

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (2020)
Heft: 112: Ziele im Fremdsprachenunterricht : Vorgaben, Entwicklungen und Erwartungen = Finalités de l'enseignement des langues étrangères : objectifs, évolutions et attentes

Artikel: Coordonner les programmes et l'évaluation en langues étrangères : regard sur les évolutions majeures des années 1990-2010 en Suisse
Autor: Extermann, Blaise
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978698>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Coordonner les programmes et l'évaluation en langues étrangères. Regard sur les évolutions majeures des années 1990-2010 en Suisse

Blaise EXTERMANN

Université de Genève
Institut universitaire de formation des enseignant·e·s
Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse
blaise.extermann@unige.ch

Der Artikel zeichnet die Entwicklung dreier Reformströmungen nach, die den Fremdsprachenunterricht zwischen 1990 und 2010 geprägt haben. Die erste, hier als "enzyklopädisch" beschrieben, bezieht sich auf die gymnasialen Lehrpläne. Die zweite, die unter dem Begriff "pädagogisch" präsentiert wird, hängt mit Arbeiten zusammen, die zur Frage der Evaluation auf der Primar- und Sekundarstufe I durchgeführt wurden. Die dritte, hier "europäisch" genannt, betrifft die vom Europarat initiierte Arbeit zur Entwicklung von Deskriptoren als Mittel zur Harmonisierung des Fremdsprachenunterrichts innerhalb und ausserhalb des öffentlichen Bildungswesens. Die verschiedenen Werte, die sie verkörpern, sind nicht unvereinbar, aber ihre Schwerpunkte unterscheiden sich voneinander. Sie alle stossen auch auf Widerstand. Der Artikel analysiert sie nicht im Hinblick auf ihre Trägheit, sondern als einen historischen Prozess der sozialen Regulierung durch öffentliche Bildung. Aufgrund ihrer starken Verflechtung mit der Privatsphäre sind die modernen Fremdsprachen zwangsläufig Spannungen ausgesetzt. Der Autor schlägt vor, dass eine mögliche Funktion der Koordination darin bestünde, sie anzunehmen, da es schwierig erscheint, sie zu unterdrücken.

Stichwörter:

Lehrpläne, Evaluation, Schweiz, schulisches Fremdsprachenlernen, Gymnasium.

Mots-clés:

plans d'études, évaluation, Suisse, enseignement scolaire des langues étrangères, gymnase.

1. Introduction

Les années prises en considération dans cet article, de 1990 à 2010, constituent sans aucun doute une période marquante dans l'évolution de la coordination de l'enseignement des langues vivantes en Suisse, tous niveaux d'enseignement confondus. Elles voient d'abord de nombreux changements et des innovations dans beaucoup de domaines touchant leur contenu même, leurs méthodes et leur cadre institutionnel. Par ailleurs, les moyens de coordination apparaissent plus développés que jamais, leur ouvrant de nouvelles perspectives.

Nous sommes donc, au tournant du millénaire, dans un contexte doublement favorable pour l'enseignement des langues étrangères. Or, voici que les difficultés pour la réalisation de ce programme d'innovation et de coordination semblent s'être accrues en proportions des opportunités qui s'offrent à nous.

Le présent article est une tentative pour comprendre ce paradoxe, dans une perspective historique. Il ne s'agit pas encore du résultat d'une recherche

originale, rassemblant et analysant des sources primaires, opérant des recoupements, contextualisant les phénomènes observés. Nous nous concentrons, d'une part, sur les textes à dimension rétrospective publiés dès les années 1990 qui retracent l'évolution des réformes que nous examinons et qui explicitent les objectifs poursuivis. D'autre part, nous essayons d'envisager les évolutions récentes esquissées ici dans le temps long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères et des institutions scolaires.

Dans cette perspective, l'évolution historique de l'enseignement des langues fait apparaître non pas un mais plusieurs mouvements de coordination qui relèvent d'axiomes différents. Nous en distinguerons trois, esquissant leur évolution, puis examinant leur conception spécifique de la coordination. Nous les désignerons, à défaut, par des termes généraux inédits et provisoires, rassemblant leurs principales caractéristiques. Nous examinerons leurs différences et leurs points communs. Finalement, nous essaierons de décrire positivement la résistance que rencontre chacun de ces courants comme une réponse à des tensions à laquelle l'enseignement public des langues a toujours été confronté, non pas certes pour la justifier ou pour la cautionner, mais pour poser quelques repères permettant un premier arpentage d'un champ encore trop récent pour que la recherche historique puisse la décrire avec le recul nécessaire et la rigueur requise.

2. L'élaboration de plans d'études cadres: le courant "encyclopédique"

La fin des années 1990 est propice aux bilans. La révision de l'Ordonnance fédérale pour la reconnaissance des maturité (ORM) a abouti en 1995 et en 1997, la Conférence des directions de l'instruction publique suisse (CDIP) fête ses cent ans d'existence.

Dans la Suisse des années 1990, la conscience est vive, dans les discours, que la révision de l'organisation des études gymnasiales marque une étape nouvelle dans la coordination entre les différents partenaires de l'enseignement gymnasial suisse. Pour la première fois, les deux instances faitières détenant l'autorité sur le diplôme commandant l'accès aux hautes écoles (la Commission suisse de maturité et la CDIP) conjuguent leurs efforts pour aboutir à un même document de référence. Cet effort se double d'un grand chantier pour la refonte des programmes, non plus discipline par discipline, mais par l'élaboration préalable d'un Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC-MAT). Les autorités scolaires et les enseignant·e·s réitéraient une préoccupation ancienne liée aux Humanités modernes, consistant à endiguer le cumul des savoirs et la surcharge des programmes causées par la multiplication des disciplines. L'idéal encyclopédique est compris, dans cette tradition, comme une recherche de cohérence et de réduction à l'essentiel, et non comme une accumulation de savoirs (Extermann 2013; Hopmann 1998).

Le va-et-vient entre la réforme des structures et celle des contenus enseignés est caractéristique de la manière dont nos systèmes scolaires modernes conçoivent leur évolution. Les réformes entreprises au tournant des années 1970 étaient enfin sorties de l'enlisement. Une large contribution des acteurs cantonaux, souverains en matière d'instruction publique, de la Confédération suisse, habilitée à statuer sur l'accès aux études supérieures, ainsi que de la Société des professeurs de l'enseignement secondaire suisse (SSPES), une large consultation des partenaires sociaux du monde scientifique, économique, syndical conduisaient au succès (Meylan 1996).

Le système suisse de formation renouait ainsi avec la dynamique des réformes entreprises dans les années 1960 pour répondre aux défis de l'expansion scolaire. Le refus des cantons d'ajouter un article scolaire dans la Constitution fédérale lors des votations du 4 mars 1973 avait marqué un coup de frein, de même que les craintes des milieux académiques devant des réformes trop rapides, dont ils voulaient d'abord mesurer les conséquences.

L'élan de ces réformes était vigoureux. Les cantons s'étaient dotés de multiples organes communs, régionaux ou locaux leur permettant d'améliorer leur pilotage du système éducatif: commissions spécialisées (dont une commission d'expert·e·s pour les langues étrangères), le Centre suisse de coordination de la recherche en éducation, le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, le Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire¹ et d'autres encore, sur le plan régional, comme l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), en Suisse romande.

Les deux réformes de la maturité de 1968 puis 1972 concernaient directement les langues: l'obligation d'étudier le latin pour accéder en faculté de médecine était levée et la maturité moderne, comportant l'études de deux langues nationales et de l'anglais obtenait la reconnaissance à côté des autres types de maturité. Ce type D n'était pas entièrement nouveau: le canton de Genève offrait déjà une maturité cantonale aux élèves de sa section moderne et surtout, avant l'instauration de la mixité dans les écoles secondaires, les langues modernes constituaient un objet d'études valorisé dans les sections des écoles secondaires supérieures de jeunes filles. Malgré cette reconnaissance fraîchement acquise, il fallait encore que l'étude des langues vivantes se débarrasse des préjugés d'infériorité dont on l'affublait et qui refaisaient surface: la maturité de type D, comme *Discount*, disait-on (Meylan 1996).

L'ambition des travaux de révision consistait en l'élaboration d'un document où les objectifs de l'enseignement gymnasial seraient d'abord généralement définis. La Commission Gymnase Université regroupant des membres de la

¹ Il s'agit d'une institution fondée en 1947, mais fortement remodelée en 1969 (Cardinet Schmidt 1994).

SSPES et des représentants des milieux académiques avait donné une impulsion décisive, en 1985, par la publication de dix thèses relatives à la mission des gymnases suisses. Pour dégager l'essentiel comme principe fédérateur, les groupes de travail traduisent les principes généraux en cinq champs de compétences, dans lesquelles on distingue des compétences de base, valables pour tous les élèves du Secondaire II et de compétences spécifiques au gymnase². On commençait ainsi à préciser le profil de l'enseignement gymnasial, vis-à-vis des autres filières du Secondaire II qui prenaient de l'extension, dans ces mêmes années. À l'interne, en revanche, il s'agissait de favoriser les collaborations interdisciplinaires. Il est frappant, à cet égard, que les langues vivantes n'aient pas explicitement mis en avant leur capacité à y contribuer, à une époque où les modèles d'enseignement par immersion et la maturité bilingue trouvent une place dans les textes réglementaires (Elmiger et al. 2010)³.

L'ensemble devait être suffisamment souple pour tenir compte d'options didactiques différentes, ainsi que de différences culturelles d'une région du pays à l'autre. Et du reste, à l'intérieur du cadre proposé et du même domaine, chaque discipline, en l'occurrence chaque langue étrangère avait la possibilité de recourir à une formulation propre pour exprimer des considérations générales sur son enseignement, ses objectifs fondamentaux découpés en connaissances, savoir-faire et attitudes.

Jusqu'en 1998, le PEC-MAT est discuté, puis transposé en des plans d'études cantonaux pour chaque discipline. Ces textes de référence sont actuellement toujours en vigueur, bien que leur mise à jour soit désormais envisagée par la commission d'expert·e·s mandatée par la CDIP pour faire l'état des lieux de la maturité gymnasiale (Andenmatten 2019).

3. Réformes et coordination dans l'enseignement obligatoire: le courant "pédagogique"

Au degré secondaire I, la combinaison de réformes structurelles et pédagogiques se présente sous des contours différents. Dans ce domaine, les Départements cantonaux de l'instruction publique avaient une plus grande expérience de la coordination, et la culture pédagogique des enseignant·e·s avait conduit à des réformes plus ambitieuses que celles qui avaient vu le jour au degré secondaire II.

² Compétences sociales, éthiques et politiques; intellectuelles, scientifiques et épistémologiques; communicatives, culturelles et esthétiques; compétences concernant le développement de la personnalité et la santé; compétences concernant les méthodes de travail, l'accès aux savoirs et les technologies de l'information (CDIP 1994: 11-26).

³ Selon ces auteurs, le nombre de gymnases offrant la maturité bilingue n'a cessé de croître depuis 1995.

C'est ainsi que la CDIP peut promulguer en 1975 des *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale* pour la scolarité obligatoire. Elles déterminent la première langue étrangère pour chaque région linguistique de la Confédération: l'allemand pour la Suisse romande, le français pour la Suisse alémanique et le Tessin. Elles préconisent également une réforme didactique de l'enseignement des langues étrangères donnant la priorité à la communication orale et à la compréhension. Enfin, elles prescrivent l'avancée de l'apprentissage de la langue étrangère à la 4^e ou la 5^e année de la scolarité et en tous cas, dans la phase de développement de l'enfant qui précède la puberté⁴.

3.1 La quête d'un manuel commun en Suisse romande

En 1967, une première ronde de la Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE) avait été lancée. La troisième, CIRCE III, de 1977 à 1985, qui concerne les degrés 7 à 9, intègre l'allemand dans le champ des disciplines considérées. Les auteur·e·s sont encore prudent·e·s. Seuls les objectifs terminaux sont libellés, la nature de la progression d'un degré à l'autre n'est pas précisée, ni les seuils de maîtrise. De manière générale, la conception pédagogique n'est qu'à peine esquissée. Au final, les indications du programme cadre n'offrent que des repères non contraignants pour les administrations cantonales, une première étape dans la perspective d'une coordination plus ambitieuse à venir (Cardinet Schmidt 1994).

Les tentatives d'uniformisation ayant échoué, les autorités scolaires romandes cherchent à s'accorder sur des stratégies de coopération et de concertation intercantionales. À cet égard, l'enseignement de l'allemand constituait un défi nouveau, en raison de la volonté d'avancer son commencement à l'école primaire. Même dans les cantons bilingues, la cause de l'enseignement précoce de la langue étrangère se heurte à des obstacles politiques, au principe de la territorialité des langues censé stabiliser la frontière des langues. Des expériences et des projets pilotes voient timidement le jour. Le Valais prend les devants et se lance en 1977 dans la généralisation de l'allemand enseigné dès la 3^e classe primaire.

Les efforts de coordination romande pour l'allemand se concentrent d'abord sur l'acquisition d'un manuel d'enseignement commun. Une Commission romande pour l'introduction de l'allemand dans l'enseignement obligatoire (CORIDAL) est créée qui examine l'offre en présence. Des considérations tant didactiques que linguistiques et structurelles demandent des adaptations de tous les candidats potentiels: ajustements méthodologiques, références à la grammaire structurale

⁴ La recommandation de la CDIP de 1975 d'avancer l'âge d'apprentissage de la 1^{re} langue étrangère provoque une "résistance massive" en Suisse orientale, relayée par la CASE (Conférence suisse des associations d'enseignants en Suisse) (Badertscher 1997) qui annonce les tensions des années 1990-2000.

(la rénovation de la terminologie grammaticale dans l'enseignement du français fait alors débat), réglages délicats pour tenir compte des différences d'organisation de l'enseignement obligatoire d'un canton à l'autre. La création de toutes pièces d'un *Cours romand* s'avère la meilleure option. En 1980, l'ouvrage paraît. Pour en arriver là, il aura fallu négocier avec le syndicat l'aménagement d'heures d'allemand dans le programme hebdomadaire, envisager une formation adéquate des enseignant·e·s, convaincre les maîtres et maîtresses d'allemand du degré secondaire de la pertinence des options méthodologiques. Les auteur·e·s négocient avec les maisons d'édition une possible compatibilité du *Cours romand* et de la méthode *Vorwärts* qui sera adoptée dans les dernières classes de l'enseignement obligatoire. Pour finir, les difficultés feront retourner les cantons à des options différentes. Le *Cours romand* sera le dernier exemple d'une production locale d'un cours de langue étrangère en Suisse romande, mais son élaboration aura servi de banc d'essai aux mouvements de coordinations dans les années 2000, une confrontation précieuse aux difficultés de coordination de l'enseignement des langues (Cardinet Schmidt 1994).

3.2 Les modifications curriculaires des années 2000

En 2014, la Suisse romande parvenait à adopter des manuels communs pour l'enseignement de l'allemand comme de l'anglais à l'école primaire, pour permettre la réalisation des objectifs du Plan d'études romand (PER). Quels changements avaient rendu ce consensus possible ? Nous le verrons, la disposition de moyens de coordination développés par le Conseil de l'Europe en sont un des vecteurs principaux, mais il vaut la peine, dans un premier temps, de les laisser de côté. En effet, cette coordination s'est effectuée dans toutes les disciplines de l'enseignement sans qu'elles aient disposés d'instruments semblables.

Un besoin de coordination dans le domaine de l'instruction se fait de nouveau sentir, dans la population, au gré de l'évolution socio-économique. Il s'agit d'une part de renouer le consensus. La demande d'un enseignement précoce des langues et surtout de l'anglais conduit à des options différentes entre cantons, ainsi qu'à des résistances et à des conflits amplifiés par la presse (Elmiger 2006; Acklin-Muji 2003). D'autre part, la mobilité croissante de la population nécessite de nouveaux ajustements.

La CDIP mandate un groupe d'expert·e·s sous la direction de Georges Lüdi, professeur de linguistique à l'Université de Bâle qui publie en 1999 son rapport *Concept général pour l'enseignement des langues*. C'est sur la base de ce rapport que la CDIP fonde ses *Stratégies pour la coordination des langues dans l'enseignement obligatoire* (25 mars 2004). Cette déclaration marque un "compromis des langues" une étape importante, même si différentes votations cantonales en Suisse alémanique viendront périodiquement le remettre en cause (Fuchs 2014). Les options en discussion depuis la fin des années 1990

sont confirmées: les élèves aborderont une première langue étrangère dans leur 5^e année scolaire (à l'âge de 8 ans), une deuxième dès la 7^e année, puis l'apprentissage d'une troisième langue leur est ouverte, sous forme de cours facultatifs dès la 9^e année. La CDIP laisse cependant aux cantons la possibilité de décider l'ordre d'acquisition de ces langues. Les cantons non germanophones et les cantons bilingues⁵ adoptent une langue nationale comme première langue étrangère, mais les cantons du nord-est de la Suisse privilégient l'anglais (Hutterli 2012: 29).

En 2006, le peuple suisse adopte en votation le principe d'une coordination scolaire accrue inscrit dans la Constitution⁶. Cet accord va rendre possible le concordat d'harmonisation de la scolarité obligatoire HarmoS, adopté par la CDIP le 14 juin 2007. Outre des décisions concernant l'avancée de l'âge de scolarisation, la durée et des objectifs des degrés scolaires obligatoires, il inscrit désormais deux langues étrangères au plan d'étude des écoles primaires – la deuxième langue nationale et l'anglais, soutient la promotion de la troisième langue nationale par l'introduction de cours facultatifs, l'enseignement des langues et cultures d'origines (LCO) pour faciliter l'intégration des migrant·e·s, l'établissement de plans d'études régionaux, de moyens d'enseignement unifiés et de standards nationaux de formation permettant le monitoring du système éducatif suisse.

Le PER⁷ sera inauguré en 2010. À cinq domaines d'études, il ajoute une formation générale (interdépendances sociales, économiques et environnementales, vivre ensemble et exercice de la démocratie, choix et projets personnels, santé et bien-être, MITIC), ainsi que cinq capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive), une construction qui diffère sous bien des aspects des PEC-MAT.

Ce mouvement de coordination peut s'appuyer également sur un système de formation des enseignant·e·s rénové, puisque des exigences accrues dans le domaine vont conduire à des transformations ou des créations d'institutions nouvelles, de niveau tertiaire, capables de former les enseignant·e·s de tous les degrés.

3.3 *Pour une évaluation plus formative*⁸

Un important mouvement de réforme qui se développe au cours des années 1990 débouche d'une ancienne réflexion sur les finalités de l'évaluation scolaire. Il ne se comprend pas sans une remise en question perpétuelle de l'organisation

⁵ Ainsi que les deux demi-cantons de Bâle ville, Bâle campagne et Soleure.

⁶ Modification des articles 48, 61-67 de la Constitution fédérale.

⁷ <https://www.plandetudes.ch/home>

⁸ Titre des Actes du colloque *Evaluation 97*, publié par J. Weiss et M. Wirthner (IRDP) sous l'égide de la CDIP, en juin 1998.

du degré secondaire I, particulièrement à Genève, où la question du Cycle d'orientation est sensible (Bain et al. 2004). Beaucoup de pédagogues réfléchissent à l'amélioration des outils d'évaluation pour répondre aux exigences éducatives du moment, constatant les limites et les problèmes soulevés par la notation en vigueur. L'évaluation formative retient toute leur attention comme un outil adéquat pour parvenir à leurs fins. Entre 1980 et 1986, le programme de la CDIP, *Examen de la situation de l'école primaire (SIPRI)* donne une impulsion nouvelle à la réflexion (Wirthner 2010; Vögeli-Mantovani 2000).

Des groupes de travail voient le jour sous l'égide d'une coordination régionale romande ou avec le soutien de la CDIP. Puisant dans les recherches de Skinner et de Bloom, ils distinguent les types d'évaluation (formative, sommative, pronostique) et développent une "pédagogie de la maîtrise" (Bloom 1972) reposant sur la détermination et l'évaluation d'objectifs précis, spécifiques à chaque discipline et envisagent des dispositifs de remédiation pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves. Ceux-ci sont expressément encouragés à pratiquer l'autoévaluation pour contribuer activement à la régulation de leurs apprentissages. En 1996, la Commission romande sous la direction de Jacques Weiss (IRDIP) dépose son rapport. Aux aspects évoqués précédemment s'ajoute la nécessité de fournir aux parents des indications claires sur la progression de leurs enfants, de former les enseignant·e·s à ces pratiques nouvelles et de favoriser l'autonomie des établissements pour la concrétisation de projets locaux.

Les cantons romands avancent dans l'expérimentation puis dans la généralisation d'une évaluation critériée et commentée, renonçant à la notation traditionnelle, dans les premiers degrés de l'enseignement obligatoire et/ou lors du cycle de transition entre enseignement primaire et secondaire, dans le canton de Vaud. Relevons que la reformulation des buts et des usages de l'évaluation a des incidences sur la structure de l'école. Plusieurs cantons décident en effet d'assouplir le système des degrés pour créer des cycles d'apprentissage plus longs (deux ou trois ans), permettant de déployer avec davantage d'attention un dispositif d'évaluation formative soutenant la progression des élèves.

Dans les cantons de Vaud et Genève, toutefois, ces réformes inquiètent une partie de la société qui réagit en lançant des initiatives populaires entre 1999 et 2004 dans le canton de Vaud et 2006, à Genève, et conduisent à l'abandon des réformes entreprises⁹. Elles sont l'occasion de débats publics entre associations

⁹ L'initiative vaudoise *Des notes pour une école transparente* retirée en 2001 au profit d'un contre-projet du Conseil d'Etat adopté le 15.6.2004 par le Grand Conseil vaudois. À Genève, l'initiative de l'Association Refaire l'École, *Pour le maintien des notes à l'école* recueille 75% de suffrages favorables le 25 septembre 2006.

d'enseignant·e·s et de parents, entre les partenaires institutionnels et les acteurs sociaux.

La question des notes n'est à vrai dire pas la seule question qui agite l'opinion publique dans ces années. L'introduction de l'apprentissage de deux langues étrangères à l'École primaire, leur ordre d'apparition dans le plan d'études est cause également d'oppositions, de débats, de votations populaires¹⁰. Si l'on compare la résonnance médiatique des réformes du plan d'études de la maturité et de ses règlements avec celle des réformes au Secondaire I, il apparaît que les secondes sont beaucoup plus aigües que les premières. C'est dans ces degrés intermédiaires que se sont souvent nouées les décisions concernant l'apprentissage scolaire des langues étrangères. Parce qu'il débutait à la charnière sensible entre enseignements primaire et secondaire, au tournant du 19^e au 20^e siècles sa position était contestée, ses réformes méthodologiques (la fameuse méthode directe) également. La période d'expansion de la demande sociale touchant les langues étrangères des années 1990-2000 n'est pas sans rappeler celle de la 2^e révolution industrielle (Extermann 2017).

4. La coordination de l'enseignement des langues: le courant "européen"

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est devenu, au cours des trois dernières décennies, l'instrument principal de coordination de l'enseignement des langues étrangères. Les déclarations et les plans d'études des autorités scolaires helvétiques comptent beaucoup sur la transparence et la comparabilité des performances linguistiques que rendent possible les certificats internationaux de langues (Studer 2004).

Au début des années 1990, la perspective d'une intégration européenne stimule l'ouverture internationale de la Suisse. Malgré le refus exprimé en 1992 d'adhérer à l'Espace économique européen, les autorités helvétiques renforcent les liens existants avec les organisations dont la Suisse est déjà membre: l'UNESCO, l'OCDE, la Francophonie. De plus, la Suisse est membre du Conseil de l'Europe depuis 1963 et participe activement à la politique européenne en faveur de la diversité linguistique et de la promotion de l'apprentissage des langues étrangères (Luisoni 1997).

Les rencontres de 1971 et plus directement celles de 1991 à Rüschlikon, dans le canton de Zurich, marquent le lancement de ce qui deviendra le CECR, par l'établissement d'un niveau seuil, puis des niveaux précédents et suivants. À l'élaboration de descripteurs opérationnels contribuent, entre 1993-1998 les travaux de Schneider & North (2000) dans le cadre d'un programme national de recherche suisse consacré à *l'Efficacité de nos systèmes de formation* (PNR

¹⁰ Aucune de ces initiatives cantonales demandant la suppression de l'une ou l'autre langue à l'École primaire n'a jusqu'ici abouti.

33). Après un long processus d'analyse et de concertation, le CECR et le Portfolio européen des langues (PEL) sont officiellement publiés en 2001, lors de l'année internationale des langues.

Sur le plan suisse, les autorités scolaires s'engagent dans la mise en œuvre du CECR et du PEL dans le contexte du débat polémique évoqué précédemment. Le titre d'un second Programme national de recherche intitulé *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* (PNR 56), entre 2003 et 2010 témoigne à lui-seul de la concomitance des deux thèmes. La CDIP trouve dans ces instruments des moyens de réaliser la stratégie qu'elle expose en 2004, après des années de discussions provoquées par la publication du rapport Lüdi en 1999.

La conception de la coordination des langues est d'abord institutionnelle, une dimension qui saute aux yeux à la lecture du rapport commandité par la CDIP la *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse* et rédigé par de nombreux expert·e·s (Hutterli 2012). Les instances cantonales ou fédérales, les écoles de différents niveaux, les groupes de travail et les commissions apparaissent tour à tour comme objet et comme instruments de la coordination. La dimension institutionnelle est renforcée encore par le recours à des instruments officiels, comme les plans d'études construits en rapport avec l'adoption de règlements et de concordats fédéraux. En revanche, elle déborde largement la seule institution scolaire. Elle a en point de mire l'individu, pris dans son développement personnel tout au long de la vie (voir aussi Little 2019).

La coordination apparaît aussi, dans le rapport d'expert·e·s de 2012, dans sa dimension politique. La promotion du plurilinguisme contribue au renforcement de la cohésion sociale, y lit-on, à la reconnaissance de la diversité linguistique et au dialogue interculturel. Dans le même temps, il doit contribuer à la compétitivité économique du pays. Toutes ces raisons militent pour l'accroissement des attentes "quant aux résultats concrets des apprentissages" (Hutterli 2012: 20).

Ce programme trouve sa traduction didactique dans un plurilinguisme fonctionnel, dans une conception interculturelle et dans une didactique intégrée des langues, renforçant les composantes communicatives et actionnelles de l'enseignement. Le partage de ses valeurs par chaque langue étrangère enseignée, est garante de cohérence horizontale. La transparence dans les objectifs de performance doit permettre une bonne transition entre les cycles et confère à l'ensemble du programme sa cohérence verticale.

La vision proposée par le rapport d'Hutterli (2012) n'élude pas complètement les résistances et les disparités, mais cultive un ton résolument optimiste. La coordination de l'enseignement des langues étrangères en Suisse est légitime, car elle répond à l'évolution sociétale et au développement de la recherche scientifique dans l'acquisition des langues. Le rapport présente les évolutions

comme consensuelles, les concepts de manière synthétique et univoque, brosse le tableau chronologique d'un mouvement vers une coordination croissante, quand bien même il s'agit d'un processus continu.

Pourtant, comme chacun des mouvements décrits jusqu'ici, l'implémentation du CECR se heurtera à des refus passant parfois même par voie parlementaire, comme à Genève, où une pétition contre l'introduction généralisée d'un examen de certification CECR au Collège de Genève est déposée en 2013.

5. Des mouvements convergents ?

La description séparée des trois courants de coordination mentionnés fait apparaître des différences comme des points communs. Nous résumons les premières sous forme schématique.

Objet

courant encyclopédique	les langues comme disciplines scolaires
courant pédagogique	les langues comme objet d'évaluation multiple
courant européen	les langues comme fait d'une société multiculturelle

Sujet

courant encyclopédique	élève
courant pédagogique	apprenant·e
courant européen	citoyen·ne européen autonome

Zone d'extension

courant encyclopédique	enseignement gymnasial, transition avec les Hautes écoles
courant pédagogique	enseignement obligatoire, orientation scolaire
courant européen	enseignement scolaire/tout au long de la vie, public/privé

Horizon prioritaire

courant encyclopédique	une culture générale équilibrée
courant pédagogique	une école démocratique
courant européen	une amélioration des performances linguistiques

Antagonismes principaux

courant encyclopédique	inflation des programmes, obsolescence des savoirs, cloisonnement disciplinaire
courant pédagogique	prévalence de l'évaluation sommative et de sa fonction sélective précoce
courant européen	prévalence des normes monolingues et de l'éducation formelle

Ces différents mouvements ne sont pas incompatibles par principe. Ils partagent certainement beaucoup de valeurs communes. PEC-MAT et CECR partagent la notion de *cadre*, dans sa signification à la fois structurante, mais également moins contraignante que ne serait celle de *lignes directrices*. Ils revendiquent tous deux une conception holistique de la formation des individus, mais ils impliquent également une forme de réduction d'un champ qui pourrait par ailleurs le déborder. Pour ce faire, ils recourent à une terminologie commune (objectifs, compétences). L'outil du *portfolio* est emprunté aussi bien par le Conseil de l'Europe que par les promoteurs et promotrices de l'évaluation formative. Il est au service de l'autonomie des individus, représente une forme souple d'auto-évaluation. Enfin, l'enseignement par immersion relève autant d'une réflexion visant à redéfinir les relations interdisciplinaires, que d'une vision du plurilinguisme liée au CECR. Son approche didactique emprunte également aux travaux sur l'enseignement précoce et implique un assouplissement de l'évaluation traditionnelle.

En revanche, la question de la régulation par monitoring semble plus complexe. Hutterli (2012: 133) le présente avec une série de précautions: il ne servira qu'à renseigner l'administration pour adapter le pilotage du dispositif, il ne débouchera sur aucun classement d'élèves, de classes ou d'établissements scolaires.

Les milieux favorables à l'évaluation formative accueillent de façon relativement ouverte cette évolution. Elle s'inscrit dans l'ouverture des fonctions de l'évaluation que promeut ce mouvement (Vögeli-Mantovani 2000: 10). Des réserves peuvent être émises, au sein de ce courant, quant aux motivations qui conduisent à l'utilisation des standards à fins de monitoring, quand elles relèvent d'une réduction de coûts générée par un système de formation qui veut justement intervenir sur les apprentissages, quand la volonté de décentralisation découle d'une méfiance à l'égard des administrations jugées trop bureaucratiques (Wirthner 2010). La pression des résultats (*outcomes*) représente alors, selon eux, une hypertrophie de la fonction sommative de l'évaluation.

Behrens (2010: 122-124) accueille aussi favorablement l'établissement d'une évaluation externe à l'aide de standards au service d'un processus de réforme cyclique responsabilisant les acteurs. Il distingue en revanche les modèles de compétences conçus pour évaluer les performances du système et ceux établis dans une optique didactique ou curriculaire.

Hutterli (2012) appelle de ses vœux le développement d'une véritable culture de l'évaluation qui déploie le potentiel de types d'évaluations formative, sommative, pronostique (ou diagnostique) dans les pratiques de la classe, des pratiques qui prennent en compte les processus et non seulement les résultats

de l'apprentissage, comme dans l'évaluation par monitoring de l'ensemble du système¹¹.

Les associations d'enseignant·e·s se sont aussi opposées à la possibilité d'évaluations externes. La revue professionnelle des enseignants secondaire, le *Gymnasium Helveticum* en témoigne souvent. Un numéro spécial paraît en 1999 au sujet de la publication du Concept général des langues du rapport Lüdi, présentant dans la foulée le PEL et rendant compte des expériences d'enseignement bilingue dans les écoles valaisannes. De prime abord, les auteur·e·s se félicitent de la valorisation des disciplines linguistiques. De manière nuancée suivant les articles, ils émettent tous des réserves, tirant arguments des valeurs fondant l'enseignement humaniste.

La validité de ses fondements scientifiques y est questionnée; les valeurs du gymnase sont mises en regard de la valeur marchande de la maîtrise des langues étrangères avec scepticisme. Après des années de discussions, la position de la Commission langues vivantes (CLV) de la SSPES s'est durcie¹². La coordination envisagée par la CDIP relève d'une standardisation, elle assimile le gymnase à une école de langue, ne tient pas compte de la spécificité humaniste et de leur apport culturel et littéraire. Il n'est pas question également d'affaiblir la norme d'une expression grammaticale correcte. Des cours menant aux diplômes de langues peuvent être donnés de façon facultative dans les gymnases, sans qu'il y ait report de coûts sur la part de budget dévolu à l'enseignement régulier (Joachim 2010).

Il faut relever que, dans les polémiques de l'époque, l'argumentation de la SSPES ne s'appuie pas explicitement sur le PEC-MAT. Celui-ci ne sert pas de texte programmatique, lorsqu'il s'agit de défendre l'enseignement gymnasial. Elle se réclame parfois de l'ORM, indiquant que la référence à un outil d'évaluation externe pour une discipline en dérogerait. Le plan d'études est relativisé comme référence légitime et pertinente. Ce sont donc non seulement les instruments d'évaluation externe qui le fragilisent (Bonati 2017: 14, 199), mais également les associations professionnelles elles-mêmes.

La CDIP ira néanmoins de l'avant. Le rapport de la consultation lancée par la CDIP relativement à sa stratégie pour le Secondaire II¹³ avait enregistré le refus de la SSPES, mais pouvait s'appuyer sur de nombreux avis favorables, dont les

¹¹ Le rapport d'expert·e·s de la CDIP (2019: 3-4) confirme la double acception de la culture de l'évaluation qui inclut l'apprentissage et une régularisation (participative) du système.

¹² Relevons que la CLV accueillait à la fin des années 1990 la mise au point des instruments du Conseil de l'Europe de manière beaucoup plus favorable (voir *Gymnasium Helveticum* 6/1998, 38-39)

¹³ *Coordination de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de formation générale du degré secondaire II. Synthèse de la consultation - rapport du 24 juillet 2009. La Stratégie pour la coordination de l'enseignement des langues étrangères au Secondaire II* paraîtra le 24 octobre 2013.

organisations économiques qui s'en félicitaient. Le rapport de la CDIP concluait que la nécessité d'une coordination verticale était admise, que les instruments identifiés étaient adéquats, mais devaient encore être complétés pour le Secondaire II par des descripteurs pour les compétences liées à la littérature¹⁴. Il reconnaissait la pertinence des problèmes soulevés par les couts générés, par le traitement particulier réservé aux langues étrangères par rapport aux autres disciplines scolaires et également quant au rôle de la CDIP vis-à-vis de ses différents partenaires institutionnels dans le cadre de la Confédération suisse.

6. Les langues étrangères et la forme scolaire

Les différents courants distingués précédemment, malgré les différences d'accents et d'orientations, parviennent à trouver des points de convergence. Les réactions des associations professionnelles et, parfois, de la population semblent plus virulentes. La tentation est grande de tracer des lignes de front. La presse s'est fréquemment servie de termes tranchés, parlant de "guerre des langues" et de "guerre des notes". Les conflits d'intérêts ou d'idées existent bel et bien. Ils ne sont cependant pas un facteur explicatif satisfaisant des résistances à la coordination, en raison de leur nombre et de leur complexité qui interdit toute opposition binaire.

Dans leur rapport de synthèse de 2009, les expert·e·s de la CDIP se défendaient à juste titre contre l'accusation de ne pas avoir pris en compte l'avis des praticien·ne·s. En effet, le processus d'élaboration et d'adoption des divers instruments de coordination qu'avaient promu les autorités scolaires suisses résultaient tous de nombreuses consultations auprès des milieux concernés, par le biais des expert·e·s mandaté·e·s.

De plus les contradictions sont inhérentes à chacun des protagonistes. Jetant un regard rétrospectif sur les années 1990 dans un numéro spécial du *Gymnasium Helveticum* célébrant les 150 ans d'existence de la SSPES Verena E. Müller (2010) relevait que les travaux de révision de l'ORM ont été régulièrement l'occasion de tensions au sein du corps enseignant.

Le modèle explicatif consistant à opposer une minorité active et progressiste à une majorité conservatrice qui aurait besoin de temps pour adhérer aux réformes s'avère également bien peu éclairant. Opérer des distinctions (et nous venons de nous prêter à l'exercice) s'avère utile avant tout pour dégager des enjeux. Moritz Arnet, secrétaire général de la CDIP pendant une longue période (1984-1999) les évoquait en ces mots:

¹⁴ Ils seront intégrés au volume complémentaire du CECR en 2018*.

Maturitätsreformen waren seit jeher Gegenstand leidenschaftlicher Auseinandersetzungen. Das ist weiter nicht verwunderlich. Nirgendwo im Bildungswesen prallen Tradition und Innovation, Elitismus und "Demokratisierung", geschlossener Kanon und Öffnung der Bildungsinhalte so hart aufeinander. Die Fragen sind nicht nur pädagogisch und standespolitisch brisant; sie sind auch, da der Universitätszugang über die Maturität gesteuert wird von grösster Bedeutung; schliesslich spielt in der föderalistischen Schweiz auf die Kompetenzfrage Kantone-Bund hinein (Arnet 1996: 5).

Des oppositions cruciales, certes, mais qui dépassent le niveau des opinions personnelles. Au regard de l'histoire, nous les interprétons comme des tensions inhérentes à notre système éducatif.

L'enseignement des langues vivantes a eu passablement de peine à se mouler dans la forme scolaire telle qu'elle s'élabore au cours du 19^e siècle, avec pour caractéristiques la progression par degrés annuels, la compatibilité des résultats scolaires de toutes les disciplines en vue d'une promotion globale (moyennes de notes chiffrées cumulables), le découpage de l'année scolaire, jusqu'à la nature même d'un enseignement collectif et (largement) obligatoire. Tous ces différents mécanismes qui ont permis leur intégration au sein des établissements d'instruction publique n'ont pas perdu de leur acuité. Cette adaptation gagne, selon nous, à être considérée positivement comme un effort d'ajustement et non comme un seul effet de l'inertie et du conservatisme.

Pour autant qu'il soit pertinent de parler de tradition, dans l'analyse historique, force est de constater que les formes séculaires de l'apprentissage des langues vivantes ne sont pas, dans un premier temps, celles que prend l'enseignement du latin au 19^e siècle, sous l'empreinte de la philologie. Elles sont et resteront très variées, s'étendent de l'apprentissage précoce avec une bonne d'enfants, au voyage à l'étranger, dans un pensionnat ou auprès de particuliers, de l'enseignement sous la conduite d'un maître privé à l'apprentissage autonome, par la lecture. Elles ont également été et elles sont encore la réponse à une demande très diverse, le *libre choix* des parents, la cause d'une grande inégalité et d'une grande hétérogénéité des élèves de cours de langues: une diversité qui a toujours posé des problèmes à l'institution scolaire.

L'importance croissante de la maîtrise des langues étrangères a rendu nécessaire son intégration aux plans d'études. Il a fallu concéder de nombreux et longs efforts pour se conformer aux exigences de la disciplinarisation gymnasiale et, d'autre part, pour résister à la concurrence des méthodes traditionnelles immersives notoirement plus efficaces pour l'acquisition d'une maîtrise pratique de la langue étrangère.

Pour faire face à la diversité, des tentatives de différenciation ont été nombreuses dès les début du 19^e siècle: cours facultatifs (y compris de dialecte alémanique), cours à niveaux, manuels scolaires plurilingues; relégation des langues vivantes dans des sections moins prestigieuses, homogénéisation de l'enseignement par le latin, (également inutile à tous); introduction de l'allemand

à l'école primaire (dès 1872 déjà, à Genève et à Lausanne également)¹⁵, substitution de l'espéranto à l'allemand pour faciliter l'apprentissage d'une première langue étrangère (Extermann 2017; Rouiller à paraître).

Les réformes de la fin du 19^e siècle ont fini par intégrer les langues étrangères dans le cursus gymnasial. Un siècle plus tard, la reconnaissance de la maturité moderne (deux langues nationales et l'anglais) en 1972, puis l'abolition des sections et le regroupement des élèves selon les disciplines choisies, au gré de la réforme de l'ORM 1995, contribuant à effacer la réputation d'infériorité dont souffraient les langues étrangères, ont achevé cette évolution.

À présent la forme scolaire s'assouplit et l'enseignement public des langues peut renouer avec ses formes *naturelles*, par l'enseignement en immersion, la promotion des échanges linguistiques, l'enseignement précoce des langues, la structure elle-même du curriculum scolaire semble ne pas avoir suffisamment changé pour que les anciens mécanismes d'intégration aient perdu de leur vigueur. Dans le même temps, le libre choix des parents redouble de pression sur l'enseignement des langues vivantes à l'heure où les institutions publiques sont sommées d'optimiser leurs coûts.

Dès les années 1980, des initiatives demandent, en Suisse, la libre concurrence des établissements et un chèque éducatif permettant le libre choix par les parents de l'école où inscrire leurs enfants. Des modèles libéraux de ce type existent dans les pays anglo-saxons et nordiques. Simone Forster (2008: 125), au terme d'un essai consacré à l'histoire des réformes scolaires en Suisse, relève que ces modèles sont des constructions historiques de sociétés locales où parents, élèves et enseignant·e·s sont impliqués dans des formes de participation ambitieuse. Dans le cas des langues étrangères, parce que la concurrence des écoles privées y est plus forte que dans n'importe quelle autre discipline, les relations entre État, École et Privé s'y jouent de manière particulière (Acklin-Muji 2003).

7. Tensions, coordination et légitimité

En conclusion, comment ces tensions interviennent-elles dans la constitution des plans d'études, dans une perspective historique à long terme ? Hopmann (1998) analyse l'élaboration des plans d'études comme la construction progressive d'un système de légitimation, à l'exemple de l'Allemagne qui, au 19^e siècle, servit de modèles aux institutions gymnasiales de nombreux pays occidentaux. À la fin du siècle des Lumières, les idées rationalistes et

¹⁵ Il est possible que la pression politique pour un système éducatif démocratique et transparent quant à ses règles de sélection ait conduit à une forme d'amnésie sur l'enseignement de la langue étrangère à l'école primaire (tenté dès les premières classes primaires, à Genève, avec édition d'un manuel adapté), puisqu'il est l'histoire d'un échec. Les réseaux primaires et secondaires étaient distincts et concurrents: l'enseignement précoce de l'allemand devait favoriser le passage au secondaire pour les uns, il le rendait plus difficile pour les autres.

philanthropiques avaient abouti à des plans d'études extrêmement prescriptifs, jusque dans le contenu des leçons hebdomadaires, aux mains des États qui se préoccupaient toujours davantage d'instruction publique. Ils devaient de ce fait perdre la légitimité qu'ils revendiquaient, car la minutie de leurs instructions ne pouvait pas rendre compte de la complexité du savoir. Le développement de l'instruction, la complexification du savoir rendaient nécessaires des méthodes pédagogiques qui constituèrent la légitimité nouvelle des pédagogues. Il en découla une conception duale des plans d'études. Le plan cadre édicté par les autorités définissait les objets de savoir; les enseignant·e·s recevaient une *licence* les autorisant à le dispenser avec une *liberté de méthodes*. Celle-ci n'était pas vue comme une concession accordée par un pouvoir trop faible pour assurer un contrôle suffisant. La liberté d'enseignement renforçait au contraire la légitimité de l'État.

Cependant, la responsabilité déléguée aux enseignant·e·s les exposait trop fortement aux récriminations et à l'immixtion des groupes d'intérêts locaux. Ces pressions les conduisirent à demander eux-mêmes une plus grande précision réglementaire. Reprenant la main, l'État s'exposa alors, à l'échelle du pays, à des critiques de toute part, résumées sous le quolibet de *Bürodidaktik*. Une nouvelle différenciation de la fabrication des plans d'études permettait de refonder la légitimité ébranlée. Des groupes d'expert·e·s rédigeaient des plans disciplinaires prenant place entre les prescriptions étatiques et la programmation fine de chaque enseignant. Hopmann observe que la pérennité de cette articulation ternaire des plans d'études a durablement renforcé la légitimité des systèmes scolaires modernes.

L'analyse d'Hopmann tend donc à relativiser les irrégularités d'interprétation, voir les incohérences qui surviennent entre ces trois strates des plans d'études. Il donne la priorité aux négociations politiques menées entre les acteurs sociaux pour établir ensemble une légitimité commune.

En effet, les décisions politiques fondamentales concernant le pilotage de l'instruction publique s'effectuent bien en amont de l'adoption d'outils de coordination tel le CECR ou le PEL. Conçu certes selon des idéaux de citoyenneté et de tolérance, ils se prêtent du reste à des utilisations politiques différentes à travers l'Europe. La neutralité et la flexibilité de ces outils a été souhaitée d'emblée (Goullier 2008). Dans le cas de la Suisse, par exemple, ils pourraient tout aussi bien légitimer une ouverture qu'une restriction de l'accès à la maturité gymnasiale¹⁶.

Hopmann (1998: 168) rappelle que dans la *Politique* d'Aristote, c'est la perte de l'évidence de l'enseignement (*der Verlust der Selbstverständlichkeit des Lehrens*) qui rend nécessaire l'élaboration des plans d'études. On en vient

¹⁶ Dans Andenmatten (2019: 10) le taux moyen de maturité de 21,2% de la classe d'âge est estimé relativement faible mais les différences entre cantons sont importantes.

presque à souhaiter que, pour le dynamisme de nos sociétés, l'enseignement ne relève jamais de l'évidence, pour que se renouvellent sans cesse les plans d'études.

Dans cette optique, l'enjeu de la coordination consisterait moins à résoudre les tensions, à effacer les zones d'ombres et les traces d'incohérence qu'à les assumer. C'est une interprétation possible de la légitimité de l'École publique.

BIBLIOGRAPHIE

- Acklin-Muji, D. (2003). Le débat suisse sur l'enseignement des langues étrangères. Vers une réflexion sur l'auto-constitution du collectif helvétique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 77, 67-81.*
- Andenmatten, C. (2019). *Évolution de la maturité gymnasiale: un état des lieux*. Berne: CDIP.*
- Arnet, M. (1996). *Von der "Mittelschule von morgen" zur Maturitätsreform 1995 / De l' "Enseignement secondaire de demain" à la réforme de la maturité 1995*. Berne: CDIP études et rapports 8.*
- Badertscher, H. (1997). *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1897 à 1997: sa création, son histoire, son œuvre*. Bern: Haupt.
- Bain, D., Hexel, D. & Rastoldo F. (2004). Chronique d'une réforme annoncée: les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'Orientation genevois (1960-1999). *Cahiers du SRED*, 10.*
- Behrens, M. (2010). Standards ou les escaliers mouvants de Poudlard. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éds.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 113-138). Bern: Peter Lang.
- Bloom, B. S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne: Payot.
- Bonati, P. (2017). *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen, Praxisimpulse, Perspektiven*. Bern: hep-Verlag.
- Cardinet Schmidt, G., Forster, S. & Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel: IRDP; Le Mont-sur-Lausanne: LEP.
- CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour écoles de maturité du 9 juin 1994*. Berne.*
- CDIP (2019). *Bilan 2019. Harmonisation des éléments visés par l'art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire*. Berne: CDIP.*
- Criblez, L. (2014). Das Schweizer Gymnasium – ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor, & D. Bosse (éds.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (pp. 15-50). Wiesbaden: Springer.
- Criblez, L., Gautschi, P., Hirt Monico, P. & Messner H. (2006). *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: hep-Verlag.
- Dudli, U. (1996). Le rôle des langues dans la réforme de la maturité. *Babylonia* 3.*
- Eberle, F. & Brüggengbrock, C. (2013). *L'éducation au gymnase*. Etudes + rapports 35B. Berne: CDIP.*
- Elmiger, D., avec la collaboration de Bossart, M.-N. (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: IRDP.
- Elmiger, D., Näf, A., Reynaud Oudot, N. & Steffen, G. (2010). *Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: hep-Verlag.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Extermann, B. (2017). *Histoire de l'enseignement des langues en Suisse romande, 1725-1945*. Neuchâtel: Alphil.

- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Fuchs, G. (2014). Sprachenstrategie der EDK 2004-2014 / La stratégie des langues de la CDIP de 2004 à 2014. *Babylonia* 3, 20-23.*
- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et ses modalités. *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, 47, 55-61.
- Grizelj, S. & Wrana, D. (2018). Europäische Wissensordnung im Schweizer Fremdsprachenunterricht (1961-1990). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 153-171.*
- Hopmann, S. (1998). Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhy, (éds.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (pp. 165-188). Weinheim u.a.: Beltz. (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 38).
- Hutterli, S. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues. Etat des lieux – développements – perspectives CDIP*. Etudes+Rapport 34B.*
- Joachim, K. (2010). Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. *Gymnasium Helveticum*, 6, 26-27.
- Lambelet, A., Pfenninger, S. & Piconi, M. (2018). Gesamtsprachenkonzept: 20 Jahre danach, *Babylonia*, 3.*
- Little, D. (2019). Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues – soixante-dix ans, trois principes fondamentaux et neuf étapes importantes. In D. Newby, F. Heyworth & M. Cavalli (éds.), *Contextes changeants, compétences en évolution: inspirer l'innovation dans l'éducation en langues depuis 25 ans* (pp. 20-28). Conseil de l'Europe.
- Luisoni, P. (1997). La CDIP et les relations internationales. In H. Badertscher (éd.), *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1897 à 1997: sa création, son histoire, son œuvre* (pp. 134-139). Bern: Haupt.
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten. Stationen der Debatte 1968-1995. In M. Arnet (éd.), *Von der "Mittelschule von morgen" zur Maturitätsreform 1995 / De l' "Enseignement secondaire de demain" à la réforme de la maturité* (pp. 7-45). Berne: CDIP études et rapports 8.*
- Müller, V. E. (éd.) (1999). Gesamtsprachenkonzept/Concept général des langues. *Gymnasium Helveticum*, 5.
- Müller, V. E. (2010). Der VSG und das Gymnasium in einer veränderten Gesellschaft 1960-2010. *Gymnasium Helveticum*, 4, 45-51.
- Rouiller, V. (à paraître). *"Apprendre la langue de la majorité des Confédérés". La discipline scolaire de l'allemand, entre enjeux pédagogiques, politiques, pratiques et culturels (1830-1990)*. Berne: Peter Lang.
- Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zurich: Verlag Ruegger.
- Studer, T. (2004). Internationale Zertifikate für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 79, 69-97*.
- Vögeli-Mantovani, U. (2000) *Pour une évaluation plus formative et moins sélective: le développement de l'évaluation scolaire en Suisse*. Trad. M. Enckell – Neuchâtel: IRDP.
- Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éds.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 13-34). Bern: Peter Lang.

* Documents en libre accès sur Internet

