'anglais : quels sont les contenus d'apprentissage et les compétences testées ?

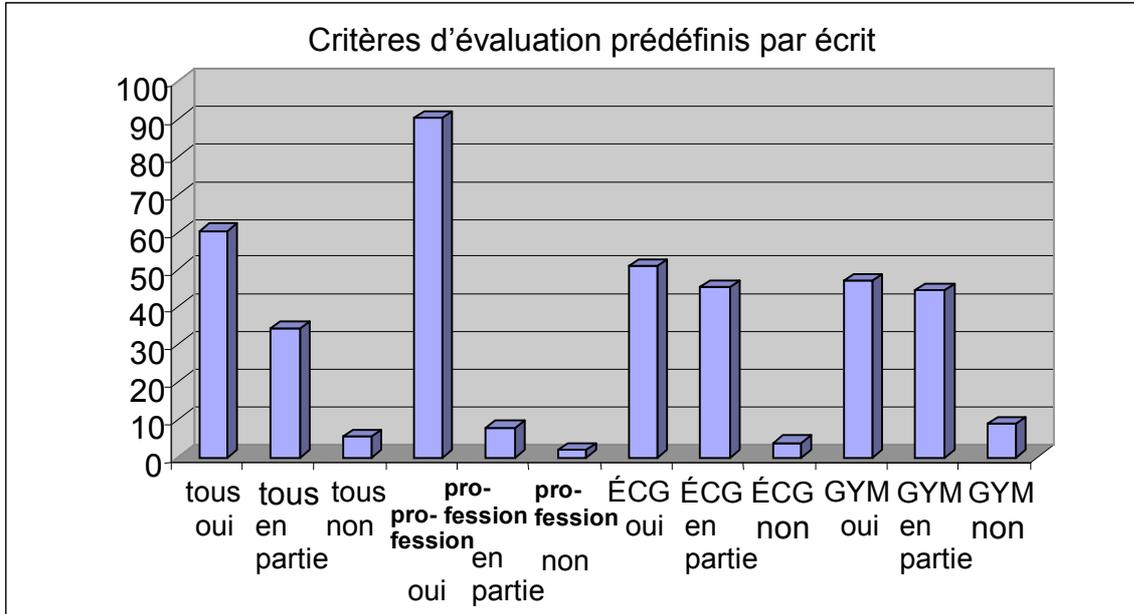


Considérés dans leur ensemble, les contenus des examens finals d'anglais sont les mêmes, quel que soit le type d'école. On constate toutefois des différences dans la réception, la médiation et la littérature. Ce sont les ÉPC qui présentent les quatre aptitudes de la façon la plus équilibrée. En toute logique, la littérature est la plus représentée dans les gymnases et les ÉCG. Quant à la grammaire et à la prononciation, elles font partie des contenus de l'examen au même titre que les quatre aptitudes, et ce dans tous les types d'écoles.

B. Stratégies d'évaluation

1. L'évaluation obéit-elle à des critères prédéfinis par écrit ?

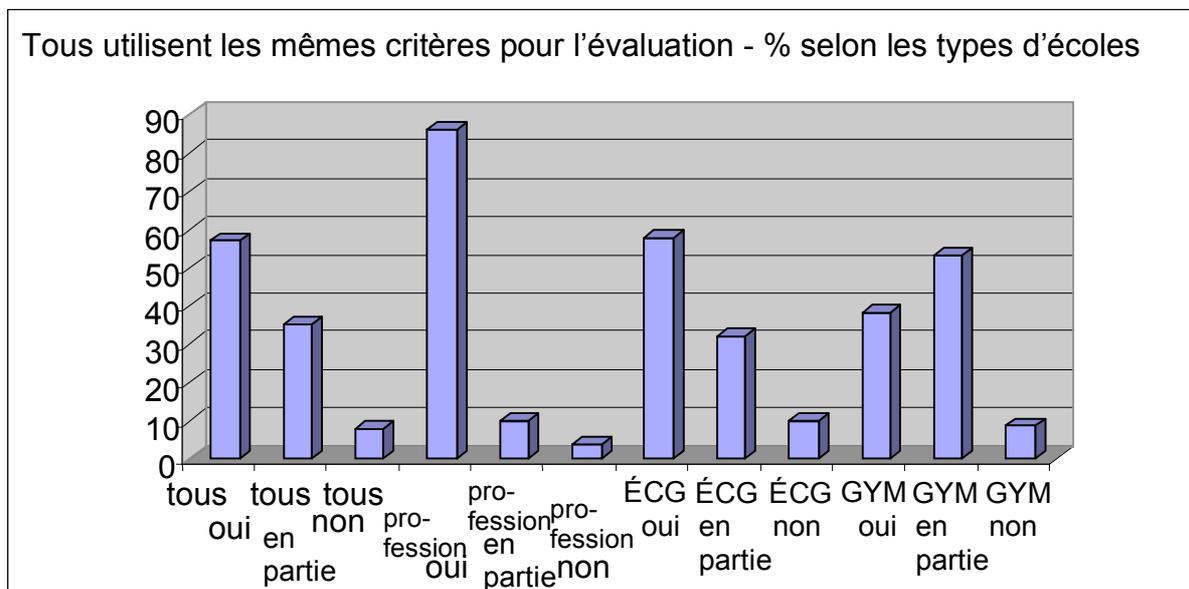
Dans les quatre graphiques suivants, les ÉPC et les écoles professionnelles (ÉP) sont regroupées dans une seule catégorie, celle de la "profession".



Dans la grande majorité, les écoles ont recours à des critères formulés par écrit pour l'évaluation des examens finals; c'est le plus le cas dans les écoles liées à la profession, et le moins dans les gymnases.

Commentaire : on peut constater que les critères formulés par écrit ne constituent pas la norme partout. Que ce standard soit clairement établi devrait être un des prochains buts à atteindre pour toutes les écoles.

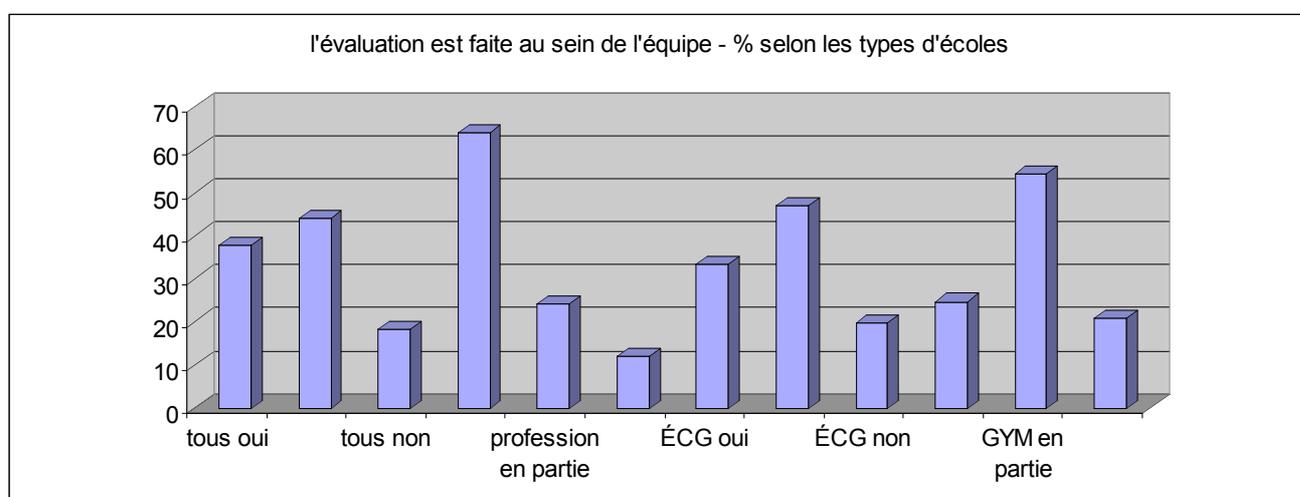
2. Tous les évaluateurs et les évaluatrices utilisent-ils les mêmes critères ?



Dans la majorité des cas, les évaluateurs et évaluatrices ont recours aux mêmes critères que leurs collègues du même établissement (ce qui contribue à assurer l'égalité des chances aux élèves évalués). C'est le cas le plus nettement dans les écoles liées à la profession.

Commentaire : le recours à des critères d'évaluation identiques dans les examens finals d'une école n'est pas établi comme norme partout. Ce devrait pourtant le devenir. Lorsque c'est déjà le cas (ou que c'est en passe de le devenir), il reste la question de savoir si l'application de ces critères (interprétation et normalisation) est la même pour tous les élèves soumis à l'évaluation. Si tel n'est pas le cas, il convient de procéder à des standardisations en la matière.

3. L'évaluation est-elle faite au sein de l'équipe¹¹ ?

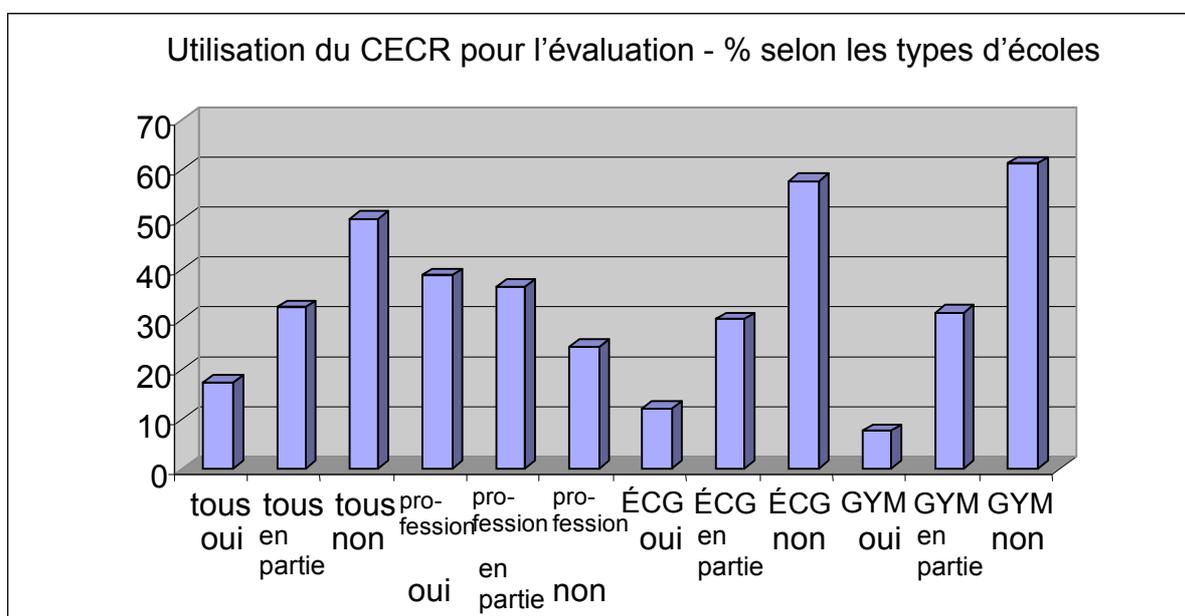


¹¹ Ndt : ce tableau n'affiche pas toutes les légendes; pour chaque type, c'est à chaque fois *oui*, *en partie* et *non*.

Les rectifications en équipe ne font pas partie de la pratique d'évaluation pour près de la moitié des sondés. A relever toutefois une différence très prononcée entre les écoles liées à la profession et les ÉCG / gymnases : dans les premières, l'évaluation en équipe se pratique bien plus souvent que dans ces dernières.

Commentaire : les rectifications en équipe constituent un critère de qualité de l'évaluation (cela favorise la normalisation). Cette question devrait régulièrement fait l'objet de la formation continue en interne.

4. Utilisez-vous le cadre européen de référence pour évaluer les examens finals ?



Le CECR n'est, en général et pour presque la moitié, pas utilisé comme base (ou support direct) pour l'évaluation, quel que soit le type d'école considéré. Les écoles liées à la profession font toutefois exception sur ce point.

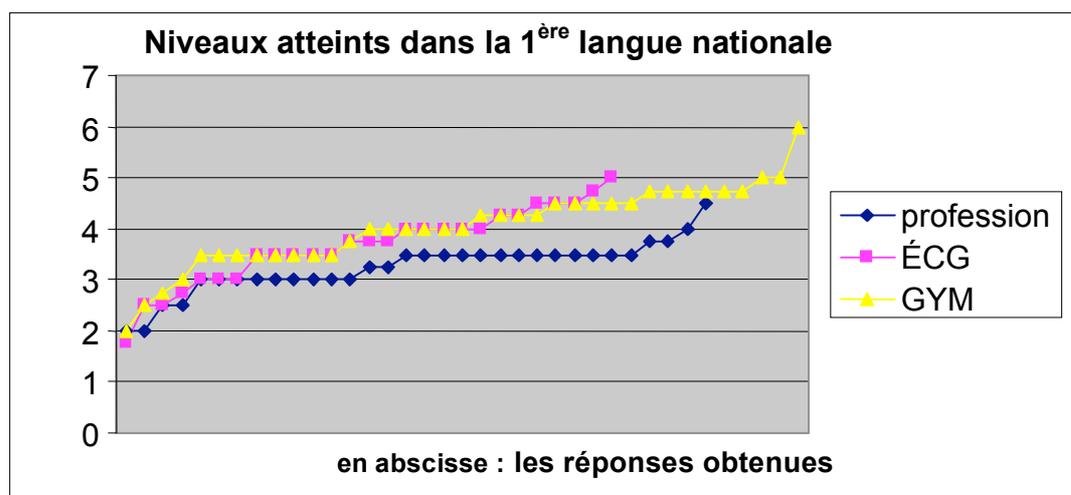
Commentaire : le CECR doit absolument être pris en compte pour l'évaluation, afin que les écoles puissent comparer leurs prestations dans le domaine des langues étrangères.

5. Première langue nationale (p.ex. l'allemand en Suisse romande)

Les sections suivantes présentent par des graphiques les niveaux atteints dans la première et la deuxième langues nationales (étrangères) ainsi qu'en anglais. Les trois premiers diagrammes réunissent les ÉPC et les écoles professionnelles en une seule catégorie d'école (*profession*). Dans les deux diagrammes suivants, cette catégorie d'école est alors représentée selon ses deux parties constitutives – à savoir les ÉPC d'un côté et les écoles professionnelles (ÉP) de l'autre.

L'axe des ordonnées indique chaque fois le niveau CECR atteint : 1 = A1, 2 = A2, 3 = B1, 4 = B2, 5 = C1, 6 = C2. Certaines valeurs parmi celles reproduites dans les graphiques se situent entre ces valeurs discrètes; la raison en est que les personnes interrogées ont parfois d'elles-mêmes eu recours à ces "valeurs intermédiaires" (par ex. B1+ ou B1+ - B2). Dans de tels cas, nous les avons classées d'après la valeur numérique correspondante (B1+ = 3.5, B1+ - B2 = 3.75).

Les sondés n'ont visiblement pas rencontré de difficultés pour évaluer les niveaux atteints dans les examens à l'aide des échelles du CECR, malgré le fait que pour l'instant peu d'écoles, comme cela a été démontré ci-dessus, ont recours au CECR pour l'évaluation des examens finals. Le CECR semble par conséquent connu, et les évaluations reçues correspondent à une évaluation magistrale par les enseignant-e-s.

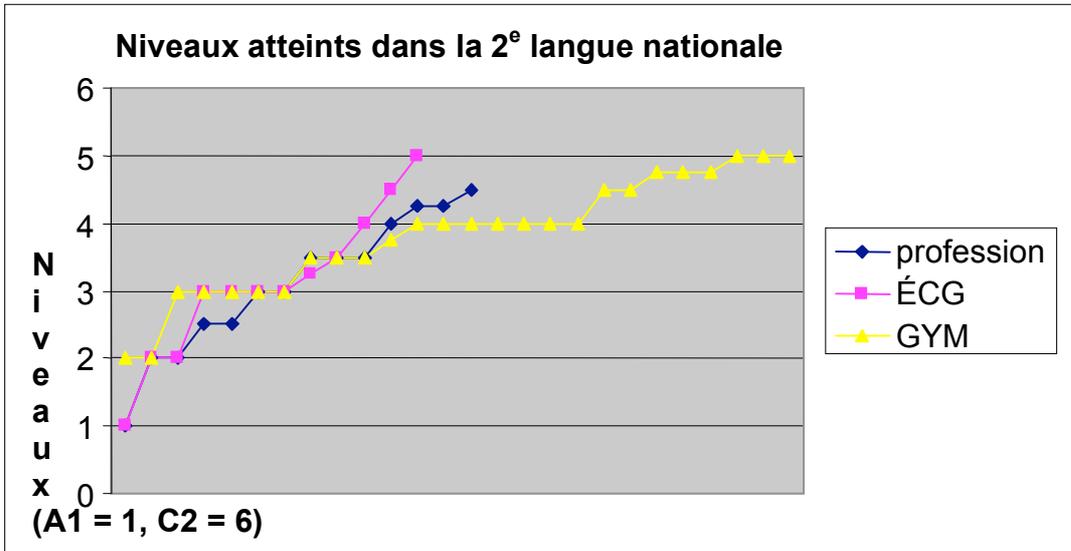


Dans la première langue nationale (étrangère), les élèves en fin de parcours obtiennent, d'après les estimations de leurs enseignant-e-s et des directions d'école, un B2 au gymnase (moyenne obtenue visuellement à l'aide du graphique), un petit B2 dans les ÉCG et un petit B1+ dans les écoles liées à la profession.

La grande dispersion de certaines des données utilisées dans ce graphique peut être due à des erreurs de questionnaire (par ex. catégorisation des données inexacte), à des contextes scolaires particuliers ou encore à d'autres facteurs.

Commentaire : les constatations des enseignant-e-s et des directions d'école doivent être considérées comme constitutives pour la fixation d'un niveau dans le sens d'une norme, en plus d'autres données (autoévaluation, mesures empiriques, décisions d'ordre politique et pédagogique). Il ne faut en aucun cas qu'une normalisation entraîne des inconvénients pour les élèves en fin de filière, ni d'ailleurs pour le corps enseignant. Enfin, il faut que suffisamment de ressources soient disponibles pour permettre que la norme fixée soit atteinte.

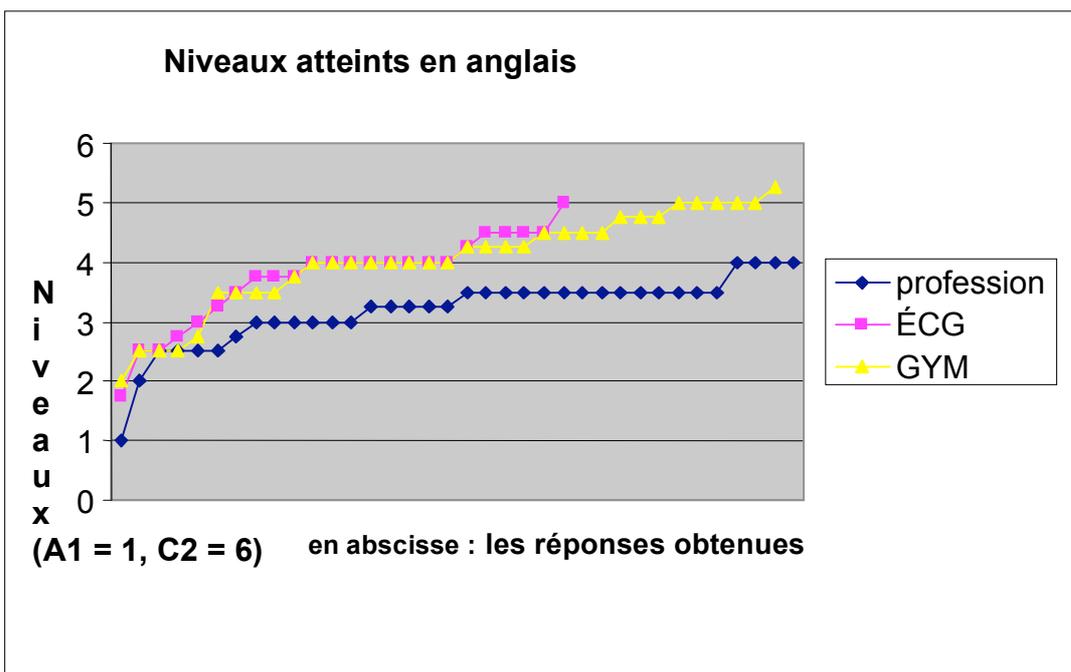
6. 2^e langue nationale (étrangère), p.ex. l'italien en en Suisse romande



Le niveau moyen atteint dans la deuxième langue nationale (étrangère) semble de façon générale aller dans le même sens, mais il se situe probablement quand même un peu en dessous (vers un petit B2 pour le gymnase, un bon B1 pour les ÉCG, un petit B1+ dans les écoles liées à la profession), et les données de tous les types d'écoles (surtout les ÉCG) sont caractérisées par une plus grande dispersion que pour la première langue.

Commentaire : ces données nécessiteraient un examen plus approfondi, lequel devrait davantage prendre en considération les différents contextes dans lesquels elles s'inscrivent.

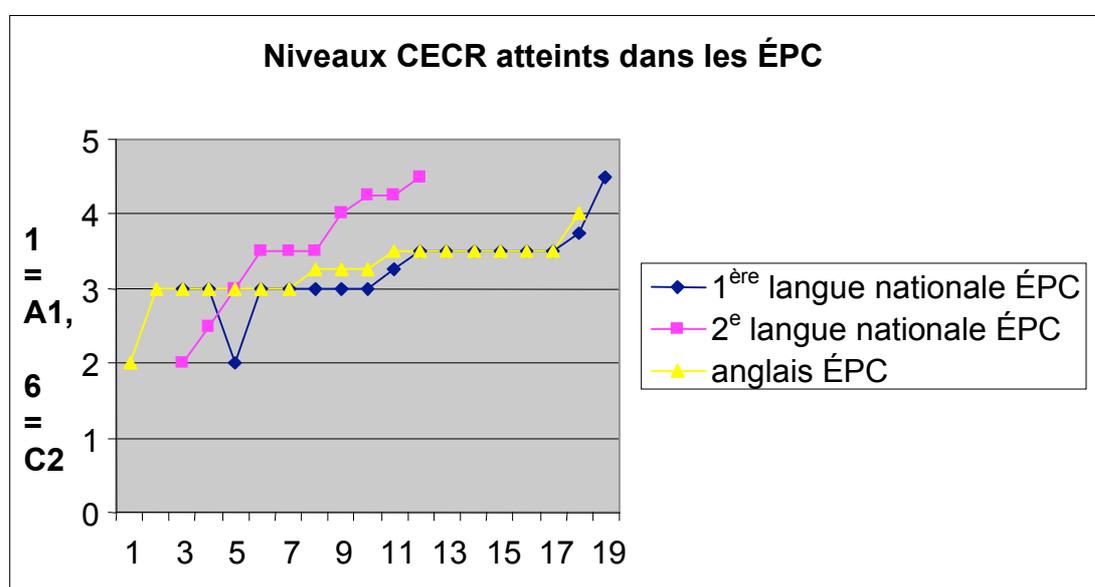
7. Anglais



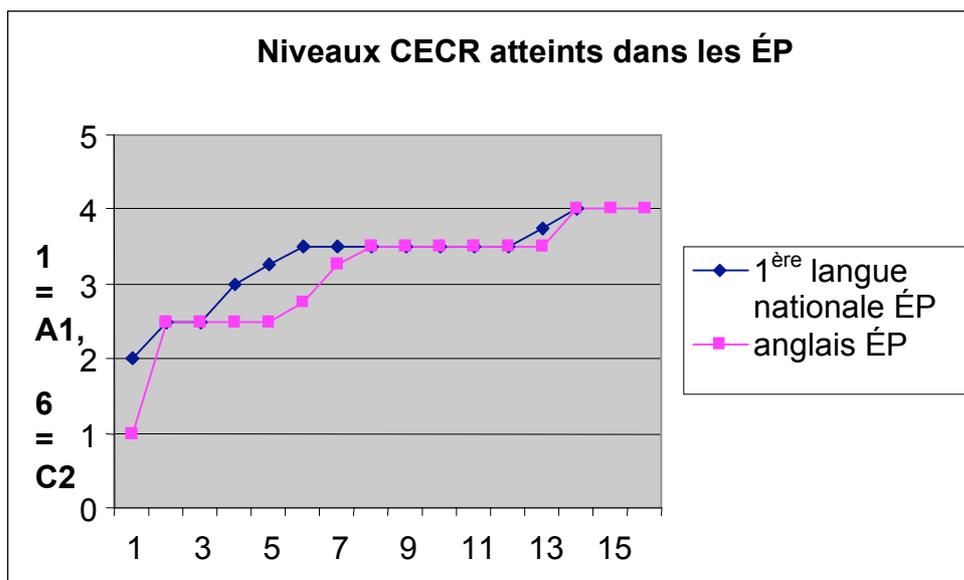
En anglais, les types d'écoles du gymnase (avec un bon B2) et des ÉCG (un B2) atteignent un niveau légèrement supérieur que dans la première langue nationale (étrangère). C'est le contraire dans le domaine de la profession (un petit B1+), où les niveaux atteints en anglais sont tout à fait comparables à ceux obtenus dans la première langue nationale (étrangère).

Commentaire : les gymnases et les ÉCG sont des écoles à horaire continu. Serait-ce là l'une des raisons expliquant le niveau supérieur obtenu en anglais ?

Ci-après une différenciation est établie (comme expliqué ci-dessus), dans le domaine de la formation professionnelle (*profession*), entre les écoles de type ÉPC et celles de type ÉP.



Les niveaux CECR atteints dans la première langue nationale (étrangère) ainsi qu'en anglais oscillent dans la très grande majorité entre B1 et B1+. Dans la deuxième langue nationale (étrangère), on observe de grandes différences, sans doute causées par des contextes locaux différents et les diverses filières de formation (par ex. vendeur, maturité professionnelle). Toutefois, les niveaux atteints dans le graphique doivent très certainement être estimés davantage que pour les deux premières langues dont il a été question.



Pour la deuxième langue nationale (étrangère), très peu de données sont disponibles, si bien que nous avons renoncé à les représenter graphiquement. Le niveau consensuel pour la première langue nationale (étrangère), comme pour l'anglais d'ailleurs, semble être un B1+.

8. Romanche

Le volume des données tirées du questionnaire est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints dans cette langue.

9. Espagnol

Le volume des données tirées du questionnaire est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints dans cette langue.

10. Portugais

Le volume des données tirées du questionnaire est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints dans cette langue.

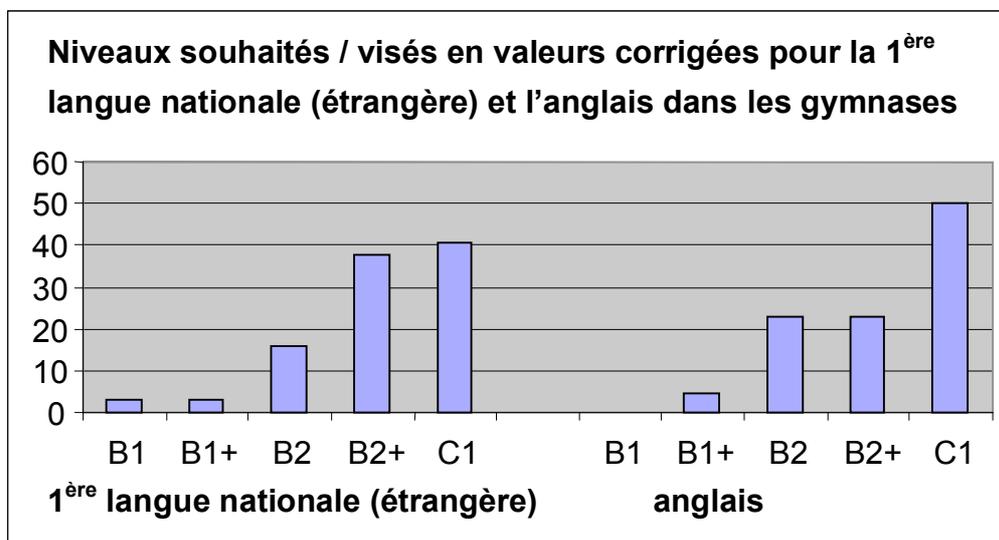
11. Russe

Le volume des données tirées du questionnaire est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints dans cette langue.

12. Autre(s) langue(s)

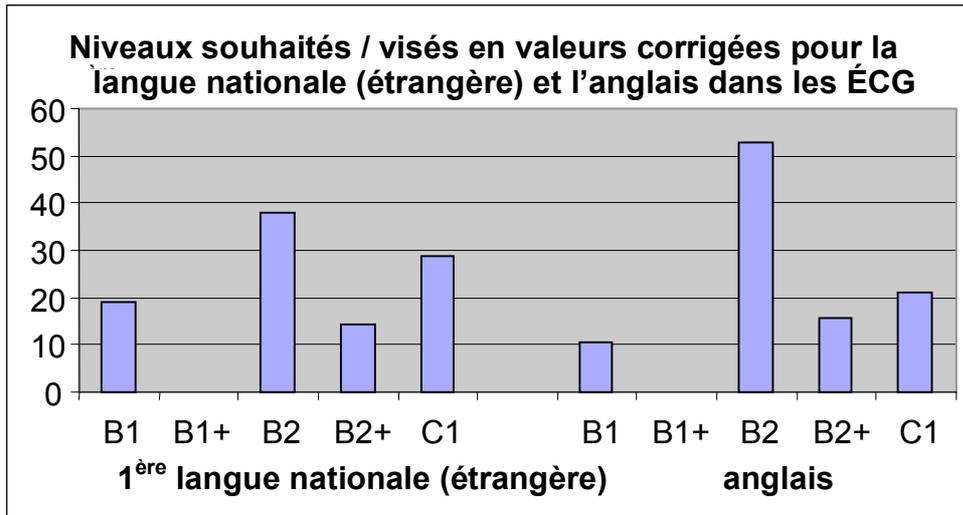
Le volume des données tirées du questionnaire est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints dans cette/ces langue(s).

13. Quel niveau de compétence (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, C1, C2) aimeriez-vous viser à l'avenir ? Citez la langue et entre parenthèses le niveau visé. Exemple : anglais (C1).

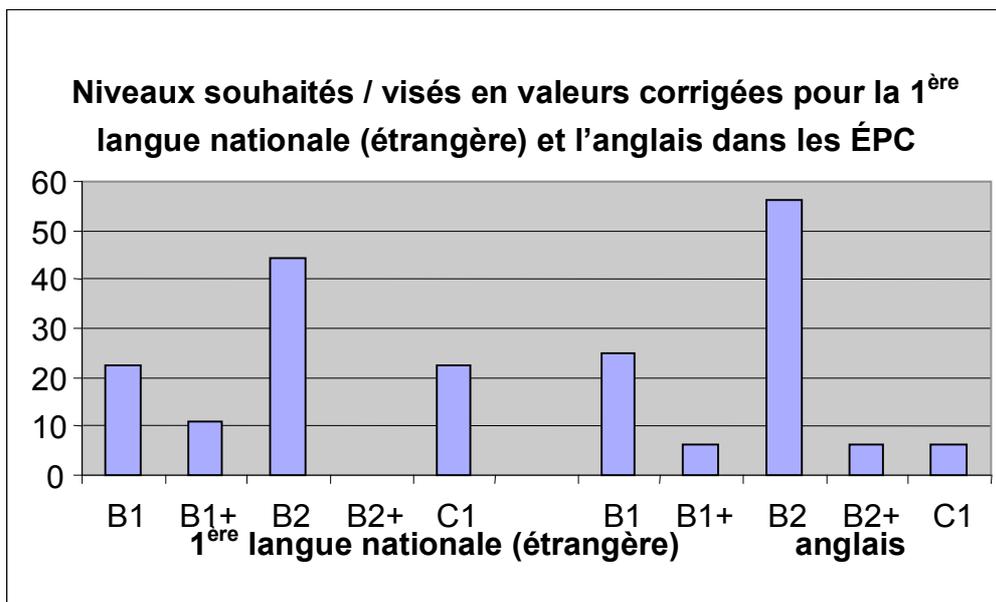


Dans les gymnases, un souhait se profile clairement, celui de viser un niveau de fin de filière plus élevé que celui déjà atteint. En anglais, l'évaluation du but souhaité et celle de la situation effective sont quelque peu moins divergentes. (Les valeurs situées dans le domaine B1(+) ne sont pas à prendre en considération – elles sont dues à un flou qui a entaché l'attribution des données obtenues dans les questionnaires selon les types d'écoles.)

Commentaire : comme susmentionné, l'évaluation du niveau effectif doit encore être corroborée par d'autres données supplémentaires (également empiriques). Une telle divergence entre le niveau souhaité et la situation effective, comme elle semble se profiler pour la première langue nationale (étrangère) et pour l'anglais, constitue un signal multiple. Il vaudrait la peine d'étudier davantage cette question et de rechercher les causes de ce souhait d'atteindre un niveau supérieur. Sont-elles à mettre en lien avec l'efficacité (insuffisante) de l'enseignement, ou sont-elles révélatrices de la perception d'une autre valeur éducative que celle réalisée à l'heure actuelle ?

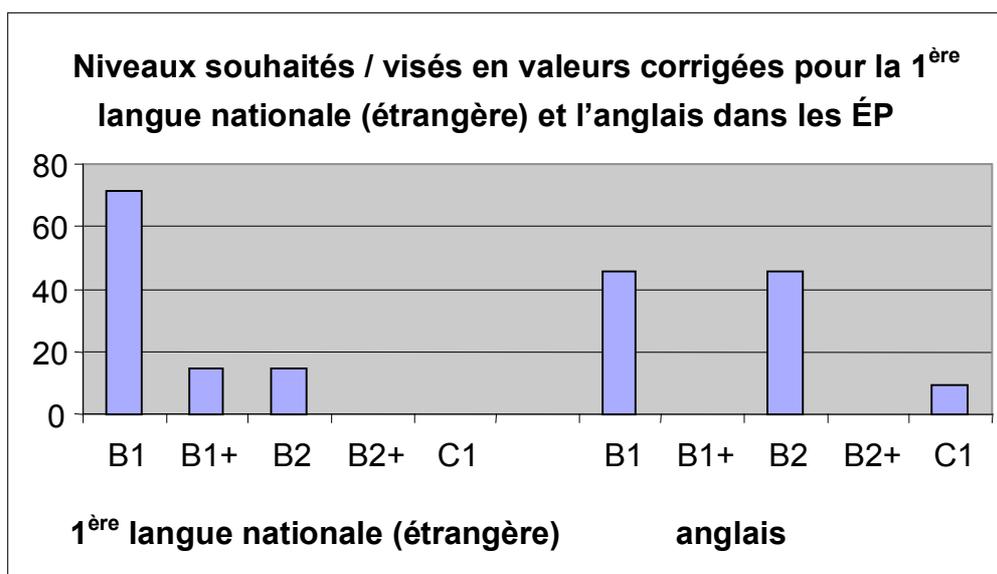


Le B2 semble être le niveau souhaité le plus susceptible de rassembler les voix pour l'examen final dans les ÉCG, tant pour la 1^{ère} langue nationale (étrangère) que pour l'anglais, avec une propension au C1 (particulièrement marquée dans la première langue nationale (étrangère)). Contrairement aux souhaits exprimés par les gymnases, les ambitions pour l'anglais n'excèdent pas celles pour le français.



B2 est le niveau le plus fréquemment cité comme niveau souhaité pour les deux langues; mais pour la première langue nationale (étrangère), certaines écoles vont aussi plus loin.

Commentaire : un examen plus approfondi des données pourrait donner des indications sur les raisons qui font que certaines écoles s'écartent tant de la valeur moyenne (par exemple un C1 dans la première langue nationale (étrangère)).



Dans les écoles professionnelles, B1 semble être le niveau de fin de filière à viser pour la première langue nationale (étrangère) et B1 ou B2 pour l'anglais.

Commentaire : pour l'anglais, certaines écoles insistent sur le fait qu'elles aimeraient offrir davantage que le niveau de base aux élèves faisant preuve de motivation, ou encore que selon la profession il faut avoir un meilleur niveau. Ce sont sûrement là des indications qui expliquent le dédoublement prononcé du niveau à atteindre en anglais.

Pour terminer, les niveaux souhaités et les situations effectives sont synthétisés dans le tableau figurant ci-après.

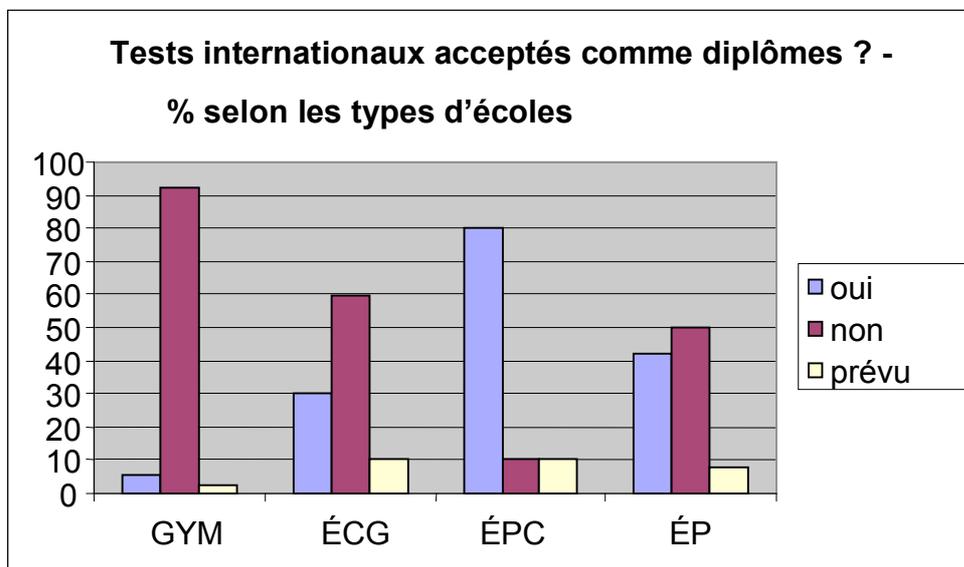
Tableau : synopsis des évaluations des niveaux souhaités et des situations effectives dans la première et la deuxième langues nationales (étrangères) ainsi qu'en anglais

		gymnases	ÉCG	Profession		
				ÉPC	ÉP	
situation effective	1 ^{ère} langue nationale	B2	B2 -	B1+ (-)	B1 – B1+	B1+
	2 ^e langue nationale	B2 -	B1(+)	B1+ (-)		
	anglais	B2 (+)	B2	B1+ (-)	B1 – B1+	B1+
niveau souhaité	1 ^{ère} langue nationale	B2+ – C1	B2 – (C1)		(B1) – B2 – (C1)	B1
	2 ^e langue nationale					
	anglais	(B2+) – C1	B2 – ((C1))		(B1) – B2	B1 – B2

Commentaire : tous les types d'écoles souhaiteraient atteindre des niveaux plus élevés (*niveau souhaité*) qu'ils ne le sont actuellement (*situation effective*). Cet écart *situation effective / niveau souhaité* oscille entre un demi-niveau et un niveau complet. Pour compenser cet écart, il faudrait au minimum 100 heures de cours

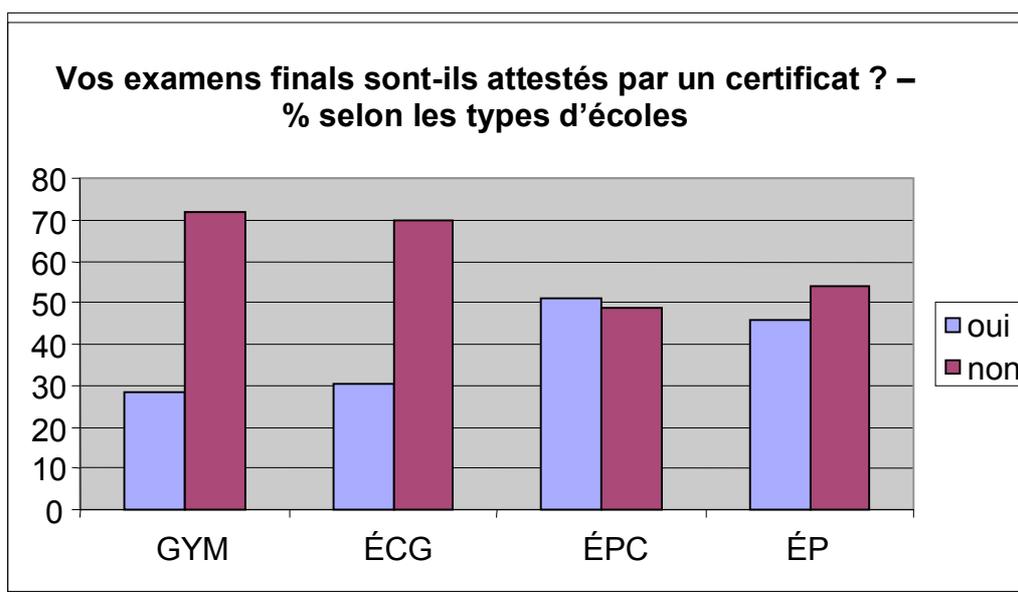
supplémentaires ou un développement substantiel des nouvelles formes d'apprentissage (enseignement bilingue, séjours linguistiques, etc.)

14. Acceptez-vous des tests internationaux en lieu et place des examens ?



On constate un usage différent sur cette question dans les ÉCG et les écoles professionnelles.

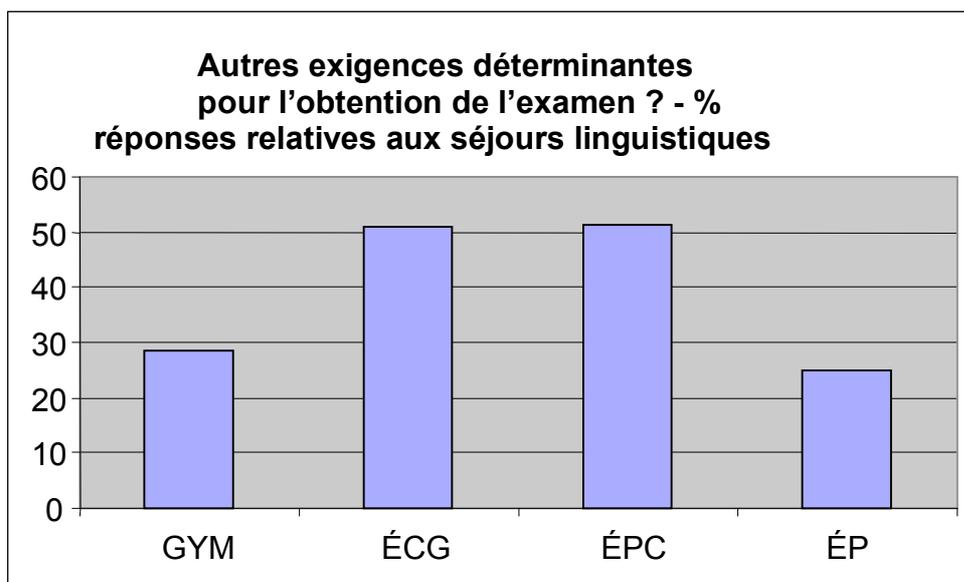
15. Vos examens finals sont-ils attestés par un certificat ?



Les examens finals ne sont la plupart du temps pas attestés par un certificat dans les gymnases et les ÉCG. Quant aux ÉPC et aux écoles professionnelles, elles affichent un solde égal de *oui* et de *non* sur cette question.

Commentaire : il conviendrait de procéder un examen plus approfondi pour déterminer le sens des *oui* relativement nombreux à cette question dans les gymnases. De manière générale, il faudrait établir un standard pour tous les types d'écoles de Suisse et réaliser les implémentations nécessaires.

16. Imposez-vous aux apprenant-e-s, pour les langues étrangères, d'autres exigences déterminantes pour l'obtention de l'examen (par ex. séjour linguistique obligatoire) ? Si oui, lesquelles ?

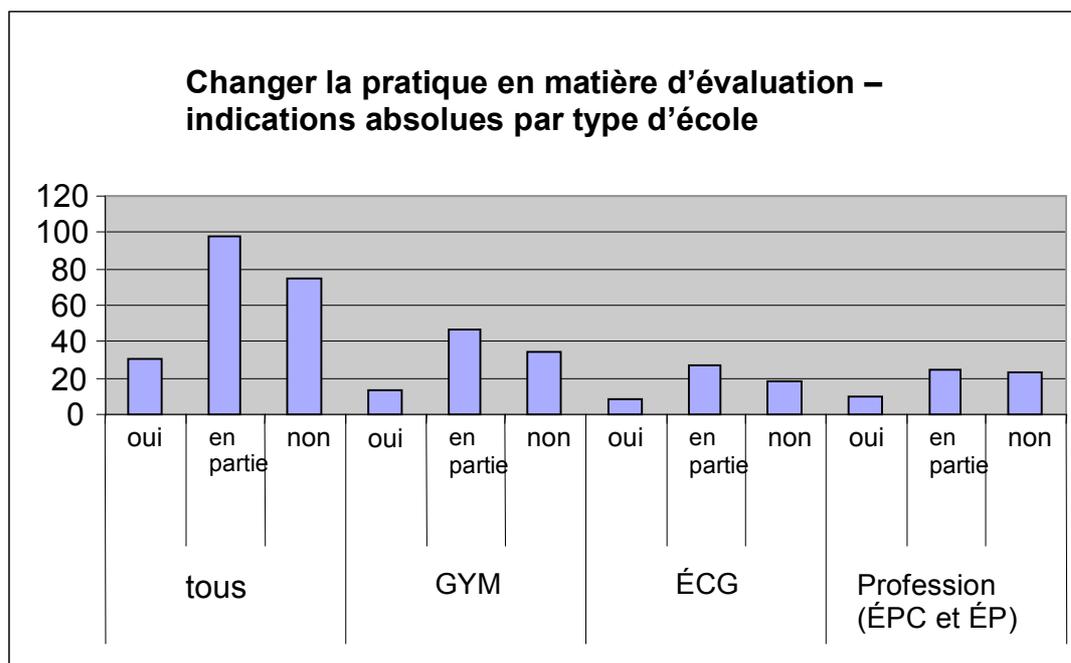


D'après les réponses des personnes sondées, les seules autres exigences déterminantes pour l'obtention de l'examen (à une exception près, celle du stage professionnel) concernent le domaine des séjours linguistiques. Cette exigence est relativement fréquente dans tous les types d'écoles, le plus souvent dans les ÉCG et les ÉPC (avec plus de 50 %).

Commentaire : à noter toutefois que, d'une part, aucune distinction selon les langues n'a été opérée dans notre représentation de l'exigence "Séjours linguistiques". Certaines écoles peuvent donc tout à fait poser une telle exigence pour une langue donnée, et non pour toutes les langues enseignées dans l'établissement. Et d'autre part, l'expression "déterminant pour l'obtention de l'examen" n'est pas appropriée partout. Certaines écoles précisent par exemple qu'un séjour linguistique est obligatoire, dans le sens d'une obligation scolaire, sans pour autant que ce soit déterminant pour l'obtention de l'examen lui-même. D'autres parlent de séjours linguistiques recommandés. Ce qui nous semble étonnant, c'est surtout la quantité des séjours linguistiques dans les gymnases.

C. Besoins de développement dans le domaine "exigences, diplômes et évaluation"

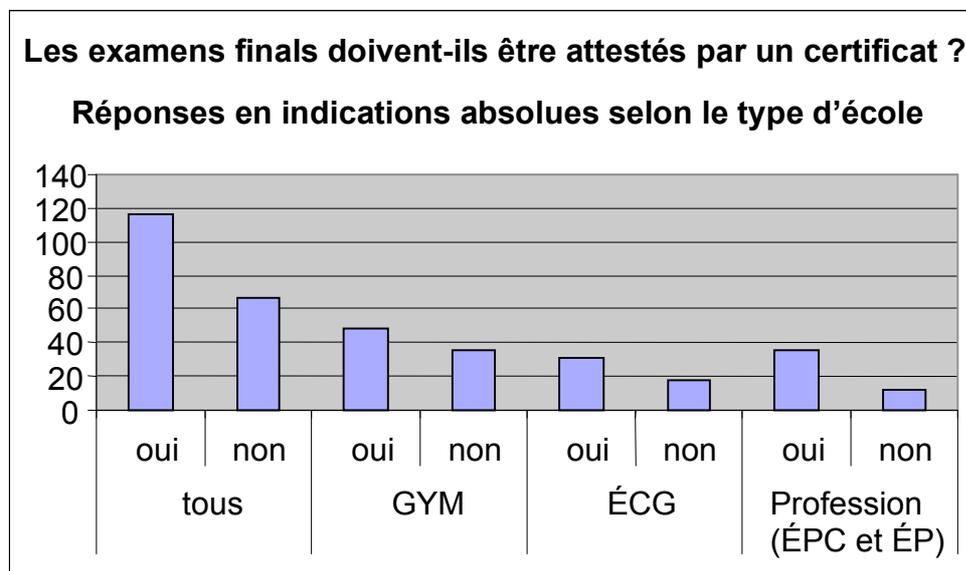
1. Faudrait-il changer la pratique des enseignant-e-s en matière d'évaluation (par ex. évaluer les compétences à l'aide du cadre européen de référence, standardiser davantage l'évaluation, etc.) ?



Un changement partiel de la pratique en matière d'évaluation est la réponse la plus courante, suivie de l'opinion que cette pratique ne devrait pas être changée. Une minorité seulement se prononce, par un *oui* net, en faveur d'un changement de la pratique en matière d'évaluation.

Commentaire : d'après les données, les sondés sont d'avis que la pratique en matière d'évaluation doit être changée, en partie et avec prudence – voudrait-on ajouter au vu du nombre quand même élevé de *non* obtenus. La question susmentionnée suggère entre parenthèses ("par ex. évaluer les compétences à l'aide du cadre européen de référence...") une orientation de changement, qui – comme nous le verrons ci-après – provoque aussi une forte réaction d'opposition, malgré une approbation majoritaire.

2. Verriez-vous d'un bon œil que les examens finals passés dans votre école soient attestés par un certificat (par ex. au moyen du portfolio des langues) ?



Une petite majorité de deux tiers se prononce en faveur d'une attestation des examens finals par des certificats. Ce résultat se profile très clairement dans les écoles liées à la profession (qui connaissent déjà de tels certificats), moins par contre dans les gymnases.

Commentaire : on peut se poser la question – au vu également des autres résultats sur l'évaluation dans ce sondage – de savoir dans quelle mesure les sondés sont conscients des conséquences d'une attestation des examens par des certificats. En effet, le travail d'attestation par des certificats nécessite un savoir-faire nouveau conséquent, que les écoles doivent acquérir, si elles ne veulent pas devoir déléguer à des tiers ce travail de certification.

3. Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 20.1 (= Question 2 ci-dessus) :

Attester les examens finals par des certificats OUI :

Avec plus de 40 mentions (**tous types d'écoles confondus**), c'est l'augmentation de la valeur sur le marché qui a été la raison la plus mentionnée en faveur d'une attestation des examens par des certificats. Des certificats accroissent la mobilité (en Europe, mais aussi pour l'intégration professionnelle) et assurent les jonctions d'un degré scolaire à un autre. Une raison tout aussi importante du point de vue pratique pour la certification des examens finals est le phénomène de transparence qui en résulte. Des examens attestés par des certificats ne comportent pas seulement l'avantage d'offrir davantage d'informations que les habituels examens de maturité; ils sont aussi caractérisés par plus d'objectivité, de possibilités de comparaison et donc aussi plus d'équité pour les apprenant-e-s. Certains

sondés ont d'ailleurs fait part de leur avis sur ce point en disant que la transparence accroît la motivation dans l'apprentissage et favorise l'autonomie d'apprentissage.

Un autre argument important dans ce débat est celui de l'harmonisation de l'enseignement dispensé dans les écoles suisses, laquelle accompagnerait une certification des examens, avec d'autres conséquences positives telles que l'assurance qualité ainsi que davantage de possibilités et de raisons de coopérer à tous les niveaux dans le domaine de l'apprentissage des langues.

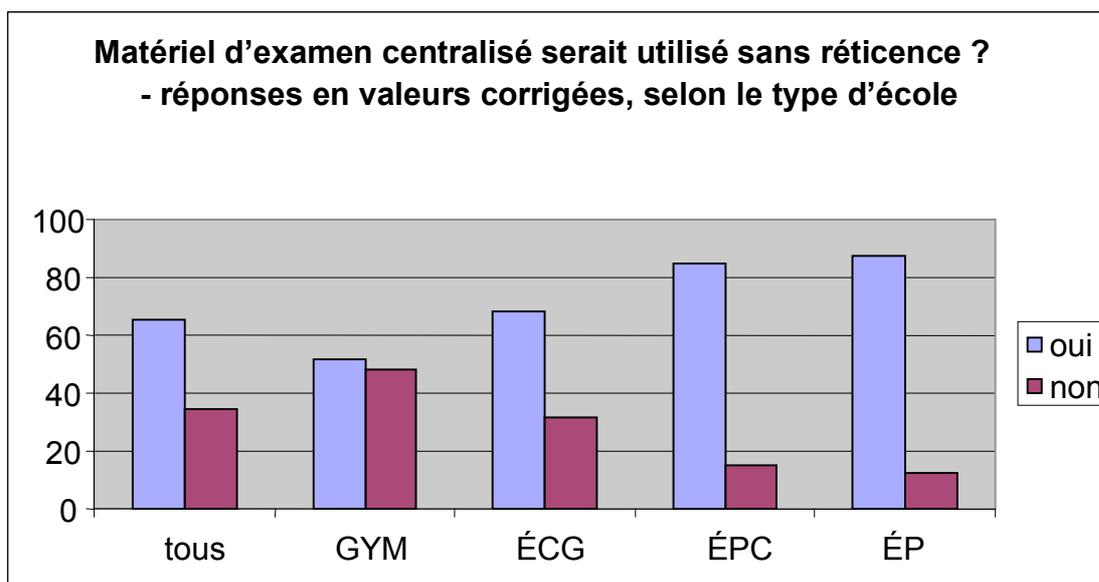
Enfin, certains (surtout dans le secteur des **ÉPC**) mentionnent aussi le fait que la certification existe déjà ou du moins est prévue, principalement comme corollaire de l'introduction du PEL.

Attester les examens finals par des certificats NON :

Les arguments contre une certification des examens – provenant de **tous les types d'écoles** – sont avant tout liés aux valeurs qu'une certification entraînerait de l'avis des sondés opposés à une telle pratique, des valeurs qu'ils ressentent comme négatives : la certification entraîne une formalisation, une schématisation, une uniformisation, une restriction. Elle est soumise au principe de l'utilité et apparaît irréaliste, réductrice à la lumière des enjeux pédagogiques. Elle ne tient pas compte des objectifs, des événements et des individus concernés.

Un autre motif fréquemment relevé dans le but de montrer pourquoi une certification future des examens finals doit être considérée comme négative est le fait que la certification existe déjà, que ce soit au niveau des diplômes internationaux, ou parce qu'on considère la pratique actuelle comme répondant déjà à des critères de certification. Tout aussi souvent cité, et ce exclusivement par des **gymnases**, c'est l'argument selon lequel le cadre de référence, le PEL et la certification qui en résulterait ne donnent aucune place à la littérature, à la culture et à la formation générale. Il est tout aussi fréquemment dit – presque exclusivement du côté des écoles non gymnasiales (**ÉCG, ÉPC, ÉP**) – qu'une certification nécessiterait trop de démarches, qu'on ne pourrait entreprendre ou qui n'apporteraient pas assez de rendement. Enfin, certains souhaitent limiter la certification au niveau cantonal ou l'instaurer avec un caractère facultatif.

4. Pourriez-vous sans réticence avoir recours à un matériel d'examen centralisé ?



Une majorité très nette utiliserait sans réticence un matériel d'examen centralisé. Cette majorité est plutôt faible au gymnase (52 %), nette dans les ÉCG (68 %) et très nette dans les ÉPC (85 %) ainsi que dans les ÉP (88 %).

5. Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 21.1 (= Question 4 ci-dessus) :

Motifs en faveur d'un matériel d'examen centralisé (GYM) :

Les **gymnases** qui souhaitent avoir un accès à un matériel d'examen décentralisé justifient leur choix surtout par le fait que cette possibilité recèle une valeur formatrice et d'orientation pour le corps enseignant (17 mentions). Les examens centralisés sont une façon de se former pour sa propre pratique en matière d'examens, de mieux saisir sa propre position et le cas échéant d'y apporter des rectifications. Un tel matériel d'examen ne doit toutefois pas poursuivre d'autres buts que celui de l'exercice. Un argument positif tout aussi important du point de vue pratique (14 mentions) est celui des possibilités de comparaison des performances, la normalisation (objectivisation, caractère contraignant, harmonisation) des évaluations, qui accompagnerait un matériel d'examen centralisé. Comme autre argument de poids, il a été relevé qu'un matériel centralisé pourrait fortement réduire la quantité de travail pour le corps enseignant (9 mentions). Quelques sondés ont aussi fait remarquer que le matériel d'examen devrait être très varié du point de vue thématique, de façon à pouvoir couvrir des contextes scolaires différents.

Motifs contre un matériel d'examen centralisé (GYM) :

Le principal argument, cité à 17 reprises du côté des **gymnases**, contre un matériel d'examen centralisé est le danger d'une mécanisation de l'enseignement provoquée par ce matériel; l'enseignement pourrait alors finir par se concentrer exclusivement sur le fait de bachoter pour les examens, d'automatiser des modèles de solutions, plutôt que de laisser de l'espace pour de nouveaux contenus, projets, lectures, créativité. Il en résulterait une sorte de "monotonisation" de l'enseignement couplée d'un compte à rebours, ce qui serait une entrave au développement individuel, réduirait la diversité actuelle en Suisse en thèmes et contenus d'apprentissage (par exemple au détriment de la littérature) et finirait par compromettre la motivation du corps enseignant.

Il conviendrait sur ce point de démontrer comment il est possible de concilier standards avec diversité thématique et variété des types de discours.

D'autres (rares) arguments soulignent le fait qu'un matériel d'examen centralisé n'est pas nécessaire (puisque déjà existant, ou du fait que les examens de maturité font déjà l'objet d'échanges), que cela ne diminue pas la charge de travail pour le corps enseignant, ou encore que cela prive les enseignant-e-s de la partie la plus fascinante de leur profession. Enfin, certains sondés se prononcent en faveur d'une centralisation réduite, limitée à l'établissement, la région ou encore à certains aspects liés aux compétences (par ex. pour la grammaire). Il faut peut-être voir là le souci que le propre contexte éducatif ne soit pas nivelé par un processus de centralisation. Les sondés ont aussi parfois exprimé la volonté de pouvoir avoir recours à un tel matériel comme matériel d'exercice.

Une affirmation résume la pratique actuelle dans de nombreux gymnases : celui qui enseigne fait passer des examens – et sous-entend que ce principe s’est vérifié jusque-là.

Motifs en faveur d’un matériel d’examen centralisé (ÉCG) :

Dans les **ÉCG** aussi, les possibilités de comparaison font partie des principaux arguments en faveur d’un accès à un matériel d’examen centralisé (13 mentions). On y voit aussi une condition pour la normalisation. Mentionné à plusieurs reprises également comme argument positif, c’est pour les **ÉCG** aussi le souhait de pouvoir disposer de matériel d’exercice et de possibilités d’échanges (6 mentions). Enfin, la décharge de travail est mentionnée à quatre reprises.

Motifs contre un matériel d’examen centralisé (ÉCG) :

Les arguments des **ÉCG** contre un matériel d’examen centralisé sont identiques à ceux des gymnases : on a peur de devoir se limiter dans sa liberté d’enseigner à cause du matériel d’examen centralisé, ou de devoir restreindre son enseignement, que l’on aime orienter en fonction des besoins individuels des apprenant-e-s. On craint de ne plus pouvoir dispenser d’enseignement autrement qu’en étant dirigé, normé (et peut-être aussi nivelé) par l’examen et son compte à rebours.

Motifs en faveur d’un matériel d’examen centralisé (ÉPC) :

Dans les **ÉPC**, l’assurance qualité, les possibilités de comparaison, l’équité et le professionnalisme dans la conception sont autant d’arguments en faveur d’un matériel d’examen centralisé (12 mentions), suivis avec 4 mentions de l’argument de la décharge de travail (où l’on cite aussi la difficulté de trouver soi-même des textes adaptés au niveau).

Motifs contre un matériel d’examen centralisé (ÉPC) :

Parmi les quelques arguments contre un matériel d’examen centralisé (3 mentions), on en trouve deux selon lesquels la charge de travail serait plus volumineuse.

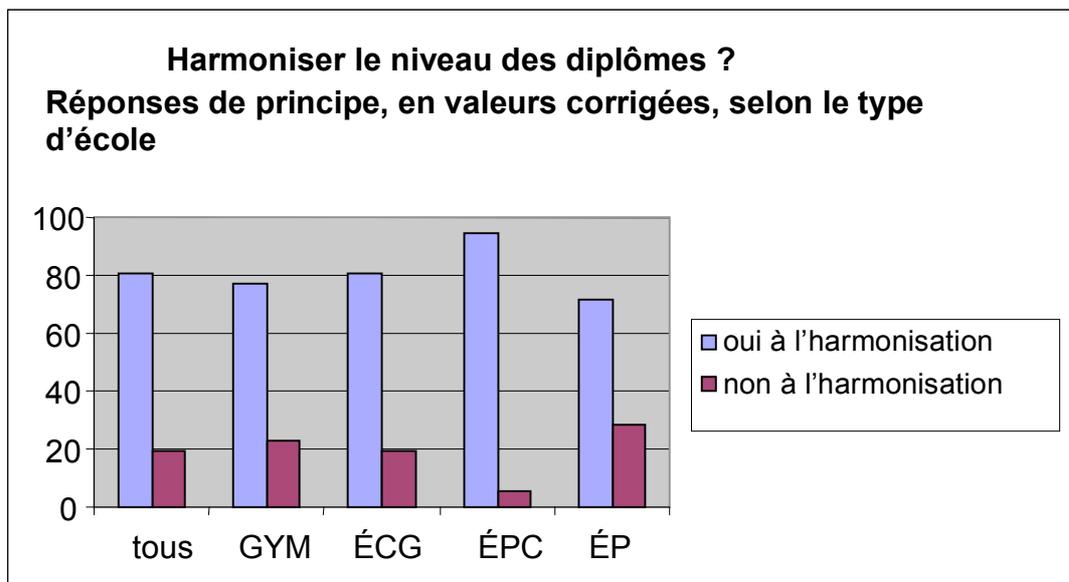
Motifs en faveur d’un matériel d’examen centralisé (ÉP) :

La grande majorité des opinions provenant du secteur des **ÉP** en faveur d’un matériel d’examen centralisé traitent des possibilités de comparaison ainsi que de la plus grande objectivité et validité qui en résultent pour les performances d’examen fournies (14 mentions). Peu mentionnent également l’économie de travail; une personne parle des économies financières pour les élèves, s’il n’était plus nécessaire de demander des certificats internationaux. Une personne cite le rapport entre ce matériel d’examen et l’enseignement, qui devrait s’orienter selon le PEL; une autre relève que le professionnalisme des examens pourrait s’en trouver accru (ce qu’elle considère comme nécessaire).

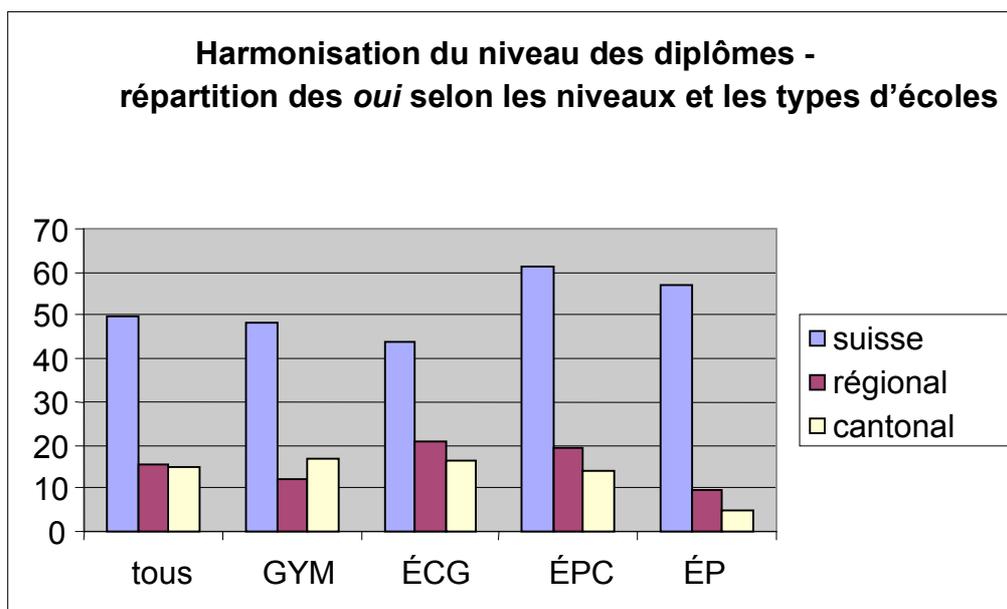
Motifs contre un matériel d'examen centralisé (ÉP) :

Seule une personne a donné une indication contre un matériel d'examen centralisé : selon elle, les exigences seraient trop divergentes pour permettre un travail avec du matériel d'examen centralisé.

6. Trouvez-vous que le niveau des diplômes devrait être harmonisé ?



Plus de 80 % des sondés, au nombre de 231, se sont prononcés en faveur d'une harmonisation du niveau des diplômes. Avec 71 % de *oui*, les écoles professionnelles y sont les moins favorables; ce sont les ÉPC qui sont les plus unanimes, à raison de 94 % de *oui*.



Pratiquement la moitié de toutes les personnes interrogées (115 sur 231) se sont prononcées pour une harmonisation du niveau des diplômes au niveau suisse. Ce

pourcentage tombe à 43 % dans les ÉCG, mais s'élève à près de 60 % pour les ÉPC et les écoles professionnelles. Pour les gymnases, il serait plus important de procéder à une harmonisation du niveau des diplômes au niveau cantonal que régional (17 % contre 12 %); pour les autres types d'écoles, c'est l'inverse - une harmonisation régionale du niveau des diplômes est à préférer à une harmonisation cantonale.

Commentaire : sur cette base, une harmonisation au niveau suisse devrait facilement pouvoir être représentée sur le plan politique. Il faudrait songer aux considérations régionales et cantonales à prendre en compte.

7. Indiquez les raisons principales à la base de votre réponse au point 22.1 (= Question 6 ci-dessus) :

Le niveau des diplômes ne doit pas être harmonisé :

La plupart des *non* à l'harmonisation du niveau des diplômes proviennent du **gymnase**. L'argument majeur est la crainte qu'une harmonisation du niveau des diplômes entraîne une mécanisation de l'enseignement, qui réduirait les enseignant-e-s à de simples exécutifs et nuirait à la qualité de l'enseignement dispensé, oui entraînerait un nivellement vers le bas (8 mentions). Six sondés ont avancé que l'harmonisation existe déjà avec le système actuel, par ex. grâce aux experts dans les gymnases ou encore du fait de la maturité comprise comme donnant accès aux universités. Quelques voix font valoir l'idée du caractère facultatif et de la diversité de chaque élève, qui s'opposent à une harmonisation.

Trois des cinq arguments négatifs des **ÉCG** traitent de la nécessité de renforcer le profil des écoles locales, ce qui va à l'encontre d'une harmonisation.

Les quelques réponses du secteur des **ÉPC** et des **écoles professionnelles** vont dans le même sens que les gymnases et les ÉCG.

Le niveau des diplômes doit être harmonisé :

Parmi les 85 motifs (**tous types d'écoles confondus**) approuvant une harmonisation du niveau des diplômes au **niveau suisse**, 63 concernent le domaine que l'on pourrait appeler "mesurer ce qui est équivalent à une même aune". Les sondés voient dans l'harmonisation du niveau des diplômes un moyen probant de remédier aux divergences (*exubérance, jungle* figurent parmi les termes utilisés) dans les cantons et entre les cantons, de même que dans les écoles et entre les écoles. Déjà cela amène au niveau des écoles une reconnaissance réciproque, et permet une égalité des chances pour tous lors d'une jonction d'une école à une autre ou du passage dans le secteur professionnel (ajustement des conditions d'admission, assurance qualité et revalorisation des formations, mêmes conditions dans les recherches d'emploi, égalité des filières donnant accès à l'université) et garantit ainsi l'équité, l'égalité de traitement et plus de justice. Les corollaires en sont une meilleure lisibilité des certificats, et les notes – surtout les certificats de maturité – revêtent un caractère plus représentatif et transparent. Plus de directives, de lignes contraignantes, de transparence s'avèrent donc nécessaires "dans la Suisse entière", ce qui correspond aussi à la tendance actuelle observable en Europe. Un sondé était d'avis que le RRM était déjà fixé au niveau national et nécessitait donc aussi une répercussion au niveau des standards, ce qui serait faisable dans le domaine des langues.

A 17 reprises, il est fait mention de l'argument de la mobilité et de l'eurocompatibilité, et 5 sondés voient dans l'harmonisation du niveau des diplômes également une occasion d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Parmi les arguments des sondés qui approuvent l'harmonisation du niveau des diplômes à l'échelon **régional**, on trouve cinq arguments "liés aux régions", sur les 21 en tout qui ont été cités. Ces derniers correspondent aux précédents, cités dans les paragraphes ci-dessus. Quant aux cinq arguments précités, les voici dans leur essence :

- *différences régionales / nationales prononcées dans les exigences de performances posées pour l'examen de maturité.*
- *les cantons de Suisse centrale travaillent en collaboration*
- *la région de la Suisse centrale devrait davantage travailler en coopération.*
- *nous voyons d'un bon œil que les diplômes soient harmonisés au niveau des régions linguistiques, comme c'est déjà le cas avec les examens centraux des ÉPC.*
- *de cette façon, la perméabilité au sein de la région devient plus vraisemblable. Le RRM entraîne suffisamment d'harmonisation.*

Parmi les 21 indications qui vont dans le sens d'une harmonisation du niveau des diplômes au niveau **cantonal**, cinq traitent de la thématique des cantons. Un sondé souligne le fait que dans un même canton il y a, outre une école cantonale, plusieurs écoles régionales préparant à la maturité, parfois privées, qui organisent leurs propres examens de maturité. Dans ce contexte, l'harmonisation du niveau des diplômes serait un facteur d'assurance qualité. Trois indications font mention du canton comme seul espace d'harmonisation possible (et l'harmonisation est souhaitée). Cependant, l'harmonisation au-delà de ce niveau semble essentiellement impossible ou alors inexorablement couplée d'une perte de la diversité suisse.

8. Indiquez d'autres aspects méritant, selon vous, d'être changés ou développés dans le domaine "diplômes et évaluation".

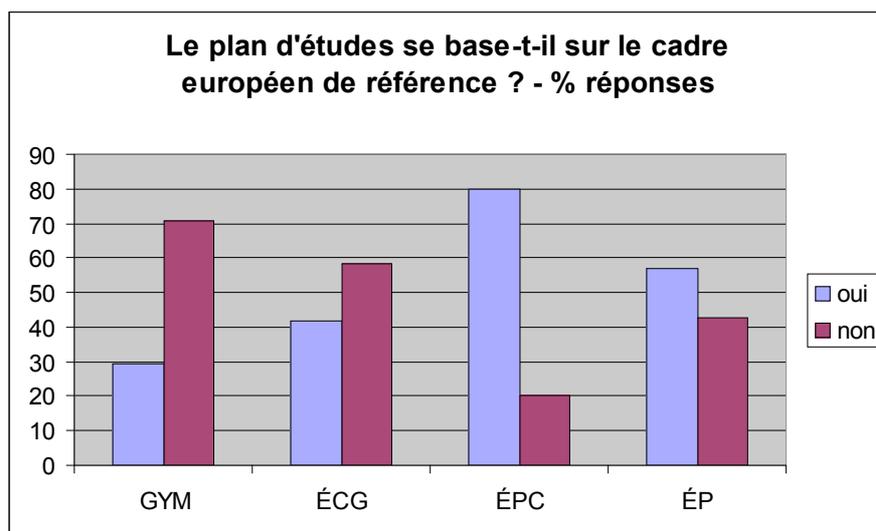
Parmi les quelques propositions (sept en tout) du secteur des **ÉPC**, trois sortent du lot. Elles n'exigent pas de nouveaux éléments, mais la réalisation systématique et professionnelle des évaluations existantes, avec une formation et un contrôle de la qualité correspondants pour les personnes impliquées. Les treize commentaires des **ÉCG** comportent deux accents mineurs : premièrement la constatation que ce type d'école se trouve dans une phase de développement et que l'évaluation doit de ce fait encore aborder de nombreux aspects fondamentaux; secondement l'indication qu'il s'agit de comprendre et d'appliquer des standards pour les aspects linguistiques relevant du domaine de la qualité (une affirmation pertinente d'ailleurs lorsqu'il s'agit de la mesure des performances linguistiques dans le sens des niveaux du CECR).

Parmi les 15 remarques des **gymnases**, on distingue d'autres accents mineurs, à savoir d'une part reconnaître l'élaboration de critères d'évaluation, qui – au-delà du PEL et du CECR – puissent englober l'ensemble du domaine des performances (y compris la littérature) des gymnases, et d'autre part le souhait d'une extension de la formation continue des enseignant-e-s dans ce domaine.

VI. Instruments et méthodes d'enseignement / d'apprentissage

A. *Plans d'études*

1. Le plan d'études se base-t-il sur le cadre européen de référence ?



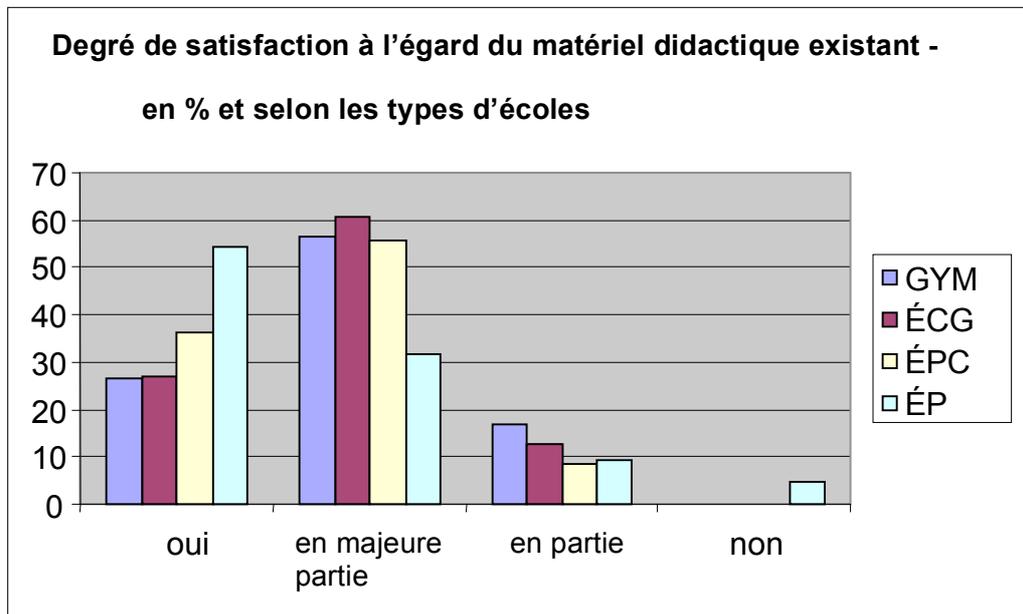
Dans les ÉPC (grande majorité) et dans les écoles professionnelles (petite majorité), le cadre européen de référence sert déjà régulièrement de base pour le plan d'études, contrairement aux ÉCG et surtout contrairement aux gymnases.

B. *Matériel didactique*

1. *Quel matériel didactique utilisez-vous couramment (pour les textes, le vocabulaire, la grammaire, la littérature, les activités socioculturelles, apprendre à apprendre, ...) ? Indiquez l'auteur, l'année de parution et le titre.

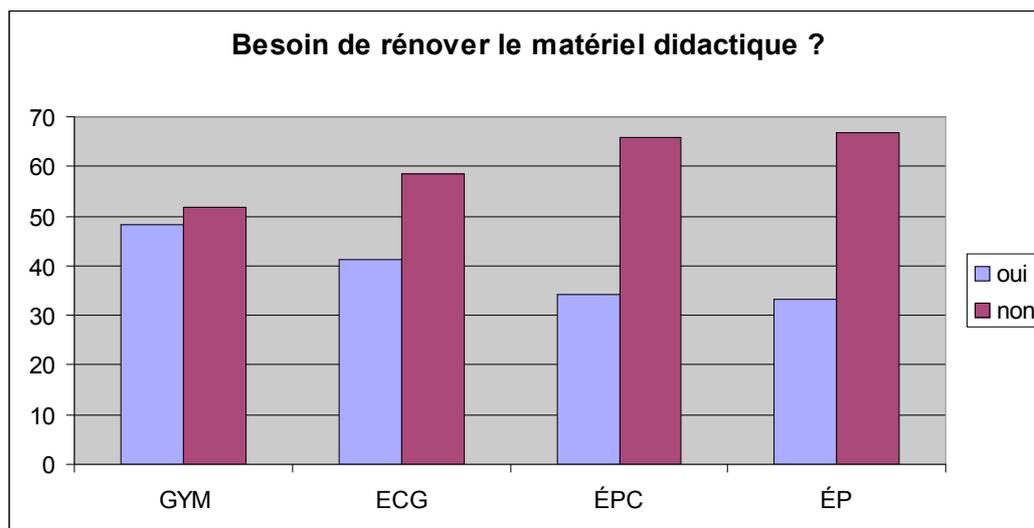
La liste du matériel didactique (références bibliographiques à l'état brut) issue de ce questionnaire est reproduite dans l'annexe, avec mention du type d'école et de la langue concernés. Ont été annoncés en tout 82 ouvrages pour le matériel didactique d'anglais, 64 pour le français, 25 pour l'italien, 12 pour l'espagnol, 9 pour l'allemand (Daf, DaZ) et 2 pour le latin.

2. *Êtes-vous satisfait-e de ce matériel didactique ?



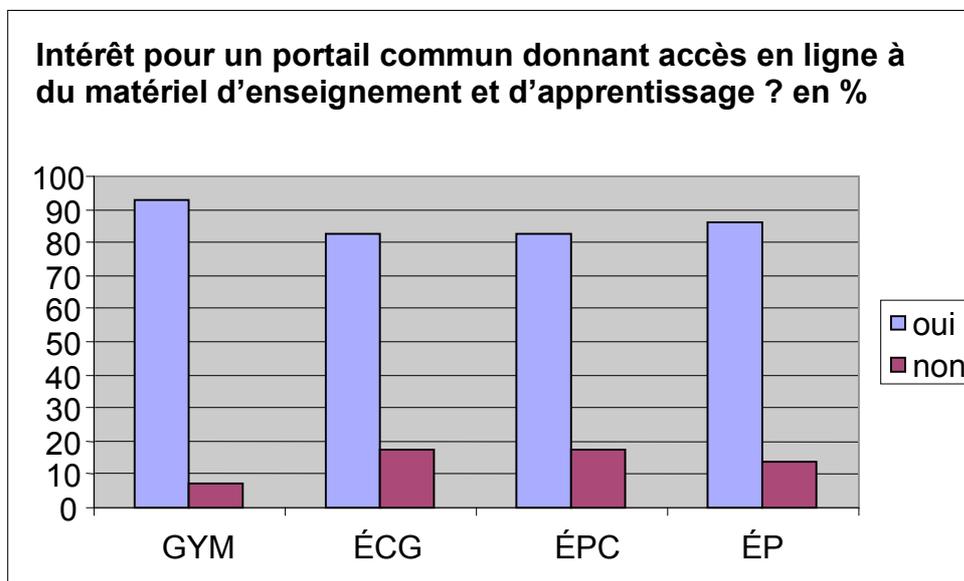
Les écoles professionnelles sont proportionnellement les plus satisfaites de leur matériel didactique actuel; ce sont les gymnases qui le sont le moins. De manière générale, la Suisse romande se dit moins satisfaite que les autres parties du pays (résultat obtenu sur la base d'un calcul mental). Dans l'ensemble, le degré de satisfaction est relativement élevé.

3. *Constatez-vous un besoin de rénover le matériel didactique ?



Malgré une plutôt grande satisfaction vis-à-vis du matériel didactique existant, on constate un besoin relatif de rénover le matériel à disposition. C'est le plus le cas dans les gymnases, ce qui corrobore la conclusion selon laquelle les gymnases sont les moins satisfaits du matériel didactique actuel. Dans les écoles professionnelles, ce rapport est le même, mais avec des signes contraires.

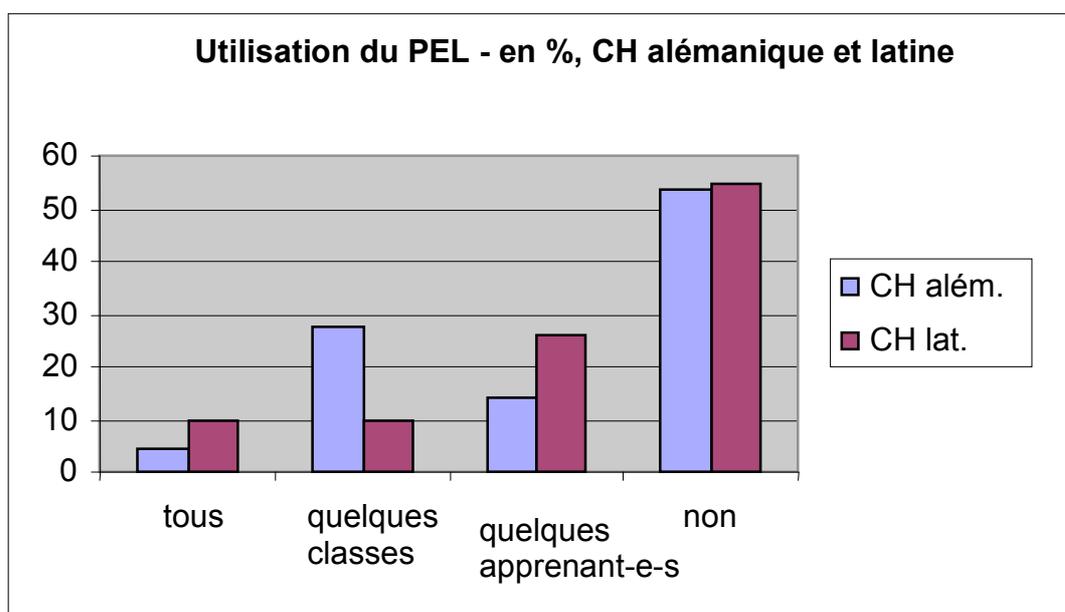
4. *Êtes-vous intéressé-e par un portail commun donnant accès en ligne à du matériel d'enseignement et d'apprentissage ?



Cette question a reçu une réponse claire, une réponse positive, de la part de toutes les écoles. Le *oui* le plus prononcé est celui des gymnases.

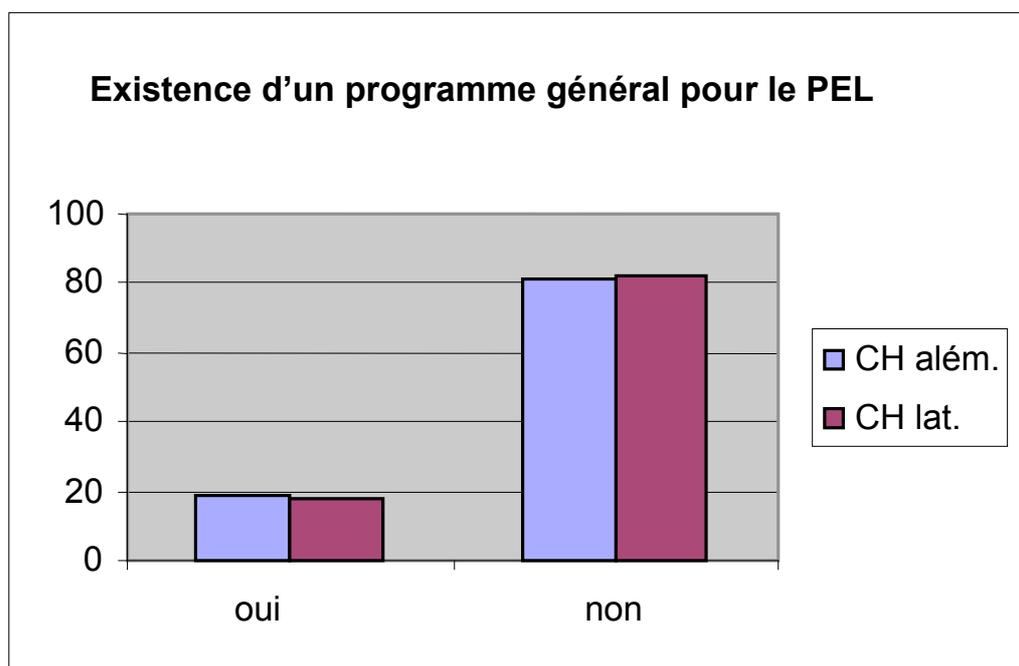
C. *Le portfolio européen des langues*

1. *Vos apprenant-e-s utilisent-ils le portfolio européen des langues ?



On n'enregistre pas de différence significative entre la Suisse alémanique et la Suisse latine pour ce qui est de l'utilisation du PEL. Dans les deux parties, le PEL n'est pas utilisé par la majorité. Dans près de 25 % des questionnaires, les sondés n'ont d'ailleurs pas répondu à cette question. La supposition qu'il se trouve derrière cette absence de réponses une majorité de *non* paraît logique. En Suisse latine on compte un plus grand pourcentage d'écoles qui utilisent le PEL de façon générale (sur ce point, les données du Tessin ont un poids déterminant). Il semblerait que dans les classes de Suisse alémanique, les expériences pilotes soient plus fréquentes qu'en Suisse latine.

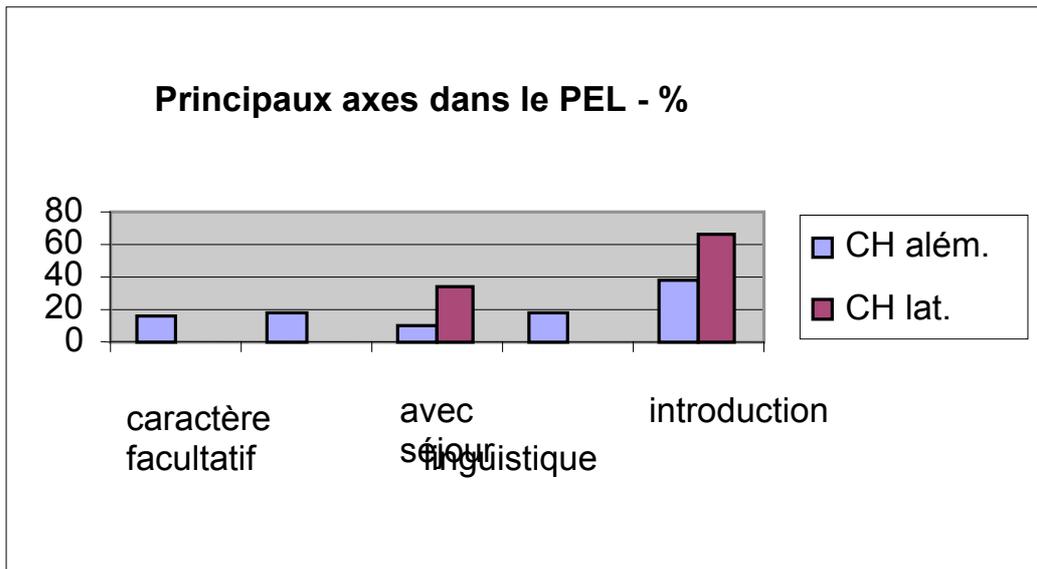
2. Votre école a-t-elle un programme général d'introduction du portfolio européen des langues ?



Nous avons reçu la même réponse des deux parties de la Suisse pour cette question : la grande majorité des écoles ne dispose d'aucun programme PEL.

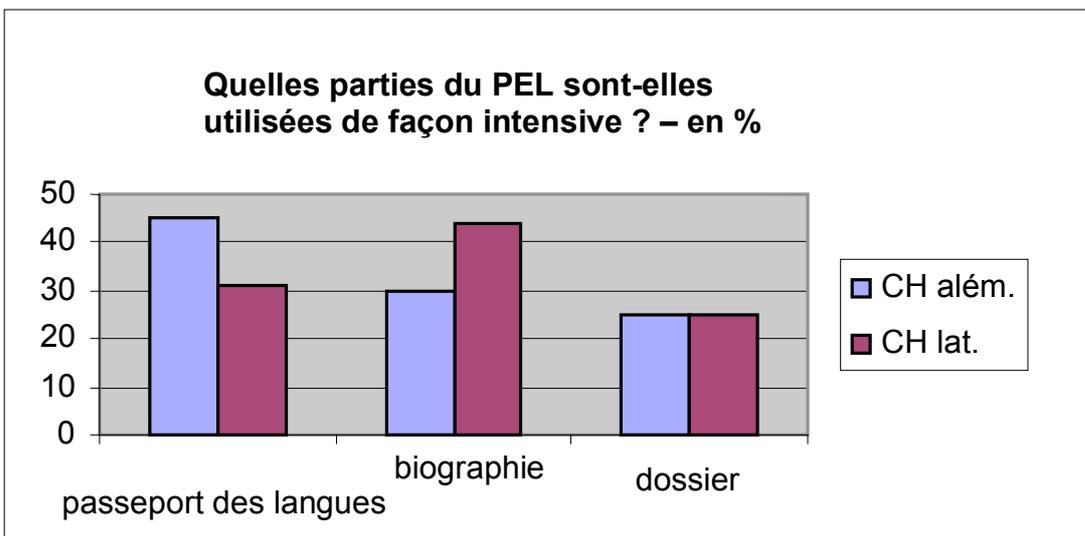
Commentaire : il y a une grande différence entre disposer d'un programme pour l'utilisation du PEL et l'utiliser dans les faits. Avoir un programme ne signifie pas automatiquement le mettre en œuvre, et de nombreuses écoles travaillent avec le PEL sans avoir de programme relatif à son utilisation. Une autre solution peut consister dans le travail d'équipe, où les enseignant-e-s travaillant avec le PEL se retrouvent régulièrement. D'une manière ou d'une autre, avec le PEL, il faut un accompagnement non seulement au niveau des élèves, mais aussi au niveau des enseignant-e-s.

3. Si oui (au point 7.1), indiquez les principaux axes de ce programme :



Le premier axe des écoles dans leur travail avec le PEL, c'est pour l'instant l'introduction de cet instrument, de façon plus prononcée en Suisse latine, laquelle – comme le montrent les données – lie davantage et peut-être aussi plus exclusivement les séjours linguistiques avec le PEL que la Suisse alémanique.

4. *Quelles parties du portfolio européen des langues utilisez-vous de façon particulièrement intensive ?



Le passeport des langues et la biographie langagière sont plus utilisés que le dossier. La Suisse alémanique utilise davantage le passeport des langues que la Suisse latine; pour la biographie langagière, c'est l'inverse qui se produit.

Commentaire : la constatation que la Suisse latine utilise davantage la biographie langagière que la Suisse alémanique peut être mise en regard de sa préférence de lier le PEL aux séjours linguistiques.

5. *Quels effets positifs et quelles difficultés avez-vous observés en rapport avec le portfolio européen des langues ?

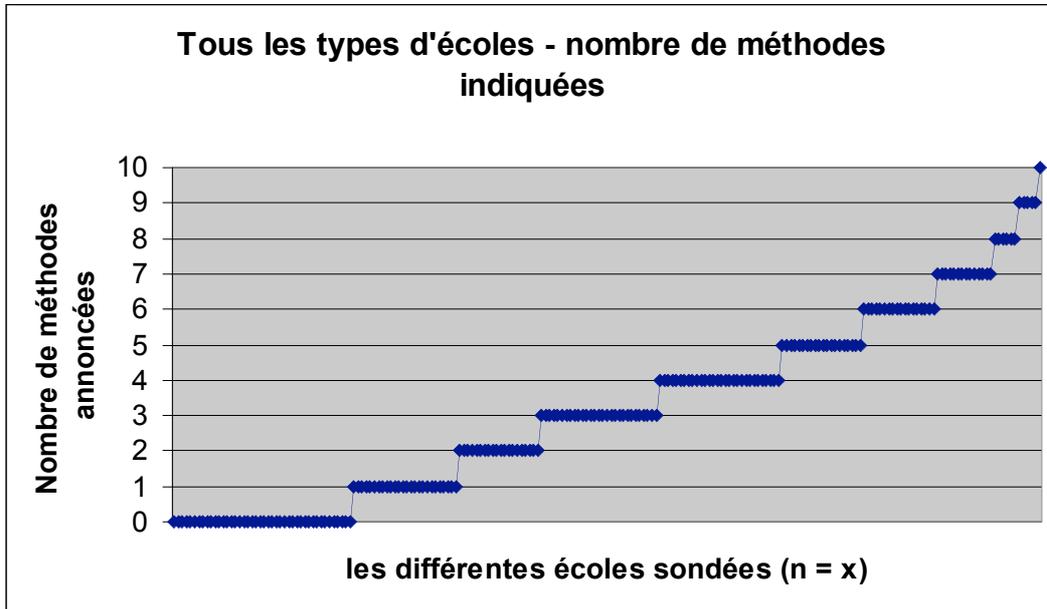
Les sondés ont donné deux fois moins d'indications sur les effets positifs (environ 20) que sur les difficultés (environ 40).

Les **effets positifs** du PEL sont le plus souvent mentionnés lorsqu'il s'agit de développer la prise de conscience chez les apprenant-e-s dans le domaine des langues, de leur compréhension des compétences linguistiques et de l'apprentissage en général. Des bilans, l'autoévaluation des progrès sont tout à coup rendus possibles. On voit dans certains commentaires que ce point positif dépend aussi de l'engagement de l'enseignant-e. Comme autre effet positif il est fait mention de la transparence accrue et de la différenciation avec laquelle l'usage du langage et son apprentissage peuvent être décrits, ce qui facilite la communication dans la salle de classe et entre enseignant-e-s. Un troisième point est celui de l'évaluation, qui peut être effectuée avec plus de clarté au moyen du PEL.

Parmi les **difficultés**, on trouve le plus souvent le caractère incommode, lourd et compliqué du PEL. Parfois, cela s'explique par le manque d'expérience de l'utilisateur du PEL ou par le manque de temps à disposition dans l'accompagnement individuel de l'utilisateur du PEL; d'autres fois, c'est dû aux caractéristiques propres du PEL lui-même. A noter que le PEL ne couvre pas exactement les besoins des écoles, comme c'est le cas par exemple dans la différenciation des niveaux inférieurs, dans le manque de matériel adapté, dans le manque de rapport avec le matériel didactique ou encore dans l'adéquation avec les expériences linguistiques des apprenant-e-s. Ainsi, comme le dit une personne interrogée, le PEL ne fait vraiment sens qu'après un séjour linguistique. A plusieurs reprises, des voix s'expriment aussi pour dire que l'on ne comprend pas suffisamment les concepts du PEL (par exemple les différences entre activités et compétences, utilisation de la biographie langagière, gestion d'autoévaluations divergentes, rapport du PEL aux notes et à la promotion) ou encore qu'on a de la peine à intégrer le PEL dans le système scolaire existant. Quelques remarques soulignent aussi le fait que le PEL n'est pas bien reçu, voire qu'il suscite l'opposition, quelquefois même chez les élèves (du fait de leur manque d'intérêt à la réflexion sur soi). Quelques indications portent enfin sur le manque de soutien institutionnel des enseignant-e-s qui veulent travailler avec le PEL.

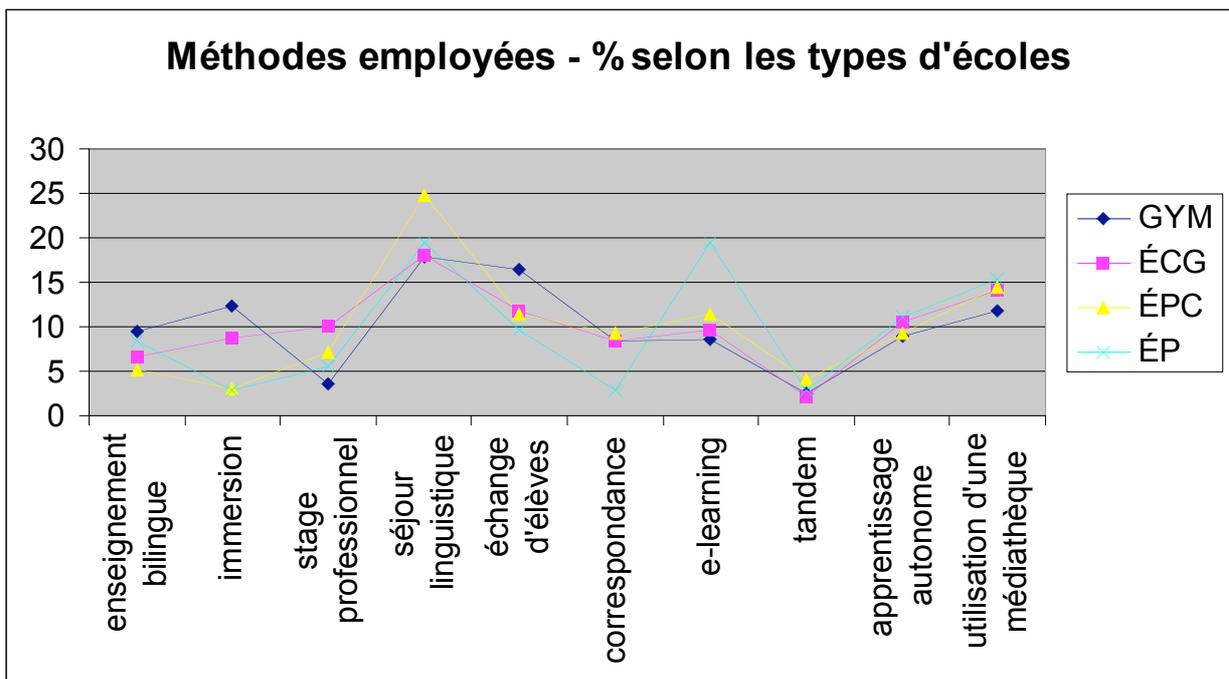
D. Nouvelles formes d'apprentissage

1. *Parmi les méthodes suivantes, quelles sont celles appliquées dans votre école ?



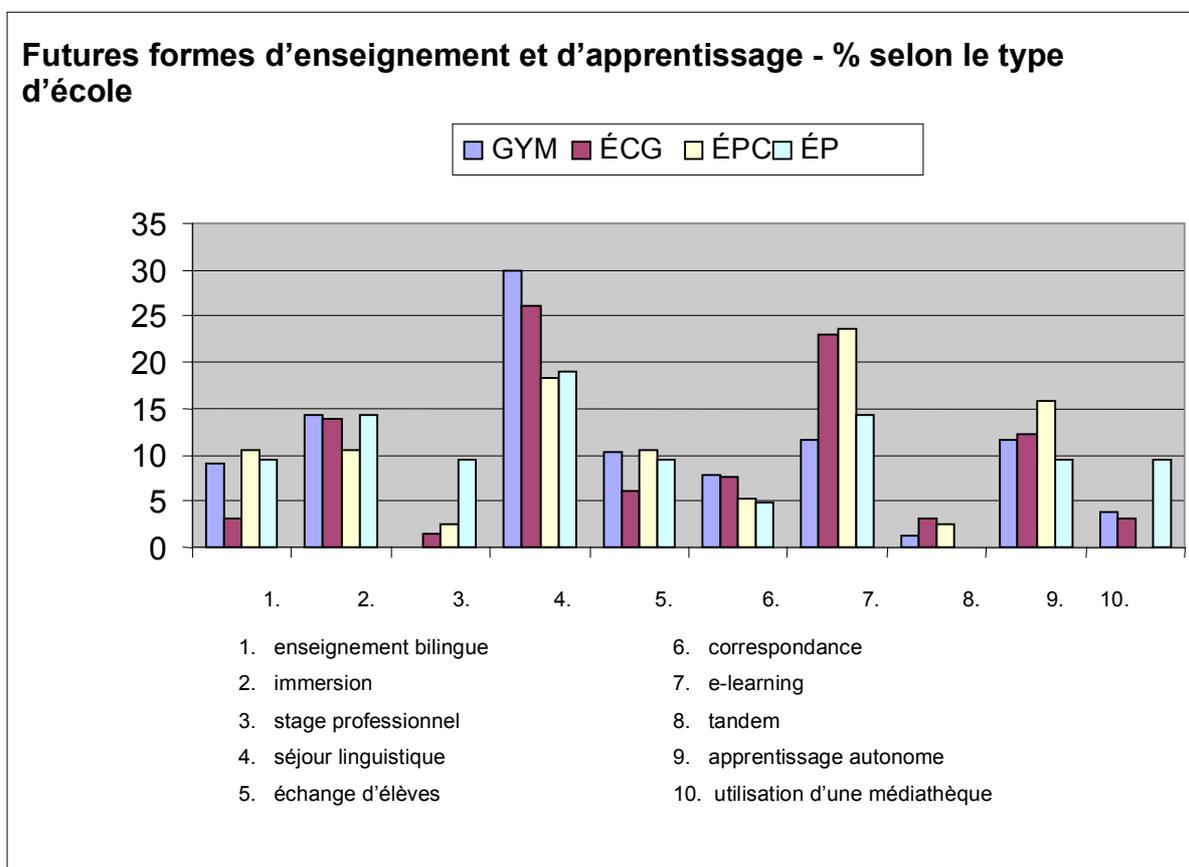
Le graphique ci-dessus montre les différentes écoles sondées (axe des abscisses) et le nombre de nouvelles formes d'apprentissage, de méthodes (axe des ordonnées), que les écoles mentionnent. Ainsi, l'école tout à droite a par exemple annoncé 10 méthodes comme faisant partie de son répertoire. Les écoles tout à gauche (qui n'ont annoncé aucune méthode) ne sont pas nécessairement "en jachère" du point de vue méthodologique; il se peut aussi qu'elles aient passé sur cette question.

Voici le détail des réponses à la question des méthodes employées :



L'**immersion** (et moins nettement la forme cousine de l'immersion, qui est l'enseignement bilingue) est moins présente dans le secteur professionnel que dans les écoles à horaire continu (GYM et ÉCG). Les **stages professionnels** sont peu répandus partout (dans les gymnases, on en compte quelques-uns parce que le questionnaire se rapportait parfois à plus d'un type d'école). Les **séjours linguistiques** sont la "nouvelle" méthode quasiment la plus souvent citée dans tous les types d'écoles, ÉPC et écoles professionnelles en tête. L'**échange d'élèves**, moyennement fréquent en comparaison des autres méthodes employées, est légèrement plus répandu dans les gymnases que dans les autres types d'écoles. Les écoles professionnelles sortent du lot avec une part relativement élevée d'**e-learning**. Les **tandems** sont rares, dans tous les types d'écoles. L'utilisation de la **médiathèque** est représentée dans tous les types d'écoles dans un pourcentage comparable, moyen.

2. Quelles formes d'enseignement / d'apprentissage faudrait-il à l'avenir plus privilégier et étoffer ?



Tous les types d'écoles font part d'un grand intérêt pour le développement des séjours linguistiques, ainsi que pour l'e-learning (ÉPC et ÉCG en tête), suivis par l'apprentissage autonome et l'immersion. Les écoles professionnelles insistent un peu plus que les autres sur la médiathèque et le stage professionnel.

Commentaire : De manière générale, on peut interpréter ces résultats en disant que les écoles souhaitent développer ce qu'elles connaissent déjà.

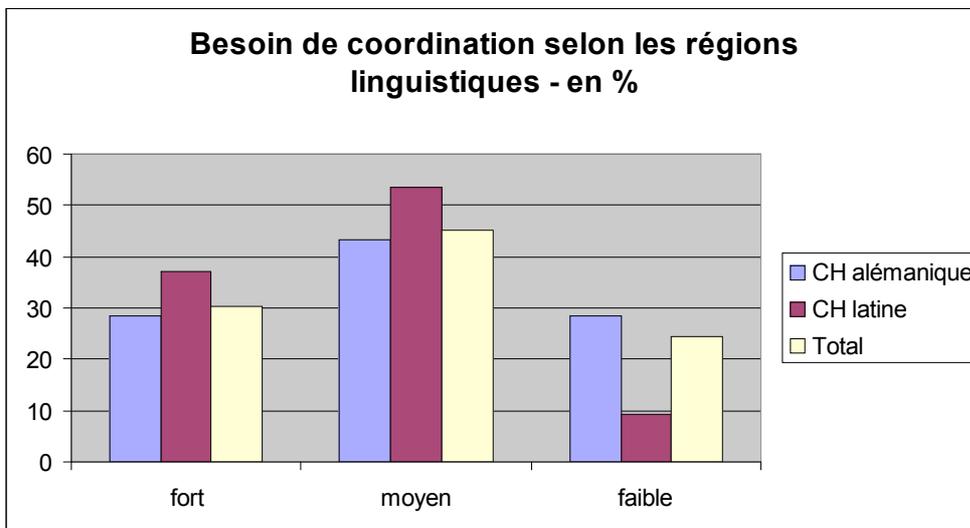
3. Remarques sur la section

Des quelques remarques obtenues, un thème ressort, lequel est cité à trois reprises (2 x **ÉPC** et 1 x **ÉCG**) : la dotation horaire ne permet pas de mener des expériences méthodologiques, ni de faire de grands sauts de développement. A noter encore pour terminer la remarque suivante :

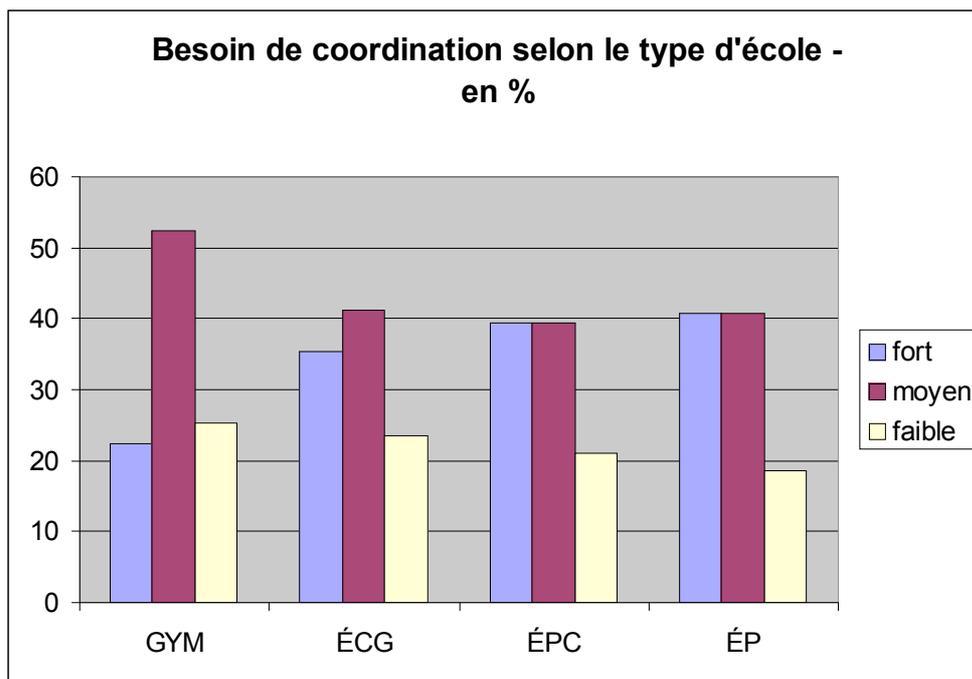
"Il arrive aussi très souvent que les jeunes enseignant-e-s de langues soient mal formés et qu'ils enseignent comme les enseignant-e-s de leurs parents jadis. La plupart n'ont aucune connaissance de la psychologie cognitive moderne ni des découvertes récentes de la recherche cérébrale. Nombreux sont ceux qui dispensent un enseignement à l'encontre de la didactique de leurs moyens d'enseignement, d'ordinaire modernes." (Extrait tiré d'un questionnaire ÉCG)

VII. Opinion des sondés

1. Le besoin de coordonner et de créer la transparence en matière de langues dans le degré secondaire II en général est-il, selon vous, grand ou modéré ?



En ce qui concerne la question des langues étrangères, on constate qu'il y a un besoin moyen de coordination au niveau secondaire II en Suisse. En Suisse latine, il est ressenti comme étant plus fort qu'en Suisse alémanique.



Le besoin de coordination exprimé dans les écoles professionnelles, les ÉPC et aussi les ÉCG est légèrement plus marqué que celui exprimé dans les gymnases, où il peut être défini comme plutôt faible à moyen.

Commentaire : si l'on ne considère pas le nombre de questionnaires (dans lesquels les gymnases sont en supériorité numérique), mais que l'on prend uniquement les quatre types d'écoles, on constate que pour trois d'entre eux, le besoin de coordination est bien prononcé. Le scepticisme plus grand, notable sur ce point, des gymnases par rapport aux démarches de coordination se retrouve aussi à d'autres endroits du questionnaire.

2. Justifiez brièvement votre jugement (sur la question VII.1)

Fort besoin de coordination, explications des gymnases

Parmi les 20 motifs invoqués, plus de la moitié portent sur la transparence (possibilités de comparaison) des objectifs, qui non seulement représente une valeur en soi, mais aussi favorise l'autonomie des apprenant-e-s, réduit la charge de travail pour le corps enseignant, met à sa disposition des moyens auxiliaires et constitue une base pour l'échange ainsi que la coopération entre enseignant-e-s.

D'autres estiment que le besoin de coordination constitue un moyen d'assurer la qualité, et même de l'améliorer, au sein du système éducatif suisse.

Une remarque souligne le fait que la coordination de la question des langues nécessite aussi une coordination dans les autres secteurs scolaires. Un autre commentaire traite du rapport entre la restructuration occasionnée par l'introduction précoce de l'anglais et le besoin de coordination.

Faible besoin de coordination, explications des gymnases

Le principal argument exprimé contre le principe de la coordination est l'exigence d'autonomie, de liberté dans l'enseignement et l'apprentissage, d'individualité, perçues comme des conditions pour la motivation tant des apprenant-e-s que des

enseignant-e-s. La coordination pourrait porter préjudice à ces valeurs. Une autre conséquence négative d'une coordination accrue est celle de la surcharge de travail engendrée. D'autres remarques font valoir qu'une coordination n'entraînerait pas nécessairement une meilleure qualité.

Un deuxième groupe d'arguments relativement forts affirme qu'un statu quo suffirait à assurer la coordination nécessaire (par ex. RRM, coordination au sein des associations professionnelles dans les écoles, bon niveau des apprenant-e-s) et que différents certificats internationaux permettent de remédier à tout autre nécessité de comparaison.

Besoin de coordination moyen, explications des gymnases

Deux tiers des plus de 25 indications obtenues peuvent être décrites comme des "arguments de *oui, mais...*". Le *oui* se réfère aux aspects positifs de la coordination : les contacts, les échanges avec d'autres écoles, la transparence et l'orientation, le soutien du corps enseignant, le caractère représentatif des évaluations, etc.; on peut aussi le comprendre dans son sens restrictif comme un *oui* à la coordination au niveau cantonal ou comme un *oui* à la coordination des plans d'études via le CECR, ce qui permet d'atteindre certains niveaux (niveaux d'exigences) à l'échelon suisse, ou encore comme un *oui* à la transparence dans la salle de classe, comme un *oui* aux échanges entre spécialistes ou finalement comme un *oui* à une coordination cadre, qui laisse une liberté dans les accents à mettre.

Le *non* est un plaidoyer contre une coordination qui serait synonyme de centralisation, de perte de liberté, d'ordonnance et de réglementation excessive, et donc pour l'autonomie, la formation, la pensée critique, la littérature, la culture, ainsi que pour une compréhension de la langue comme étant "plus que seulement de la communication".

Quelques commentaires soulignent finalement la difficulté à établir une coordination au niveau suisse.

Besoin de coordination ÉCG, fort

Avec un bon tiers des quelque 20 remarques reçues, l'argument fort dans ce type d'école est celui de l'utilité économique accrue de la coordination, surtout de la coordination des examens finals, au premier plan, et ce dans le sens de la mobilité, du sérieux du certificat de performances et de la simplification du système d'examens.

Un autre argument provient de la possibilité d'améliorer la qualité de l'enseignement, une amélioration qui profite avant tout aux apprenant-e-s, mais aussi aux enseignant-e-s.

Besoin de coordination ÉCG, faible

Pour la plupart de la douzaine de sondés de cette catégorie, le besoin de coordination est faible du fait que la coordination (par ex. au sein des associations professionnelles ou par le biais des diplômes de langues) est déjà réelle et suffisante, ou encore parce qu'une coordination accrue entraînerait plus d'inconvénients, comme une surcharge administrative, ainsi que – à cause des normalisations – des restrictions de la marge de manœuvre créative et de la liberté (les écoles n'ont pas besoin de "normes industrielles").

Besoin de coordination ÉCG, moyen

Les arguments ressemblent passablement à ceux du gymnase (avec peut-être une référence légèrement plus marquée aux diplômes internationaux). Nous reproduisons donc ci-après un avis reçu, qui souligne un problème particulier dans la question de la coordination :

"Je souhaiterais qu'une meilleure coordination ait lieu entre l'anglais et le français. La différence de niveau entre l'anglais (meilleur) et le français (moins bon) me paraît problématique, et ce dans un contexte où l'enseignement du français comporte davantage d'heures de cours que celui de l'anglais. Je trouverais appréciable qu'il y ait une meilleure transparence entre les langues étrangères (F+E), surtout en ce qui concerne le niveau". (Questionnaire 58, CH alémanique)

Besoin de coordination ÉPC / écoles professionnelles, fort

Partant du constat de la (trop) grande diversité actuelle observable dans les exigences posées et l'hétérogénéité encore davantage "provoquée" par les nouvelles filières de formation, plus de la moitié des sondés se prononcent en faveur de plus de transparence, de fiabilité, de détermination et d'un caractère contraignant. Un argument supplémentaire d'importance est l'amélioration des jonctions entre les degrés scolaires. Il est aussi fait mention de la chance de rendre l'enseignement plus efficace grâce à une coordination accrue, car des objectifs clairs pour les apprenant-e-s sont une source de motivation et pourraient faciliter l'échange de moyens d'enseignement appropriés entre les enseignant-e-s. Le dernier point cité sera aussi explicité par une citation extraite des réponses :

"Dans une école de petite taille, le nombre d'enseignant-e-s est restreint. Une coordination s'accompagnerait donc d'une décharge bienvenue de travail et préviendrait des erreurs de développement." (Questionnaire 72, CH alémanique).

Besoin de coordination ÉPC / écoles professionnelles, faible

L'argument principal utilisé pour démontrer que le besoin de coordination est à considérer comme faible est la constatation qu'actuellement il y a déjà une bonne coordination de nombreux éléments (avec les écoles préparatoires, au sein des associations professionnelles, au moyen des examens de langues, des règlements et des plans d'études fédéraux).

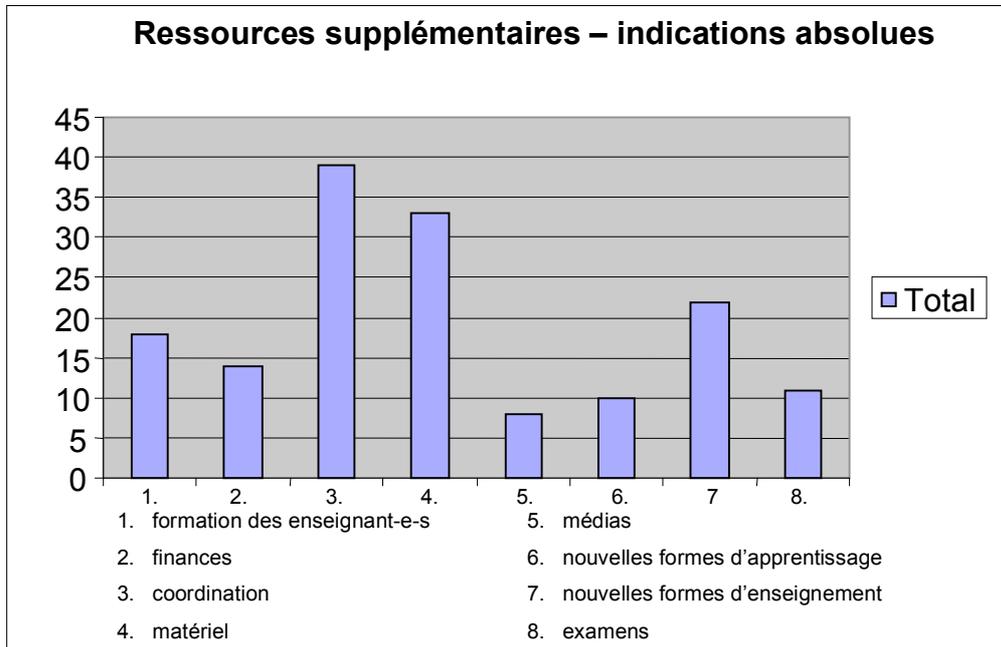
Besoin de coordination ÉPC / écoles professionnelles, moyen

Les répercussions positives probables d'une intensification de la coordination sur l'enseignement sont saluées, comme le montre notamment la citation suivante :

"con ciò si aiutano gli studenti a saper valutare e scegliere la lingua che più gli concerne, e aiuta noi isegnantî ad un continuo scambio di idee ed opinioni." (Questionnaire 97, CH al.)

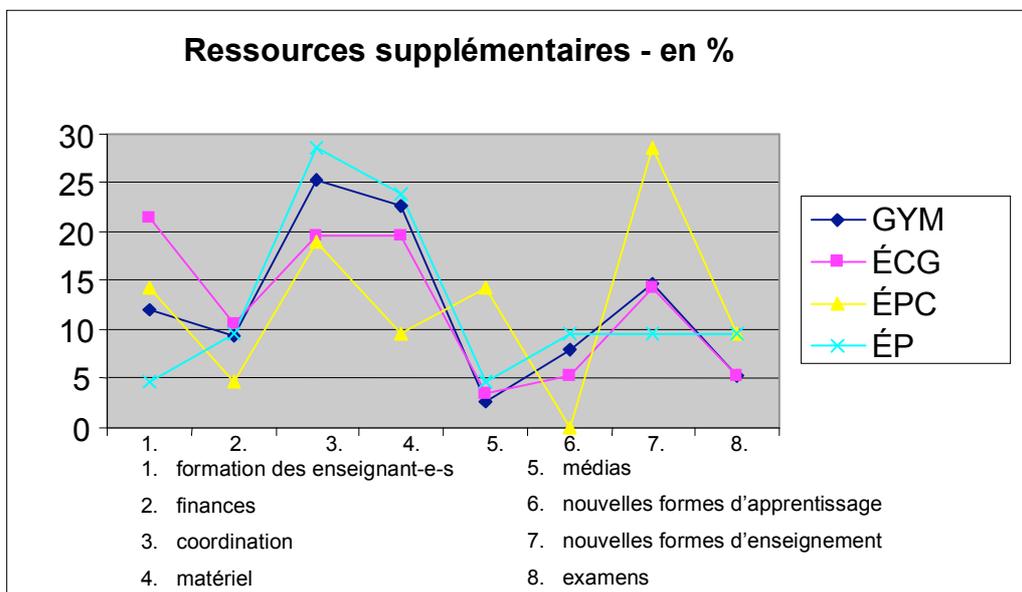
Du reste, il faut signaler que certains des sondés ont mentionné à plusieurs reprises leur satisfaction vis-à-vis de la forme de coordination actuelle.

3. Sur quelles ressources supplémentaires aimeriez-vous pouvoir compter ?



A noter le désir de coordination, qui se réfère dans deux tiers des réponses à la coordination du matériel d'enseignement, c'est-à-dire à un matériel (neuf) uniformisé et accessible à tous. Environ la moitié de ces affirmations porte aussi expressément sur du matériel d'examen. Par ailleurs, la coordination se rapporte aux contacts, aux échanges et à la coopération surtout avec d'autres écoles, dont les écoles subséquentes, comme le précisent certains sondés. Dans les *nouvelles formes d'enseignement*, nous avons rassemblé différents éléments : plus de temps d'enseignement (8 mentions), des plus petites classes (6), des séjours des enseignant-e-s dans la région de la langue cible (5) et des assistanats linguistiques (4). On peut en déduire qu'il y a le désir d'une plus grande aisance langagière d'une part et, d'autre part, de meilleures conditions pour l'enseignement interactif dans la langue cible. Les médias ne semblent pas faire partie des mesures favorites, quel que soit le type d'école.

Le graphique suivant illustre cette question en % et selon les types d'écoles :



Les nouvelles formes d'enseignement sont plus souvent souhaitées dans les ÉPC, et la formation des enseignant-e-s dans les ÉCG. Pour illustrer les valeurs indiquées dans le graphique, voici encore quelques réponses obtenues :

Gymnase / école de culture générale / école supérieure de commerce :

plus de moyens financiers pour les séjours linguistiques, également pour des groupes entiers d'apprentissage, plus de possibilités d'étudier dans la région linguistique pour les enseignant-e-s

Gymnase :

(1) : coopération à tous les niveaux, l'argent nécessaire, le temps nécessaire dans le cadre de nos postes, perfectionnement dans la région linguistique

(2) : examen final uniformisé à l'échelon suisse, ou du moins cantonal, pour lui conférer plus de clarté.

École professionnelle :

En principe une meilleure collaboration avec les autres centres de formation professionnelle, respectivement les écoles subséquentes

Ecole de commerce (ÉCG) :

conseil et matériels en rapport avec le programme européen des langues

Scuola professionale (école professionnelle) :

Poter incrementare le attività a distanza (ICT)

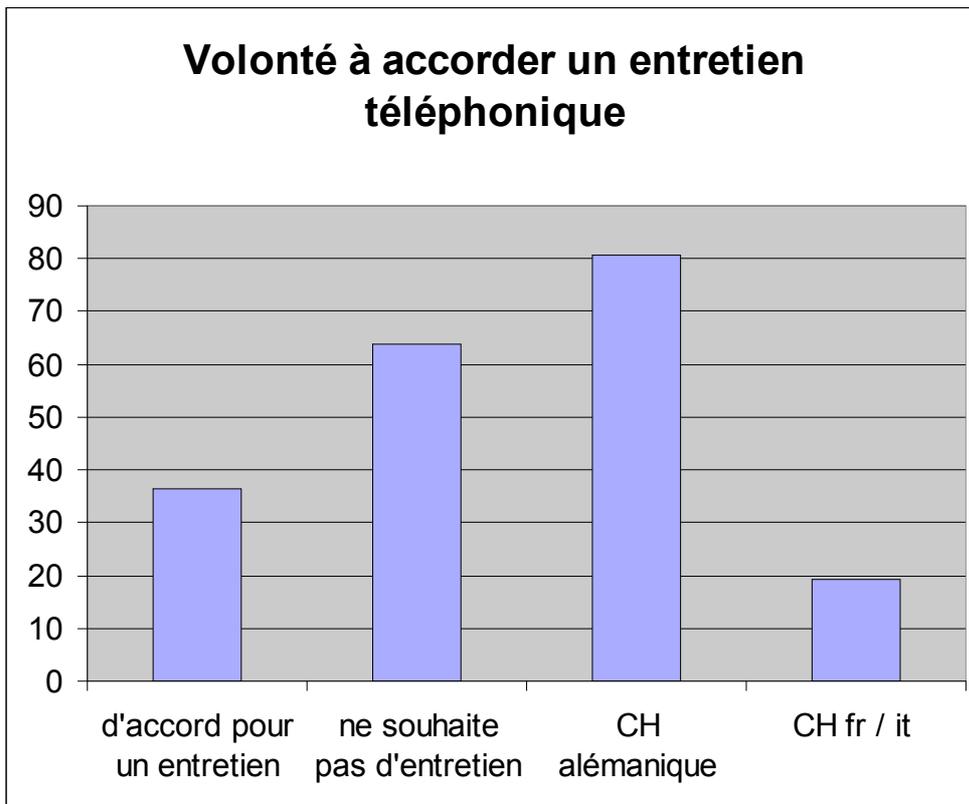
4. Commentaires et autres remarques sur le thème

Dans la vingtaine de commentaires reçus, un tiers environ des sondés soulève des problèmes liés au questionnaire. Ils ont par exemple fait savoir que le moment ou la manipulation sur internet n'étaient pas idéaux, ou que les questions ne pouvaient pas toujours être considérées comme étant claires. A noter encore une remarque particulière portant sur le questionnaire; il s'agit de la constatation que répondre au questionnaire nécessitait en fait une coordination entre la direction et les enseignant-e-s de l'établissement.

Dans le secteur des gymnases, six commentaires mettent en garde contre la centralisation, et donc la perte d'autonomie, puis différencient la culture sociale, littéraire et linguistique du gymnase de ce qu'on appelle le "monde des affaires".

Un autre tiers des commentaires fait mention du fait qu'il faut soutenir l'enseignement des langues étrangères dans les écoles – et précise parfois la manière dont il faut procéder. Les commentaires vont de la recommandation concernant des écoles bilingues à l'exigence d'une certification PEL, en passant par les séjours linguistiques.

5. Volonté à accorder un entretien téléphonique



Commentaire : le nombre de personnes qui sont d'accord de donner davantage d'indications sur certaines questions qualitatives par téléphone est considérable, avec un bon tiers de résultats positifs. La Suisse latine se montre sur ce point un peu plus réticente que la Suisse alémanique.

VIII. Conclusions/synthèse

1. Les écoles

Ont pris part au sondage : 168 personnes de Suisse alémanique, 67 de Suisse romande et 10 du Tessin. Bien les deux tiers des réponses proviennent donc de la Suisse alémanique contre un petit tiers de Suisse latine.

Avec un pourcentage de 44 %, ce sont les gymnases qui sont les mieux représentés; suivent ensuite les écoles de culture générale avec 24 %, les écoles professionnelles commerciales avec 21 %, puis les écoles professionnelles avec seulement 11 %. Pratiquement toutes les formations durent 3 ou 4 ans. On observe une tendance nette à l'uniformisation de la durée de formation. Dans un pays plurilingue comme le nôtre, il est étonnant que presque aucun enseignement bilingue ne soit dispensé et que les langues étrangères soient encore enseignées pour la grande majorité d'après le schéma traditionnel.

2. Éventail actuel des disciplines linguistiques et des diplômes

Disciplines linguistiques proposées

Dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues), on enseigne avant tout les langues nationales et l'anglais. Les gymnases et les écoles de culture générale offrent quant à eux un spectre bien plus large de disciplines linguistiques. En Suisse alémanique, l'éventail de disciplines linguistiques dans les gymnases se révèle plus étoffé qu'en Suisse latine.

Apprenant-e-s allophones

Les cours d'appui et les classes spéciales sont les principales mesures proposées aux apprenant-e-s allophones pour leur permettre d'améliorer leur maîtrise de la langue locale. A noter toutefois qu'une grande partie des écoles n'offre aucun soutien : c'est le cas d'une bonne moitié des écoles alémaniques et d'un tiers des écoles de Suisse latine.

En Suisse alémanique, 39 % et en Suisse latine 30,9 % des apprenant-e-s allophones peuvent améliorer et entraîner leur langue maternelle à l'école. On constate qu'il existe sur ce point une inégalité de traitement des apprenant-e-s, selon le type d'école et parfois aussi suivant la région linguistique.

Mesures particulières pour soutenir les apprenant-e-s qui parviennent à de faibles résultats dans les langues étrangères

Les cours d'appui (et le soutien scolaire) se profilent clairement comme les mesures les plus fréquemment prises pour encourager les apprenant-e-s à faibles performances scolaires. Seules 3,2 % (en Suisse alémanique) et 3,8 % (en Suisse latine) des écoles proposent un séjour linguistique pour aider les apprenant-e-s rencontrant des difficultés d'apprentissage. En Suisse alémanique, 10,6 % et en Suisse latine 11,5 % des enseignant-e-s offrent un soutien pédagogique en cas de difficultés d'apprentissage (par ex. comment apprend-on une langue étrangère).

L'éventail des disciplines linguistiques

En Suisse alémanique, **l'extension de l'éventail des disciplines linguistiques est souhaitée par 30 % des sondés et en Suisse latine par seulement 13 %**. Une seule personne s'est prononcée en faveur d'une réduction.

Les besoins varient beaucoup selon le type d'école : en Suisse alémanique, les gymnases et les écoles de culture générale se disent satisfaits de l'offre actuelle à raison de 30 % environ.

Certainement que la possibilité interne à l'établissement d'offrir d'autres langues en branches facultatives est l'une des principales raisons de cette satisfaction relative.

Dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues), les langues partenaires revêtent actuellement une importance certaine et s'avèrent déterminantes lors d'une recherche d'emploi. La vision pragmatique et proche de la réalité des personnes impliquées explique sans doute en partie les réponses obtenues. Sur ce point, la majorité des sondés semble satisfaite de l'éventail actuel des disciplines linguistiques. Dans les écoles professionnelles, plus de la moitié souhaiterait une extension. Dans cette formation professionnelle, environ les 2/3 des apprenant-e-s ne suivent plus de cours de langues. D'ailleurs, les réponses montrent clairement que **les écoles professionnelles souhaitent une extension de l'éventail**.

La Suisse alémanique souhaite à **74,6 %** et la Suisse latine à raison de **61,1 %** (trois niveaux confondus) que **l'offre en disciplines linguistiques soit coordonnée**. Presque 39 % souhaiteraient une coordination au niveau suisse. La coordination est souhaitée par une majorité dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et par plus de la moitié des sondés dans les gymnases et les écoles de culture générale.

Les remarques montrent que, dans l'ensemble, une majorité se prononce en faveur d'une coordination globale, intercantonale ou à l'échelon suisse avec des standards harmonisés.

3. Les langues étrangères

Formation initiale et continue des enseignant-e-s de langues

Les enseignant-e-s de langues qui enseignent leur **langue maternelle** sont une minorité. Ces derniers sont plus fréquents dans les écoles professionnelles (toutes filières confondues) que dans les gymnases et les écoles de culture générale. Il est étonnant que dans notre Suisse multiculturelle et plurilingue, on ne compte pas plus d'enseignant-e-s qui dispensent des cours dans leur langue maternelle.

En Suisse alémanique, la majorité des enseignant-e-s sont satisfaits de leur **formation** et en Suisse latine 1/3 des enseignant-e-s trouvent que la formation est appropriée. A noter la différence de satisfaction selon la région linguistique. Il s'agirait de réfléchir à la façon d'amener davantage d'enseignant-e-s à enseigner leur langue maternelle comme langue étrangère.

En Suisse alémanique 48,2 % des enseignant-e-s trouvent la formation continue appropriée et en Suisse latine seuls 23,4 % des enseignant-e-s considèrent que la **formation continue** est appropriée. Il apparaît qu'une discussion de fond devrait s'engager sur le thème de la formation continue des enseignant-e-s de langues. Ce débat devrait absolument avoir lieu en collaboration avec différents établissements de formation continue.

Les principaux **contenus et thèmes de la formation continue** étaient les suivants : diplômes et certification – portfolio européen des langues (PEL) – internet, e-learning et informatique – séjours linguistiques et à l'étranger – littérature et lectures – formation continue et perfectionnement.

De nombreux cours de formation continue ont été suivis dans différents domaines par un grand nombre d'enseignant-e-s.

Les cours cités comme **nécessitant le plus d'intensification** sont ceux qui ont trait aux langues (souvent séjour linguistique). Suivent ensuite les demandes de cours dans l'e-learning, la méthodologie et la didactique, la littérature et la lecture ainsi que le PEL.

Le souhait de **coordination** dans le domaine de la formation continue varie passablement selon le type d'école et la région linguistique. Les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et les écoles de culture générale font part d'une volonté manifeste de coordination. Si la moitié des gymnases souhaitent une forme de coordination, l'autre moitié n'en veut pas.

Probablement que ces résultats révèlent une certaine appréhension à l'idée de se voir soumis à des restrictions de liberté. Toutefois, coordination n'est pas synonyme de réglementation jusque dans les moindres détails. Des lignes directrices claires, une définition précise du niveau à atteindre ne peuvent que contribuer à permettre une planification efficace et ciblée en matière d'enseignement des langues. Cette façon de faire laisse aux enseignant-e-s une grande marge de liberté et leur donne aussi une certaine sécurité à l'intérieur de ce cadre.

4. Domaines d'activité des enseignant-e-s de langues (en dehors de l'enseignement direct)

Séjours à l'étranger

Il n'y a presque plus d'école où le **séjour à l'étranger** n'est pas du tout pratiqué. A noter toutefois que le séjour linguistique n'est, dans presque toutes les écoles, qu'une pratique occasionnelle et non régulière. Étant donné que la pratique du séjour à l'étranger est déjà bien répandue, le besoin de la développer s'en trouve diminué en conséquence. Néanmoins, presque 50 % des sondés trouvent que le besoin de l'intensifier est moyen.

Pour le séjour linguistique, la plupart des **gymnases** ne souhaitent pas de lignes directrices. Ils se montrent satisfaits de la pratique actuelle, ou alors la liberté dont ils bénéficient correspond à leurs attentes.

Quant aux **écoles professionnelles commerciales**, près de la moitié des personnes interrogées considèrent que le besoin de directives est fort ou moyen. Dans les **écoles professionnelles**, on trouve une volonté claire de disposer de lignes directrices en la matière.

Ici aussi, la différence entre les écoles professionnelles (toutes filières confondues) et les autres écoles est significative. Les besoins sont autres, vu que la pratique aussi est différente.

Collaboration au sein de l'association professionnelle¹²

Étant donné que la collaboration est déjà une pratique normale ou régulière pour la plupart des enseignant-e-s, il semble logique que le besoin de l'intensifier ou de la développer soit faible. Sur ce point, il conviendrait de songer à la meilleure façon de favoriser et de développer la collaboration au sein de l'association professionnelle, sans pour autant qu'elle soit trop dirigée.

Il apparaît clairement que le besoin de lignes directrices est évalué comme étant moyen à faible dans ce domaine. Les écoles professionnelles (toutes filières confondues) montrent plus d'intérêt pour des lignes directrices que les autres types d'écoles. Il est tout à fait possible de n'élaborer des lignes directrices que pour les écoles professionnelles (toutes filières confondues).

Collaboration avec d'autres associations linguistiques

Cette forme de collaboration est une pratique occasionnelle pour la plupart; le besoin d'intensification et de développement est donc ressenti comme faible ou moyen. Des lignes directrices ne sont souhaitées que par quelques enseignant-e-s peu nombreux.

¹² Ndt : Rappelons que le terme d'association professionnelle (proposé comme traduction de l'allemand *Fachschaften*) désigne ici l'ensemble des enseignant-e-s d'une même section ou discipline au sein d'un établissement scolaire.

Collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle (avec des sections non linguistiques)

Cette forme de collaboration est pratiquée occasionnellement par les enseignant-e-s à raison de plus de 50 %. Plus de la moitié des sondés trouvent que le besoin d'intensification et de développement est fort ou moyen. Dans ce domaine, il s'avère judicieux de réfléchir à la meilleure façon de promouvoir la collaboration dépassant le cadre de l'association professionnelle avec des sections non linguistiques. Toutefois, des lignes directrices ne semblent pas souhaitées.

Activité de développement et de recherche

En Suisse alémanique, la **recherche** est une activité pratiquée régulièrement dans une petite minorité d'écoles (seulement 1,2 %). Pour 32,7 %, c'est une pratique occasionnelle et pour 56,5 % une pratique inexistante. En Suisse latine, la recherche est une activité régulière pour 27,3 % des sondés. Pour 28,6 %, c'est une pratique occasionnelle et pour 20,8 % c'est une pratique inexistante (23,4 % n'ont pas donné de réponse). On constate un écart significatif sur ce point entre les deux régions linguistiques.

Bien que le développement et la recherche soient des activités plus régulières en Suisse latine, la volonté d'intensifier cette pratique y est plus marquée qu'en Suisse alémanique. Pour les enseignant-e-s il est difficile, pour des questions de temps, de réaliser régulièrement des travaux de recherche en plus de leur occupation à plein temps. Cela ne signifie toutefois pas que les enseignant-e-s ne s'intéressent pas au travail de recherche.

En Suisse alémanique, peu souhaitent des **lignes directrices**. En Suisse latine, le besoin est légèrement plus marqué. Il faudrait réfléchir à la meilleure façon de favoriser la recherche – pour tous les enseignant-e-s qui sont intéressés par cette activité.

Collaboration avec des hautes écoles spécialisées et/ou des universités

La collaboration avec des universités est une pratique occasionnelle pour près de 50 %. Dans 79 % des écoles professionnelles, la collaboration est régulière ou occasionnelle avec les hautes écoles spécialisées et/ou les universités.

La **moitié de tous les enseignant-e-s** relève un besoin de plus de collaboration avec les hautes écoles et / ou les universités. Ce pourcentage montre clairement qu'il faut mettre à disposition des moyens dans ce domaine pour répondre à cette volonté.

Étant donné que l'activité de recherche n'est que très peu exercée au niveau secondaire II, la promotion de cette collaboration s'avère importante. Dans ce domaine, des lignes directrices ne semblent pas vraiment souhaitées. Ces réponses sont plutôt surprenantes à la lumière de la question précédente. On souhaite donc plus de collaboration, mais cette dernière ne devrait pas être trop dirigée, uniquement facilitée. Peut-être que cela indique qu'il faudrait prévoir une décharge horaire pour le corps enseignant, de façon à permettre une telle collaboration.

Coaching des enseignant-e-s de langues étrangères

Étant donné que pour 57,7 % de toutes les personnes interrogées le coaching est déjà une pratique régulière ou occasionnelle, le besoin de directives et de prescriptions n'est guère marqué. Plus de la moitié des enseignant-e-s souhaiteraient une intensification de cette activité; elle devrait donc être promue, mais pas dirigée.

Publications sur des innovations et des expériences en matière d'enseignement des langues

Vu que le travail de recherche au niveau secondaire II n'est pas très répandu, nous n'avons pas non plus reçu beaucoup d'indications. La liste complète est reproduite au chapitre IV (Question n° 22).

Conditions de travail

Les commentaires reçus s'inscrivent dans la ligne des précédentes réponses et remarques. Le problème majeur cité à cette question est celui des horaires : trop peu de leçons hebdomadaires par année pour l'enseignement des langues.

Nous ne sommes pas non plus étonnés des remarques concernant les salles et les ressources matérielles : dans les remarques sur les salles, il s'agit principalement des salles de classe pour les enseignant-e-s de langues et, dans celles sur les ressources matérielles, les personnes interrogées se sont souvent exprimées sur l'équipement (par ex. le multimédia) ainsi que sur les moyens financiers (par ex. pour les séjours linguistiques ou les cours de formation continue).

Enfin, 17 % souhaitent de plus petites classes ou un enseignement dans des classes séparées.

Plusieurs commentaires ont abordé la question des mesures d'économies actuelles et des conditions de travail qui sont de ce fait devenues moins favorables.

En conclusion, on peut relever que les enseignant-e-s demandent une meilleure qualité au bénéfice des apprenant-e-s et non d'eux-mêmes.

5. Exigences linguistiques à l'égard des apprenant-e-s, diplômes et évaluation

Examens finals (contenus)

Dans le sens du portfolio européen des langues (PEL) et du Cadre européen commun de référence (CECR), il est essentiel que ce soit la communication elle-même (c'est-à-dire la compétence de communication), et non des connaissances linguistiques prédéfinies, qui constitue les contenus des examens finals. Il convient donc de recommander l'examen intégré (dans des activités communicatives) des compétences partielles, telles que le vocabulaire ou la grammaire. La proportion de contenus communicatifs dans les examens finals doit, dans l'ensemble, dépasser largement 50 %, et ce dans toutes les langues. Dans le domaine de la littérature, les contenus doivent être mieux définis dans le sens de la transparence et, lorsque c'est possible, classés dans le Cadre européen commun de référence. Il faut de plus examiner la question du profil parmi les différentes langues. Elles sont très semblables dans leurs contenus (niveau des examens finals); elles se profilent donc très peu.

Stratégies d'évaluation

Dans la grande majorité, les écoles ont recours à des critères formulés par écrit pour l'évaluation des examens finals; c'est le plus le cas dans les écoles liées à la profession, et le moins dans les gymnases. Toutefois, les critères formulés par écrit ne forment pas la norme partout. Que ce standard soit clairement établi devrait être un des prochains buts à atteindre pour tous. Dans la majorité, les évaluateurs et évaluatrices ont recours aux mêmes critères que leurs collègues du même établissement (ce qui contribue à assurer l'égalité des chances aux élèves évalués). C'est le cas le plus nettement dans les écoles liées à la profession. Le recours à des critères d'évaluation identiques dans les examens finals d'une école n'est pas établi comme norme partout. Ce devrait pourtant le devenir. Lorsque c'est

déjà le cas (ou que c'est en passe de le devenir), il reste la question de savoir si l'application de ces critères (interprétation et normalisation) est la même pour tous les élèves soumis à l'évaluation. Si tel n'est pas le cas, il convient de procéder à des normalisations en la matière.

Les rectifications en équipe ne font pas partie de la pratique d'évaluation pour près de la moitié des sondés.

Les rectifications en équipe constituent un critère de qualité de l'évaluation (cela favorise la normalisation). Cette question devrait régulièrement fait l'objet de la formation continue en interne.

Évaluation des examens finals au moyen du Cadre européen commun de référence (CECR)

Le CECR n'est, en général et pour presque la moitié, pas utilisé comme base (ou support direct) pour l'évaluation, quel que soit le type d'école considéré. Les écoles liées à la profession font toutefois exception sur ce point. Le CECR doit cependant absolument être pris en compte pour l'évaluation, afin que les écoles puissent comparer leurs prestations dans le domaine des langues étrangères.

Évaluations des niveaux souhaités et effectifs dans les langues étrangères

Le tableau synoptique ci-dessous donne un aperçu des niveaux souhaités et effectifs, tels qu'évalués par les sondés, dans la première et la deuxième langues nationales (étrangères) ainsi que l'anglais.

		gymnases	ÉCG	Profession	ÉPC	ÉP
situation effective	1 ^{ère} langue nationale	B2	B2 -	B1+ (-)	B1 – B1+	B1+
	2 ^e langue nationale	B2 -	B1(+)	B1+ (-)		
	anglais	B2 (+)	B2	B1+ (-)	B1 – B1+	B1+
niveau souhaité	1 ^{ère} langue nationale	B2+ – C1	B2 – (C1)		(B1) – B2 – (C1)	B1
	2 ^e langue nationale					
	anglais	(B2+) – C1	B2 – ((C1))		(B1) – B2	B1 – B2

Tous les types d'écoles souhaiteraient atteindre des niveaux plus élevés (*niveau souhaité*) qu'ils ne le sont actuellement (*situation effective*). Cet écart *situation effective / niveau souhaité* oscille entre un demi-niveau et un niveau complet. Pour compenser cet écart, il faudrait au minimum 100 heures de cours supplémentaires ou un développement substantiel des nouvelles formes d'apprentissage (enseignement bilingue, séjours linguistiques, etc.). Les constatations des enseignant-e-s et des directions d'école doivent être considérées (comme c'est le cas ici) comme constitutives pour la fixation d'un niveau dans le sens d'une norme. Il faut en outre collecter d'autres données (autoévaluation, mesures empiriques, décisions d'ordre politique et pédagogique) pour pouvoir étayer les estimations. Il ne faut en aucun cas qu'une normalisation entraîne des inconvénients pour les élèves en fin de parcours, ni d'ailleurs pour le corps enseignant. Enfin, il faut que suffisamment de ressources soient disponibles pour permettre que la norme fixée soit atteinte.

Le volume des données obtenues est insuffisant pour permettre une représentation des niveaux atteints en romanche, espagnol, portugais, russe et dans les autres langues.

Vos examens finals sont-ils attestés par un certificat ?

Les examens finals ne sont la plupart du temps pas attestés par un certificat dans les gymnases et les ÉCG. Quant aux ÉPC et aux écoles professionnelles, elles affichent un solde égal de *oui* et de *non* sur cette question. De manière générale, il faudrait établir un standard pour tous les types d'écoles de Suisse et réaliser les implémentations nécessaires.

Autres exigences déterminantes pour l'obtention de l'examen

D'après les réponses des personnes sondées, les seules autres exigences (en partie seulement déterminantes pour l'obtention de l'examen) concernent pratiquement uniquement le domaine des séjours linguistiques.

Besoin de développement dans le domaine "Exigences, diplômes et évaluation"

La pratique d'évaluation des enseignant-e-s devrait-elle être modifiée ?

De l'avis des sondés, la pratique en matière d'évaluation doit être changée en partie et avec prudence. Les données obtenues ne nous permettent pas de répondre à la question de la direction que doivent prendre ces changements.

Les examens finals de votre école doivent-ils être attestés par un certificat (par ex. au moyen du PEL) ?

Une petite majorité de deux tiers se prononce en faveur d'une attestation des examens finals par des certificats. Ce résultat se profile très clairement dans les écoles liées à la profession (qui connaissent déjà de tels certificats), moins par contre dans les gymnases.

Il faut expliciter de façon transparente et consciente quelles sont les conséquences (travail – rendement) d'une attestation des examens par des certificats. Les écoles doivent être familiarisées avec des questions telles que la spécification des contenus d'examens et la standardisation des normes d'examens. En effet, le travail d'attestation par des certificats nécessite un savoir-faire nouveau conséquent, que les écoles doivent acquérir, si elles ne veulent pas devoir déléguer à des tiers ce travail de certification.

Les arguments reçus dans les réponses au questionnaire sont les suivants :

Oui à une attestation des examens par des certificats, car ainsi...	Non à une attestation des examens par des certificats, car...
<ul style="list-style-type: none"> - l'examen a une valeur accrue sur le marché - la mobilité (en Europe, mais aussi pour l'intégration professionnelle) s'en trouve améliorée - les jonctions sont assurées d'un degré scolaire à un autre - on crée de la transparence, une richesse de l'information, une objectivisation, des possibilités de comparaison, plus de justice et de motivation à apprendre - cette mesure favoriserait l'harmonisation de l'enseignement dans les écoles suisses 	<ul style="list-style-type: none"> - des valeurs négatives s'introduiraient dans les écoles : formalisation, schématisation, uniformisation, restriction. - le principe de l'utilité serait renforcé - il n'y aurait plus de place dans les gymnases pour la littérature, la culture et la formation générale - il faudrait entreprendre trop de démarches inutiles (réponses des ÉCG, ÉPC, ÉP) <p>Ces raisons négatives doivent être prises au sérieux. Une attestation par des certificats devrait</p>

- cela créerait des possibilités et un encouragement à la coopération à tous les niveaux dans le domaine de l'apprentissage des langues	éviter de donner prise à ces arguments négatifs.
---	--

Matériel d'examen centralisé

Une majorité très nette utiliserait sans réticence un matériel d'examen centralisé. Les gymnases justifient leur choix surtout par le fait que cette possibilité recèle une valeur formatrice et d'orientation pour le corps enseignant ainsi que des possibilités de comparaison des performances et une réduction de la charge de travail. Ils mettent toutefois en garde contre une aliénation de l'enseignement, que susciterait l'adoption d'un tel matériel d'examen. Les ÉCG insistent sur la possibilité de comparer et mettent en garde, comme les gymnases, contre le danger subséquent d'une perte de la liberté dans l'enseignement. De même, les ÉPC et les écoles professionnelles soulignent l'aspect de la comparaison rendue possible, mais craignent une éventuelle surcharge de travail et une uniformisation des exigences.

Harmonisation du niveau des diplômes

Plus de 80 % des sondés se prononcent en faveur d'une harmonisation du niveau des diplômes. Avec 71 % de *oui*, les écoles professionnelles y sont les moins favorables; ce sont les ÉPC qui sont les plus unanimes, avec 94 % de *oui*. Pratiquement la moitié de toutes les personnes interrogées se sont prononcées pour une harmonisation du niveau des diplômes au niveau suisse. Sur cette base, une harmonisation au niveau suisse devrait facilement pouvoir être représentée sur le plan politique. Il faudrait songer aux considérations régionales et cantonales à prendre en compte.

Des exigences identiques doivent être mesurées à la même aune. C'est la raison principale avancée par les sondés ayant dit *oui* à cette question. Cela montre que par harmonisation on comprend surtout la mise en oeuvre, le fait de rendre contraignantes (*même mesure*) les normes en vigueur (*mêmes exigences*). D'autres arguments en faveur de cette harmonisation sont : renforcer la coopération et la confiance mutuelle dans les écoles et entre les écoles, accroître la lisibilité des certificats et la mobilité.

Les arguments contre une telle harmonisation sont surtout les craintes de mécanisation et d'aliénation de l'enseignement.

Autres aspects liés au développement dans le domaine des diplômes et de l'évaluation

Pour les gymnases, il semble vital de développer des critères d'évaluation au-delà du CECR, à savoir pour l'usage esthétique de la langue.

6. Instruments et méthodes d'enseignement / d'apprentissage

Le plan d'études se base-t-il sur le Cadre européen commun de référence ?

Dans les ÉPC (grande majorité) et dans les écoles professionnelles (petite majorité), le cadre européen de référence sert déjà régulièrement de base pour le plan d'études, contrairement aux ÉCG et surtout contrairement aux gymnases. Le CECR devrait servir de base pour les plans d'études, lorsqu'il s'agit d'attester les examens par des certificats, car c'est ainsi que les objectifs d'étapes pédagogiques et didactiques sont définis et que l'autonomie des apprenant-e-s peut augmenter.

Matériel didactique

Les écoles professionnelles sont proportionnellement les plus satisfaites de leur matériel didactique actuel; ce sont les gymnases qui le sont le moins. De manière générale, la Suisse romande se dit moins satisfaite que les autres parties du pays (résultat obtenu sur la base d'un calcul mental). Dans l'ensemble, le degré de satisfaction est relativement élevé. Le besoin de nouveaux moyens didactiques n'est que peu marqué.

Portail commun donnant accès en ligne à du matériel d'enseignement et d'apprentissage

Le portail commun donnant accès en ligne à du matériel d'enseignement et d'apprentissage a rencontré un intérêt considérable, indiscutable.

Utilisation du PEL

La majorité des écoles n'utilisent pas le PEL. Elles n'ont en général pas non plus de programme visant à son introduction. Il convient d'intensifier le travail de conceptualisation ainsi que la formation continue des enseignant-e-s avec le PEL, sans quoi cet instrument ne trouvera pas de plus large application. Le PEL se trouve toujours dans la phase d'introduction. La Suisse latine a davantage recours à la biographie langagière, et en Suisse alémanique, c'est le passeport des langues qui est plus utilisé.

Effets positifs et difficultés liés au PEL

Le PEL a comme effets positifs une perception propre chez les apprenant-e-s, la transparence et une meilleure évaluation. Les difficultés sont vues dans le travail ainsi occasionné, la complexité de l'instrument et le manque de coordination au niveau des objectifs d'apprentissage.

Nouvelles formes d'apprentissage

Le plus souvent, c'est le séjour linguistique. Il doit encore être fortement encouragé, de même que l'e-learning et l'enseignement par immersion.

7. Opinion des sondés sur le besoin de coordination et de transparence

Le besoin de coordination et de transparence dans le domaine des langues au niveau du secondaire Il n'est plus à démontrer de façon générale. On constate qu'il y a dans ce domaine un réel besoin de coordination, évalué comme étant moyen. Il est davantage ressenti en Suisse latine qu'en Suisse alémanique.

Le besoin de coordination exprimé est légèrement plus prononcé dans les écoles professionnelles, les ÉPC mais aussi dans les ÉCG que dans les gymnases, où il peut être décrit comme faible à moyen.

Synopsis des arguments avancés :

	Fort besoin de coordination	Besoin de coordination moyen	Faible besoin de coordination
<i>GYM</i>	<ul style="list-style-type: none"> - transparence (entraîne aussi qualité d'enseignement) - assurance qualité 	<ul style="list-style-type: none"> - oui aux échanges d'informations, - non au nivellement, à la normalisation, à la centralisation, à la restriction de la formation (individuelle) 	<ul style="list-style-type: none"> - liberté d'enseignement limitée - charge de travail
<i>ÉCG</i>	<ul style="list-style-type: none"> - utilité économique - amélioration de la qualité 	(cf. GYM)	<ul style="list-style-type: none"> - déjà réalisée - surcharge de travail - restrictions
<i>ÉPC / ÉP</i>	<ul style="list-style-type: none"> - caractère contraignant (contre hétérogénéité) - amélioration des jonctions 	- coordination existante suffit	- déjà réalisée

Ressources supplémentaires

A noter le désir de coordination, qui se réfère dans deux tiers des réponses à la coordination du matériel d'enseignement, c'est-à-dire à un matériel (neuf) uniformisé et accessible à tous. Environ la moitié de ces affirmations porte aussi expressément sur du matériel d'examen. Par ailleurs, la coordination se rapporte aux contacts, aux échanges et à la coopération surtout avec d'autres écoles, dont les écoles subséquentes, comme le précisent certains sondés.

Les autres données laissent transparaître le désir de disposer de conditions plus favorables pour l'interaction dans l'enseignement.

IX. Annexe

A. Liste du matériel didactique

ÉCG	Français	Bonne chance Berner Schulgrammatik Echanges commerciaux (Beyeler /Forni) ECO +, nouvelle éd.
FMS	Français	Cours intensif "Découvertes" Klett
ÉCG	Français	Cours intensif 2 découvertes Klett Schülergrammatik Französisch Kessler, Gauthier, Walther
ÉCG	Français	Cours Intensif 2 Untere Klassen: (Klett-Verlag) gebräuchlich Grammatik: Klein, Kleineidam, Französische Grundgrammatik (Klett)
ÉCG	Français	Cours Intensif Découvertes 1 + 2 diverse Lehrmittel für obere Klassen (5-6)
ÉCG	Français	Cours intensif II, Découvertes, Etudes Françaises, Klett, 1998
ÉCG	Français	Cours Intensif, Klett Verlag (Découverte 2)
ÉCG	Français	Decouverte Cours intensif 2, Klett Verlag, 1998, emplois des mots, Diethard Lübke 1990, Franz Grammatik & Übungen, Berner Lehrmittelverlag 200Spanisch Headway English, Cornelsen Verlag
ÉCG	Français	Découvertes III und IV, Texte aus Ecoute, vereinfachte und Originallektüre
ÉCG	Français	Découvertes Vol 1-Spanisch (für Spracherwerb) Zeitschrift "écoute Primärliteratur + easy reader
ÉCG	Français	Découvertes, Klett
ÉCG	Français	Echange III, diverse Presse
ÉCG	Français	ECO.com (Klett und Balmer Verlag, Zug)
ÉCG	Français	em-Brückenkurs (Hueber) Grammaire de base (Hueber) Die neue Gelbe (Hueber)
ÉCG	Français	F: Envol 9; Hachette: Grammaire progressive; authentisches Material, Literatur
ÉCG	Français	Facettes 2 200Spanisch
ÉCG	Français	Französisch: Beyeler / Forni: 200Italienisch, ECO.com, vol. 1 Beyeler / Forni: 200Spanisch, ECO.com, vol. 2 Delaud / Sword: 200Spanisch, Préférences Grégoire / Thiévenaz: 1999, Grammaire progressive du français
ÉCG	Français	Französisch: -Découvertes, cours intensif 2, Klett -Langenscheidts Grund- und Aufbauwortschatz -www.klettatelier.ch etc.
ÉCG	Français	Französisch: Klett: Découvertes, Cours intensif 2, (Schülerbuch, Grammatisches Beiheft, Cahier d'activités) Klett: Echanges commerciaux ECO+(Schülerbuch)
ÉCG	Français	Schülergrammatik Französisch (BLMV) Langenscheidts Grundwortschatz Französisch
ÉCG	Anglais	'Cutting Edge 1998'
ÉCG	Anglais	Delfin, ed. Hueber'
ÉCG	Anglais	Englisch: Liz Taylor, 200Spanisch, International Express, Pre-intermediate, OUP. Ian Wood, 2001, Pass Cambridge BEC Preliminary, Summertown. Ian Wood, 2001, Pass Cambridge BEC Vantage, Summertown. Raymond Murphy, 200Spanisch, English Grammar in Use, CUP. Gernot Häublein, 2000, Thematischer Grund-und Aufbauwortschatz Englisch, Klett.
ÉCG	Anglais	Englisch: Headway-Kurse, Inside Out Pre-Intermediate, Matrix Pre-Intermediate (OUP)
ÉCG	Anglais	Englisch: Liz Taylor, 200Spanisch, International Express; Ian Wood, 2001, Pass Cambridge Preliminary; Ian Wood, 2001, Pass Cambridge Vantage; Raymond Murphy, 2000, English Grammar in Use
ÉCG	Anglais	Englisch: Soars and Soars: New Headway Pre-Intermediate, Oxford University Press Duckworth, Countdown to First Certificate, Oxford University Press Murphy, English Grammar in Use Intermediate, Cambridge University Press Vocabulary for First Certificate Head for Business. Oxford University Press
ÉCG	Anglais	Headway English 9 C1-C2, Cornelsen Verlag, Erstausgabe 1992 Découvertes
ÉCG	Anglais	Headway intermediate, pre-intermediate, elementary// Getting Ahead, Link-Up, BEC Test builder, Firts Test Builder. Prodmonou, Grammar for FIRST...
ÉCG	Anglais	Headway, neuste Ausgabe, Oxford. FCE Practice Tests Klett Grund und Aufbauwortschatz.
ÉCG	Anglais	Headway, OUP Preint. John and Liz Soars - Headway, OUP Intern. John and Liz Soars - Business Objectives OUP Vicki Hollett - Pass Cambridge BEC Prelim. Ian Wood/Anne Williams, Summertown Publishing ed. 2001'
ÉCG	Anglais	Inside out für E und viele mehr
ÉCG	Anglais	Jones-Macziola / White: 2000, Getting Ahead BEC Preliminary Practice Tests John and Liz Soars, New Headway Pre-Intermediate Murphy, English Grammar in Use
ÉCG	Anglais	Masterclass 1st certificate, Oford University press - First certificate Gold - Matrix, pre- intermeidate und intermediate (Oxford, Grundkurs) - First certificate Expert (Logman) und noch vieles mehr...
ÉCG	Anglais	New Headway - Head for business - Insights into business - Bec vantage + prelidinary'
ÉCG	Anglais	New Headway Pre-Intermediale (OUP) - New Headway Intermediate (OUP) - Michael Ulrice: Gramar for 1st Certificate - Murphy: Essential Gramar in use - Countdown for 1st Certificate FCE Test Plus'
ÉCG	Anglais	New Headway Pre-Intermediate Countdown to First Certificate

ÉCG	Anglais	'new headway, oxford university press, m. Swan, the good grammar book, oxford'
ÉCG	Anglais	New Headway, Pre-Intermediate, Murphy Grammar in use, Easy readers und KClassiker
ÉCG	Anglais	Pre-Intermediate; Intermediate I
ÉCG	Anglais	Raymond Williams (2000) English G C1-Italienisch G. Tullis (2000) Spanisch New Insights into Business J. Bell (2000) Italienisch First Certificate Expert Sue Kay (2002) Inside Out Pre-Intermediate / (2001) Intermediate diverse CUP Prüfungsvorbereitungsbücher
ÉCG	Anglais	Vocabulary in Use, Headway, Grammar in Use. Texte aus: "Lectures françaises" "Echo" "Les Justes" vollständige Werke; Schülergrammatik, mit Übungen (Lehrmittelverlag Bern); Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz, Klett; Französisch, Repetition und Grammatik, hep 200 Spanisch.
ÉCG	Italien	Italiano e altro (Zürcherlehrmittel) Zeitschrift "Adesso Primärliteratur + easy reader"
ÉCG	Italien	'C. Conforti- L. Cusimano Linea Diretta 1, edizioni Guerra, Perugia, 1997'
ÉCG	Italien	CONFORTIKUSINATO LINEA DIRETTA 2002, eASY READERS
ÉCG	Italien	Corso Italia I + II
ÉCG	Italien	Espresso 1 e 2
ÉCG	Italien	'G. Ulysse, 1995, Orizzonti E. Jafrancesco, 1990, Parla e scrivi Elia, I verbi italiani'
ÉCG	Italien	Insieme, Nouva Italia, 2002 (filiière professionnelle) - L'Italiano in Ascienza, Guerra, 2002 (prof + diplôme) - Un Luffo nel Azuro, Panazzo, 2000 Italienisch (gymnase) - Un volo nel Azuro, Panazzo, 2000 Italienisch (gymnase)'
ÉCG	Espagnol	Dr. Margarita Görrissen, 2000 Spanisch, Caminos neu
ÉCG	Espagnol	Espagnol 2000 elemental Espagnol 2000 Medio Cumbre superior'
ÉCG	Espagnol	Puente Nuevo (Sprachkurs, Grundkenntnisse in Spanisch, für Frei- und Schwerpunktfach), Pérez/SüSS/CALVO, 2002 Lektüre (vereinfachte für Freifach, für Spf mit Fortschreiten des Kurses Originalwerke der span. und iberamerikanischen Literatur; Exkursion nach Spanien (Sprache, Kunst, Geschichte)
ÉCG	Espagnol	Puente Nuevo 1 und 2, Klett Grund- und Aufbauwortschatz, En el mundo hispánico, Avance, ECOS (Zeitschrift, Lektüren in der Zielsprache, spanische und lateinamerikanische Literatur, zahlreiche Titel einer mehrseitigen Lektüreliste
ÉCG	Allemand	Grammaire de base Monika Reimann - Vocabulaire allemand pour les études secondaires supérieures / Mayor Slembeck'
ÉCG	Allemand	Mayor-Slembeck, 1996, Vocabulaire allemand pour les études secondaires supérieures; Reimann, 1996, Grundstufengrammatik; Lemke-Rohrman-Scherling, 2000 Italienisch, Berliner Platz 1 & 2; Fischer-Mitziviris, 2001, So geht's; Conlin, 2000, Unternehmen Deutsch'
ÉCG	Allemand	Perlmann, Schwalb, Weers, EM, Brückenkurs, 1998
ÉCG		Bei uns ist jeder Lehrer in der Wahl völlig frei
ÉCG		Cela dépend du degré des étudiants'
ÉCG		Diverse (Entwicklungsphase) Beurteilung noch nicht möglich.
ÉCG		Diverse Titel. Da wir frei in der Lehrmittelwahl sind, passen wir uns sehr schnell und flexibel den Neuerscheinungen und Schülerbedürfnissen an. Diese Freiheit schätzen sowohl wir als auch die Schüler. Sie trägt massgeblich - auch zur inhaltlichen - Qualität des Unterrichts bei
ÉCG		'Es besteht Lehrmittelfreiheit'
ÉCG		Grundsätzlich freie Lehrmittelwahl
ÉCG		Kann ich nicht beantworten, liegt in der Kompetenz der Fachgruppen.
ÉCG		Verschiedene: Lehrmittelfreiheit
ÉCG		
ÉP	Français	DÉCOUVERTES, COURS INTENSIF 2, (EXTRAITS), GÉRARD ALAMARGOT ETC. 2002 - DÉCOUVERTES, COURS INTENSIF 2, GRAM. BEIHEFT, ALFRED GÖLLER 2000 Spanisch - DÉCOUVERTES, COURS INTENSIF 2, CAHIER PROFESSIONNEL, RVA FRECH ETC, 2000 Italienisch -
ÉP	Français	'ECO.com 1 et 2 Gram. progressive du français niveau intermédiaire'
ÉP	Français	Schülergrammatik Französisch, Schulverlag Bern
ÉP	Anglais	anglais: -New headway elementary, pré-intermediate, Intermediate -First Certificate Gold -Going for Gold Intermediate -Pass BEC Preliminary -Objective KET allemand: -Moment Mal 1+2 -Wirtschaft Deutsch Grundstufe '
ÉP	Anglais	Englisch: Reward elementary (NTB), resp. pré-intermediate (BM) neu: Inside Out pré-inter (NTB), resp. Upstream inter (BM)
ÉP	Anglais	ENGLISH FOR COMPUTING, ERIC H. GLENDINN
ÉP	Anglais	going global swissmem 2001
ÉP	Anglais	Headway Elementary - Intermediate, Liz and John Soars (Freifachbereich) Technical English at Work, Cornelsen (Technisches Englisch) Grammar in Use, Murphy
ÉP	Anglais	Headway Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, PET Masterclass, Business and Commerce Workshop (alle Oxford/2000 Spanisch), Ready for First Certificate (Macmillan/2005)
ÉP	Anglais	Headway Intermediate / Countdown to first Certificate für Englisch.
ÉP	Anglais	Infotech (für Informatiker), Headway Pre-Intermediate oder Reward Pre-Intermediate als Lehrmittel
ÉP	Anglais	New Edition New Headway Intermediate - Murphy English Grammar in Use
ÉP	Anglais	New Headway Elementary / Pre-Intermediate, Murphy Gramm. Going Global, Infotech Facettes 2 Rete 2, Espresso 1

ÉP	Anglais	SWISSMEM, Going Global
ÉP	Anglais	Texte, Vokabular, Grammatik: New Headway P-I, Files Pre-I/I (OUP) Literatur: Cambridge Easy Readers soziokulturelle Aktivitäten: Britain in Close-Up, Atlas of Irish History, Videos (Window on Britain), Technisches English: Technical English at Work, Tech Talk (OUP)
ÉP	Anglais	The good grammar book, Swan + Walter, 2001 Penguin Readers levels Spanisch+5
ÉP	Italien	Allora andiamo di Maria Martorana Frank e Matthias Frank anno di pubblicazione 1999 Giochiamo in italiano di Antonella Tanzini 2001
ÉP	Italien	Allora andiamo, Langenscheidt, 2000
ÉP	Italien	'diverse fonti e diversi sussidi didattici (fatti su misura)'
ÉP	Allemand	'Delfin, Hueber Berliner Platz, Langenscheidt Wortschatz, Eli/Ingold'
GYM	Français	Bonne Chance; Découvertes Cours intensif (Klett)
GYM	Français	Cours Intensif 2 - Untere Klassen: (Klett-Verlag) gebräuchlich Grammatik: Klein, Kleineidam, Französische Grundgrammatik (Klett)
GYM	Français	Cours intensif 2 découvertes Klett Schülergrammatik Französisch Kessler, Gauthier, Walther
GYM	Français	Cours Intensif Découvertes Klett div. Grammatikbücher Forum 2+Italienisch Hueber Wortschatz Klett
GYM	Français	Cours Intensif II, Klett Berner Grammatik + Übungsbuch Grund- u. Aufbauwortschatz Klett Grundgrammatik, Klett TCF, Test de connaissances du français, clé-international
GYM	Français	Découvertes Italienisch, Klett Puente nuevo
GYM	Français	Découvertes Vol 1-Spanisch (für Spracherwerb) Zeitschrift "écoute Primärliteratur + easy reader
GYM	Français	Découvertes, Klett
GYM	Français	Découvertes, Klett Englisch G 2000, Cornelsen
GYM	Français	Découvertes, série bleu; Klett Découverte intensif; Klett Schülergrammatik Französisch, Übungen; Schulverlag
GYM	Français	em-Brückenkurs (Hueber) Grammaire de base (Hueber) Die neue Gelbe (Hueber)
GYM	Français	envol 7 - 9 Schülergrammatik Französisch Langenscheidt Grundwortschatz
GYM	Français	ENVOL 7-9, (1.-Spanisch.) Klasse Langzeitgymnasium, danach freie Wahl von Lehrmitteln
GYM	Français	Envol 7-9, Grundlehrmittel 7.-10.Klasse: Prof. Dr. J. Wüest, Lehrmittelverlag Zürich, 2001 Vokabular: Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz, FR, Klett 200Spanisch, Vocabulaire, Entraînez-vous, CLE international, J. Girardet, J.-M. Cridlig, Grammatik (z.T.): Grammaire, Le nouvel Entraînez-vous, CLE international, E. Sirejolis, P. Claude, 1997; Exercices de grammaire en contexte, A. Akyüz (...), Hachette, 2001; Grammaire explicative, J.-P. Confais, Max Hueber, 1987 Texte: wenn möglich Reclam Fremdsprachentexte Vokabular: Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz (Klett) Grammatik: Schülergrammatik vom Staatlichen Lehrmittelverlag Bern
GYM	Français	envol Grundwortschatz Langenscheidt Berner Schülergrammatik
GYM	Français	Envol prélude bis Envol 9
GYM	Français	Envol, Découvertes Cours intensif
GYM	Français	Envol, Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Französisch
GYM	Français	Envol; Französisch: Unterstufe: Oberstufe: jede Lehrperson wählt die Lehrmittel individuell.
GYM	Français	Grammaire de base Monika Reimann - Vocabulaire allemand pour les études secondaires supérieures / Mayor Slembek'
GYM	Français	Gregor/Wensing: Französische Grammatik, Cornelsen 1997 Blume/Mösser/Schenk/Wernsing: Französische Grammatik, Übungsbuch, Cornelsen 2002 Buffard Thérèse: Grosser Lernwortschatz Französisch, Hueber 200Italienisch
GYM	Français	Le mot pour dire/Bordas Passage Collège Lycée
GYM	Français	Schülergrammatik Französisch (BLMV) Langenscheidts Grundwortschatz Französisch
GYM	Français	Schülergrammatik Französisch, Grammatik / Übungsbuch, Schulverlag Bern. Training Französisch, Klett, Lerntraining Langenscheidt Grundwortschatz Französisch
GYM	Français	Schülergrammatik Französisch, Lehrmittelzentrale Bern 200Spanisch Übungen zur Schülergrammatik Französisch, LMZ Bern, 200Spanisch Cours intensif II, Découvertes, Etudes françaises Klett, 1998 Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Französisch, Klett, 2000 Klein/Kleineidam, Etudes Françaises, Grundgrammatik, Neubearbeitung, Klett, Schweiz, 1998
GYM	Français	vocabulaire : Langenscheidt grammaire : Im Falle eines Falles (Klett, 200Italienisch) littérature: (grands) auteurs divers'
GYM	Français	Vokabular: Langenscheidts Grundwortschatz Grammatik, Vokabular ...: Envol Verben: Bescherelle, Conjugaison Grammatik: Schüler-Grammatik Französisch + Übungen zur Schüler-Grammatik, 1988, Kessler, Gauthier, Walther, Interkantonale Lehrmittelzentrale Bern Grammatik, Vokabular, soziokulturelle Aktivitäten, Literatur : Raabits, Klett Grammatik des heutigen Französisch, Klett und Balmer, Klein und Kleineidam
GYM	Français	Vokabular: Langenscheidt Grundwortschatz, 200Spanisch Grammatik: Découvertes 1/2, Série bleue, 199Spanisch Grammatik: Schülergrammatik Französisch, Schulverlag Bern, 200Spanisch
GYM	Français	Zunächst Envol 9 (resp. Forum / Hachette am KZG); anschliessend Lehrmittelfreiheit, resp. kein Lehrmittel mehr; Schülergrammatik / Schulverlag; Vokabular wird individuell gehandhabt (z.B. Klett Grund- und Aufbauwortschatz)
GYM	Anglais	Ashford et al 1999 Swift Soars 200Italienisch The New New Headway Hewings 2005 Advanced Grammar incl. CD ROM
GYM	Anglais	Ashford, Stephanie et autres: Swift 1 - Italienisch Coursebook and Workbook (2000)
GYM	Anglais	Cutting Edge 1998'

GYM	Anglais	Eine Auswahl aus: bisher: NEW HEADWAY pre-intermediate, intermediate neu: Klett, SWIFT, 2001 Murphy: Essential Grammar in Use, English Grammar in Use Klett, Grund und Aufbauwortschatz Englisch Swan, Walter: HOW ENGLISH WORKS, OUP 1997 Eastwood: OPG, OUP 1999 Allen: LIVING ENGLISH STRUCTURE, 197 Spanisch English G: Grammatik; Übungsbuch, Cornelsen 198 Spanisch Millington Ward: 100 USEFUL EXERCICES IN E, 1987 Nauer: ENGLISH GRAMMAR IN A NUTSHELL, 199 Spanisch Artikel aus SPOTLIGHT Übungen auf www.egoSpanischu.de REVOCA Der Rest lässt sich nicht so angeben: Italienisch themenzentrierte Ordner mit Materialien aus vermutlich über 100 Büchern. Rund 200 eigene Grammatikblätter und Übungen.
GYM	Anglais	Englisch: Headway Elementary, Headway Intermediate danach freie Wahl, meist jedoch FCE Masterclass
GYM	Anglais	English G, Books C1 and C2 Cornelsen Verlag, Berlin: 199 Italienisch
GYM	Anglais	'Grammar and Vocabulary for First Certificate de Luke PRODROMOU, 1999; Textes littéraires.'
GYM	Anglais	Hans Hoffmann: Avoiding Mistakes, Raymond Murphy: Grammar in Use
GYM	Anglais	Headway Elementary und Intermediate diverse First Certificate Lehrmittel Inside Out Upper-Intermediate (macmillan)
GYM	Anglais	Headway Pre-Intermediate, Oxford University Press Headway Intermediate, Oxford University Press Headway Upper-Intermediate, Oxford University Press LifeLines Pre-Intermediate, Oxford University Press LifeLines Intermediate, Oxford University Press
GYM	Anglais	Headway, OUP Preint. John and Liz Soars - Headway, OUP Intern. John and Liz Soars - Business Objectives OUP Vicki Hollett - Pass Cambridge BEC Prelim. Ian Wood/Anne Williams, Summertown Publishing ed. 2001'
GYM	Anglais	'Inside Out (anglais),
GYM	Anglais	John and Liz Soars; Headway, div. stages und andere
GYM	Anglais	Kay / Jones / Kerr 2002 inside out
GYM	Anglais	Langenscheidts Grundwortschatz Englisch (200 Italienisch), Murphy "English Grammar in Use" (2002), Brinkmann "Avoiding Mistakes" (1981), Eigener Anfängerkurs in Grammatik; New Headway Intermediate (200 Italienisch), Literatur: allerlei Primärliteratur
GYM	Anglais	Langenscheidt: Grundwortschatz Grammatik: (verschiedene): New Headway English Course (Pre-Intermediate) Michael Vince: Intermediate Language Practice Michael Vince: First Certificate Language Practice
GYM	Anglais	New Headway - Head for business - Insights into business - Bec vantage + prelidway'
GYM	Anglais	New Headway Pre-Intermediale (OUP) - New Headway Intermediate (OUP) - Michael Ulrice: Gramar for 1st Certificate - Murphy: Essential Gramar in use - Countdown for 1st Certificate FCE Test Plus'
GYM	Anglais	New Headway Pre-Intermediate Countdown to First Certificate
GYM	Anglais	'New Headway pre-intermediate, Murphy: self-study grammar, Langenscheidt: Grundwortschatz, Michael Vince: Language in Use'
GYM	Anglais	Puchta, English in Mind, CUP, 200 Spanisch English G C 2000, Bde Spanisch und 5, Berlin, Cornelsen, 2001 Cornelsen English Grammar, Berlin, Cornelsen 2001 Practice Book 2, Berlin, Cornelsen 2001
GYM	Anglais	Snapshot Starter, New Headway Intermediate
GYM	Anglais	The New Headway, Longman
GYM	Anglais	Tom Hutchinson, 200 Spanisch, Lifelines Elementary / Intermediate
GYM	Anglais	Verpflichtend sind Snapshot Starter und Elementary (Longman) für die Grundstufe und Headway Pre-Intermediate (Oxford) für die Aufbaustufe. Später werden Lehrbücher eingesetzt, die auf das Cambridge First Certificate vorbereiten, z.B. First Certificate Masterclass (Oxford)
GYM	Anglais	Vocabulary in Use, Headway, Grammer in Use. Texte aus: "Lectures françaises "Echo "Les Justes vollständige Werke; Schülergrammatik, mit Übungen (Lehrmittelverlag Bern); Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz, Klett; Französisch, Repetition und Grammatik, hep 200 Spanisch.
GYM	Anglais	Vokabular: Langenscheidt Grndwortschatz, 200 Spanisch Grammatik: verschiedene Lehrmittel (individuell) English G, C1; Cornelsen, 1992 Headway Intermediate (new edition), Oxford, 200 Italienisch
GYM	Anglais	Wir haben nur im 1. u. 2. Jahr Gymnasium ein verbindliches Englischlehrmittel (Swift 1, Klett), danach herrscht Lehrmittelfreiheit, d.h. ich wähle nur ein Buch, mit dem ich auch zufrieden bin. z.B. Cutting Edge (Pearson), Grund- u. Aufbauwortschatz Englisch (Klett), Advanced Grammar Practice (von Michael Vince), für Literatur: English Literature (Anthony Burgess), div. Lektüren von vereinfacht bis original (inkl. Shakespeare, div. Verlage) und für Spanisch: Puente (Diesterweg), Gente (Klett), Línea Uno/ Dos (Klett), div. Lektüren von vereinfacht bis original
GYM	Italien	Corso Italia, Klett Allegro, Klett Übungshefte von Buongiorno Hörverständnissbücher mit CD von CIDEB Dokumentarfilme oder Diskussionssendungen aufgenommen vom Fernsehen (v.a. TSI) Filme auf Video oder DVD
GYM	Italien	'G. Ulysse, 1995, Orizzonti E. Jafrancesco, 1990, Parla e scrivi Elia, I verbi italiani'
GYM	Italien	I manuali tipici in circolazione (Klett, Hueber, Italiano e altro ecc.)
GYM	Italien	Insieme, Nouva Italia, 2002 (filière professionnelle) - L'Italiano in Ascienza, Guerra, 2002 (prof + diplôme) - Un Luffo nel Azuro, Panazzo, 200 Italienisch (gymnase) - Un volo nel Azuro, Panazzo, 200 Italienisch (gymnase)'
GYM	Italien	Italiano e altro De Vito/Zahner Ed. Elena 200 Italienisch Espresso Ziglio /Rizzo Hueber 2001 Buongiorno Brambilla/Crotti Klett 200 Italienisch Progetto Italiano Marin/Magnelli Edilingua 200 Italienisch
GYM	Italien	Italiano e altro (Zürcherlehrmittel) Zeitschrift "Adesso Primärliteratur + easy reader
GYM	Italien	'Linea diretta Un volo'
GYM	Italien	Silvio Amstad, Im Falle eines Falles, Klett (grammaire); So geht's, Klett (expression orale, compréhension orale)'
GYM	Italien	Un giorno in Italia'
GYM	Italien	Un giorno in Italia Vademecum Italiano ed Romano Klett Grund- und Aufbauwortschatz

GYM	Italien	Un giorno in Italia, manuel de 1ère et 2ème année Vocabulaire junior, pour la 2ème et Italienischème année Fascicules internes au collège de textes pour les 1ère et 2ème années.'
GYM	Espagnol	Caminos neu, Klett Puente nuevo, Diesterweg Encuentros neu, Cornelsen Linea Uno, Dos, Klett Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz, Spanisch, Klett
GYM	Espagnol	Espagnol 2000 elemental Espagnol 2000 Medio Cumbre superior'
GYM	Espagnol	Español sin fronteras, niveles 1 y 2, libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Español sin fronteras, libro del profesor. Español sin fronteras, cassettes audio , niveles 1 y 2. Ven, niveles 1 y 2, libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Abanico, cu
GYM	Espagnol	Español sin fronteras, niveles 1 y 2, libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Ven, niveles 1 y 2, libro del alumno y cuaderno de ejercicios. Abanico, libro del alumno'
GYM	Espagnol	Im letzten Jahr: Lehrmittel "Paso a paso Hueber Verlag, 200Italienisch. Sonst: Gedichte und kurze Texte von Alberti, Neruda, Mistral, Borges, u.a.Romane: Laforet, "Nada"; Unamuno, "Niebla Sábado, " El túnel"; Lorca, Rosita la soltera". Filme: "La madres de la Plaza de Mayo "Todo sobre mi madre "Te doy mis ojos "Como agua para chocolate u.a. Musik: von Manu Chao, "Clandestino" bis Piazzola oder Leo Brower. Vokabular behandle ich ad hoc. Die Klassen erhalten eine spezielle CD mit dem spezifischen grammatikalischen Themen, lit. Interpretationsanregungen und Vokabular.
GYM	Espagnol	Puente Nuevo (Sprachkurs, Grundkenntnisse in Spanisch, für Frei- und Schwerpunktfach), PéREZ/SÜSS/CALVO, 2002 Lektüre (vereinfachte für Freifach, für Spf mit Fortschreiten des Kurses Originalwerke der span, und iberamerikanischen Literatur; Exkursion nach Spanien (Sprache, Kunst, Geschichte)
GYM	Espagnol	Puente Nuevo 1 und 2, Klett Grund- und Aufbauwortschatz, En el mundo hispánico, Avance, ECOS (Zeitschrift, Lektüren in der Zielsprache, spanische und lateinamerikanische Literatur, zahlreiche Titel einer mehrseitigen Lektüreliste
GYM	Espagnol	Puente Nuevo 1-2 für die ersteh Italienisch Jahre
GYM	Latin	Cursus Continuus Cursus Brevis Latinum Kantharos (Gr.)
GYM	Latin	Latinum, Helmut Schlüter und Kurt Steinicke, 1995. Daneben Originaltexte von Cicero, Seneca, Catull, Ovid, Vergil, Horaz.
GYM	Allemand	Deutsch mit Grips (allemand)'
GYM	Allemand	Mayor-Slembeck, 1996, Vocabulaire allemand pour les études scondaires supérieures; Reimann, 1996, Grundstufengrammatik; Lemke-Rohrmann-Scherling, 200Italienisch, Berliner Platz 1 & 2; Fischer-Mitziviris, 2001, So geht's; Conlin, 2000, Unternehmen Deutsch'
GYM		Diverse Titel. Da wir frei in der Lehrmittelwahl sind, passen wir uns sehr schnell und flexibel den Neuerscheinungen und Schülerbedürfnissen an. Diese Freiheit schätzen sowohl wir als auch die Schüler. Sie trägt massgeblich - auch zur inhaltlichen - Qualität unseres Unterrichtes bei.
GYM		es besteht Lehrmittelfreiheit'
GYM		Grundsätzlich freie Lehrmittelwahl (obere Klassen)
GYM		jede Lehrkraft ist in der Wahl des Lehrmaterials frei. Es werden alle möglichen Lehrmittel benutzt. Eine Auflistung würde zu weit führen!
GYM		Lehrmittelfreiheit
GYM		'pas de matériel imposé. livres standards de grammaire et de vocabulaire'
GYM		Texte/Literatur: wähle ich selber aus, kein Lehrmittel
ÉPC	Français	Eco.com (Klett-Verlag) Espresso (Hueber-Verlag)
ÉPC	Français	Christèle Jany e.a., 2005, Reprise Jackson Noutchié Njiké, 200Italienisch, Civilisation progressive de la Francophonie, Ross Steele, 2002, Civilisation progressive du Français écoute Maïa Grégoire e.a., 1995, Grammaire progressive du Français und vieles mehr
ÉPC	Français	'Différents livres de littérature, du XVII au XXle siècle Grammaire de Berne, 2005 Langenscheidts Grundwortschatz und CD-ROM'
ÉPC	Français	eco.com 1 und 2 (Beyeler/Forni, Klett 200Italienisch) Grammaire progressive du français (Clé) Exercices de vocabulaire en contexte (Hanchette)
ÉPC	Français	eco.com volume 1 + 2; Beyeler, Forni; 200Italienisch; Klett-Verlag grammaire progressive du français, Grégoire/Thiévenaz; 200Spanisch; Klett-Verlag
ÉPC	Français	eco+ Echanges commerciaux , klett,(nouvelle édition), 2002 Grammaire progressive du Français, CLE international, 1995 Eco com 1, Klett , 200Italienisch'
ÉPC	Français	F: Klett (Beyeler,Forni): "ECO.com 200Spanisch Vol.1+2 F: Hachette: "Ex.de grammaire en contexte 2000 F: Hachette: "Ex.de vocabulaire en contexte 2000
ÉPC	Français	Facettes 1 + 2 Klett Verlag
ÉPC	Français	Französisch: Beyeler / Forni: 200Italienisch, ECO.com, vol. 1 Beyeler / Forni: 200Spanisch, ECO.com, vol. 2 Delaud / Sword: 200Spanisch, Préférences Grégoire / Thiévenaz: 1999, Grammaire progressive du français Englisch: Jo
ÉPC	Français	Reflets, Hueber Eco.com 1 und 2, Forni/Beyeler 200Spanisch
ÉPC	Français	S. Forni, ECO.com, Klett M. Grégoire, Grammaire progressive
ÉPC	Français	Trait d Union 1+2, Eco.com 1 + 2
ÉPC	Anglais	New Headway - Head for business - Insights into business - Bec vantage + preliidiary'

ÉPC	Anglais	New Headway Pre-Intermediale (OUP) - New Headway Intermediate (OUP) - Michael Ulrice: Grammar for 1st Certificate - Murphy: Essential Grammar in use - Countdown for 1st Certificate FCE Test Plus'
ÉPC	Anglais	'Delfin, ed. Hueber'
ÉPC	Anglais	Delfin, ed. Hueber (200Italienisch)'
ÉPC	Anglais	Delfin, ed. Hueber (200Italienisch)'
ÉPC	Anglais	ECO Business Basics
ÉPC	Anglais	Englisch: Headway Französisch: eco.com (Klett)
ÉPC	Anglais	Englisch: New headway intermediate und pre-intermediate
ÉPC	Anglais	First Insights into Business, Sue Robbins, 2000
ÉPC	Anglais	Grant. McLarty. Business Basics. Murphy. English in Use
ÉPC	Anglais	Headway Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, PET Masterclass, Business and Commerce Workshop (alle Oxford/200Spanisch), Ready for First Certificate (Macmillan/2005)
ÉPC	Anglais	Headway intermediate, pre-intermediate, elementary// Getting Ahead, Link-Up, BEC Test builder, Firts Test Builder. Prodmonou, Grammar for FIRST...
ÉPC	Anglais	Headway, Inside Out, BEC 1
ÉPC	Anglais	Headway, neuste Ausgabe, Oxford. FCE Practice Tests Klett Grund und Aufbauwortschatz.
ÉPC	Anglais	'matériel récent entre 2002 et 2005 (coursebooks), livres de grammaire (différents), constitution de vocabulaire (monolingue avec définition, exemple, synonym etc), texte oraux & écrits de différentes sources (littéraires, journaux, internet, CD, DVD etc.
ÉPC	Anglais	New Headway Pre-Intermediate, John & Lis Soars, OUP, 2000 First Insights into Business, Sue Robbins, Longman, 2000
ÉPC	Anglais	'Passkey for the first certificate : Student Book and Grammar Practice '
ÉPC	Anglais	Rising Star, Macmillan, Philipp Kerr Listening & Speaking, Longman FCE Past Papers 2, Longman Intermediate Language Practice, Macmillan
ÉPC	Anglais	Summertown: "Pass Cambridge BEC preliminary, 2002 E: Cambridge: "Essential grammar in use 2000 E: Longman: "New First Certificate"
ÉPC	Anglais	Tom Hutchinson, 1997, Lifelines intermdiate Raymond Murphy, 200Spanisch, English Grammar in Use spotlight div. aktuelles authentisches Material: New York Times, internet
ÉPC	Italien	- Insieme, Nouva Italia, 2002 (filière professionnelle) - L'Italiano in Ascienda, Guerra, 2002 (prof + diplôme) - Un Luffo nel Azuro, Panazzo, 200Italienisch (gymnase) - Un volo nel Azuro, Panazzo, 200Italienisch (gymnase)'
ÉPC	Italien	italiano in azienda (Klett-Verlag)
ÉPC	Italien	espresso
ÉPC	Italien	Espresso 1 e 2
ÉPC	Allemand	'- Grammaire de base Monika Reimann - Vocabulaire allemand pour les études secondaires supérieures / Mayor Slembek'
ÉPC	Allemand	Deutsch als Fremdsprache: Hueber: Schritte Deutsch als Fremdsprache : Unternehmen deutsch (Klett-Verlag)
ÉPC	Allemand	Mayor-Slembeck, 1996, Vocabulaire allemand pour les études scondaires supérieures; Reimann, 1996, Grundstufengrammatik; Lemke-Rohrmann-Scherling, 200Italienisch, Berliner Platz 1 & 2; Fischer-Mitziviris, 2001, So geht's; Conlin, 2000, Unternehmen Deutsch'
ÉPC		diverse je Abteilung und Anforderungsprofil