



Unité d'enseignement *Didactique des langues et des cultures*

# Concept de formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères

Mandat DF 2014-03

Susanne Wokusch avec la collaboration d'Ingo Thonhauser, Daniela Zappatore  
et l'UER LC

Mars 2015

<b>0. Contexte du mandat</b> .....	<b>1</b>
0.1 Remarques préliminaires .....	1
0.2 Bref aperçu historique de la formation à l'enseignement des LCE avant la création de la HEP Vaud .....	2
<b>1. Caractéristiques de la formation des enseignant.e.s à la HEP VD</b> .....	<b>2</b>
1.1 Caractéristiques particulières de la formation à l'enseignement d'une langue-culture étrangère.....	3
<b>2. Développements en politique linguistique et éducative et enseignement des langues-cultures</b> .....	<b>4</b>
2.1 Cadre européen commun de référence: plurilinguisme, perspective actionnelle, niveaux de référence .....	4
2.1.1 Le plurilinguisme.....	4
2.1.2 La perspective actionnelle: apprendre les langues pour les utiliser, agir ensemble....	5
2.1.3 Les niveaux de référence .....	5
2.2 Développements en Suisse.....	5
2.3 Facteurs sociétaux, politique de l'éducation, recherche & développement, formation à l'enseignement des LCE .....	6
<b>3. Etat des débats au niveau théorique et scientifique</b> .....	<b>6</b>
3.1 Le paradigme dominant actuel et développements dans les disciplines de références .....	7
3.2. Développements récents au niveau de la didactique et de la méthodologie en LCE....	9
3.3 Principes d'enseignement .....	11
<i>Principes d'enseignement généraux</i> .....	11
<i>Principes d'enseignement spécifiques à l'enseignement des LCE au primaire</i> .....	12
3.4 La didactique intégrative des langues-cultures étrangères.....	13
3.5 L'enseignant.e de langue-culture étrangère et les caractéristiques d'un "bon enseignement" des LCE.....	14
<b>4. Etat des pratiques de l'enseignement des langues dans le canton de Vaud et en Suisse romande</b> .....	<b>16</b>
4.1 Recensement de pratiques en Suisse romande .....	17
4.2 Pratiques déclarées des praticiennes formatrices et praticiens formateurs de la HEP VD dans l'enseignement des LCE .....	18
4.3 Etat des pratiques : Conclusions.....	21
<b>5. Références pour la formation</b> .....	<b>23</b>
<b>6. Enjeux et principes de formation</b> .....	<b>23</b>
6.1 Enjeux et défis importants .....	23
6.2 Principes de formation.....	24
6.3 Structure de la formation en didactique des langues-cultures étrangères.....	28
6.3.1 Bachelor Préscolaire et Primaire .....	28
6.3.2 Master en enseignement secondaire 1 et MAS/ Diplôme en enseignement secondaire 2 .....	29
6.3.3 Formation continue et formation complémentaire .....	29
6.4 Outils accompagnant la formation .....	30
6.5 Liens avec les activités scientifiques des membres de l'UER LC .....	30
<b>7. Desiderata et perspectives</b> .....	<b>31</b>
7.1 Desiderata.....	31
7.2 Perspectives de développement futur .....	31
Mot de la fin.....	32

<b>Bibliographie .....</b>	<b>33</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>37</b>
Mandat DF2014-03.....	37
Modèle de la compétence de communication (Celce-Murcia, 2007).....	39

## 0. Contexte du mandat

Après 12 ans d'activité et de développement de la formation en didactique des langues-cultures étrangères, le directeur de la formation de la HEP Vaud a donné le mandat à l'Unité d'enseignement et de recherche « Didactiques des langues et cultures étrangères » (UER LC) de « proposer un concept de la formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères pour la HEP Vaud » (mandat DF 2014-03). Ce mandat se situe dans un contexte de société marqué par un fort besoin en compétences linguistiques et interculturelles; il correspond en cela aux orientations du plan d'intentions de la HEP et aux axes de développement prioritaires de la CDIP (cf. également chap. 2).

Allant un peu au delà du mandat, ce rapport prend en considération plusieurs facteurs influençant la conception de la formation à l'enseignement des langues-cultures étrangères (LCE); nous commençons par aborder les caractéristiques importantes de la formation des enseignant.e.s à la HEP Vaud en général et de la formation des enseignant.e.s de LCE en particulier (chap. 1). Le chapitre 2 présente les développements récents en politique linguistique et éducative pertinents pour la formation à l'enseignement des LCE. Suite à cela, le chapitre 3 présente une vue générale de l'état des débats au niveau scientifique et théorique permettant de dessiner les contours de « l'état de l'art » en didactique des LCE. Le chapitre 4 aborde l'état des pratiques actuelles de l'enseignement des LCE en Suisse romande et dans notre canton. Sur cette base, les chapitres 5 à 7 sont consacrés à la présentation du concept de formation et des contraintes auxquelles il doit répondre: le chapitre 5 résume des références et repères pour la formation, le chapitre 6 présente la conception de la formation proprement dite et notamment les principes sous-jacents à la formation et le chapitre 7 traite des desiderata et des perspectives d'avenir de la formation à l'enseignement des LCE dans la HEP Vaud.

Précisons encore que le présent rapport concerne en tout premier lieu la formation structurée, notamment la formation de base. Les formations complémentaires reprennent tant que possible les principes et caractéristiques, en tenant compte des conditions-cadre énoncé par les mandants. Pour ce qui est de la formation continue, elle répond à des impératifs bien plus pragmatiques et ne fait pas l'objet d'une réflexion systématique actuellement. Les propositions de renforcement de la formation des enseignant.e.s en activité demandées par le mandat resteront donc dans un premier temps de nature relativement générale.

Finalement, il convient de relever nos conditions de travail favorables au sein de l'UER LC à la HEP VD qui nous ont conduit à développer un modèle de formation singulier par rapport aux autres HEP en Suisse romande: une équipe aux compétences complémentaires, non seulement en lien avec les différentes didactiques des langues-cultures mais également à niveau transversal, respectant les apports de chaque membre. En outre, les conditions d'emploi stables à la HEP VD nous permettent un travail en continuité, dans une certaine sérénité et nous en sommes reconnaissants.

### 0.1 Remarques préliminaires

De manière générale, les composantes de la formation à l'enseignement d'une langue-culture étrangère peuvent être présentées comme suit:

- **Composante académique:** littérature, linguistique, histoire de la langue-culture, aspects de culture et de civilisation; dans la formation à l'enseignement d'une LCE au primaire, cette composante est présente de manière très partielle.
- **Composante « maîtrise de la langue-culture »:** compétence de communication au niveau défini pour les degrés d'enseignement visés, séjours dans une région de la langue-culture, expérience directe de la langue-culture concernée.

- **Composante pédagogique et transversale:** aspects théoriques et pratiques, notamment la gestion de la classe et des relations, processus généraux d'enseignement / apprentissage, aspects liés au développement des élèves, aspects généraux liés à la profession enseignante.
- **Composante didactique:** aspects théoriques et pratiques de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en général, aspects spécifiques de l'enseignement / apprentissage de langue-culture au degré d'enseignement concerné.
- **Composante pratique:** formation pratique à l'enseignement, réalisée à travers des stages d'observation et d'enseignement.

Le présent document se focalise sur la composante didactique en faisant référence aux autres composantes le cas échéant. Relevons également ici que la composante didactique est la seule composante qui relève de la compétence de l'UER LC.

## ***0.2 Bref aperçu historique de la formation à l'enseignement des LCE avant la création de la HEP Vaud***

L'enseignement d'une langue au primaire (allemand) a été généralisé autour des années 2000, à partir de la 3<sup>e</sup> année d'école primaire; avant déjà, la formation à l'enseignement de l'allemand en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année scolaire était compris dans la formation à l'Ecole normale. Cette formation de 2 ans comportait un enseignement de la langue (allemand) et des cours de méthodologie. Sur la base du diplôme de l'Ecole normale, une formation complémentaire de type semi-généraliste était possible consistant en une formation linguistique complétée par des séjours de durée variable suivant les époques et une formation méthodologique.

Pour l'enseignement au secondaire 1 et 2, il fallait suivre une formation universitaire à fort caractère philologique suivi du séminaire pédagogique d'une année; durant cette année de formation, les stagiaires assumaient un enseignement en responsabilité à mi-temps environ et suivaient des cours de didactique-méthodologie et de sciences de l'éducation en parallèle. Pendant l'année de stage, les stagiaires recevaient des visites de leurs formatrices / formateurs. Dans l'ensemble, les formations étaient fortement axées sur la méthodologie, les formatrices et formateurs en didactique étant des enseignant.e.s expérimenté.e.s.

La mise en place d'une formation à l'enseignement de niveau tertiaire dans les Hautes Ecoles pédagogiques au début des années 2000 a profondément modifié le caractère de la formation à l'enseignement, notamment en accentuant l'importance d'apports théoriques et scientifiques, entraînant la nécessité d'une articulation avec la pratique et mettant l'accent sur une pratique réflexive, visant la professionnalisation des enseignant.e.s. En même temps, le profil des formatrices et formateurs a progressivement évolué vers une académisation de la fonction professorale dans les HEP.

# **1. Caractéristiques de la formation des enseignant.e.s à la HEP VD**

Le modèle de formation mise en oeuvre à la HEP du canton de Vaud est un modèle successif ou « en deux phases » (cf. Thonhauser à paraître): la formation générale (maturité académique ou spécialisée) ou académique (bachelor ou master dans au moins une LCE enseignable) précède la formation en HEP. Pour ce qui est de l'enseignement au secondaire, des modèles d'intégration d'éléments de formation pédagogique-didactique dans le cursus académique préalable sont actuellement en discussion.

En accord avec les axes de formation préconisés de manière générale pour une formation tertiaire professionnalisante, l'UER LC conçoit la formation de base en tenant compte des aspects suivants:

- La formation doit intégrer des connaissances théoriques sélectionnées en fonction de leur impact sur l'exercice de la profession (académisation et professionnalisation).
- La formation est orientée sur le développement de compétences en didactique et méthodologie de l'enseignement des langues-cultures étrangères.
- La formation doit favoriser l'articulation théorie-pratique et la pratique réflexive des futur.e.s enseignant.e.s, prenant en compte leur contexte d'enseignement spécifique.

Rappelons ici que ni la formation disciplinaire ni la formation en langues-cultures ne sont du ressort de la HEP (en attendant la mise en place d'un dispositif pour cette dernière, faisant également l'objet d'un mandat ; DF 2014-04). Le concept de formation doit donc se limiter au seul champ didactique même s'il est évident que la maîtrise de la langue-culture est un facteur très important pour la didactique également que nous prenons en considération autant que possible.

## **1.1 Caractéristiques particulières de la formation à l'enseignement d'une langue-culture étrangère**

La formation à et l'exercice de l'enseignement d'une langue-culture étrangère présentent deux particularités qui influencent tant la conception de la formation que son impact.

Premièrement, comme mentionné, il faut disposer d'une certaine maîtrise de la langue-culture enseignée couplée à l'expérience « directe » culturelle et interculturelle dans une région de LCE. Des savoir-faire et des savoir-être sont donc une condition essentielle à l'enseignement d'une LCE et constituent une préoccupation dont témoigne l'élaboration des profils de compétences langagières spécifiques à la profession, travaux auxquels Daniela Zappatore a participé pour l'UER LC (Kuster et al., 2014a et 2014b). L'enseignement des LCE en Suisse romande est majoritairement assumé par des enseignant.e.s « non-natifs » de la langue enseignée; la nécessité de fonctionner dans une langue que l'on maîtrise à un certain degré, éventuellement ressenti comme insuffisant peut générer le phénomène d'insécurité linguistique (Roussi, 2009). L'insécurité linguistique risque d'être importante au primaire où le niveau requis est moins élevé et le contact avec la langue-culture durant la formation antérieure est en général moins intense. Mais il peut être présent également au secondaire 1 et 2 de par le fait que l'enseignement fait appel à un registre de langue spécifique peu présent en dehors de ce contexte - d'où l'importance des profils de compétences spécifiques.

La deuxième particularité de l'enseignement des LCE consiste dans le fait que les compétences linguistiques d'une personne sont en évolution constante, dynamiques, avec des pertes et des gains. L'enseignant.e doit donc apprendre à composer avec l'instabilité de ses compétences personnelles et - idéalement - rester dans une dynamique d'apprentissage permanente (*life-long learning*) tout en gérant les apprentissages de ses élèves. En effet, l'enseignant.e met en route des processus d'apprentissage chez ses élèves; mais les processus d'apprentissage langagiers en situation scolaire se caractérisent par une dualité: à côté des processus guidés par l'enseignement (apprentissage explicite) se déroulent des processus d'apprentissage naturels (apprentissage implicite) qui sont caractérisés par une évolution propre, donnant notamment lieu à des erreurs typiques. La compétence intrinsèquement instable des enseignant.e.s est donc en permanence exposée à des productions d'élèves comportant de nombreuses erreurs - une situation entraînant une haute charge cognitive, éventuellement également affective.

Au niveau de la formation, la réaction à ce constat est forcément limitée ; d'une part, l'utilisation des LCE dans une partie de la formation vise à augmenter le contact avec la langue et partant, l'aisance de son utilisation. D'autre part, l'on peut thématiser et dédramatiser l'insécurité linguistique ressentie et aborder des stratégies pour y faire face. Finalement, le mandat DF 2014-04 est susceptible d'apporter des pistes plus concrètes.

## 2. Développements en politique linguistique et éducative et enseignement des langues-cultures

Le besoin en compétences de communication interculturelles en plusieurs langues en Europe a conduit à un grand effort de développement coordonné de la part du Conseil de l'Europe, travaux dans lesquels la Suisse a joué un rôle actif et en partie déterminant.

Ces travaux - notamment le *Cadre européen de référence commun pour les langues* (CECR, 2001) - ayant été conduits par des groupes d'auteurs internationaux et très largement adoptés constituent par là un point de référence incontournable pour la formation à l'enseignement des langues; en effet, tant le concept du plurilinguisme que celui de la perspective actionnelle sont promus par le CECR.

Au début des années 2000, la Suisse s'est dotée d'une stratégie pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire et postobligatoire (2004 et 2013) et en 2003 déjà, la CIIP a publié sa déclaration concernant la politique de l'enseignement des langues pour la Suisse romande, à la base du Plan d'études romand (PER) pour le domaine « Langues ».

Un autre développement d'importance pour la formation à l'enseignement des LCE est bien sûr la démarche HarmoS exigeant l'enseignement de la première LCE au plus tard en 5H et celui de la deuxième LCE dès la 7e année HarmoS (ancienne 5e).

Ces éléments forment un ensemble de contraintes pour la formation à l'enseignement des LCE tant au primaire qu'au secondaire.

### 2.1 Cadre européen commun de référence: plurilinguisme, perspective actionnelle, niveaux de référence

Après des travaux préparatoires de presque dix ans, le CECR a paru dans sa version définitive en 2001 (coll., 2001). Son nom est programme: en effet, il s'agit d'une initiative du Conseil de l'Europe de doter les pays membres de repères et de références communes visant la transparence des systèmes d'enseignement et d'évaluation et facilitant par là la mobilité des personnes en Europe.

Au vu de la diversité des systèmes éducatifs et des traditions scolaires en Europe, le CECR se veut non dogmatique et donc non prescriptif. Néanmoins, chaque état est libre d'en faire une prescription à niveau local. Même si le statut de ce document n'est pas celui d'un travail scientifique, quelques concepts promus par ce document et ses auteurs ont rapidement acquis un statut de référence « théorique » dans beaucoup de contextes. Pour la formation, il s'agit alors de relativiser ces éléments, de les contextualiser et d'ouvrir à des alternatives. Nous reprenons ici les trois éléments qui ont le plus d'impact sur la formation dans l'enseignement des langues: la notion de plurilinguisme, la perspective actionnelle et les niveaux de référence; précisons que l'objectif ici n'est pas de présenter des définitions de ces notions mais bien de situer l'impact de ces éléments sur la formation à l'enseignement d'une LCE.

#### 2.1.1 Le plurilinguisme

Le concept de plurilinguisme signifie la fin de notion de la « maîtrise parfaite d'une langue », que ce soit au niveau « natif » ou « non-natif ». En effet, les compétences langagières dont dispose un individu sont considérées sous une perspective fonctionnelle, développées en fonction de besoins communicatifs précis et permettant d'utiliser la langue pour réaliser ses objectifs. Dans ce sens, les différentes compétences dans les différentes langues (ou variétés) de l'individu sont en règle générale partielles et complémentaires et constituent son « repertoire plurilingue » (CECR, op.cit :11). Le plurilinguisme en tant que réalité sociale permet de modifier l'horizon

d'attente par rapport aux compétences attendues d'une personne. Tant pour la formation que pour l'enseignement cela revient à dire qu'il faut calibrer l'enseignement pour correspondre aux besoins des apprenant.e.s; dans un contexte scolaire avec un public captif, cela signifie qu'il faudrait adapter le plus possible l'enseignement aux intérêts et caractéristiques de la classe. Mentionnons encore que la notion de plurilinguisme introduit une perspective basée sur les ressources d'un individu: on met l'accent sur ce que la personne est capable de faire dans une certaine situation au lieu de considérer ce qu'elle n'est pas (encore) capable de faire. L'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves et l'orientation sur les ressources des élèves sont à intégrer dans le cahier des charges de nos formations en étant conscient du fait que la formation de base ne peut que jeter les bases de la différenciation.

## **2.1.2 La perspective actionnelle: apprendre les langues pour les utiliser, agir ensemble**

Le CECR se fonde sur une certaine vision de l'être humain, de son rôle dans la société. L'être humain y est vu comme un acteur social poursuivant ses buts et accomplissant des tâches pour les atteindre. Il en découle premièrement que l'apprenant.e est en même temps utilisatrice ou utilisateur de la langue et que dès le début de l'apprentissage, chaque utilisation de la langue doit faire sens pour l'apprenant.e. Un autre aspect lié à la notion de tâche, centrale à la perspective actionnelle est l'aspect social, le travail en coopération. Pour l'enseignement (et partant, la formation), cela veut dire qu'il faut favoriser des situations demandant aux apprenant.e.s de coopérer pour atteindre un but commun, créant ainsi des opportunités d'utilisation de la langue, ancrée dans des situations spécifiques permettant d'apprendre comment fonctionner dans de telles situations.

## **2.1.3 Les niveaux de référence**

Les niveaux de référence font appel à un ensemble de descripteurs de type « ...est capable de », échelonnés notamment en fonction du type et de la complexité de la situation et la qualité linguistique possible à un niveau donné. La définition de niveaux de référence répond dans un premier temps au besoin pratique de pouvoir comparer les compétences en langues de personnes issues de systèmes de formation différents. Dans un deuxième temps, ils permettent de définir de manière plus objective l'horizon d'attentes d'une certification ou d'une exigence de manière différenciée selon les activités langagières concernées (écouter, parler, lire, écrire, interagir). Troisièmement, ils permettent de déterminer le cheminement prévu pour un parcours d'apprentissage et finalement, ils permettent à une personne (plurilingue!) de documenter ses compétences à un moment donné dans ses différentes langues et / ou de déterminer ses prochains objectifs (seul ou avec un.e enseignant.e).

Les niveaux de référence et les descripteurs étant maintenant très répandus (ils sont par exemple utilisées pour déterminer les niveaux HarmoS), il s'agit pour la formation de non seulement familiariser les futur.e.s enseignant.e.s avec leur utilisation mais également de garder en mémoire toutes leurs fonctions (et non seulement la fonction dans l'évaluation).

## **2.2 Développements en Suisse**

Adoptée en 2003, la *Déclaration de la CIIP sur la politique linguistique en Suisse romande* jette les bases pour une approche de l'enseignement des LCE coordonnée et intégrée, notamment à travers les plans d'études. Elle est également à la base des réflexions concernant la didactique intégrative conduites à la HEP Vaud (Wokusch, 2007, 2008a, 2008b). Tant la déclaration de la CIIP



que les travaux autour de la didactique intégrative peuvent être considérées comme des réponses à la notion du plurilinguisme.

La stratégie de la CDIP de 2004 concernant l'enseignement des langues à l'école obligatoire va également dans le sens de prendre en considération toutes les langues enseignées, en particulier la langue de scolarisation en tant que pilier central assurant la réussite scolaire.

Pour ce qui est des langues-cultures étrangères, le concordat HarmoS fixe la présence de deux langues étrangères à l'école primaire, confiant cet enseignement aux enseignant.e.s généralistes. Cette nouvelle donne a conduit la HEP à élaborer un nouveau plan d'études pour l'enseignement de l'anglais dans la formation Bachelor préscolaire et primaire (BP) avec la nécessité de prendre en considération le fait que l'anglais est introduit après l'allemand (didactique d'une langue tierce) afin d'assurer la cohérence verticale de la formation.

Terminons ce tour d'horizon des développements récents en Suisse en mentionnant la Stratégie de la CDIP pour l'enseignement au secondaire II, finalement paru en 2013 et que la formation actuelle proposé par l'UER LC a anticipé au niveau de ses contenus et de son organisation.

### **2.3 Facteurs sociétaux, politique de l'éducation, recherche & développement, formation à l'enseignement des LCE**

Quelques exemples récents montrent l'imbrication étroite entre la société, la politique de l'éducation, les activités de recherche et de développement et la formation à l'enseignement des LCE.

Le choc de PISA 2000 met la littéracie au premier plan et débouche sur la nécessité d'investir dans la langue de scolarisation comme pilier des compétences langagières assurant la réussite scolaire et professionnelle des élèves; la stratégie pour l'enseignement des langues de la CDIP en est le reflet direct. Dans une perspective plurilingue, le rôle de la langue de scolarisation change: de la langue considérée comme « langue maternelle par défaut » de la plupart des élèves d'une région, elle devient le pilier central des compétences langagières, dont une importante partie sont considérées comme transversales et partant, transférables aux autres langues-cultures maîtrisées par un individu.

Pour la formation, notamment au niveau primaire, dans une perspective intégrative et réflexive, cela implique d'aller plus loin et chercher à rendre les frontières entre les différentes didactiques de langues plus perméables pour que la langue de scolarisation puisse par ex. bénéficier du travail sur les stratégies de compréhension développées en didactique des LCE.

Au niveau des travaux de R&D européens piloté par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz (Autriche), la volonté d'aborder les langues de manière transversale, de tenir compte du plurilinguisme individuel et notamment des langues et cultures d'origine a donné lieu à l'élaboration du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP; Candelier et al., 2012). Actuellement, le groupe de projet « Langues étrangères » de la COHEP promeut fortement cette publication et cherche à inciter les HEP en Suisse à l'intégrer dans leur formation. Or, selon nous, il s'agit d'un outil se situant à cheval entre la didactique de la langue de scolarisation et la didactique des LCE. De plus, l'insertion d'un tel outil dans une formation doit se faire de manière raisonnée, respectant les principes de formation définis (cf. chap. 6) et / ou conduisant éventuellement à un aménagement de ces derniers, en fonction du potentiel des idées à la base de l'élément nouveau.

## **3. Etat des débats au niveau théorique et scientifique**

Il est quasi impossible de donner une vue d'ensemble succincte de l'état des débats concernant les fondements théoriques de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures étrangères ;

en effet, le champ est vaste et implique un grand nombre de disciplines de référence allant des disciplines académiques des langues et littératures concernées, la linguistique appliquée et des sciences du langage à l'ethnologie en passant par la psychologie et les sciences sociales. Quant aux différentes diactiques des LCE, chacune est située dans un contexte particulier et connaît une évolution spécifique, également au niveau théorique ; malgré tout, on peut constater d'importantes convergences, dues en partie au travail lié au CECR mais lié également à des grands paradigmes scientifiques internationaux.

Nous aborderons cette complexité en adoptant une perspective transversale aux différentes didactiques (de l'allemand, de l'anglais, etc.) et mettant l'accent sur les grandes lignes et les grands paradigmes. Mais il est évident que la sélection des éléments que nous présenterons reste subjective.

L'utilisation et l'apprentissage d'une langue-culture – que ce soit en milieu naturel ou formel - sont des activités impliquant l'être humain en entier faisant intervenir des dimensions sociales, culturelles, affectives, cognitives, physiologiques et physiques. Les conséquences de cette complexité sur la théorisation de l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère (*second language acquisition*) ont été formulées de manière très pointue par le sociocognitivist D. Atkinson :

« All the SLA [second language acquisition, SW] theories we have, all the approaches to SLA you and I know, support, and possibly even cherish, are WRONG. They're wrong in THIS sense – no single theory can do justice to the dizzyingly complex and multifaceted phenomenon we call SLA. As a result, each theory provides at best a PIECE of a larger and much more complex puzzle. » (Atkinson, 2013: 467)

A cette difficulté générale s'ajoute une difficulté plus spécifique en lien avec le public d'élèves qui nous concerne : en effet, beaucoup de recherches et théories sur l'acquisition d'une langue étrangère se rapportent à des adultes et relativement peu de travaux concernent l'apprentissage à l'école, avec des publics dits captifs. Le recours à des travaux scientifiques issus des disciplines de référence ou d'un contexte didactique spécifique nécessite donc une vérification de la pertinence des résultats pour notre situation faisant intervenir inévitablement le savoir d'expérience et les compétences professionnelles des didacticien.ne.s. Ajoutons qu'au niveau des HEP en Suisse romande, les didactiques des LCE commencent seulement à se constituer en tant que disciplines scientifiques et sont donc encore en grande partie tributaires des travaux produits ailleurs.

### **3.1 Le paradigme dominant actuel et développements dans les disciplines de références**

Avant d'entrer en matière, il convient de préciser qu'un paradigme scientifique dominant n'est pas synonyme de « paradigme exclusif » ; en effet, comme le mentionnent également les auteurs du CECR (cf. chap. 2.1), il y a toujours coexistence de plusieurs conceptions ou paradigmes, liés souvent à des écoles et traditions de pensée locales. Il ne faut donc pas s'attendre à des « coupures nettes », notamment pour ce qui est de la transposition d'éléments issus de la recherche fondamentale au niveau méthodologie tributaire du moins partiellement des impératifs de nature pragmatique. Le CECR présente par ailleurs une certaine hétérogénéité au niveau conceptuel. Rappelons également qu'un modèle global pour l'apprentissage d'une langue-culture n'existe pas et n'existera probablement jamais, dû à la complexité de l'objet d'apprentissage « langue-culture étrangère » (cf. Atkinson, op.cit.).

Pendant bien longtemps, la linguistique appliquée a été (et est toujours !) une des disciplines de référence fondamentales pour l'enseignement des LCE, avec le paradigme de la linguistique structuraliste en arrière-plan. L'idée du système de la langue a conduit à considérer chaque langue comme un système clos, particulier, ce qui a premièrement mené à assimiler l'acquisition / apprentissage de la langue à l'apprentissage de la grammaire de cette langue et deuxièmement au cloisonnement de l'enseignement des différentes langues. L'apprentissage d'une LCE est vu

comme un processus individuel, piloté soit par un mécanisme interne d'acquisition (Hall, 2012 :65), soit par un traitement cognitif conscient (traitement de l'information). Ce dernier paradigme est toujours bien présent dans les moyens d'enseignement et qui correspond toujours au vécu de beaucoup d'enseignant.e.s de LCE.

Depuis le début des années 2000 au plus tard, un nouveau paradigme peut être considéré comme dominant dans les disciplines de référence de la didactique des LCE ; c'est le paradigme socio-culturel / socio-cognitif qui est bien sûr apparenté au courant socioconstructiviste en sciences de l'éducation<sup>1</sup>. Dans la conception socioculturelle / sociocognitive, les dimensions et fonctions sociales du langage sont de plus en plus prises en compte ; on étudie notamment l'alignement de l'attention des partenaires d'interaction sur un objet commun et la capacité de lire les intentions d'un.e partenaire. On accorde une importance grandissante aux compétences culturelles et interculturelles et moins à la maîtrise formelle de la langue ce qui se traduit également dans la dénomination « langue-culture » au lieu de « langue ». La cognition humaine tout comme l'utilisation du langage sont considérées comme activités situées et donc liées à une culture spécifique, comme le formule Karen E. Johnson (2006:238): « (...) both participation and context are critical to human cognition. »

Et Atkinson (2011:144) de préciser :

« From a sociocognitive perspective, the best way to promote SLA [second language acquisition, SW] is to place learners and situations where the L2 is necessary for social action - where they need it to survive and prosper. »

Une telle conception des langues-cultures et de leur apprentissage ne correspond guère au contexte scolaire actuel car il est quasi impossible de créer de telles conditions à l'école. Même en recourant à l'immersion, on n'y arriverait pas tout à fait à cause du temps de parole très limité pour les élèves. Néanmoins, l'enseignement et partant, la formation doit rendre les enseignant.e.s conscient.e.s de ces nouvelles conceptions dans le but de créer les meilleures conditions d'apprentissage possible, par exemple en recourant à des démarches relevant de la pédagogie des contacts et des échanges et de déterminer des attentes réalistes à l'égard des compétences des élèves. En lien avec les approches en linguistique orientées sur l'utilisation de la langue il est important de mentionner le phénomène des structures préfabriquées dans nos langues, des formules et expressions toutes faites ayant des fonctions précises (assurer la compréhension au niveau social, décharger au niveau cognitif), tant à l'oral qu'à l'écrit (p.ex. Wray, 2002). L'existence et l'ampleur de ces phénomènes de figement ont été découvertes grâce à des moyens techniques permettant l'analyse de grands corpus. Ces phénomènes de figement conduisant à des unités lexicales dépassant largement le mot ont des impacts à plusieurs niveaux : pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, pour la maîtrise de certaines situations de communication et genres de textes, par exemple le « langage de la classe » pour les enseignant.e.s.

Concernant l'objet des théories que nous avons mentionnées jusqu'à maintenant, il faut signaler qu'en règle générale, il se limite à l'acquisition / apprentissage d'une seule langue étrangère ; beaucoup de théories ne tiennent donc pas compte de la réalité de la plupart des élèves, à laquelle l'enseignement des LCE doit contribuer- le plurilinguisme. Si le postulat de l'apprentissage en situation obligeant l'apprenant.e d'utiliser la langue vaut également pour l'apprentissage de plusieurs langues et correspond de fait au parcours de bien des migrants, la théorisation de la coexistence de plusieurs langues dans un individu, leur apprentissage et leur gestion doit encore être mieux développée, également pour rendre compte de l'apprentissage scolaire. Néanmoins, nous pouvons postuler quelques conséquences sur l'enseignement et la formation découlant de la notion de plurilinguisme et qui posent également certaines bases pour la didactique intégrative (cf. chap. 3.5). Une hypothèse importante pour l'enseignement est celle de la transférabilité de certaines compétences déjà acquises sur des langues apprises ultérieurement, notamment dans des compétences appartenant à la langue de l'éducation et dans le domaine des stratégies (cf. l'hypothèse de l'iceberg de Jim Cummins, 2001 et Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008). Une deuxième conséquence découle de la notion de « répertoire plurilingue »

<sup>1</sup> La linguistique interactionniste faisant également partie du courant socioconstructiviste est bien représentée en Suisse romande ; comme représentant.e.s on peut citer Georges Lüdi, Bernard Py, Simona Pekarek Doehler, Thérèse Jeanneret.

qui décrit des compétences partielles, développées en fonction des besoins et dont l'ensemble permet à l'individu de fonctionner dans son environnement social (Moore, 2006). Il s'agit de la possibilité de développer des compétences fonctionnelles et partielles dans une LCE, selon les besoins (hypothétiques dans le cas d'un public captif comme nos élèves) des apprenant.e.s. Dans le même ordre d'idées, nous avons déjà évoqué l'orientation sur les ressources (et non sur les déficits des élèves).

Un dernier aspect important au niveau théorique est la modélisation de la compétence de communication puisqu'un tel modèle permet à la fois de déterminer les buts de l'enseignement que les composantes qu'il faut travailler pour l'atteindre et ainsi structurer son enseignement. Il existe en effet un modèle de la compétence de communication compatible en grande partie avec les développements théoriques que nous venons d'évoquer, c'est le modèle de Marianne Celce-Murcia (2007, cf. annexe 2 pour une représentation graphique). Il comprend six composantes : la compétence linguistique proprement dite, la compétence idiomatique (*formulaic competence*), la compétence socio-culturelle, et la compétence interactionnelle ; ces quatre compétences interagissent entre elles et avec la compétence de discours à l'intersection de ces compétences. La compétence stratégique englobe les autres compétences et comprend tant les stratégies d'apprentissage que les stratégies de communication. Ce modèle très complet nous semble présenter un bon pouvoir d'explication tout en étant « pratique » et concret ; il a été présenté et discuté dans l'UER LC et sert de référence commune pour la formation à tous les niveaux.

Dans l'ensemble, c'est probablement la conception de la langue comme outil socioculturel et sociocognitif qui pose le défi le plus important pour la formation. La conception de la langue et de son apprentissage est difficile à expliciter et se forme à travers les expériences d'apprentissage de toutes les langues d'un.e (futur.e) enseignant.e, notamment durant sa propre scolarité, à travers l'observation des modèles enseignants (*apprenticeship of observation*, Lortie, 1975). En effet, selon nos expériences et observations de leçons, il paraît que bon nombre de stagiaires du secondaire 1 et 2 restent très attaché.e.s à l'idée que la maîtrise d'une LCE passe par l'apprentissage de sa grammaire et du vocabulaire ne se préoccupant que peu d'un ancrage situationnel et de dimensions socioculturelles. Les élèves développeront alors des compétences très partielles et très fonctionnelles, répondant parfaitement à ce qui leur est demandé en classe de langue....Pour la formation de base, la prise en compte des développements théoriques et scientifiques récents constitue un défi considérable: amener les futur.e.s enseignant.e.s à expliciter leurs théories personnelles pour les confronter aux théories scientifiques afin de pouvoir modifier leurs représentations. En même temps, il s'agit de tenir compte de la culture d'enseignement existante et finalement, il faudrait créer des bases conceptuelles et didactiques suffisamment solides chez les futur.e.s enseignant.e.s pour résister au « choc de pratique » des premières années, la phase de « survie » dans la carrière professionnelle.

### **3.2. Développements récents au niveau de la didactique et de la méthodologie en LCE**

La prise de conscience de la complexité des processus impliqués dans l'apprentissage d'une LCE et la diversité des contextes d'apprentissage ont conduit à l'abandon de l'idée qu'il pourrait y avoir une « méthode juste »; on entre dans le paradigme « post-méthodes », comme H. Douglas Brown le décrit de manière très explicite (Brown, 2007, cf. aussi Littlewood, 2014). En effet, au niveau de la didactique et de la méthodologie, on constate que les méthodes canoniques, prescriptives ont fait leur temps ; cela correspond par ailleurs également à l'évolution de la formation des enseignant.e.s évoquée dans le chapitre 1. Mais globalement, on peut affirmer que l'approche communicative au sens large reste d'actualité dans le sens où l'on vise toujours la capacité de communiquer dans chaque LCE enseignée. Dans un texte récent, Littlewood (2014) propose le terme *communication oriented language teaching* (COLT) pour regrouper les différentes variantes de l'enseignement en fonction de la compétence finale poursuivie: la capacité d'utiliser la langue apprise dans des situations réelles. Long (2011; 2015) explicite une distinction entre approche synthétique (on commence avec des éléments de langue que l'apprenant.e doit synthétiser pour les utiliser) et approche analytique (commencer par la

perspective de l'apprenant.e et analyser progressivement dans l'enseignement) pour décrire deux options méthodologiques. Long penche pour l'approche analytique en s'appuyant sur des travaux de recherche tandis que la conception de l'enseignement des langues largement répandue en Suisse Romande correspond plus à l'approche synthétique (cf. ci-après le chap. 4).

De manière générale, l'enseignement d'une LCE doit gérer la tension entre des opportunités d'apprentissage naturel, implicite et de situations d'apprentissage formel, explicite. Ce dilemme est également évoqué dans le CECR (chap. 6) où l'on évite très soigneusement de prendre position. Cette distinction se retrouve également dans les plans d'études; dans le PER par exemple, les deux pôles sont présents: l'objectif « apprendre à communiquer et **communiquer** » (notre mise en relief) reflète le pôle « apprentissage implicite » tandis que la formulation « maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues » représente le volet « apprentissage explicite ». A l'intérieur de ces pôles, il y a une marge de manoeuvre et de décision qui revient à l'enseignant.e en fonction du contexte précis de son enseignement. La formation doit alors donner suffisamment d'éléments et d'arguments à l'enseignant.e pour faire ses choix à bon escient. En effet, quand une langue-culture devient objet d'enseignement, elle « hérite » nécessairement des caractéristiques d'une discipline scolaire située dans un contexte et des traditions particulières; la structuration des apprentissages selon des critères de progression précis propre à l'approche synthétique (dans le sens de Long, op.cit.) fait partie de ces caractéristiques. Pour la formation à l'enseignement, il convient de thématiser cet ancrage et les facteurs contextuels afin de les rendre conscients et permettre justement aux enseignant.e.s de se positionner par rapport à cette tension particulière à la didactique des LCE.

Au vu de la diversité des apports des disciplines de référence et de l'absence de repères méthodologiques clairs, dans la littérature anglophone (Dörnyei 2009, Ellis 2005, Long, 2009, Brown op.cit., et d'autres), on cherche à élaborer des principes d'enseignement, correspondant au souci de fonder l'enseignement sur des démarches basées sur la recherche (*research* et *evidence-based teaching*). Le fait que ces principes abordent des dimensions fort diverses de l'apprentissage / acquisition d'une langue-culture étrangère tient compte de la complexité de cet enseignement / apprentissage et rappelle le fait qu'un modèle intégratif de ces processus fait défaut (et le fera probablement toujours). Nous présenterons les principes d'enseignement que nous avons retenus sur la base d'une synthèse de travaux récents dans le chapitre 3.3. Ces principes permettent de baser notre formation sur des éléments raisonnés et avérés.

Ajoutons ici qu'au niveau de la formation des enseignant.e.s de LCE, en lien avec le paradigme socioculturel/sociocognitif évoqué plus haut, on souligne également le caractère situé de cette activité et pense que la formation peut être comprise comme une socialisation à une communauté de pratiques (cf. Karen E. Johnson, 2006, 2009a et 2009b et Hedgcock, 2002). Dans cette perspective, le savoir d'expérience individuel et transmis par les pairs constitue une composante importante. Il faut donc tenir compte du fait que la « pratique de l'enseignement » se fonde sur des théories subjectives d'une part (*private theories* vs *public theories*), par ex. R. Jourdenais, 2011) et d'autre part s'insère dans une communauté de pratiques caractéristique pour le contexte local concerné (cf. J. Hedgcock, 2002). Ceci implique la nécessité pour la formation (et la recherche) de s'intéresser aux théories implicites liées aux savoirs expérientiels des enseignant.e.s de langue-culture (cf. aussi K. Johnson, op.cit.), en adoptant une posture réflexive également du côté de la formation. En effet, la prise en compte du contexte dans lequel exerceront les futur.e.s enseignant.e.s ainsi que le respect des pratiques actuelles nous paraît essentiel pour la crédibilité et donc la recevabilité de toute formation à l'enseignement.

### 3.3 Principes d'enseignement

Nous présentons dans un premier temps des principes d'enseignement généraux, sans égard pour l'âge des apprenant.e.s. Dans un deuxième temps, nous ajouterons des principes spécifiques à l'enseignement des LCE au primaire. Le chapitre 3.4 *Didactique intégrative* complète l'ensemble des principes notamment au niveau de la coordination des différents enseignements des langues-cultures et des démarches d'enseignement privilégiées.

#### Principes d'enseignement généraux

Nous présentons ces principes dans une forme très succincte ; pour une version plus explicite, nous renvoyons à Wokusch (2010; 2014). Ces principes sont tous fondés sur la recherche récente et sont basés sur des travaux récents reposant à leur tour sur une large revue de la littérature. On peut donc affirmer qu'ils correspondent l'état de l'art en matière de didactique et méthodologie des LCE. Ils ne concernent que l'apprentissage des langues-cultures proprement dit et non par ex. le traitement des erreurs, les techniques de feedback ou encore l'évaluation. De tels éléments seront abordés dans le chapitre 3.6 *Caractéristiques d'un 'bon enseignement' des LCE*.

#### Principe 1: Développer la compétence de communication aux niveaux fonctionnel et formel

- Proposer des situations et activités réalistes et signifiants pour les apprenant.e.s pour favoriser un apprentissage proche d'une situation naturelle (apprentissage implicite)
- Entraîner la fluidité
- Travailler les formes de la langue de manière explicite (vocabulaire, grammaire, aspects textuels, genres, aspects socioculturels) pour obtenir la meilleure qualité linguistique possible

#### Principe 2: Développer un répertoire de formules et d'expressions (préfabriqués) ainsi qu'une compétence basée sur des règles

- Principe complétant le principe 1
- Préfabriqués: Prise en compte du caractère figé d'une bonne partie de la langue et des enjeux socioculturels
- Des éléments préfabriqués corrects « nourrissent » les processus d'acquisition et sont immédiatement utiles
- Compétence basée sur des règles: comprendre le fonctionnement de la langue, permettre le développement du langage créatif, compléter et stabiliser la compétence linguistique

#### Principe 3: Enseigner une langue, mais aussi une culture; développer des compétences interculturelles

- Prendre en compte les fonctions socioculturelles d'une langue-culture
- Être attentif aux enjeux identitaires, aux valeurs d'origine culturelle, à la représentation symbolique du monde pour les apprenant.e.s
- Développer des connaissances culturelles
- Favoriser des attitudes ouvertes à d'autres cultures, s'attendre à des différences et des similitudes
- Démarches principales: observation, comparaison

#### **Principe 4: Proposer un *input* riche et signifiant**

- Exposer les apprenant.e.s à des échantillons de langue aussi naturels que possible
- Permettre aux apprenant.e.s de gérer dès le départ une certaine complexité
- Permettre de proposer des documents intéressants et motivant aux apprenant.e.s

#### **Principe 5: Favoriser la participation à des situations d'interaction authentiques en langue étrangère**

- Situation d'interaction comprise de manière large (orale mais aussi écrite, *chat*, mail, etc. )
- Permettre la présence de la dimension socioculturelle et l'opportunité d'utiliser la langue en situation réelle
- Compenser (un peu) la difficulté de développer les compétences orales à l'école
- Tirer profit de la coopération entre partenaires d'interaction pour stimuler l'apprentissage
- Favoriser la motivation chez les apprenant.e.s

#### **Principe 6: Fournir de nombreuses opportunités pour la production en langue étrangère**

- Travail des compétences réceptives privilégié pendant longtemps. Mais: pas de transfert facile sur la production !
- Le travail de production permet de focaliser les formes et les manières de dire (encoder le message)
- Le travail de production favorise l'automatisation des connaissances et la fluidité

#### **Principe 7: Respecter le parcours des apprenant.e.s**

- Composer avec les erreurs en tant que manifestation des processus d'apprentissage en cours, les traiter en fonction de la situation
- Accepter le recours à la langue première ou une autre langue forte en cas de besoin
- Accepter des phénomènes de régression en cas de forte charge cognitive
- Définir des attentes réalistes adaptées au public (âge, niveau)
- Respecter la personne de l'apprenant.e

#### **Principe 8: Tenir compte des différences individuelles des apprenant-e-s**

- Tenir compte du fait que tout le monde n'apprend pas la même chose au même moment ni de la même manière
- Varier les stratégies de présentation et d'explication, varier les types d'activités et les formes de travail
- Développer l'autonomie des apprenant.e.s

### **Principes d'enseignement spécifiques à l'enseignement des LCE au primaire**

Si l'on vise la continuité dans l'enseignement des langues-cultures, l'enseignement / apprentissage d'une LCE à l'école primaire ne différera pas fondamentalement de celui qui suivra au secondaire. Néanmoins, quelques spécificités sont à noter que l'on peut formuler sous forme de principes. Pour cela, nous nous basons sur McKay (2003) et Edelenbos, Johnstone & Kubanek

(2006). Afin de tenir compte de l'âge et des capacités de jeunes apprenant.e.s (jusqu'à 10 ans environ), les principes suivants nous paraissent importants:

- Donner un maximum d'occasions pour les enfants d'être en contact avec la langue en proposant des situations riches et variées : favoriser un apprentissage implicite avant de commencer un travail explicite sur les formes
- Laisser se développer la compréhension avant de demander la production
- Privilégier une approche holistique dans l'enseignement / apprentissage des LCE
- Privilégier une approche multisensorielle impliquant toute la personne de l'élève
- Veiller à former l'oreille et travailler la prononciation
- Etablir des liens avec les autres langues et cultures présentes en classe: langue-culture de scolarisation, deuxième langue étrangère, langues-cultures d'origine (éveil aux langues et aux cultures)

### **3.4 La didactique intégrative des langues-cultures étrangères**

Dans nos écoles, les élèves, souvent déjà bi- ou plurilingues, suivent un enseignement fortement doté dans la langue de scolarisation (le français), ainsi que dans au moins deux langues étrangères, débutant dorénavant au primaire : l'allemand comme langue nationale et l'anglais comme langue de diffusion internationale. Suivant le parcours, l'italien, les langues anciennes et / ou encore l'espagnol peuvent s'y ajouter. En adoptant la perspective des élèves, il paraît alors important de viser la continuité entre ces enseignements / apprentissages, tant au niveau horizontal (entre les différentes LCE enseignées en parallèle) qu'au niveau vertical, pour assurer d'une part la continuité de l'enseignement d'une même LCE entre les ordres d'enseignement et pour permettre de tirer profit du potentiel de transfert entre les différentes langues, pour éviter des redondances et pour gagner en efficacité. Du côté de la formation, si le souci d'éviter des redondances est certes présent, il s'agit surtout de décroiser la formation à l'enseignement des différentes LCE et de mettre les futur.e.s enseignant.e.s en contact afin de favoriser l'échange entre les enseignant.e.s des différentes LCE, au bénéfice de la continuité et de la cohérence des enseignements de langues pour les élèves.

Du côté scientifique, l'analyse des courants théoriques actuels dans les disciplines de référence de la didactique des langues-cultures étrangères a conduit à l'élaboration d'une conception intégrative de la didactique des langues-cultures étrangères, pouvant être considérée comme réponse didactique au phénomène du plurilinguisme.

Le concept de didactique intégrative a été développée à l'UER LC entre 2005 et 2008 (Wokusch 2007, 2008a, 2008b), en lien avec les travaux du *Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères* de la CIIP (GREL, 2005 - 2011); cette conception converge en grande partie avec le travail lié au projet *Passepartout Langues* dans les six cantons alémaniques ou bilingues à la frontière linguistique débutant un peu plus tard (Sauer & Saudan, 2008, Groupe de travail conditions-cadres, 2008).

La didactique intégrative (DI) se comprend comme une approche de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures étrangères au service du développement du plurilinguisme existant et futur des élèves; elle propose des démarches à l'enseignant.e de langue-culture étrangère lui permettant de la mettre en oeuvre dans son enseignement même dans une forme modeste; en effet, les moyens d'enseignement utilisés actuellement en Suisse Romande doivent souvent être adaptés puisqu'ils ne sont pas conçus dans une perspective intégrative. Ce dernier élément illustre qu'il s'agit d'une adaptation didactique à des conditions locales en Suisse romande, tout comme la démarche *Passepartout* dans les cantons germanophones à la frontière linguistique.

La DI adopte la perspective orientée sur l'action promue notamment par le CECR et préconise un enseignement basé sur le sens (*meaning-based approach*). Elle met un accent fort sur le



développement de compétences interculturelles et est très attentive aux dimensions socioculturelles nécessaires pour l'utilisation des langues étrangères dans des situations réelles, en particulier en promouvant la pédagogie des contacts et des échanges. La didactique intégrative préconise une approche de l'enseignement transversal aux langues au niveau des démarches d'enseignement concrètes (notamment par les tâches de différents types, concrétisant la perspective actionnelle), par une coordination des enseignements et la collaboration entre enseignant.e.s visant à augmenter la cohérence horizontale entre les différentes LCE et facilitant le transfert de savoirs et savoir-faire d'une langue à l'autre. A cela s'ajoute un travail sur les liens entre les langues enseignées au niveau lexical, structurel et stratégique.

Mentionnons encore que dans le contexte de l'utilisation des langues-cultures par les élèves, le travail transversal de la littéracie et de la compétence textuelle (spécialisation représentée à l'UER LC par Ingo Thonhauser) gagne en importance; ce volet spécifique d'une approche intégrative dépasse le seul cadre de la didactique des LCE, tout comme le *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Actuellement, il fait l'objet d'un module interdisciplinaire ouvert au futur.e.s enseignant.e.s du secondaire de toutes de toutes les disciplines (MSLAC36, Ingo Thonhauser et Claudia Bartholemy).

Concernant les liens de la didactique des LCE avec les autres langues présentes à l'école, nous renvoyons à la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle 'Langues dans l'éducation - Langues pour l'éducation' » du Conseil de l'Europe ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)) au niveau européen et à une publication de la CDIP dans la série *Etudes + rapports* (Hutterli, Coste, Elmiger, Eriksson, Lenz, Stotz, Wokusch & Zappatore (2012), Etudes et rapports 34B) pour ce qui est de la Suisse. Le renforcement des liens entre la langue de scolarisation et les LCE sera également une des préoccupations du futur laboratoire *Plurilinguisme et intégration* (dénomination provisoire), actuellement en phase de préparation avec l'UER Français.

### **3.5 L'enseignant.e de langue-culture étrangère et les caractéristiques d'un "bon enseignement" des LCE**

Pour un concept de formation, il nous semble indispensable de réfléchir au profil visé de l'enseignant.e concernant son rôle par rapport à la langue-culture enseignée et l'effet escompté de son enseignement sur les apprentissages des élèves. Pour cela, il convient bien sûr de tenir compte du fait que la formation s'adresse à des publics différents: de futur.e.s généralistes d'une part et d'enseignant.e.s du secondaire spécialistes d'autre part, initiation à l'apprentissage d'une LCE de la part des enseignant.e.s du primaire, travail avec des apprenant.e.s plus expérimenté.e.s au secondaire 1 et 2. En effet, même dans le cas de l'italien ou de l'espagnol dont l'apprentissage peut commencer ultérieurement, les élèves sont déjà des apprenant.e.s de langues-cultures expérimenté.e.s qui peuvent en outre bénéficier de la parenté des ces langues avec le français (et entre elles, le cas échéant).

La question du rôle de l'enseignant.e se pose ici principalement dans sa dimension didactique (et non pédagogique mais cf. les critères de qualité pour l'enseignement); elle concerne tout d'abord la langue-culture elle-même. Concernant les aspects culturels et interculturels, pour les deux profils, nous préconisons un rôle de guide donnant accès à la culture des LCE et dirigeant les élèves dans des observations des différences et similitudes culturelles afin de développer la compétence interculturelle (cf. Byram, Gribkova et Starkey, 2002). Au niveau des compétences en langue, au vu du public d'élèves et la formation linguistique limitée des généralistes, nous concevons le rôle de ces enseignant.e.s plutôt comme celui d'un modèle d'apprentissage et de fonctionnement plurilingue tandis que le rôle des enseignant.e.s du secondaire et particulièrement du secondaire 2 doit se rapprocher de celui de modèle linguistique capable de soutenir un enseignement quasi exclusivement dans la LCE tout en disposant d'une vaste expérience des dimensions culturelles y relatives.

La fonction principale de notre formation en didactique des LCE doit être d'aider les futur.e.s enseignant.e.s à construire la composante didactique et méthodologique de leurs compétences professionnelles. En nous référant à Mariella Causa (2011), nous considérons que les enseignant.e.s en formation construisent un répertoire didactique leur permettant d'accomplir leur enseignement de manière de plus en plus adéquate et diversifiée. Ce répertoire n'est pas homogène, se nourrissant dans un premier temps surtout par les modèles positifs ou négatifs rencontrés durant le parcours d'apprentissage personnel. Ce processus de construction est également caractérisé par des représentations, croyances et savoirs des personnes en formation (*beliefs, assumptions, knowledge* - BAK, Woods, 1996). Il nous semble évident qu'en raison de l'expérience importante de tout un chacun avec l'apprentissage des LCE et la diversité des parcours individuels, la composante subjective est fortement présente dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des LCE, en particulier chez les étudiant.e.s du secondaire qui peuvent plus immédiatement transposer un modèle vécu durant leur scolarité ou lors de premières expériences d'enseignement que les étudiant.e.s du primaire (en raison de la distance dans le temps et des changements intervenus à ces degrés). La formation ne peut donc pas se contenter de présenter des éléments de savoir mais doit chercher à amener les étudiant.e.s à traiter ces éléments également à un niveau profond et personnel. Ce défi important pourrait être relevé au moyen d'analyses de pratiques et idéalement à travers une étroite collaboration avec les collègues enseignant.e.s en charge de la formation pratique. Actuellement, nous intégrons une possibilité d'analyses de pratiques et la réflexion sur les pratiques dans notre formation dans toute la mesure du possible mais cela reste un aspect à développer plus (cf. chap. 7 pour les desiderata).

Un des buts communs à toute formation est sans doute la qualité des compétences développées à son terme. Cette qualité se manifeste de manière concrète dans l'enseignement dispensé par les enseignant.e.s une fois formé.e.s. Pour déterminer la qualité visée, il est important de disposer d'indicateurs qui remplissent plusieurs fonctions: aide à la décision pour la conception de la formation, outil de communication entre formatrices et formateurs, entre formatrices / formateurs et praticiennes formatrices / formateurs et bien sûr entre formatrices et formateurs et étudiant.e.s, par ex. pour donner un feedback lors de visites de classe. Ce souci coïncide avec un intérêt renouvelé pour le rôle et l'impact de l'enseignant.e sur les apprentissages des élèves (cf. notamment Hattie, 2009 et 2012). En lien avec un intérêt de recherche à l'UER LC concernant les pratiques d'enseignement et la pensée des enseignant.e.s de langue-culture (Susanne Wokusch et Daniela Zappatore), nous avons procédé à une revue de littérature pour identifier les caractéristiques d'un bon enseignement des LCE (S. Wokusch, 2013).

Comme on peut le voir dans la liste ci-dessous, toutes les caractéristiques identifiées ne sont pas du ressort de la didactique des LCE proprement dite (par ex. gestion de la classe, structuration claire des leçons, autonomie, prise en compte des intérêts des élèves). En outre, même si ces caractéristiques sont basées sur la recherche en sciences de l'éducation et en didactique des LCE concernant l'efficacité de l'enseignement, certaines peuvent être considérées comme des valeurs, par ex. le droit à l'erreur et le suivi des apprentissages des élèves; nous reviendrons sur la question des valeurs dans les chap. 6 et 7.

Voici les caractéristiques d'un bon enseignement des langues-cultures étrangères que nous essayons de promouvoir à travers notre formation en didactique (Wokusch, 2013); précisons encore qu'il concerne en tout premier lieu l'enseignement au secondaire 1 et 2 et qu'il y a un lien étroit avec les principes d'enseignement présentés plus haut.

### **Présence et rôle de la langue-culture**

1. L'enseignant.e a une maîtrise de la langue enseignée lui permettant d'être à l'aise et de communiquer spontanément en classe, par ex. pour faire face à des imprévus (*classroom language, Klassensprache* dans un sens large). L'enseignant.e montre par ses attitudes qu'il/elle est engagé.e dans l'apprentissage de la langue- culture avec ses élèves.
2. L'enseignement est enrichi de documents authentiques et propose de nombreuses possibilités de contact avec la langue-culture enseignée. La dimension interculturelle et culturelle est régulièrement présente.

3. La langue enseignée est le moyen de communication principal de l'enseignement; la langue de scolarisation est utilisée si nécessaire. Lors des échanges avec les élèves, l'enseignant.e veille à maintenir l'interaction au-delà du simple schéma «question de l'enseignant.e – réponse de l'élève» pour favoriser un apprentissage en situation de communication.

#### **Droit à l'erreur**

4. Tant l'enseignant.e que les élèves ont le droit de faire des erreurs; les erreurs sont considérées comme naturelles et incontournables. Pour un meilleur apprentissage, l'enseignant.e donne l'opportunité aux élèves de s'auto-corriger (et peut montrer l'exemple).

#### **Enseignement/apprentissage et rôle des élèves**

5. L'enseignant.e suit les processus d'apprentissage de ses élèves et connaît les forces et les faiblesses de chacun.e; dans toute la mesure du possible, il/elle intègre cette dimension dans sa préparation afin de soutenir les élèves par des mesures de différenciation.

6. L'enseignement est conçu en fonction du plan d'études mais il est adapté aux élèves, en fonction de leurs rythmes, capacités, intérêts. Quand il/elle sollicite des élèves, l'enseignant.e laisse suffisamment de temps de réflexion avant d'intervenir.

7. Au niveau des thématiques et contenus abordés, les intérêts des élèves sont pris en compte.

8. Les élèves sont en activité pendant la plus grande partie de la leçon et ont régulièrement des opportunités d'utiliser la langue en production; l'enseignant.e planifie et guide les activités mais les élèves disposent d'une marge de manœuvre pour effectuer leur travail de manière autonome.

#### **Types d'activités et structuration des leçons**

9. L'enseignement présente des opportunités d'apprentissage implicite et explicite; le travail des formes de la langue ne se limite pas à la grammaire mais comprend également des aspects textuels et socio-culturels.

10. Il y a suffisamment d'opportunités pour entraîner, consolider et stabiliser les apprentissages afin d'automatiser certains éléments.

11. Les leçons sont structurées de manière claire et cohérente; les élèves savent à quels moments ils/elles sont censé.e.s faire quoi et savent aussi pourquoi.

#### **Gestion de la classe et climat de classe**

12. La gestion de classe est basée sur des règles claires afin de permettre une utilisation optimale du temps pour l'apprentissage.

13. Le climat de classe est basé sur la confiance; l'ambiance est détendue et l'humour a sa place.

## **4. Etat des pratiques de l'enseignement des langues dans le canton de Vaud et en Suisse romande**

Comme toute formation à l'exercice d'une profession, la formation en didactique des langues doit s'orienter aux standards et paradigmes actuels de la réflexion en didactique tout en prenant en compte le contexte spécifique dans lequel les futur.e.s enseignant.e.s de langue exerceront. Le contexte et la culture locale d'enseignement se manifestant entre autres dans les pratiques

d'enseignement, ces dernières doivent être prises en considération pour la conception de notre formation. Toutefois, l'accès aux pratiques enseignantes est difficile. Au niveau très concret, il est entravé par la lourdeur et la durée des démarches administratives à entreprendre dans le canton de Vaud pour pouvoir établir un contact avec les enseignant.e.s ou conduire des observations en classe. Sur le plan conceptuel, nous considérons les pratiques d'enseignement comme un « système écologique » particulier (comme le fait H.Douglas Brown pour l'acquisition des langues, 2014, chap. 10), adapté à un contexte professionnel spécifique et constitué de nombreux éléments relevant en partie d'un savoir expérientiel procéduralisé et difficile à décomposer en unités discrètes même si certains éléments du répertoire didactique (Causa, op.cit.) restent probablement plus accessibles à l'introspection que d'autres (éléments récents ou particulièrement saillants). Au niveau méthodologique, il est donc difficile d'obtenir des informations fiables et généralisables sur les pratiques réelles d'enseignement.

Afin de contourner ces difficultés au moins partiellement, nous avons opté pour exploiter deux sources d'information complémentaires qui permettant de se faire une idée comment les enseignant.e.s en fonction perçoivent des démarches ou pratiques s'inscrivant dans le paradigme actionnel et socioculturel dominant actuellement (cf. chapitres 2 et 3). Pour cela, la première source sur laquelle nous pouvons nous appuyer est une enquête de recensement de pratiques conduite sur mandat de la CIIP (Wokusch, Lys & Bissegger-Revaz, 2010) qui proposait à des enseignant.e.s romand.e.s du primaire et du secondaire 1 d'évaluer de telles pratiques d'enseignement par rapport à leur pertinence, à la possibilité d'y recourir et / ou le fait de les pratiquer dans leur contexte d'enseignement.

La deuxième source d'information consiste en un questionnaire en ligne adressée en octobre 2014 aux enseignant.e.s de langue-culture intervenant en tant que praticienne formatrice ou praticien formateur (du secondaire 1 et 2, certifié.e, en formation, ou ad hoc) à la HEP VD pendant l'année académique 2014-2015. Ce questionnaire cherche à identifier les pratiques déclarées des collègues enseignant.e.s par rapport au même type de pratiques que celles à la base du questionnaire du mandat de recensement pour la CIIP en les élargissant afin de nous renseigner sur la mise en pratique des principes d'enseignement présentés dans le chapitre 3 et en intégrant des pratiques identifiées comme relevant d'un « bon » enseignement des LCE (dimension non exploitée ici). Il est évident que les pratiques des praticiennes formatrices et des praticiens formateurs sont d'un intérêt primordial pour l'impact de la formation didactique en HEP de par le fait que les conceptions et convictions de ces collègues influencent leur travail avec les étudiant.e.s en stage. En même temps, cette investigation s'inscrit dans l'intérêt général que nous portons aux pratiques d'enseignement et aux conceptions des enseignant.e.s de langues-cultures. Le choix du public des praticiennes formatrices et praticiens formateurs est un choix à la fois évident (la collaboration entre praticiens formateurs et HEP fait partie du mandat de ces derniers) et légitime (les praticiens formateurs sont des enseignant.e.s de terrain « normaux » ne disposant pas de formation spécifique en didactique).

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement les tendances que nous pouvons dégager de ces deux enquêtes pour tenter d'esquisser l'état des pratiques en Suisse romande et plus spécifiquement dans le Canton de Vaud.

## **4.1 Recensement de pratiques en Suisse romande**

Cette enquête avait comme objectif de vérifier l'existence de pratiques relevant de la didactique intégrative en Suisse romande.

Le questionnaire avait été adressé à des établissements sélectionnés par des responsables cantonaux ; l'échantillon ne peut donc pas être considéré comme représentatif. Les résultats reposent sur 346 questionnaires (37.3% du degré primaire, 62.1 % du degré secondaire 1, 0.6 % sans précision; taux de retour de 58.4%, ) ; 82 réponses proviennent du canton de Vaud.

Nous partons de l'idée qu'un accueil positif réservé aux démarches de didactique intégrative indique pour le moins une affinité avec les principes sous-jacents si ce n'est des pratiques effectives.

Concrètement, nous avons demandé aux enseignant.e.s d'apprécier les démarches suivantes (chaque fois à travers un exemple concret): la tâche comme principe de structuration des activités, des activités interculturelles et des activités basées sur le contenu comme indiquant un enseignement basé sur le sens, des activités d'intercompréhension comme indiquant une posture d'enseignement transversale aux langues et finalement, la pédagogie des contacts comme indiquant la volonté de favoriser l'utilisation de la langue dans des situations de communication réelles. A cela s'ajoute une série de pratiques plus générales: l'harmonisation des pratiques d'évaluation, le travail des stratégies de manière transversale aux langues en incluant la langue de scolarisation, la mise en place de projets thématiques ou interdisciplinaires, le travail coordonné avec le *Portfolio européen des langues*, la collaboration avec des collègues enseignant une discipline non linguistique d'une part et / ou avec des collègues enseignant la langue de scolarisation respectivement le recours à (ou la référence à) des démarches empruntées à la langue de scolarisation d'autre part.

Pour résumer très globalement les résultats de cette enquête, nous avons pu constater que l'accueil réservé aux pratiques proposées était largement positif (exprimé par des jugements concernant la pertinence et la faisabilité de l'exemple représentant la démarche). Nous pouvons donc partir de l'idée que les représentations des enseignant.e.s interrogé.e.s sont en accord avec les principes d'une didactique intégrative. Le tableau est bien plus nuancé concernant la mise en pratique effective de ces éléments : sans prendre en compte la fréquence de la pratique, les pourcentages oscillent entre 74.3 % pour la tâche et 10.7% pour la pédagogie des contacts. Signalons encore que certaines démarches (notamment la tâche et les aspects interdisciplinaires) sont mieux accueillies par les enseignant.e.s généralistes que par leurs collègues du secondaire 1.

Nous ne disposons malheureusement pas de beaucoup d'éléments d'explication puisque cela n'était pas le but de l'enquête. Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est la « compatibilité limitée » des moyens d'enseignement avec l'approche didactique préconisée également par le plan d'études qui explique en partie cette difficulté de mise en pratique. Certains commentaires des enseignant.e.s suggèrent une deuxième piste d'explication: la nécessité de suivre le programme établi (par ex. à travers le découpage des moyens d'enseignement communiqué par les autorités scolaires), de couvrir un nombre d'unités prescrit, la pression de l'évaluation de plus en plus organisée en commun dans les établissements et de la sélection empêchent les enseignant.e.s de recourir plus souvent à ces pratiques.

Nous pouvons donc penser que les pratiques réelles des enseignant.es de l'école obligatoire en Suisse romande restent en deçà du potentiel d'accueil positif suggéré par les résultats de l'enquête et que ce sont les conditions concrètes de l'enseignement des langues-cultures qui en sont partiellement responsables.

## **4.2 Pratiques déclarées des praticiennes formatrices et praticiens formateurs de la HEP VD dans l'enseignement des LCE**

Le portrait des pratiques d'enseignement en langues-cultures étrangères dressé dans ce chapitre repose sur 38 questionnaires, 21 provenant de praticiennes formatrices / praticiens formateurs («PraFos » par la suite) du secondaire 1 ou du primaire (deux personnes; nous ne différencions pas par la suite) et 14 de PraFos du secondaire 2, dont une personne du secondaire 2 professionnel. Rappelons par précaution que le fait de construire une image des pratiques d'enseignement à partir de réponses à des questions nécessairement réductrices et touchant des aspects isolés comporte un risque de biais non négligeable.

Comme les pratiques enseignantes se déploient dans un environnement spécifique, il convient d'esquisser le contexte d'enseignement ; nous nous concentrons pour cela sur le secondaire 1 car l'enseignement des langues-cultures étrangères y est soumis à des règlements et contraintes bien plus fortes qu'au secondaire 2. En effet, le contexte du secondaire 1 vaudois se caractérise par le fait que les moyens d'enseignement retenus du moins pour l'allemand et pour l'anglais ne sont que partiellement compatibles avec le Plan d'études romand ; ils sont basés sur une approche communicative centrée autour de thèmes, et abordent la langue-culture dans une

perspective cloisonnée et non intégrative, en général sans établir de liens entre les langues, ni au niveau langagier proprement dit, ni au niveau des démarches, par exemple le travail des stratégies. De plus, pour le canton de Vaud, la Direction pédagogique propose un découpage des unités à travailler dans un certain laps de temps, découpage qui selon notre expérience est souvent interprété comme une prescription. On peut alors supposer que les moyens d'enseignement jouent un rôle central dans l'enseignement, en particulier au secondaire 1 ; mais ce n'est que partiellement le cas chez les enseignant.e.s PraFos. Seulement 3% des enseignant.e.s travaillant avec un moyen d'enseignement (ce qui peut tout à fait être le cas au secondaire 2, notamment à l'école professionnelle et dans les classes de diplôme) disent l'utiliser quasi exclusivement. 34% des enseignant.e.s déclarent le modifier occasionnellement, 45% disent le modifier toutes les semaines et 8% notent des modifications systématiques. Sans indiquer ni les raisons ni les modalités des adaptations effectuées, ces chiffres montrent qu'un peu plus que la moitié des enseignant.e.s PraFos utilisent leur moyen d'enseignement de manière souple.

En ce qui concerne les différentes activités langagières orales et écrites, productives et réceptives, les enseignant.e.s PraFos leur accordent une importance élevée. Ainsi, la compréhension de l'oral est considérée comme très importante ou importante par 90.5% au secondaire 1 et 100% au secondaire 2 ; l'interaction orale récolte un score d'importance de 95.2% au secondaire 1 et de 85.6% au secondaire 2, l'expression orale suivie 71.4% au secondaire 1 et 78.6% au secondaire 2, la production écrite 76.2% au secondaire 1 et 100% au secondaire 2 ; c'est la lecture de textes littéraires et informatifs qui récolte le plus bas score au secondaire 1 avec 61.9% pour les deux types de textes littéraires et informatifs (importance accordée très ou assez élevée), contre 78.6% (textes littéraires) et 93% (textes informatifs) au secondaire 2.

Pour ce qui est du travail du vocabulaire et des formes de la langue (grammaire au sens large), le vocabulaire est considéré comme important ou très important par 95.2 % des enseignant.e.s PraFo du secondaire 1 et 78.6% au secondaire 2 tandis que le travail des formes de la langue arrive à un score de 81% au secondaire 1 et de 92.3% au secondaire 2. L'enseignement / apprentissage de ces deux aspects correspond donc à une grande préoccupation chez les enseignant.e.s PraFos et l'on peut supposer que le temps d'enseignement accordé à ces aspects est conséquent.

Les différences entre la répartition des réponses des deux ordres d'enseignement peuvent s'expliquer soit par les exigences des plans d'études, soit par le niveau des élèves et ne surprennent guère (par ex. un accent plus fort sur le vocabulaire au secondaire 1 tandis qu'au secondaire 2, c'est le travail des formes qui est considéré comme plus important ; la lecture de textes, notamment littéraires est considérée comme plus importante au secondaire 2 qu'au secondaire 1).

Pour les pratiques au centre de la didactique intégrative (perspective actionnelle, enseignement basé sur les contenus, prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle, recours à des documents authentiques, établissement de liens entre les langues), on constate que les pratiques sont considérées comme importantes mais que la fréquence de leur mise en oeuvre en classe est relativement basse. La pédagogie des contacts est par contre moins bien cotée, et sa pratique reste occasionnelle (42.9% des enseignant.e.s du secondaire 1 la considèrent comme importante ou très importante vs. 57.1% au secondaire 2).

A titre d'exemple, la perspective actionnelle (recours à des tâches dans l'enseignement) est considérée comme importante par plus de 80% des enseignant.e.s mais elle n'est pratiquée de manière hebdomadaire que par 18% des enseignant.e.s et deux à trois fois par mois par 37% des enseignant.e.s. Ces données laissent supposer que la perspective actionnelle ne fait pas encore partie d'une routine d'enseignement ou est considérée comme une démarche « lourde », assimilée à la pédagogie du projet avec qui elle partage certaines caractéristiques. Concernant les contenus dans l'enseignement, ils sont massivement plébiscités par les enseignant.e.s (90.5% au secondaire 1 et par 100% au secondaire 2) mais les commentaires suggèrent des contenus de type très général ou culturels ce qui serait plus proche d'une approche thématique préconisée dans le cadre de l'enseignement communicatif « classique » que d'un enseignement basé sur les contenus de type *content and language integrated learning* (CLIL).

Pour ce qui est des dimensions culturelle et interculturelle, il y a également quelques commentaires indiquant que les enseignant.e.s pensent à la culture plutôt en terme de savoirs

qu'en termes de savoir-être ou de savoir-faire. La dimension socioculturelle n'est pas évoquée dans les commentaires ; un commentaire n'y fait allusion que de manière négative, à travers une critique de la définition des dimensions culturelle et interculturelle dans le questionnaire. Toutefois, la perspective interculturelle transparait à travers deux commentaires.

Le fait que les enseignant.e.s interrogé.e.s accordent beaucoup de valeur au travail du vocabulaire et des formes de la langue est un autre indicateur pour renforcer notre impression que la perspective socioculturelle (et actionnelle) allant de pair avec une conception de la langue basée sur son emploi (*usage-based linguistics*) ne sous-tend guère les pratiques des praticiennes formatrices et praticiens formateurs de la HEP VD.

Le recours à des documents authentiques joue un rôle plus important au secondaire 2 (71.4% au secondaire 1 vs. 92.9% au secondaire 2) ; leur utilisation est relativement fréquente au secondaire 2 (deux à trois fois par mois pour la plupart), moins au secondaire 1 (mais 11 personnes en intègrent plusieurs fois par mois). La différence peut s'expliquer par la difficulté perçue de ces documents par rapport au niveau des élèves.

L'établissement de liens entre les langues (au niveau linguistique et transfert de stratégies, p.ex.) est important pour 71.4% des enseignant.e.s du secondaire 1 et pour 50% des enseignant.e.s du secondaire 2. Cette pratique est assez fréquente, 63% des enseignant.e.s disent y recourir plusieurs fois par semaine ou par mois.

Mentionnons encore le développement de stratégies; cette pratique est plebiscitée par les enseignant.e.s PraFos tant du secondaire 1 que du secondaire 2 et 68% des enseignant.e.s indiquent y travailler plusieurs fois par semaine ou par mois. Toutefois, la formulation ouverte de la question ne permet pas d'inférer le type de stratégies privilégié. En fonction des suggestions souvent contenues dans les moyens d'enseignement, on peut supposer que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire et les stratégies de compréhension sont les plus travaillées. Toutefois, nous ne disposons pas d'informations sur la manière dont les stratégies sont abordées, par ex. si les stratégies sont considérées comme faisant partie de démarches métacognitives que chaque élève doit développer en fonction de ses caractéristiques personnelles ou encore si les stratégies sont considérées comme compétence desservant les différentes langues et donc transférables ou si les stratégies sont plutôt considérées comme une marche à suivre. Si nous mettons le travail des stratégies en lien avec des notions associées comme l'auto-évaluation des élèves et leur autonomie, les pratiques déclarées paraissent contradictoires : l'auto-évaluation est considérée comme importante ou très importante par 42.9% au secondaire 1 et 57.1% au secondaire 2 ; mais l'autonomie des élèves est considérée comme importante ou très importante par 85.7% des enseignant.e.s du secondaire 1 et par 92.9% de leurs collègues du secondaire 2 et finalement, l'évaluation formative est une pratique déclarée comme importante ou très importante par 95.2% des enseignant.e.s de langue du secondaire 1 et 92.9% des collègues du secondaire 2 ; En l'absence d'analyses de corrélation ou de données qualitatives détaillées, nous devons rester au constat que la situation paraît complexe.

Un aspect central des pratiques d'enseignement d'une LCE est bien évidemment l'utilisation de la langue-culture enseignée comme langue de communication en classe; avant de présenter les résultats, rappelons que le questionnaire porte sur les pratiques déclarées et que les pratiques réelles peuvent être nettement différentes de celles déclarées. Il est alors plus prudent de considérer ces chiffres plutôt comme des indicateurs d'intentions ou de tendances.

Le tableau des pratiques déclarées de nos 38 enseignant.e.s informateurs est différencié et les taux d'utilisation semblent étroitement liés au niveau (perçu) des élèves. Au secondaire 1, seulement quatre collègues disent utiliser la LCE entre 90-100% du temps comme langue de communication; 12 collègues indiquent plus de 60%, cinq personnes déclarent une utilisation à environ 50% du temps.

Le tableau devient beaucoup plus homogène au secondaire 2: 12 des 14 enseignant.e.s du secondaire 2 indiquent une utilisation entre 90 et 100% de la LCE pour la communication en classe, deux enseignant.e.s à plus de 60%. Les 13 commentaires font état de la conviction qu'il est nécessaire d'utiliser la langue enseignée le plus possible; quelques personnes déclarent recourir à la langue de scolarisation pour des explications importantes et complexes; la nécessité de s'adapter au niveau des élèves est évoquée (*teacher talk*) et finalement, quelques commentaires

relèvent le niveau linguistique insuffisant des étudiant.e.s stagiaires (notamment ceux et celles disposant d'un titre bachelor universitaire).

Au niveau des pratiques en amont de l'enseignement en classe proprement dit, la collaboration entre enseignant.e.s de langues-cultures peut être considérée comme un indicateur pour une perspective intégrative de l'enseignement des LCE, notamment si elle se déroule entre enseignant.e.s de différentes LCE, voire avec des collègues enseignant la langue de scolarisation ou des disciplines dites non linguistiques (cf. l'enquête citée dans le chapitre précédent). Concernant la collaboration avec des collègues enseignant la même LCE, on constate qu'elle est fortement ancrée dans les préoccupations au secondaire 1 (plus de 90% la trouvent importante ou très importante), moins au secondaire 2 (71.4%). Quant à la collaboration avec les collègues enseignant une autre LCE, les pourcentages baissent nettement: 47.6% au secondaire 1 (important ou très important) et 35.7% au secondaire 2. Comme on peut s'y attendre, la pratique n'est pas fréquente, 24% indiquent deux à trois fois par mois et 24% y recourent deux ou trois fois par semestre - dans l'ensemble, environ la moitié des praticiennes formatrices et praticiens formateurs disent pratiquer une collaboration transversale aux langues. Les cinq commentaires permettent de faire des hypothèses par rapport aux raisons de ces chiffres relativement bas: ils évoquent certes l'intérêt mais également le manque de temps.

Malheureusement, nous ne disposons pas de données concernant la collaboration avec les enseignant.e.s de la langue de scolarisation, elle n'est pas non plus évoquée dans les commentaires. La collaboration avec des collègues enseignant des disciplines dites non linguistiques (DNL) serait particulièrement pertinente dans deux cas: la prise en compte des dimensions langagières dans l'enseignement de manière transversale et / ou l'intégration de modules de contenu (*content and language integrated learning CLIL*) relevant d'une discipline non-linguistique. Les appréciations d'une telle forme de collaboration sont basses: 19% au secondaire 1 et 14.3% au secondaire 2. Néanmoins, cinq commentaires font état d'une « collaboration avec soi-même » dans le cas de bidisciplinarité LCE et discipline non linguistique et d'autres commentaires évoquent des discussions informelles avec des collègues enseignant des DNL. Comme avant, les raisons empêchant la collaboration mentionnées sont le manque de temps et des problèmes organisationnels.

En résumé, les pratiques d'enseignement identifiées paraissent tout à fait cohérentes avec le contexte vaudois décrit en introduction, compte tenu notamment de la compatibilité partielle déjà mentionnée entre le PER et les moyens d'enseignement (et les programmes des établissements) ainsi que la formation antérieure des enseignant.e.s.

### **4.3 Etat des pratiques : Conclusions**

Même si nous ne disposons pas de données représentatives au sujet des pratiques d'enseignement en LCE, nous avons pu couvrir tous les degrés d'enseignement des LCE en Suisse romande et dans le Canton de Vaud en particulier. Bien que nous ne puissions prétendre à une quelconque représentativité, les résultats des deux sources exploitées correspondent en grande partie à notre expérience des pratiques d'enseignement des LCE dans le canton de Vaud..

Comme nous l'avons posé dans le chapitre 3, les pratiques d'enseignement concrètes ne peuvent pas être considérées indépendamment du tissu local dont elles sont issues. Les écarts que l'on peut constater par rapport à ce que l'on peut considérer comme « l'état de l'art générique » en matière d'enseignement des LCE ne doivent donc pas nous induire à juger mais à analyser et à chercher à comprendre pour pouvoir intervenir à bon escient et de manière différenciée au niveau de la formation.

De manière générale, on peut situer les pratiques clairement dans un enseignement orienté vers la communication (cf. Littlewood, 2014, *communication oriented language teaching - COLT*). Les pratiques se situent majoritairement dans une approche accordant de la valeur au travail contrôlé explicite et analytique de la langue et des fonctions communicatives, préparant plutôt à la future utilisation réelle de la langue que la mettant en place à l'école, cela dans une posture fortement « interventionniste » (cf. Long, 2015). Pour illustration, le pôle opposé serait représenté par les



méthodes dites naturelles, sans travail explicite des formes, en privilégiant les apprentissages implicites en situation de communication, la fonction principale de l'enseignant.e étant de proposer des situations de communication appropriées par rapport au niveau des élèves (par ex. sous formes de tâches). Dans l'ensemble, les pratiques suggèrent qu'il s'agit d'une version dite « faible » de l'enseignement visant la communication, ce qui correspond par ailleurs tout à fait aux moyens d'enseignement utilisés en Suisse romande, notamment au secondaire 1.

En référence aux principes d'enseignement (chap. 3.3) et en nous basant en particulier sur les pratiques déclarées des enseignant.e.s PraFos, le principe 1 est donc mis en oeuvre partiellement : la compétence de communication est bien travaillée au niveau des formes, moins au niveau fonctionnel. Quant au principe 2, nous pouvons penser que la compétence basée sur des règles est certainement solidement travaillée ; concernant le répertoire de formules et d'expressions préfabriquées fortement connecté à la notion de compétence de communication fonctionnelle et à la dimension socioculturelle, cela ne semble pas vraiment être le cas.

Concernant l'importance accordée aux activités langagières réceptives et productives, on peut penser que les pratiques déclarées correspondent aux principes 4 (*input* riche et signifiant) et 6 (opportunités pour la production).

Nous ne disposons pas de données qui nous renseignent par rapport à la réalisation du principe 7 (respect du parcours des apprenant.e.s) ; concernant le principe 8 (prise en compte de différences individuelles), il est plus présent au secondaire 1 (76.2% des PraFos le voient comme important ou très important) qu'au secondaire 2 (50% des PraFos estiment que c'est important ou très important).

Au niveau de l'efficacité souhaitée des apprentissages, en référence aux théories actuelles, la situation tant des conditions-cadres (dotation, moyens d'enseignement) que des pratiques actuelles peut être considérée comme suboptimale. Mais il s'agit d'un enseignement généralisé et générique (sans objectifs répondant à des besoins spécifiques, réels) avec un public captif. Au vu de ces circonstances, c'est probablement une forme d'enseignement tout à fait adaptée au système scolaire de Suisse romande où - à quelques exceptions près - les langues enseignées ne sont pas présentes dans l'environnement.

Rappelons également que les langues-cultures étrangères enseignées depuis le primaire font partie des disciplines sélectives servant à déterminer le cursus des élèves. Ce facteur contextuel exerce à notre avis une forte pression sur la « contrôlabilité » des apprentissages et des résultats, assurée notamment par l'accent sur les apprentissages formels, relativement faciles à structurer et à évaluer.

Relevons néanmoins un aspect problématique car selon nous pas assez présent dans les pratiques déclarées de nos informatrices et informateurs, c'est la pédagogie des contacts. S'il y a un seul volet de l'enseignement où le tournant socioculturel doit trouver son point d'insertion dans le dispositif et les pratiques d'enseignement actuels, c'est bien le contact direct (physique ou virtuel) avec des membres des cultures liées aux différentes langues enseignées ; à cela s'ajoute le fait que c'est le meilleur moyen de proposer à nos élèves des possibilités de communication authentique avec notamment des pairs et par là, de précieuses opportunités pour l'apprentissage implicite.

En effet, le développement de compétences interculturelles et la volonté d'entrer en communication avec des représentant.e.s des LCE passe par des opportunités de contact. Ce sont donc les principes d'enseignement 3 et 5 qui sont peu réalisés. Selon nous, ce volet doit d'urgence être soutenu, ceci d'autant plus que certains commentaires d'enseignant.e.s PraFos nous font penser qu'une aide à concrétiser ce volet au niveau méthodologique (qui seul relève de notre compétence) serait bien accueillie.

Dans l'ensemble, les pratiques que nous avons pu étudier correspondent à un enseignement communicatif selon le paradigme « classique », avec une prise en compte relativement faible des dimensions socio- et interculturelle ainsi que peu d'opportunités pour l'apprentissage implicite. Ce sont donc deux aspects très importants à prendre en compte pour la formation en didactique des LCE afin de renforcer ces pratiques.

## 5. Références pour la formation

A côté des débats théoriques qui détermineront en bonne partie le contenu des formations en didactique des LCE, la formation doit respecter certaines contraintes et s'orienter selon certaines références; ces conditions-cadre sont de nature scientifique et théorique d'un côté, politique de institutionnel de l'autre.

### Niveau scientifique et théorique

Concernant les fondements scientifiques et théoriques de la didactique et de l'enseignement, nous adhérons au principe de fonder les démarches sur des bases avérées (*research-based / evidence-based teaching*); idéalement, des activités de R& D de l'UER LC y contribuent au niveau local. Ceci nécessite un travail de veille scientifique permanent qui doit en plus tenir compte du statut, de l'histoire de l'enseignement des différentes langues-cultures enseignées menant à des traditions différentes. Le cadre de référence des didactiques des LCE dont l'UER LC a la charge doit donc être pluriel et devrait reposer sur une médiation interculturelle scientifique pour ce qui est des aspects transversaux. Les contenus de formation sont adaptés en permanence en fonction de l'évolution dans ces champs et en fonction de l'analyse de la pertinence de ces derniers par rapport au contexte local.

### Niveau politique et institutionnel

Du côté des injonctions politiques et des contraintes institutionnelles, il convient de tenir compte

- Du référentiel de compétences de la HEP Vaud ; la formation en didactique des LCE met au centre les compétences 1, 4 et 5.
- Des conditions de la CDIP pour la reconnaissance des diplômes vaudois en Suisse
- De la stratégie de la CDIP pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire (2004) et l'enseignement secondaire 2 (2013), des objectifs nationaux de formation ainsi que des travaux de la CDIP en lien avec la coordination de l'enseignement des langues en Suisse (Hutterli, Coste, Elmiger, Eriksson, Lenz, Stotz, Wokusch & Zappatore. (2012).
- Du profil européen pour la formation des enseignant.e.s de langues étrangères (Kelly, Michael, & Grenfell, Michael. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Strasbourg.)

La formation actuelle dispensée par l'UER LC se réfère à ces éléments ; cas échéant, elle devra être révisée en fonction de l'évolution de ce type de références.

## 6. Enjeux et principes de formation

### 6.1 Enjeux et défis importants

La tertiarisation de la formation à l'enseignement comporte l'enjeu d'amener les futur.e.s enseignant.e.s à articuler éléments théoriques, savoir professionnel expérimental et pratique d'enseignement. Pour arriver à cela, il faut que les étudiant.e.s adhèrent à cette posture. Au niveau des contenus et thématiques de la formation, il s'agit de présenter ces contenus de manière raisonnée et non de les faire passer pour une vérité ou une prescription. Pour les formatrices et formateurs, cela entraîne la nécessité d'une pratique réflexive de leur côté et une formation personnelle permanente.

Pour développer la pratique réflexive chez les étudiant.e.s, la durée de la formation est cruciale. Si pour les généralistes, on peut miser sur un effort concerté de tou.te.s les intervenant.e.s en

formation sur trois ans, pour le secondaire 1, cette durée se réduit à deux ans et les étudiant.e.s du secondaire 2 devraient y arriver en une année seulement. A côté de la durée de la formation, nous avons fait l'expérience que c'est surtout l'opportunité de l'analyse des pratiques accompagnée par des didacticien.ne.s qui peut faire une différence (le MSLAC36, module interdisciplinaire du secondaire, contient un séminaire d'analyse de pratiques en petits groupes).

Un autre défi pour la formation consiste dans la séparation peu perméable entre formation en HEP et formation pratique. En effet, au niveau des filières du secondaire, au vu du peu de contact entre les didacticien.ne.s de la HEP et les collègues en charge de la formation pratique, il est quasi impossible de proposer une approche cohérente de la formation dans son ensemble aux étudiant.e.s. Quant au primaire, les possibilités pour les étudiant.e.s d'enseigner l'allemand (et ultérieurement) l'anglais en stage paraissent loin d'être certaines. Le seul avantage de la situation actuelle est la possibilité de favoriser le développement d'une certaine souplesse des étudiant.e.s pour s'adapter aux exigences en partie contradictoires des un.e.s et des autres.

En lien avec le peu de prise sur la formation pratique, la maîtrise de la langue-culture enseignée pose également un défi complexe. Malgré les exigences inscrites dans les règlements d'études, aux yeux des formatrices et formateurs en HEP, bon nombre d'étudiant.e.s ne maîtrisent pas la LCE suffisamment bien pour être à l'aise dans l'enseignement. S'agissant d'une faiblesse ressentie à un niveau très personnel, les étudiant.e.s concerné.e.s ont tendance à cacher cet aspect. Il est alors possible que la résistance à mettre en oeuvre telle ou telle démarche trouve son origine dans une faiblesse au niveau des compétences dans la langue enseignée et non pas au niveau conceptuel ou attitudinal. Dans la mesure où ce sont seulement les praticiennes formatrices et praticiens formateurs qui certifient la formation pratique, la charge de signaler ou d'arrêter un.e stagiaire à cause d'une insuffisance dans la compétence 1 leur revient entièrement. Ce frein d'urgence est très peu actionné même si les problèmes de maîtrise de la LCE nous sont souvent communiqués de manière informelle. A notre avis, ce problème doit trouver une solution institutionnelle qui pourrait passer par la certification conjointe de la formation pratique entre les UER et les praticien.ne.s formateurs et formatrices s'occupant des disciplines concernées.

Un autre aspect lié aux compétences en LCE est en voie d'être étudié à travers le mandat DF 2014-04 et trouvera peut-être rapidement une première solution, c'est celui de l'insécurité linguistique ressentie par des enseignant.e.s en LCE à tous les niveaux d'enseignement (cf. chapitre 1.1, Roussi, 2009). En effet, dans la formation de base actuelle, nous n'avons pas beaucoup de marge pour aborder ce sentiment; il est thématiqué dans la filière BP dans le cadre du séminaire de préparation du mémoire professionnel (BP43MEP-LC), en lien avec les recherches sur la pensée et le ressenti de l'enseignant.e.

## **6.2 Principes de formation**

Sur la base des chapitres et des réflexions qui précèdent, nous avons élaboré des principes de formation en didactique des langues-cultures étrangères qui ont été discutés et amendés au sein de l'UER LC.

Ce travail a débouché sur les principes suivants que nous cherchons à mettre en oeuvre dans les modules sous la responsabilité de l'UER LC. Nous les présentons dans un ordre qui est inspiré d'une part par le degré de généralité du principe et d'autre part par la priorité accordée aux différents principes ; chaque principe est suivi d'un commentaire.

### **Principe 0 : Qualité de la formation**

*Les intervenant.e.s en didactique des LCE suivent l'évolution de leur champ de compétence de près et gardent leurs compétences dans la LCE et en français au meilleur niveau. Ils / elles actualisent régulièrement leur enseignement. Tout comme l'enseignement scolaire, l'enseignement en didactique est considéré comme une pratique réflexive. Au niveau du fonctionnement de la formation, nous veillons à ce qu'il donne un modèle aux étudiant.e.s concernant la cohérence entre objectifs, contenus, certification et concernant la transparence de ce fonctionnement.*

**Commentaire :** Ce principe de base décrit l'ambition de fonctionnement des membres de l'UER LC. Le volet réflexif est en partie réalisé dans les réunions de module qui sont également le lieu privilégié pour s'assurer du fonctionnement modélisant la transparence et la cohérence de notre formation. A cela s'ajoutent plusieurs réunions thématiques par semestre permettant d'échanger sur des sujets d'actualité, souvent de nature scientifique et dépassant les didactiques spécifiques et les filières. Finalement, une grande partie de ce travail est individuel.

### **Principe 1 : Lien théorie et pratique**

*La formation cherche à sélectionner et à présenter les éléments théoriques selon leur pertinence pour la pratique et favorise l'articulation entre théorie et pratique ; elle est orientée vers l'avenir. Nous visons à former des enseignant.e.s de langue-culture réflexifs et autonomes en respectant les exigences spécifiques des filières de formation.*

*La formation doit se positionner par rapport à l'état de l'art global en didactique des LCE et le prendre en compte tout en étant ouverte pour permettre aux enseignant.e.s de s'adapter à différents contextes locaux. Elle prend en compte et respecte les savoirs d'expérience et la culture scolaire locale.*

**Commentaire :** Au niveau global, ce principe précise le travail en didactique consistant à « filtrer » les connaissances théoriques et scientifiques en fonction de la connaissance des besoins en formation déterminés par son cadre de référence général (référentiel de compétences général et spécifique aux didactiques, exigences des filières, dotation en crédits, conditions de reconnaissance à niveau fédéral etc.) afin de déterminer l'envergure du répertoire didactique permettant de fonctionner dans un établissement scolaire, en privilégiant des démarches basées sur la recherche (*evidence-based teaching*).

Pour cela, il nous semble indispensable de prendre en compte le *state of the art* en matière d'enseignement des langues-cultures en suivant l'évolution de nos didactiques et – du moins partiellement – des disciplines de référence qui les influencent. Toutefois, « l'état de l'art » est nécessairement abstrait et décontextualisé et ne peut pas être implémenté tel quel dans un contexte spécifique local ou régional. Il revient donc à la formation de concilier les développements généraux en didactique et les traditions et cultures locales et régionales sur la base d'une bonne connaissance de ces dernières. Le défi consiste à stimuler une évolution en douceur mais constante.

Ce principe formule également l'ambition d'amener les enseignant.e.s en formation à la capacité d'analyser des éléments théoriques par rapport à leur impact concret sur leur pratique personnelle, d'évaluer cet impact et d'ajuster la pratique en conséquence. Afin de renforcer la dynamique évolutive dans les établissements et d'améliorer notre connaissance des pratiques d'enseignement, nous aurions besoin de relais sur le terrain, idéalement en renforçant le contact et la cohésion avec les praticiennes formatrices et praticiens formateurs.

### **Principe 2 : Contribution au plurilinguisme**

*La notion de plurilinguisme a des conséquences importantes sur la conception de la formation, à trois niveaux:*

- a) contribution spécifique de l'enseignement / apprentissage scolaire des LCE au plurilinguisme individuel des élèves,*
- b) perspective intégrative et spécifique de l'organisation de la formation*
- c) dimensions socioculturelles et interculturelles.*

*La formation se fonde sur une conception pragmatique de la contribution de l'enseignement / apprentissage des LCE au développement du répertoire plurilingue des élèves. Cette conception se caractérise en particulier par: perspective du plurilinguisme prospectif, horizon d'attente réaliste, orientation sur les ressources des élèves et non sur les déficits; présence raisonnable de dimensions transversales et interlangues.*

*Pour construire des bases communes en didactique des LCE, la formation est conçue dans une perspective à la fois intégrative et spécifique en particulier pour les filières du secondaire; pour le primaire, la perspective intégrative s'étend notamment à la langue de scolarisation et la diversité culturelle et linguistique présente en classe. Ainsi, la formation vise à développer une identité*

*professionnelle d'enseignant-e de langue-culture et non seulement une identification à la LCE enseignée.*

*Un enjeu important en lien avec un plurilinguisme fonctionnel est la prise en compte des dimensions interculturelles et socioculturelles de l'apprentissage et de l'utilisation d'une LCE. Dans la formation, on favorisera une posture d'observation, de curiosité et d'ouverture.*

**Commentaire :** le point 2a) positionne la formation en didactique des LCE par rapport à sa contribution spécifique au répertoire plurilingue des élèves. En effet, il nous semble nécessaire de préciser cet aspect dans la mesure où le plurilinguisme des élèves concerne dans une large mesure également la didactique de la langue de scolarisation. Nous nous basons sur une définition de la contribution de l'enseignement des LCE limitée aux aspects mentionnés afin de ne pas surcharger la didactique et partant, l'enseignement des LCE, de ces aspects généraux. Il est évident que la prise en compte du plurilinguisme dans la formation à l'enseignement doit être modulée en fonction des filières (cf. point 2c).

Le point 2b) renvoie à la didactique intégrative des langues-cultures développée à l'UER LC du côté de la formation ; il s'agit selon notre connaissance d'un modèle singulier en Suisse. En effet, nous réunissons les enseignant.e.s de toutes les LCE et des filières S1 et S2 pour les aspects transversaux aux didactiques des LCE afin d'augmenter la cohérence horizontale et verticale entre les LCE enseignées en parallèle et entre les ordres d'enseignement ; en même temps, nous visons à favoriser les échanges entre les enseignant.e.s à niveau individuel. De plus, cette stratégie de formation conduit à une certaine économie de formation.

Pour le primaire, nous profitons de la pluridisciplinarité des étudiant.e.s pour étendre la perspective intégrative à la langue de scolarisation en collaborant avec des collègues de l'UER Français. Toutefois, nous veillons également à donner de la place à la spécificité des différentes didactiques des LCE, entre autres en recourant à ces LCE comme langues d'enseignement (cf. principe 6).

Le point 2c) est en lien avec les approches dites plurielles, abordant le plurilinguisme et la pluriculturalité (cf. 2a) ainsi que le développement d'une compétence interculturelle. Il correspond de plus au tournant social dans la conception de la langue et de son apprentissage que nous avons abordé dans le chapitre 3.1. Finalement, le développement d'une compétence de communication fonctionnelle visée par l'enseignement des LCE aujourd'hui rend la prise en compte de ces dimensions incontournable. Toutefois, ces dimensions relèvent en grande partie de savoir-faire ou de savoir-être les rendant peu tangibles ; de plus, ce sont des dimensions situées et dynamiques ; c'est pour cette raison que l'accent est mis sur le développement d'une posture chez l'enseignant.e.

### **Principe 3 : Valeurs, flexibilité, orientation sur des principes**

*La formation est non dogmatique, flexible, générale; elle promeut la mise en oeuvre de principes d'enseignement au dépens de prescriptions méthodologiques. Notre formation se fonde sur des valeurs en lien avec la qualité de l'enseignement mais aussi en lien avec le rôle des langues-cultures dans la société et dans l'épanouissement individuel des élèves.*

**Commentaire :** Ce principe découle des principes d'enseignement et leur fondements que nous avons retenus (cf. chap. 3.3<sup>2</sup>) ; il tient compte de la complexité des processus d'enseignement / apprentissage des LCE et du fait que la réponse didactique à cette complexité ne peut être que plurielle. En lien avec le principe 1 notamment, pour favoriser la réflexivité et l'autonomie des étudiant.e.s, nous ne limitons pas leur formation aux moyens d'enseignement et aux plans d'études en vigueur mais les confrontons également à d'autres. En contrepartie, les formatrices et formateurs de l'UER LC font également preuve d'une attitude non dogmatique et sont ouvert.e.s à des théories ou positions divergentes pourvu qu'elles soient étayées et cohérentes.

De manière générale, à travers la formation, nous cherchons à promouvoir la qualité de l'enseignement des LCE. Les visées concernant la qualité de l'enseignement découlent des

<sup>2</sup> Cf. aussi Wokusch, Susanne. (2010; mise à jour 2014). *Principes pour l'enseignement d'une langue-culture étrangère*. Synthèse. Non publié, disponible auprès de: [susanne.wokusch@hepl.ch](mailto:susanne.wokusch@hepl.ch)

caractéristiques d'un « bon » enseignement des LCE que nous avons présentées au chapitre 3.5<sup>3</sup>. Ces caractéristiques influencent tant la sélection des éléments théoriques (cf. principe 1) que le degré de flexibilité ainsi que l'absence de dogmatisme p.ex. au niveau d'une démarche spécifique à mettre en place. En outre, la formation ne se limite pas aux aspects techniques de l'enseignement des langues-cultures mais doit prendre en compte les finalités générales de l'école et l'avenir personnel des élèves (cf. principe 2).

#### **Principe 4 : Prise en compte de différences individuelles**

*Dès le départ, la formation doit sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s à la nécessité de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves (inclusion et intégration, différences individuelles).*

**Commentaire :** Depuis des décennies, la linguistique appliquée et la didactique des langues-cultures se préoccupent de différences individuelles par rapport à la manière d'apprendre les langues-cultures et par rapport aux résultats de ces apprentissages. A cela s'ajoute aujourd'hui le défi que pose la pédagogie de l'inclusion. Ce concept de formation portant sur la formation de base en premier lieu, il s'agit dans un premier temps de sensibiliser les enseignant.e.s de langue à cette nécessité. Toutefois, le principe couvrant également la différenciation de manière générale, nous manquons actuellement de temps de formation à consacrer à cette thématique.

#### **Principe 5 : Lien entre formation et recherche, formation par la recherche**

*Dans toute la mesure du possible, nous intégrons une posture de recherche dans les enseignements de l'UER LC. C'est notamment à travers les mémoires professionnels que nous essayons de stimuler la formation par la recherche.*

**Commentaire :** Le renforcement des liens entre formation et recherche ainsi que l'idée de la formation par la recherche est une ambition forte des Hautes Ecoles ; à notre avis, il s'agit d'un processus évolutif qui est également lié à la qualification des formatrices et formateurs concernant la recherche. En même temps, dans le contexte d'une formation professionnalisante, les aspects de la formation permettant aux futur.e.s enseignant.e.s de développer des pratiques fonctionnelles d'enseignement nous semblent prioritaires par rapport à la recherche. C'est pour cela que ce principe est exprimé de manière modérée. Par contre, il est évident que nous nous efforçons d'intégrer des documents issus de la recherche par ex. dans les supports de cours et de réinvestir les résultats de nos propres recherches dans notre enseignement.

#### **Principe 6 : Rôle et place de la langue-culture étrangère dans la formation**

*Les LCE sont utilisées dans la formation à bon escient comme langues d'enseignement, à côté du français.*

**Commentaire :** Dans un souci de cohérence avec la formation antérieure à l'Université pour les filières du secondaire et afin de donner l'opportunité aux étudiant.e.s d'utiliser la langue enseignée également dans un contexte professionnel, les LCE sont utilisées dans les séminaires de didactique spécifique en alternance avec le français, en changeant de langue selon les besoins. Le français étant une langue seconde pour bon nombre d'étudiant.e.s des filières du secondaire, nous accordons également de l'importance à une maîtrise élevée du français. Pour la formation en BP, les langues enseignées sont utilisées à côté du français dans toute la mesure du possible.

---

<sup>3</sup> basé sur Wokusch, Susanne. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant.e.s. *Babylonia*(01), 57-63

## 6.3 Structure de la formation en didactique des langues-cultures étrangères

Le concept de formation se situant en amont de la formation concrète, il ne peut pas être le lieu où l'on détaille les contenus et les articulations fines du plan d'études en didactique des langues-cultures étrangères. Nous nous limiterons à décrire la structuration actuelle en énonçant les points les plus importants.

### 6.3.1 Bachelor Préscolaire et Primaire

Voici la liste des modules en didactique des langues-cultures étrangères dans la formation BP, suivie de l'explicitation de leur structuration et de leur cohérence:

Profil 1-4 :

#### **BP21LAC**

#### **Le langage et les langues à l'école: introduction à leur acquisition, à leur apprentissage et à leur enseignement**

Introduction à l'acquisition du langage et à l'enseignement des langues à de jeunes apprenants.

Profil 5-8:

#### **BP22LAC: L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes au primaire**

Introduction à l'apprentissage et à l'enseignement des langues (étrangères) à de jeunes apprenants. Didactique de l'allemand langue étrangère ; possibilité d'un échange avec la HEP de Berne (NMS)

#### **BP32ALL: Didactique de l'allemand**

Aspects de la langue allemande et des cultures germanophones. Didactique de l'allemand L2 dans une perspective intégrative; focalisation de l'approches par tâches, CLIL et l'approche narrative

#### **BP32ANG: Apprentissage et enseignement de l'anglais comme L3**

L'apprentissage et l'enseignement de l'anglais L3 (enseigné en anglais et en français). Didactique de l'anglais L3 dans une perspective intégrative

#### **BP62ANG: Aspects des cultures anglophones dans l'enseignement de l'anglais au primaire**

Aspects des cultures anglophones pour l'enseignement de l'anglais au primaire: matériaux et situations authentiques (enseigné en anglais)

Comme on peut le voir, les modules sont construits dans une continuité chronologique d'une part et par analogie d'autre part. Le BP21LAC en collaboration avec l'UER Français est destiné aux étudiant.e.s visant l'enseignement préscolaire et leur propose une initiation générale à la didactique des langues-cultures, leur permettant de thématiser la diversité culturelle et le plurilinguisme présents en classe et de préparer les élèves à l'apprentissage ultérieur des langues-cultures étrangères.

Le BP22LAC du deuxième semestre de formation pose les fondements théoriques de l'enseignement d'une LCE à des jeunes apprenant.e.s et introduit à la didactique de l'allemand, première LCE enseignée. Le BP32ALL au troisième semestre comprend un complément de connaissances concernant la langue et les cultures germanophones qui a son pendant dans le BP62ANG pour les cultures anglophones. La didactique de l'allemand au BP32ALL est abordée dans une perspective intégrative, notamment par rapport au français, langue de scolarisation. Pour les étudiant.e.s qui ont choisi l'anglais, le BP32ANG en parallèle au BP32ALL les forme à cette

didactique en positionnant explicitement l'anglais comme troisième langue, deuxième langue étrangère, s'appuyant au niveau didactique sur la didactique de l'allemand et au niveau de l'enseignement visé sur les expériences d'apprentissage des élèves au niveau de l'allemand. Ainsi, la cohérence de la formation didactique est assurée de manière analogue à la conception de l'enseignement de ces deux langues pour que les élèves puissent percevoir la continuité de leurs apprentissages des langues-cultures, contribuant ainsi à la construction de leur répertoire plurilingue personnel.

### **6.3.2 Master en enseignement secondaire 1 et MAS/ Diplôme en enseignement secondaire 2**

La formation à l'enseignement des LCE au secondaire est structurée de la même manière dans les deux filières S1 et S2:

Un module au semestre d'automne réunissant les étudiant.e.s des deux filières et de toutes les LCE pour un cours commun (MSALL31, MSANG31, MSITA31, MESP21), donné en français et un séminaire spécifique à chaque filière et à chaque didactique spécifique, donné en principe dans la langue enseignée. Le cours commun aborde les fondements transversaux de l'enseignement de toutes les LCE enseignées tandis que les séminaires apportent les spécificités de chaque didactique en fonction des mêmes thématiques, de manière contextualisée. Dans ce premier module, l'enseignement focalise sur la construction d'une période d'enseignement tandis que dans le module du deuxième semestre, la planification concerne des séquences de plusieurs périodes et le long terme.

Au niveau organisationnel, les modules de printemps sont séparés selon les filières. Toutefois, le principe d'un cours commun à toutes les LCE est maintenu à l'intérieur de chaque module, S1 et S2. Le cours aborde les mêmes thématiques, dans la même progression, pertinentes pour les deux filières, en les contextualisant en fonction des spécificités de chaque filière (âge des élèves, expérience d'apprentissage, contenus, activités typiques etc.). Comme pour le semestre d'automne, la langue d'enseignement du cours est le français, la langue d'enseignement dans les séminaires spécifiques à chaque didactique est la langue enseignée.

Précisons encore que, sur fond de plurilinguisme, il est tout à fait cohérent pour nous qu'une part importante de l'enseignement en didactique des LCE se déroule en français. En effet, d'une part, en tant que langue de l'institution, le français est la langue commune pour tous les aspects transversaux aux différentes didactiques; d'autre part, comme les étudiant.e.s en didactique des LCE ne sont pas soumis à l'examen de français lors de leur admission et que bon nombre d'entre elles et eux ne sont pas francophones, il nous semble important que le français ait une place importante dans leur formation en didactique également.

### **6.3.3 Formation continue et formation complémentaire**

Pour ce qui est des formations ad hoc organisées actuellement par l'UER LC (diplôme additionnel pour l'anglais au primaire, formation complémentaire à l'enseignement de l'allemand en 5-8H), ces formations s'appuient sur la formation de base. La formation pour l'anglais est conçue de manière analogue, la formation complémentaire pour l'allemand propose un programme spécifique, adapté au public cible d'enseignant.e.s chevronné.e.s.

Quant à la formation continue, le tableau est complexe. Tout au début de la HEP, nous avons tenté de proposer une offre structurée au niveau de la formation continue selon le modèle de la formation initiale, sans succès. Pendant quelques années, différentes tentatives d'ajustement n'ont pas non plus récoltées de succès. Pour l'instant, il n'y a pas de réflexion systématique concernant la formation continue, ni d'analyse des besoins de notre part, principalement par manque de temps. Nos propositions ont en partie un caractère de « ballon d'essai », sont le résultat d'une



« écoute attentive » du terrain ou encore le résultat d'une négociation. A terme, une investigation approfondie des besoins des collègues des établissements pourrait apporter des éléments permettant peut-être de concevoir une offre bien ciblée.

Les principes de formation énoncés ci-dessus sont valables selon nous pour tout type de formation.

## **6.4 Outils accompagnant la formation**

De manière générale, pour chaque module, les étudiant.e.s disposent de supports de cours déposés sur la plateforme-elearning de la HEP (Moodle) en accompagnement de leur formation.

Pour le cours du module 31 des filières S1 et S2 du semestre d'automne (Susanne Wokusch), une première expérience de *blended learning*, plus précisément d'enseignement inversé a été mis en oeuvre durant l'automne 2014 (cours sous forme d'enregistrements vidéos, séances en présentiel pour approfondir et renforcer le lien théorie-pratique).

Un outil particulier est un vademecum élaboré pour les filières S1 et S2, intitulé « Enseigner une langue. Règles de base et principes d'enseignement ». Ce guide pour l'enseignement des LCE a pour fonction de soutenir les étudiant.e.s dans leurs premiers pas dans l'enseignement et de servir de référence pour que les étudiant.e.s ne dépendent pas seulement des modèles dus au hasard de leur parcours personnel mais disposent dès le départ de repères concrétisant les attentes de la formation et permettant de « viser juste ». Comme il s'agit d'un document succinct pour des raisons pratiques, il est formulé sous forme de principes et de règles et a donc un caractère prescriptif; le raisonnement sous-jacent est développé progressivement durant la formation. Le vademecum évolue en parallèle à la formation et son cadre de référence ; il est également transmis aux praticiennes formatrices et praticiens formateurs, par ex. lors des prises de contact pour les visites d'enseignement des stages B.

Signalons encore deux outils en projet; suite au constat du manque d'ouvrages introductifs à la didactique des LCE en français et adaptés ou du moins adaptable au contexte de formation en Suisse romande, une introduction à la didactique des LCE pour le secondaire 1 et 2 est en cours d'élaboration progressive (Susanne Wokusch) et une introduction à la didactique de l'allemand est au stade de projet (pilote par Ingo Thonhauser). Idéalement, ces deux outils seront liés l'un à l'autre.

## **6.5 Liens avec les activités scientifiques des membres de l'UER LC**

La formation en didactique dispensée par les membres de l'UER LC nourrit et se nourrit en partie de certains projets scientifiques de ces membres (cf. principe de formation 10).

Dans le chapitre précédent, nous avons déjà mentionné les deux projets complémentaires d'introduction à la didactique des langues-cultures étrangères.

On peut également signaler un intérêt de recherche permanent pour les pratiques et les conceptions des enseignant.e.s (Susanne Wokusch et Daniela Zappatore) qui a donné lieu à un travail sur les caractéristiques d'un « bon » enseignement des langues-cultures (cf. Wokusch, 2013) et dans le cadre duquel a été élaboré l'enquête sur les pratiques déclarées des praticiennes formatrices et praticiens formateurs (cf. chap. 4.2).

Dans un contexte plus spécifique, l'intérêt de recherche pour la compétence textuelle et le travail avec les textes dans l'enseignement des langues d'Ingo Thonhauser trouve son écho dans la formation en didactique de l'allemand au primaire et dans le module MSLAC36 (en co-animation avec Claudia Bartholemy), module interdisciplinaire des filières secondaire 1 et 2.

## 7. Desiderata et perspectives

Le concept de formation que nous avons présenté tout au long de ces pages est le résultat d'une adaptation à de nombreuses contraintes et constitue en partie un compromis et un renoncement à des ambitions. S'il est évident que bon nombre d'éléments échappent à notre influence, nous pensons qu'il est nécessaire d'énoncer les points qui nous posent problème sous forme de desiderata. Suite à cela, nous proposons quelques perspectives de développement ayant pour but d'améliorer l'offre de formation de l'UER LC.

### 7.1 Desiderata

Les desiderata sont présentés sous forme de liste en explicitant les différents points.

1. En amont de la formation en HEP, filières secondaires 1 et 2 : Entrer en discussion avec la Faculté des Lettres de l'UNIL pour proposer un parcours d'études comprenant une composante renforcée en sciences du langage / linguistique ainsi qu'en culture et civilisation (« Landeskunde », « area studies »).
2. Afin de renforcer les perspectives de formation pour l'enseignement d'une langue au primaire, relancer les travaux en vue de la création du Master pour l'enseignement d'une langue à de jeunes apprenant.e.s (MELJA) pour l'allemand, l'anglais et le français langue étrangère / langue seconde, en collaboration avec la Faculté des Lettres de l'UNIL.
3. Concernant la formation pratique : réfléchir de manière approfondie sur les liens entre la formation pratique dans les établissements, leur accompagnement et la formation à la HEP VD. L'UER LC est favorable à la mise en place d'une fonction de mentor ou de formatrice / formateur pratique accompagnant plusieurs stagiaires et responsable de leur formation pratique, notamment de la certification (éventuellement en collaboration avec les enseignant.e.s praticiennes formatrices / praticiens formateurs accueillant les stagiaires dans leurs classes). L'intervention des UER dans la certification des stages est à nos yeux un desideratum urgent.
4. En lien avec la formation pratique, il serait à nos yeux indispensable de pouvoir intervenir en cas de problèmes au niveau de la maîtrise de la langue-culture enseignée, en particulier au secondaire 1 et 2 (compétence 1 du référentiel de la HEP) ; en effet, des lacunes de compétence concernant la langue et la culture entravent fortement la mise en oeuvre d'un enseignement des LCE de qualité comme nous l'avons défini.
5. Formation continue : la réflexion conduite dans ce cadre ne se réfère pas explicitement à la formation continue ; cependant, nous sommes conscient.e.s de l'importance de la formation continue dans la profession enseignante. Une réflexion systématique nous paraît importante, en particulier pour accompagner l'entrée dans la formation.

### 7.2 Perspectives de développement futur

Comme les desiderata, les perspectives de développement sont présentés sous forme de liste commentée.

1. Une première perspective est en réalité une question ouverte dépassant la formation à l'enseignement ; elle concerne surtout l'enseignement primaire. Il s'agit de la question du rôle de l'enseignant.e de langue-culture qui – à notre connaissance - n'a pas fait l'objet d'une réflexion approfondie. En effet, tant le tournant socioculturel / sociocognitif que la redéfinition de la compétence de communication plurilingue et interculturelle amènent à la conclusion que le rôle de l'enseignant.e ne peut pas (plus) être défini de manière simple. On ne peut pas

attendre d'un.e enseignant.e généraliste d'être un modèle linguistique en allemand et / ou en anglais ; on peut réfléchir à une fonction de modèle d'apprentissage ou de modèle de fonctionnement plurilingue mais ces questions nécessitent un approfondissement et devraient être étudiées également pour le secondaire 1 et 2. Une telle réflexion permettrait d'orienter plus précisément la formation.

2. En lien avec la question du rôle de l'enseignant.e de langue-culture et la maîtrise requise dans la LCE enseignée ainsi que le plurilinguisme, il serait fort utile d'étudier l'opportunité d'introduire une composante de formation portant sur la conscience du fonctionnement des langues-cultures pour les enseignant.e.s (*teacher language and culture awareness*), par ailleurs préconisée de manière implicite dans le Profil européen pour la formation des enseignant.e.s de langues (Kelly & Grenfell, 2004, recommandations 26 et 27).
3. Dans le contexte du plurilinguisme et des aspects langagiers transversaux ainsi que dans le contexte d'un futur laboratoire en collaboration avec les collègues de l'UER Français, nous pouvons également envisager d'intensifier la collaboration et la coordination des contenus de modules entre les deux UER en charge des didactiques langagières à la HEP VD.
4. Afin de renforcer les liens entre formatrices et formateurs de la HEP, praticiennes formatrices et praticiens formateurs et étudiant.e.s, nous proposons le développement d'une charte de qualité de l'enseignement, à signer sur une base volontaire et fédérant les efforts de toutes les parties au service des apprentissages des élèves dans les classes. A moyen terme, les enseignant.e.s en fonction pourrait être inclus, à travers la formation continue. Un tel effort pourrait conduire à une dynamique associant l'institution de formation et les enseignant.e.s dans les écoles.
5. Concernant les contenus de la formation, il serait important de chercher des possibilités pour renforcer l'offre de formation CLIL (*content and language integrated learning*). L'enseignement à double vocation « objectifs de contenu » et « objectifs de langue » est déjà présent dans les modules de toutes les filières, en particulier dans les modules interdisciplinaires mais ceux-ci ne touchent qu'une partie limitée des étudiant.e.s. Cette perspective figure également dans le Profil européen pour la formation des enseignant.e.s (Kelly & Grenfell, 2004, recommandation 33 « Une formation à l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère »).
6. Quant au temps de formation limité et notamment le bénéfice attendu d'un renforcement des opportunités de pratique réflexive, nous pouvons continuer à chercher des pistes pour intensifier l'utilisation du temps présentiel en formation de base ; le recours à l'enseignement « inversé » au moyen de cours enregistrés nous semble prometteur (filières secondaire 1 et 2). A terme, de tels enregistrements accompagnés de dossiers pourraient être mis à disposition pour une offre formation continue individualisée.
7. Au fur et à mesure que les ressources électroniques pour les différentes filières se développent, nous aimerions les mettre en réseau pour augmenter la cohérence de nos formations et favoriser les échanges entre formatrices et formateurs, praticiennes formatrices / praticiens formateurs et (futur.e.s) enseignant.e.s. Cela présupposerait également une mise à disposition de ressources informatiques et un soutien pour les gérer. Cette perspective de développement est à mettre en lien avec l'idée de la charte de qualité évoquée sous 4.
8. Finalement, nous devons développer la didactique des langues-cultures dans le sens de la pédagogie de l'inclusion afin de tenir compte des élèves à besoins particuliers, notamment des élèves présentant des handicaps sensoriels. Une collaboration avec les collègues de l'enseignement spécialisé devrait être mise en place pour développer au moins quelques éléments de formation.

## **Mot de la fin**

La conception d'une formation dans une institution de formation comme la HEP Vaud est tributaire de beaucoup de facteurs d'influence : prescriptions (en particulier les conditions de reconnaissance de la CDIP), état des connaissances et de bonnes pratiques de formation, cultures et traditions locales, et bien sûr, le profil des personnes qui doivent construire et

dispenser la formation. Dans ce sens, le concept que nous présentons ici reflète une certaine subjectivité, liée partiellement à l'histoire et l'évolution de l'UER LC au sein de la HEP VD. Ce document reflète l'état de développement de la formation à l'enseignement des langues-cultures après bientôt 15 ans de travail et quelques itérations de plans d'études. Selon notre perception, ce concept de formation reflète une première étape de maturité, d'équilibre. Bien évidemment, le terme « équilibre » implique la dynamique et partant, une remise en question et un ré-équilibrage permanents.

## Bibliographie

- Atkinson, Dwight. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In Dwight Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 143-166). London & New York: Routledge.
- Atkinson, Dwight. (2013). Language learning in mindbodyworld: A sociocognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching*, 47(04), 467-483.
- Brown, H. Douglas. (2007 (3rd edition)). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains NY: Pearson Longman.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella, & Starkey, Hugh. (2002). Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. In Division des politiques linguistiques (Ed.), *Langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, F., & al., et. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: ECML Retrieved from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.
- Causa, Mariella. (2012). *Le répertoire didactique : une notion complexe*. In Mariella Causa (Ed.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruxelles: De Boeck.
- CDIP. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination nationale*. CDIP Retrieved from [http://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf).
- CDIP. (2013). *Stratégie des Langues pour le degré secondaire II. Stratégie de la CDIP du 24 octobre 2013 pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans le degré secondaire II formation générale (écoles de maturité et de culture générale)*. Berne: CDIP Retrieved from [http://www.edudoc.ch/static/web/dokumentation/sprachenstrat\\_sek2\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/dokumentation/sprachenstrat_sek2_f.pdf).
- Celce-Murcia, Marianne. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In Eva Alcòn Soler & Maria Pilar Safon Jordà (Ed.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57 (print version)). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. Retrieved from <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=857>.
- coll. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.
- Cummins, Jim. (2001). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In Colin Baker & Nancy H. Hornberger (Eds.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Zoltan (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard, & Kubanek, Angelika. (2006). Les langues pour les enfants en Europe  
Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Rapport EAC 89/04 Lot 1. Bruxelles.
- Ellis, Rod (2005). *Instructed Second language Acquisition - A Literature Review*. Auckland: Auckland UniServices Limited. URL : <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163> (13 septembre 2011)
- Groupe de travail conditions-cadres (2008). Principes didactiques de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire. Nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la collaboration intercantonale entre les cantons de BL, BS, BE, FR, SO et VS. Site web : [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)
- Groupe de travail conditions-cadres (2010). Projektversion. Lehrplan Französisch und Englisch. URL : [http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passerspartout/pdf/PP\\_Lehrplan\\_F\\_E\\_def.pdf](http://www.passepartout-sprachen.ch/dms/passerspartout/pdf/PP_Lehrplan_F_E_def.pdf)
- Hall, Joan Kelly. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow, UK: Pearson.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge (Kindle Edition).
- Hattie, John. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.
- Hedgcock, John. (2002). Toward a Socioliterate Approach to Second Language Teacher Education. *The Modern Language Journal*, 86(iii), 299-317.
- Hutterli, Sandra, Stotz, Daniel, & Zappatore, Daniela. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hutterli, Sandra (ed), Coste, Daniel, Elmiger, Daniel, Eriksson, Brigit, Lenz, Peter, Stotz, Daniel, Wokusch, Susanne, Zappatore, Daniela. (2012). Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. In EDK-CDIP (Ed.), *Etudes + rapports* (Vol. 34B). Berne: EDK-CDIP.
- Johnson, Karen E. (2006). The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, Karen E. (2009a). *Second Language Teacher Education*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Johnson, Karen E. . (2009b). Trends in Second Language Teacher Education. In Anne Burns & Jack C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jourdenais, Renée. (2011 (first edition 2009)). Language Teacher Education. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 647-658). Chichester, West Sussex: UK: Wiley-Blackwell.
- Kelly, Michael, & Grenfell, Michael. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Strasbourg.  
([www.lang.soton.ac.uk/profile](http://www.lang.soton.ac.uk/profile))

Kuster, Wilfrid, Egli Cuenat, Mirjam, Klee, Peter, & Roderer, Thomas. (2014a). Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire. Saint-Gall: PH St. Gallen. URL: [http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resourcen//PdC\\_degre\\_primaire\\_9.8.14\\_V.4.2.pdf](http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resourcen//PdC_degre_primaire_9.8.14_V.4.2.pdf)

Kuster, Wilfrid, Egli Cuenat, Mirjam, Klee, Peter, & Roderer, Thomas. (2014b). Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire 1. St-Gall: PH Sankt Gallen. URL: [http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resourcen//PdC\\_degre\\_secondaire\\_9.8.14\\_V.4.2.pdf](http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resourcen//PdC_degre_secondaire_9.8.14_V.4.2.pdf)

Littlewood, William. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(03), 349-362.

Long, Michael H. (2011 (first published 2009)). Methodological Principles for Language Teaching. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373-394). Chichester, West Sussex: UK: Wiley-Blackwell.

Long, Mike. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley Blackwell.

Lortie, Dan.C. (1975, new preface 2002). *Schoolteacher. With a New Preface. Second Edition*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

McKay, Penny. (2003). L'enseignement des langues vivantes dans le primaire en Australie. In Marianne Nikolov & Helena Curtain (Eds.), *Un apprentissage précoce: les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs* (pp. 261-283). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Moore, Danièle. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Editions Didier.

Roussi, Maria. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs de grec de français*. (Doctorat en didactique des langues et des cultures), Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris. (00/78/73/05/PDF/2009PA030082)

Sauer, Esther, Saudan Victor (2008). Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques. Base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères. Sur mandat du groupe de travail conditions-cadres. Site web : [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

Thonhauser, I. (à paraître). Zur Ausbildung von Lehrenden im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion. In M. Clalüna & B. Etterich (coord.), *Deutsch lohnt sich: DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf. Akten der fünften gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Stallikon: Käser.

UER LC (2013. Version 3.2.3). Enseigner une langue. Règles de base et principes d'enseignement. Vademecum à l'attention des étudiant-e-s en formation pour l'enseignement d'une langue au secondaire 1 et 2. Lausanne : HEP (support de cours). Disponible auprès de : [susanne.wokusch@hepl.ch](mailto:susanne.wokusch@hepl.ch)

Wokusch, Susanne avec la collaboration d'Irene Lys (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik : Konzepte, Umsetzungen, Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, Heft 2, pp 168-17

Wokusch, Susanne (2008a). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia* 1/08, pp. 12-14

Wokusch, Susanne (2008b). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes. Revue pédagogique HEP*, no 8, Mai 2008, pp. 30-34

Wokusch, Susanne, Lys, Irene (coll.), Bissegger-Revaz, Camille (coll.). (2010). Mandat de recensement de pratiques allant dans le sens d'une didactique intégrative des langues étrangères. Rapport à l'intention du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la CIIP: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Non publié, disponible auprès de: [susanne.wokusch@hepl.ch](mailto:susanne.wokusch@hepl.ch)

Wokusch, Susanne. (2010; mise à jour 2014). *Principes pour l'enseignement d'une langue-culture étrangère*. Synthèse. Non publié, disponible auprès de: [susanne.wokusch@hepl.ch](mailto:susanne.wokusch@hepl.ch)

Wokusch, Susanne. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant.e.s. *Babylonia*(01), 57-63.

Woods, Devon. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wray, Alison. (2002). *Formulaic Language and the lexicon*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# Annexes

## Mandat DF2014-03



Haute école pédagogique  
Comité de direction  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne  
www.hepl.ch

Projet 1 : 28.01.2014  
Version finale : 25.06.2014

### Mandat DF 2014-03

#### 1. Mandat

## Concept de formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères

#### 2. Responsables

Mandant : Directeur de la formation

Mandataire : UER Didactiques des langues et cultures

#### 3. Objectifs

Proposer un concept de la formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères pour la HEP Vaud comprenant la description succincte des fondements scientifiques et pédagogiques (état de la science, état de la pratique) et la présentation des principes et orientations retenus.

#### 4. Enjeux

Ce mandat s'inscrit dans les orientations stratégiques du plan d'intentions 2012-2017 de la HEP. Il vise à répondre à l'objectif suivant :

- ▶ Renforcer la formation des étudiants et des enseignants en activité pour l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues et cultures et la promotion du plurilinguisme figurent parmi les axes de développement prioritaires de la CDIP.

Dans ce contexte, il importe que la HEP Vaud se positionne et communique son ambition et ses compétences non seulement à l'intention des étudiants, mais également à celle des établissements scolaires et de ses partenaires romands, nationaux et internationaux, notamment ceux qui préparent nos étudiants avant leur arrivée à la HEP et ceux qui engagent nos diplômés au sortir de la HEP.

#### 5. Délivrables

Projet de concept comprenant

- une description succincte des principaux résultats de la recherche et de l'état du débat scientifique ;
- une description succincte de l'état des pratiques de l'enseignement des langues, de ses points forts et points faibles ;
- une présentation des principes de formation et des principales orientations pédagogiques retenues pour la formation ;
- des propositions permettant de renforcer la formation des étudiants et des enseignants en activité pour l'enseignement des langues et cultures étrangères

Début du mandat : 01.07.2014





Fin du mandat : 31 janvier 2015

#### **6. Conditions de succès**

Le travail est fondé sur tout ce qui a déjà été élaboré au sein de l'UER LC.

Ressources : 30% à répartir sur les membres de l'UER assumant le mandat.

Lausanne, le 25 juin 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Petitpierre', is written over a horizontal line.

Cyril Petitpierre, Directeur de la formation

## Modèle de la compétence de communication (Celce-Murcia, 2007)

### Compétence socio-culturelle:

Connaissances pragmatiques: comment exprimer des messages de manière appropriée dans le contexte communicatif social et culturel général.

3 variables:

- facteurs de contexte social : âge, genre, distance sociale, relations réciproques, pouvoir et affect
- adéquation stylistique: stratégies de politesse, un sens de genres et de registres
- facteurs culturels: connaissance de la communauté linguistique cible, des dialectes et différences régionales majeures et conscience interculturelle

### Compétence de discours:

Sélection, sérialisation, arrangement de mots, structures et énoncés en vue d'un message unifié.

Intersection de l'intention, des connaissances socio-culturelles et des ressources linguistiques afin d'exprimer messages et attitudes et de créer des textes cohérents.

4 champs importants:

- cohésion
- deixis
- cohérence
- structures propres aux différents genres de textes

### Compétence linguistique, 4 types de connaissance:

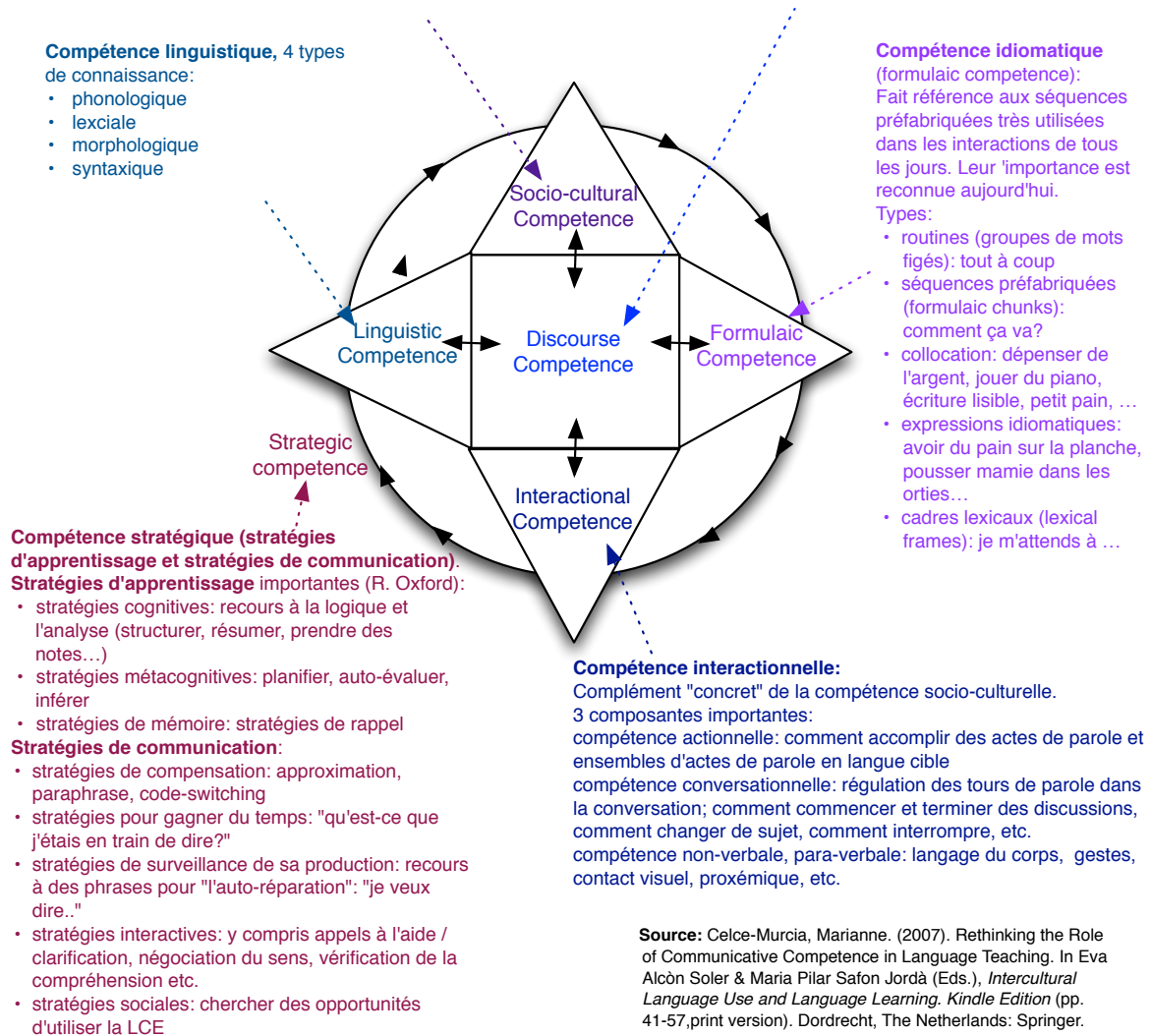
- phonologique
- lexicale
- morphologique
- syntaxique

### Compétence idiomatique (formulaic competence):

Fait référence aux séquences préfabriquées très utilisées dans les interactions de tous les jours. Leur importance est reconnue aujourd'hui.

Types:

- routines (groupes de mots figés): tout à coup
- séquences préfabriquées (formulaic chunks): comment ça va?
- collocation: dépenser de l'argent, jouer du piano, écriture lisible, petit pain, ...
- expressions idiomatiques: avoir du pain sur la planche, pousser mamie dans les orties...
- cadres lexicaux (lexical frames): je m'attends à ...



Légende en français par SW.