

Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-466100-4

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse *Passepartout* et la formation des enseignants

Mirjam Egli Cuenat

Abstracts

En didactique des langues et dans les milieux de la politique linguistique et éducative, un changement de perspective sur l'apprentissage des langues s'est opéré ces dernières années, préconisant le développement harmonieux des répertoires de ressources langagières et culturelles de l'apprenant plutôt qu'une approche cloisonnée des langues individuelles.

La présente contribution, se basant en grande partie sur des travaux actuels du Conseil de l'Europe, montre les défis de l'adoption d'une approche plurilingue et interculturelle au niveau du curriculum, impliquant une organisation cohérente de tous les apprentissages langagiers. Un exemple concret, l'enseignement/apprentissage coordonné de deux langues étrangères réalisé dans le projet *Passepartout*, mené dans six cantons de Suisse alémanique, est présenté comme une entrée possible dans un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. La nécessité de nouvelles approches de la formation des enseignants, aptes à mettre en œuvre ces curriculums est mise en évidence. Enfin, les potentialités du Profil européen pour la formation des enseignants de langues (Kelly et al. 2004) sont examinées à cet égard.

In language pedagogy as well as in educational politics, a shift in perspective has been taking place in the last years. Language learning is understood as harmonic development of individual repertoires of linguistic and cultural resources rather than as a compartmentalized process which involves individual languages. The present contribution, largely based on actual work of the Council of Europe, shows the challenge of the adoption of a plurilingual and intercultural approach for language learning at the level of the curriculum. The article advocates for a coherent organization of all language teaching which takes place at school and beyond.

The article discusses an example of coordinated teaching and learning of two foreign languages. The *Passepartout* project was conducted in six German speaking cantons in Switzerland. It is presented as a possible entry into plurilingual and intercultural education. The projects highlights the necessity of new approaches to teacher training which adapt to the implementation of this type of curricula is highlighted. Finally, the potentials of the European Profile for Language Teacher Education (Kelly et al. 2004) are examined in this regard.

Sowohl in der Sprachendidaktik als auch in sprachpolitischen Kreisen hat sich in den letzten Jahren die Perspektive auf das Sprachenlernen verändert. Die Vorstellung einer harmonischen, integrierten Entwicklung individueller Repertoires an sprachlichen und kulturellen Ressourcen setzt sich langsam gegenüber einem trennenden Ansatz durch, bei dem das Lernen jeder einzelnen Sprache im Zentrum steht.

Der vorliegende Beitrag stützt sich zu einem grossen Teil auf aktuelle Arbeiten des Europarates. Er zeigt die Herausforderungen einer kohärenten Organisation aller Sprachlernprozesse auf der Ebene des Curriculums. Ein konkretes Beispiel für sprachübergreifend koordiniertes Fremdsprachenlernen, das Projekt *Passepartout*, welches in sechs Kantonen der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt wird, zeigt die mögliche Realisierung eines Curriculums für eine plurilinguale und interkulturelle Erziehung auf. Die Notwendigkeit neuer Herangehensweisen in der Lehrerbildung für

die Umsetzung solcher Curricula wird hervorgehoben. Schliesslich werden die Potenzialitäten des Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung der Sprachlehrkräfte (Kelly et al. 2004) im Hinblick darauf ausgelotet.

Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat
Institut für Fachdidaktik Sprachen
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Notkerstrasse 27
CH-9000 St. Gallen
Email: mirjam.egli@phsg.ch

Point de départ: éducation plurilingue et interculturelle¹

Les profonds changements observables dans nos sociétés contemporaines, dus à la mobilité croissante, à la migration et à l'émergence de nouvelles formes de communication font progressivement évoluer l'intérêt que les systèmes éducatifs portent à la question de l'enseignement des langues. La maîtrise de plusieurs langues par chaque citoyen apparaît comme une nécessité, tant au plan de l'assurance d'une cohésion sociale et politique qu'à celui du développement économique de l'Europe. L'approche plurilingue², proposée par le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR), paraît comme une des impulsions les plus prometteuses dans l'encouragement d'un enseignement, valorisant les ressources langagières et culturelles très diversifiées des apprenants:

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle **ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés** mais construit plutôt **une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent**. (CECR: 11, c'est moi qui souligne)

Cette approche équivaut à un changement du regard porté sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, conférant une place centrale à l'apprenant et au développement de son répertoire plurilingue:

Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de **développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place**. (CECR: *ibid.*, c'est moi qui souligne)

L'idée d'un répertoire intégré s'oppose à une vision cloisonnée des langues. Bien des recherches seront encore nécessaires pour mieux comprendre la nature des liens entre les langues, des processus en jeu et des méthodes pour les promouvoir mais un nombre croissant d'études confirme leur existence et l'impact positif de l'apprentissage d'une langue sur une autre (cf. Cummins 2001; Haenni Hoti 2009; Egli Cuenat 2008; Ringbom 2007; Hutterli, Stotz & Zappatore 2009; Aronin & Hufeisen 2009).

L'*éducation plurilingue et interculturelle*, concept promu dans nombre d'écrits commandités par le Conseil de l'Europe, repose sur la vision d'une prise en charge de l'ensemble du répertoire des apprenants par l'enseignement, comprenant non seulement les langues étrangères (vivantes et classiques), mais également la langue de scolarisation, et les langues de la migration, minoritaires et régionales (Beacco & Byram 2007; Coste et al. 2009; Cavalli et al. 2009; Beacco et al. 2010). Elle répond au droit de tout individu à une éducation de qualité et se qualifie par une double finalité. D'une part, elle touche à l'efficacité des apprentissages: il s'agit d'enrichir les ressources langagières et culturelles du répertoire plurilingue des individus et de leur donner les moyens d'apprendre les langues de manière efficace. D'autre part, elle vise la formation de la personne: il s'agit en même temps d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue, valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe. Compétence plurilingue et interculturelle forment un

- 1 Cet article prend appui sur les travaux récents du Conseil de l'Europe, notamment le *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010) ainsi que ceux du projet suisse *Passepartout*. Ma contribution reflète uniquement mon propre point de vue et n'engage en rien celui du Conseil de l'Europe ni celui du projet *Passepartout*.
- 2 Conformément à la terminologie adoptée dans les documents du Conseil de l'Europe, le terme de *plurilinguisme* désignera ici la capacité des locuteurs individuels d'employer plus d'une langue: il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de *multilinguisme*, en revanche, renvoie à la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent: un habitant d'un pays multilingue n'est pas forcément capable de s'exprimer dans plusieurs langues (cf. chapitre 1.3. du CECR).

ensemble, un des enjeux majeurs étant celui d'amener les apprenants à prendre de la distance face à leurs propres comportements, modèles de perceptions et sentiments, tout en s'ouvrant ceux des autres, afin de les rendre capables d'interagir avec sensibilité dans des contextes impliquant d'autres langues et cultures (Byram 2009).

Des curriculums pour réaliser une éducation plurilingue et interculturelle

Nécessité de penser l'enseignement des langues dans sa globalité

Au niveau de l'organisation des apprentissages, il devient nécessaire de penser le curriculum des langues dans sa globalité, à l'instar du répertoire de ressources plurilingues et interculturelles et de créer une culture du curriculum commune à travers toutes les langues, y compris de la langue de scolarisation. Le chapitre 8 du CECR, intitulé *Diversification linguistique et curriculum*, fait des propositions quant à la transposition de l'approche plurilingue et interculturelle au niveau du curriculum scolaire selon trois axes: la *diversification* de l'offre en langues, la *modularité* prenant en compte, notamment au niveau de la certification, la nature partielle et complémentaire des compétences en langues, et finalement l'idée d'une *éducation langagière générale et transversale*, postulant « que les connaissances linguistiques (savoirs), des capacités langagières (savoir-faire) sont, aussi bien que les savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée, mais pour partie aussi, transversaux ou transférables » (CECR: 130).

Plus récemment, une série de documents émanant du Conseil de l'Europe, disponibles sur la *plateforme de ressources et de référence* de la *Division des politiques linguistiques*, élargissent et approfondissent cette réflexion curriculaire, tout en insistant sur la dimension du *savoir-être*, liée à l'interculturalité et la valorisation de toutes les langues et cultures, notamment le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco & Byram 2007)³ et le *Guide pour l'élaboration de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010). Ce dernier document présente une vision holistique du curriculum, basée sur un modèle développé par Van den Akker et l'institut curriculaire néerlandais Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Ce modèle sera esquissé brièvement dans les lignes qui suivent.

Une approche structurée et multidimensionnelle du curriculum

Van den Akker (2006: 18) propose une définition très ouverte du curriculum: « a plan for learning », qui peut être rendue en français par *un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage*⁴. Comme l'affirme l'auteur, cette définition ouverte nécessite une spécification du contexte d'usage du terme, concernant notamment les représentations du curriculum et les niveaux d'organisation du système éducatif auquel il s'applique. Le tableau suivant (Van den Akker 2006: 19) donne un aperçu des représentations variables du curriculum. Celles-ci ne sont pas en contradiction, mais reflètent les rôles respectifs des acteurs dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pour l'enseignement.

3 Voir particulièrement la troisième partie, intitulée *formes d'organisation de l'éducation plurilingue* (chapitres 5 *créer une culture du plurilinguisme* et 6 *organiser les enseignements et les apprentissages plurilingues*).

4 Il n'est pas notre propos ici de présenter les débats autour de la notion curriculum et de la diversité foisonnante de ses définitions. Celle proposée par Van den Akker est compatible avec celle qu'on trouve au chapitre 8 du CECR, définissant le curriculum comme un « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR: 132) La définition du CECR met davantage l'accent sur l'idée que le parcours scolaire est une partie d'un parcours d'apprentissage plus global (« curriculum existentiel ») qui commence dès avant et qui se poursuit pendant, parallèlement à et après l'école.

Situations de mise en œuvre	Caractéristique du curriculum	Principaux acteurs	Caractéristiques
« in vitro »	recommandé	responsables, concepteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Idéal (la vision curriculaire, les finalités, la philosophie sous-jacente à un curriculum) • Formel, écrit (les intentions spécifiées dans des documents ou matériaux curriculaires)
« in vivo »	appliqué/implémenté	enseignants, responsables d'établissements	<ul style="list-style-type: none"> • Perçu (le curriculum tel qu'il est interprété par les utilisateurs, en particulier par les enseignants) • Opérationnel (le processus actuel de l'enseignement-apprentissage, le curriculum mis en œuvre)
	atteint	étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenté (les expériences d'apprentissage) • Appris (les résultats des apprentissages (outcomes))

Fig. 1: Typologie de représentations du curriculum (adapté et traduit par l'auteure de Van den Akker 2006: 19)

Le tableau peut être lu de manière chronologique, décrivant le long chemin menant de la conception du curriculum « in vitro » vers celui faisant ses preuves sur le terrain « in vivo ». Mais il ne s'agit évidemment pas d'un processus linéaire *top down*. Dans le meilleur des cas, l'action curriculaire est basée sur une interaction entre *top-down* et *bottom up*, impliquant de nombreux échanges entre les acteurs concernés et permettant de créer une cohérence entre leurs représentations. Plus les acteurs « in vivo » – et notamment les enseignants – seront déjà impliqués dans la phase « in vitro », plus la crédibilité d'un curriculum recommandé sera assurée et plus il aura des chances d'atterrir dans la classe.

Dans cette conception ouverte (« a plan for learning »), relève donc du curriculum tout ce qui contribue à l'organisation de l'apprentissage. Le travail curriculaire comprend une multitude d'activités liées au pilotage politique, à la conception, au développement, à l'implantation et à l'évaluation, et ceci à tous les niveaux du système éducatif. Van den Akker (2006: 18) propose les cinq niveaux suivants:

SUPRA: international, comparatif
(p.ex. référentiels de compétences, le CECR, le CARAP)

MACRO: national (système), état, région
(p.ex. plans d'études (syllabi), objectifs stratégiques)

MESO: école, institution, programme
(p.ex. profil spécifique à un établissement scolaire)

MICRO: classe, groupe, leçon, enseignant
(p.ex. cours, manuel, ressources)

NANO: individuel, personnel
(p.ex. apprentissage et développement personnel (autonome) tout au long de la vie)

Fig. 2: Niveaux de l'activité curriculaire (adapté et traduit par l'auteure de Van den Akker 2006: 18)

Pour l'élaboration d'un curriculum centré sur les apprenants, chaque élément de planification peut être décrit par une question simple se rapportant à ceux-ci (Van den Akker 2006: 20): les **finalités** (pourquoi apprennent-ils ?), les **objectifs** (quels objectifs visent-ils ?), les **contenus** (qu'apprennent-ils ?), les **activités d'apprentissage et les regroupements** (comment et avec qui apprennent-ils ?), les **lieux et les temps** (où et quand apprennent-ils ?), **matériaux et ressources** (avec quoi apprennent-ils ?), **rôle des enseignants** (comment l'enseignant facilite-t-il leurs apprentissages ?), **l'évaluation** (comment à évaluer leurs progrès et acquis ?), **les coopérations** (quelles coopérations sont nécessaires pour favoriser leurs apprentissages ?)⁵.

La pertinence de ces composantes pour les différents niveaux d'organisation (du *nano* au *supra*), décrits précédemment, sera variable et dépendra notamment de la distribution des responsabilités dans un système éducatif d'un contexte (pays, région) donné.

Qu'est-ce qui caractérise un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle?

La finalité de tout enseignement des langues – que ce soit la langue de scolarisation, une langue étrangère ou une langue minoritaire ou de la migration – doit être de contribuer au répertoire de ressources plurilingues et culturelles plurielles des apprenants. En conséquence, tous les éléments d'un curriculum pour une éducation plurilingue, c'est-à-dire l'ensemble des parcours liées à chaque langue et culture, gagnent à ne pas être conçus de façon indépendante pour être coordonnés ensuite mais à *se situer d'emblée dans la perspective d'une finalité centrale*: l'éducation plurilingue et interculturelle.

5 Van den Akker (2006: 21) propose les composantes suivantes: rationale, aims & objectives, content, learning activities, teacher role, materials & resources, grouping, location, time, assessment. Les liens forts entre les composantes sont présentés sous forme de « toile d'araignée curriculaire » (22), métaphore exprimant que chaque lien est aussi fort que son lien le plus faible, métaphore j'ai reprise et adaptée dans la représentation d'un « atomium curriculaire » pour une éducation plurilingue et interculturelle (voir ci-dessous).

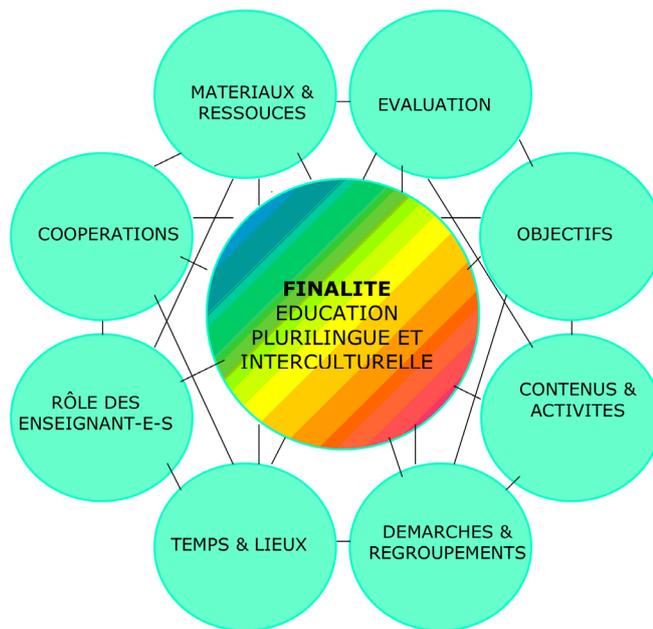


Fig. 3: Interconnexion des composantes d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle, dérivé du « curricular spiderweb » (Van den Akker 2006: 22, adaptée par l'auteure).

Dans la mesure du possible, les objectifs, les contenus et activités, les démarches, les matériaux et ressources, l'évaluation sont coordonnés dans un curriculum cohérent, intégrant l'ensemble des langues présentes à l'école: la ou les langues de scolarisation, les langues étrangères, les langues d'origine ou minoritaires (voir Beacco & Byram 2007; Beacco et al. 2010 et plateforme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle)⁶. Les différentes langues et cultures restent des objets d'enseignement à part entière, une cohérence peut être établie à la fois au niveau *longitudinal*, c'est-à-dire dans la durée du parcours scolaire, et au niveau *transversal*, à travers les langues.

Les instruments et les démarches permettant d'organiser la dimension plurielle et transversale du curriculum de plus en plus nombreux sont à présent disponibles (pour un aperçu voir p.ex. Beacco et al 2010: 92; Cavalli & Egli Cuenat: à paraître). Pour la définition cohérente des profils de compétences et des contenus, l'on dispose descripteurs du CECR; ceux du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier (dir.) 2010) fournissent une base pour la description de compétences réflexives et interculturelles à développer de manière commune à travers les langues. Les démarches pédagogiques comme CLIL/EMILE, intégrant l'enseignement des contenus et de la langue, l'*Eveil aux langues*, stimulant la réflexion métalangagière, l'*Intercompréhension* encourageant l'apprenant à mettre en place des stratégies pour comprendre des langues appartenant à une même famille et la *pédagogie de la rencontre* basée sur les échanges réels ou virtuels entre les apprenants et les personnes appartenant à la communauté de la langue cible proposent des activités favorisant la mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Les enseignants détiennent un, sinon le rôle clé dans la réalisation de cette nouvelle vision de l'apprentissage des langues:

Il importe de s'interroger sur les changements que le nouveau curriculum apportera à leur rôle dans les processus d'enseignement. Un curriculum plurilingue et interculturel suppose en effet l'adhésion des enseignants, qui sont invités à sortir de leur cadre professionnel traditionnel et qu'il s'agit aussi de convaincre de l'utilité de la formation interculturelle, du fait que la seule compétence à valoriser n'est pas la compétence native. Il convient de les amener à considérer qu'ils contribuent solidairement au développement du répertoire plurilingue des apprenants. (Beacco et al. 2010: 43)

6 En allemand, les termes de « Gesamtsprachencurriculum » ou « Gesamtsprachenkonzept » se sont établis pour le curriculum intégré (voir Hufeisen & Lutjeharms 2005; Lüdi et al. 1998).

Leur formation en tant qu'experts des apprentissages plurilingues et interculturels ainsi que la création de conditions cadr facilitant la coopération entre enseignants des différentes langues, enseignées comme matières ou comme vecteurs de connaissance, sont l'un des principaux défis (Cambra: à paraître).

Réalisation progressive et formes d'intégration variables du curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

La réalisation d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle n'est pas une affaire de tout ou de rien. Il est possible d'envisager différentes manières d'intégrer cette perspective dans un curriculum de langues *déjà existantes*. Des formes d'intégration locales sont pensables, notamment au niveau *méso*, voire *micro*, de projets de collaboration entre enseignants à travers les branches au sein d'un établissement ou de séquences plurilingues et activités transversales lorsqu'un enseignant est responsable de l'enseignement de deux ou plusieurs langues. L'inclusion d'un curriculum d'activités *d'éveil aux langues* tout au long de la scolarité constitue une autre possibilité (Candelier & De Pietro 2008; De Pietro 2002). Toutefois, les initiatives ponctuelles et locales, même si elles sont conçues sous forme de curriculum systématique, risquent de tomber entre les mailles en raison de la surcharge notoire des programmes ou du personnel enseignant. A plus long terme, il conviendra de privilégier la planification d'un parcours de langues intégrés, soit de deux ou plusieurs langues étrangères (vivantes et classiques), de la langue de scolarisation et d'une ou plusieurs langues étrangères, voire de toutes les langues présentes à l'école, y compris les régionales, minoritaires ou de la migration et, si possible, également entre les langues enseignées comme matières et les langues des autres matières. Si les choix s'appuient sur une analyse lucide du contexte sociolinguistique et si les décisions sont fondées sur une projection dans le temps des finalités, des objectifs et des ressources, notamment au moyen de *scénarios curriculaires*, la chance d'une faisabilité se trouvera sensiblement augmentée (CECR; Cavalli et al. 2009; Beacco et al. 2010; Cavalli & Egli Cuenat: à paraître).

Le projet suisse *Passepartout* et la formation des enseignants

Le projet intercantonal suisse *Passepartout*⁷ sera présenté ici comme un exemple d'une entrée possible dans un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. L'intégration de ses principes se fait principalement au niveau de deux langues étrangères vivantes: une langue nationale (en l'occurrence le français) et l'anglais, la langue scolaire locale étant l'allemand. Il s'agit d'une réforme visant une coordination aussi étroite que possible entre les différents éléments de planification mentionnés ci-dessus ainsi qu'une cohérence optimale à travers les différents échelons de l'action curriculaire – du *supra* au *nano*. Dans le cadre de ce projet, le rôle des enseignants dans le passage du curriculum créé « in vitro » vers sa mise en place « in vivo » est reconnu comme une dimension clé de la réussite et des dispositifs importants pour leur formation sont mis en place.

Le contexte suisse

Le projet *Passepartout* est à situer dans le contexte de la Suisse, officiellement quadrilingue et fédéraliste, ses 26 cantons étant en grande partie souverains en matière de scolarité. La *Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique* (CDIP) et ses quatre conférences régionales fonctionnent comme des instances de coordination, permettant d'assurer une certaine harmonisation entre les systèmes cantonaux. Elles émettent des recommandations précisant les conditions cadre pour l'éducation, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues.

Le projet d'harmonisation scolaire *HarmoS* de la CDIP, entré en vigueur en août 2009 pour les cantons l'ayant ratifié, et la stratégie pour le développement national de l'enseignement des langues de 2004, prévoient deux langues à l'école primaire, soit *une deuxième langue nationale* et *l'anglais*. La première langue étrangère doit être introduite

7 www.passepartout-sprachen.ch

au plus tard en troisième année de l'école primaire (9/10 ans), la deuxième en cinquième primaire (11/12 ans). Les cantons sont libres de débiter par l'anglais ou par une langue nationale. A la fin de l'école obligatoire, les compétences dans les deux langues devront être équivalentes; des standards de base *HarmoS*, s'orientant aux niveaux du CECR, sont formulés pour les deux langues⁸. Une majorité des cantons suisses alémaniques ont opté pour l'anglais en première position, alors que six cantons suisses alémaniques situés à la frontière linguistique vers la Suisse francophone ont choisi de commencer par le français. Le français étant actuellement enseigné en cinquième primaire, cela signifie une anticipation du français de deux ans, vers la classe de troisième primaire (année 5/6 selon le nouveau comptage d'*HarmoS*, incluant les deux années du préscolaire désormais obligatoire), et l'introduction de l'anglais, deuxième langue étrangère, en cinquième primaire (année 7/8), l'anglais n'étant aujourd'hui enseigné qu'à partir du premier cycle du secondaire (13/14 ans).

Un curriculum s'inspirant de la didactique du plurilinguisme

Ne se contentant pas de satisfaire aux conditions minimales de la réforme prévue par la CDIP, les six cantons ayant choisi le français en première position ont signé un contrat d'état dans le but de renouveler à fond l'enseignement des langues étrangères et ils ont mis en place le projet commun *Passepartout* s'étalant sur une durée de onze ans (2007- 2018). Optant résolument pour une approche plurilingue et interculturelle, son but est de développer et de mettre en œuvre un curriculum intégré, créant une *cohérence verticale (ou longitudinale)* dans l'organisation des parcours dans chacune des deux langues *sur l'ensemble du cursus primaire et secondaire (premier cycle)*. D'autre part, il veut établir une *cohérence horizontale (ou transversale)* entre les enseignements des langues, à travers l'utilisation des outils et méthodes de la didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité, soit le *Portfolio européen des langues*, l'*Eveil aux langues*, l'*intercompréhension*, la pédagogie des échanges et l'enseignement de certains contenus disciplinaires en langue étrangère (cf. *Passepartout* 2008).

Un **plan d'études (syllabus)** unique et coordonné pour les deux langues étrangères a été élaboré (*Passepartout* 2010). Il est novateur dans la mesure où il formule des objectifs échelonnés sur cinq niveaux de la scolarité obligatoire pour trois domaines de compétence: I) agir avec la langue (*sprachliches Handeln*), s'orientant aux standards nationaux de base *HarmoS*, au CECR ainsi qu'au *Portfolio européen des langues*, éditions suisses pour les enfants et pour les jeunes apprenants; II) compétence interculturelle et plurilingue (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*); III) les compétences stratégiques (*lernstrategische Kompetenzen*). Les objectifs de domaines II) et III) s'orientent au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier (dir.) 2010) et intègrent le travail avec le *Portfolio européen des langues*. Ils sont formulés de façon conjointe pour le français et l'anglais à partir du moment où les élèves apprennent les deux langues. Voici un extrait du domaine de compétences II pour l'année 7/8 (12/13 ans, cinquième et sixième année primaire selon l'ancien système, début de l'apprentissage simultané des deux langues étrangères):

8 Pour des renseignements sur les travaux de la CDIP en matière de la coordination nationale de l'enseignement des langues voir <http://www.edk.ch/dyn/12040.php>.

Kompetenzbereich II Französisch und Englisch	BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN Schuljahre 7/8
Globalziel	Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.
Handlungsfelder	Lernaktivitäten und Inhalte
Savoir / Wissen: Grundsätzliche Kenntnisse zu sprachlich-kulturellen Eigenheiten und zur Vielfalt von Sprachen und Kulturen erwerben.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen. <ul style="list-style-type: none"> - Einige einfache Unterschiede zwischen deutscher und französischer und englischer Syntax und Wortbildung identifizieren (z.B. anhand von (fehlerhaften) Wort-für- Wort-Übersetzungen die unterschiedlichen Regeln für Wortstellung herausarbeiten. • Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren. <ul style="list-style-type: none"> - Sehen und hören, dass geografische Faktoren die Sprachen beeinflussen. - Die Verbreitung verschiedener Sprachen in nahen und ferneren geografischen Räumen kennenlernen. • Einige Aspekte seines sprachlichen Umfeldes erkennen. <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Lage an der Sprachgrenze, Verhältnis Sprachmehrheit – Sprachminderheit in der Schweiz. - Entdecken, wo man am Wohnort franko- und anglophonen Menschen, ihrer Sprache und ihren Kulturen begegnen kann. - Das Mischen von Sprachen in bestimmten Situationen erfahren (Werbung, Musik, englischsprachige Einflüsse).

Fig. 4: Extrait du plan d'études *Passepartout* (2010: 34)

Le développement de ces compétences débute à partir de la troisième année primaire en français (année 5/6) et prépare l'apprentissage de l'anglais en cinquième année; plus tard l'enseignement des deux langues y contribue conjointement, tout en tenant compte des particularités de chaque langue et tout en créant des liens vers d'autres langues, notamment la langue de scolarisation.

Deux manuels d'enseignement (*Mille feuilles* pour le français, *New World* pour l'anglais) se basant sur ces plans d'études, coordonnés horizontalement dans une perspective plurilingue et interculturelle et offrant une base pour la cohérence longitudinale du primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, sont élaborés dans le cadre du projet. Ils mettent en œuvre les objectifs formulés dans le plan d'études commun, respectant de près l'importance des trois domaines de compétences. Ils fournissent des matériaux pour leur construction systématique en classe, par des activités d'éveil aux langues et aux cultures et par une réflexion métalangagière aigüe (stratégies transposables, structures langagières), l'ensemble étant basé sur une approche orientée sur les textes authentiques, les activités et les contenus, adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves.⁹

9 Les premiers modules du manuel pour le français (*Mille feuilles*, Schulverlag plus) sont actuellement testés par 15 classes du primaire dans trois cantons. Les premières unités du manuel d'anglais (*New World*, Klett-Verlag) seront mises à l'épreuve à partir de la prochaine année scolaire.

Ce lien organique entre plan d'études et manuels d'une part et entre maisons d'édition créant des manuels pour l'enseignement de différentes langues de l'autre, ne connaît pas d'égal en Suisse – c'est une des forces d'un projet mis en place grâce à une volonté politique forte (Egli Cuenat, Manno & Le Pape 2010). Les activités de réforme curriculaire décrites se situent aux niveaux *supra* et *macro*. Afin de garantir le lien avec le niveau *méso*, des formations à l'intention des chefs d'établissements sont prévues; leur rôle de facilitateurs et médiateurs est défini dans le plan d'études. La formation des enseignants, assurant le lien du niveau *méso*, *micro* et *nano* constitue évidemment la clé de voûte du projet *Passepartout*.

La formation des enseignants: une dimension clé

Les concepteurs et les responsables de projet, s'investissant dans la mise en œuvre du curriculum *Passepartout* possèdent une conscience aigüe du fait qu'une bonne formation des enseignants est l'une des conditions *sine qua non* pour mettre en œuvre les objectifs et parcours définis à travers les plans d'études, les manuels coordonnés et les méthodologies proposées. Les enseignants doivent non seulement être en mesure d'assurer un enseignement d'une langue étrangère moderne orienté vers les activités et les contenus, tant au niveau didactique qu'au niveau des compétences en langues. Simultanément, ils doivent devenir des *experts en plurilinguisme*, conscients des apprentissages en synergie à travers les langues, des répertoires diversifiés de leurs élèves, des potentialités d'apprentissage du plurilinguisme « déjà là » des enfants ressortissant d'autres cultures ainsi que de la pluralité inhérente dans chaque langue et culture. A un niveau plus technique, ils doivent connaître le programme des autres langues et être prêts à coopérer avec les enseignants des autres langues.

En conséquence, trois dimensions de la formation sont visées dans le projet (voir Saudan 2007):

- Les **compétences en langue**, s'orientant au niveau C1 du CECR pour les enseignants du primaire et au niveau C2 pour les enseignants du secondaire. Un référentiel de compétences langagières spécifiques à la profession ainsi que des scénarios d'apprentissages sont mis à disposition des formateurs en langue (Egli Cuenat, Gauthier & Chuck 2010). Le référentiel de compétences est structuré de façon analogique à celui du plan d'études *Passepartout*, respectant ses trois domaines de compétence exposés ci-dessus. Le concept du cursus repose sur le principe que les enseignants intégreront plus facilement dans leur pratique ce qu'ils ont vécu eux-mêmes durant leur propre formation. En conséquence, il met l'accent non seulement sur les compétences fonctionnelles en anglais et en français (gestion de la classe, ressources pour enseigner des contenus adaptés aux intérêts des enfants), mais sur le développement des compétences interculturelles, du plurilinguisme et de la capacité d'apprentissage autonome tout au long de la vie.
- Les **compétences en didactique et méthodologie** couvrant à la fois les domaines plutôt « traditionnels » (par exemple la compréhension des processus d'apprentissage, l'enseignement orienté vers les contenus et les activités, la planification de l'enseignement, les besoins des jeunes apprenants etc.) et des *orientations plurilingues et interculturelles* (par exemple le répertoire plurilingue, le Portfolio et la Biographie langagière, l'Eveil aux langues, l'apprentissage en synergie (p.ex. les stratégies de lecture en intercompréhension, le transfert lexical), le curriculum coordonné, la pédagogie des échanges etc.)
- Les **compétences métadidactiques et la pratique réflexive** au sens de la capacité de se servir de façon critique et ciblée des différents instruments et méthodes. Les enseignants sont encouragés à la réflexion permanente et à l'observation de leurs propres pratiques, notamment à travers une dimension *coaching* (travail sur les attitudes à l'aide de séquences filmées en classe et de transcription). L'approche d'une pratique réflexive accompagnée devrait garantir l'ancrage de l'innovation et sa mise en œuvre dans la pratique actuelle d'enseignement, ses questions, ses problèmes, ses besoins (Saudan 2007).

Les objectifs de la formation initiale et continue¹⁰, décrits sous forme de référentiels de compétences, tant au niveau de la capacité à enseigner les langues qu'à celle de les apprendre, sont en cohérence avec l'ensemble du projet, cette cohérence étant assurée par une collaboration étroite entre les membres du réseau et des documents de référence accessibles à tous les acteurs et responsables du projet. Une équipe d'enseignants spécialement formés, proches de la pratique de l'enseignement, assurent la formation continue de leurs collègues, dans l'idée d'une crédibilité maximale du curriculum *recommandé*.

Un cadre de référence pour la formation des enseignants dans une perspective plurilingue et interculturelle – atouts et potentialités du Profil européen

Nous venons de voir à partir de l'exemple du projet *Passepartout* que le changement de perspective nécessite un effort considérable au niveau de la formation du personnel enseignant. Le *Profil européen* (Kelly et al. 2004) avec ses 40 recommandations fournit dans chacune de ses quatre parties (cf. structures des programmes, compétences, stratégies et savoir faire et valeurs) de multiples pistes et propositions d'opportunités d'apprentissage pour une formation des enseignants des langues étrangères favorisant le plurilinguisme et l'interculturalité. Le *Profil européen* a servi de document de base au sein d'un groupe de travail du projet *Passepartout* pour l'élaboration d'un référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants, axée sur la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme (Passepartout 2009).

Les recommandations du *Profil* proposent notamment l'intégration des méthodologies récentes d'un enseignement axé sur la communication, la rencontre entre les enseignants de différentes langues dans la formation, des modules transversaux, les techniques actuelles de l'évaluation, le travail avec le Portfolio européen de langues, l'apprentissage en autonome et tout au long de la vie, pour ne donner que quelques exemples. L'idée que les enseignants doivent vivre ce qu'ils enseignent apparaît à de multiples endroits, notamment quand il s'agit d'interculturalité, d'évaluation, des stratégies et de la réflexion sur l'apprentissage ou encore de l'usage du Portfolio.

Cependant, si l'interculturalité et la diversification des formes d'enseignement et d'apprentissage constituent un pôle fort dans ce cadre de référence, le *plurilinguisme au sens d'un répertoire pris en charge par un curriculum de langues intégré* ne semble pas être suffisamment mis en valeur. La dimension de la réflexion sur les langues et sur le développement des répertoires (Candelier (dir.) 2010), à savoir les compétences métalinguistiques et transversales, l'expertise en plurilinguisme et l'exploitation des ressources existantes, la gestion des situations plurilingues ou les ponts à créer vers la langue de scolarisation devraient occuper une place privilégiée, non seulement au niveau des *valeurs* (voir par exemple la recommandation 37), mais également dans les recommandations concernant les *programmes*, les *compétences* ainsi que des *stratégies et savoir-faire*.

Pour l'instant, l'approche plurilingue et transversale des apprentissages langagiers apparaît comme une dimension parmi d'autres plutôt que comme un argument central de la formation des enseignants, si bien que le *Profil* peut être lu dans une perspective à dominance « monolingue » par des lecteurs peu avertis. Le document risque ainsi de renforcer, de façon implicite, la tradition d'une approche cloisonnée de l'enseignement des langues, ce qui semble tout à fait contraire à l'esprit d'ouverture grandement mis en évidence dans la partie « valeurs ».

Conclusions

L'éducation plurilingue et interculturelle demande un changement, tant au niveau de l'organisation des apprentissages qu'au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la part des différents acteurs du curriculum. Il s'agit non seulement de coordonner l'enseignement des langues, mais d'inverser la perspective, si bien que certains parlent d'un véritable « tournant copernicien »: c'est le *répertoire des ressources plurilingues*

¹⁰ Le concept de la formation continue est accessible sous www.passepartout-sprachen.ch

et interculturelles auquel l'enseignement de chaque langue contribue qui se trouve désormais au centre, même si chaque langue continue à être un objet d'enseignement-apprentissage en soi. Ce changement concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum: du *supra* au *nano*. Le modèle de Van den Akker (2006), faisant l'inventaire des composantes à prendre en compte dans ce changement, montre bien le défi de la création d'une cohérence entre celles-ci. Le projet suisse *Passepartout* a été présenté comme un exemple, prenant très au sérieux cette tâche de coordination et accordant une place privilégiée à la formation des enseignants.

Le *Profil européen* (Kelly et al. 2004) a été caractérisé comme un instrument précieux pour guider les concepteurs de curriculums de la formation des enseignants en langue. Toutefois, dans la perspective d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, il n'accentue pas suffisamment la dimension transversale, les méthodologies de la didactique du plurilinguisme, l'articulation des enseignements en langues étrangères à la langue de scolarisation et les multiples ressources langagières « déjà là » des apprenants. L'importance de ces dimensions au niveau des apprentissages personnels des futurs enseignants eux-mêmes pourrait être accentuée davantage. Les instruments proposés récemment par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, tels que la *plateforme de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, le document pour *l'élaboration de politiques linguistiques* (Coste 2007), *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* (Conseil de l'Europe 2009), le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010) ainsi que les travaux du Centre Européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, notamment le CARAP (Candelier (dir.) 2010) pourront compléter utilement le *Profil européen*.

En conclusion, j'aimerais insister sur ce qui me semble être actuellement un des principaux défis du changement de paradigme décrit dans ce qui précède. Dans les milieux didactiques et universitaires, on parle depuis une dizaine d'années de didactique intégrée, d'apprentissages plurilingues ou pluriels et d'interculturalité. Ces idées commencent lentement à percer dans les milieux des décideurs en matière de curriculums, mais la grande majorité des enseignants sont encore loin d'en être convaincus. Pour les convaincre, il faut trouver le moyen d'expliquer simplement les nouvelles idées, concepts, instruments et méthodes et, surtout, les laisser en faire l'expérience « sur leur propre peau ». Dans le passage du *in vitro* vers l'*in vivo*, les enseignants détiennent une, sinon *la* position clé. S'ils soutiennent ce changement, s'ils en sont séduits, s'ils disposent des matériels adéquats et s'ils sont soutenus par les responsables de leurs établissements, ainsi il y aura une chance d'atterrir sur le terrain de l'école et dans la pratique des élèves, futurs citoyens européens.

Bibliographie

- Aronin, L. & Hufeisen, B. (dirs.) (2009). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *Guide des politiques linguistiques – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp (dernier accès 15 janvier 2011)
- Beacco, J.C. Byram, M. Cavalli, M. Coste, D. Egli Cuenat, M. Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage (dernier accès 15 janvier 2011)
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_fr.asp
- Cambra, M. (à paraître). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe. In: Coste, D. & Beacco, J.C. (dirs.). *Au delà du Cadre: l'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Didier.
- Candelier, M. (dir.) (2010). *A travers les langues et les cultures, CARAP*. Graz: Conseil de l'Europe: Série de Rapports Recherche et Développement du CELV. <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/language/en-GB/Default.aspx> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Candelier, M. & De Pietro, J.F. (2008). Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. In: Audigier, F. et al. (dirs.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck, 147-162.
- Cavalli, M. & Egli Cuenat M. (à paraître). Des ressources méthodologiques pour l'éducation plurilingue et interculturelle. In: Coste, D. & Beacco, J.C. (dirs.). *Au delà du Cadre: l'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Didier
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., Van de Ven, P. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner_fr.asp (dernier accès 15 janvier 2011)
- (CECR) Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Editions Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxc3-foreign_fr.asp (dernier accès 15 janvier 2011)
- Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp? (dernier accès 15 janvier 2011)
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A. & Van de Ven, P. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner_fr.asp (dernier accès 15 janvier 2011)
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. In: Goullier, F. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Strasbourg, 6-8 février 2007 – Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07_webdocs_FR.asp#TopOfPage (dernier accès 15 janvier 2011)
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, Ch. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28, 109-124.
- Egli Cuenat, M., Gauthier, S. & Chuck B. (2010). *Konzept Berufsspezifischer Sprachkurs C1**. Projekt Passepartout (Document de travail interne).
- Egli Cuenat, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, Universität Basel.

- Goullier, F. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Strasbourg, 6-8 février 2007 – Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07_webdocs_FR.asp#TopOfPage (dernier accès 15 janvier 2011)
- Haenni Hoti, A. (2009). Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Englischfertigkeiten von PrimarschülerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. In: Näf, A., Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger. (dirs.). *Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 5-14.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (dirs.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2009). *Do you parlez andere Lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kelly M. et al. (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen* (Endbericht). http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf (dernier accès 15 janvier 2011)
- Lüdi, G. et al. (1998). *Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“*. Bern: EDK.
- Passepartout (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule: Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/didaktik.html> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Passepartout (2009). *Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten*. (Document de travail interne)
- Passepartout (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch*. <http://www.passepartoutsprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saudan, V. (2007). *Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 214-222.
- (CDIP) Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Beschluss vom 25. März 2004 über die Strategie für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. <http://www.edk.ch/dyn/12040.php> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Van den Akker, J. (2006). *Curriculum development re-invented: evolving challenges*. In: Letschert, J. (dir.). *Curriculum développement re-invented*. Enschede: SLO.

Plateforme de ressources du Conseil de l'Europe

Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp (dernier accès 15 janvier 2011)

Site Web du Projet Passepartout

www.passepartout-sprachen.ch