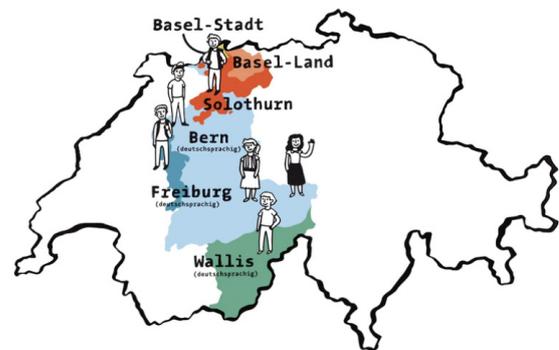


# Introduction d'un nouvel enseignement du français et de l'anglais en Suisse alémanique

Évaluation scientifique de la phase pilote Passepartout – Résumé et bilan

Lisa Singh

À la suite de l'harmonisation de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire<sup>1</sup>, six cantons proches de la frontière linguistique (Berne, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Fribourg, Soleure, Valais<sup>2</sup>) ont initié le projet [Passepartout](#). Celui-ci vise à mettre en place un nouvel enseignement des langues étrangères (français et anglais respectivement dès la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> années primaires<sup>3</sup>). Pour ce faire, des formations continues pour les enseignant.e.s et de nouveaux moyens d'enseignement ont notamment été introduits, selon la **didactique du plurilinguisme**.



## Didactique du plurilinguisme

« Dans le concept de la **didactique plurilingue**, la langue cible L2 [première langue étrangère] est reliée à d'autres langues comme la L1 [langue d'enseignement], la L3 [deuxième langue étrangère] ou d'autres langues. Ceci se fait d'une part en sachant que durant le processus d'acquisition, la L1 interagit continuellement avec la L2, et d'autre part dans l'idée d'une économie cognitive autant que didactique. Les réflexions didactiques visent alors les aspects suivants : possibilités de transferts entre les langues, sensibilisation aux points communs et aux différences entre les langues moyennant la comparaison de langues, utilité des expériences linguistiques et des expériences d'apprentissage des langues. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères. » (Sauer & Saudan, 2008, pp. 7)

Dans quatre cantons, les manuels *Mille feuilles / Clin d'œil* (français langue étrangère) et *New World* (anglais langue étrangère) ont été testés dans le cadre d'une phase pilote. Celle-ci a porté sur sept années scolaires consécutives pour le français langue étrangère et cinq pour l'anglais, et a fait l'objet d'un [suivi et d'une évaluation scientifique](#) par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) à Neuchâtel. L'objectif général de ce suivi était de fournir des informations sur le projet dans une perspective de planification de l'introduction du nouvel enseignement des langues étrangères.

## Sujets traités et instruments de recherche

La question principale de cette évaluation portait sur la manière dont le nouvel enseignement des langues étrangères a été mis en place dans différentes écoles. Cette approche a été précisée à travers les questions suivantes :

<sup>1</sup> Par la [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique \(CDIP\) en 2004](#).

<sup>2</sup> Pour les cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais), seule la partie germanophone est concernée.

<sup>3</sup> Dans ce texte, nous utilisons l'ancienne numérotation qui est actuellement toujours utilisée en Suisse alémanique. La 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> années primaires correspondent respectivement à la 5<sup>th</sup> et à la 7<sup>th</sup> années (selon la numérotation Harmos, utilisée en Suisse romande).

- Comment l’approche didactique est-elle mise en place ?
- Comment les enseignant.e.s travaillent-ils/elles avec les nouveaux moyens d’enseignement ?
- Quels défis rencontrent-ils/elles et leurs élèves ?
- Comment les élèves rencontrant des difficultés scolaires ou les élèves ayant de la facilité s’en sortent-ils ?

Un plan de recherche qualitatif et quantitatif (statistiques descriptives) a été déterminé sur la base des instruments de recherche suivants : questionnaires, visites de classe (observations), entretiens individuels, de tandem et de groupe (voir le rapport portant sur l’année scolaire 2015-2016, p. 58, dans [Singh & Elmiger, 2017](#), pour plus de détails).

## Résumé des principaux résultats

Pendant toute la durée de la phase pilote, une large majorité des enseignant.e.s impliqué.e.s et de leurs élèves s’est dite très satisfaite du nouvel enseignement des langues étrangères selon Passepartout. Cependant, la formation continue – méthodologique et didactique – que tous les enseignant.e.s de la phase pilote ont suivie a souvent été jugée trop longue, ce qui a mené chez la majorité des enseignant.e.s de la phase pilote à un mécontentement.

### Défis rencontrés au début de la phase pilote

Au début de la phase pilote, ce sont surtout les enseignant.e.s de l’école primaire qui ont rencontré des incertitudes quant à la suite du nouvel enseignement des langues étrangères : quels contenus et compétences seront approfondis durant les années scolaires suivantes, quels seront les sujets traités dans les manuels du secondaire I ? Comment expliquer la nouvelle approche didactique aux parents ? Ces incertitudes ont disparu au cours des premières années de la phase pilote, à l’exception des questionnements autour de l’**apprentissage cyclique** et de l’approfondissement des contenus et des compé-

L’**apprentissage cyclique** implique la reprise des contenus d’apprentissage à intervalles plus ou moins longs (durant une même année scolaire ou deux années scolaires plus tard, par exemple). C’est ainsi que l’élève doit, dans un premier temps, simplement reconnaître le passé composé et apprendre la règle et son utilisation dans un deuxième temps.

tences. Toutefois, les soucis des enseignant.e.s de la phase pilote concernant la passation au degré scolaire suivant sont apparues à nouveau chez les enseignant.e.s du secondaire I : les « nouveaux » prérequis et compétences de communication de leurs élèves seront-ils pris au sérieux par les écoles professionnelles et celles du secondaire II ?

En ce qui concerne l’**apprentissage cyclique**, les enseignant.e.s interrogé.e.s se sont posé une question centrale durant toute la phase pilote : dans quelle mesure les **compétences partielles** et les connaissances

Parler (en dialogue et en monologue), écrire, comprendre un texte oral et comprendre un texte écrit constituent les **compétences partielles**.

linguistiques (notamment la grammaire et le vocabulaire) doivent-elles être approfondies au cours d’une leçon, d’une unité ou d’une année scolaire ? En effet, les enseignant.e.s ont observé, à partir de la sixième année primaire (8<sup>e</sup>), que les savoirs grammaticaux et de vocabulaire n’étaient pas assez consolidés et que les compétences productives (parler et écrire) se développaient plus lentement que chez des élèves de la génération précédente. C’est ainsi que les enseignant.e.s du secondaire I ont souhaité ou ont développé eux/elles-mêmes des exercices de grammaire et d’autres exercices complémentaires, pas prévus dans les versions pilotes des nouveaux moyens d’enseignement de français et d’anglais.

Le principe selon lequel le vocabulaire ne devrait plus s’entraîner de manière « traditionnelle » (avec des exercices à trous ou des listes, par exemple) a d’abord



mené à une insécurité chez des enseignant.e.s de la phase pilote. Par la suite, ce type d’exercices a été réintroduit avec les objectifs de mieux consolider les savoirs grammaticaux et le répertoire de vocabulaire ainsi que de répondre aux besoins des élèves qui rencontraient des difficultés d’apprentissage. Une autre nouveauté, l’apprentissage de vocabulaire fortement individualisé (chaque élève construit son propre répertoire de mots), a également été abandonné durant la phase pilote. Il a été remplacé par un « vocabulaire de classe » pour s’assurer, entre autres, que les élèves comprennent leurs camarades quand ils présentent le produit d’une tâche complexe à la fin d’une unité d’apprentissage.

D'autres défis rencontrés surtout par les enseignant.e.s de l'école primaire étaient les suivants: la matière trop abondante pour être traitée dans le temps prévu initialement par les manuels de la phase pilote; des incertitudes sur la manière d'évaluer les **compétences partielles** ainsi que les compétences interculturelles et stratégiques (stratégies d'apprentissage et de communication); une trop faible quantité de matériel pour l'évaluation. Les retours des enseignant.e.s de la phase pilote aux maisons d'édition des moyens d'enseignement ont permis de remédier à ces points faibles.

## L'apprentissage cyclique et l'apprentissage autonome

L'apprentissage autonome ainsi que l'introduction de la forme d'**apprentissage cyclique** pendant sept (pour le français) et cinq (pour l'anglais) années scolaires sont deux principes qui n'ont été pas remis en question par les enseignant.e.s de la phase pilote, mais qui ont posé



certain problèmes quant à leur mise en place. En effet, d'une part, les intervalles souvent trop longs ne permettaient pas aux élèves de retenir les prérequis nécessaires à l'approfondissement de leurs compétences.

D'autre part, bien que souhaitable selon nos interlocuteurs, l'apprentissage autonome a posé de grands problèmes dans la réalité scolaire. Nos résultats montrent qu'il pourrait être mis en pratique si trois conditions étaient remplies: premièrement, les élèves devraient être motivés et avoir de très bonnes compétences personnelles et sociales. Deuxièmement, les moyens d'enseignement devraient proposer des consignes claires, des exercices pas trop courts et des matériaux didactiques appropriés. Troisièmement, il faudrait avoir assez de temps d'enseignement à disposition afin d'éviter de sacrifier tout l'enseignement centré sur l'intervention de l'enseignant.e (qui est perçu par le corps enseignant comme une forme très efficace) au profit des séquences d'apprentissage autonome. L'organisation d'une séquence où les élèves travaillent de manière autonome

est complexe et prend du temps, d'autant plus dans des classes à degrés différents, comme les retours des enseignant.e.s de la phase pilote du cycle 2 le mettent en évidence.

## Mise en pratique des moyens d'enseignement de la phase pilote

Les moyens d'enseignement étaient au cœur de l'enseignement des langues étrangères durant la phase pilote puisque, selon le mandat du projet Passepartout, ils devaient être testés. Les versions pilotes des deux manuels *Mille feuilles / Clin d'œil* ainsi que *New World* ont été en général très appréciées par les enseignant.e.s et leurs élèves.

Nous pouvons constater que les personnes interrogées étaient déjà habituées au nouveau concept didactique du moyen d'enseignement de français durant la deuxième année d'utilisation. Un des points critiqués pendant toute la phase pilote concernait le vocabulaire proposé qui serait mal choisi, selon les enseignant.e.s. En effet, le vocabulaire et les tournures ne pourraient que peu ou pas être utilisés pour la vie extrascolaire.

Concernant le moyen d'enseignement d'anglais, la critique a porté principalement sur le manque de possibilités pour enseigner de manière différenciée au sein de la classe ainsi que sur les exercices, souvent perçus comme trop courts et dont les consignes ne seraient pas toujours suffisamment claires.

Dans les deux manuels pilotes, les interlocuteur/trice.s ont considéré quelques textes de lecture difficiles, en particulier au secondaire I pour les élèves qui rencontraient des difficultés scolaires. Finalement, les enseignant.e.s de la phase pilote ont créé du matériel complémentaire aux deux moyens d'enseignement, surtout des exercices et du matériel didactique pour la différenciation.

## La didactique du plurilinguisme dans le quotidien scolaire

Les principes de la **didactique du plurilinguisme** selon Passepartout (cf. *Lehrplan Passepartout, 2015, pp. 8*)



sont transposés de manière plus ou moins marquée dans les moyens d'enseignement, comme l'a montré la façon d'enseigner durant la phase pilote. L'enseignement des langues étrangères a clairement suivi une **approche didactique axée sur les contenus et les actes** et il a permis de développer très clairement des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que des savoirs(-faire)

L'**approche axée sur les contenus et les actes** dans Passepartout: « Au cours de [l']enseignement [des langues étrangères], les nouveaux contenus (connaissances du monde) sont intégrés au moyen de la langue étrangère et la langue étrangère est apprise au moyen des nouveaux contenus. L'apprentissage des contenus et l'apprentissage de la langue sont sur un pied d'égalité. L'apprentissage de la langue étrangère suit une progression des compétences linguistiques. » (Sauer & Saudan, 2008, p. 8)

interculturels. Les textes authentiques ou les projets (tâches complexes) à la fin de chaque unité d'apprentissage ayant une place fixe dans les leçons servent d'exemples pour la **didactique axée sur les contenus et les actes**.

Afin de développer le répertoire plurilingue des élèves, les langues étrangères devraient, selon Passepartout, être apprises d'une manière interconnectée, ce qui implique par exemple d'établir des liens avec l'autre langue étrangère apprise à l'école ou avec une langue issue de la migration présente en classe. Notre étude montre que les enseignant.e.s de la phase pilote ont souvent travaillé avec des comparaisons linguistiques, mais seulement à l'intérieur d'une branche. Les moyens d'enseignement de français et d'anglais ne prévoient pas de liens directs entre eux, ce qui explique en partie un enseignement, et par conséquent un apprentissage, des langues étrangères toujours isolés. Une autre explication tient dans l'organisation scolaire (par exemple l'horaire qui prévoit des plages horaires isolées pour chaque branche ou le système d'enseignant spécialiste). Les langues anglaise et française ont alors été enseignées majoritairement de manière isolée et non pas de manière interdisciplinaire, même si, potentiellement, des liens importants subsistent dans les comparaisons de vocabulaire déjà mentionnées, dans les comparaisons de grammaire (un peu moins fréquemment) ou encore dans les stratégies de communication qui peuvent être appliquées par les élèves dans toutes les branches de langue.

Bien que les enseignant.e.s de la phase pilote n'ont pas remis en question l'approche de la **didactique du plurilinguisme** et en ont accepté les principes de base, une véritable mise en œuvre de celle-ci n'aurait pas été possible. En effet, durant la phase pilote, les échanges linguistiques et les approches immersives (prévus comme éléments facultatifs de la **didactique du plurilinguisme** selon Passepartout) n'ont guère été mis en place. Or

la référence à l'acquisition de la langue première (les enfants apprennent par imitation, avec des textes authentiques, l'**apprentissage cyclique**, etc.), qui est prévue par une approche plurilingue et constructiviste, ne serait pas réalisable en milieu scolaire, en particulier si on tient compte du temps à disposition pour l'apprentissage d'une langue étrangère au cycle 2 (deux heures hebdomadaires), selon nos interlocuteurs.

## Apprendre deux langues étrangères en même temps

Durant chaque année pilote, on a identifié un peu plus d'élèves ayant de la difficulté que d'élèves ayant de la facilité. De même, il y a eu, en général, un peu plus d'élèves en difficulté avec l'apprentissage du français que d'élèves en difficulté avec l'apprentissage de l'anglais. Une majorité claire des élèves a répondu qu'il n'était pas difficile d'apprendre deux langues étrangères en même temps. Les élèves en difficulté dans l'apprentissage des deux langues avaient également de la peine dans d'autres branches ou rencontraient d'autres difficultés scolaires. De plus, les enseignant.e.s ont constaté à plusieurs reprises pendant la phase pilote que les nouveaux moyens d'enseignement étaient très exigeants pour ce groupe cible d'apprenants.

## Conclusions et perspectives

Après cette phase pilote de sept ans, la question portant sur la manière de mettre en œuvre les principes de la **didactique du plurilinguisme** afin d'acquérir les **compétences fondamentales** prévues par la CDIP ([objectifs nationaux de formation, 2011](#)) reste ouverte. Pendant la phase pilote, les compétences de communication n'ont pas été évaluées, mais de premières estimations des enseignant.e.s interrogé.e.s ont montré qu'une proportion non négligeable d'élèves de la phase pilote n'auraient pas acquis les **compétences fondamentales** à la fin de l'école primaire. Nos interlocuteur/trice.s ont

Les **compétences fondamentales** « sont les aptitudes, les capacités et les savoirs fondamentaux de ces quatre disciplines [la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles]. Leur acquisition est essentielle pour la suite du parcours de formation. Les **compétences fondamentales** sont intégrées dans les nouveaux plans d'études régionaux qui définissent quant à eux la totalité des objectifs de formation. » Elles « ne représentent ni la totalité du programme de la scolarité obligatoire ni la totalité du programme des disciplines concernées. Mais elles constituent en quelque sorte le noyau de l'enseignement scolaire. » (CDIP, [Feuille d'information, février 2017](#)).

également constaté que les **compétences partielles** étaient développées différemment en comparaison avec les générations d'apprenants précédentes: les compétences réceptives et stratégiques auraient été très bien développées et les élèves s'exprimeraient de manière plus libre et sans retenue, mais en faisant plus de fautes de syntaxe et de grammaire que les élèves qui apprenaient les langues étrangères avant Passepartout. Les enseignant.e.s de la phase pilote espèrent que ce nouveau profil de compétences va être pris en considération par les écoles suivantes et les entreprises.

Ce résumé de l'évaluation scientifique de la phase pilote Passepartout montre que certains défis ont pu être relevés en cours de route déjà (par exemple les défis concernant le matériel d'évaluation, l'implication des TIC – technologies de l'information et de la communication – dans l'enseignement des langues étrangères, la place de la grammaire et du vocabulaire), mais que certaines questions restent ouvertes (par exemple les

compétences de communication acquises en classe pour la vie extrascolaire, la consolidation des savoirs et des compétences fondamentales). De plus, il apparaît que certaines approches didactiques, comme l'approche par compétences ou l'**approche axée sur les contenus et les actes**, sont des éléments déjà entrés dans les pratiques lors du nouvel enseignement des langues étrangères selon Passepartout.

Après les résultats de ces sept années pilotes, nous pouvons donc attendre avec intérêt les premiers retours concernant les expériences avec les moyens d'enseignement retravaillés et définitifs dans chacun des cantons. Il sera également important d'observer les changements dans les écoles du secondaire II et les écoles professionnelles. Enfin, les premières évaluations scientifiques des compétences de communication des élèves menées par l'Institut du plurilinguisme seront importantes pour le développement de l'enseignement des langues étrangères actuel en Suisse alémanique.

### POUR EN SAVOIR PLUS...

Singh, Lisa, Elmiger, Daniel (Hrsg.). (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016*. – Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Projekt Passepartout (Hrsg.). (Februar 2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Passepartout.

Sauer, E. & Saudan, V. (2008). *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*. Passepartout.

Le projet de recherche de l'IRDp sur [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)  
[www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

Photos et images: *Projet Passepartout*