

Teil II: Fremdsprachendidaktik und/oder Künstliche Intelligenz

L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme

Eric Castagne

Abstracts

Es ist allgemein bekannt, dass der französische Staat ein konfliktreiches Verhältnis zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hat. Erst in jüngster Zeit, ab Mitte des 20. Jahrhunderts, hat Frankreich begonnen, die sprachliche Vielfalt zu berücksichtigen, vor allem aus wirtschaftlichen, politischen und strategischen Gründen. Mit Ausnahme einiger Grenzregionen, die in jüngster Zeit von spezifischen Maßnahmen zur Bildung oder Förderung einer regionalen oder grenzüberschreitenden Sprache profitiert haben, kämpft die Mehrsprachigkeit jedoch darum, ihren Platz in Frankreich zu finden. Einige Sprachen, die das Ergebnis mehrfacher Einwanderung sind, seien es Ausgangssprachen oder Sprachen des kulturellen Erbes, werden ignoriert oder abgewertet; andere erhalten trotz ihres internationalen Status im Vergleich zur englischen Sprache nur wenig Anerkennung oder Unterstützung. Der Fall der deutschen Fremdsprache in Frankreich ist ein prototypisches Beispiel. Trotz der wichtigen Führungsrolle des deutsch-französischen Paares in der Europäischen Union, der beruflichen Perspektiven und vieler anderer wirtschaftlicher und sozialer Stärken und Möglichkeiten wird die deutsche Sprache immer weniger institutionell gefördert und immer weniger studiert, auch in der Région Grand Est (wenn nicht sogar in den Grenzgebieten Elsass und Lothringen). Nachdem der Stand des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in Frankreich außerhalb der Grenzgebiete skizziert und mit den Grundsätzen der Sprachbildungspolitik in Frankreich in Beziehung gesetzt wurde, wird das Ziel dieses Beitrags darin bestehen, nicht eine Erneuerung, sondern einen Übergang des Fremdsprachenunterrichts hin zu einer ergonomischen Erziehung zur Mehrsprachigkeit vorzuschlagen.

It's well known that the French State has a conflictual relationship with multilingualism, and plurilingualism. It was only very recently, from the middle of the 20th century, that France began to take linguistic plurality into consideration, mainly for economic, political and strategic reasons. However, with the exception of certain border regions, which have recently benefited from specific measures to educate or promote a regional or cross-border language, plurilingualism is struggling to find its place in France. Some languages, resulting from multiple immigrations, whether source languages or heritage languages, are ignored or devalued; others, despite their international status, receive little recognition or support compared to English language. The case of the German foreign language in France is a prototypical example. Despite the major leadership role played by the Franco-German couple within the European Union, the

Castagne, Eric: L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 79-100. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1082>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

professional prospects, and many other economic and social strengths and opportunities, the German language is less and less institutionally supported and less and less studied, including in the Région Grand Est (if not in the border areas of Alsace and Lorraine). After outlining the state of German as a foreign language teaching in France outside the border areas, and correlating it with the principles of language education policy in France, the aim of this paper will be to propose, not a renewal, but a transition of foreign language teaching towards an ergonomic education in plurilingualism.

Mots clés

Politique linguistique, plurilinguisme, crises, transition, synergie, stratégie.

Biographie

Eric Castagne est professeur en sciences du langage à l'Université de Reims Champagne-Ardenne où il dirige depuis 2001 le programme interdisciplinaire *InterCompréhension Européenne*. Il étudie les aspects théoriques du plurilinguisme et propose des développements appliqués dans le domaine des langues romanes et germaniques. Il est co-fondateur et membre du comité de rédaction de la revue électronique internationale *Sudlangues* depuis 2002 et directeur de la collection *ICE* aux EPURE depuis 2005. Il a été coordinateur du programme Socrates *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne* et responsable de l'axe *Intercompréhension* dans le consortium européen *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe (MIME)*. Il a siégé pendant 20 ans au Conseil Académique de l'Université de Reims Champagne-Ardenne et siège depuis 2024 au Conseil National des Universités.

La monarchie d'Ancien Régime n'a jamais eu réellement de politique linguistique. Les patois étaient répandus sur l'ensemble du territoire : la France était multilingue. Mais en réaction à la pluralité patoisante, symbolique de la royauté, les jacobins ont choisi d'imposer le monolinguisme francophone (de Certeau, Julia, Revel, 1975) : la loi du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) indiquait que tout acte public devrait être rédigé en français. Les lois Ferry de 1881 et 1882 ont poursuivi cette politique en rendant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, mais en interdisant l'usage des langues vernaculaires à l'école. Les objectifs initiaux ont été atteints à la fin de la première guerre mondiale dans les villes et de la seconde guerre mondiale dans les campagnes : la France est alors monolingue, du moins en théorie. Plus tard, la France refusera d'appliquer en droit national la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires élaborée par le Conseil de l'Europe en 1992 pour des raisons institutionnelles puisque cette charte va à l'encontre de l'article 2 de la Constitution française qui établit le français comme (seule) langue de la République. La seule concession à cette monopolisation linguistique trouve place dans la proposition parlementaire du 22 mai 2008 pour introduire dans l'article 1 de la Constitution la mention que *les langues régionales font partie de l'héritage culturel de la France*. Pour un panorama plus complet, je renvoie à J.-Harguindeguy et Cole (2009) qui proposent un historique de « la politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales ».

Quant à l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, il est né avec l'Ordonnance de H. de Vatimesnil du 26 mars 1829 qui réunit les mesures relatives à « l'administration supérieure de l'instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et communaux, les

institutions et pensions et les écoles primaires protestantes » (Savoie, 2000, 209) et qui fait adopter l'autorisation des cours spéciaux dans les établissements particuliers (Belhoste et al., 1995, 127-128). Très concrètement, Vatimesnil, qui a été nommé ministre de l'Instruction publique un an plus tôt, convainc le roi de réformer le plan d'études, dont l'enseignement des langues vivantes modernes, pour l'adapter à des objectifs professionnels plus opérationnels que dans le cursus des études classiques :

Le plan d'études des diverses maisons d'éducation a le défaut d'être trop uniforme. Il convient aux jeunes gens qui se destinent aux professions dont l'instruction classique forme la base naturelle ; il n'est nullement approprié aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières. Déjà, dans quelques collèges royaux, on a remédié avec succès à cet inconvénient, en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc.

Mais la constitution de la didactique des langues étrangères vivantes débutera bien plus tard. Puren (1989, 9-12) identifie plusieurs motivations pour son développement à la fin du XIXe siècle. La première motivation est économique avec l'avènement de la mondialisation propulsée par la révolution industrielle. La deuxième est pédagogique en réaction contre l'enseignement classique des langues dites mortes. La troisième est politique et idéologique avec la volonté de changer l'homme en citoyen de la République démocratique pour changer la société en société laïque et libérale. La quatrième et dernière est nationale et stratégique en préconisant, après la défaite de la guerre franco-prussienne en 1870, une modernisation de l'enseignement sur le modèle allemand passant par l'enseignement des langues vivantes et de la société française en s'ouvrant aux échanges internationaux de tous ordres.

Ceci étant dit, l'Instruction Publique avant 1932 et l'Éducation Nationale depuis 1932 ont pris en compte très tardivement la pluralité dans l'enseignement des langues. Hormis les régions frontalières de l'Alsace et de la Lorraine qui bénéficient d'aménagements spécifiques liées à une plaie historique, l'Éducation Nationale a été amenée progressivement, après la Seconde Guerre Mondiale et durant la Guerre Froide, à s'intéresser à des réalités économiques et sociales de plus en plus multilingues. L'objet de cette communication sera d'exposer un état de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France hors zones frontalières, puis d'examiner les principes directeurs de la politique éducative des langues en France, avant d'envisager une transition de l'enseignement des langues étrangères vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme et de conclure par quelques réflexions et propositions.

1 L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France : un enseignement en crises

L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France souffre depuis quelques années de crises multidimensionnelles (politique, éducative, cognitive, émotionnelle voire démocratique) symptomatiques et révélatrices de l'état général de l'éducation nationale en France.

1.1 De la crise éducative

Les discours politiques prônant l'amitié franco-allemande et les actes que nous pouvons observer ne sont manifestement pas en phase. Plus précisément dans le domaine de l'éducation nationale, ils semblent en totale contradiction. Pour étayer notre évaluation, prenons l'exemple

de la question écrite de Madame Delphine Lingemann, députée MoDem (c'est-à-dire provenant du parti 'Mouvement Démocrate' participant à la majorité présidentielle), posée le 4 octobre 2022 à monsieur Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, qui lui répond le 15 novembre 2022 (<https://questions.assemblee-nationale.fr/q16/16-1782QE.htm>). La question est présentée ci-dessous de manière légèrement abrégée :

La relation franco-allemande s'inscrit dans une histoire riche dont la signature du traité de l'Élysée le 22 janvier 1963 par le général de Gaulle et le chancelier Adenauer constitue un événement fondateur. Ce traité de réconciliation et de coopération entre la France et l'Allemagne, qui a scellé l'amitié franco-allemande, prévoyait une coopération renforcée entre la France et l'Allemagne, notamment en matière d'éducation. La célébration l'année prochaine du 60e anniversaire du traité de l'Élysée constitue l'occasion d'évoquer l'importance majeure de l'apprentissage de la langue allemande. En effet, de nombreuses classes de germanistes ferment faute de professeurs ou d'élèves davantage séduits par l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. La rentrée 2022-2023 s'annonce particulièrement compliquée : 72 % des postes n'ont pas été pourvus en septembre 2022. D'après les chiffres du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, on compte aujourd'hui environ 6 500 professeurs d'allemand en France contre plus de 10 000 en 2006. [...] En 2018, d'après les données issues du moteur de recherche Indeed, spécialisé dans la recherche d'emploi, on dénombre environ 4 000 offres contenant le mot-clé « allemand » dans les annonces. Une compétence deux fois plus demandée que l'espagnol. Au regard de ces éléments, il est nécessaire d'encourager l'apprentissage de la langue allemande. Elle l'interroge sur les mesures envisagées pour renforcer la pratique de l'allemand sur l'ensemble du territoire et à tous les niveaux de la scolarité afin de pérenniser son apprentissage.

La réponse, présentée de manière abrégée également, est édifiante :

L'enseignement de l'allemand en France constitue une priorité du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse dans le cadre de la politique de développement de l'enseignement des langues vivantes. Depuis la signature du Traité de l'Élysée le 22 janvier 1963, l'action en faveur de la langue du partenaire s'inscrit de manière continue dans la coopération éducative franco-allemande. Le 22 janvier 2019, à Aix-la-Chapelle, un nouveau Traité a été signé qui prévoit en son article 10 que les deux États « adoptent des stratégies visant à accroître le nombre d'élèves apprenant la langue du partenaire ». Pour remédier à la baisse des effectifs d'élèves apprenant l'allemand, un ensemble de dispositifs éducatifs spécifiques et de conventions partenariales viennent compléter les enseignements de droit commun. Les écoles maternelles franco-allemandes Élysée connaissent une forte dynamique. À la rentrée 2022, 275 écoles maternelles françaises offrent un enseignement en français et en allemand dès les premières années de scolarisation. En élémentaire, les écoles bilingues concernent majoritairement l'allemand (183 330 élèves à la rentrée scolaire 2021). Au collège, environ 80 000 élèves sont inscrits dans un dispositif bilangue. Les sections binationales Abibac poursuivent leur dynamique avec l'ouverture de trois nouvelles sections à la rentrée scolaire 2021 et une ouverture à la rentrée scolaire 2022, ce qui porte leur nombre à 92. [...] La question de l'attractivité est également au cœur de la réflexion en matière de formation initiale, notamment par le levier de la mobilité et le développement de formations franco-allemandes (via les INSPE [Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation]) et européennes (via Erasmus+) pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement. À ce titre, la redynamisation du programme des assistants de langue allemande est également une piste d'amélioration majeure dans la mesure où parmi les assistants se trouve souvent une partie du futur vivier d'enseignants d'allemand. [...] Plusieurs pistes de réflexion sont à l'étude, notamment : le renforcement et la

valorisation de la mobilité vers l'Allemagne et les mobilités entrantes ; une coopération plus étroite avec les collectivités territoriales ; l'encouragement au choix du métier de professeur d'allemand ; le renforcement des diplômés franco-allemands ; le pilotage de la carte académique des langues en prenant davantage en compte la place de l'allemand ; la mise en place d'outils d'excellence franco-allemands pour l'enseignement et la formation professionnels, en référence à l'article 10 du Traité d'Aix-la-Chapelle.

La réponse du ministère est une suite de chiffres non contextualisés et de promesses qui n'engagent que ceux qui y croient. Très brièvement, malgré l'absence de données précises mises à jour, la France compterait 14 148 écoles maternelles contre « 275 écoles maternelles françaises [qui] offrent un enseignement en français et en allemand », soit 1,94 %. On compterait 4 054 300 élèves en écoles élémentaires, mais seulement 183 330 élèves en écoles bilingues, soit 4,52 %. On compterait 80 000 inscrits en classe bilangue, filière supprimée dans le public lors de la réforme du collège menée en 2015 par un gouvernement pas si éloignée politiquement que l'actuel, justifiée en personne par la ministre de l'époque avec le but de « supprimer l'élitisme dans le système éducatif français », instituée par un décret pour abrégier le débat parlementaire, et condamnée par une majorité de Français (<https://www.lesechos.fr/2015/05/college-plus-de-six-francais-sur-dix-opposes-a-la-reforme-264781>) et par l'ensemble des experts quelle que soit leur discipline (des pédagogues comme Philippe Meirieu, des philosophes comme Michel Serres ou Pascal Bruckner, des psychiatres comme Boris Cyrulnik, des historiens comme Jean Baubérot et des académiciens comme Jean d'Ormesson. A côté de ces chiffres avancés et des pourcentages absents opposés par le ministère, il serait honnête de préciser la localisation des écoles et filières franco-allemandes, qui, à ne pas en douter, se situent préférentiellement dans les zones frontalières et peu sur l'ensemble du pays. La réponse comporte de nombreux mots vides dignes d'une langue de bois pauvre et redondante quel que soit le secteur concerné : « redynamisation », « piste d'amélioration », « pistes de réflexion », « renforcement », « valorisation », « coopération plus étroite », « encouragement », etc. Face à cette imprécision vaporeuse provenant directement du ministère, on peut opposer quelques éléments factuels, clairs et explicites fournis pour la majorité par l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France (désormais ADEAF : <https://adeaf.net/>). A partir d'une entrevue de Katrin Goldmann, la vice-présidente de cette association, menée par la chaîne de télévision française d'information en continu BFMTV (https://www.bfmtv.com/societe/education/la-situation-est-grave-l-allemand-en-voie-de-disparition-dans-les-ecoles-francaises_AN-202211070005.html), la situation globale de l'enseignement de l'allemand en France est sinistrée :

1) Depuis le début des années 2000, on a observé une réduction drastique des heures d'enseignement de l'allemand et la fermeture ou de non-ouverture de classes dans les collèges et lycées publics en France. Le nombre d'enseignants d'allemand est passé de 10.189 professeurs en 2006 à 5801 en 2021. Il s'agit là du résultat, non pas d'une désaffectation pour la langue allemande, mais de la réforme du collège appliquée en 2015 dont l'un des objectifs étaient d'abolir dans les établissements publics (mais pas dans le privé) les classes bilangues et européennes, alors qu'elles permettaient pourtant à des élèves de commencer une deuxième langue (dont l'allemand) dès la classe de 6^{ème}. Cette décision a été de l'avis de tous les experts une erreur fondamentale :

« C'est cette réforme qui a tout fait basculer et qui a fortement touché les langues. Elle était présentée comme un progrès. Ça n'a pas été le cas. Ça a tout désorganisé », fulmine encore Thérèse Clerc, ancienne présidente de l'ADEAF et enseignante d'allemand.

Les classes bilangues et européennes seront finalement rétablies en partie en 2017 par le ministre de l'Éducation nationale suivant, mais sans retrouver au moins les effectifs antérieurs.

2) Les résultats du concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (désormais Capes) d'allemand, concours national de recrutement des professeurs d'allemand, sont en chute libre malgré « un contexte généralisé de pénurie de professeurs ». En 2022, 72% de postes n'ont pas pu être pourvus :

« Cela fait des années que nous voyons une évolution allant vers le bas se dessiner », soupire Ulrike Zahn, la présidente de l'Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France (ADEAF). « Mais malgré cela, le choc a été important. »

3) les enseignants d'allemand exercent particulièrement dans de mauvaises conditions. Compte tenu de la fermeture de classes et du problème de recrutement, un professeur d'allemand a donc désormais sous sa responsabilité deux fois plus d'élèves qu'il y a 15 ans et il est affecté sur plusieurs établissements. Katrin Goldmann, la vice-présidente de l'ADEAF a signalé comme exemple représentatif de la situation « le cas d'une professeure agrégée *qui devait travailler sur quatre établissements en même temps*, sans compter qu'en plus des cours, *un enseignant d'allemand doit aller dans des classes de primaire pour promouvoir sa langue, organiser des voyages scolaires et des échanges* pour espérer avoir des élèves au collège. »

4) Les élèves du primaire et du secondaire choisissent de moins en moins l'allemand : ils sont passés de 22,9% en 1995 (soit presque un sur quatre) à 14,7% en 2021 (soit un sur sept) pendant que l'espagnol a plus que doublé en passant de 28,9% à 58,3%.

Nous pensons que la crise qui atteint l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France est factuelle, profonde et presque désespérante. Elle mérite une gestion plus consciencieuse, plus équitable et moins économique de la part des gouvernements français successifs, du moins à la hauteur de la valeur du couple franco-allemand auquel semblent attachés nos décideurs et qu'ils savent réactiver quand cela est de leur intérêt. Dans les contextes géo-politique et économique actuels qui placent l'Europe, à commencer par la France et l'Allemagne, dans une position inconfortable entre la position encore dominante des États Unis et la montée en puissance de trois pays du BRICS, la Russie, de la Chine et l'Inde, un encouragement pour ne pas dire une exhortation favorable de l'État français à l'apprentissage de la langue allemande au moins au niveau de la promotion de la langue anglaise serait souhaitable. Nous formulons même le vœux que, comme symbole de cet engagement qui irait au-delà de simples paroles, tout Président et tout Premier Ministre de la République Française sachent s'exprimer ou au moins comprennent la langue allemande avant l'élection du premier et la nomination du second.

1.2 À la crise cognitive et émotionnelle

La crise de nature éducative est à l'origine d'une double crise cognitive : d'un côté, de la part des enseignants, de l'autre, de la part des apprenants.

Les enseignants en général sombrent de plus en plus dans la confusion, l'épuisement, voire l'affaiblissement sous la pression de réformes se succédant à un rythme infernal, souvent caractérisées par des injonctions paradoxales, mises en œuvre au pas de charge, et ôtant toute autorité et liberté pédagogiques contrairement au discours ambiant.

En 14 années, les enseignants d'allemand ont dû affronter trois réformes du Capes d'allemand, une quatrième est en cours à l'heure où nous écrivons ces lignes et devrait voir le jour en 2025-2026 si elle est poursuivie, avec notamment un concours déplacé en fin de Licence 3 au lieu de Master 2, c'est-à-dire anticipé de deux années.

Ceci rend tout de même difficile le maintien d'une ligne claire concernant l'enseignement des langues vivantes et de l'allemand dans le pays. Cette anticipation pose question aussi sur le niveau de connaissance et de compétences des futurs enseignants d'autant plus que la raison qui avait été avancée il y a quelques années pour le mettre en fin de M2 était un approfondissement des connaissances et des compétences.

À ceci, il faut ajouter la question des effectifs généraux toujours croissants contrairement aux affirmations du ministère. Par exemple, si on se fie aux chiffres publiés par le ministère (<https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>), on obtient le tableau suivant :

Premier degré public et privé

22,4 élèves par classe, nombre moyen d'élèves en pré-élémentaire

21,6 élèves par classe, nombre moyen d'élèves en élémentaire

Second degré public et privé

25,9 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations en collège (hors Segpa à savoir hors Sections d'enseignement général et professionnel adapté, à savoir les sections qui accueillent des collégiens présentant des difficultés scolaires graves et persistantes)

17,9 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations professionnelles au lycée

30,3 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations générales et technologiques au lycée

Il faut prendre en compte l'effet lisseur de la moyenne : dans certains établissements, on sera plutôt à -5 (dans les zones privilégiées) et dans d'autres on sera plutôt à +5 (dans les zones non privilégiées). Si on prend en compte ces moyennes et qu'on fait un calcul rapide de l'indicateur d'encadrement dit coefficient H/E (où **H** correspondrait à une heure d'enseignement assurée devant élèves et **E** serait le nombre d'élèves en classe entière), voici l'attention moyenne par élève et par heure que peut apporter potentiellement un enseignant :

Premier degré public et privé

2,67mn par élève et par heure en pré-élémentaire

2,77mn par élève et par heure en élémentaire

Second degré public et privé

2,30mn par élève et par heure dans les formations en collège (hors Segpa)

3,33mn par élève et par heure dans les formations professionnelles au lycée

1,98mn par élève et par heure dans les formations générales et technologiques au lycée

La réduction progressive de l'attention potentielle portée aux apprenants par les enseignants impacte directement l'exercice professionnel de l'enseignant et la sécurisation des apprenants :

Nous avons en France de bons enseignants, motivés, bien formés et désireux de bien faire leur métier. Mais peu ont conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants. Certains instituteurs, professeurs de collège et de lycées, vont rassurer et reconforter les enfants par leur façon d'être, leur manière de parler, leur attention à reprendre autrement une explication mal comprise [...] Un encouragement, une appréciation de

leur part qui seraient perçus comme des banalités par des adultes, auront chez un gamin en recherche de sécurisation, une valeur inestimable. Ce sera un événement émotionnel fort qui participera à structurer sa personnalité. D'ailleurs, lorsqu'on évoque avec des étudiants leurs motivations à suivre telle ou telle filière du Supérieur, il y a presque toujours le souvenir d'un enseignant en particulier. (Boris Cyrulnik, extrait d'un article d'Olivier VAN CAEMERBEKE dans VNI Vounousils l'e-mag de l'éducation : https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_3351139/en/entretien-avec-boris-cyrulnik-peu-d-enseignants-ont-conscience-de-leur-impact-affectif-sur-les-enfants)

2 Politique éducative des langues étrangères en France

2.1 Une approche essentiellement étanche des langues

L'Éducation nationale préconise, quels que soient les époques, les approches et le niveau, d'aborder une seule langue à la fois (dans une classe d'anglais, on fait de l'anglais ; dans une classe d'allemand, on fait de l'allemand ; dans une classe d'espagnol, on fait de l'espagnol) y compris dans les 6^e bilangues (où, sauf initiative personnelle de l'enseignant ou expérience scientifique menée ponctuellement avec l'accord du chef d'établissement et des parents, les approches contrastives sont inexistantes) ou les sections internationales (où, sauf exception, certaines disciplines non linguistiques (désormais DNL) sont enseignées dans une seule langue étrangère).

Un programme Lingua, intitulé *Evlang*, inspiré par Hawkins (1984), soutenu par la commission européenne entre 1997 et 2001 et réunissant cinq partenaires (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse), a eu pour finalité l'*Éveil aux langues*, c'est-à-dire de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier dir. 2003) :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions générales :

A) le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;

B) le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;

C) le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Il aura fallu attendre une quinzaine d'années pour voir la mise en œuvre d'un « éveil à la diversité linguistique » à l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 - BO spécial n°2 du 26 mars 2015) :

Éveil à la diversité linguistique

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils

prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

Si « éveil à la diversité linguistique » n'est pas « éveil aux langues », on ne peut que se réjouir de voir une forme de plurilinguisme émerger sous forme multidimensionnelle à l'école maternelle, qui doit être « un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » (Cavalli et al., 2009, 5).

La diversité sur le papier est massive puisque des supports sont produits dans plus de cinquante langues dont l'allemand et l'alsacien. Mais dans les faits, l'Education nationale n'octroie pas les moyens nécessaires à cet éveil, même si des supports pédagogiques sont disponibles : la diversité est relative, biaisée par une présence systématique de l'anglais et, en fonction des disponibilités locales, ponctuée par quelques autres langues.

Malgré cette avancée, on observe des résistances institutionnelles d'origine idéologique à un plurilinguisme perméable qui maintiennent l'étanchéité de l'enseignement des langues aux niveaux supérieurs hormis les cas particuliers signalés au début de ce paragraphe.

2.2 Une approche cumulative du plurilinguisme

En France, la politique éducative des langues porte bien son nom : il s'agit d'une politique éducative des langues et non du plurilinguisme : pendant très longtemps, la pluralité n'existait pas dans l'enseignement des langues et ce n'est que récemment, sous l'impulsion de l'Union européenne et de l'Unesco qu'elle a été amenée à prendre en compte la diversité linguistique, ce qui n'est pas encore le plurilinguisme.

Pour rappel, la Commission européenne organise *2001 Année européenne des langues*, puis *2008 Année européenne du dialogue interculturel (AEDI)*. L'Unesco proclame l'année 2008 *Année internationale des langues*. Monsieur Koïchiro Matsuura, directeur de l'Unesco, déclare le 5 novembre 2007 dans un discours intitulé « Les langues, ça compte » :

Les langues sont en effet essentielles pour l'identité des groupes et des individus, et pour leur coexistence pacifique. [...] (p.1)

Notre objectif commun est de faire reconnaître, au niveau national, régional et international, l'importance de la diversité linguistique et du multilinguisme dans les systèmes éducatifs, administratifs et juridiques, dans les expressions culturelles, ainsi que dans les médias, le cyberspace et les échanges commerciaux. (p.3)

Nous ne pouvons que regretter la polysémie de ces formulations, sujettes à de multiples interprétations selon les représentations de chaque culture, de chaque génération et de chaque sexe. En particulier, nous pouvons nous interroger sur le concept même de « diversité linguistique », qui risque de promouvoir une organisation élémentaire de type tribal ou clanique qui renforcerait indépendamment chaque langue sans les échanges enrichissants et sans la compréhension mutuelle nécessaires.

Quoi qu'il en soit, on constate que la France a un rapport conflictuel avec le plurilinguisme quand on observe les principes directeurs de sa politique éducative des langues.

Conséquence directe ou indirecte de l'approche étanche des langues, lorsque l'Éducation nationale s'occupe de l'enseignement des langues étrangères, quel que soit le niveau hiérarchique, du ministre au formateur, elle a une représentation cumulative de tous les processus en jeu, qui voit s'additionner les langues (LA + LB + LC + ...), année après année, avec des procédures reproductibles d'une langue à l'autre, sans prise en compte des situations et des profils divers (Huver et Macaire, 2021, 3) :

En effet, l'institution scolaire [française] a progressivement été amenée à prendre en compte des réalités sociales de plus en plus multilingues. Elle ne devrait pas faire l'économie d'une véritable prise en compte de la pluralité dans l'enseignement des langues. Actuellement, lorsque l'école s'occupe de plurilinguisme, elle le gère tendanciellement :

- en termes de chronogramme anticipateur par des apprentissages précoces, placés au plus tôt dans la scolarité, servant surtout l'anglais ;
- en termes de projecteur placé sur les différences, avec des recommandations ou préconisations, pour la prise en compte des élèves à besoins particuliers par exemple ;
- en relation avec la langue de scolarité, au centre des préoccupations de l'école, condition de la réussite scolaire, mettant alors le focus sur les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison ;
- en termes cumulatifs, où les langues s'ajoutent pour former des polyglottes plutôt que des plurilingues (LA, LB, LC...) ;
- en termes de ressources, voire d'outils « copiables-collables » reproductibles d'une situation à une autre.

Les choix se font de manière pragmatique, surtout organisationnelle, et selon des conceptions idéologiques à notre sens difficilement compatibles avec la notion même.

Il s'agit là de « conceptions idéologiques [...] difficilement compatibles » (Huver et Macaire, 2021, 3) avec les notions mêmes de plurilinguisme et d'interculturalité.

2.3 Un plurilinguisme limité en réalité à un bilinguisme « anglicisé »

Avec l'avènement de la mondialisation d'un monde profondément multilingue et de la construction de l'Union européenne, on a promu un monde ouvert et multilingue où la mobilité des travailleurs et des marchandises serait un vecteur de croissance et de liberté et où le pluriculturalisme et le plurilinguisme seraient la norme. Dans ce contexte, l'Éducation nationale s'est fixée plusieurs missions dont celle d'« amener chaque futur citoyen, à l'issue de son parcours de formation initiale, à la maîtrise, à un niveau de compétence égale, de deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle » (rapport de la commission Valade fait par Legendre, 2003-2004, 62-63).

Or il s'est avéré que, dans le monde globalisé qui a été échafaudé, les stratégies de communication internationale ont été réduites à l'usage idéologique du tout anglais ou super lingua franca au point que le multilinguisme devient peu à peu un écosystème en danger (Calvet, 1999 ; Hagège, 2000). D'après Maurer (2011), la promotion sous fausse bannière du plurilinguisme et des relations interculturelles (par exemple dans le cadre de l'UE) détournerait l'attention des questions fondamentales (à savoir « quelles valeurs promouvoir ? », « De quoi est fait l'humanisme européen ? », « Quelle est la relation entre diversité et tentation universaliste ? », « comment se lient langues et sentiments identitaires ? », etc.) et servirait la cause d'un mouvement idéologique dont l'objectif serait le remplacement progressif des langues nationales par un monolinguisme mondialisé :

aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens... d'un autre côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes. (Maurer, 2011, 149).

Quant au Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL (Conseil de l'Europe 2001, 2018), il n'a fait que renforcer ce mouvement idéologique. Maurer (2011, 1) va jusqu'à écrire :

il ne s'agit plus en réalité d'enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen. L'examen des compétences visées, des dispositifs

de formation des enseignants, des curriculums montre que les aspects linguistiques sont considérablement minorés. Dans le même temps, le rôle de l'institution scolaire dans l'enseignement des langues et la professionnalité d'enseignant de langue sont profondément remis en question. Ces mutations très profondes s'opèrent pourtant sans bruit: c'est que le plurilinguisme fonctionne comme nouvelle idéologie dominante, se présentant comme un horizon désormais indépassable.

Le niveau B2 en LVA (acronyme actuel pour référer à la première langue vivante étudiée) visé il y a deux décennies au Baccalauréat (c'est-à-dire à l'entrée de l'université) correspond aux utilisateurs indépendants de la langue, capables de comprendre de manière aisée le contenu essentiel de textes complexes dans une langue donnée. C'est un niveau avancé qui n'est atteint que par très peu d'élèves, y compris les élèves qui ont choisi la LVA en tant que spécialité. Si l'on fait une analogie dans une autre discipline, l'objectif fixé de niveau B2 en LVA serait comparable en mathématiques à celui d'un diplômé en Master : demande-t-on à un élève en Terminale ayant choisi la spécialité de mathématiques d'avoir un niveau Master dans cette discipline ? Le résultat est que, récemment, le niveau visé au Baccalauréat a été réaligné, sans obligation de résultat, en B2 pour LVA et B1 pour LVB (ou langue vivante 2).

Quant aux sections internationales, qui existent en France en 18 langues (allemand, américain, anglais, arabe, australien, brésilien, chinois, coréen, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois), qui étaient destinées à l'origine à accueillir et à intégrer des élèves étrangers dans le système scolaire français, et qui permettent aussi à quelques élèves non étrangers privilégiés de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie, elles servent d'alibi au sein d'un système profondément monolingue mondialisé et rigide.

En réalité, nombreux sont les chercheurs (Maurer, 2011 ; Blanchet, 2016 ; Frath, 2017 pour ne citer qu'eux) qui redoutent que le Conseil de l'Europe, sous couvert de promotion de l'« éducation plurilingue et interculturelle », instrumentalise l'enseignement-apprentissage des langues au service exclusif d'une forme d'élitisme dont les conséquences seraient de créer une forme d'apartheid linguistique au sein de l'UE qui diviserait d'une part une petite caste privilégiée de parfaits bilingues ou plurilingues anglophones dont le plurilinguisme valorisé offrirait de grands avantages professionnels et financiers et d'autre part une masse de non plurilingues ou de plurilingues imparfaits dont le monolingue ou un plurilinguisme non valorisé lesterait leur vie professionnelle et quotidienne.

2.4 Un « bilinguisme » obstinément anglicisé

En réalité, si la France a adopté dans son discours le refrain européen, voire européeniste, de la promotion de l'« éducation plurilingue et interculturelle », l'apprentissage des langues devient secondaire dans les parcours proposés aux élèves derrière par exemple le sport (minimum 30mn par jour) ou le théâtre en fonction du gouvernement en place et du ministre de l'Éducation Nationale.

Seul l'apprentissage de l'anglais LVA (3h par semaine, soit autant que le sport) a toute la haute considération des instances académiques :

- sauf exception, son initiation est la seule proposée dans les écoles élémentaires ;
- l'apprentissage de deux langues vivantes, dont l'anglais, peut commencer **dès la classe de sixième (11 ans) dans le cadre des classes bilangues**.
- la carte des langues supprime peu à peu l'enseignement de l'allemand en LVA pour le reléguer au mieux en LVB (2,5h par semaine, soit moins que le sport) et ainsi le mettre en concurrence avec notamment l'espagnol.

- Quant aux LVB dont le nombre s'est fortement réduit, elles sont véritablement secondaires et ne peuvent pas être choisies en spécialités : seul l' « anglais monde contemporain » peut être choisi.
- les classes bilangues anglais-allemand, créées en 2005 (fermées momentanément en 2016 dans le public sur décision de la ministre de l'éducation Nationale, mais restées plus ou moins préservées dans l'enseignement privé et rétablies en 2017), visent dès la sixième (au lieu de la cinquième pour les autres élèves) l'apprentissage de deux langues vivantes dont l'une est nécessairement l'anglais. Seulement 11,5 % des élèves de sixième bénéficient en 2022 (15 % en 2018) de ce cursus, ce qui favorise une fois de plus le monolinguisme anglophone international.

L'ADEAF signalait au début de 2024 que le nombre des élèves germanistes était en baisse nette depuis 30 ans : alors que 600.000 élèves choisissaient l'allemand comme LVA en 1994, moins de 150.000 élèves (soit quatre fois moins) avaient fait ce choix à la rentrée 2023. Selon les projections faites par l'association, la baisse serait constante avec une perte de 30.000 élèves par an sans volonté politique de la part de l'État français.

Il est permis d'émettre un doute sur cette volonté politique malgré tous les discours en faveur du couple franco-allemand. Par exemple, sur le site de l'Éducation Nationale (<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes>), on peut lire :

95.4% des élèves choisissent l'**anglais en LV1**.

3.4% portent leur choix vers l'**allemand dès la sixième**.

Les autres premières langues concernent un élève sur cent.

11.5% des élèves de sixièmes sont inscrits en **classe bilangue**, c'est-à-dire qu'ils commencent deux langues dès la 6e.

72.2% des élèves choisissent l'**espagnol en LV2**.

15.9% des élèves suivent une **LV2 allemand**.

Ces données présentent l'anglais comme la langue choisie très majoritairement et à choisir prioritairement en LVA. Le biais de conformisme, qui tend à faire penser et agir comme les autres, soumet les élèves et les parents d'élève à l'idée que le choix de l'anglais LVA est le seul choix raisonnable et incontournable à faire pour l'avenir de leur(s) enfant(s). S'ils consultent les médias, le biais de répétition s'emparera d'eux par le nombre de pages massif qui ne fera qu'augmenter positivement la crédibilité de cette langue et qui intensifiera l'idée de faire ce choix. Et désormais ils seront sous l'emprise du biais de confirmation, qui confirmera leurs opinions devenues croyances et les amènera à rejeter désormais tout avis divergent. Ces données institutionnelles ont un impact ultrafavorable à l'anglais et un impact défavorable, voire dévalorisant, aux autres langues et auront un effet de conditionnement de la majorité du grand public. En revanche, les sites français qui font la promotion institutionnelle ou non commerciale de la langue allemande sont quasi inexistantes : celui de l'ADEAF (<https://adeaf.net/>) est l'un des rares et peut-être le seul.

2.5 Une intercommunication exclusivement symétrique

Dans un pays comme la France où les langues régionales ont du mal à être reconnues (Un rapport intitulé *Les langues de la France* dresse une liste de 75 langues auxquelles aurait pu s'appliquer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, dont la France n'a signé que 39 articles sur 98 sans les ratifier.), mais où le français est la seule langue de la République (article 2 de la Constitution française de 1958, modifié par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992), seule la communication symétrique est envisagée et envisageable par l'Éducation Nationale en classe ou hors classe. En classe d'anglais, on parle anglais ; en classe d'espagnol, on parle espagnol. Et dans la rue, on parle soit la langue maternelle de l'un des deux interlocuteurs, soit une langue étrangère partagée (très souvent l'anglais).

Les autres stratégies de communication médiatisées comme l'utilisation des techniques linguistiques (par exemple, les bonnes et surtout les mauvaises pratiques des traducteurs automatiques) ou non médiatisées comme la pratique de l'intercompréhension (forme d'intercommunication plurilinguisme asymétrique) ne sont pas abordées, ni même introduites brièvement. Toutefois, il faut noter qu'au niveau supérieur, qui jouit d'un peu plus de liberté, la communication asymétrique est initiée quand l'intercompréhension (par exemple, des langues romanes) est enseignée : par exemple, et pour ne citer que quelques universités, Université de Grenoble Alpes, Aix-Marseille Université ou Université de Reims Champagne-Ardenne en France, Università di Roma III en Italie, Universität des Saarlandes en Allemagne, Universidad de Playa Ancha de Valparaiso au Chili.

3 Pour une transition de l'enseignement des langues étrangères vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme

Y a-t-il une erreur que l'Éducation nationale n'a pas commise en matière d'enseignement des langues étrangères ? Pour remédier à ces crises, nous allons montrer pourquoi et comment une transition de l'enseignement des langues étrangères vers un nouveau modèle d'éducation au plurilinguisme apporterait une solution holistique aux grands enjeux interculturels des sociétés actuelles. Cette transition éducative viserait à mettre en place un modèle d'ergonomie cognitive, résilient et durable, qui repense nos façons d'apprendre, de communiquer et d'enseigner en fonction de nos propriétés cognitives.

3.1 Une approche intégrée du plurilinguisme

En lieu et place d'une approche étanche des langues, on pourrait s'inspirer en partie de l'expérience suisse et installer une « politique linguistique qui aurait pour but la mise en place d'une didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue, culturelles et interculturelles », ce qui signifierait une approche holistique (CDIP, 2004, chap. 4.7) :

En souscrivant à l'idée que toutes les langues d'un individu participent à sa compétence langagière comprise alors comme une compétence plurilingue et pluriculturelle, la didactique intégrée est conçue comme une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues [...]. La notion de « plurilinguisme » ou de « compétence plurilingue » peut être considérée comme l'élément théorique clé à la base de la didactique intégrée. Être plurilingue ne signifie pas que plusieurs langues sont maîtrisées à un très haut niveau, de manière équivalente. En effet, les compétences dans chaque langue (et culture) sont développées en réponse à des besoins spécifiques et pour des fonctions précises (Moore 2006) et elles restent en général partielles ; chaque

apprentissage langagier contribue à développer le plurilinguisme des élèves. (Wokusch, 2008, 30)

Si cette approche peut séduire, Susanne Wokusch (2008, 33) attire immédiatement notre attention sur plusieurs points :

l'idée du plurilinguisme présuppose un modèle de la compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée (on parle aussi de « répertoires plurilingues ») et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère et une connaissance très fouillée de sa culture. Au niveau des objectifs de l'enseignement, il faut donc renoncer à faire « tout » dans chaque langue, viser des compétences partielles à un niveau donné et développer des compétences interculturelles. De plus, l'enseignement des langues se démocratise : la politique linguistique suisse instaure l'apprentissage de deux langues étrangères pour toutes et tous les élèves. Concernant l'enseignement basé sur des tâches et l'enseignement basé sur des contenus, approches que nous mettons au centre de l'enseignement, ce sont des démarches qui commencent seulement à apparaître dans des moyens d'enseignement récents, tout comme par ailleurs les niveaux de référence du Conseil de l'Europe. Il en va de même pour les Portfolios européens des langues qui ne sont pas encore généralisés pour la plupart. Au vu de ces faits, la didactique intégrée gagnera à être mise en place de manière progressive, pas à pas.

Nous retiendrons (1) l'idée d'une « compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée », (2) l'idée d'un enseignement non exhaustif dont les connaissances et les compétences sont réparties entre les langues et (3) l'idée d'une « mise en place progressive ».

3.2 Une approche compréhensive du plurilinguisme

En lieu et place d'une approche cumulative, Macaire et Huver (2021, 4) préconisent une approche compréhensive du plurilinguisme qui fait le choix de l'« intelligibilité des pratiques, supposée permettre de se construire des ressources propres dans une dimension réflexive » (ibid.). Contrairement à ce qui est actuellement mis en œuvre par l'Éducation nationale, il s'agirait d'opérationnaliser un « enseignement des langues dans/par/avec la pluralité » (ibid.). Cette approche sous-entendrait d'emblée plusieurs points d'attention dont nous retenons :

- la prise en compte de la dynamique inhérente aux situations scolaires et aux échanges entre les divers acteurs dans les interactions ;
- l'étude des interrelations, des articulations entre les diverses langues, outre les apprentissages de l'une ou l'autre ;
- la reconsidération d'une formation initiale plus transversale et questionnant des objets moins visibles et pour certains à cheval sur plusieurs disciplines ou au-delà des disciplines.

Ce dernier point est peut-être l'une des clés de l'ergonomie cognitive dont nous souhaitons voir la mise en place. En effet, l'Éducation nationale impose unilatéralement des directives didactiques sans réelle concertation et surtout sans possibilité de critique, même si elle s'en défend et qu'elle avance des justifications scientifiques les validant. Or, en lieu et place d'un suivisme passif, les enseignants devraient pouvoir être libres d'adopter une posture active et critique leur permettant de négocier la doxa officielle et d'adapter celles-ci à leur(s) expérience(s), c'est-à-dire d'être libres de gérer la tension entre (la ou) les normes et les usages :

Selon nous, engager les enseignants à une posture critique leur permet de se positionner entre les préconisations officielles et leur expérimentiel. Ceci demanderait une formation à visée autonomisante et des retours sur des expériences de terrains, que les enseignants pourraient comparer, négocier et s'approprier (ou non) (ibid.)

3.3 Une approche polymorphe de l'intercommunication plurilingue

En plus d'une intercommunication symétrique, conditionnée et « conditionnante », on pourrait envisager d'enseigner plusieurs formes d'intercommunication. Certes le modèle de l'intercommunication symétrique n'est pas à bannir : il est le plus répandu. Mais on pourrait envisager d'enseigner des formes d'intercommunication asymétrique comme l'intercompréhension ou autrement appelée multilinguisme réceptif, intelligibilité mutuelle ou *Lingua Receptiva* (consulter par exemple, Bahtina et ten Thije, 2010 ; Gooskens, 2009 ; Rehbein, ten Thije et Verschik, 2010). Il s'agit d'un mode d'intercommunication qui permet à des interlocuteurs ayant des langues sources différentes de s'exprimer dans leur langue source respective et de comprendre l'autre dans sa langue source. Ce mode de compréhension réciproque présente des propriétés interculturelles, inclusives et ergonomiques inégalées. Des méthodes d'enseignement efficaces de l'intercompréhension ont été mises au point depuis plus d'une trentaine d'années : pour le niveau élémentaire, nous citerons en particulier le projet Euromania (par exemple, Escudé, 2008) qui s'adresse à des enfants de 8 à 11 ans ; pour les niveaux secondaire et supérieur, nous citerons le projet Eurom4 (par exemple, Blanche-Benveniste et Valli, 1997), le projet EuroCom (par exemple, Meissner et al., 2004), les projets Galatea et Galanet (par exemple, Dabène, 2003), et le projet InterCompréhension Européenne dit ICE (par exemple, Castagne et Tyvaert, 2004).

3.4 La mise en synergie de plusieurs stratégies de communication

En lieu et place d'un modèle figé de « conceptions idéologiques » et de processus organisationnels « difficilement compatibles » avec les notions mêmes de plurilinguisme et d'interculturalité (pour rappel, Huver et Macaire, 2021, 4), on pourrait envisager un modèle plus dynamique et ergonomique basé sur la synergie de plusieurs stratégies. Tous les jours, il arrive à tout le monde de mettre en synergie ou d'utiliser en complémentarité plusieurs langues ou plusieurs stratégies pour communiquer. Les institutions européennes elles-mêmes en sont informées et soutiennent ces pratiques : la Commission européenne a financé de 2014 à 2018, dans le cadre du 7^e Programme Cadre Recherche et Développement, le consortium interdisciplinaire Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue (MIME project : no. 613344 ; <https://www.mime-project.org/>) qui a réuni 22 partenaires universitaires provenant de 16 pays différents et soutenu les travaux (Grin, Marácz et Pokorn, 2022).

4 Réflexions conclusives

Nos sociétés sont confrontées actuellement à une crise de la connaissance, née de la massification et non pas de la démocratisation de l'éducation comme l'avait souhaité Jules Ferry dans sa conférence du 10 avril 1870 et que met en doute Caron (2014, 122) ainsi :

L'objectif, lui, est désigné tout au long du texte : en arriver à la vraie démocratie dont l'avènement est lié, pour reprendre la dernière phrase du texte, à la « fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». On peut à bon droit s'interroger sur cette vision d'une école « fusionnant » les classes sociales, et donc promoteur d'une « nation égalitaire ».

En effet, Jules Ferry estimait que, si l'on mettait en œuvre la massification de l'accès à l'éducation, il en résulterait une « démocratie égalitaire en droits entre deux classes » (cit. par Caron 2014, 122). Or la suite des événements a montré que le lien de cause à effet n'était pas automatique : si l'obligation de la scolarité renforcée par les allongements successifs de la durée de la scolarité a augmenté quantitativement le nombre des élèves scolarisés, la « fusion » n'a pas eu lieu. Sur la base de données factuelles, l'Institut national de la statistique et des études

économiques (désormais INSEE) affirme sans aucun doute que la réussite scolaire dépend directement de l'environnement familial des élèves à commencer par les ressources économiques et culturelles (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797588?sommaire=4928952>) :

Dès l'école primaire, les inégalités de performances scolaires selon la catégorie socioprofessionnelle des parents sont fortes. À l'occasion d'une dictée proposée à des élèves de CM2 en 2015, les enfants de parents ouvriers ont fait en moyenne 19 erreurs et ceux de parents sans emploi 21, soit moitié plus que les enfants de parents cadres (13). Lors des épreuves de calcul passées en CM2 en 2017, les écarts selon le niveau social étaient également marqués. Entre 1987 et 2017, les écarts sociaux se sont peu modifiés, tant en orthographe qu'en calcul ; en effet, la baisse de la performance des élèves est générale [...].

À l'âge de 15 ans, la France compte parmi les pays européens où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes. En 2018, en France, les élèves de milieu social favorisé ont un score moyen en compréhension de l'écrit comparable à leurs homologues de Suède et du Royaume-Uni (550), alors que les élèves français de milieu social défavorisé ont un niveau inférieur de respectivement 17 et 28 points à ceux des deux mêmes pays. L'écart de score entre les élèves de milieu social favorisé et défavorisé atteint 107 points en France, du même ordre que celui constaté en Allemagne et en Belgique, au-dessus de la moyenne de l'OCDE (89 points).

Cette énorme machine, qu'est l'Éducation Nationale, produit et diffuse du savoir mais aussi, par inadéquation cognitive, de l'ignorance et de la souffrance. La systématicité des erreurs présentées au paragraphe 2 ne peut pas être le fait du hasard quand on observe les expériences mises en place ailleurs, y compris dans des pays voisins de la France, et quand on lit la littérature scientifique existante qui prône méthodiquement l'inverse sur chaque variable en jeu. Pour reprendre les mots de Huver et Macaire (2021, 3), il s'agit là de « conceptions idéologiques » vraisemblablement au service d'objectifs purement politiques. Nous renvoyons (cf. notre introduction) à l'absence de volonté d'un état français jacobin, en place depuis la Révolution française, d'accepter le plurilinguisme sur son territoire, et, en même temps, à la volonté d'installer une société laïque (entendre déspiritualisée) et économiquement (néo)libérale (entendre capitaliste). Pour ce faire, l'état français va activer l'option de la massification de l'éducation, au prétexte de démocratisation, mais en fait avec un objectif économique. Quand on consulte le site <https://atlasocio.com> et l'Institut des statistiques de l'Unesco (<https://uis.unesco.org/bdds>), la France, 7^e puissance économique mondiale selon le dernier classement du Fonds monétaire international (FMI), occupe la 59^e place mondiale (sur 201 pays recensés) et la 14^e place européenne (sur 43 pays) avec un budget pour l'éducation de seulement 5,5 % de son PIB, toujours plus d'élèves en classe (cf. paragraphe 2.1), toujours moins d'enseignants, et donc toujours moins d'attention portée aux deux catégories.

Concernant spécifiquement la langue allemande, si, aux difficultés intrinsèques liées à son système linguistique typologiquement distinct (pour ne citer qu'un exemple, l'allemand est une langue à cas) de celui de la langue française, qui appartient à une autre famille linguistique, on ajoute la spécificité de l'enseignement de la langue allemande en France, dont les approches didactiques sont considérées comme « trop analytiques » par les élèves de France, on obtient une attractivité de l'apprentissage de la langue allemande limitée à des populations toutes issues « d'un parcours social similaire », à savoir « de milieux favorisés d'un point de vue financier ou culturel », dont les élèves sont « motivés pour des raisons personnelles » ou « forcés par leurs parents » selon Katrin Goldmann, la vice-présidente de l'ADEAF (https://www.bfmtv.com/societe/education/la-situation-est-grave-l-allemand-en-voie-de-disparition-dans-les-ecoles-francaises_AN-202211070005.html).

En réaction à cette inadéquation cognitive de la massification de l'éducation, il est possible d'envisager, de développer et de promouvoir une forme d'ergonomie cognitive qui permettrait d'affronter le formidable défi d'une transition pédagogique.

4.1 Le respect d'une approche progressive des langues étrangères par proximité linguistique

Dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme, nous savons que la prise en compte de la proximité linguistique entre langue source et langue cible est pertinente (par exemple, Simone 1997 ou Robert 2004 pour ne citer que ces références). Nous expérimentons avec succès depuis plus de trente ans, l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues voisines et apparentées (en l'occurrence les langues romanes) de la langue source (le français), et, depuis plus de 20 ans, l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues voisines non apparentées (en l'occurrence les langues germaniques dont l'allemand) de la langue source : l'efficacité d'une progression qui consiste à aborder les langues voisines et apparentées avant les langues voisines non apparentées a été démontrée de multiples fois. Le programme ICE (Castagne, 2007) a adopté une approche systémique dont la procédure générale consiste à s'appuyer sur quelques principes : l'utilisation maximale des zones « transparentes », la technique du « mot vide », l'approximation, les inférences et l'approche par « couches successives ». L'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues romanes suivie de l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues germaniques (dont l'allemand) est insérée officiellement dans les maquettes des parcours du master en Sciences du langage de l'Université de Reims Champagne-Ardenne depuis 2005 et expérimentée avec succès dans la formation d'enseignants en plurilinguisme et Français Langue Étrangère ou dans la formation d'experts en gestion multilingue de l'information et des métiers du web. Je citerai un autre exemple représentatif dans l'enseignement secondaire. Il y a quelques années, une professeure d'anglais dans un collège de Reims, a mené un travail de recherche dans le cadre d'un mémoire de Master 2. La recherche a consisté à soumettre des élèves francophones de 6^e standard (anglais LVA) et de 6^e bilangues (anglais et allemand LVA) à cinq textes écrits en néerlandais. Les observations ont été multiples (Rivières, 2010, 46) : les enfants ont montré ou développé intuitivement des procédures (analogies, inférences) permettant d'interpréter de petits textes en néerlandais grâce à une ou deux langues étudiées appartenant à la même famille (anglais, allemand) et grâce au français ; grâce à cet exercice d'interprétation réitéré une dizaine de fois, les élèves ont déclaré avoir développé une attitude de comparatistes en herbe et avoir mieux compris que d'habitude certains faits linguistiques dans les langues germaniques ou en français ; grâce à cet exercice, l'enseignante a déclaré avoir vécu des instants professionnels inédits, riches et plaisants. On signalera à toutes fins utiles que l'expérience a pu être menée avec l'accord curieux des élèves, avec l'accord enthousiaste des parents et avec l'accord bienveillant du chef d'établissement, mais sans l'accord du rectorat.¹

¹ Nous précisons ici que les résultats obtenus par les élèves francophones de 6^e standard (anglais LVA) et ceux de 6^e bilangues (anglais et allemand LVA) ont été similaires, ce qui ne surprend pas du fait que les seconds sont grands débutants en allemand et ne présentent pas encore un avantage décisif par rapport au premier. Certes les résultats n'ont pas pu être comparés classe par classe du fait qu'il n'y avait et qu'il n'y a en général qu'une classe de 6^e bilangues par établissement. Toutefois les résultats obtenus tant du côté des élèves (développement intuitif de pratiques intercompréhensives, interprétations réussies de textes en langues non apparentées à la langue maternelle, développement d'une attitude de comparatistes) que du côté de l'enseignante en l'occurrence expérimentée ne sont pas à négliger et exigeraient une poursuite empirique à plus grande échelle pour les confirmer. Mais après l'expérience, l'enseignante a dû reprendre les pratiques prescrites par le rectorat, qui sont quasiment opposées à celle du programme ICE.

4.2 La mise en synergie de plusieurs stratégies d'éducation

Dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme, nous savons que la mise en synergie de plusieurs stratégies méthodologiques est pertinente (Castagne et Meulleman, 2017). L'étape de l'éducation à l'intercompréhension facilite l'accès à l'étape de l'intercompréhension intégrée où il ne s'agit plus d'éduquer à la compréhension de plusieurs langues apparentées, mais d'enseigner des disciplines dites « non linguistiques » grâce aux modalités de l'intercompréhension, ce qui signifie très concrètement que construction des savoirs linguistiques et construction des savoirs disciplinaires se font simultanément et conjointement (par exemple, Gajo, 2008 ; Escudé, 2011 ; Fonseca, 2013 et 2021). Je citerai un exemple représentatif, celui de la méthode Euromania coordonnée par Escudé (2008). En Catalogne, plusieurs établissements scolaires ont adopté le manuel d'Euromania avec succès, mais malheureusement, en France, il est employé seulement par des acteurs isolés, notamment en Région Occitanie, malgré l'exaltation de son promoteur. Toutefois Fonseca (2013, 72) relate une expérience datant de 2011-2012 digne d'intérêt :

l'Académie de Toulouse a lancé une première expérimentation sur les effets d'un apprentissage en intercompréhension intégrée auprès d'élèves bilingues et monolingues qui avaient bénéficié d'un enseignement avec Euro-Mania à la hauteur de 15 à 20 heures annuelles. Ses résultats, basés sur l'évaluation de tests écrits, ont montré que dans des tâches d'intercompréhension intégrée, les premiers « entrent davantage en activité ». Autrement dit, l'opacité de la langue ne constitue pas un frein pour construire du sens disciplinaire, ce qui révèle une plus grande sécurisation des bilingues dans ce type de démarche et a pour effet un taux de réussite également supérieur.

L'étape de l'intercompréhension intégrée facilite l'accès à l'étape de la didactique intégrée où il ne s'agit plus d'enseigner des disciplines dites « non linguistiques » grâce aux modalités de l'intercompréhension, mais de les enseigner en activant toutes les compétences (de compréhension, de production et d'interaction) même si celles-ci sont plus ou moins développées pour certaines langues mais restent plus ou moins partielles pour d'autres en fonction des besoins spécifiques et avec des fonctions précises. Je citerai un exemple représentatif. La Suisse s'est engagée avec succès il y a plus de 20 ans dans une politique visant la mise en place d'une didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue (cf. paragraphe 3.1). Dans le dernier rapport de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (désormais CDIP) datant de 2023, il est mentionné (p.13) que « le Secrétariat général a participé à l'organisation de la rencontre sur le plurilinguisme chapeauté par l'Office fédéral de la culture, de laquelle il est ressorti que le bilan de l'encouragement de projets linguistiques sur les dix ans écoulés était positif ».

4.3 La mise en synergie de plusieurs stratégies de communication

Pour rappel, nous avons cité (paragraphe 3.4) les travaux menés entre 2014 et 2018, dans le cadre du 7^e Programme Cadre Recherche et Développement, par le consortium interdisciplinaire *Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue* (MIME, coordonné par François Grin, László Marác, and Nike K. Pokorn). Les résultats de ses travaux ont mis en évidence qu'une mise en synergie de plusieurs stratégies (en l'occurrence, dans ce projet, *Lingua Franca*, Outils linguistiques, Traduction et interprétation, ainsi qu'Intercompréhension) permettaient une efficacité incomparable à toute autre stratégie utilisée universellement et une fine adaptation en fonction de tous les locuteurs en présence, de toutes les circonstances et de toutes les situations de parole. En effet, pourquoi la communication interculturelle serait-elle limitée à une seule stratégie de médiation dans un monde multilingue et multiculturel alors qu'il existe de multiples modalités à disposition ? Je citerai un exemple représentatif extrait d'une

recherche doctorale portant sur les stratégies de communication employées dans le cadre de l'adoption internationale (Fiorentino, 2018, 317) :

En considération du rôle joué par l'intercompréhension dans des scénarios se caractérisant par une grande diversité linguistique, la politique concernant les espaces publics pourrait envisager la mise en place d'une synergie entre les différentes stratégies de médiation qui contribuent à construire la cohésion sociale de façon équitable et durable. En termes généraux, les professionnels en charge de développer des politiques linguistiques au sein de groupes de travail multilingues pourraient encourager les locuteurs engagés dans des interactions en face à face à s'exprimer dans les langues qu'ils connaissent le mieux, chaque fois qu'ils sont capables de se comprendre dans une mesure suffisante, que ce soit parce qu'ils sont compétents dans une langue proche ou parce qu'ils ont une certaine connaissance réceptive de cette langue sans imposer l'usage d'une langue unique.

A la réflexion, la mise en place d'une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme ne signifierait pas tant une révolution mais plutôt la mise en synergie innovante de plusieurs approches et concepts bien connus, bénéficiant d'études approfondies, pratiqués de longue date, validés isolément et abordés précédemment, à savoir l'idée d'une mise en œuvre progressive d'une compétence langagière polymorphe grâce à une transmission de connaissances et de compétences réparties entre langues dans le cadre d'une relation éducateur-éduqué dont les composantes seraient l'agrément éclairé et la confiance de l'éduqué d'une part et d'autre part l'écoute et l'empathie de l'éducateur et dont l'objectif serait l'épanouissement éducatif, cognitif et émotionnel des éduqués et des éducateurs.

Bibliographie

- Bahtina, Daria; Thijs, Jan-D. ten (2010) Receptive Multilingualism. In: Chapelle, Carol A. (ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Behra, Séverine; Macaire, Dominique (2026) *Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures*. [Dans ce volume]
- Belhoste, Bruno ; Balpe, Claudette ; Laporte, Thierry (1995) 20. 26 mars 1829. Autorisation des cours spéciaux dans les établissements particuliers. In: *Les sciences dans l'enseignement secondaire français – Textes officiels. Tome 1 : 1789-1914*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1995, pp. 127-128. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_6_1_3746 [Consulté le 16 mai 2025].
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997) L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. Numéro Spécial de *Le Français dans le monde*.
- Blanchet, Philippe (2016) *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Calvet, Louis-Jean (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Candelier, Michel (dir. 2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Castagne, Eric (2007) *Les futuribles de l'intercompréhension. Synthèse d'HDR*. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Castagne, Eric; Meulleman, Machteld (2017) A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée. In: Bennett, Fionn; Meulleman Machteld (eds.) *Actes de la Journée d'Études Internationale intitulée Regards croisés sur l'Emile et l'intercompréhension intégrée*. Coll. ICE 5. Reims: Epure, pp. 151-179.
- Castagne, Eric; Tyvaert, Jean-Emmanuel (2004) *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe*. Disponible sur : <http://logatom.free.fr/aplce2003.pdf> [Consulté le 12 février 2025].

- Cavalli, Marisa et al. (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques. Disponible sur : <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a21a0> [Consulté le 11 novembre 2024].
- Certeau Michel, Julia Dominique de; Revel, Jacques (1975) *Une politique de la langue : La Révolution française et les patois*. Paris: Gallimard.
- Dabène, Louise (2003) De Galatea a Galanet: un itinéraire de recherche. *LIDIL: Revue de linguistique et de didactique des langues*, N° 28, pp. 23-29.
- Escudé, Pierre (2011) Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. In: Degache, Christian; Ferrão Tavares, Clara (eds.) *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2.
- Escudé, Pierre (2008) *Euro-mania, « j'apprends par les langues, 8-11 ans », méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes – programme européen euro-mania, manuels en 6 éditions de langues différentes*, EACEA /CNDP /LIDEL /HUMANITAS.
- European Commission (2012). *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorentino, Alice (2018) *Usages opérationnels de l'intercompréhension dans une Europe multilingue: pour favoriser la mobilité et l'inclusion. Thèse de Doctorat sous la direction d'Eric Castagne*. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Fonseca, Mariana (2013) Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. In: *Passages de Paris. Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Étudiants Brésiliens en France*, 8, pp. 62-76. Disponible sur : http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf [consulté le 12 février 2025]
- Fonseca, Mariana (2021) L'intercompréhension intégrée : de l'intercompréhension à la construction des savoirs disciplinaires. In: Calvo del Olmo, Francisco ; Degache, Christian ; Marchiaro, Silvana (eds.) *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercompreensión en América Latina*. Córdoba: UNC, pp. 94-112. Disponible sur : <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>. [consulté le 12 février 2025]
- Frath, Pierre (2017) Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche. In: Frath, Pierre; Herrerias, José Carlos (eds.) *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Hallennes-lez-Haubourdin: Thebookedition.com. 2017, 9, pp.227 – 278
- Gajo, Laurent; Berthoud, Anne-Claude (2008) *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Berne : Fonds national suisse de la recherche scientifique: PRN 56, 2008
- Gooskens, Charlotte (2009) Mutual intelligibility of written and spoken words between Germanic languages. In : *Presentation at the 7th International Symposium on Bilingualism (ISB)*. Utrecht University.
- Grin, François et al. (2022) *Advances in interdisciplinary language policy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hagège, Claude (2000) *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Harguindéguy, Jean-Baptiste; Cole, Alistair (2009) La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue Française de Science Politique*, 59 (5), pp. 939-967.
- Hawkins, Eric (1984) *Awareness of language: an introduction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press Collection. Disponible sur : <https://archive.org/details/awarenessoflangu0000hawk/mode/2up> [Consulté le 10 décembre 2024]

- Huver, Emmanuelle ; Macaire, Dominique (2021) Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18 (2) Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/9673> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673> [consulté le 12 novembre 2024]
- Legendre, Jacques (2003-2004) *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapports d'information n° 63. Disponible en ligne sur : <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf> [consulté le 12 novembre 2024]
- Maurer, Bruno (2011) *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Matsuura, Koïchiro (2007) « Les langues, ça compte ! » Message en vue de la célébration de « 2008 Année internationale des langues ». Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154400> [Consulté le 12 novembre 2024].
- Meissner, Franz-Joseph; Meissner, Claude; Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2004) *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Moore, Danièle (2006) *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier, collection LAL.
- Puren, Christian (1989) L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXème siècle, ou la naissance d'une didactique, *Langue française*, 82 (mai)., pp. 8-19.
- Rehbein, Jochen et al. (2010) Lingua Receptiva (LaRa) – The quintessence of Receptive Multilingualism. In Jan-D. ten Thije; Jochen Rehbein; Verschik, Anna (eds.) *Receptive Multilingualism. Special issue of the International Journal for Bilingualism*, 16, pp. 248-264.
- Rivières, Sonia (2010) Sensibilisation des enfants francophones initiés à l'anglais et/ou à l'allemand à la compréhension écrite du néerlandais. Mémoire de Master2 dirigé par Jean-Emmanuel Tyvaert. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Robert, Jean-Michel (2004) Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136 (4), pp. 499-511.
- Savoie, Philippe (2000) *Les Enseignants du secondaire. XIXe - XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_23_1_8891 [Consulté le 16 mai 2025].
- Simone, Raffaele (1997) Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! In Blanche-Benveniste, Claire ; Valli, André : L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. Numéro Spécial de *Le Français dans le monde*, pp. 25-32.
- Wokusch, Susanne (2008) Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, pp. 30-34. Disponible sur : https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/170/%C2%B0%C2%B0DI_SW_prismes_8.pdf?sequence=1 [Consulté le 11 novembre 2024].

Documents institutionnels internationaux

CIDP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004) *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne: CDIP.

CIDP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2023) *Education, monitoring des compétences fondamentales et PISA*. Berne: CDIP. Disponible sur: https://edudoc.ch/record/236116/files/Rapport-annuel_2023.pdf [Consulté le 12 janvier 2025].

Conseil de l'Europe,(2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues vivantes. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 21 janvier 2025].

Conseil de l'Europe(2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg: Division des Langues vivantes. Disponible sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [Consulté le 21 janvier 2025].