



Coordination de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de formation générale du degré secondaire II

Synthèse de la consultation - rapport du 24 juillet 2009

Organisation et participation

Le projet de stratégie de coordination de l'enseignement des langues au degré secondaire II fait suite à la stratégie adoptée le 25 mars 2004 pour la scolarité obligatoire. Il a été élaboré en 2008 par le Secrétariat général de la CDIP sur la base de travaux préalables conduit par un groupe d'experts au cours des années 2005 à 2007 et du rapport final déposé par ce dernier en date du 22 août 2007 (documentation : <http://www.edk.ch/dyn/17582.php>).

Le Comité de la CDIP a décidé, lors de sa séance des 8 et 9 mai 2008, de l'ouverture de la consultation sur le projet, daté du 21 avril 2008, de « *Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de formation générale du degré secondaire II* ». La période de consultation s'est étendue de la mi-mai à la fin décembre 2008.

La consultation s'adressait :

- aux Directions de l'instruction publique des vingt-six cantons et de la Principauté du Liechtenstein,
- au Département fédéral de l'intérieur (DFI) par l'intermédiaire du Secrétariat d'Etat à l'éducation et la recherche (SER),
- au Département fédéral de l'économie (DFE) par l'intermédiaire de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT),
- à la Commission suisse de maturité (CSM),
- aux Conférences suisses des directeurs de gymnases (CDGS), d'écoles de culture générale (CECG) et d'écoles de commerce (CDECS),
- à la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES),
- aux organisations faitières des associations professionnelles d'enseignants (LCH, SER, VPOD/SSP),
- aux Conférences des rectrices et recteurs des Universités (CRUS), des Hautes écoles pédagogiques (COHEP) et des Hautes écoles spécialisées suisses (KFH),
- au Centre suisse pour la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS).

Divers autres organes ont reçu le projet de stratégie pour information. Le texte était en outre librement accessible sur Internet.

Les réponses reçues jusqu'à la mi-février émanent de deux conférences régionales (BKZ et CIIP) et de dix-huit cantons, de deux Offices fédéraux (SER et OFFT), de la Commission suisse de maturité (CSM), des Conférences suisses de recteurs du secondaire II – formation générale (CDGS et CECG), des Conférences des recteurs d'Universités et de HEP (CRUS et COHEP), des associations professionnelles d'enseignants (SSPES, LCH, SER, VPOD/SSP), de l'Union suisse des arts et métiers (USAM) et de l'Union syndicale suisse (USS), du Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS), ainsi que du Forum langues étrangères Suisse (section de la Société suisse de formation des enseignants - SGL).

A. Tendances générales

- 1) Il est rappelé de tous côtés que l'enseignement des langues au secondaire II ne doit pas porter que sur des **dimensions langagières et de communication**, mais **également sur d'importantes finalités culturelles**. Bien que ceci soit affirmé et répété à plusieurs reprises dans le projet de stratégie, beaucoup de réponses l'expriment comme un grief porté au projet. De même, les enjeux évoqués débordent largement le seul souci de continuité du processus HarmoS au-delà de la scolarité obligatoire, mais appellent également à une différenciation des objectifs et des ambitions en fonction des diverses filières d'études et types de maturité. On peut toutefois constater que la plupart des réponses apportées se situent presque exclusivement dans la perspective de l'enseignement gymnasial.
- 2) **Dans les Départements cantonaux** domine une vision transversale du système, et par conséquent la défense d'une logique de continuité dans l'enseignement des langues ("cohérence verticale"). Globalement, la nécessité d'une stratégie nationale y est presque unanimement approuvée, beaucoup saluant ce principe comme une conséquence de la révision partielle du RRM et de la mise en œuvre d'une stratégie commune à l'école obligatoire.

Une majorité de Départements plaide toutefois pour une concentration sur les grandes lignes d'une stratégie commune, sans standardisation trop poussée et top down, sans intrusion dans l'organisation opérationnelle de l'enseignement dans les établissements et sans préjudice sur les autres disciplines ou sur les finalités plus générales qui découleront de la révision du RRM.

SG soutient l'intention initiale, mais exprime, de même que TG, de forts doutes sur les lacunes présumées ainsi que sur la faisabilité, voire même la nécessité d'une grande partie des mesures proposées. BE reste encore plus réservé et n'y voit aucune priorité d'action découlant directement des conclusions d'EVAMAR II et de la Plateforme Gymnase. Tout au plus pourrait-on prévoir des recommandations non contraignantes, desquelles BE et TG retrancheraient d'ailleurs une bonne partie des mesures proposées, lesquelles interfèrent par trop à leurs yeux avec l'autonomie des cantons et des écoles. ZH met en garde contre les coûts qu'impliquerait la réalisation d'un catalogue de mesures si ambitieux et estime qu'il faudrait agir à la fois de manière plus modeste, moins uniforme et moins rapide.

La précision des niveaux à atteindre recueille une adhésion majoritaire, alors que l'accès à des examens standardisés devrait rester une offre facultative. La CIIP, à l'inverse, émet des réserves sur les niveaux de référence et lui préfère le recours à des épreuves internes coordonnées. TI exprime un très grand scepticisme quant aux niveaux de référence et dénonce, plus fortement que les autres encore, les risques de déficit sur les aspects culturels. C'est pourquoi TI en appelle à une claire adaptation à chacune des diverses filières d'études.

Pour sa part, la COHEP soutient globalement le projet de stratégie, en particulier en vue d'une meilleure qualification des futurs étudiants de HEP. Le soutien vient également du Secrétariat d'Etat dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement, sans pour autant y rendre disproportionnée la place des langues étrangères. Le SER exprime quelques réserves quant à l'usage du CECR, en reprenant l'une ou l'autre critique de la Commission suisse de maturité quant aux descripteurs.

L'ensemble des réponses appelle, dans les circonstances actuelles, un programme réaliste pour ce qui concerne l'engagement de ressources humaines aussi bien que financières, ainsi qu'un agenda suffisamment large et souple, se situant dans la continuité de la mise en œuvre qui suit son cours à l'école obligatoire. Seule la BKZ insiste sur un prolongement direct et sans retard, dès la 12^e année, de la stratégie déjà en marche à l'école obligatoire. La formation continue des enseignants est un vecteur capital à renforcer en ce domaine, notamment dans le cadre des activités du CPS.

3) **Du côté des écoles de maturité gymnasiale**, le projet de stratégie est globalement refusé, sinon sévèrement combattu. Pour la Commission suisse de maturité, la Conférence des directeurs de gymnases suisses et l'Association professionnelle (SSPES), la vision exprimée se concentre plutôt, à l'opposé de celle des départements cantonaux, sur le propre degré d'enseignement, sans considération exprimée pour sa place dans le système. Les trois instances y souhaitent en priorité une logique de cohérence et d'équilibre de l'enseignement entre les disciplines ("cohérence horizontale") et défendent l'autonomie des établissements et des enseignants. La Commission suisse de maturité considère d'ailleurs qu'aucune étude n'a démontré un besoin crédible dans le domaine des langues étrangères et dénonce le fait de vouloir inverser les perspectives en cherchant à créer un système fondé sur les résultats. Sans s'opposer officiellement à une coordination, la Conférence des directeurs de gymnases y lit une tendance évidente à la centralisation, qu'elle refuse pour des motifs pédagogiques, et une focalisation disciplinaire inutile hors de toute révision du RRM et du Plan d'études cadre. La mise en œuvre de la stratégie lui paraît de toute manière irréaliste tant que les ressources n'auront pas été estimées et assurées. La CRUS lui vient en appui en préférant éviter, malgré son soutien à une stratégie de la CDIP, toute forme de standardisation et de niveaux de compétences prédéfinis. La CRUS plaide toutefois pour le développement de l'enseignement bilingue et immersif et l'engagement plus fréquent de "native speakers" dans le corps enseignant. La SSPES souhaiterait une étude scientifique de type EVAMAR II avant toute action ou stratégie concertée ; en attendant, elle considère que l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères ne représente ni une urgence ni une priorité.

4) A l'inverse, la Conférence des directeurs d'écoles de culture générale estime pour sa part que, dans le prolongement d'HarmoS, un effort important de mises en relation et de libre circulation ("Vernetzung und Durchlässigkeit") est à saluer et à défendre, à l'opposé d'un concept des langues "dictatorial". Une coordination conséquente s'avère en grande partie souhaitable et réalisable. Ce milieu soutient exactement ce qui est le plus contesté du côté des gymnases : la prise en compte du Cadre européen commun de référence pour les langues (ci-après : CECR) dans les plans d'études cadre, la détermination de niveaux de compétences en référence aux échelles du CECR, l'introduction de critères comparables dans les examens (le passage d'un examen standardisé devant être laissé au libre choix de l'étudiant). Le développement de certaines formes d'enseignement, plus individualisées et/ou autonomes, est à encourager et soutenir. Une didactique du plurilinguisme doit par contre d'abord trouver sa définition et sa mise en œuvre concrète dans les pratiques de la scolarité obligatoire avant d'espérer pouvoir se répandre dans le secondaire II.

Il convient de remarquer au passage qu'aucune autre réponse ne procède à une distinction spécifique en faveur des écoles de culture générale. De manière explicite ou implicite, les interlocuteurs s'expriment donc pour l'essentiel sur les langues dans les filières gymnasiales.

5) Du côté des organisations patronales et syndicales aussi bien que dans la plupart des Départements cantonaux, on déplore vivement la non prise en compte de la **formation professionnelle** dans les groupes cibles de la stratégie, à l'inverse du rapport d'experts (2007) qui couvrait initialement l'ensemble du champ du secondaire II. Les organisations du monde du travail soutiennent avec conviction la stratégie, en demandant de ne pas omettre l'importance de la maturité professionnelle et, au-delà, de la formation professionnelle supérieure (tertiaire B) quant aux enjeux et incidences de l'enseignement des langues. Le non-engagement de l'OFFT dans une stratégie commune fait l'objet de reproches véhéments de toutes parts. Il paraît à la grande majorité des interlocuteurs inadmissible que près de la moitié des apprentis ne reçoivent plus aucun enseignement dans les langues étrangères. De son côté, l'Office fédéral dit comprendre et partager pleinement les objectifs et le programme de travail de la CDIP, tout en appelant à des mesures adaptées aux diverses conditions particulières de la formation professionnelle. En relevant le peu de temps disponible à consacrer aux langues dans la formation de base, l'OFFT annonce sa détermination à développer, installer et soutenir à l'avenir des mesures adéquates en fonction de divers groupes cibles de la formation professionnelle.

- 6) **Les finalités de l'enseignement des langues au degré secondaire II** doivent rester distinctes entre les divers types de maturité : c'est bien dans ce sens que le rapport d'experts a été rédigé, alors que la stratégie – dont le but est le renforcement de la coordination – traite pour l'essentiel des points et de l'instrumentation communs. La SSPES exige que les trois maturités soient traitées de manière très spécifique et déplore au passage la valeur économique croissante donnée aux langues étrangères aux dépens des valeurs culturelles. Même si des améliorations peuvent être apportées, sur le plan didactique et pour le soutien aux échanges en particulier, le besoin réel d'action devrait à ses yeux porter sur le renforcement de langue de scolarisation et non sur les langues étrangères, encore moins sur les langues de la migration.
- 7) L'ensemble des interlocuteurs plaide pour un **renforcement de l'enseignement et des exigences dans la langue de scolarisation**, notamment en tant que condition de succès dans l'apprentissage des langues étrangères. La question qui se pose est toutefois de savoir si cet objectif doit faire partie d'un projet de stratégie portant principalement sur les langues étrangères. Un **soutien concret aux langues de la migration** ne recueille par contre, tout au moins dans le contexte de la formation générale, aucun défenseur à part la VPOD/SSP.
- 8) Le rôle déterminant du **Cadre européen commun de référence** pour toute intention de coordination n'est pas contesté, sauf du côté de la Commission suisse de maturité et de la SSPES, qui le rejettent notamment parce qu'il ne recouvre pas les dimensions esthétiques et culturelles.
- On se doit de relever, dans un grand nombre de réponses, une vision réductrice ou erronée de ce qu'est le *CECR* et, conséquemment, de la fonction de certains produits qui s'y rattachent. Beaucoup ne retiennent du Cadre européen que les six niveaux standardisés de compétences qu'il propose, lesquels prêtent ensuite à de nombreux fantasmes quant à leurs usages possibles. A fortiori, le **Portfolio européen des langues** (ci-après *PEL*) est régulièrement considéré à tort comme un "moyen d'enseignement" supplémentaire et très rarement comme l'instrument d'auto-évaluation qu'il est réellement.
- Plusieurs réponses rappellent fort à propos à quel point une information plus approfondie auprès des intéressés dans les écoles et une formation initiale systématique restent nécessaires quant à l'usage des instruments de référence du Conseil de l'Europe.
- 9) La crainte d'un précédent pouvant toucher les autres disciplines et d'une grande menace pour l'autonomie (revendiquée) des enseignants et des établissements transparaît clairement au fil des réponses et des débats produits dans le milieu des gymnases. Sans l'avouer explicitement par écrit, on redoute un effet de Cheval de Troie pouvant conduire à la détermination ultérieure de **niveaux de référence** (ou de standards de formation) dans d'autres disciplines, indépendamment du fait qu'aucun *CECR* ne serait en ce cas disponible.
- 10) Il est unanimement relevé le fait que plusieurs des mesures proposées recouvrent l'enseignement en général ou d'autres disciplines également. De telles mesures liées aux formes d'enseignement auraient un caractère transversal, ce qui ne dispense pas toutefois de les citer dans un projet de stratégie. Leur coût humain et financier devrait cependant être calculé et introduit dans le système si on veut vraiment pouvoir les réaliser. D'une manière générale, les participants à la consultation estiment que la CDIP outrepasserait son rôle en introduisant dans ce degré un important paquet de mesures pédagogiques.
- 11) D'aucuns dans les milieux enseignants (LCH Sek I en particulier) critiquent le manque de liens avec la pratique et la présentation d'une stratégie purement politique. Ceci permet d'observer que beaucoup de prises de position ne tiennent absolument pas compte des travaux préparatoires, de l'état des lieux fondés sur plus de deux cents questionnaires et du rapport des experts (dont la plupart étaient justement des praticiens) qui ont conduit au projet de stratégie.
- 12) Divers éléments de détail, comme la place des échanges ou des examens internationaux standardisés, sont plus brièvement évoqués, voire cités, dans le chapitre suivant. Il a été renoncé à produire un relevé exhaustif de toutes les remarques à l'intérieur de cette synthèse.

B. Prises de position relatives aux points de détail du projet de stratégie

Chapitre 3. MESURES POUR LE RENFORCEMENT ET L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES AU SECONDAIRE II

- | | | |
|--|-----|--|
| Améliorer et coordonner l'enseignement des langues | 3.1 | <p>La nécessité de coordination est admise, sur le plan vertical pour bénéficier d'une continuité dans l'ensemble du système éducatif (d'où le problème rencontré avec l'absence actuelle de la formation professionnelle dans cette stratégie de coordination) et sur le plan horizontal afin de mieux harmoniser les exigences et/ou les critères d'examen.</p> <p>Pour quelques cantons et pour la CSM, le souhait d'amélioration ne repose sur aucune étude empirique prouvant un déficit ou des insuffisances.</p> |
| Généraliser l'usage des instruments proposés par le Conseil de l'Europe pour la coordination nationale et la promotion de l'éducation plurilingue | 3.2 | <p>Ces instruments doivent constituer un important vecteur de coordination, mais ne sauraient y suffire dans le contexte du secondaire II. Ils sont mal adaptés aux objectifs de l'enseignement dans les gymnases. De toute manière, les acteurs du système devraient être beaucoup mieux informés (et formés) sur l'usage des instruments européens.</p> <p><u>FR</u> cite son expérience : « Les enseignants (de gymnase) peuvent être partie prenante d'un processus évolutif par le bas, où ils sont d'abord les initiateurs puis les bénéficiaires d'une formation systématique dans chaque compétence langagière selon le CECR, l'une après l'autre. La première compétence travaillée fut en l'occurrence la compréhension auditive. »</p> |
| Améliorer les conditions générales pour faciliter l'usage de formes élargies d'enseignement | 3.3 | <p>Trois reproches sont communément opposés à ces propositions : l'absence de tout calcul de coûts qui cache une opération difficilement réalisable aujourd'hui, le fait qu'on ne peut réserver certaines des modalités proposées exclusivement aux langues étrangères, et enfin le débordement du rôle de la CDIP quant à la responsabilité de l'organisation de l'enseignement.</p> <p>La réponse de <u>ZH</u> est particulièrement éloquent à ce sujet : « Die Forderung nach Verbesserung der Rahmenbedingungen ist zu begrüßen und entspricht den angestrebten Zielen. Die Umsetzung greift jedoch in die kantonale Autonomie ein, was v.a. mit Blick auf die finanziellen Konsequenzen nicht haltbar ist. Einzelne Vorgaben stellen zudem die freie Ausgestaltung durch die einzelnen Schulen in Frage. Auch ist die Unterstützung von Lehrpersonen, die sich im Bereich des Sprachenunterrichts engagieren, ins Verhältnis zu setzen zu demjenigen von Lehrpersonen, die sich in anderen Bereichen einsetzen. Lösungen, welche aus den mit dem Fremdsprachen- bzw. Immersionsunterricht beschäftigten Lehrpersonen eine von allen anderen Lehrpersonen abgehobene, privilegierte Gruppe machen würden, wären weder erwünscht noch sinnvoll. »</p> |
| Mettre à profit le potentiel de l'enseignement bilingue/par immersion | 3.4 | <p>Cette mention recueille un avis généralement positif, tout en relevant les difficultés que cela peut représenter et le risque de pénalisation pour certains élèves. Des offres spécifiques de formation seraient à prévoir pour les professeurs intéressés.</p> |

BS estime que l'objectif n'est pas encore réaliste, mais doit être étudié : « Es genügt nicht, den immersiven Unterricht deklamatorisch zu fördern und neue Vorschriften für eine anerkannte zweisprachige Maturität zu erlassen. Wichtiger ist es, dass die EDK die Forschung unterstützt über die Frage, unter welchen Bedingungen der immersive Unterricht erfolgreich sein kann. Die zurzeit angewandten Modelle sind noch nicht überzeugend. »

Au travers d'échanges d'élèves et d'enseignants, mettre à profit le potentiel d'un pays multilingue et les possibilités de coopération internationale	3.5	L'usage et le renforcement des échanges fait l'unanimité. Certains cantons romands évoquent toutefois les limites de l'opération, dues à des capacités d'accueil malgré tout limitées et parfois déséquilibrées entre régions linguistiques.
Promouvoir la langue standard locale	3.6	Le renforcement de la maîtrise de la langue de scolarisation doit rester un objectif prioritaire et est justement évoqué dans les recommandations du rapport EVAMAR 2. Il n'est pas évident par contre de traiter de cet objectif dans une stratégie consacrée aux langues étrangères. Les travaux européens ne sont en outre pas encore assez avancés pour disposer d'un CECR équivalent. Enfin, certains cantons déplorent que les langues anciennes ne soient pas également mieux soutenues, pour ce qui relève en tous les cas des dimensions culturelles et littéraires.
Favoriser un enseignement et un apprentissage intégrés des langues par une didactique du plurilinguisme	3.7	Cet objectif très général ne rencontre pas d'opposition, sinon qu'il ne connaît que peu de réalité effective, car le concept central reste encore insuffisamment défini. Quelques cantons citent toutefois des expériences à l'appui d'une telle perspective. Comme pour l'immersion, il est attendu que la CDIP engage des travaux scientifiques afin d'apporter les précisions et le savoir utiles, de manière à sortir d'un cadre encore essentiellement rhétorique et militant.
Valoriser et inclure les langues de la migration	3.8	Cette dimension est unanimement refusée, en particulier sa notion de "valorisation", pour ce qui concerne les écoles de formation générale du secondaire II. C'est d'abord et avant tout la tâche de la scolarité obligatoire, alors que, au niveau du gymnase, l'accent doit être mis sur l'intégration à notre société et sur la maîtrise des langues du pays, ainsi que de l'anglais comme langue de communication scientifique au niveau des hautes écoles.
Soutenir les élèves doués et ceux qui rencontrent des difficultés	3.9	Cette mesure n'étant pas l'apanage des langues étrangères, elle n'a pas lieu de figurer dans une stratégie spécifique et doit être retirée.

Chapitre 4 : INSTRUMENTS DE COORDINATION NATIONALE

4.1 OBJECTIFS LINGUISTIQUES ET CULTURELS ET NIVEAUX DE COMPETENCES

Coordonner les objectifs en s'alignant sur le CECR

4.1.1 Voir l'essentiel sous le chapitre « Tendances générales ».

Il semblerait que de nombreux interlocuteurs n'ont pas compris qu'il n'y a pas lieu, pour le secondaire II, d'entreprendre des travaux de développement de modèles de compétences. Plusieurs réponses confirment que le CECR, bien qu'encore peu ou trop partiellement connu, offre un large potentiel, déjà bien exploité dans de nombreux outils qui en sont dérivés.

Elaborer des profils adaptés au contexte

4.1.2 Cette notion de profils ne convainc pas la plupart des participants à la consultation et devrait plutôt être réservée aux besoins de la formation professionnelle. Son association étroite aux niveaux de performance l'a rend suspecte aux yeux de tous ceux qui s'opposent à ces derniers.

L'OFFT fait remarquer à ce propos dans sa réponse :
« In der Berufsbildung herrscht die Tradition von Mindestvorschriften, die in einem sehr heterogenen Umfeld nicht nur Ziele formulieren sollen, sondern erreicht werden müssen. Dies beeinflusst in hohem Masse sowohl die Anforderungen als auch die zur Anwendung kommende Didaktik. Für eine weiterführende Koordination gerade auch in und mit der Berufsbildung scheint uns hier eine Klärung unabdinglich. »

4.2 PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

Généraliser l'usage du Portfolio européen des langues

4.2.1 Les avis quant à cette obligation d'usage sont relativement hétérogènes. Quelques cantons, pourtant peu séduits par la stratégie, pensent par contre qu'il faut généraliser le portfolio, alors que d'autres plaident pour une stratégie de coordination tout en donnant à l'usage des instruments un statut facultatif.

Il ressort comme une évidence que le PEL a en général mauvaise presse dans les gymnases. Tout aussi évident est le fait que personne ne semble avoir remarqué que, une fois la stratégie des langues mises en œuvre dans la scolarité obligatoire, tous les élèves entrant au degré secondaire II seront habitués à l'usage courant du portfolio. Le caractère pilote de l'opération conduite depuis 2001 au secondaire II (puisque c'est par là que l'édition des portfolios a commencé) aura disparu. S'il est utilisé dans une logique d'évaluation, et non à tort comme un moyen d'enseignement, le PEL III devrait trouver une place naturelle pour marquer et illustrer la progression des apprentissages par rapport aux niveaux de référence.

La condition essentielle d'un usage adéquat repose toutefois, comme de nombreuses réponses l'observent, sur une introduction systématique dans le cadre de la formation des enseignants.

Réviser le PEL III, en y assurant une plus grande intégration de l'orientation culturelle et littéraire

4.2.2 L'autre condition consiste en la révision d'un produit jugé mal adapté (au gymnase en particulier) et qui pourrait profiter de solutions électroniques. Des compléments permettant d'y associer des dimensions culturelles et littéraires devront être fournis, bien que la forme initiale et les référents du portfolio ne s'y prêtent pas. La CDIP devra donc créer des modules originaux, qui seront mis à disposition sur internet.

4.3 PROCEDURES D'EVALUATION ET EXAMENS FINALS

Favoriser et coordonner des procédures d'examen facilitant la comparaison

4.3.1 La notion d'examens comparables n'est pas nouvelle et est fortement soutenue. Elle répond également aux recommandations générales d'EVAMAR II. Reste à savoir à quelle échelle les examens devraient être développés et respectivement comparés.

La réponse de SO est assez emblématique des avis exprimés à ce sujet :

« Ein wichtiger Punkt. Positiv eingestellte Unterrichtende meinten : Vergleichbarkeit ja, nicht aber Uniformisierung ! Das ESP und der GER dürften nicht für zentralistische Tendenzen missgebraucht werden. Es wird in diesem Punkt besonders wichtig sein, wie es kommuniziert wird. Die Vorschläge sind eine logische Folge der Entwicklung in der Volksschule, die in der nächstfolgenden Stufe fortgesetzt werden muss. »

Créer ou élargir des réseaux régionaux et instaurer un service spécialisé ou plusieurs services régionaux de consultation pour la comparabilité des examens

4.3.2 Cette proposition rencontre peu d'échos favorables. Des craintes de dispersion, de bureaucratisation et d'explosion des coûts sont évoquées. La majorité soutient la tradition d'élaboration des examens par établissement et souhaite plutôt promouvoir la formation continue et le rôle de conseil des associations professionnelles disciplinaires et du CPS.

Promouvoir et reconnaître les diplômes de langues internationaux

4.3.3 La quasi unanimité des avis recueillis souhaite clairement différencier la note de maturité, placée sous la responsabilité de l'établissement, d'une offre facultative et non équivalente d'examens standardisés. Ceux-ci représentent un marché parallèle, sont payants et ne recouvrent pas les mêmes compétences. Un certificat international peut être utile à un étudiant, mais ne peut remplacer sa note de maturité. Tout au plus pourrait-on le mentionner dans le bulletin de note, au même titre que la fréquentation d'autres cours facultatifs.

On peut noter au passage qu'aucun lien direct n'est fait avec le portfolio, ce qui tend à prouver la mauvaise compréhension des fonctions de celui-ci. Dans le même ordre d'idée, on peut émettre l'hypothèse que ces considérations seront différentes du côté de la formation professionnelle.

Plusieurs réponses signalent leur attente des résultats de la réflexion déjà entreprise par un autre groupe de travail de la CDIP. La CDIP pourrait le cas échéant édicter des lignes directrices quant à l'usage ou la reconnaissance de certificats internationaux, mais qui ne devraient porter ni sur leur financement ni sur leur validité dans la note de maturité.

4.4 ECHANGES SCOLAIRES

- | | | |
|--|-------|---|
| Etendre l'offre de formes d'enseignement et d'apprentissage extrascolaires (notamment les échanges) | 4.4.1 | Hormis les échanges, unanimement soutenus, l'élargissement des formes d'activités pédagogiques ne doit pas être prôné que dans l'enseignement des langues et ne doit pas relever d'une stratégie nationale. La <u>SSPES</u> compte sur un soutien accru, en termes de ressources plus particulièrement, et met en avant l'activité des associations professionnelles et du CPS pour ce qui concerne l'échange et la construction d'expériences utiles au sein de la formation continue. |
| Clarifier les conditions générales et élaborer des lignes directrices pour les échanges | 4.4.2 | Les bases nécessaires existent déjà, les conditions cadre sont déterminées par les cantons. On peut désormais espérer un soutien accru de la Confédération grâce à la nouvelle loi fédérale sur les langues. |

4.5 FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES

- | | | |
|---|-------|---|
| Coordonner les exigences dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants | 4.5.1 | <p>D'une manière générale, c'est au travers de la formation, initiale et surtout continue, que la majorité des participants à la consultation espère pouvoir soutenir à long terme la plupart des mesures préconisées dans le présent projet (CECR, immersion, enseignement bilingue, échanges, formes élargies d'enseignement, conception d'exams en lien avec des niveaux de référence, etc.). Ceci paraît tellement évident que plusieurs réponses proposent de laisser tomber ces points, jugés redondants.</p> <p>Les exigences relatives aux compétences linguistiques sont déjà prévues dans un projet de lignes directrices de la CDIP appelé à préciser les niveaux requis. Il est nécessaire d'insister tout autant sur les compétences didactiques, un master dans la langue et culture choisie ne constituant pas une formation d'enseignant.</p> |
| Augmenter la part de personnes enseignant leur première langue ou langue maternelle (locuteurs natifs) | 4.5.2 | <p>Cette proposition est très clairement rejetée, dans le sens qu'il ne faut pas donner priorité à des locuteurs natifs, mais ne pas hésiter non plus à en engager lorsque des personnes se présentent avec les qualifications requises.</p> <p>Le commentaire de la <u>COHEP</u> reflète l'avis général :
« Muttersprachliche Lehrpersonen haben zwar eine didaktische Ausbildung, verfügen aber oft nicht über das didaktische Wissen, nicht muttersprachliche Lernende zu unterrichten (Fremdsprachendidaktik). Die muttersprachlichen Lehrkräfte sollen ein auf die Lernenden abgestimmtes didaktisches Wissen und Kenntnisse über das schweizerische Bildungssystem mitbringen. »</p> |
| Compléter la formation pour l'enseignement bilingue et par immersion | 4.5.3 | Des modules spécifiques sont effectivement souhaités pour les personnes intéressées. Voir plus haut. |
| Renforcer et coordonner la formation continue | 4.5.4 | Ce principe général est largement admis et semble déjà en partie mis en œuvre. Une coordination est sans doute nécessaire entre le CPS et les autres offres des Hautes Ecoles et des services cantonaux. |

A ce sujet, le CPS réagit de la manière suivante :

« Bereits bestehen einige Weiterbildungsangebote in den genannten Bereichen, die fortgesetzt und weiter entwickelt werden können. Die genannten Akzente sind u.A.n. sinnvoll, wobei die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die sprachübergreifende Zusammenarbeit noch zu ergänzen ist. Die geforderte Schwerpunktsetzung und Etappierung dieser Akzente ist für die Koordinationsaufgabe, die der WBZ gemäss Leistungsauftrag zukommt, unabdingbar. Des Weiteren gilt es genauer zu definieren, welche Zielsetzungen mit der Koordination verfolgt werden sollen, damit sich regionale und nationale Angebote sinnvoll ergänzen.

In diesem Zusammenhang gilt es auch die Rolle und Funktion des geplanten nationalen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit unter Einbezug der bereits bestehenden Institutionen, wie z.B. die WBZ, zu definieren. Dies bedeutet, dass Kompetenzen geregelt und die Zusammenarbeit mit den entsprechenden kantonalen Stellen sichergestellt werden müssen. Wir betrachten die vorgeschlagene Internetplattform als wertvolles Instrument zur Weiterbildung und wären bereit, beim inhaltlichen und konzeptuellen Aufbau derselben mitzuarbeiten. »

4.6 EVALUATION DES INNOVATIONS ET SUIVI SCIENTIFIQUE

- | | | |
|---|-------|--|
| Assurer l'évaluation et le suivi scientifique des processus en cours | 4.6.1 | Cette proposition ne rencontre aucune opposition, mais ne soulève pas beaucoup de commentaires. |
| Mandater spécifiquement le centre national de compétences pour le plurilinguisme | 4.6.2 | <p>On observe une certaine confusion ou incompréhension sur cette question, sans doute par manque d'informations récentes. Plusieurs départements s'opposent à toute création d'une nouvelle institution. D'autres jugent cette structure indispensable.</p> <p>Le fait de mandater une institution scientifique existante découle de la nouvelle Loi sur les langues, dont la mise en vigueur est prévue en 2010. La proposition visait en l'occurrence à intégrer au mandat donné à cette institution diverses questions directement liées à la stratégie des langues de la CDIP, mais n'a pas toujours été comprise sous cet angle.</p> |

4.7 MISE EN RESEAU

- | | | |
|---|-------|--|
| Développer la mise en réseau des divers acteurs au moyen d'une plateforme électronique | 4.7.1 | Cette proposition trouve un accueil très favorable, à la condition de mettre à profit les structures et ressources déjà existantes (educa, CPS). |
|---|-------|--|

Chapitre 5 : ÉTAPES DE LA COORDINATION NATIONALE

- | | | |
|---|-----|---|
| Atteinte en dix ans de l'objectif stratégique commun | 5.1 | Les avis coïncident sur cette question avec le soutien ou respectivement les réserves exprimés pour l'ensemble de la stratégie. D'aucuns (la <u>BKZ</u> par ex., voir ci-après) estiment le délai réaliste et approprié, ne pouvant même être ni accéléré ni reporté, d'autres (<u>ZH</u> par ex.) le considérant comme totalement irréaliste et trop court. |
|---|-----|---|

Continuité avec la stratégie pour la coordination de l'enseignement des langues dans la scolarité obligatoire	5.2	« Für die <u>BKZ</u> -Region ist es zwingend erforderlich, dass die Umsetzung nahtlos an die nach dem Modell 3/5 ausgebildeten Schülerinnen und Schüler der Volksschule anschliesst, insbesondere für jene Kantone, die als erste (im Jahr 2012/2013) davon betroffen sind. »
Evaluation continue	5.3	Tout comme la stratégie visant la scolarité obligatoire, une stratégie décidée pour le postobligatoire devra le cas échéant faire l'objet d'un monitoring régulier, il y a entente sur la question.
Terminologie commune		Un vœu a été exprimé dans plusieurs réponses, vœu qui rejoint celui déjà fortement exprimé par les instances régionales de la scolarité obligatoire : la nécessité de disposer d'une terminologie commune et de clairement définir, dans le contexte national et international, ce que peut et doit être une didactique du plurilinguisme.

C. Résumé du plus large consensus issu de la consultation

1. **La nécessité d'une coordination verticale de l'enseignement des langues à l'échelle nationale est une nécessité reconnue par l'ensemble des départements cantonaux et plusieurs autres partenaires.**
2. **Cette coordination passe par une définition plus précise des niveaux d'apprentissage et de passage visés, en référence aux échelles de niveaux en usage dans toute l'Europe.**
3. **Des lignes directrices générales sont par conséquent également nécessaires pour l'ensemble du degré secondaire II, mais doivent contenir des distinctions claires selon les filières d'études. La formation professionnelle ne peut être laissée de côté et la collaboration est requise à ce sujet entre les divers acteurs concernés.**
4. **La CDIP doit s'assurer d'une coordination efficiente entre les travaux et les expérimentations effectués à divers niveaux et par diverses instances, ceci afin de faire bénéficier tous les cantons des expériences acquises et des synergies possibles. Mais la CDIP ne peut forcer, au niveau du secondaire II, la mise en œuvre locale d'un catalogue étendu de mesures pédagogiques. Le principe de subsidiarité doit rester la règle et les établissements et enseignants doivent prendre et exercer leurs responsabilités.**
5. **Les mesures concernant spécifiquement le gymnase doivent s'inscrire dans le cadre de la révision du RRM et donc des suites données aux recommandations issues du processus EVAMAR et des réflexions de la Plateforme Gymnase. Les dimensions de communication et les dimensions de culture font partie intrinsèque de l'enseignement des langues étrangères au gymnase.**

6. **La formation initiale et continue dans le domaine de l'enseignement des langues doit être renforcée sur plusieurs aspects (CECR, enseignement immersif et bilingue, échanges, nouveaux moyens d'enseignement et technologies, formes élargies et innovatrices d'enseignement, évaluation, etc.), ce qui nécessite une concertation et une coordination plus poussées entre instances nationales et régionales concernées.**
7. **L'évaluation des compétences linguistiques doit être améliorée en privilégiant le développement dans les établissements et les cantons d'examens permettant la comparaison, ainsi que l'amélioration du portfolio individuel et son usage par les élèves dans la continuité de la scolarité obligatoire. La possibilité pour les étudiants d'accéder à des certificats internationaux est à soutenir, mais doit rester une offre facultative et non prioritaire, clairement distincte et séparée des certificats de maturité.**
8. **La CDIP est invitée à soutenir ou à initier des études scientifiques permettant d'acquérir, d'évaluer et de mettre à disposition des savoirs et des expériences plus approfondis et étayés dans le domaine de l'enseignement des langues.**
9. **La CDIP doit rapidement veiller à trouver un consensus et à produire des publications permettant aux cantons et aux professionnels de se référer à une terminologie commune. Il s'agit de s'entendre sur ce que doivent être les conceptions didactiques majeures dans un environnement multilingue et dans le but de développer une compétence véritablement plurilingue. La priorité doit porter tout d'abord sur la scolarité obligatoire avant de s'étendre au second. II.**

Berne, le 24 juillet 2009

821.4/20/2009/OM