

Orientation vers le plurilinguisme – repère de qualité pour le développement de l’enseignement des langues romanes scolaires : Expériences de l’Institut pour le Développement de la qualité de l’éducation, Berlin (IQB)

Les mesures prises en Allemagne pour développer la qualité de l’enseignement ont-elles fait avancer la cause du plurilinguisme, notamment en référence à l’apprentissage des langues romanes ? La réponse semble être plutôt positive. Cependant, du point de vue de la didactique des langues romanes, il reste à relever certains déficits pour exploiter pleinement le potentiel existant.

L’article revient sur les décisions prises par la Conférence permanente des ministres de l’éducation et des affaires culturelles des Länder de la République Fédérale d’Allemagne entre 2004 et 2012. Elle enchaînera sur les objectifs éducatifs et sur le positionnement de l’apprentissage des langues romanes face à ces objectifs-là. Au cœur du débat se trouve la notion de « compétences », tant pour ce qui est de la définition exacte des rapports entre compétences et objectifs éducatifs que pour les différents modèles de compétences proposés par les linguistes et les didacticiens. Le modèle de compétences du CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) (Conseil de l’Europe 2009), le modèle de compétences retenu dans les documents officiels de la Conférence permanente des ministres l’éducation des Länder de la RFA (2012) ainsi que des exemples de tâches susceptibles de mettre en pratique ce modèle seront respectivement présentés. L’article clôturera sur l’analyse de données empiriques visant à connaître le degré de familiarisation des élèves et des enseignants aux nouveaux concepts ainsi que leur potentiel d’innovation.

1. Orientation politique: les standards éducatifs en Allemagne

Le déclencheur, voire *big bang*, de la plupart des réformes dans le système éducatif allemand entreprises entre 2004 et 2012 fut la publication de l’étude PISA 2000 qui révéla des résultats plutôt médiocres pour les élèves de 15 ans, donc au niveau du brevet, en ce qui concerne la compréhension écrite en langue maternelle et les mathématiques. La Conférence permanente des ministres de l’éducation des seize états fédéraux, alarmés, chargèrent alors des experts pédagogiques de faire un rapport, rapport qui fut publié en 2003 et qui conseilla de concevoir des standards éducatifs dans les matières principales, matières considérées comme le noyau ou la base d’une conception éducative moderne. Cette conception fut inspirée entre autres par

les travaux de deux chercheurs en psychologie pédagogique, F. Weinert et sa définition de compétences (2001), et J. Baumert (2008) et sa définition d'éducation. Il faut rajouter pour le public francophone que la notion d'éducation ne reflète pas entièrement le champ sémantique de la notion de « Bildung » que l'on emploie en allemand dans ce contexte. « Bildung » comprend aussi bien des aspects concernant l'éducation que des aspects concernant la culture. « Bildung » est donc éducation plus culture. Baumert (2008) a proposé les éléments suivants pour définir le terme de « Bildung » :

- Un processus permanent d'auto-formation
- Une approche réflexive à différents modes de rencontre avec le monde et d'appropriation du monde,

des compétences fondamentales:

- compétence en langue maternelle
- compétence de modelage mathématique
- compétence en langue(s) étrangère(s)
- compétence en technologies de l'information pour accéder au savoir
- compétence d'auto-régulation dans le domaine de l'acquisition du savoir

Nous trouvons donc ici la compétence en langues étrangères, mais le terme allemand « Fremdsprachenkompetenz » ne précise pas s'il s'agit d'une seule ou de plusieurs langues étrangères. Si l'on optait pour plusieurs langues étrangères, ce serait aux instances politiques de décider de quelles langues il s'agirait. Dans le rapport et les recommandations publiés en 2003, il n'était tout d'abord question que de trois matières fondamentales, l'allemand, les maths et l'anglais. Mais, les états fédéraux dans lesquels, à côté de l'anglais, le français était aussi enseigné comme première langue étrangère, ne serait-ce que à de faibles effectifs (la Sarre, le Baden-Wurtemberg et la Rhénanie-Palatinat), insistèrent pour intégrer le français au sein des matières-noyaux, matières dotées dès-lors de standards éducatifs.

A posteriori, cette décision-là se révéla être un soutien inattendu à la cause du plurilinguisme dans la mesure où c'était surtout la didactique des langues romanes qui disposait à ce moment-là de concepts concrets pour promouvoir le plurilinguisme. Ni les politiques de l'époque ni les didacticiens ne disposaient d'assez de clairvoyance pour comprendre qu'on avait décidé en même temps d'un appui au français et d'un appui au plurilinguisme, le modèle de compétences retenu en 2004 ne laissant pas encore entrevoir le potentiel du plurilinguisme. Depuis 2004, le français joue donc, au niveau des documents officiels, de fait et malgré lui, le rôle de représentant de toutes les langues étrangères autres que l'anglais.

2. Orientation conceptuelle: modèles de compétences

Les modèles de compétences sont la plupart du temps des réductions assez grossières destinées à transmettre l'essentiel d'une chose complexe. L'essentiel du modèle de compétences pour les langues étrangères conçu en 2003 (KMK 2004) repose sur

les compétences linguistiques rajeunies ou complétées par les compétences interculturelles et les compétences méthodologiques. On cherchera en vain une référence au plurilinguisme dans ce modèle-là, celle-ci se trouve tout au plus cachée au fond des explications, notamment concernant les compétences méthodologiques, mais là encore à l'état très rudimentaire:

Perception consciente et organisation de l'apprentissage. Les élèves sont aptes à réfléchir sur les méthodes d'acquisition des langues et les appliquer à l'apprentissage d'autres langues (KMK 2004, 18)

Il s'agit d'une seule phrase !

La conceptualisation d'une approche plurilingue au niveau des documents officiels n'était de toute évidence pas encore à l'ordre du jour en 2004 bien que, dès le milieu des années 1990, de probantes conceptions aient été proposées en didactique des langues romanes (cf. Meißner 1995). Les recommandations du rapport d'experts étaient, pour les langues étrangères, entièrement basées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001), qui prime une approche monolingue malgré ses maintes remarques visant le plurilinguisme. Le modèle de compétences du CECR est tout à fait dans la tradition des modèles anglo-américains et canadiens (Canale & Swain 1980, Bachmann 1990) des 'applied linguistics'. Cette approche monolingue fut complétée dans le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, Conseil de l'Europe 2009) par une approche résolument intégrative, dite plurielle. On y trouve diverses compétences comme par exemple

- une compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus
- une compétence de négociation
- une compétence de médiation
- une compétence d'adaptation
- une compétence à mettre en oeuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées

- une compétence de décentration
- une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers,
- une compétence de distanciation
- une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé
- une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

(CARAP 2009, 40).

Quant aux standards éducatifs, il fallait attendre, en Allemagne, l'année 2012 pour que fût franchi la barrière et que l'on ouvrît grand la porte au plurilinguisme. Le modèle de compétences des standards éducatifs pour les langues étrangères (anglais/français) au niveau du baccalauréat (KMK 2012) réorganisa surtout le domaine des compétences méthodologiques et réserva – comparé au modèle de 2004 – une place à deux nouvelles compétences, la sensibilité pour les langues et la compétence à

apprendre les langues. La place centrale est toujours occupée par les cinq compétences linguistiques y compris les moyens linguistiques, la compétence communicative interculturelle et la compétence textuelle et médiatique, la compétence à apprendre les langues et la sensibilité pour les langues étant transversales à chacune des compétences. Ces deux dernières compétences donnent ainsi accès au plurilinguisme comme repère de qualité pour l'enseignement pluriel des langues.

Voici quelques dimensions-clés de la compétence du savoir apprendre des langues : la sensibilité pour la tâche, l'auto-monitoring et l'auto-évaluation, la découverte de sa propre compétence plurilingue et des expériences par rapport à l'apprentissage de plusieurs langues (Meißner 1995, 2001, 2010).

3. Études comparatives à l'égard du FLE: opportunités et limitations

Comme cela a été évoqué plus haut, le français en tant que première langue étrangère figure aussi parmi les matières évaluées régulièrement dans le cadre du monitoring du système éducatif allemand. Tous les ans, dans les classes huit (ce qui correspond aux classes de cinquième dans le système éducatif français), les compétences acquises dans le domaine de la compréhension écrite et orale sont évaluées. Il est clair que cette réduction sur les deux compétences réceptives constitue une vision très restreinte des performances et que l'emploi des tâches d'évaluation, le plus souvent sous forme de questions à choix multiples, ne peut constituer en soi un appui au plurilinguisme. Les acquis se situent ailleurs. Depuis l'introduction de ces évaluations – il faut mentionner aussi celles qui ont lieu tous les six ans dans le but de rendre compte des évolutions à l'échelle nationale – on peut constater un net progrès de l'entraînement systématique de la compréhension orale, compétence-clé pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne serait-ce que de part son importance dans la communication réelle: selon Feyten (1991, 174), 45 % revient à l'écoute, 30 % à l'expression orale, 16 % à la lecture et 9 % à l'écriture (des chiffres similaires sont rapportés par Eggers 1996, 6). Or, les langues apprises parallèlement ou après le français peuvent se servir naturellement de l'intercompréhension qui mise sur l'entraînement des compétences réceptives.

En ce qui concerne le français, d'ailleurs, la première évaluation des langues à l'échelle nationale (Köller/ Knigge/ Tesch 2010) a révélé que les compétences réceptives des élèves apprenant le français comme première langue étrangère se situent même au-delà des compétences acquises en anglais. Force est donc de constater que l'investissement dans le français est 'profitable' pour utiliser un terme issu le discours économique. Vu le niveau atteint, le grand nombre d'années investies dans la langue se justifie. Si l'on rajoute les effets positifs sur l'apprentissage de l'anglais et d'autres langues romanes, on ne peut que féliciter les enfants qui ont choisi de commencer l'apprentissage des langues étrangères par le français.

4. Tâches d'apprentissage orientées vers les compétences

Pour combler les déficits évidents des tâches d'évaluation, l'Institut pour le développement de la qualité de l'enseignement entama, à partir de 2005, un projet de construction de tâches d'apprentissage (Tesch/Leupold/Köller 2008, Tesch 2010). Elles permettent notamment l'entraînement des compétences difficilement mesurables mais d'une extrême importance pour le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Le processus de construction d'une tâche d'apprentissage passe par une analyse qui permet de saisir le potentiel didactique d'un texte. Les concepteurs d'une tâche se posent d'abord la question: Quelles sont les informations culturelles et les caractéristiques textuelles contenues dans le texte? Ce n'est qu'ensuite qu'intervient l'analyse des caractéristiques linguistiques du texte qui, elle, mène à la question d'une possible sensibilisation pour la ou les langues et pour l'apprentissage de la langue en question ou des langues.

Le projet de constructions de tâches d'apprentissage, mené de 2005 à 2007, déboucha sur la publication, en 2008, d'un manuel didactique destiné surtout aux formateurs de professeurs (Tesch/Leupold/Köller 2008, Tesch 2010), mais la cause du plurilinguisme n'était alors pas encore à l'ordre du jour. Comme cela a été mentionné plus haut, il fallut attendre 2012 et l'aboutissement d'un deuxième projet de standards éducatifs, celui des standards pour l'épreuve du baccalauréat en matière de langues étrangères, pour trouver une conception qui, en développant le savoir-apprendre les langues, opte plus clairement pour la promotion du plurilinguisme. Parallèlement, fut publié un choix de tâches d'apprentissage illustrant cette perspective comme le montre l'exemple suivant (KMK 2012, 372):

Après avoir réalisé cette tâche, réfléchissez en allemand ou en français à ce qu'elle vous a apporté !

4 a Welche Kriterien für die Nützlichkeit einer Aufgabe im Hinblick auf Ihre persönlichen Lernfortschritte im Französischen können Sie nennen? Bitte notieren Sie diese.

Réfléchissez d'abord à des critères d'utilité: qu'est-ce qui fait qu'une tâche est utile ou non pour progresser dans l'apprentissage du français?

4 b Können Sie jetzt sagen, nachdem Sie die Aufgabe bearbeitet haben, wie nützlich diese für Ihren Sprachlernprozess war?

Vous venez de résoudre une tâche particulière. Pouvez-vous maintenant indiquer dans quelle mesure elle vous semble utile et pourquoi? Prenez des notes.

sehr nützlich / très utile

nützlich / utile

wenig nützlich / peu utile

überhaupt nicht nützlich / pas du tout utile

Begründen Sie Ihre Einschätzung, und gehen Sie dabei auf die konkreten Kriterien ein, die Sie in Aufgabe 4a ermittelt haben.

Justifiez votre évaluation en partant des critères concrets nommés à la tâche 4a.

Cette tâche met l'accent sur la réflexion des progrès personnels des apprenants. Le développement de critères personnels d'utilité doit anticiper – à la longue – le travail sur la tâche pour que les élèves comprennent le sens de la tâche et se sentent motivés pour la faire. Un critère serait, par exemple, la sensibilisation pour les registres de langue vu que les tâches qui précèdent celle-ci traitent d'annonces individuelles pour la location d'une chambre, annonces qui se distinguent par l'emploi très varié de registres linguistiques. Cette sensibilisation peut permettre non seulement de comprendre le contenu des annonces mais aussi de déchiffrer les moyens langagiers révélant la personnalité des auteurs des annonces.

4. Données empiriques

Le processus d'élaboration de ces tâches fut accompagné d'une investigation auprès de professeurs et d'élèves appelés à expérimenter et tester ces tâches dans leurs cours (Wäckerle/Tesch/Rjosk 2012). Le but de cette investigation consistait, d'une part, à en savoir plus sur le fonctionnement des tâches en cours de langue réel et, d'autre part, à rassembler des informations sur le degré d'innovation que représentaient ces tâches pour les enseignants. Deux questions s'imposèrent: a) la perception d'éléments innovateurs par les enseignants, b) la question de la présence d'aspects innovants ou de compétences innovatrices dans les cours de langues étrangères du lycée. On supposa au départ que la mise en pratique d'éléments innovateurs se situe sur une ligne continue entre deux pôles: les tâches habituelles et familières et les tâches à caractère innovant. En vue d'une future implémentation de ces tâches d'apprentissage, une position intermédiaire était souhaitable: ces tâches seraient destinées à intégrer des innovations dans les cours de langue en ne s'écartant pas trop des habitudes et des attitudes des enseignants. Une approche explorative était alors à envisager à ce sujet.

La phase d'essais des nouvelles tâches

En 2011, deux séries d'expérimentations informelles furent réalisées sur au total 37 tâches d'apprentissage, 22 en anglais et 15 en français. 106 enseignants de tous les seize états fédéraux y participèrent, tant des enseignants détachés par leurs Länder pour collaborer aux processus de construction de tâches à l'IQB que des enseignants complètement étrangers au projet. 1.800 élèves participèrent à ces expérimentations qui furent intégrés dans les cours normaux.

Résultats

L'enquête sur la perception du degré d'innovation reposa sur des questionnaires distribués aux enseignants, les enseignants étant priés de répondre à la question ouverte „Est-ce que vous avez trouvé ces tâches innovatrices? S'il vous plaît, justifiez votre réponse.” 80 enseignants répondirent à cette question. L'analyse des réponses montra qu'ils se référaient à des critères différents pour évaluer le caractère innovant des tâches: l'authenticité de la tâche, le thème, les formats, les méthodes engagées, l'orientation vers les compétences et à cet égard surtout l'implication de la sensibilisation aux langues, la compétence à apprendre les langues et la compétence

communicative interculturelle. Par rapport à la question du degré de présence de ces éléments innovateurs dans les cours, nous nous limitons ici aux trois compétences suivantes : sensibilisation linguistique, la compétence à apprendre les langues et la compétence interculturelle.

	jamais	1 ×	2-5 ×	6-10 ×	> 10 ×
“J’ai donné des tâches, pour lesquelles les élèves devaient utiliser des connaissances de leurs langues maternelles ainsi que d’autres langues étrangères” (autre que le français). (N = 96)	45,8 %	14,6 %	26,0 %	8,3 %	4,8 %
„J’ai entraîné les élèves à évaluer une tâche par rapport aux ressources nécessaires pour l’accomplissement de la tâche.” (N = 97)	22,7 %	13,4 %	29,9 %	19,6 %	13,3 %
„En travaillant sur des exemples concrets, on a focalisé sur le fait que les langues étrangères invitent à prendre une autre perspective sur le monde.“ (N = 95)	20,0 %	22,1 %	43,2 %	10,5 %	3,8 %

Tableau: fréquences des réponses données par les enseignants
(Wäckerle / Tesch / Rjosk 2012, 376-377).

Les enseignants furent priés, par exemple, d’indiquer le montant d’activités relatives à la sensibilisation aux langues pendant les six derniers mois: On voit que presque la moitié des enseignants indiquent n’avoir jamais posé de tâches concrètes au sujet de la sensibilisation linguistique. Les catégories « jamais » et « une fois » réunies s’élèvent à environ 60 %, chiffre qui montre clairement que cet aspect a été négligé jusqu’à présent dans les cours de langue.

L’image change un peu à la lumière des résultats au sujet des tâches visant la compétence à apprendre les langues et la compétence interculturelle communicative. Une des questions posées aux enseignants au sujet de la compétence du savoir-apprendre des langues fut: « J’ai entraîné les élèves à évaluer une tâche par rapport aux ressources nécessaires pour l’accomplissement de la tâche ». La question « En travaillant sur des exemples concrets, on a focalisé sur le fait que les langues étrangères invitent à prendre une autre perspective sur le monde. » fut posée au sujet de la compétence interculturelle communicative. On peut constater, qu’à chaque fois, les fréquences sont plus équilibrées que par rapport au domaine à la sensibilisation aux langues. En général, la fourchette des fréquences mesurées par rapport à ces deux dernières compétences est assez importante parmi les enseignants interrogés.

5. Bilan et perspectives

La communication a tenté de soutenir la thèse suivante: Le plurilinguisme en général et le français langue étrangère en particulier ont pu profiter des standards éducatifs en Allemagne et de l'orientation vers les compétences.

Ainsi, par exemple, la vision positive de l'apprentissage des langues du CECR a été intégrée dans les nouvelles conceptions. Les grandes études comparatives, axées sur la compréhension orale et écrite, ont favorisé le développement de la compétence diagnostique des enseignants et surtout l'intégration de la compréhension orale jusque-là négligée dans les cours de langues romanes.

En accord avec les nouvelles orientations et la stratégie globale des ministres de l'éducation des Länder, des tâches d'apprentissage a été conçues pour faire valoir les compétences difficilement évaluables comme la compétence communicative interculturelle, le savoir-apprendre les langues et la sensibilisation aux langues. Ces compétences-là sont considérées comme constitutives du plurilinguisme. Toutefois, elles ne font pas encore partie des activités habituelles en classe de langue, loin de là.

En ce qui concerne l'enseignement des langues romanes, l'orientation vers l'interculturel, l'intercompréhension et l'individualisation ainsi qu'un plus grand respect pour les intérêts thématiques des élèves peuvent être considérés comme fondamentaux pour assurer l'avenir dans la mesure où le choix de ces langues est en général optionnel et concurrentiel. L'espagnol est actuellement de plus en plus choisi comme deuxième langue étrangère au détriment du français.

Dans le domaine de la recherche en didactique, les conceptions proposées par la didactique générale et la pédagogie, telle l'orientation vers les compétences, l'apprentissage autonome et l'individualisation de l'enseignement, doivent dorénavant être concrétisées et étayées par la didactique des langues romanes (v. Leupold & Krämer 2010, Meißner & Tesch 2010, Meißner & Krämer 2011). Des études empiriques seraient nécessaires pour en savoir plus sur les connaissances plurilingues et pluriculturelles des élèves apprenant une deuxième et troisième langue étrangère ainsi que sur les rapports entre les attitudes et les expériences d'apprentissage individuelles en classe de langue. Enfin, des études empiriques de plus grande envergure concernant la mise en pratique de conceptions innovatrices en classe de langue telle l'intercompréhension ou l'approche basée sur les tâches d'apprentissage seraient souhaitables (Tesch 2012).

Références bibliographiques

- Bachmann, Lyle, 1990. *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Baumert, Jürgen, 2008. « Was soll man unter Bildung verstehen? », *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 16-21.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (ed.), 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Berlin, BMBF.
- Canale, Michael/Swain, Merrill, 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, 1-47, Retrieved June 27, 2012.
- CARAP = Conseil de l'Europe (ed.), 2009. *Cadre de référence pour les approches plurielles* <<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ijfunb2uA2g=&tabid=425&language=fr-FR> 01.10.2012>
- CECR = Conseil de l'Europe (ed.), 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Deutsches PISA-Konsortium (ed.), 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, Leske & Budrich.
- Eggers, Dietrich, 1996. « Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven », in: Kühn, P. (ed.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt am Main, Lang, 13-44.
- Feyten, Carine M., 1991. « The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition », *The Modern Language Journal*, 75/1991/2, 173-180.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (ed.), 2004, *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. <www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf>[21.04.2008].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (ed.), 2006. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, München, Wolters Kluwer.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (ed.), 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. <www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html#c7035>
- Köller, Olaf/ Knigge, Michel/ Tesch, Bernd (ed.), 2010. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe*, Münster, Waxmann.
- Leupold, Eynar/Krämer Ulrich (ed.), 2010. *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*, Seelze, Friedrich-Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph, 1995. « Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik », in: Bredella, Lothar (ed), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*, Bochum, Brockmeyer, 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph, 2001. « Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung », in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität*,

- Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998. Tübingen, Narr: 21-50 [mit Senger, Ulrike].
- Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (ed.), 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze, Klett-Kallmeyer.
- Meißner, Franz-Joseph/Krämer Ulrich (ed.), 2011. *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, Seelze, Friedrich-Verlag.
- Ministère de l'Education Nationale, 2006. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. <<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>> [25.01.2011].
- Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (ed.), 2008. *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen (Scriptor).
- Tesch, Bernd, 2010. *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Tesch, Bernd, 2012. Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF*, 77-98.
- Wäckerle, Maike/Tesch, Bernd/Rjosk, Camilla, 2012. « Kompetenzorientierte Lernaufgaben für die gymnasiale Oberstufe. Konzeption, Innovation, Erprobung », in: Bär, Markus/Bonnet, Andreas, Decke-Cornill, Helene/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid (ed.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 369-382.