

**Un apprentissage précoce:
les jeunes apprenants et les langues vivantes
en Europe et ailleurs**

Coordination et édition : Marianne Nikolov et Helena Curtain

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Version anglaise:

An early start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond
ISBN 92-871-4411-7

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

Image reproduite avec l'aimable autorisation de IMSI Masterphotos

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5110-5
© Conseil de l'Europe, janvier 2003
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Sommaire

Introduction <i>Marianne Nikolov et Helena Curtain</i>	5
L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Autriche: aperçu <i>Elisabeth Jantscher et Isabel Landsiedler</i>	17
L'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Hongrie <i>Marianne Nikolov</i>	35
L'enseignement précoce des langues vivantes en Croatie Lidvina Stokic and Jelena Mihaljevic Djigunovic	51
Etude générale sur l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Italie <i>Francesca Gattullo et Gabriele Pallotti</i>	63
Programmes d'apprentissage précoce des langues en Allemagne <i>Angelika Kubanek-German</i>	73
L'apprentissage précoce des langues en Suisse <i>Regine Fretz</i>	87
Etude générale sur l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en République tchèque <i>Zuzana Faklova</i>	95
L'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Roumanie <i>Carmen-Maria Ralea</i>	109
L'enseignement des langues vivantes à des enfants en Bulgarie <i>Nadya Berova et Lydia Dachkova</i>	117
Les jeunes apprenants en langues en Pologne <i>Hanna Komorowska</i>	135
L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Belgique <i>Alex Housen</i>	153
L'enseignement précoce des langues en Estonie <i>Tuuli Oder</i>	169
L'anglais première langue étrangère pour les jeunes apprenants: le cas de la Suède <i>Kerstin Sundin</i>	175

Les langues vivantes dans l'enseignement primaire au Royaume-Uni <i>Patricia Driscoll</i>	185
L'enseignement d'une deuxième langue au Canada: le cas précis du français fondamental dans les écoles élémentaires <i>Miles Turnbull</i>	201
L'apprentissage précoce des langues aux Etats-Unis <i>Helena Curtain</i>	221
L'enseignement de l'anglais à de jeunes apprenants à Hong-Kong <i>David R. Carless et P. M. Jennie Wong</i>	243
L'enseignement des langues vivantes dans le primaire en Australie <i>Penny McKay</i>	261
Les auteurs	289

Introduction

Marianne Nikolov et Helena Curtain

Les jeunes apprenants sont à la mode. Il y a vingt ans, lorsque nous commençons à militer en faveur d'un apprentissage précoce des langues, nos collègues nous demandaient: «N'y aurait-il pas un sujet d'étude plus 'porteur'? ». Et ils ajoutaient: « Cette question de l'apprentissage précoce est une impasse. Les programmes, dans ce domaine, ne fonctionnent pas ». Et pourtant, voilà qu'aujourd'hui, nous publions un ensemble d'articles intéressants afin de donner un aperçu des pratiques mondiales en la matière. Il apparaît donc que les jeunes apprenants sont bien vivants et en pleine santé.

Ce récent intérêt se traduit non seulement par un nombre croissant d'enfants étudiant les langues vivantes, mais aussi par la publication, à l'échelon mondial, de toute une série d'ouvrages sur la méthodologie dans ce domaine (notamment Argondizzo, en 1992; Brumfit, Moon et Tongue en 1991; Curtain et Pesola en 1994; Brewster, Ellis et Girard en 1991; Scott et Ytreberg en 1990) et d'ouvrages de recherche (par exemple Arnsdorf, Boyle, Chaix et Charmian en 1992; Bialystok en 1991; Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner en 1998; Dickson et Cumming en 1998; Edelenbos et Johnstone en 1996; Fink en 1998; Moys en 1998; Rixon en 1999). Comme on pourra le voir, parallèlement à ces publications, un certain nombre d'études ont été effectuées sur les programmes d'apprentissage précoce des langues dans différents pays. Le présent ouvrage vise notamment à donner un aperçu des questions à aborder en matière de recherche, ainsi qu'un tableau général des réalisations et des atouts majeurs dans ce domaine, ainsi qu'une idée des problèmes pouvant se poser dans les pays étudiés.

L'idée d'un ouvrage pouvant réunir un ensemble de contributions sur le sujet nous est venue pour la première fois en février 1997, lors d'un atelier sur « La thématique de l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants: l'intégration de la langue, de la culture et du contenu par la participation de l'apprenant au processus d'enseignement et d'apprentissage » (pour de plus amples détails, cf. Nikolov, 1997). Cet atelier (no. 2/97) était organisé par le Centre européen pour les langues vivantes à Graz, en Autriche, avec la participation de représentants des vingt pays suivants: l'Albanie, l'Autriche, la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, la République tchèque, Chypre, l'Estonie, la France, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, Moldova, la Pologne, la Roumanie, la Russie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suisse et les Etats-Unis. Nous avons le plaisir d'inclure dans le présent ouvrage des articles portant sur neuf des pays représentés à cet atelier.

Les auteurs ayant contribué au présent ouvrage sont non seulement des participants à l'atelier de Graz, mais aussi, en ce qui concerne certains d'entre eux (David Carless, Patricia Driscoll, Francesca Gattullo, Gabriele Pallotti, Alex Hausen, Angelika Kubanek-German, Penny McKay et Kerstin Sundin), des intervenants à l'Euroconférence qui s'est tenue en avril 1997, à Warwick, en Angleterre, sur le thème « L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires européennes »; enfin, d'autres auteurs encore (Nadia Berova, Lydia Dachkova, toutes deux ressortissantes bulgares, et le Canadien Miles Turnbull) nous ont proposé un article à titre personnel.

Quant au principe d'organisation du présent volume, nous avons hésité, pendant un certain temps, sur la manière de réunir les différents articles en rendant justice à leurs auteurs respectifs et aux pays que ces derniers représentent. Nous avons étudié les différents textes afin de les regrouper éventuellement selon des axes thématiques; mais nous n'avons pas pu identifier dans leur contenu de « fils conducteurs » qui nous auraient permis ce type de regroupements. Dès lors, nous n'avons plus le choix qu'entre l'ordre alphabétique (Australie, Autriche, etc. jusqu'aux USA) et un classement géographique. L'idée de l'ouvrage étant née à Graz, en Autriche, il y avait une solution possible: organiser la succession des articles en fonction d'un principe d'éloignement géographique progressif par rapport à l'Autriche. Nous avons effectivement choisi cette solution. Et c'est ainsi que l'ouvrage commence par un article sur l'Autriche et se termine par la contribution au sujet de l'Australie.

Les chapitres de l'ouvrage reflètent des contextes très divers. Sont abordés, par exemple, des pays dont la langue nationale est rarement parlée en tant que langue étrangère par d'autres peuples: c'est le cas de la Bulgarie, de la Croatie, de la République tchèque, de l'Estonie, de la Hongrie, de la Roumanie et de la Suède. Dans tous ces pays, la connaissance d'une langue étrangère a toujours été une nécessité absolue; toutefois, selon le pays et le contexte correspondant, l'accent mis sur la notion de communication internationale varie considérablement. Dans certains de ces pays, l'enseignement des langues vivantes fait partie des programmes éducatifs depuis longtemps, et la réussite des programmes en question a pu être largement vérifiée par les touristes: c'est le cas, par exemple, de la Suède. L'autre extrême est représenté par les nouvelles démocraties d'Europe centrale, où la nécessité d'étudier les langues occidentales ne s'est fait sentir que récemment. Dans ces pays, la liberté de choix est une réalité relativement nouvelle, si bien que le degré d'enthousiasme des personnes et le niveau de leurs attentes sont très élevés. Certains des Etats en question ont fait l'expérience négative du statut obligatoire de la langue russe que, d'une manière générale, on commençait à étudier assez jeune – mais avec des résultats assez faibles, voire nuls.

Dans les pays – tels que l'Autriche, l'Australie, le Canada, l'Allemagne, Hong-Kong, la Suisse, les Etats-Unis et le Royaume-Uni – dont la langue officielle est souvent enseignée en tant que langue étrangère dans d'autres pays, la position de

l'apprentissage des langues vivantes est très variable. Même dans les pays où, traditionnellement, les langues étrangères étaient jugées moins importantes (par exemple le Royaume-Uni et les États-Unis), on a constaté récemment un certain intérêt pour l'étude de ces langues. Par ailleurs, dans d'autres contextes, il existait – historiquement parlant – une tradition bilingue ou multilingue (c'est le cas du Canada et de la Suisse); mais, en l'occurrence, la situation des langues vivantes et les points de vue sur la connaissance des langues étrangères évoluent constamment – en fonction des réalités sociales, politiques et éducatives.

Dans certains des pays étudiés, l'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants faisait partie depuis longtemps de la tradition éducative: c'est le cas, par exemple, de la Suède, où il y a eu continuité des programmes dans ce domaine et une motivation toujours très marquée des jeunes élèves. Dans les pays où l'apprentissage linguistique à un jeune âge concernait principalement le russe – puisque c'était là aussi la seule langue obligatoire pendant tout le cursus scolaire, il y avait, certes, une continuité dans ce domaine, mais, en revanche, des résultats peu convaincants: c'est le cas de la Hongrie et d'autres pays du « bloc de l'Est ». Dans ces pays, malgré le caractère continu du programme linguistique et d'une méthodologie appliquée tout au long de la scolarité obligatoire, la majeure partie des populations ne parvenait à aucune maîtrise de la langue étrangère en question – pour des raisons d'attitude fondamentale vis-à-vis de cette réalité.

Les différents articles du présent ouvrage posent plusieurs questions. La première est un paradoxe, lié à tous les programmes d'étude des langues à un jeune âge: l'objectif est d'assurer une bonne maîtrise de la langue en question pour l'avenir – c'est-à-dire pour l'âge adulte, et le fait de commencer à étudier dès l'enfance est censé prévenir les difficultés d'approche et de technique propres à des apprenants plus âgés. Cependant, la réalité agréable et les résultats positifs des premières classes de langue vont se heurter, par la suite, à d'autres facteurs importants que l'apprenant va rencontrer sur son chemin – notamment une absence de continuité, des méthodes différentes et la question du degré d'utilité que la langue étudiée semble avoir aux yeux de l'apprenant à un stade ultérieur de ses études. Le premier de ces facteurs constitue, semble-t-il, le plus grand danger pour les réalités éducatives analysées dans le présent ouvrage. En effet – comme le lecteur pourra le constater au fil de ces pages, il y a souvent – et c'est à déplorer – un problème de continuité en ce qui concerne les tout premiers programmes linguistiques, et ce, à la fois sur le plan de la méthode et en raison de la négligence des enseignants du secondaire, qui ne savent pas s'appuyer sur les connaissances déjà acquises par l'élève. Dès lors, un danger se profile à l'horizon: c'est de « tuer dans l'œuf » – pour cause d'absence de résultats par rapport aux attentes – le renouveau de l'apprentissage précoce des langues que l'on constate aujourd'hui. Par conséquent, les spécialistes se doivent d'attirer l'attention sur la réalité suivante: le fait de commencer très tôt l'apprentissage linguistique ne garantit pas un processus durable et couronné de succès.

Le deuxième problème qui ressort de nos analyses – ainsi que d'autres études – est celui du rôle des enseignants. Dans tous les cas étudiés, les enseignants apparaissent comme les acteurs centraux du processus. Et le débat n'est toujours pas tranché: est-ce que c'est l'instituteur ayant en charge l'ensemble de l'enseignement d'une classe qui doit intégrer l'enseignement de la langue vivante à son programme, ou faut-il, au contraire, faire appel à un spécialiste de la langue en question? Le cœur du problème est la compétence linguistique de l'enseignant et l'adéquation de sa méthode. Mais c'est là, en quelque sorte, un faux débat, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un choix à faire entre ces deux éléments. Tous deux ont une égale importance. De plus, il faut bien se rappeler que l'une des raisons justifiant un apprentissage linguistique à un très jeune âge est que l'enfant absorbe la « prestation » de son professeur sans aucun recul critique. Or, précisément, s'il y a incompetence de l'enseignant, cela peut avoir des conséquences négatives pour les progrès linguistiques du jeune apprenant.

Dans toutes les situations analysées, il y a, semble-t-il, consensus au sujet des principes méthodologiques de base et de ce que l'on juge être les bonnes pratiques en matière d'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants. Tous les auteurs du présent ouvrage mettent l'accent – de manière plus ou moins explicite – sur l'importance à accorder au sens, sur l'intégration de l'enseignement linguistique dans le programme général, sur une approche fondée sur des exercices pratiques et sur le contenu de l'étude, sur la nécessité du plaisir et d'une approche positive pendant le cours, et sur la nécessité de contribuer à l'autonomie future du jeune apprenant en matière linguistique en lui apprenant à apprendre. Les supports pédagogiques ne semblent pas constituer de problème majeur: leurs auteurs les considèrent généralement comme une composante de la méthodologie globale – et non pas comme un élément indépendant. Dans certains pays, des publications étrangères – essentiellement britanniques – sont disponibles sur le marché; par ailleurs, dans bon nombre d'autres pays, des éditeurs locaux publient des supports pertinents et fort utiles. Toutefois, il faut, dans ce domaine, conserver une certaine prudence. En effet, il n'existe pas beaucoup d'études empiriques qui puissent confirmer la pertinence présumée des méthodes pédagogiques employées; les auteurs se contentent de citer la demande de techniques scolaires satisfaisantes, mais il y a eu très peu de travail d'observation sur le terrain à ce sujet.

Plusieurs articles réunis ici soulignent par ailleurs la nécessité d'un certain réalisme en matière d'attentes, ainsi que le besoin d'évaluation des résultats. On retrouve ici la notion de continuité et la nécessité absolue de travaux de recherche. Or, en matière de programmes destinés aux jeunes apprenants, il n'y a pas forcément de recherche en cours dans tous les pays étudiés. On pourra constater que certains pays se caractérisent par des projets de recherche émanant du « sommet » – c'est-à-dire dans le cadre desquels ce sont les décideurs en matière de politiques linguistiques qui tentent, généralement, de se renseigner sur ces programmes initiaux (c'est le cas en Australie, en Belgique, au Canada, en Allemagne et en Suisse). Dans d'autres pays, l'enseignement des langues

étrangères à un stade précoce résulte au contraire de pressions exercées par la « base » – les parents d'élèves poussant les établissements scolaires à mettre en place des programmes dans ce domaine, loin de tout contrôle des autorités éducatives du pays, et pratiquement sans évaluation et sans recherche autour de telles initiatives. L'un des enseignements à tirer des différentes contributions du présent ouvrage est assez manifeste: plus les autorités centrales aident financièrement les programmes d'apprentissage précoce des langues, plus elles souhaitent exercer un contrôle, afin de s'assurer que cet argent est dépensé à bon escient – dans le sens de la qualité. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles il faut absolument développer la recherche dans ce domaine: en effet, le soutien des autorités risque d'être réduit si les attentes ne sont pas satisfaites. Les résultats des programmes linguistiques destinés aux premières années du cursus scolaire sont difficiles à évaluer – et ce, pour diverses raisons. En premier lieu, les progrès des enfants dans l'apprentissage de la langue cible sont relativement lents et apparaissent essentiellement si l'on étudie le processus de près. Deuxièmement, étant donné que l'apprentissage basé sur des exercices pratiques est essentiellement axé sur des exercices oraux, l'évaluation devrait également se faire de cette manière. Or, un tel processus est long et coûteux. En troisième lieu, il est difficile de saisir l'évolution des attitudes – c'est, encore une fois, un élément qui ne se révélera qu'à long terme. Enfin, quatrièmement, il est difficile de définir ce que l'on entend par « réalisme » en matière de résultats; de plus, cette notion varie selon les contextes.

Les articles constituant le présent volume sont également plus ou moins longs et approfondis. Cela est dû à tout un ensemble de facteurs: la tradition en matière de programmes « précoces », le nombre de langues concernées, la disponibilité, l'ampleur et la profondeur des statistiques et de la recherche relatives à l'enseignement des langues à un jeune âge et, enfin, le degré d'engagement de l'auteur de l'article vis-à-vis de son sujet. Certains de ces auteurs sont des enseignants; d'autres sont des chercheurs, ou encore des formateurs d'enseignants; la plupart d'entre eux ont une grande habitude de la rédaction et de la publication; certains d'entre eux ont participé aux décisions concernant la politique linguistique du pays; enfin, dans le cas de quelques auteurs, il s'agit de leur premier article publié. Nous espérons en tout cas que l'ensemble de ces textes éclairera le lecteur sur l'éventail des défis auxquels ces programmes « précoces » de langues sont confrontés dans le monde entier.

Le premier article est consacré aux écoles primaires autrichiennes. En Autriche, il y a un intérêt très marqué pour l'enseignement des langues au niveau du primaire: à l'issue d'une période de transition de cinq ans qui commencera en 2003, les responsables de la politique linguistique prendront une décision importante en vue de garantir un premier contact des enfants autrichiens avec une langue étrangère dès l'âge de six ans. Même si une gamme assez large de langues est proposée, l'anglais est de loin la plus populaire. Les Autrichiens sont partisans d'une approche intégrée, selon laquelle c'est l'enseignant globalement responsable d'une classe qui assure également les cours de langues vivantes.

D'autre part, les autorités autrichiennes espèrent résoudre les problèmes de continuité grâce à un portfolio linguistique « ouvert ».

Le deuxième article examine la situation en Hongrie. Malgré l'échec des anciens programmes d'apprentissage de russe, la Hongrie a une attitude positive vis-à-vis de l'étude des langues étrangères et, depuis 1989, on a vu littéralement « fleurir » dans l'ensemble du pays des programmes d'apprentissage précoce de l'anglais et de l'allemand. Bien que le Curriculum national préconise un démarrage relativement tardif (c'est-à-dire à l'âge de 11 ans), des cours de langues sont, d'une manière générale, dispensés dès le niveau primaire. Les problèmes qui se posent sont celui de la pénurie de professeurs qualifiés et du manque de continuité dans le processus.

Troisième cas étudié: la Croatie, excellent exemple d'innovation pédagogique. En effet, dans le cadre d'une initiative de l'Etat, un projet de grande envergure d'apprentissage précoce des langues a été entrepris: il s'agit d'initier de manière intensive de très jeunes enfants à l'étude de quatre langues. Cette approche novatrice, fondée sur la recherche, peut constituer un modèle de planification éclairée et d'évaluation constante – et ce, non seulement en matière de résultats linguistiques, mais aussi dans le domaine « psycholinguistique ».

Les enfants italiens constituent le sujet du quatrième article. En Italie, le ministère soutient la création d'un enseignement obligatoire des langues étrangères dès l'âge de huit ans. Une étude récemment entreprise vise – au moyen de questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves, et de tests – à analyser les progrès des enfants dans la langue choisie, mais aussi dans leur prise de conscience interculturelle. Les problèmes majeurs auxquels sont confrontées les écoles italiennes sont, semble-t-il, la continuité, l'intégration au programme scolaire général et la compétence des enseignants.

L'Allemagne se caractérise également par un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire. On trouve toute une gamme de programmes divers dans les 16 états fédérés et, parmi les langues étudiées, on compte non seulement l'anglais, le français et le russe, mais aussi les langues parlées dans les pays voisins et les langues des minorités représentées dans la population scolaire. Malgré la réticence initiale des enseignants quant à l'évaluation des progrès des élèves, certaines initiatives ont été prises en vue d'intégrer des contrôles au processus d'apprentissage.

Le chapitre 6 analyse les programmes linguistiques de début de scolarité en Suisse. Dans ce pays, il existe au total 25 systèmes scolaires différents, et le débat est très animé en vue de déterminer la première langue étrangère dans l'enseignement public: est-ce qu'il doit s'agir de l'une des langues nationales ou de l'anglais? Une nouvelle politique linguistique est en cours d'élaboration dans le pays, avec notamment pour objectifs le maintien de la diversité régionale et

l'encouragement des autorités à commencer l'apprentissage des langues au plus tard en deuxième année de scolarité élémentaire.

En République tchèque, une réforme de l'éducation est également intervenue depuis les bouleversements politiques de 1989. Les possibilités éducatives se multiplient; cependant, un problème majeur demeure: le niveau assez faible des capacités de communication des enseignants dans les langues étrangères. Dans ce domaine, les statistiques indiquent que 25% seulement des enseignants du primaire sont qualifiés. Par ailleurs, les Tchèques bénéficient d'initiatives européennes, et l'on espère notamment que des programmes novateurs de formation des maîtres permettront d'améliorer la situation.

Le huitième chapitre explore un autre pays où la mutation politique récente a ouvert de nouveaux horizons éducatifs. Il s'agit de la Roumanie, où, traditionnellement, le français est la première langue étrangère, mais où l'on note aujourd'hui une demande croissante vis-à-vis de l'anglais. Les enfants roumains sont motivés en ce qui concerne l'étude de langues étrangères et sont pour la plupart, à cet égard, soutenus par leurs parents. Le problème des enseignants formant de jeunes apprenants est de concevoir par eux-mêmes les programmes et supports nécessaires, car il s'agit là d'une tâche relativement nouvelle.

La Bulgarie, abordée au chapitre 9, peut s'enorgueillir – en matière d'enseignement des langues vivantes – d'excellents projets pilotes et traditions extrascolaires, fondés sur un principe de « persuasion enfantine » (« Suggestopedia »). L'enseignement de deux langues étrangères a été mis en place dans les écoles primaires, et les parents réagissent de manière positive. Mais on doit déplorer l'insuffisance des effectifs de professeurs qualifiés, le fait que la continuité ne soit pas toujours assurée et le manque d'incitations financières de la part de l'Etat.

Le dixième article étudie la situation de l'enseignement précoce des langues en Pologne. Le Curriculum national prévoit le début de l'apprentissage des langues étrangères à l'âge de 11 ans; mais les parents exercent de fortes pressions pour démarrer plus tôt. Il arrive que des parents paient des professeurs pour qu'ils dispensent ce type d'enseignement à titre privé – tout en restant dans le cadre de l'établissement scolaire; mais ces initiatives ne sont pas soumises à un contrôle pédagogique. De nouveaux scénarios sont envisagés pour l'avenir; mais on aura du mal à les concrétiser vu le manque de professeurs et de moyens financiers.

Le chapitre 11 analyse le cas de la Belgique multilingue. Il s'agit d'un regard critique, visant notamment à donner une idée de la complexité de la situation en termes de législation, de choix des langues et de méthodologie. La loi interdisant l'usage d'une seconde langue en tant qu'instrument d'enseignement, l'éducation bilingue est donc illégale en Belgique. Aussi toutes les langues sont-elles enseignées en tant que langues étrangères, y compris dans les régions bilingues, et c'est la méthode de traduction grammaticale qui semble prédominer en classe.

Alors qu'il ne devrait y avoir, à cet égard, aucun problème de compétence linguistique, la législation belge interdit à un professeur d'enseigner sa langue maternelle en tant que langue étrangère.

L'article suivant synthétise la situation de l'Estonie en matière d'apprentissage précoce des langues. Deux langues étrangères sont obligatoires dans les écoles primaires, et une écrasante majorité d'élèves choisit l'anglais. Dans les établissements où l'enseignement se fait en russe, l'estonien doit être étudié en tant que langue officielle du pays dès la deuxième année de scolarité et, en sixième année, la seconde langue vivante choisie est généralement l'anglais. Le problème de base, en Estonie, est celui du manque de professeurs.

La situation traditionnelle de la Suède est décrite au chapitre 13. En fait, le mouvement de « balancier éducatif » du pays peut être parfaitement illustré par la vague plus ou moins montante ou descendante, observée ces dernières décennies, en matière d'intérêt pour les programmes d'apprentissage précoce des langues. En Suède, les professeurs responsables d'une classe enseignent l'anglais en tant que première langue vivante de la première à la sixième année de scolarité; toutefois, chaque établissement scolaire peut décider du moment où il va faire démarrer cet enseignement. Outre les contrôles réguliers prévus par les programmes nationaux pour vérifier les progrès des élèves, une épreuve – également organisée à l'échelon national – est obligatoire pour l'ensemble des élèves de cinquième année. En dehors des programmes scolaires, les médias font également la promotion de l'étude des langues: en effet, la télévision diffuse des programmes attrayants en langue anglaise (non doublés en suédois), à l'intention des jeunes apprenants – ce qui contribue à la motivation et aux progrès linguistiques de ces derniers.

L'article suivant aborde les programmes des écoles primaires au Royaume-Uni. Le développement rapide de l'intérêt pour l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants est dû aux pressions exercées par les parents – aussi bien dans l'enseignement public que dans le secteur privé. En Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, 20% des écoles primaires proposent, d'une manière ou d'une autre, des cours de langues étrangères (il s'agit le plus souvent du français); cependant, en Ecosse, c'est l'ensemble des établissements primaires qui s'est récemment engagé sur cette voie. Les problèmes des Britanniques, dans ce domaine, concernent la continuité de cet enseignement linguistique et sa conception même.

L'analyse consacrée ensuite au Canada est axée sur les programmes de « français fondamental » dans les écoles élémentaires: les enfants y sont quotidiennement en contact avec la langue cible (même si la prestation est brève); cela permet également d'amorcer les programmes dits d'« immersion ». Au Canada – pays bilingue, la recherche en matière éducative bénéficie de crédits et d'efforts importants; et, en dehors des objectifs de progrès linguistiques, on insiste également sur les atouts psychologiques et culturels de cette démarche. On y

compare la valeur de programmes très divers grâce à des contrôles de connaissance uniformisés au niveau de la huitième année de scolarité.

Le chapitre 16 présente un tableau de l'apprentissage précoce des langues aux Etats-Unis. On note, sur ce très vaste territoire, un développement important des programmes dans ce domaine – l'espagnol et le français étant les langues le plus souvent enseignées à ce niveau. L'article offre un tableau détaillé de l'organisation de divers programmes d'enseignement des langues étrangères dans les écoles élémentaires et de la méthodologie qui y est associée; ce texte définit également les problèmes et défis majeurs – à savoir la durée et l'intensité de ces programmes, l'approche axée sur le contenu et la formation des enseignants.

L'avant-dernier chapitre analyse la situation à Hong-Kong. Sur ce territoire, l'anglais a les caractéristiques à la fois d'une seconde langue et d'une langue étrangère; des efforts considérables ont été déployés en direction de l'étude de cette langue. Parmi les défis auxquels sont confrontés les enseignants, on note le manque d'assurance dans l'usage de l'anglais, la prédominance d'approches traditionnelles par rapport à un type de communication plus moderne et les classes trop chargées. L'innovation en matière de programmes et de méthodologie est l'une des priorités éducatives: il s'agit d'élaborer un Curriculum plus thématique.

Enfin, le dernier article expose dans le détail le développement rapide des programmes d'enseignement de langues étrangères dans les écoles primaires d'Australie. Le nombre de langues enseignées à ce niveau est le plus important par rapport à tous les autres pays analysés dans le présent ouvrage; par ailleurs, les défis à relever sont proches de ceux des autres pays. Parmi les problèmes majeurs, il faut citer le fait de disposer ou non d'enseignants, ainsi que la compétence des enseignants existants et la continuité des programmes; en revanche, d'autres problèmes propres à l'Australie n'existent que rarement dans d'autres contextes: nous voulons parler notamment de la faiblesse de la motivation et de l'importance des distances géographiques. Aussi les émissions de télévision interactives sont-elles, dans ce domaine, une particularité du continent australien, et la télédiffusion est également un moyen novateur de résoudre les problèmes dus à l'éloignement.

Il nous faut dire un dernier mot au sujet de la langue de rédaction des divers articles. La plupart des auteurs ont écrit en anglais – bien que ce ne soit pas leur langue maternelle. Les responsables de la publication ont suggéré des formulations différentes ou un complément d'explication dans les cas – et uniquement dans ces cas – où ils ont estimé qu'un public international aurait du mal à comprendre le texte en question. En dehors de ces exceptions, la terminologie utilisée dans chaque article n'a pas été modifiée – nous n'avons pas tenté de l'uniformiser. Ainsi, les appellations des programmes, de la fonction des

Nikolov / Curtain

enseignants et des types d'établissements scolaires sont très variées. Nous espérons que le sens de cette terminologie sera évident à partir de son contexte.

Références

- ARGONDIZZO, C. (1992) *Children in Action. A Resource Book for Language Teachers of Young Learners*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- BIALYSTOK, E. (ed) (1991) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLONDIN, C.; CANDELIER, M.; EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK-GERMAN, A.; TAESCHNER, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. Covent Garden, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- BRWESTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. (1991) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.
- BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. (eds) *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Harper Collins.
- CURTAIN, H.; PESOLA, A. (1994) *Languages and Children: Making the Match*. Second edition. New York: Longman.
- DICKSON, P.; CUMMING, A. (eds) (1998) *Profiles of Language Education in 25 Countries Overview of Phase 1 of the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Language Education Study*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R. (1996) *Researching Languages at Primary School. Some European Perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- FINK, B. (ed) (1998) *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages. Graz (Austria), 13-15 February 1997*. Strasbourg: Council of Europe.
- MOYS, A. (ed) (1988) *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation.
- NIKOLOV, M. (1997) *Theme-based Foreign Language Teaching to Young Learners: Integrating Language, Culture and Content through Learner Involvement in the Teaching and Learning Process*. Report on Workshop No. 2/97. Graz: European Centre for Modern Languages (31 pages, Online). Available: <http://nostromo.jpte.hu/yl>
- RIXON, S. (ed) (1999) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- SCOTT, W.; YTREBERG, L. (1990) *Teaching English to Children*. London: Longman.

Nikolov / Curtain

Remerciements

Nous souhaitons remercier Amane Motomura et Carol Rausch pour l'aide apportée à la rédaction de cette introduction.

L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Autriche: aperçu

Elisabeth Jantscher et Isabel Landsiedler

Le présent article propose un aperçu de la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires autrichiennes. Les nombreuses initiatives indépendantes (par exemple au niveau des maternelles) visant à faire démarrer cet apprentissage linguistique encore plus tôt (dans la tranche des 3 à 6 ans) ne sont pas analysées ici, du fait qu'elles ne font l'objet d'aucune coordination ou d'aucun travail de liaison avec l'enseignement des langues au niveau primaire.

Après quelques données sociolinguistiques de base et un bref tableau du système scolaire autrichien en général, nous soulignerons divers aspects de l'apprentissage précoce des langues au niveau de l'enseignement primaire. En conclusion, nous proposons quelques observations personnelles sur les problèmes et défis auxquels est confrontée l'Autriche dans ce domaine.

Le contexte linguistique du pays

L'Autriche a trois langues officielles reconnues: l'allemand, le croate et le slovène. L'allemand – c'est-à-dire sa variante autrichienne – est, de toute évidence, prédominant, puisque c'est la langue natale de 93% de la population autrichienne. Le croate et le slovène sont également acceptés dans les domaines professionnel, administratif et juridique dans les secteurs géographiques où sont installés les groupes ethniques respectifs parlant ces langues, à savoir essentiellement le Sud (la Carinthie) et l'Est (le Burgenland). Cependant, malgré des efforts importants en vue de protéger et de soutenir l'usage de ces langues minoritaires, l'allemand les remplace très progressivement à peu près partout (ainsi, dans la région méridionale de Styrie, le slovène a déjà presque totalement disparu). En outre, du fait que le croate et le slovène sont des langues régionales en Autriche, essentiellement utilisées de manière orale, la communication écrite dans ces langues est négligée – ce qui aboutit progressivement à une sorte d'analphabétisme en ce qui les concerne, voire à leur disparition totale. Les langues des autres groupes ethniques résidant en Autriche et reconnues par l'Etat (le hongrois, le tchèque, le slovaque, la langue des Roms et des Sintis) n'ont pas encore de statut officiel. D'autres langues encore – telles que le bosniaque, le polonais, le roumain, le serbe et le turc – sont utilisées en privé par les immigrés

des communautés correspondantes. Enfin, il existe encore plusieurs autres petites communautés linguistiques – notamment à Vienne; mais celles-ci ne sont pas prises en compte dans les statistiques relatives aux langues (cf. Landsiedler, Kerschbaumer, Kettemann & Cossée, 1998).

Langues	Nombre de locuteurs	Langues	Nombre de locuteurs
Allemand	7 300 000	Hongrois	33 000
Serbo-croate	158 000	Slovène	29 000
Turc	120 000	Polonais	25 000
Croate	60 000	Tchèque	19 000
Anglais	41 000	Roumain	17 000

Tableau 1: Les langues parlées en Autriche (1991)

Les chiffres ci-dessus ont été arrondis et n’englobent que les personnes dont la langue en question est la langue natale. Il s’agit là uniquement des dix langues les plus parlées en Autriche. Source: Recensement national, mai 1991 (cf. également Landsiedler, Kerschbaumer, Kettemann & Cossée, 1998).

En ce qui concerne les langues utilisées dans les médias autrichiens, l’allemand prédomine de toute évidence: 5% seulement de l’ensemble des journaux et magazines sont publiés dans d’autres langues que l’allemand. Bien que les émissions des pays voisins puissent être captées sur la quasi-totalité du territoire autrichien, et que plus de 75% des foyers autrichiens aient accès, par le câble ou le satellite, à des chaînes de télévision en langues étrangères (essentiellement l’anglais, le français et l’italien), seul un faible pourcentage de la population autrichienne utilise ces possibilités. Enfin, en ce qui concerne l’économie, le commerce et le tourisme, l’allemand est – encore une fois – la langue dominante, du fait que les échanges commerciaux avec l’Allemagne et la Suisse représentent près d’un tiers du commerce extérieur de l’Autriche; toutefois, l’anglais gagne en importance et rattrape très progressivement l’allemand à tous les niveaux de l’économie (cf. Landsiedler et ses collaborateurs, 1998).

Le système scolaire

En Autriche, la période de scolarité obligatoire est de neuf ans. D’une manière générale, les enfants commencent leur scolarité à l’âge de 6 ans, dans une école primaire (Volksschule) où les études durent quatre ans.

A l’issue de la quatrième année, les parents et leurs enfants ont le choix suivant:

- un établissement secondaire d’enseignement général, où la scolarité est de nouveau de quatre ans (Hauptschule), et qui propose des classes différenciées ou un enseignement en groupe en allemand, en mathématiques et en langues vivantes (généralement l’anglais);

- ou un établissement secondaire général de niveau supérieur (*allgemein bildende höhere Schule*).

Puis un nouveau choix intervient avant la neuvième année de scolarité. Pour cette dernière année de scolarité obligatoire, un grand nombre d'élèves choisit une section dite « pré-professionnelle » (Polytechnischer Lehrgang). En ce qui concerne ce second degré du secondaire, les élèves ont le choix entre plusieurs types d'établissements à orientations différentes (langues classiques ou vivantes, sciences naturelles, arts d'intérieur, ou encore compétences techniques ou professionnelles). La plupart de ces établissements débouchent sur l'entrée dans l'enseignement supérieur (ou « tertiaire ») (universités, collèges d'art et de musique, etc.) (Source: Ministère fédéral de l'Education et des Arts, 1994).

L'enseignement des langues dans les écoles autrichiennes

Les langues étudiées

L'allemand est une matière obligatoire dans tous les établissements scolaires et à tous les niveaux; dans la plupart des cas, c'est aussi la langue dans laquelle sont enseignées les différentes disciplines. En Autriche, les enfants commencent à apprendre une langue étrangère dès l'école primaire – une langue vivante étant déjà obligatoire à ce niveau. Dans l'enseignement secondaire, le nombre moyen de langues vivantes étudiées est de une ou deux dans le premier degré (élèves de 10 à 14 ans) et de deux dans le second degré (élèves de 14 à 19 ans). Cependant, la réalité est beaucoup plus complexe dans le détail, étant donné que le nombre de langues étrangères étudiées dépend non seulement du type d'établissement, mais est aussi étroitement lié aux priorités fixées par chaque établissement (par exemple, priorité aux langues vivantes). En outre, les élèves ont souvent la possibilité d'apprendre des langues supplémentaires en option.

En ce qui concerne le choix des langues, l'anglais est de loin la plus couramment enseignée à tous les niveaux: dans le primaire, environ 97% des enfants ont un premier contact avec l'anglais; puis, dans le premier degré du secondaire, le pourcentage d'élèves apprenant l'anglais est d'environ 95%; enfin, dans le second degré du secondaire, la proportion passe à 50%. Les autres langues (français, italien, espagnol, etc.) sont beaucoup moins demandées – ce sont, toutefois, le français et l'italien qui occupent les deux premières places (ces chiffres concernent les langues obligatoires pour l'année scolaire 1991/92; cf. Kettemann, Landsiedler, Kerschbaumer & Cossée, 1996).

Récemment, d'importants efforts ont été déployés en vue d'encourager et de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de langues moins enseignées (notamment le croate, le russe et le slovène) – et ce, dans la quasi-totalité de l'Autriche. Une autre tendance importante à noter est l'intérêt croissant pour la

création de classes, de filières ou d'écoles bilingues (essentiellement allemand/anglais).

La conception de l'étude des langues: le Programme

La philosophie qui sous-tend le système éducatif autrichien consiste à transmettre aux jeunes les connaissances et les compétences nécessaires à leur futur vie et métier d'adultes, et à encourager l'apprentissage permanent.

En matière de langues, la conception de l'enseignement dans les établissements scolaires autrichiens est celle de l'initiation à la communication dans les langues concernées; cette conception est inscrite dans les programmes scolaires nationaux, pour tous les niveaux et tous les types d'établissements. Les programmes scolaires autrichiens sont définis par des ordonnances du Ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles, sur la base de la Loi d'organisation scolaire; ces programmes sont structurés selon un schéma normatif, composé de plusieurs sections: buts et objectifs généraux, principes d'ensemble (tels que le principe sanitaire ou sécuritaire), concepts pédagogiques et organisation de chaque discipline (allemand, mathématiques, langues vivantes, etc.). Les programmes de langues vivantes définissent dans le détail les objectifs, thèmes et activités de chaque niveau. Il faut noter toutefois que ces programmes généraux ne constituent qu'un cadre d'ensemble, et que c'est le professeur qui, en dernier ressort, détermine les thèmes, l'organisation chronologique des cours et les méthodes pédagogiques (Ministère fédéral de l'Education et des Arts, 1994; Kettelman *et autres auteurs*, 1996). Après ce bref descriptif du contexte sociolinguistique et du système scolaire général de l'Autriche, étudions à présent l'apprentissage précoce des langues à proprement parler.

L'enseignement primaire

Depuis de modestes débuts à l'orée des années 1960 – lorsque les premières initiatives pilotes furent tentées dans des écoles primaires de Vienne, l'enseignement des langues étrangères dans les premières années de scolarité a progressivement suscité un intérêt croissant dans l'ensemble de l'Autriche – et s'est développé en conséquence. L'une des étapes décisives a eu lieu en 1983, lorsqu'a été créé un premier enseignement obligatoire de langues étrangères à partir de la troisième année de scolarité (c'est-à-dire à partir de 8 ans) dans l'ensemble des écoles primaires autrichiennes.

Puis, au début des années 1990, les premières tentatives d'abaissement de l'âge de début d'apprentissage d'une langue étrangère ont été faites, parallèlement à l'adoption d'une nouvelle approche méthodologique – celle de l'apprentissage intégré. Bénéficiant de l'expérience positive des années pilotes, ce nouveau programme de langues étrangères a pu être intégré à la pratique scolaire traditionnelle à la rentrée 1998: après une période de transition de cinq ans à compter de cette date, toutes les écoles primaires autrichiennes offriront un enseignement de langue étrangère dès la première année de scolarité. En d'autres termes, à partir de l'année scolaire 2003/2004, tous les enfants autrichiens auront un premier contact avec une langue étrangère dès l'âge de six ans (cf. Ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles, 1998; Beranek & Weidinger, 1999).

Toutefois, la longue tradition et le rôle pionnier de l'Autriche en matière d'apprentissage précoce d'une langue étrangère doivent être replacés dans le cadre plus général de la politique linguistique d'ensemble que l'Autriche mène depuis trois décennies: en effet, depuis une trentaine d'années, les questions linguistiques en général sont au cœur de la politique éducative de l'Autriche, et le développement de programmes de langues étrangères à différents niveaux scolaires a toujours été encouragé et soutenu par les autorités éducatives. Il faut noter en outre que, depuis longtemps, l'Autriche collabore étroitement avec le Groupe de projet de langues vivantes du Conseil de l'Europe et participe activement aux travaux de ce dernier (cf. Heindler, 1998).

Les langues: offre et choix

L'allemand – langue natale de plus de 90% de la population autrichienne – est aussi la langue d'enseignement dans la plupart des écoles primaires – aussi bien publiques que privées. Parallèlement à ces établissements utilisant la langue allemande, il existe aussi des écoles partiellement bilingues – c'est-à-dire où une partie du programme est enseignée dans une seconde langue ou dans une langue étrangère. Il existe ainsi un enseignement bilingue des langues vivantes dans les régions frontalières, où, outre l'allemand, le slovène, le hongrois ou encore le croate (qui sont les langues natales des minorités correspondantes) sont aussi des langues d'enseignement; c'est également le cas en zone urbaine, où l'on note une certaine demande d'enseignement bilingue (essentiellement allemand-anglais).

A l'intention de certaines catégories de la population (immigrés, travailleurs migrants, réfugiés, etc.), les autorités ont pris des dispositions pour l'enseignement des langues natales respectives de ces groupes, aux côtés d'un enseignement de l'allemand en tant que seconde langue.

Au niveau primaire, l'offre de langues étrangères à étudier est assez vaste (mais non accompagnée de contrôles formels): on peut en effet apprendre le croate, le tchèque, l'anglais, le français, le hongrois, l'italien, le slovaque et le slovène. Malgré cette palette assez large et une politique linguistique générale visant à la

diversification de l'étude des langues, l'anglais reste de loin la toute première langue enseignée au niveau primaire (environ 97% de l'ensemble des enfants scolarisés dans le primaire étudient l'anglais). Toutes les autres langues sont loin derrière – le français et l'italien occupant les deux premières places après l'anglais. Le choix de la langue étrangère enseignée à l'école primaire relève de chaque établissement – en fonction des souhaits des parents d'élèves, de l'offre d'enseignants, ainsi que de la situation et de la demande spécifiques au niveau régional (cf. Kettemann *et autres auteurs*, 1996).

Le Programme national

Couvrant l'ensemble des niveaux scolaires et des différents types d'établissements, le Programme national comporte notamment un volet linguistique destiné à l'enseignement primaire. Les directives en question sont définies par le Ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles et prévoient tout un éventail de possibilités en matière d'apprentissage linguistique. Dans ce domaine, les objectifs fondamentaux sont les suivants:

- motivation en vue d'un apprentissage linguistique tout au long de la vie;
- préparation à la communication dans la langue étrangère concernée;
- éveil, chez les enfants, d'attitudes positives vis-à-vis d'autrui;
- respect des autres modes de pensée et de comportement.

Le Programme national fournit à l'enseignant un ensemble détaillé de buts, de thèmes et de techniques; cependant, il incombe au professeur de faire un choix parmi toutes ces propositions et de les adapter.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, l'accent est mis sur l'écoute et l'expression orale: au cours des deux premières années, le jeune apprenant devrait consacrer la quasi-totalité de son temps d'étude d'une langue étrangère à écouter et à parler cette nouvelle langue. Aux tout premiers stades de l'apprentissage, l'accent devrait être mis sur la compréhension auditive de la langue, étant donné que certains enfants ont besoin d'une période dite « muette » avant d'être « prêts » à utiliser la langue en question de manière productive. La lecture et l'écriture de base, dans cette langue, ne devraient pas commencer avant la troisième année de scolarité. Ces deux aptitudes doivent être transmises de manière progressive et être liées au développement intellectuel et personnel de l'enfant.

Les domaines thématiques proposés par le Programme national sont notamment les suivants: « L'enfant, sa famille et ses amis »; « L'enfant et l'école »; « Le corps et la santé »; « Les saisons »; « La nature » (Ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles et Centre de Développement scolaire/ Département I, 1998).

Les programmes d'apprentissage linguistique au niveau primaire

La grande majorité des écoles primaires autrichiennes appliquent des programmes d'apprentissage linguistique conformes au Programme national, et axés sur une initiation à une langue étrangère (généralement l'anglais) en fonction de l'âge des enfants – le temps d'étude hebdomadaire moyen devant être d'environ 50 à 60 minutes. L'apprentissage peut commencer soit à l'âge de 6 ans (approche dite intégrée), soit à 8 ans (schéma traditionnel); quant au nombre et à la durée des cours, il peut s'agir soit de plusieurs séances hebdomadaires de dix minutes chacune (approche intégrée), soit de deux fois 30 minutes par semaine (schéma traditionnel). Chaque établissement scolaire peut également proposer, en option, l'étude de langues supplémentaires – en fonction de la demande et des capacités.

Cependant, certaines écoles primaires autrichiennes appliquent un programme assez différent de celui que nous venons d'évoquer. Ces établissements vont souvent au-delà des directives du Programme national et doivent, par conséquent, obtenir l'accord des autorités éducatives. Ces programmes plus développés peuvent notamment prévoir (ce sont là les cas les plus courants) un apprentissage linguistique intensifié, ainsi qu'un premier contact avec une seconde langue étrangère.

Les paragraphes qui suivent exposent brièvement – sans trop entrer dans le détail – les caractéristiques de chaque programme d'apprentissage des langues étrangères.

Le schéma traditionnel

Les enseignants de langues sont des personnes formées à l'enseignement primaire et qui, dans de nombreux cas, enseignent aussi l'ensemble des matières à une même classe. Ce modèle traditionnel consiste en un premier contact avec une langue étrangère et vise – au minimum – à doter l'enfant de capacités de communication de base dans la langue en question.

L'approche intégrée

Cette approche relativement nouvelle de l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire a pris de l'importance depuis les premières tentatives pilotes, effectuées au début des années 1990. A partir de l'expérience positive de cette phase pilote (ainsi que sur la base des pressions parentales et du soutien des responsables de la politique éducative), cet enseignement linguistique intégré (dit également « ancré » dans le programme), qui commence à l'âge de six ans (c'est-à-dire lors de la première année de scolarité), a été incorporé dans la pratique scolaire classique en septembre 1998 (cf. ci-dessus).

Par « intégration » de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut entendre « ancrage » au sein de l'ensemble des autres domaines du programme primaire. Cela peut prendre des formes très diverses, de la version dite « légère » – dans le cadre de laquelle la langue étrangère n'est utilisée que pour répondre aux besoins les plus courants (identification de l'élève, organisation du travail en duo ou en groupe, expression au sujet des activités quotidiennes, évocation du temps, de la date, etc.) – à la version plus « forte », où l'usage de la langue étrangère est intégré, dans tous les cas possibles, à l'enseignement de matières telles que les mathématiques, les études sociales, ou encore l'éducation physique. Il incombe à l'enseignant de déterminer l'intensité et la fréquence de ces cours de langue étrangère « intégrés », et les choix de l'enseignant en question sont très étroitement liés à ses compétences linguistiques et méthodologiques.

Il est évident que, pour ce type d'approche, le professeur de langues doit être aussi l'enseignant qui assure l'ensemble des cours d'une même classe. Cette approche intégrée est, pour l'enseignant en question, beaucoup plus exigeante que le schéma traditionnel, qui se présente comme un apprentissage plus étroit du « sujet-langue »: en effet, cet « ancrage » de l'étude d'une langue étrangère dans l'ensemble du programme – dans tous les cas possibles – implique non seulement une excellente maîtrise de la langue en question, mais aussi l'application de nouvelles méthodes. L'enseignant responsable d'une classe devrait être en mesure de faire passer l'élève, avec toute l'habileté voulue, mais aussi de manière naturelle, de sa langue maternelle à la langue étrangère – en utilisant celle-ci avec souplesse et spontanéité (cf. Jantscher & Heindler, 1998).

Afin de faciliter le passage du modèle d'apprentissage traditionnel à cette approche « intégrée » assez inédite, le ministère de tutelle a prévu une période de transition de cinq ans (1998-2003). Au cours de cette période, les autorités éducatives régionales doivent proposer des programmes de formation permettant aux enseignants du primaire d'améliorer leurs compétences dans les langues concernées et de développer leur gamme de stratégies.

Les programmes se situant au-delà des orientations du Programme national

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, ces programmes d'apprentissage linguistique qui vont plus loin que les orientations fixées par le Programme scolaire national ne peuvent être appliqués qu'avec un accord spécial du ministère de tutelle et que si certaines conditions sont réunies (enseignants nécessaires, garantie de la continuité entre les niveaux primaire et secondaire, crédits, etc.). Pour toutes ces raisons, ce type de programmes ne peut être proposé que par un nombre limité d'écoles primaires.

Programmes d'apprentissage intensifié des langues étrangères

Ce type d'apprentissage, dit « intensifié », peut aller de cinq cours par semaine (de 50 minutes chacun) à un enseignement véritablement bilingue (dans le cadre

duquel environ 50% des matières enseignées le sont dans la langue étrangère concernée).

Tous les schémas d'apprentissage intensifié ont les points communs suivants:

- participation d'enseignants pour lesquels la langue enseignée est la langue maternelle;
- ou d'enseignants ayant des compétences proches de celles d'une personne ayant cette langue pour langue maternelle (dans la plupart des cas, il s'agit de l'anglais);
- les classes sont généralement composées d'élèves de langue allemande et d'élèves parlant couramment la langue étudiée;
- contact quotidien avec la langue étrangère en question, par le biais de l'enseignement d'une partie du programme dans cette langue (celle-ci constituant une seconde langue d'enseignement);
- enseignement en équipe – impliquant une excellente collaboration des différents enseignants.

Selon le type de programme concerné (cf. *ZOOM 3*, 1996), les objectifs linguistiques vont du « développement des capacités de communication dans la langue étrangère étudiée » à une « maîtrise de la langue étrangère proche de celle d'une personne dont c'est la langue natale ».

Les programmes axés sur un premier contact avec une seconde langue vivante

Visant à une diversification par un premier contact avec deux langues étrangères à la fois (anglais/français, anglais/italien, etc.), ces programmes suscitent de plus en plus d'intérêt dans l'enseignement primaire.

Leurs objectifs sont proches de ceux des approches traditionnelle ou intégrée (évoquées plus haut): il s'agit essentiellement d'un premier contact positif avec les langues et les cultures étrangères concernées (étude d'une première langue dès la première année de scolarité et initiation à une seconde langue à partir de la troisième année), plutôt que de faire acquérir une forme de maîtrise – à ce niveau – des langues concernées (cf. *ZOOM 3*, 1996).

Méthodes, évaluation et supports pédagogiques

Au niveau de l'enseignement primaire, l'apprentissage des langues étrangères doit être conforme aux principes généraux de l'éducation et aux caractéristiques fondamentales de l'apprentissage d'une langue vivante. En d'autres termes, l'enseignement d'une langue étrangère dans une école primaire doit:

- être centré sur l'enfant et constituer une expérience pour ce dernier (notamment par le recours à des récits, des contes de fées, etc.);
- être global et multisensoriel;
- comporter des activités dynamiques et ludiques (jeux, jeux de rôles, saynètes, poésie);
- proposer à l'enfant des contextes «signifiants» en vue d'aider à la compréhension générale et de mettre en lumière les aspects actuels de la langue étudiée.

Il faut noter cependant qu'à ce niveau, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être positif que si les cours (de brève durée) ont lieu au meilleur moment possible pour les jeunes élèves. Par conséquent, il incombe à l'enseignant(e) principal(e) d'une classe (qui devrait être également, de préférence, le professeur de langues) de déterminer le meilleur moment pour ces leçons. Cet enseignant devrait utiliser la langue étrangère en question autant que possible et ne recourir à la langue maternelle des enfants que dans les cas indispensables (Ministère fédéral de l'Education et des Affaires culturelles – *entre autres responsables*, 1998).

En matière d'évaluation, il convient de noter qu'en Autriche, le principe d'un contrôle formel des connaissances ou de tout autre type de jugement formel ne fait pas partie du processus d'apprentissage précoce des langues. Cependant, les enseignants ont toute liberté de recourir à des méthodes informelles de contrôle des progrès des élèves (cela peut prendre la forme d'une observation quotidienne, de notes personnelles de l'enseignant, etc.).

En ce qui concerne les supports pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage des langues au niveau primaire, les établissements scolaires disposent d'une vaste gamme de manuels – qui font partie d'une liste de supports recommandés par le Ministère de l'Education et des Affaires culturelles (liste officiellement publiée). Avant d'être inscrits sur cette liste, les supports concernés doivent recevoir l'approbation d'une commission spéciale: celle-ci évalue les nouveaux manuels scolaires par rapport à leur conformité avec les programmes nationaux et à leur adéquation aux élèves de l'enseignement primaire.

La plupart des supports pédagogiques recommandés relèvent du modèle traditionnel d'enseignement des langues étrangères (modèle lié à la notion de matière scolaire) tel qu'il est appliqué lors des troisième et quatrième années de scolarité. A noter qu'en ce qui concerne l'approche adoptée récemment et consistant à intégrer l'apprentissage des langues vivantes à l'ensemble de l'enseignement dès la première et la deuxième année de scolarité, il n'existe, à ce jour, qu'une quantité limitée de supports pédagogiques.

Dans le but de soutenir cette approche « intégrée » *et* d'encourager la diversification, un groupe de projet national (constitué par le « Centre de Développement scolaire » – Département III, Graz, en Autriche) a élaboré un vaste ensemble de supports concernant au total dix langues; cet ensemble a été publié sous forme de brochures (ZOOM 1, ZOOM 2, ZOOM 3 en 1996; ZOOM 4 en 1997; ZOOM 5 en 1998; ZOOM 6 à paraître).

Ces supports de nature essentiellement pratique (ils proposent, par exemple, une série d'activités brèves visant à l'intégration des langues vivantes concernées à d'autres disciplines, telles que l'éducation physique ou les mathématiques) ont été mis à la disposition de plusieurs milliers d'enseignants du primaire, dans l'ensemble de l'Autriche, et occupent déjà une place importante.

Outre les supports édités (c'est-à-dire essentiellement les manuels scolaires), les enseignants ont souvent recours à des instruments supplémentaires, tels que certains objets, des illustrations graphiques, des cartes, des jeux (notamment sur planche), ou encore des cassettes audio; les enseignants peuvent également décider de créer eux-mêmes des supports « sur mesure ».

La formation des maîtres à l'enseignement primaire

En Autriche – comme dans d'autres pays européens, l'enseignant principal d'une classe primaire est aussi, dans la plupart des cas, le professeur de langues des jeunes apprenants. C'est là une pratique utile et même, dans une certaine mesure, indispensable, car une langue étrangère ne doit pas être enseignée « dans un splendide isolement » et doit être, au contraire, liée aux autres sections du programme scolaire. L'enseignant responsable d'une classe connaît bien ses jeunes élèves et le niveau de connaissances qu'il convient de leur transmettre; c'est, par conséquent, la personne la mieux placée pour concevoir et organiser un cursus de langue étrangère.

En Autriche, une formation initiale destinée aux futurs enseignants du primaire est proposée dans les « collèges d'éducation » (« Pädagogische Akademien ») et dure en principe trois ans. Dans ce cadre, les futurs enseignants acquièrent toute la gamme des compétences nécessaires à l'enseignement de l'ensemble des disciplines au programme des écoles primaires (ces futurs enseignants doivent suivre notamment une formation obligatoire dans une langue étrangère vivante). Aussi peut-on dire que ces personnes ne sont pas des linguistes formés à l'université: ce sont plutôt des enseignants généralistes, ayant suivi une formation particulière à l'enseignement à de jeunes élèves. L'un des inconvénients de ce type de formation est, naturellement, le risque d'incompétence des enseignants en question sur le plan linguistique.

C'est aussi la raison pour laquelle les programmes de formation continue offerts (généralement gratuitement) à l'ensemble des enseignants, de manière régulière, tout au long de leur carrière, revêtent une importance particulière. Ces programmes de formation bénéficient du soutien des autorités éducatives régionales et sont adaptés aux exigences spécifiques de chaque province. Par ailleurs, de nombreux enseignants utilisent également toutes les possibilités informelles d'améliorer leurs compétences linguistiques et leur compréhension de la culture liée à la langue étudiée: ainsi, ils participent – souvent à leurs frais – à des cours de langues conçus « sur mesure » pour les professeurs soit en Autriche même, soit dans le pays dont ils étudient et enseignent la langue; les enseignants ont aussi tout loisir de lire la littérature étrangère concernée et de voir des films parlés dans la langue en question.

Défis et problèmes

L'enseignement des langues étrangères au niveau primaire, voire pré-primaire, a, ces dernières années, suscité beaucoup d'intérêt et est de plus en plus accepté. Cependant, divers travaux de recherche ont clairement montré qu'un apprentissage précoce, dans ce domaine, n'était pas en soi la garantie de meilleurs résultats qu'en cas de démarrage ultérieur. Pour la réussite d'un tel apprentissage, un certain nombre d'aspects et de conditions sont nécessaires. En effet, en ce qui concerne l'efficacité de l'étude des langues étrangères au niveau primaire, les facteurs suivants sont considérés comme très importants: des enseignants bien formés (à la fois sur le plan linguistique et dans le domaine méthodologique), une formation continue bien conçue, un programme bien structuré (avec notamment des horaires adéquats), des supports pédagogiques adaptés et motivants, une continuité dans l'enseignement (aussi bien dans l'ensemble du secteur primaire qu'entre le primaire et le secondaire) et, enfin, des mesures garantissant la qualité (Ministère fédéral de l'Education et des Arts, 1994; Kettemann & Landsiedler, 1997).

Bien que plusieurs de ces « conditions de réussite » soient concrètement réunies en Autriche et que tout cela semble bien fonctionner, il reste encore des défis à relever dans ce domaine de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Un excès d'optimisme au niveau des pouvoirs publics et le grand enthousiasme des parents, des enseignants et des décideurs politiques en la matière occultent parfois les « zones d'ombre » pouvant subsister.

Aussi, dans cette dernière partie de notre étude, aimerions-nous attirer l'attention sur trois défis majeurs, dans ce domaine, en Autriche:

- la formation des enseignants à l'« approche intégrée »;
- le fossé entre les niveaux primaire et secondaire;
- les résultats par rapport aux attentes.

La formation des enseignants

L'un des défis actuels concerne la formation des enseignants, dans la mesure où un grand nombre d'entre eux sont confrontés à des situations et des réalités totalement nouvelles: en effet, à l'heure actuelle, on considère que tout un ensemble de stratégies méthodologiques et une bonne connaissance de la langue étrangère concernée sont des conditions préalables à une intégration réussie de l'enseignement des langues étrangères aux programmes du primaire.

Fondamentalement, tous les enseignants du primaire, en Autriche, sont formés à l'enseignement d'une langue étrangère à ce niveau – que ce soit dans le cadre d'une formation initiale ou continue. Cependant, l'intégration de cours de langues vivantes dans le cadre des deux premières années de l'enseignement primaire exige de l'enseignant une connaissance beaucoup plus dynamique des langues en question, ainsi que l'application de nouvelles techniques et stratégies. A l'heure actuelle, un travail considérable est effectué en vue d'offrir à l'ensemble des enseignants du primaire des programmes « sur mesure » dans ce domaine (cf. Beranek *et autres auteurs*, 1999).

Bien que la plupart des autorités éducatives régionales aient entrepris l'élaboration de programmes de formation répondant aux exigences spécifiques d'un enseignement intégré des langues étrangères, des critères de qualification agréés au niveau national sont encore nécessaires, afin de servir de base à un plan à long terme de formation initiale et continue des enseignants du primaire.

La question de la continuité

Le fossé qui sépare l'enseignement primaire des établissements secondaires est, sans conteste, l'un des problèmes majeurs de ces vingt dernières années, ce qui explique que de nombreux professeurs du secondaire aient encore tendance à « partir de zéro », plutôt que de travailler sur la base des compétences déjà acquises par les enfants.

Les raisons de cette rupture entre le primaire et le secondaire ont été identifiées par des experts lors d'un certain nombre d'ateliers, de séminaires et de

conférences; elles sont, en fait, bien connues (cf. Heindler & Felberbauer, 1995; Komorowska, 1997):

- un manque d'information des deux côtés, dû à l'insuffisance – voire à l'absence totale – de relations entre les enseignants du primaire et les professeurs du secondaire;
- des approches différentes de l'apprentissage des langues: une conception globale et centrée sur l'enfant dans l'enseignement primaire et, d'autre part, dans le secondaire, une approche plus théorique et plus axée sur le contenu.

Si la question de l'écart entre les modes d'apprentissage et les approches pédagogiques pratiqués d'une part dans le primaire et, de l'autre, dans le secondaire, ainsi que le problème de l'influence de ces conceptions respectives sur la « performance linguistique » de chaque élève, appellent certainement un plan à long terme, le déficit d'information existant entre les niveaux primaire et secondaire pourrait, en revanche, être (partiellement) comblé par des mesures à court ou moyen terme.

L'information sur les modes d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les objectifs (linguistiques et autres) – notamment – pourrait circuler soit de manière informelle (par exemple, par des visites des enseignants dans les établissements de leurs collègues, par des échanges de supports pédagogiques et de programmes, etc.), soit de façon plus formelle – par exemple, grâce à des « portfolios de langues » susceptibles de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire dans la mesure où ces « dossiers » feraient le bilan des progrès et des réalisations des enfants en matière linguistique.

L'idée d'un « portfolio linguistique » ouvert à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur) a été proposée, il y a quelques années, par le Groupe de projet de langues vivantes du Conseil de l'Europe et adoptée, depuis lors, par plusieurs pays européens. A l'heure actuelle, divers modèles de « Portfolio européen des langues » sont testés dans différents pays et contextes éducatifs. L'idée d'un « Portfolio des Langues » et de son adoption est également à l'étude en Autriche.

Les résultats par rapport aux attentes

Enseignants et élèves doivent souvent répondre à des attentes beaucoup trop importantes de la part des parents, qui sont convaincus que l'apprentissage d'une langue étrangère à un très jeune âge *doit obligatoirement* permettre à l'enfant une facilité de communication dans la langue en question. Cependant, la recherche effectuée dans ce domaine (cf. l'étude à venir de Kettemann *et d'autres auteurs*) démontre qu'il ne faut pas attendre de résultats miraculeux sur la base d'une ou deux heures de cours par semaine – à l'âge en question. L'explication en est simple: en raison de capacités cognitives limitées, le très jeune enfant ne maîtrise pas les stratégies d'apprentissage et les techniques de mémorisation que les

élèves du secondaire possèdent mieux – en général. En outre, la capacité de concentration d'un jeune enfant est très faible (10 à 15 minutes) – ce qui oblige à des séances très courtes et fréquentes, ainsi qu'à des révisions constantes (cf. Peltzer-Karpf & Zangl, 1998).

L'écart entre les attentes et les résultats véritablement obtenus peut avoir un effet de « démotivation » sur les enfants et exercer une très forte pression sur les enseignants. Aussi est-il capital de définir clairement – de manière totalement transparente – les objectifs de l'étude des langues étrangères dans le primaire, à l'intention des enseignants, des jeunes élèves et des parents. Une telle démarche (qui pourrait se faire, par exemple, au moyen d'un portfolio linguistique conservé par l'élève) permettrait à coup sûr de motiver les enfants et de soutenir les enseignants – et, par conséquent, de résoudre ce dilemme.

Conclusion

Une analyse beaucoup plus détaillée de l'apprentissage précoce des langues en Autriche, des défis à relever et des problèmes à résoudre dans ce domaine dépasserait de loin les limites du présent article. Nous espérons néanmoins avoir donné un aperçu de la situation prévalant dans notre pays et contribué à la poursuite du débat dans ce domaine – non seulement en Autriche, mais aussi dans d'autres pays européens (et extérieurs à l'Europe).

En résumé, nous voudrions souligner une fois de plus qu'en Autriche, une action importante a déjà été entreprise en matière d'apprentissage précoce des langues. Cependant, en dépit de ces efforts positifs et de ce travail de pionnier, il faut garder à l'esprit qu'il reste beaucoup de chemin à faire dans ce domaine!

Références

- BMUK, Abt.I/11 & ZSE/III (eds) (1994) *Zukunftsforum V. Sprachen Lernen – Menschen Verstehen: Eine Herausforderung*. Vienna: BMUK.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (ed) (1995) *Education at a Glance: OECD Indicators / Bildung Kompakt. OECD-Indikatoren. 1994*. Paris: OECD.
- CUMMING, A.; de GLOPPER, K.; DICKSON, P. (eds) (1998) *The Current State of Language Education in 25 Countries*. Amsterdam: Elsevier.
- DICKSON, P.; CUMMING, A. (eds) (1996) *Profiles of Language Education in 25 Countries: Overview of phase 1 of the IEA Language Education Study*. Slough, Berks: NFER.
- DOYÉ, P.; HURRELL, A. (eds) (1997) *Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- FEDERAL BUREAU OF STATISTICS (Ed) (1994) *Statistisches Jahrbuch für die Republik Österreich. XLV. Jahrgang, Neue Folge*. Vienna.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS (1995) *Lehrplan der Volksschule* (7th edition) Vienna: ÖBV.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS AND CENTRE FOR SCHOOL DEVELOPMENT / DEPARTMENT 1 (eds) (1998) *Aller Anfang: Heft 5*. Klagenfurt: Centre for School Development.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND THE ARTS (Ed) (1994) *Austria: Development of Education: 1992-1994. Report presented at the 44th Session of the International Conference on Education, Geneva, 1994*. Vienna: BMUK.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND THE ARTS (Ed) (1995) *Maßnahmenpaket zum Fremdsprachenunterricht in Österreich*. Vienna: BMUK.
- HEINDLER, D. (1998) *Der Europarat: Eine wichtige Einrichtung des Kontakts, des Austausches, der Zusammenarbeit*. In W. Beranek, et al. (eds), *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 9/10-98, 705-710.
- JANTSCHER, E.; HEINDLER, D. (1998) *Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht*. ZSE Report 32. Graz: ZSE/III.
- KETTEMANN, B.; LANDSIEDLER, I. (1997) The Effectiveness of Language Learning and Teaching: Ergebnisse der Europaratstagung vom 5.-8. März 1996, Graz. In D. Heindler, et al. (eds), ZSE Report 27. Graz: ZSE/III.
- KETTEMANN, B.; LANDSIEDLER, I.; KERSCHBAUMER, M.; COSSÉE, M. (1996) *IEA Language Education Study: National Profile of Language Education – Austria*. University of Graz, English Department.
- KETTEMANN, B.; LANDSIEDLER, I.; KERSCHBAUMER, M.; COSSÉE, M. et al. (Forthcoming) *Sprachenlernen in der Grundschule: Erfahrungsberrichte, Forschungsergebnisse und Didaktische Modelle*. Graz: ZSE/III.
- KOMOROWSKA, H. (1997) *Organisation, Integration and Continuity*. In P. Doyé & A. Hurrell (eds) *Foreign Language Learning in Primary Schools* (pp. 51-62). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

LANDSIEDLER, I.; KERSCHBAUMER, M.; KETTEMANN, B.; COSSÉE, M. (1998) Foreign Language Education in Austria: Facts, Trends, Policies. *Language Learning Journal*, 17, 57-69.

Lebende Fremdsprache ab der Ersten Schulstufe. In W. Beranek & W. Weidinger (eds) Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1/2/99.

NEUGEBAUER, F. (1998) *Schulunterrichtsgesetz. Mit Verordnungen*. Vienna.

PELTZER-KARPF, A.; ZANGL, R. (1998) *Die Dynamik des Frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.

PROJECT GROUP "Fremdsprachenlernen in der Grundschule"; BMUK, Abt. I/1. (eds) (1996) *Fremdsprachen Integrieren: Englisch, Französisch, Italienisch und Slowenisch. – 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 1. Graz: ZSE/III.

PROJECT GROUP "Fremdsprachenlernen in der Grundschule"; BMUK, Abt. I/1. (eds) (1996) *Englisch Integrieren – Curriculum*. ZOOM 2. Graz: BMUK/ZSE/III.

PROJECT GROUP "Fremdsprachenlernen in der Grundschule"; BMUK, Abt. I/1. (eds) (1996) *Frühes Sprachenlernen in Österreich: Vielfältige Möglichkeiten*. ZOOM 3. Graz: BMUK/ZSE/III.

PROJECT GROUP "Fremdsprachenlernen in der Grundschule"; BMUK, Abt. I/1. (1997) *Sprachen Integrieren: Burgenländisch-Kroatisch, Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 4. Graz: BMUK/ZSE/III.

PROJECT GROUP "Fremdsprachenlernen in der Grundschule"; BMUK, Abt. I/1. (1998) *Sprachen Integrieren: Bosnisch / Kroatisch / Serbisch, Burgenländisch-Kroatisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. 1. und 2. Lernjahr*. ZOOM 5. Graz: BMUK/ZSE/III.

Schwerpunkt: Frühes Sprachenlernen – Eine Chance? In D. Heindler, F. Schimek & W. Wolf (eds) *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 2/3-95.*

Éléments biographiques

Isabel Landsiedler

Isabel Landsiedler est Maître de conférences (en anglais, en espagnol et en linguistique) à l'Université des Sciences appliquées de Pinkafeld, au Département d'Anglais de l'Université de Graz et à l'Université technique de Graz. Elle a fait des études d'anglais et d'espagnol à l'Université de Graz et suivi un cours de troisième cycle d'Administration des affaires. Elle a également collaboré au LES (Etude sur l'enseignement des langues), qui a permis d'évaluer les compétences linguistiques des élèves autrichiens. Ses travaux précédents concernaient les compétences linguistiques et l'apprentissage des langues.

Elisabeth Jantscher

Elisabeth Jantscher fait partie du personnel du Centre de Développement scolaire, Département III, à Graz (en Autriche) – institution traitant des programmes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères dans différents types d'établissements scolaires. Avant d'occuper ses fonctions actuelles, elle a participé à plusieurs projets de recherche dans le cadre de l'Université de Graz (Département d'anglais), portant essentiellement sur l'acquisition d'une première langue étrangère et sur l'apprentissage précoce d'une seconde langue. Elle est actuellement responsable du projet « Apprentissage précoce des langues étrangères dans l'enseignement primaire », entrepris en 1994 en vue de soutenir l'approche dite intégrée de cet apprentissage en Autriche. Ses domaines de prédilection sont, à l'heure actuelle, les mesures permettant d'assurer la qualité et l'évolution à l'échelle mondiale.

L'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Hongrie

Marianne Nikolov

Introduction

Le présent article vise à donner un aperçu du système éducatif hongrois, de la place qu'y tiennent les langues vivantes, de la situation de l'apprentissage des langues aux premiers stades de l'enseignement, des réponses apportées par les enseignants face aux défis actuels et, enfin, des réalisations et des problèmes majeurs dans ce domaine.

La Hongrie est un petit pays d'Europe centrale ayant une population totale de 10,5 millions de personnes. Le hongrois ne fait pas partie des langues indo-européennes, mais appartient plutôt à la famille finno-ougrienne. Le hongrois est la langue natale d'une grande majorité de la population et les minorités ethniques les plus importantes parlent respectivement l'allemand, le croate, le roumain, le slovaque et le rom. Pendant plusieurs siècles, le latin a été la langue officielle de ce territoire et le hongrois ne l'est devenu que vers le milieu du dix-neuvième siècle. Traditionnellement, c'est l'allemand qui est resté la première langue étrangère jusqu'en 1949; à cette date, l'étude du russe est devenue obligatoire dans les écoles d'Etat, de l'âge de dix ans jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et pendant les deux premières années du supérieur. Puis, il y a eu une nouvelle évolution spectaculaire en 1989 – date à laquelle l'étude des langues étrangères a été libéralisée. Depuis lors, l'allemand et l'anglais prédominent dans l'enseignement public; toutefois, la popularité de ces deux langues remonte en réalité à la fin des années 1960. L'ancien régime communiste tolérait un nombre limité de « cours spécialisés » aussi bien dans le primaire que dans le secondaire – essentiellement du fait que des professionnels influents faisaient pression sur les autorités éducatives, afin de permettre à leurs propres enfants d'étudier les langues étrangères. Ces trente dernières années, l'anglais et l'allemand ont également été les langues les plus recherchées dans le cadre de l'enseignement extra-scolaire, des cours du soir et du secteur privé.

D'une manière générale, les Hongrois voient d'un oeil positif l'apprentissage et la connaissance des langues étrangères; mais il n'y a qu'un faible pourcentage de la population qui admet connaître une ou plusieurs langues. D'après une enquête représentative menée en 1994, environ 17% des adultes disaient avoir une connaissance pratique de l'allemand, 12% de l'anglais et 9% du russe – les locuteurs d'autres langues se situant entre 1% et 2% de la population (Terestyéni,

Nikolov

1996, p.4). La majorité (soit 90%) des personnes interrogées possédant une instruction secondaire, et environ 60% des sondés ayant un niveau post-baccalauréat ou universitaire, ont déclaré ne « se débrouiller » dans aucune langue étrangère. Cependant, d'autre part, 84% des personnes interrogées disaient souhaiter étudier une langue vivante (cf. Nikolov, 1999a, pp. 14-18).

Le système éducatif

L'instruction primaire commence à l'âge de six ans; cependant, auparavant, tous les enfants sont censés avoir fréquenté l'école maternelle pendant au moins un an. Bien que, depuis une date récente, les jeunes hongrois soient autorisés à entrer dans le secondaire entre 10 et 14 ans, la plupart d'entre eux se situent au niveau traditionnel – autrement dit, ils entrent à l'âge de 14 ans dans l'un des trois types d'établissements secondaires: lycées, écoles professionnelles ou établissements formant à des métiers précis. Au lycée, l'étude de deux langues étrangères est obligatoire – contre une seule dans les établissements professionnels et, en règle générale, aucun enseignement linguistique dans les établissements formant à certains métiers (même si, récemment, certains de ces établissements ont instauré des cours de langues vivantes). Dans le cadre de l'examen de fin de scolarité, les élèves des lycées doivent passer des épreuves de langue étrangère. La période de scolarité obligatoire est de dix ans – jusqu'à l'âge de 16 ans; la majorité des jeunes Hongrois terminent leur scolarité secondaire à l'âge de 18 ans.

Lors des dernières décennies, le système éducatif hongrois est passé d'un extrême à l'autre. Jusque vers la fin des années 1980, il était totalement sous contrôle: tous les élèves suivaient rigoureusement les mêmes cursus et programmes, étaient formés aux mêmes sections des mêmes manuels, au cours d'une année scolaire se déroulant partout aux mêmes dates. Puis, à partir de 1989, cet ancien système a été dépassé – sans être remplacé pour autant: dès lors, les enseignants ont été libres de suivre leur inspiration personnelle, tandis qu'un nouveau Programme national était en cours d'élaboration. Ce processus s'est traduit notamment par l'élargissement du choix des supports pédagogiques. Alors qu'en 1989, la liste du Ministère de l'Éducation proposant des supports d'enseignement comprenait au total 34 manuels pour l'ensemble des langues étrangères, tous établissements publics confondus, cette même liste comptait, en 1997, 645 supports édités – dont 353 en anglais et 175 en allemand (*Halasz és Lannert*, 1998, p. 426).

Le « Programme national fondamental » (*Nemzeti alaptanterv*, 1995) a été instauré en 1998. Il couvre les dix premières années d'enseignement public – les deux dernières années du secondaire étant organisées uniquement par rapport aux examens de fin de scolarité. A l'heure actuelle, le gouvernement hongrois s'efforce de créer de nouveaux cursus, dans chaque discipline, conformément

aux objectifs du Programme national fondamental, ainsi que dans le but d'instaurer de nouvelles procédures de garantie de la qualité de l'enseignement.

Les langues étrangères dans le cadre du Programme national

En matière de langues étrangères, les objectifs généraux du Programme national fondamental sont notamment le développement de capacités de communication orale et écrite; le Programme exige l'enseignement d'au moins une langue étrangère à des fins pratiques. Cependant, dans ce domaine, le Programme national constitue un recul: en effet, les anciens programmes nationaux prévoyaient le début de l'apprentissage d'une langue étrangère en quatrième année de scolarité (c'est-à-dire à l'âge de dix ans), alors que le nouveau texte officiel fait démarrer cet apprentissage un an plus tard (en cinquième année); en outre, deux langues vivantes étaient autrefois obligatoires dans l'enseignement public, alors qu'aujourd'hui, il n'y a plus qu'une langue imposée – excepté dans les lycées. En outre, on ne fixe plus de quota hebdomadaire d'heures pour chaque discipline: le rythme d'étude est défini dans un cadre plus global et les décisions, en la matière, sont prises au niveau local. De ce fait, de nombreux enseignants craignent une réduction du temps global consacré aux langues étrangères.

En dépit du début officiel de l'étude des langues étrangères en cinquième année de scolarité, les choses diffèrent dans la pratique, dans la mesure où les parents exercent de fortes pressions pour faire démarrer l'apprentissage plus tôt. En ce qui concerne ces programmes d'apprentissage précoce des langues, les jeunes élèves suivent en moyenne un à deux cours de 45 minutes par semaine, ou encore, dans le cas de « classes spécialisées », trois à quatre cours hebdomadaires. Le plus souvent, les pouvoirs locaux parrainent ces programmes par une intervention au niveau budgétaire; dès lors, l'apprentissage précoce des langues étrangères fait partie intégrante des programmes scolaires. Il arrive aussi que les parents apportent leur contribution financière et, lorsqu'un établissement scolaire n'est pas en mesure d'en assurer le financement, les cours de langues ont lieu dans un contexte extra-scolaire – même si les écoles prêtent en l'occurrence leurs locaux.

Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves étudiant les langues des pays occidentaux a notablement augmenté ces dix dernières années. En ce qui concerne l'année scolaire 1988/89, le russe était obligatoire pour tous les enfants âgés de plus de 9 ans et très peu d'entre eux étudiaient une seconde langue étrangère. Depuis 1989, on a assisté à un recul spectaculaire de l'enseignement du russe et à une augmentation correspondante du nombre d'élèves étudiant l'allemand et l'anglais. En 1996/97, un nombre légèrement plus élevé d'élèves du primaire étudiaient l'allemand (51,5%) par rapport à l'anglais (45,3%), tandis que seulement 1,3% de ces jeunes élèves apprenaient le français et 1,5% le russe

Nikolov

(Imre, 1999, p. 201). En revanche, dans le secondaire, l'anglais est plus populaire (64% des élèves) que l'allemand (Vago, 1999).

Désormais, la pression est considérable: la plupart des parents souhaitent voir leurs enfants apprendre une langue étrangère « le plus tôt possible ». On rejoint, dans ce domaine, la sagesse populaire, qui dit que plus on commence tôt, mieux on se porte.

Comme l'indique le tableau 2 ci-après, plus de 40% des élèves se trouvant en troisième année de scolarité (c'est-à-dire âgés de 8/9 ans) étudient une langue étrangère et bon nombre d'élèves commencent dès les deux premières années – soit quatre à cinq ans avant l'âge officiellement requis par le Programme national fondamental. Alors que cet âge officiel est de 11 ans, la plupart des parents sont favorables à un démarrage plus tôt et les établissements scolaires ont intérêt à leur donner satisfaction s'ils veulent attirer davantage d'enfants et obtenir de la part du Ministère une aide financière par élève accrue.

On attend en principe des très jeunes élèves de meilleurs résultats que de leurs aînés en matière de prononciation et d'aisance à l'oral; cependant, cela n'a pas que des avantages – ou, comme le dit un vieux dicton hongrois, « ce n'est pas tout miel ».

Niveau	Nombre d'élèves étudiant les langues étrangères	Pourcentage par année
Année 1	19 859	15,9
Année 2	26 815	22,6
Année 3	49 034	40,9
Année 4	112 655	94,3
Année 5	118 631	95,2
Année 6	114 089	94,2
Année 7	114 233	95,6
Année 8	113 503	95,9
Total	668 819	

Tableau 2: Nombre (et pourcentage correspondant) d'élèves du primaire ayant étudié des langues étrangères dans les établissements d'enseignement public hongrois pendant l'année scolaire 1996/97 (Vago, dans Halasz Lannert, 1998, p. 430)

Le tableau 2 ci-dessus illustre notamment l'un des aspects négatifs du système: environ 5% de la population scolaire n'étudie pas du tout de langue étrangère. Il s'agit généralement d'enfants vivant dans de petits villages, où il n'existe pas de programmes d'apprentissage précoce des langues; lorsqu'à l'âge de 11 ans, ces enfants rejoignent des établissements scolaires plus importants, ils sont d'emblée en retard sur leurs camarades. Aussi sont-ils totalement exemptés de l'étude

d'une langue étrangère. La plupart de ces enfants appartiennent au groupe ethnique le plus important de Hongrie: les Roms (cf. *Giran és Kardos*, 1997).

Il faut noter par ailleurs qu'environ 5% des jeunes élèves hongrois étudient deux langues étrangères: une langue à partir de la première, de la deuxième ou de la troisième année de scolarité et une seconde langue à partir de la cinquième ou de la septième année; cependant, le système est très variable, en fonction de la disponibilité des enseignants et des ressources. En l'occurrence, la première langue vivante est généralement enseignée de manière intensive. Au total, 21% des enfants scolarisés suivent des cours intensifs de langues dans le primaire (Vago, 1999, p. 141). Cela se traduit par deux ou trois cours hebdomadaires lors des trois ou quatre premières années de scolarité et par quatre ou cinq cours hebdomadaires à partir de la cinquième année.

D'autre part, il faut également évoquer la situation particulière de l'allemand, qui est en Hongrie non seulement une langue étrangère, mais aussi la langue d'un certain groupe ethnique. On dit généralement que l'allemand a joué un rôle particulier dans le cadre de l'éducation hongroise. Les raisons en sont historiques, géographiques, ethniques et économiques: la tradition de l'enseignement de la langue allemande remonte à la dynastie des Habsbourg; d'autre part, la frontière commune de la Hongrie et de l'Autriche, la proximité de l'Allemagne, la présence de groupes minoritaires allemands sur le territoire hongrois et l'importance des liens économiques et touristiques expliquent aussi la prédominance de l'allemand en tant que langue étrangère. D'après des études statistiques récentes, la plupart des élèves étudiant l'allemand dans des écoles liées aux différentes ethnies ne sont pas issus des milieux « ethniques », mais appartiennent plutôt à des familles où les parents sont des « professionnels » qui souhaitent voir leurs enfants démarrer très tôt l'apprentissage des langues étrangères. On peut dire, par conséquent, qu'une partie des crédits publics destinés à l'éducation des minorités ne va pas à ceux qui devraient en bénéficier (Imre, 1999, p.194).

Les enseignants

En Hongrie, il existe quatre types de diplômes d'enseignement des langues étrangères:

- un diplôme supérieur universitaire, simple ou pour deux matières, obtenu à l'issue de cinq ans d'études et permettant au titulaire d'enseigner dans tous les types d'établissements – mais essentiellement, dans la pratique, dans l'enseignement secondaire. Il s'agit du diplôme le plus prestigieux dans ce domaine; toutefois, dans la plupart des cas, les titulaires n'enseignent pas dans le primaire (tout en étant à même d'enseigner à de très jeunes apprenants);

Nikolov

- un diplôme supérieur universitaire, portant sur deux disciplines et obtenu à l'issue de quatre ans d'études: ce diplôme permet d'enseigner dans le primaire et notamment d'enseigner les langues étrangères de la cinquième à la huitième année de scolarité;
- un diplôme supérieur universitaire, simple, obtenu à l'issue de trois ans d'études et permettant d'enseigner dans tous les types d'établissements. Il s'agit du diplôme d'enseignement le plus récent;
- un diplôme universitaire « inférieur » d'enseignement dans le primaire, obtenu à l'issue de quatre ans d'études, avec spécialisation linguistique et permettant d'enseigner de la première à la sixième année de scolarité – cependant, le plus souvent, ils enseignent de la première à la quatrième année.

Les titulaires des trois premiers types de diplômes sont employés en tant que spécialistes de langues étrangères, alors qu'un titulaire du diplôme de niveau primaire inférieur devient soit l'instituteur responsable de toute une classe et enseignant également une langue vivante à ses élèves, soit un spécialiste des langues, mais uniquement dans la section primaire de l'établissement. D'une manière générale, on peut dire qu'il semble y avoir un lien très marqué entre la durée et la qualité des études du futur enseignant, le prestige dont il bénéficiera et le groupe d'âge de ses futurs élèves. Il est à regretter, à cet égard, que les études de niveau « inférieur » conduisant à l'enseignement primaire soient les plus « pauvres », en termes de contenu, en ce qui concerne la langue étudiée et la culture qui y est associée.

Le problème majeur est le manque d'enseignants suffisamment qualifiés à tel ou tel niveau. Les titulaires des diplômes les plus prestigieux trouvent en général des emplois bien rémunérés dans le monde des affaires ou le secteur privé; quant aux enseignants qualifiés pour travailler dans le primaire, ils se voient souvent attribuer un poste dans le secondaire et doivent, par conséquent, suivre un complément d'études pour pouvoir exercer durablement leur métier à ce niveau. En 1991/92, moins de la moitié des professeurs d'anglais possédaient un diplôme d'enseignement. Les établissements scolaires avaient un tel besoin de professeurs qu'ils ont permis à des personnes issues d'un autre secteur professionnel ou à des professeurs d'autres disciplines d'enseigner une langue étrangère, après avoir simplement obtenu un certificat d'enseignement linguistique de niveau intermédiaire. Cependant, depuis lors, la situation s'est améliorée: près de 5000 professeurs de russe et d'autres disciplines ont obtenu un diplôme à l'issue d'une nouvelle formation continue de trois ans dans les universités (Vago, 1999, p. 153); en outre, de nouveaux programmes de formation initiale de futurs enseignants ont été également mis en place. Cependant, malgré tous les efforts du ministère de tutelle et d'organismes internationaux tels que la « United States Information Agency », le « Peace Corps » et le « British Council », les perspectives restent préoccupantes – pour diverses raisons.

Ainsi, en 1997/98, alors que plus de 3000 jeunes étudiant en vue de l'obtention d'un diplôme supérieur de langues pour enseigner au niveau « tertiaire » (c'est-à-dire dans l'enseignement supérieur), plus de la moitié des diplômés de cette filière ne se dirigeaient pas, finalement, vers l'enseignement public (Vago, 1999) – essentiellement pour des raisons financières. Pour prendre un exemple, un jeune diplômé ayant certaines compétences dans le domaine informatique peut être payé environ quatre fois plus dans une entreprise internationale que dans un établissement d'enseignement public; ou encore, le tarif horaire consenti par les écoles de langues privées est trois fois supérieur à celui pratiqué dans l'enseignement post-secondaire.

La majorité (soit 65%) des enseignants de langues du primaire sont des ex-professeurs de russe (cf. *Halasz és Lannert*, 1998, p. 273) qui, pour bon nombre d'entre eux, n'ont pas la compétence, l'assurance personnelle ou la formation méthodologique nécessaires à l'ambiance communicative qui doit être celle des classes de jeunes apprenants. Au début des années 1990, les enseignants plus compétents ont saisi les opportunités qui se présentaient alors pour aller travailler dans le secondaire ou dans le secteur privé. Même si les enseignants exerçant dans le primaire connaissent assez bien les principes, les techniques et les ressources de l'enseignement des langues à de jeunes apprenants, ils ont des difficultés à les mettre en œuvre de manière pratique en classe et finissent très souvent par recourir aux méthodes traditionnelles, héritées de l'enseignement de la langue russe qu'ils pratiquaient par le passé. Ces enseignants se reposent sur des formes établies, des exercices mécaniques et de l'apprentissage « par cœur » et utilisent trop souvent la langue hongroise pour enseigner (cf. Nikolov, 1999b et c) – empêchant ainsi les jeunes apprenants d'acquérir des compétences orales qui leur permettraient, par la suite, d'être en avance sur des élèves ayant démarré plus tard l'étude des langues.

Dans l'ensemble, la réussite de l'apprentissage précoce des langues en Hongrie va dépendre de la manière dont on pourra attirer des enseignants suffisamment qualifiés et enthousiastes vers le primaire. A l'heure actuelle, les enseignants en poste à ce niveau ne sont pas tous suffisamment qualifiés ou motivés – ce qui constitue un risque pour les programmes d'étude précoce des langues. Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons la disponibilité des ressources et les autres conditions de réussite éventuelle de l'enseignement linguistique en Hongrie.

Les ressources

Ces dernières années, l'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères à de jeunes enfants s'est développé dans le monde entier. Les éditeurs offrent tout un éventail de supports et de ressources pédagogiques attrayants, auxquels les enseignants hongrois ont accès en librairie, ou encore dans le cadre de conférences et d'ateliers régulièrement organisés par des experts et des éditeurs

Nikolov

sur l'ensemble du territoire hongrois. Cependant, la disponibilité de ces ressources ne permet pas forcément de venir à bout des problèmes rencontrés en classe. En réalité, très peu d'enseignants font un travail de complément par rapport aux manuels officiels ou sont en mesure d'utiliser des supports voisins, inédits, voire imaginés en collaboration avec les élèves (Nikolov, 1999b). Les enseignants ont du mal à faire des choix parmi l'ensemble des « panoplies d'enseignement » pittoresques qui leur sont proposées et ne se rendent pas toujours compte que ces supports ne répondent pas forcément aux besoins de leurs élèves, dans la mesure où ils sont destinés à un marché international.

Dans le cadre des travaux de recherche qu'ils ont effectués en 1996 au sujet des supports utilisés par les enseignants des premières années du primaire, Hurts, Derda et Lawson ont dégagé quelques grandes tendances:

- une grande majorité d'enseignants a exclusivement recours – pour les supports et manuels – aux éditions officielles;
- de nombreux enseignants « surexploitent » ces supports et manuels: si ces derniers sont conçus pour une année d'étude, les professeurs les utilisent pendant trois ou quatre ans – ce qui ralentit considérablement les progrès des élèves et implique énormément de « par cœur », de tests mécaniques et d'étude appesantie sur chaque mot;
- certaines écoles changent complètement de manuel chaque année: ainsi, les manuels *Splash*, *Chatterbox*, *English Today*, *Tip Top* et *Wow* sont utilisés successivement de la deuxième à la sixième année de scolarité;
- dans un certain nombre de cas, trois manuels différents de « Niveau 1 » étaient utilisés dans un même établissement;
- il est souvent arrivé que des manuels utilisés à un certain niveau ne correspondent pas à la tranche d'âge du groupe d'élèves en question: ainsi, certains enseignants utilisaient le manuel *Project English* en troisième année de scolarité;
- la plupart des supports officiels étaient des publications britanniques – les supports pédagogiques hongrois étant très en retard par rapport à celles-ci.

Parmi les raisons expliquant cette situation, il faut citer le manque d'attrait des supports pédagogiques hongrois, l'excellent travail de relations publiques des éditeurs britanniques et le manque d'assurance et de volonté des enseignants hongrois pour concevoir éventuellement leurs propres supports.

A cet égard, les cycles de perfectionnement continu des enseignants peuvent être très utiles, dans la mesure où ils contribuent à une plus grande ouverture d'esprit des professeurs. Des projets de recherche relatifs au travail en classe peuvent contribuer à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage des langues étrangères et à davantage d'assurance chez les enseignants. C'est ainsi qu'un nouveau projet de perfectionnement continu des enseignants a été lancé en

1998 à l'intention de l'ensemble des professeurs hongrois. Désormais, les enseignants vont devoir participer obligatoirement – s'ils veulent conserver leur emploi – à des cycles révisionnels organisés tous les sept ans et leur accordant des unités de valeur. De tels cours de perfectionnement professionnel peuvent constituer, pour les professeurs de très jeunes élèves, une manière différente et attrayante d'actualiser leurs compétences en matière de communication et de méthode; cependant, du fait que les professeurs de langues étrangères ont bénéficié, ces dix dernières années, de nombreuses possibilités et d'un soutien important, les directeurs d'établissements scolaires doivent, à l'heure actuelle, donner la priorité aux professeurs d'autres disciplines. C'est la raison pour laquelle les professeurs de langues ne semblent guère bénéficier, aujourd'hui, des programmes de perfectionnement – en dépit des espoirs importants placés, à l'origine, dans ce type de démarche.

En ce qui concerne la situation des enseignants, il faut aussi évoquer le problème des emplois parallèles et du secteur privé. On considère généralement que les professeurs de langues étrangères ont la chance de pouvoir donner également des cours particuliers et d'exercer parallèlement un deuxième, voire un troisième emploi. Le fait est que la plupart d'entre eux donnent de nombreux cours particuliers ou effectuent divers travaux complémentaires – du fait qu'ils ont du mal à vivre uniquement de leur salaire d'enseignant dans le public. D'une manière générale, les enseignants travaillent plus que la normale et gagnent pourtant moins d'argent que d'autres (Nikolov, 1999b).

Point de vue et motivation des jeunes apprenants

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les Hongrois sont, d'une manière générale, favorables à l'apprentissage et à la connaissance des langues étrangères. Cela se traduit notamment par le fait que près de 60% des enfants prennent des cours particuliers (le plus souvent des cours de langues) au cours de leur scolarité primaire (Gazso, 1997, p. 25). Ce pourcentage élevé s'explique de deux manières: d'une part, certains parents ambitieux pour leurs enfants souhaitent tout particulièrement que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats scolaires (d'où les cours particuliers pour pouvoir donner à leurs enfants des chances supplémentaires); d'autres parents paient des cours particuliers à leurs enfants du fait que ceux-ci ont besoin d'un suivi plus personnel pour pouvoir se situer au niveau de leur classe. Dans un cas comme dans l'autre, cela signifie de toute évidence que les parents ne sont pas satisfaits de l'enseignement public.

Quant au point de vue et à la motivation des jeunes apprenants vis-à-vis des langues vivantes, il existe deux études très informatives: l'une est horizontale, l'autre verticale.

En 1996, Dömyein, Nyilasi et Clément ont analysé le point de vue et la motivation d'élèves de 14 ans dans le cadre de l'année scolaire 1993/94. Ils ont interrogé 4765 élèves en huitième année de scolarité (c'est-à-dire âgés de 14 ans) de 212 classes, dans l'ensemble du pays. Les jeunes gens devaient dire notamment quelles étaient les trois langues qu'ils préféraient. Parmi les six premières langues citées, l'anglais, l'allemand, le français, l'italien, le russe et l'espagnol – l'anglais et l'allemand se situant très nettement devant les quatre autres langues. Cette étude a également révélé une nette préférence des élèves en question pour l'anglais parlé aux Etats-Unis par rapport à l'anglais de Grande-Bretagne – ce qui montre bien l'influence importante de la culture populaire américaine, même si la plupart des supports d'enseignement utilisés dans les écoles primaires sont en fait des publications britanniques.

Cette même étude analysait également la confiance que les élèves pouvaient avoir en eux-mêmes quant à leur capacité à atteindre un bon niveau. Sur une échelle de 1 à 5, leur jugement sur eux-mêmes était relativement bon, avec une notation moyenne de 3,73; d'autre part, à hauteur de 3,36, les élèves reconnaissaient que l'étude d'une langue étrangère était difficile. Dans l'ensemble, ces données révèlent l'attitude positive des jeunes hongrois vis-à-vis de l'étude des langues: la plupart d'entre eux pensent pouvoir réussir à long terme, tout en sachant que cela exigera des efforts importants de leur part.

La seconde étude (Nikolov, 1999d) visait à demander à des élèves de 6 à 14 ans les raisons pour lesquelles, selon eux, ils étudiaient l'anglais et ce qu'ils aimaient ou n'aimaient pas dans ce travail scolaire; par ailleurs, l'objectif était également de déterminer dans quelle mesure la différenciation traditionnelle entre motivation « utilitaire » et motivation « intégratrice » pouvait s'appliquer au contexte éducatif hongrois. L'étude conclut au rôle peu important de la motivation intégratrice (celle-ci étant traditionnellement associée à un taux de réussite plus élevé et à une relation positive vis-à-vis des locuteurs de la langue étrangère étudiée) et à un poids également très faible de la motivation utilitaire (en d'autres termes, les élèves ne sont guère influencés non plus par la notion d'objectifs à long terme, liée à l'utilité de la connaissance des langues étrangères). En fait, les élèves vont faire des progrès en langues s'ils jugent le travail scolaire suffisamment motivant. Cette étude « verticale » de Nikolov (1999d) visait à analyser l'évolution de la motivation des jeunes élèves hongrois au cours de huit années d'étude de l'anglais dans le primaire, dans le cadre de trois groupes distincts, mais avec le même professeur. Cette étude a révélé que les facteurs de motivation majeurs de ces élèves âgés de 6 à 14 ans étaient l'attitude positive que ces derniers pouvaient avoir vis-à-vis du cadre d'étude et de leur professeur, ou encore le caractère motivant, en soi, du travail et des supports scolaires; en un mot, ces élèves étaient davantage motivés par le travail en classe que par des facteurs d'« intégration » ou d'« utilité ». L'étude indiquait également que, progressivement, l'objectif de connaissance prenait le pas sur les facteurs de motivation extérieurs à l'enfant, tels que la récompense et l'approbation d'un bon travail. L'élément d'« utilité » de la langue commençait à

intervenir vers l'âge de 11 ou 12 ans – tout en restant encore assez vague et général. L'une des conclusions majeures de cette étude, en ce qui concerne le travail en classe proprement dit, était que les facteurs de motivation variaient en fonction de l'âge des élèves. Pour les très jeunes élèves, le cours doit être synonyme d'amusement et le professeur est l'acteur principal. Apparemment, l'acquisition d'une certaine confiance en soi devient aussi très importante, alors que les « récompenses » externes perdent progressivement de leur attrait. La motivation « utilitaire » apparaît aussi au fil des années; cependant, même pour les élèves de 14 ans, ce type de motivation reste concurrencé par des facteurs d'intérêt strictement liés au travail en classe.

Ces deux études indiquent bien que les jeunes hongrois sont favorables à l'acquisition de compétences linguistiques; mais il est également essentiel que les jeunes apprenants puissent se servir utilement de ces compétences, certes limitées mais durement acquises. Aujourd'hui, on a accès dans l'ensemble du pays à des programmes de télévision par satellite proposant notamment des dessins animés et des films en langues anglaise et allemande; mais rares sont ceux qui ont un contenu compréhensible pour les très jeunes Hongrois.

Une manière dynamique d'entretenir la motivation en matière d'apprentissage d'une langue étrangère est de permettre la communication avec des locuteurs de la langue en question. Ainsi, de nombreux enseignants hongrois souhaiteraient développer les liens de leurs élèves à la fois avec des personnes dont la langue étrangère en question est la langue natale et avec d'autres locuteurs de cette langue. De tels liens permettraient non seulement d'entretenir l'intérêt des enfants, mais aussi de renforcer l'appréhension et la compréhension d'une autre culture. Ainsi, plusieurs établissements scolaires appliquant des programmes de langue allemande ont d'ores et déjà établi des liens avec des partenaires allemands ou autrichiens. D'autres écoles sont tout à fait favorables à des relations soit avec d'autres élèves d'anglais ou d'allemand à l'échelon international, soit avec des personnes dont l'anglais est la langue natale. Depuis peu, l'Internet a ouvert de nouveaux horizons à cet égard.

Les conditions d'application des programmes d'apprentissage précoce des langues

L'un des fondements de la réussite de l'étude des langues étrangères est constitué par la continuité et le caractère intensif des programmes. On peut commencer très tôt l'étude des langues étrangères, avec des objectifs adaptés en termes de durée des études et de besoins des élèves; cependant, de toute manière, il ne peut y avoir de réussite à long terme que si l'enseignement ultérieur se développe à partir de ces fondations. Les résultats de l'apprentissage des premières années doivent être préservés et développés pour avoir une utilité pour les futurs adultes que deviendront les jeunes élèves. Malheureusement, en dépit

Nikolov

de réalisations encourageantes, l'étude précoce des langues en Hongrie est souvent synonyme de gaspillage en termes d'efforts et d'énergie. Les raisons en sont multiples:

- les programmes d'apprentissage précoce des langues varient considérablement et il est souvent impossible, dans le primaire, de constituer des groupes homogènes d'élèves (ayant la même expérience de l'étude des langues);
- les établissements d'enseignement secondaire intègrent rarement à leurs programmes l'expérience linguistique acquise préalablement par les élèves, si bien que tout se passe comme si les jeunes élèves – ou, en tout cas, bon nombre d'entre eux – n'avaient jamais suivi un apprentissage linguistique précoce; de ce fait, ils se démotivent;
- il arrive fréquemment que de jeunes élèves étudient une toute nouvelle langue dans le secondaire, en n'ayant pas la possibilité de poursuivre l'étude de la première langue, commencée dans le primaire;
- de nombreux enseignants du primaire ont des méthodes inappropriées et des exigences peu réalistes – si bien qu'ils créent une frustration chez les jeunes apprenants;
- les parents ont souvent, eux aussi, des attentes peu réalistes et veulent des résultats immédiats;
- il arrive parfois que les exigences éducatives de base ne soient pas satisfaites: ainsi, les leçons de langue destinées aux jeunes élèves peuvent être trop brèves (par exemple, pas plus de vingt minutes par semaine); les horaires peuvent être très mal étudiés dans la journée classique des jeunes élèves (ainsi, ces derniers vont « étudier » les langues alors que leurs camarades sont en récréation); enfin, les cours peuvent avoir lieu dans des endroits exigus ou inconcevables, tels que la cantine de l'école ou encore des vestiaires – des lieux où l'activité physique ne peut être que limitée.

Dans de nombreux cas, les parents et les directeurs d'école ne sont pas conscients de l'importance de toutes ces conditions pour la réussite et l'utilité des programmes d'apprentissage précoce des langues.

Conclusions

Cet article se voulait un aperçu des progrès accomplis en Hongrie en matière d'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants. Les Hongrois peuvent s'enorgueillir du nombre important d'enfants qui participent à cet apprentissage précoce et s'efforcent ainsi de répondre aux attentes de leurs parents. La Hongrie a beaucoup progressé depuis 1989: désormais, le pays dispose d'effectifs suffisants de professeurs qualifiés; toutefois, il est à regretter que bon nombre de professeurs se contentent d'enseigner à de jeunes élèves faute d'un emploi plus prestigieux.

Quant à la valeur intrinsèque des programmes d'apprentissage précoce, rien ne prouve concrètement qu'un tel processus soit préférable à un démarrage ultérieur – dans la mesure où aucune étude n'a été effectuée sur le sujet. D'autre part, il convient de fixer des objectifs réalistes à ces programmes précoces. Il importerait, à cet égard, qu'enseignants et parents prennent conscience des capacités réelles de l'enfant et de la manière dont les progrès du jeune élève – aussi bien en termes d'attitude générale que de langue à proprement parler – pourront contribuer à sa réussite ultérieure, à un âge plus adulte. En fait, on néglige souvent la dimension « attitude »; dans cet enjeu, l'ensemble des acteurs impliqués ne pensent qu'aux résultats linguistiques en oubliant, la plupart du temps, que les acquis de l'enfant dans le primaire ne lui seront pas forcément directement utiles à l'âge adulte. Par conséquent, il serait bon d'effectuer des recherches sur la manière dont une expérience linguistique précoce peut contribuer au développement des compétences, dans ce même domaine, au fil des années; il conviendrait d'étudier également les conséquences de conditions de travail inadéquates pour la réussite future de l'enfant.

La formation des enseignants est, semble-t-il, l'un des piliers des programmes d'apprentissage précoce des langues. Les professeurs enthousiastes, qui se fixent des objectifs réalistes, utilisent des méthodes appropriées à leurs classes et qui, finalement, réussissent à motiver les jeunes élèves à long terme, obtiennent généralement de bons résultats. L'autre facteur majeur de réussite est la continuité des programmes. L'apprentissage précoce des langues étrangères peut être synonyme de gaspillage si les établissements secondaires n'exploitent pas la contribution de l'enseignement primaire aux acquis des jeunes élèves dans ce domaine.

Références

- DÖRNYEI, Z.; NYILASI, E.; CLÉMENT, R. (1996) "Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A Comparison of Target Languages". *Novelty*, 3 (2), 6-16.
- GAZSÓ, F. (1997) *A Társadalmi Folyamatok és az Oktatási Rendszer* [Social Processes and the Educational Establishment] Budapest: MTA Nemzeti Stratégiai Kutatások, BKE, Szociológiai Tanszék.
- GIRÁN, J.; KARDOS, L. (1997) *A Cigány Gyerekek Iskolai Sikertelenségének Háttéré* [Background to Roma Children's School Failure]. Iskolakultúra, 10. sz. melléklete.
- HALÁSZ, G.; LANNERT, J. (1998) *Jelentés a Magyar Közoktatásról 1997* [A Report on Hungarian State Education]. Budapest: OKI.
- HURST, R.; DERDA, I.; LAWSON, F. (1996) "A Survey on ELT in Hungarian Primary Schools". *Novelty*, 3 (1), 28-39.
- IMRE, A. (1999) "Az Idegennyelv-Oktatás Kiterjedésének Hatása a Nemzetiségnyelv-Oktatásra" [The Effect of Foreign-Language Teaching on the Teaching of Minority Languages]. In I. Vágó (ed), *Tartalmi Változások a Közoktatásban a 90-es Években* [Basic Changes in State Education in the 90s]. Budapest: Okker Kiadó.
- NEMZETI ALAPTANTERV [National Core Curriculum] (1995) Budapest: Mivelődési és Közoktatási Minisztérium.
- NIKOLOV, M. (1999a) "The Socio-Educational and Sociolinguistic Context of the Examination Reform". In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (eds) *English Language Education in Hungary: A Baseline Study* (pp. 7-20). Budapest: British Council.
- NIKOLOV, M. (1999b) "Classroom Observation Project". In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (eds) *English Language Education in Hungary: A Baseline Study* (pp. 221-246). Budapest: British Council.
- NIKOLOV, M. (1999c) "Natural Born Speakers of English: Code Switching in Pair- and Group-work in Hungarian Primary Schools". In S. Rixon (Ed) *Young Learners of English: Some Research Perspectives. ELT Review Series* (pp. 72-88). London: Longman.
- NIKOLOV, M. (1999d) "Why Do You Learn English? Because the Teacher Is Short: A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation". *Language Teaching Research*, 3 (1), 33-56.
- TERESTYÉNI, T. (1996) "Vizsgálat az Idegennyelv-Tudásról" [A Survey on Modern Language Knowledge]. *Modern Nyelvtanítás*, 2 (3), 3-16.
- VÁGÓ, I. (1999) "Az élő Idegen Nyelvek Oktatása: Egy Modernizációs Sikertörténet" [Teaching Modern Languages: A Success Story of Modernisation]. In I. Vágó (ed), *Tartalmi Változások a Közoktatásban a 90-es Években* [Basic Changes in State Education in the 90s]. Budapest: Okker Kiadó.

Éléments biographiques

Marianne Nikolov

Marianne Nikolov enseigne la linguistique appliquée à l'Université Janus Pannonius, à Pécs. Elle est l'auteur de divers supports pédagogiques destinés aux très jeunes élèves étudiant l'anglais, ainsi que d'articles sur l'apprentissage précoce des langues étrangères; elle a également publié et supervisé des travaux sur divers sujets ayant trait à l'enseignement des langues.

L'enseignement précoce des langues vivantes en Croatie

Lidvina Stokic et Jelena Mihaljevic Djigunovic

Les langues étrangères

Bref historique

La Croatie a une longue tradition d'enseignement des langues étrangères. Cela remonte à la seconde moitié du dix-neuvième siècle: l'allemand, le russe, le hongrois, le français, l'italien et l'anglais étaient alors enseignés à l'Université de Zagreb. Après la Seconde Guerre mondiale, le russe est devenu matière obligatoire de la cinquième à la huitième année de scolarité –au-delà de ce niveau, les élèves pouvaient étudier une autre langue étrangère pendant quatre ans. Aujourd'hui, le russe n'est plus obligatoire et c'est l'anglais qui est devenu la langue étrangère la plus populaire. Le hongrois, l'italien, le slovène et le serbe sont les langues parlées respectivement dans les pays voisins de la Croatie. Les minorités nationales originaires des différents pays en question et vivant en Croatie ont le droit d'y étudier leur langue natale et d'être éduquées dans cette langue.

Les langues étrangères dans le cadre du Programme scolaire national

Si l'anglais, l'allemand, le français et l'italien sont les langues le plus souvent enseignées dans les écoles croates, certains établissements scolaires proposent également un enseignement d'espagnol ou de russe. Dans certaines écoles primaires, on peut étudier le latin et le grec à partir de la cinquième année de scolarité et les élèves ayant choisi ces disciplines sont à même de poursuivre cet apprentissage jusqu'à la fin du secondaire – à condition d'entrer dans un lycée dit « classique ». L'enseignement des langues étrangères a pour objectif principal de permettre aux élèves de communiquer avec des personnes ayant une autre langue maternelle que le croate, de s'informer sur les peuples étrangers et les pays où ils vivent, ainsi que de permettre aux jeunes Croates de parler d'eux-mêmes et de leur pays. Il y a ensuite des objectifs plus spécifiques en fonction de l'âge des élèves, du niveau de scolarité et du type d'établissement scolaire. Le programme de langue étrangère pour jeunes apprenants est calqué sur celui des matières enseignées dans la langue maternelle des élèves – celle-ci étant le principal instrument d'acquisition des concepts fondamentaux. Il s'agit, dès le

départ, d'une approche interdisciplinaire. Pour prendre un exemple, après avoir appris l'addition dans le cadre des cours d'arithmétique, dans sa langue natale, le jeune apprenant va également la pratiquer en classe de langue. Le professeur enseignant la langue étrangère en question collabore étroitement avec l'instituteur principal responsable d'une classe. Dans cette première période scolaire, les récits constituent une part importante de l'enseignement. Dans la tradition croate, le récit est très utile en vue de développer les capacités de communication et purement linguistiques de l'enfant. Les connaissances et les compétences des élèves sont évaluées de diverses manières – le plus souvent par des épreuves écrites et orales, par la rédaction d'essais, par la résolution de problèmes donnés, par des travaux expérimentaux, par des tests et, globalement, par un contrôle continu des progrès de l'élève. En ce qui concerne les langues étrangères, l'examen final se passe en fin de scolarité secondaire et est corrigé par le professeur même des élèves concernés.

Le système éducatif

C'est le Ministère de l'Education et des Sports qui est responsable des systèmes éducatifs pré-primaire, primaire et secondaire. Le Ministère des Sciences et de la Technologie est, pour sa part, chargé de l'enseignement supérieur. Quant aux établissements d'enseignement privé, ils peuvent soit avoir leurs propres programmes, soit suivre ceux de l'enseignement public.

Les enfants âgés de six ans au mois d'avril d'une année doivent s'inscrire à l'école primaire pour la rentrée de septembre. L'enseignement primaire est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans et ce pour une période de huit ans. Les élèves à plein temps entrent généralement dans le premier degré de l'enseignement secondaire à l'âge de 17 ans. Cette période du secondaire est de quatre ans dans les lycées (*gimnazija*) et dans les écoles d'arts et métiers et autres techniques associées; elle est de trois ans dans les établissements d'enseignement professionnel et d'un an ou deux seulement dans les écoles spécialisées dans certains métiers.

A l'issue de l'instruction secondaire, tout élève peut entrer dans un « collège » ou une université (c'est-à-dire une faculté ou une « académie »). L'enseignement des collèges dure deux ans et celui des facultés et des académies de quatre à cinq ans. Au terme de l'enseignement secondaire, 44% des élèves poursuivent des études dans un collège ou une faculté (soit 88% de l'ensemble des élèves ayant suivi une scolarité secondaire de quatre ans).

Le Programme scolaire national

L'organisation du contenu et des horaires des programmes pré-scolaire, primaire et secondaire est définie à l'échelon national. Au terme de chaque année scolaire,

les élèves des quatre premières années de l'enseignement primaire obtiennent un « dossier scolaire individuel » tandis que, dans les classes supérieures (cinquième à huitième année du primaire et début du secondaire), ils obtiennent un « certificat ». La nature des certificats décernés dans l'enseignement public est déterminée à l'échelon national; ils recouvrent le curriculum personnel de l'élève, le type de programme suivi, le niveau atteint par l'élève dans chaque matière et une note moyenne globale. En outre, les élèves du secondaire qui réussissent à l'examen dit « Matura » (c'est-à-dire aux épreuves de fin de scolarité secondaire) obtiennent le certificat correspondant. Les élèves en question passent des épreuves de croate, de mathématiques et de langue étrangère. Ils doivent également rédiger une dissertation sur un sujet de leur choix, parmi tous ceux abordés dans le cadre scolaire.

Organisation générale de la formation des enseignants

En règle générale, les futurs enseignants doivent être diplômés de l'Université. Les enseignants du primaire (de la 5^{ème} à la 8^{ème} année de scolarité) et ceux du secondaire doivent avoir suivi quatre ans d'études supérieures dans telle ou telle discipline. A l'Université, ils étudient non seulement la discipline de leur choix, mais aussi la pédagogie, la psychologie de l'éducation et la méthodologie. Dans le cadre des cours de méthodologie, les futurs professeurs doivent obligatoirement effectuer un stage d'enseignement dans un établissement pré-scolaire, primaire ou secondaire. La formation est de même nature pour les futurs enseignants du primaire et pour ceux se destinant au secondaire. Les éducateurs devant exercer dans un établissement pré-scolaire suivent une formation de deux ans (soit quatre semestres). Jusqu'en 1992, les futurs enseignants du primaire (de la 1^{ère} à la 4^e année de scolarité) devaient suivre deux ans de formation; puis la durée de cette formation est passée à quatre ans. Au terme de leurs études, les futurs enseignants de niveau pré-scolaire obtiennent (au bout de deux ans) une qualification dite « post-secondaire » et les futurs enseignants du primaire (instituteurs responsables d'une classe), les professeurs spécialisés dans telle ou telle discipline et les futurs professeurs du secondaire (plus généralistes) obtiennent un diplôme universitaire (Licence de Lettres ou de Sciences).

Le rôle des différents acteurs de l'enseignement des langues étrangères

Dans l'ensemble des établissements primaires et secondaires, l'étude d'au moins une langue étrangère est obligatoire; dans certains établissements secondaires, on peut étudier deux ou trois langues vivantes. Dans certains établissements pré-scolaires et primaires (premier niveau, c'est-à-dire de la 1^{ère} à la 4^e année de scolarité), l'enseignement d'une langue étrangère a été instauré à titre expérimental et en option pour les élèves. Cette initiative est entièrement parrainée par l'Etat. Dans l'enseignement privé (payant), on peut étudier diverses langues étrangères à tout âge.

Les programmes de formation des professeurs de langues

Les programmes de formation des futurs professeurs sont essentiellement financés par le Ministère de l'Éducation et des Sports et le Ministère des Sciences et des Technologies. Cependant, des organismes étrangers ou internationaux – tels que le British Council, le « United States Information Service », ou encore le Conseil de l'Europe – proposent également des programmes de formation, soit dans des pays étrangers, soit en Croatie même; ces programmes sont assurés par des enseignants de langues professionnels. Dans le cadre de l'enseignement universitaire conduisant au métier d'enseignant, on insiste essentiellement sur la maîtrise de la discipline étudiée; ce travail représente environ 60% des études des futurs enseignants responsables d'une classe et près de 90% des études des futurs professeurs spécialisés dans une matière particulière. Le reste de leurs temps d'étude respectif est consacré à la pédagogie, à la psychologie et à la méthodologie. De plus, en ce qui concerne la pratique du métier, les futurs enseignants responsables d'une classe font un stage scolaire d'un mois par année d'études; quant aux futurs professeurs spécialisés, ils doivent assister au travail d'une classe et enseigner effectivement (lors de leur troisième ou quatrième année d'études) à raison de deux heures par semaine.

Le Ministère de l'Éducation et des Sports organise une formation continue des enseignants – très fréquemment avec le concours d'Universités et de diverses institutions professionnelles. Le plus souvent, cette formation consiste en des réunions et des séminaires, pouvant s'échelonner sur un à six jours et au terme desquels les enseignants obtiennent une attestation de participation.

Le niveau de compétence des enseignants de langues vivantes est généralement élevé. La méthodologie de l'enseignement des langues est un élément important des études universitaires dans ce domaine. Il s'agit d'un enseignement d'un an, que les étudiants en langues suivent dans le cadre de leur troisième ou de leur quatrième année.

La période d'essai des enseignants du primaire est d'un an et celle des professeurs du secondaire de deux ans. Chaque enseignant débutant est suivi par un « tuteur » – c'est-à-dire un professeur expérimenté qui le guide et l'assiste en matière de pratique quotidienne du métier, de droits et de responsabilités de l'enseignant, de promotion, etc. Au terme de cette période « probatoire », l'enseignant doit passer un examen d'État, attestant de sa capacité à exercer le métier.

L'évolution professionnelle des enseignants

Conformément au programme fixé par le Ministère de l'Éducation, tous les enseignants doivent suivre, en principe, une formation continue. Les enseignants du primaire et du secondaire faisant preuve de capacités exceptionnelles et

obtenant des résultats également remarquables peuvent améliorer leur statut et devenir « tuteurs » ou « conseillers » – ce qui se traduira notamment par des avantages en termes de salaire et d’horaires et leur permettra également de participer à l’action des autorités éducatives.

Depuis 1992, l’Association des professeurs d’anglais de Croatie (généralement désignée par son sigle croate, HUPE) organise des conférences annuelles, publie une Lettre d’information et une revue et réunit les enseignants dans le cadre de divers groupes d’intérêt. Les publications conçues par les enseignants eux-mêmes sont assez rares et, lorsqu’elles veulent exister, leur financement est difficile. Il existe une revue spécifiquement destinée aux professeurs de langues – « Strani jezici » (c’est-à-dire « Langues étrangères »), dans laquelle ces derniers peuvent voir publier leurs articles théoriques sur divers thèmes linguistiques et pédagogiques, ou encore proposer des pratiques et s’informer de pratiques positives existantes.

Le projet croate en matière d’apprentissage précoce des langues

En principe, les enfants croates commencent à étudier une langue étrangère en quatrième année de scolarité primaire – soit à l’âge de 9 ou 10 ans. Cependant, dans la pratique, l’élève peut même démarrer plus tôt. Il y a quelque temps, l’enseignement des langues étrangères a été instauré au niveau pré-scolaire. Cependant, l’innovation majeure, dans ce domaine, a été la création d’un tel enseignement, à titre expérimental, dans le cadre de la première année du primaire (pour des élèves de 6 ou 7 ans). C’est ce qui a été baptisé « Projet croate d’apprentissage précoce des langues étrangères ». Cette initiative a démarré en 1991, avec le parrainage du Ministère croate de l’Education et des autorités éducatives de la ville de Zagreb. L’aspect « recherche » du projet est soutenu par le Ministère des Sciences et mené par un groupe de linguistes spécialisés dans les langues étrangères de la Faculté de Philosophie de l’Université de Zagreb. Ce projet porte sur quatre langues: l’anglais, le français, l’allemand et l’italien. Il est actuellement dans sa huitième année. Par groupe de douze à quinze, les jeunes élèves concernés ont cinq séances de langues par semaine (soit une par jour) dans le cadre des première et deuxième années de scolarité primaire et quatre séances hebdomadaires (soit une par jour, sur quatre jours seulement) en ce qui concerne les troisième et quatrième années. Enfin, à partir de la cinquième année, il n’y a plus que trois cours de langue par semaine (des séances réparties de manière régulière tout au long de la semaine, mais en fonction des possibilités offertes par l’emploi du temps); à ce niveau, les élèves ne travaillent plus en groupe: c’est l’ensemble de la classe qui suit le cours. En Croatie, chaque cours dure quarante-cinq minutes. Quelque 2 000 élèves de la capitale – Zagreb – étudient l’anglais, le français, l’allemand ou l’italien dans le cadre de ce projet. Mais l’initiative concerne également un millier d’élèves supplémentaires de

Rijeka, Split, Pula et Osijek. Les experts responsables du projet espèrent que, lorsque les autorités éducatives décideront d'instaurer à grande échelle l'enseignement des langues étrangères en première année de primaire, elles seront ainsi en mesure de proposer une approche rationnelle et très élaborée, ainsi que des programmes inspirés d'une expérience concrète d'enseignement des langues à de jeunes apprenants.

Les résultats de la recherche

L'aspect « recherche » du projet en question s'est donné deux objectifs très précis. Premièrement, il s'agissait de déterminer si la première année du primaire (élèves de 6 ou 7 ans) était un moment opportun pour commencer l'étude d'une langue étrangère. Quant au second objectif, il consistait à dessiner le profil type des jeunes débutants, en vue de la réussite de l'enseignement des langues à partir de la première année du primaire. Les études effectuées au sujet des enfants concernés par le projet permettent d'affirmer que cette première année est un excellent moment pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère. Vilke (1993, 1995) écrit que les enfants de 6 à 7 ans, qui en sont au stade de la « pensée concrète » (cf. Piaget, 1973), sont effectivement en mesure d'appliquer à la langue étrangère en question une réflexion limitée.

De son côté, Kovacevic (1993), qui a analysé, par le biais d'entretiens semi-structurés, les résultats d'enfants apprenant l'anglais à 7-8 ans, a conclu que la faculté de compréhension de ces enfants dépassait leur capacité « productive », mais que, néanmoins, leur « production » concrète était d'un haut niveau en termes de prononciation et d'intonation. La spontanéité avec laquelle les enfants s'auto-corrigent indique qu'ils sont conscients du fait que la langue en question, nouvelle pour eux, a ses propres règles. Pour sa part, Vrhovac (1993) a constaté la capacité de jeunes apprenants de français âgés de 6 ans à raconter une histoire dans le cadre d'un échange interactif avec l'enseignant. Mihaljevic Djigunovic (1993) a fait observer que les enfants de 6-7 ans n'établissaient pas de lien entre la langue étrangère et les locuteurs dont c'est la langue natale ou la culture qu'elle représente; en revanche, les jeunes élèves estiment tout de même que c'est une bonne idée que d'apprendre la langue en question. Les conclusions de Bartolovic (1993) indiquent que l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas d'effet négatif sur la réussite des enfants dans d'autres disciplines. Les contrôles de connaissance effectués à plusieurs reprises au cours des sept premières années du Projet indiquent le niveau élevé, en langue, de la plupart des enfants impliqués. Les résultats définitifs du Projet sont encore en cours de traitement.

Vilke (1993, p. 21) fait observer que les analyses et les résultats des tests effectués, dans le cadre de ce projet, au sujet de jeunes apprenants d'anglais révèlent, semble-t-il, un certain nombre de caractéristiques constantes, liées à cet apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère:

- les élèves parviennent à maîtriser très facilement la phonétique anglaise;
- ils ont des difficultés vis-à-vis du vocabulaire qui ne correspond pas aux catégories conceptuelles liées à leur propre culture;
 - les élèves parviennent à comprendre la structure basique de la phrase – et notamment les « liens spatiaux » symbolisés par les prépositions, ou encore la notion de pluriel, etc;
- la difficulté à saisir les éléments structurels a deux origines:
 - l'interférence de la langue maternelle (qui se traduit notamment par le recours partiel à celle-ci);
 - l'immaturation des enfants, qui leur rend difficile la compréhension de certains concepts, aussi bien dans leur langue d'origine que dans la langue étudiée;
- l'interférence de la langue maternelle se manifeste au double niveau linguistique et conceptuel.

A l'heure actuelle, on étudie les possibilités de poursuivre le Projet après l'entrée des élèves dans divers établissements secondaires. A noter, par ailleurs, que les activités hors-programme se font généralement dans le cadre de clubs de langues et sont gratuites.

Les langues étrangères enseignées

Le Projet en question concerne l'enseignement de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'italien – l'anglais étant de loin la langue la plus populaire. Le nombre d'élèves apprenant l'allemand et l'italien a été variable selon les périodes; à noter encore que l'italien est très populaire dans certaines parties du pays (notamment l'Istrie), au sein de la minorité italienne.

Les enseignants

Les enseignants participant à ce projet croate d'apprentissage précoce des langues sont spécialisés dans une discipline – en l'occurrence, une langue étrangère. Celle-ci n'est pas leur langue natale. Les enseignants choisis pour participer à cette initiative ont d'abord été envoyés au Royaume-Uni, afin de suivre un cycle restreint de cours sur l'enseignement à de jeunes apprenants; depuis le début effectif du Projet, ils ont participé à des séminaires organisés par une équipe de recherche de l'Université de Zagreb. C'est au Collège de formation des Maîtres de Zagreb qu'a commencé l'éducation des futurs enseignants principaux (c'est-à-dire responsables d'une classe), qui doivent se qualifier pour enseigner l'anglais ou l'allemand à de très jeunes apprenants (de la première à la quatrième année du primaire). On estime qu'en matière

d'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants, la meilleure formule consiste à confier cette tâche, pendant les deux premières années du primaire, à des enseignants principaux particulièrement compétents dans ce domaine; forts de cette expérience, ils peuvent ensuite choisir ou non de poursuivre l'enseignement des langues dans le cadre des deux dernières années du primaire. En ce qui concerne l'anglais, la première génération de ce type d'enseignants va bientôt être diplômée: ainsi, une cinquantaine de professeurs d'anglais pour jeunes apprenants vont pouvoir accepter un poste dans ce domaine – dans la mesure où ils seront pleinement qualifiés.

Les élèves

Globalement, les élèves participant au Projet n'ont pas fait l'objet d'une sélection. Plusieurs études relatives à l'attitude et à la motivation de ces élèves indiquent, pour reprendre les termes de Mihaljevic Djigunovic (1995, p. 32), que « les facteurs affectifs liés aux jeunes apprenants sont généralement positifs et porteurs d'une réussite de l'apprentissage des langues vivantes ». Au moyen de la même méthode d'entretiens semi-structurés avec les élèves de première année du primaire (N=336) et avec le même échantillon en troisième année (N=281), M. Djigunovic (1993, 1995) a pu constater que ces enfants commençaient l'étude d'une langue étrangère avec une attitude positive, aussi bien vis-à-vis de la langue même que de leur professeur et de la classe en général, et qu'ils conservaient ce point de vue par la suite. Avec le temps, ces jeunes élèves commencent à prendre conscience que des personnes ont la langue en question pour langue maternelle et qu'une culture spécifique y est liée; par conséquent, on peut dire que ces enfants gardent, en général, une attitude positive et que, contrairement à ce qu'affirmaient Lambert et Klineberg (1967), les enfants de moins de 10 ans ne pensent pas nécessairement que « différent » soit synonyme de « mauvais ». A noter également que la perception qu'ils ont de leurs propres progrès devient plus réaliste en troisième année. Dans le cadre d'une étude ultérieure (1998), Mihaljevic Djigunovic concluait que, lors de leur septième année de scolarité, les enfants liés au Projet avaient une image très positive d'eux-mêmes en tant qu'étudiants d'une langue étrangère et comprenaient bien la nécessité de réussir dans ce domaine.

De son côté, Mme Vilke (1995, pp. 5-6) a fait part de ses conclusions au sujet d'enfants se situant au stade de la « pensée concrète »: il s'agit, en l'occurrence, de caractéristiques communes à la majorité des enfants. Mme Vilke souligne que ces éléments doivent être pris en compte avec sérieux en vue de la conception de toute activité auprès de jeunes apprenants:

- les enfants de cet âge s'attachent énormément, d'un point de vue affectif, à leur professeur – à tel point que cela influe de manière décisive leur attitude vis-à-vis de la langue étrangère étudiée. En règle générale, les jeunes élèves adorent leur professeur ou le détestent totalement (qu'il soit homme ou femme);

- les enfants doivent voir le processus d'apprentissage d'une langue comme une sorte de « jeu » auquel ils ont très envie de participer physiquement, émotionnellement et intellectuellement;
- certains enfants sont très timides au départ; on doit leur permettre d'adhérer complètement au groupe lorsqu'ils sont véritablement prêts à le faire – et non pas au gré du professeur;
- les enfants de 7 ans ont souvent une attitude possessive vis-à-vis de leur professeur (s'ils l'aiment) mais, en revanche, ne sont pas particulièrement intéressés par leurs camarades de classe. Certains enfants, en effet, ne ressentent pas encore le besoin de se faire des amis à cet âge;
- ils n'arrivent pas à se concentrer plus de cinq à dix minutes sur une activité quelconque; au-delà de cette durée, les enfants s'ennuient ou sont fatigués;
- bon nombre d'enfants n'ont pas encore beaucoup d'imagination – c'est donc un élément à stimuler;
- en règle générale, les enfants de cet âge ne considèrent pas l'étude d'une langue étrangère comme un danger; c'est plutôt, pour eux, un défi et une expérience suffisamment agréable pour entretenir leur motivation. Les parents des élèves en question appartiennent à divers milieux professionnels et ont des niveaux d'instruction également variables. Ils se félicitent de ce que leurs enfants commencent l'étude d'une langue vivante dès la première année de l'enseignement primaire: c'est, selon eux, un atout.

Les supports

Dans ce domaine, la situation est très différente de celle qui prévalait en 1991. A l'heure actuelle, dans le cadre du Projet évoqué ci-dessus, il existe des supports spécifiquement conçus pour les jeunes apprenants. Il s'agit de manuels scolaires rédigés par des auteurs croates et agréés par le Ministère de l'Education. Ces supports proposent des thèmes susceptibles d'intéresser et de concerner de très jeunes élèves; ils permettent de faire participer ces derniers à diverses activités les initiant à certaines fonctions et structures de la langue étudiée. Par ailleurs, les enseignants sont également autorisés à utiliser des supports étrangers – avec l'accord éventuel du ministère de tutelle.

Les méthodes

Dans ce domaine, les professeurs des très jeunes élèves en question font preuve d'éclectisme: ils ont recours aux meilleures méthodes qu'ils connaissent. L'enseignement thématique constitue souvent une base, accompagnée d'autres approches pédagogiques importantes. Pendant l'essentiel des cours, c'est la langue étrangère qui est utilisée. Et l'on a même pu constater que de jeunes élèves parlaient la langue en question en dehors de la classe (par exemple s'ils

croisent leur professeur pendant la récréation). Le degré de participation des élèves est très important, car chacun sait que l'on apprend mieux si l'on est concrètement impliqué. L'expérience croate de l'enseignement à de jeunes élèves a révélé l'énorme potentiel de « dramatisation », dans la mesure où les jeunes apprenants aiment écouter et lire des récits, voire les imaginer eux-mêmes. On a également souvent recours aux jeux de rôles, qui permettent notamment aux élèves les plus timides d'exprimer leurs sentiments plus librement. Plus les élèves sont jeunes et plus les activités accomplies en classe vont être ludiques. Diverses activités suscitant ce que l'on appelle une « réponse physique intégrale » satisfont au besoin de dynamisme des enfants. D'autre part, la technologie joue aussi un rôle majeur en cours de langue. Les enseignants croates utilisent les nouvelles technologies en classe. La vidéo est l'un des instruments d'apprentissage préférés des enfants. Les enseignants associés au Projet ont traduit des fables dans l'une des quatre langues étudiées dans le cadre de cette initiative et ont également conçu des bandes dessinées au service de leur enseignement. Plusieurs professeurs ont également expérimenté des CD-ROM interactifs.

L'évaluation

Lors de la première année de scolarité, les progrès des élèves ne sont évalués que sous forme de rapport écrit. Par la suite, leurs résultats sont notés de 1 à 5 – 5 étant la meilleure note. Il est peu fréquent que l'on associe les jeunes élèves aux décisions concernant les cours; tout dépend, cependant, de l'idée que se fait chaque enseignant de l'autonomie de l'apprenant. Le Projet croate d'apprentissage précoce des langues n'est qu'un exemple de l'intérêt croissant pour ce domaine dans notre pays. S'il y a encore des défis à relever, la Croatie peut d'ores et déjà s'enorgueillir de ses réalisations dans ce secteur.

Références

- BARTOLOVIC, B. (1993) Young Children's Cognitive Abilities in Learning Foreign Languages. In M. Vilke & Y. Vrhovac (eds), *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- KOVACEVIC, M. (1993) Foreign Language Acquisition in Children: Some Evidence from Testing English with First Graders. In M. Vilke & Y. Vrhovac (eds), *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- LAMBERT, W. E.; KLINEBERG, O. (1967) *Children's Views of Foreign Peoples: A Crossnational Study*. New York: Appleton.
- MIHALJEVIC DJIGUNOVIC, J. (1993) Investigation of Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. In M. Vilke & Y. Vrhovac (eds) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- MIHALJEVIC DJIGUNOVIC, J. (1995) Attitudes of Young Foreign Language Learners: A Follow-Up Study. In M. Vilke & Y. Vrhovac (eds) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- MIHALJEVIC DJIGUNOVIC, J. (1998) *Uloga Afektivnih Faktora u Učenju Stranoga Jezika* [The Role of Affective Factors in Foreign Language Learning]. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. [Ministry of Education and Sports 1996 The Development of Education].
- PIAGET, J. (1973) *Memory and Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- VILKE, M. (1993) Early Foreign language Teaching in Croatian Primary Schools. In M. Vilke & Y. Vrhovac (eds) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- VILKE, M. (1995) Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools. In M. Vilke, Y. Vrhovac, M. Kruhan, N. Sironic-Bonefacic & I. Skenderr (eds) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- VILKE, M.; VRHOVAC, Y. (eds) (1993) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- VILKE, M.; VRHOVAC, Y.; KRuhan, M.; SIRONIC-BONEFACIC, N.; SKENDERR, I. (eds) (1995) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- VRHOVAC, Y. (1993) Analyse Interactive au Cours de la Narration d'une Histoire. In M. Vilke and Y. Vrhovac (eds) *Children and Foreign Languages*. Zagreb: University of Zagreb.

Éléments biographiques

Lidvina Stokic

Lidvina Stokic enseigne l'anglais dans le primaire depuis 1982. Elle a obtenu sa Maîtrise en Langues en 1991, à l'Université de Zagreb et a entamé, la même année, sa collaboration au « Projet croate d'apprentissage précoce des langues ». Depuis sept ans, elle fait partie de l'équipe de recherche associée à ce projet et enseigne également dans le cadre de cette initiative. Elle est aussi l'auteur de plusieurs articles sur l'enseignement de l'anglais à de jeunes élèves et a collaboré à la conception de deux vidéocassettes sur l'enseignement à de jeunes apprenants. Lidvina Stokic participe également de manière active à l'HUPE – l'Association croate des professeurs d'anglais; elle a été notamment la coordinatrice d'un groupe s'intéressant tout particulièrement à ce type d'enseignement au niveau primaire et la Secrétaire de l'organisation en question. Elle a aussi participé à deux projets de suivi sur l'enseignement des langues vivantes: le premier avait pour thème « Apprendre à apprendre » et le second visait à réunir des données à partir de l'observation concrète en classe des cours de langues étrangères. Ces deux projets concernaient de jeunes apprenants de moins de 12 ans. Lidvina Stokic a également participé à diverses conférences internationales. En tant que formatrice d'enseignants, elle a dirigé un atelier de trois jours destiné à des instituteurs de Vienne (Autriche) enseignant notamment l'anglais. Cette activité très intense n'empêche pas Mme Stokic de s'intéresser également aux problèmes liés au métier d'enseignant en Croatie. L'un des problèmes majeurs est le statut peu satisfaisant des enseignants en termes de charge de travail et de salaire relativement bas. Il faudra encore quelques années et une planification minutieuse pour résoudre l'essentiel de ces problèmes. Cependant, la Croatie entrant aujourd'hui dans une ère plus prometteuse après le récent conflit des Balkans, Mme Stokic reste optimiste.

Jelena Mihaljevic Djigunovic

Jelena Mihaljevic Djigunovic est Professeur associée de l'Université de Zagreb. Elle est également membre de l'équipe de recherche du « Projet croate d'Apprentissage précoce des Langues ». Dotée d'une expérience importante en tant que professeur d'anglais et de russe pour adolescents et adultes, Mme Djigunovic a obtenu une Maîtrise et un Doctorat à l'Université de Zagreb. Ses principaux centres d'intérêt, en tant que chercheuse, sont l'attitude et la motivation des jeunes apprenants en langues. Elle a également présenté des travaux personnels dans le cadre de nombreuses conférences, en Croatie comme à l'étranger, et est l'auteur de nombreux articles sur des sujets tels que « La langue anglaise au service d'objectifs spécifiques », ou encore « Points de vue et motivations ». Elle est aussi coauteur de plusieurs manuels scolaires d'anglais (en tant que langue étrangère) et a participé à de nombreux projets internationaux. Sa dernière publication est un ouvrage sur les facteurs affectifs en matière d'apprentissage des langues étrangères.

Etude générale sur l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Italie

Francesca Gattullo et Gabriele Pallotti

Les langues étrangères dans le système éducatif italien

En Italie, la période de scolarité obligatoire est de huit ans. Les jeunes Italiens entrent à l'école primaire à 6 ans pour en ressortir à 11 ans, avant de rejoindre ce que l'on appelle « l'école intermédiaire » (*scuola media*) – où ils resteront trois ans. Une réforme doit intervenir dans un proche avenir en vue d'instaurer la scolarité obligatoire de l'âge de 5 ans à l'âge de 15 ans.

A l'heure actuelle, les instituteurs enseignant dans le primaire doivent avoir obtenu un diplôme décerné par des établissements particuliers, baptisés *Scuola Magistrale*; les futurs professeurs du secondaire doivent, quant à eux, obtenir un diplôme universitaire dans la (ou les) discipline(s) qu'ils comptent enseigner. Pour être titulaires d'un poste d'enseignant, ils doivent passer un concours national. Mais ce système vient de faire l'objet d'une réforme: à partir de 2002, il faudra également un diplôme universitaire pour enseigner dans le primaire et les futurs professeurs de lycée et d'« établissements intermédiaires » devront avoir suivi une formation d'enseignant, également dispensée au niveau universitaire.

Il y a, en Italie, un programme national pour chaque niveau d'enseignement. Les enseignants sont tenus de s'y conformer globalement; mais ils disposent aussi d'une grande liberté pour adapter ce programme à leur situation particulière – notamment dans l'enseignement primaire. Les élèves doivent passer des examens de fin de scolarité à 11 ans (fin du primaire), 14 ans (fin de l'école intermédiaire) et 19 ans (fin du lycée).

Il n'existe pas de système uniforme, pour l'ensemble du pays, en matière d'évaluation; par conséquent, il n'y a pas de forme standard de contrôle des connaissances à la disposition des enseignants du primaire et il n'y a notamment aucun système officiel ou commun de notation ou d'évaluation, ni de critères collectifs en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire. La recherche en cours au sujet de l'évaluation du travail scolaire (études auxquelles collabore Francesca Gattullo) a mis en lumière ce problème (on trouvera de plus amples détails sur le sujet sur le site Internet <http://www.warwick.ac.uk/CELTE/MLPS-Research> – l'ensemble de cette initiative étant parrainée par la Commission européenne). Les premiers résultats de ces travaux indiquent que les enseignants ressentent énormément le besoin –

et ont souvent la volonté – de se familiariser avec les procédures d'évaluation du travail scolaire. Les professeurs estiment que l'évaluation a un effet positif sur l'enseignement, et qu'elle est nécessaire au niveau de l'école primaire. Aussi consacrent-ils tous énormément de temps à divers types d'évaluation. L'évaluation du travail effectué en classe porte à la fois sur les aspects purement linguistiques et de communication et sur des éléments non-linguistiques (tels que le comportement de l'élève, ses efforts, l'intérêt qu'il manifeste, sa sociabilité et son contexte familial). En ce qui concerne les méthodes de notation, il y a des différences importantes parmi les enseignants du primaire. La majorité des professeurs de langues sont plutôt informels et ne sont guère axés sur une forme d'évaluation globale. Toutefois, tous les enseignants doivent, deux fois par an, rédiger un rapport d'évaluation (le *documento di valutazione*), qui est remis aux familles; ce document concerne à la fois les progrès généraux de l'enfant et ses résultats dans certaines disciplines; de nombreux aspects y sont inclus – depuis la personnalité de l'enfant jusqu'à sa position en termes d'intérêt et de motivation, ou encore ses capacités linguistiques à proprement parler, son comportement social, etc.

Les langues étrangères dans le cadre du Programme national et de la formation des enseignants

Les écoles primaires italiennes ont connu une évolution importante ces dix dernières années. L'une des innovations majeures dans le domaine qui nous intéresse ici a été l'instauration de l'enseignement d'une langue étrangère, en 1985, dans le cadre des nouveaux « Programmes nationaux ». Parallèlement à d'autres innovations, ces programmes ont proposé un cadre général d'enseignement des langues étrangères, dans une optique d'« intégration » (*educazione linguistica*). Il a été notamment demandé d'enseigner de manière similaire la langue maternelle et la langue étrangère en question.

L'anglais est la langue la plus couramment enseignée dans le primaire; les autres langues sont notamment le français, l'allemand et l'espagnol. En termes généraux, l'enseignement primaire vise au développement intellectuel de l'enfant et à sa socialisation. En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement des langues vivantes, les objectifs d'ordre général et les objectifs spécifiques de cet enseignement sont différenciés. Les objectifs généraux, définis dans le Programme de 1985, sont les suivants:

1. développement des capacités de communication;
2. enrichissement interculturel et humain;
3. soutien du développement intellectuel.

Quant aux objectifs spécifiques de l'enseignement des langues, ils sont définis par un texte ultérieur, que les enseignants utilisent en tant que base d'évaluation (*griglia di valutazione*): au terme de la scolarité primaire, l'enfant devrait être à même:

1. de lire et de comprendre un texte simple sur la vie quotidienne;
2. d'engager une conversation également peu compliquée;
3. d'écouter et de comprendre des messages encore une fois simples.

La formation des enseignants est essentiellement financée par l'Etat. Celle des professeurs de langues a connu une évolution importante ces dernières années. En 1990, rares étaient les instituteurs qualifiés qui enseignaient également une langue étrangère à leurs élèves; dès lors, on devait avoir recours à de nombreux « professionnels » extérieurs pour se conformer aux directives des nouveaux programmes. Puis le gouvernement a décidé de confier l'enseignement des langues vivantes dans le primaire à des enseignants déjà en poste à ce niveau – en leur demandant de devenir des professeurs exclusivement spécialisés dans ce type d'enseignement. Un programme important de formation continue a alors été mis en place. Cependant, la création de ces postes de professeurs spécialisés a été envisagée comme une mesure temporaire; en temps voulu, ce système sera remplacé par celui de l'instituteur responsable en titre d'une classe et qui sera chargé d'enseigner deux matières ou plus.

En 1992, plusieurs centaines d'enseignants ont été recrutés, pour le primaire, après avoir passé un examen écrit et oral à l'échelon local. Ces personnes ont immédiatement obtenu un poste d'enseignant, tout en devant suivre un cycle de formation (100 à 150 heures) à la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes. Quant à ceux qui avaient encore besoin de se perfectionner dans la connaissance des langues concernées, ils ont dû suivre une formation spéciale (200 à 300 heures) et n'ont commencé à enseigner effectivement qu'en 1993. En cette même année 1993, d'autres enseignants ont été recrutés selon les mêmes procédures, après une formation continue; ce nouveau groupe de professeurs de langues a commencé à enseigner en 1994. Ce système se poursuit – avec certaines modifications. Un nombre croissant de professeurs est formé à l'enseignement de ce que l'on appelle la « L2 » (c'est-à-dire une seconde langue, à côté de la langue maternelle): il s'agit, en fait, d'enseignants « ordinaires », responsables d'une classe et assumant l'enseignement de la langue étrangère parmi les autres disciplines dont ils sont chargés. Contrairement à leurs confrères recrutés antérieurement, la plupart de ces « nouveaux » professeurs de langues commencent à apprendre la langue en question à un niveau très élémentaire, ou sont même de complets débutants en la matière.

La plupart des cours de formation et des manuels encouragent – en ce qui concerne les élèves – une « expression orale et une écoute sensées », des « activités motivantes » telles que jeux de rôles et jeux en général, ou encore

l'utilisation de la langue étrangère en contexte. La « séquence » (ou chronologie) recommandée en matière de compétences linguistiques est d'abord la « réception » (écoute et lecture), puis la production (expression orale et écrite).

Après cette formation initiale, les professeurs de langues doivent participer, tous les ans, à des cours de suivi. Ceux-ci sont financés en principe par les autorités éducatives locales; certains de ces cours peuvent également être organisés par des Universités, des institutions privées, des associations d'enseignants, et doivent alors être agréés par le Ministère de l'Éducation comme « conformes aux exigences de la formation continue ». Des conférences sont également organisées et des revues publiées, afin de permettre aux enseignants d'échanger des idées, de présenter leurs analyses et d'obtenir l'avis d'experts.

Les jeunes apprenants et les langues étrangères

En règle générale, les enfants italiens commencent l'étude d'une langue étrangère à l'âge de huit ans, à raison de trois heures de cours par semaine. Les langues étrangères sont une matière obligatoire; les jeunes élèves ont la liberté de choisir telle ou telle langue mais, dans la pratique, leur demande ne peut être satisfaite qu'en fonction de la disponibilité de professeurs pour la langue en question. Par ailleurs, un petit nombre d'élèves fréquente des écoles de langues privées. La langue la plus enseignée au niveau primaire est l'anglais, suivie du français, de l'allemand et de l'espagnol.

Etant donné qu'au niveau primaire, l'enseignement des langues vivantes est encore en développement, il existe, à l'heure actuelle, à la fois des professeurs dits « spécialistes » (c'est-à-dire enseignant exclusivement une langue étrangère) et des enseignants dits « spécialisés » (pour lesquels la langue vivante est une matière enseignée parmi deux ou trois autres qu'ils assument également). La tendance actuelle est de privilégier exclusivement les enseignants « spécialisés », qui ont l'avantage de pouvoir intégrer l'enseignement linguistique au reste du programme et de bien connaître tous les élèves de leur classe; en revanche, l'inconvénient de ce type d'enseignant est sa faible compétence en matière de langue étrangère – notamment par rapport au professeur « spécialiste ».

En tant que matière obligatoire, la langue vivante est enseignée à l'ensemble des élèves. Il n'existe pas, à cet égard, de groupes de différents niveaux; les cours de langues sont donc suivis par toute la classe.

Dans la plupart des cas, l'enseignant choisit un manuel, qui sera le même pour tous les élèves. Ces manuels sont en principe monolingues et visent tout particulièrement à répondre aux besoins de jeunes apprenants. Ils proposent en effet des dialogues simples, des textes de chansons et de brefs poèmes, quelques exercices types, des jeux et de nombreuses illustrations. Certains enseignants ont également recours à des supports non pédagogiques – magazines, bandes

dessinées, affiches; dans de nombreuses cas, un « coin » de la classe est réservé à la langue et à la culture étrangères étudiées. L'usage de magnétophones est également courant, et les vidéocassettes remportent un succès croissant; en revanche, l'ordinateur et le réseau Internet dépassent les moyens de la plupart des établissements scolaires.

En matière de méthodologie, on ne peut donner de réponse simple. En règle générale, les enseignants jouissent d'une assez grande liberté en termes de conception du programme et de choix des méthodes; mais il n'y a pas eu, à ce jour, d'étude systématique des pratiques effectives en classe. Un questionnaire, envoyé aux professeurs de langues, en 1994, par l'Autorité éducative de la Région d'Emilie-Romagne (Bertacci & Sanzo, 1994) interrogeait notamment sur la conception du programme, les méthodes et les stratégies pédagogiques. En matière de conception des programmes, de nombreux professeurs répondaient qu'ils axaient essentiellement leur enseignement sur le « produit », c'est-à-dire les principes et le fonctionnement de la langue étudiée – avec de fréquentes références aux structures grammaticales. Cette orientation est également celle de la plupart des manuels scolaires – lesquels sont organisés autour de thèmes et de fonctions (chaque thème s'organisant aussi autour d'un ensemble de principes). Quant aux « stratégies pédagogiques », les questions étaient trop vagues – ce qui a conduit à des réponses tout aussi floues. La plupart des enseignants déclaraient avoir recours à une méthode « mi-abstraite, mi-expressive », ou encore à une « approche mixte »; mais rien n'indiquait clairement ce que cela pouvait recouvrir. Une étude de Gattullo (1998) a tenté de combler cette lacune, en comparant la vision que les professeurs pouvaient avoir de leur enseignement et leurs pratiques concrètes en classe.

Défis et problèmes

Dispenser un enseignement linguistique sur l'ensemble du territoire italien

En dépit des efforts et des investissements considérables effectués depuis 1992, un grand nombre d'enfants n'ont toujours pas accès à l'étude d'une langue étrangère. Cela est vrai tout particulièrement de régions également désavantagées dans d'autres domaines – notamment le Sud du pays et les régions montagneuses.

Evaluation de l'innovation linguistique

Trois ans après l'introduction des langues vivantes dans l'enseignement primaire, le Ministère italien de l'Education a entrepris une évaluation du programme. Le Ministère souhaitait vérifier non seulement si l'apprentissage des

langues vivantes par de jeunes élèves était efficace et effectif, mais également si l'objectif essentiel – consistant à améliorer la prise de conscience interculturelle et multiculturelle et à stimuler le développement intellectuel de l'enfant – était atteint. Un accord formel était signé, en 1998, entre le Ministère de l'Education et le Département de l'Education de l'Université « La Sapienza » de Rome, en vue d'élaborer et de mettre en œuvre des schémas d'évaluation. Au cours du printemps 1999, on a utilisé un certain nombre d'instruments ayant fait, précédemment, l'objet d'expériences pilotes. Les échantillons d'élèves et d'enseignants ont été établis selon deux procédures différentes: d'une part, un échantillon-quota relatif à l'étude du français dans 30 à 35 écoles primaires (échantillon non représentatif, puisque le français n'est enseigné que dans un nombre très restreint d'établissements) et, d'autre part, un échantillon « horizontal » concernant l'étude de l'anglais dans 170 écoles. Le nombre total d'élèves concernés par cette enquête devait atteindre les 3600 enfants; il s'agit d'élèves en cinquième année de primaire (c'est-à-dire âgés de 10 ou 11 ans). Les outils utilisés ont été aussi bien des questionnaires destinés aux professeurs et aux élèves que des tests linguistiques (essentiellement contrôles de vocabulaire et écoute de la langue) et une épreuve « métalinguistique ». L'analyse des données de cette enquête sera publiée dans les délais nécessaires et constituera une base intéressante en vue de la planification de l'enseignement des langues pour l'avenir, de l'élaboration de supports et de la formation des enseignants (on trouvera de plus amples détails sur ce projet d'évaluation chez Lopriore, 1997).

L'intégration de l'enseignement de la langue étrangère au programme général

Cette question occupe une place prépondérante depuis l'instauration de l'enseignement d'une langue vivante dans le primaire. Cependant, en dépit des orientations fournies par le Programme national et l'insistance de certains formateurs et inspecteurs sur ces lignes directrices, le problème est loin d'être résolu. On estime notamment qu'un travail parallèle dans la langue maternelle et dans la langue étrangère permettrait à l'élève de mieux comprendre certains aspects linguistiques qui, jusqu'à présent, restent plutôt obscurs pour l'enfant. En outre, une partie du contenu de certaines matières – par exemple les fondements de la science et la géographie – pourrait être enseignée à la fois dans la langue maternelle et dans la langue étrangère, par le biais d'expériences pratiques et d'un travail d'observation. Mais cela exigerait une collaboration plus importante entre le professeur de langue et les enseignants des autres disciplines – collaboration qui ne peut être instaurée que dans le cadre de la politique globale de l'établissement scolaire et d'une formation des enseignants axée notamment sur cet aspect.

L'amélioration des procédures d'évaluation ponctuelles et globales

Comme nous l'avons déjà souligné, il n'existe pas, en Italie, de système standard d'évaluation. Et l'on ne s'est guère penché non plus sur la question fondamentale de l'évaluation globale de l'étude de la langue étrangère concernée. Seuls quelques projets récents ont commencé à s'y intéresser, mais en plaçant encore un accent trop marqué sur l'évaluation-attestation des résultats de l'élève. L'enquête d'évaluation en cours évoquée ci-dessus met l'accent sur la nécessité de s'orienter vers les directions suivantes:

- distinguer les aspects linguistiques et non-linguistiques des résultats de l'élève;
- concevoir des moyens structurés d'évaluation des capacités orales en tête-à-tête et en groupe;
- constituer et conserver un dossier par élève – indiquant ses performances individuelles;
- améliorer les réponses de l'enseignant à chaque cas et la conception d'un travail de mise à niveau de chacun;
- créer des systèmes de notation.

Assurer la continuité

Il est nécessaire d'assurer une continuité pédagogique entre les différents niveaux éducatifs par lesquels l'élève va passer (et notamment entre le primaire et le niveau dit « intermédiaire »). Le fait de négliger cette dimension peut très sérieusement affecter la progression des élèves. Les enseignants et les parents savent bien que, si une langue étrangère étudiée pendant deux ou trois ans à l'école primaire n'est pas enseignée dans les écoles « intermédiaires », cela va totalement démotiver l'enfant. Comme l'ont souligné Blondin et ses collaborateurs (1998):

[enseignants, formateurs d'enseignants et directeurs d'établissements] devraient élaborer et appliquer divers moyens d'intervention dans les secteurs caractérisés par la discontinuité. Les formations initiale et continue des enseignants... devraient leur permettre de suivre, de la manière la plus éclairée possible, les progrès de l'enfant dans l'ensemble du système éducatif et de collaborer avec leurs collègues enseignant... aux niveaux supérieurs.

Références

BERTACCI, M.; SANZO, R. (eds) (1994) *Le Lingue Straniere nella Scuola Elementare – Una Sfida Europea* [Foreign Language in Primary School: A European Challenge]. Roma: Armando Editore.

BLONDIN, C.; CANDELIER, M.; EDELEBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK-GERMAN, A.; Taeschner, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education: A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.

GATTULLO, F. (1998) *Approcci All'insegnamento della Lingua Straniera ed Acquisizione di Abilità di Comprensione dell'Ascolto a Livello Elementare* [Approaches to Foreign Language Teaching and Acquisition of Listening Abilities at Primary Level]. Unpublished doctoral dissertation, Università di Roma "La Sapienza", Italy.

KARAVAS-DOUKAS, K.; REA-DICKINS, P. (eds) (1997) *Evaluating Innovation and Establishing Research Priorities*. Paper presented at the First Euroconference, Warwick.

LOPRIORE, L. (1997) "Evaluating Innovative TEFL at Primary Level". In K. Karavas-Doukas & P. Rea-Dickins (eds) *Evaluating Innovating and Establishing Research Priorities*. Paper presented at the First Euroconference, Warwick.

Eléments biographiques

Francesca Gattullo

Francesca Gattullo (Maîtrise de Linguistique appliquée – Doctorat d’Education expérimentale) est assistante de recherche en sociolinguistique à l’Université de Trieste. En 1998, elle obtenait à l’Université de Rome « La Sapienza » un doctorat sur l’enseignement et l’étude des langues étrangères à l’école primaire. Depuis lors, elle est également Maître de conférences de sociolinguistique à l’Université de Bologne. De 1990 à 1995, elle a enseigné l’italien (en tant que seconde langue vivante) – essentiellement dans des universités britanniques. A l’heure actuelle, elle participe à un programme baptisé « Formation et mobilité des jeunes chercheurs », s’occupe, dans le cadre d’un programme parrainé par la Communauté européenne, des questions d’enseignement des langues vivantes dans le primaire et prend également part à un projet de recherche sur l’évaluation du travail en classe et sur la progression des enseignants dans les écoles primaires. Mme Gattullo est également l’auteur de plusieurs articles relatifs à l’enseignement des langues étrangères et à la formation des enseignants – textes qu’elle a eu l’occasion de présenter en public. Enfin, elle est également consultante linguistique et participe à deux projets de recherche sur les adolescents et le bilinguisme.

Gabriele Pallotti

Gabriele Pallotti (Docteur en Sémiotique) est professeur de lycée et collabore actuellement avec l’Université de Bologne à un projet de recherche sur l’expression écrite dans une première et une seconde langue vivante. Ces dernières années, M. Pallotti a étudié tout particulièrement l’acquisition d’une seconde langue par l’enfant et la question de l’intégration de dimensions théoriques et pratiques à l’enseignement d’une seconde langue. M. Pallotti est également formateur d’enseignants, spécialisé dans des questions telles que la théorie de l’acquisition d’une seconde langue, le rythme d’acquisition plutôt lent de l’enfant dans ce domaine, les problèmes de forme et les interactions ayant lieu pendant le cours. M. Pallotti participe lui aussi au programme « Formation et mobilité des jeunes chercheurs », au programme parrainé par la Communauté européenne au sujet de l’enseignement des langues vivantes et à un projet de recherche sur le « développement interlinguistique » chez des enfants sans instruction et plus éduqués étudiant une seconde langue. Il a également publié plusieurs articles et conçu un manuel sur ce thème de l’acquisition d’une seconde langue (*La seconda lingua*, Milan – Bompiani, 1998).

Programmes d'apprentissage précoce des langues en Allemagne

Angelika Kubanek-German

En Allemagne, le système scolaire est très diversifié, en partie en raison du caractère fédéral de l'Etat allemand. Dans le secteur éducatif, les décisions relèvent des autorités de chaque état fédéré (ou *Land*). Les établissements privés payants sont relativement peu nombreux. Par ailleurs, on compte un certain nombre – plus important – d'établissements scolaires religieux.

La scolarité obligatoire commence à l'âge de six ans. Toutefois, certains enfants particulièrement doués peuvent être admis à un âge légèrement inférieur. Certains parents, au contraire, préfèrent retarder l'entrée de leur enfant dans le système scolaire, afin de lui assurer au maximum la liberté et les avantages de l'enfance. La scolarité primaire dure quatre ans (mais six à Berlin). Au niveau secondaire, il existe quatre types d'établissements de base (la « *Hauptschule* », la « *Realschule* », le « *Gymnasium* » et la « *Gesamtschule* »). Certains *Länder* ont instauré une phase d'orientation de deux ans. La fin de la scolarité obligatoire se situe à l'âge de 15/16 ans (au terme de neuf ans d'études). Les jeunes gens qui se présentent à l'« *Abitur* » (équivalent du Baccalauréat) auront passé 13 ans à l'école. Il y a un débat, à l'heure actuelle, sur une éventuelle réduction d'un an de cette période de scolarité, dans le but d'améliorer les perspectives professionnelles, à l'échelon international, des étudiants d'université. Chacun sait en effet qu'en moyenne, ces derniers sont relativement âgés lorsqu'ils obtiennent leur diplôme.

En raison de la structure fédérale du pays, il n'y a pas de « Programme national ». Cela entraîne un travail supplémentaire assez considérable pour les éditeurs de manuels, qui doivent souvent publier plus de cinq versions différentes d'un même ouvrage de langue. On pourra trouver des informations détaillées à ce sujet à l'adresse Internet suivante: <http://www.euridyce.org>. Par ailleurs, en raison de l'évolution démographique due à la baisse du taux de natalité, on prévoit une chute importante des effectifs scolaires vers 2005. On pense que, dans certaines écoles primaires d'Allemagne de l'Est, le nombre d'élèves inscrits à l'entrée en première année pourra être jusqu'à 50% inférieur aux chiffres actuels.

L'Allemagne a une longue tradition d'enseignement des langues vivantes. En dehors des réalités qui avaient cours avant 1945, il faut mentionner les processus suivants, qui ont contribué à l'amélioration des compétences des jeunes en matière de langues étrangères:

- à la fin des années 1960, l'instauration de l'anglais en tant que matière obligatoire pour l'ensemble des élèves du secondaire – y compris dans les filières de base (établissements dits « Hauptschule »). En d'autres termes, tous les élèves du secondaire ont alors commencé l'étude d'une langue vivante à l'âge de 10/11 ans, quel que soit le type d'établissement;
- un intérêt renouvelé pour les « jeunes apprenants » (âgés de 8 à 10 ans);
- la diversification de l'éventail de langues proposé – notamment dans le second degré du secondaire (et en particulier dans les lycées, qui offrent une très large gamme de langues vivantes, dont le chinois, le japonais et le tchèque – langues généralement choisies à un âge plus avancé, en tant que troisième ou quatrième langue);
- un nombre croissant de programmes d'« immersion partielle » (consistant très fréquemment à enseigner l'histoire ou la géographie en partie dans la langue étrangère);
- un nombre croissant de partenariats scolaires (prévoyant notamment un stage professionnel dans un pays étranger donné);
- les pressions croissantes de la part des employeurs, dans le sens de l'amélioration des capacités linguistiques de chacun.

La population scolaire dans le domaine des langues

Des données datant d'août 1997 indiquaient, pour l'année scolaire 1995/96, près de 8 400 000 élèves de langues (ce chiffre étant, en vérité, supérieur au nombre réel d'élèves, du fait que ceux étudiant plus d'une langue étrangère étaient comptés plusieurs fois). Quant à la répartition par langue, elle se faisait comme suit: 5,8 millions d'élèves pour l'anglais; 1,5 million pour le français; 630 000 élèves de latin; 230 000 pour le russe; 60 000 pour l'espagnol; enfin, 17 000 en italien. Le nombre total d'élèves de langues dans les établissements d'enseignement professionnel et les écoles techniques s'élevait à 784 793.

Les enseignants

Au cours de leur formation, les futurs enseignants du secondaire étudient généralement une ou deux langues, ainsi qu'une ou deux autres disciplines. Dans certains *Länder*, les futurs enseignants du primaire peuvent choisir l'anglais en tant que matière principale. La formation initiale des futurs professeurs de langues se fait à l'université ou dans un « collège d'éducation » (ces collèges n'existent en fait que dans l'état de Bade-Wurtemberg). En fonction de l'organisation de l'établissement supérieur concerné, l'enseignement des langues peut être dispensé soit dans le cadre du Département d'anglais de la Faculté de Littérature et de Langues, soit au sein du Département d'Education; mais il peut

aussi avoir lieu dans un institut central de langues étrangères. Ce type de formation dure de sept à huit semestres pour les futurs enseignants du primaire et ceux du premier degré du secondaire, et quelque neuf à dix semestres pour les futurs professeurs de lycée. Un nombre croissant d'étudiants interrompent leur cycle d'études pour occuper un poste d'assistant à l'étranger, ou choisissent de passer un ou deux semestres du cycle à l'étranger. Depuis peu, on peut obtenir une qualification supplémentaire, dite « Euregio », et permettant d'enseigner dans deux pays voisins.

D'une manière générale, l'enseignant effectue trois à quatre « périodes d'essai » en classe – mais cela peut considérablement varier. Après avoir réussi leur premier examen théorique, la plupart des étudiants entament un deuxième cycle de formation (qui dure généralement deux ans), en tant qu'enseignants stagiaires ayant une charge de travail réduite. A l'heure actuelle, la plupart des *Länder* pratiquent une politique de sélection quantitative à l'entrée du deuxième cycle de formation – dans des conditions, toutefois, qui varient en fonction des états fédérés. A présent, les perspectives d'emploi sont plutôt sombres; mais on s'attend à une amélioration de la situation dans quelques années, au moment où un nombre de professeurs beaucoup plus élevé qu'à l'accoutumée atteindra l'âge de la retraite. La formation continue peut se faire soit directement dans un établissement scolaire, soit dans des centres régionaux, ou encore dans un institut centralisé au niveau d'un *Land*.

En Allemagne, il existe plusieurs associations ouvertes aux professeurs de langues: *Fachverband Moderne Fremdsprachen* (principalement axée sur les besoins des enseignants en exercice), *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (qui accueille essentiellement des professeurs d'université) et *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* – toutes les associations d'enseignants proposant également des sous-groupes aux professeurs de langues.

Les jeunes apprenants

Comme d'autres pays européens, l'Allemagne connaît, depuis la fin des années 1980, un regain d'intérêt en matière d'enseignement des langues vivantes dans le primaire. Aujourd'hui, la plupart des états fédérés proposent l'étude d'une langue étrangère au cours de la scolarité primaire. Cela ne signifie pas pour autant que cet enseignement soit généralisé dans toutes les écoles primaires. Dans ce domaine, les moyens peuvent être limités, aussi bien au niveau financier qu'en termes de personnel.

A ce jour, l'étude d'une langue étrangère commence généralement à l'âge de 8 ans (c'est-à-dire en troisième année de scolarité). L'idée d'intégrer davantage l'enseignement des langues en proposant un début d'apprentissage dès la première année du primaire semble gagner du terrain. L'enseignement des langues vivantes peut se faire en un ou deux cours de durée classique (soit,

respectivement, 45 ou 90 minutes). Dans différents *Länder*, des propositions ont été faites par les autorités éducatives en vue d'accroître plutôt le nombre de cours et de réduire leur durée – en les intégrant davantage au programme général. Cependant, cela est laissé au libre choix de l'enseignant responsable d'une classe. Dans certains contextes, la langue vivante peut être simplement facultative.

Il peut exister un enseignement de langues vivantes dans les écoles maternelles; cela reste cependant relativement rare. En tout cas, la tendance actuelle semble aller dans le sens de l'abaissement de l'âge auquel on commence à apprendre une langue étrangère; à cet égard, des enseignants du secteur privé font également des propositions. Il faut, dans ce domaine, rappeler l'initiative politique historique que fut le traité franco-allemand signé par le Chancelier Konrad Adenauer et le Président Charles de Gaulle. Ainsi, pendant trente ans, un enseignement de français a été proposé par certaines écoles maternelles allemandes ayant fait l'objet d'une sélection, dans une même ville – et ce pendant les quatre années de scolarité primaire.

En dépit de principes pédagogiques de base communs (enseignement global et apprentissage ludique), il existe quatre programmes différents d'apprentissage des langues dans le primaire.

Type A. Approche ludique, mais aussi relativement systématique (notamment dans l'état de Hesse et la ville de Hambourg)

Les auteurs de programmes favorables à cette approche choisissent généralement – mais non pas exclusivement – un manuel proposant un enseignement dirigé vers l'enfant. Les tenants de ce type de programme font observer que l'apprentissage d'une langue est un processus « séquentiel », qui exige donc un manuel très minutieusement « construit ». A noter, à cet égard, que les théoriciens ayant, dès les années 1960 et 1970, soutenu et expérimenté un apprentissage précoce des langues étaient déjà favorables à ce type d'approche (notamment Helmut Sauer, Gundi Gompf et Peter Kahl).

Type B. Approche fondée sur l'usage de supports dits « originaux » et caractérisée par une progression non systématique (pratiquée notamment en Bavière)

De l'avis des auteurs de programmes opérant en Bavière, l'approche moderne de l'apprentissage des langues étrangères, bien que toujours axée sur l'enfant, doit se démarquer des manuels scolaires et des exercices types ayant cours, traditionnellement, dans le secondaire. De plus, on a eu le sentiment dans ces

mêmes cercles que, grâce à leur formation pédagogique initiale, les enseignants du primaire étaient à même de concevoir leurs cours à partir d'un support original, acquis à l'extérieur ou échangé entre eux. On a estimé que le manuel classique pouvait entraver cette forme de « créativité ». En troisième lieu, ce « modèle bavarois » comporte un élément important d'apprentissage interculturel. L'intégration de cette composante particulière repose sur les capacités respectives de communication de la communauté que forment les enseignants et les élèves. Cependant, si les enseignants ont, semble-t-il, le goût du récit face à leurs élèves et celui de fournir une information importante sur d'autres cultures et que, de ce fait, ils justifient l'utilisation de supports originaux, il faut, en revanche, tenir compte d'une difficulté à évaluer et à comparer le savoir acquis par les élèves dans un tel contexte (cf. Hunfeld, 1997; Kubanek-German, 1996/97; Macht, 1998; et Andreas, 1998).

Type C. Conscience linguistique à proprement parler, discours sur la langue et présentation de diverses langues (cf. Hermann-Brennecke)

Cette approche est la moins répandue. En fonction de l'intérêt manifesté par chaque enseignant et des éclairages qu'il peut apporter dans ce contexte, certaines composantes de l'approche en question peuvent être intégrées à d'autres types de programmes. Deux éléments militent en faveur de ce modèle. Premièrement, il permet à l'élève de s'initier au pluralisme linguistique et culturel – ce qui permet aussi de contrebalancer le statut dominant de l'anglais. Deuxièmement, dans la mesure où il y a une certaine pénurie d'enseignants du primaire particulièrement compétents en anglais (ou dans une autre langue d'ailleurs), ce modèle de « prise de conscience linguistique » peut constituer un atout en termes de facilité d'apprentissage pour l'élève.

Type D. Langue « de rencontre » / Langue « fenêtre ouverte » (c'est le cas en Rhénanie-du Nord-Westphalie)

Cette approche a été conçue comme une forme de réponse à l'évolution de la société allemande dans le sens multiculturel. Les auteurs de ce modèle ont donc proposé aux établissements scolaires d'opter d'une part pour une langue internationale telle que l'anglais et, d'autre part, pour une langue géographiquement plus proche ou parlée par une minorité représentée au sein de la population scolaire. Cette approche est plutôt thématique et interculturelle (cf. Landesinstitut, 1997; Doyé, 1999; Graf & Tellmann).

Type E. Programmes « frontaliers ». Rencontres régulières avec de jeunes élèves parlant la langue étrangère concernée (c'est le cas dans les

régions riveraines du Rhin, en Sarre et dans certaines écoles proches de la frontière tchèque)

Le type de rencontres envisagées dans ce cadre concerne les régions frontalières germano-française et germano-néerlandaise et, d'une manière croissante, les secteurs situés le long des frontières tchèque et polonaise. De la même manière, en Bavière, de jeunes élèves d'italien ont la possibilité de rencontrer leurs camarades italiens. Les rencontres ont lieu deux ou trois fois par an – généralement dans l'établissement scolaire-partenaire, ou dans un « camp scolaire » (cf. Pelz & Weckmann, 1989, Dettmer, et Kaiser & Raasch, 1995). Dans ce contexte, on peut s'informer des initiatives germano-tchèques par e-mail, à l'adresse suivante: tandem@tandem.org.de. Il existe également quelques écoles pratiquant ce que l'on appelle « l'immersion réciproque partielle ». Citons également deux projets novateurs et réussis: l'École germano-italienne Wolfsburg (Reichel, Sandfuchs & Voss, 1997) et la « Staatliche Europaschule » de Berlin – cette dernière accueillant quelque 1500 élèves, qui peuvent choisir entre plusieurs « combinaisons » linguistiques, telles que allemand/russe ou allemand/turc (Doyé, 1999). Sans oublier l'école bilingue française de Fribourg, ou encore les établissements internationaux ou européens de quelques grandes villes allemandes. Cependant, comme dans d'autres pays, la continuité pédagogique n'est pas garantie. C'est là un des problèmes souvent évoqués par les professionnels de l'enseignement, lors de nombreuses réunions. Les chiffres figurant dans les tableaux 3 et 4 ci-dessous donnent une idée du choix des élèves en matière linguistique et de l'évolution de leur intérêt dans ce même domaine.

Langues	1 ^{ère} à 4 ^e année (1995/96)	1 ^{ère} à 4 ^e année (1996/97)
Anglais	233 183	279 153
Français	86 158	95 320
Russe	7 775	7 582
Espagnol	346	343
Italien	1 387	3 329
Turc	1 585	1 808

Tableau 3: Choix des langues en Allemagne, pour les années scolaires 1995/96 et 1996/97. Source: *Bildung im Zahlenspiegel*, Statistisches Bundesamt Wiesbaden, 1997 et 1998.

Les chiffres du tableau 3 incluent les élèves des écoles Rudolf-Steiner. Les chiffres concernant la langue russe peuvent s'expliquer par les deux éléments suivants:

1. le russe peut être choisi comme l'une des deux langues obligatoires, dès la première année de scolarité, dans les écoles Rudolf-Steiner (cf. Jaffke, 1996);

2. le russe est également enseigné dans quelques établissements des états d'Allemagne orientale. Aux chiffres du tableau ci-dessus, il convient d'ajouter 1281 élèves ayant des difficultés d'apprentissage et ayant étudié une langue étrangère, dans le primaire, pendant l'année scolaire 1996/97 (l'anglais pour 1227 d'entre eux).

Des chiffres plus récents – datant de juillet 1999 – et plus détaillés sont fournis par le tableau 4 ci-après:

<i>Anglais</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Type d'établissement scolaire</i>
1 ^{ère} à 4 ^e année	274 920	Ecoles primaires
	1 603	Etablissements particuliers
	25 831	Ecoles Rudolf-Steiner et Etablissements « d'intégration »
5 ^e année	884 782	Tous établissements confondus
<i>Français</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Type d'établissement scolaire</i>
1 ^{ère} à 4 ^e année	85 476	Ecoles primaires
	30	Etablissements particuliers
	13 306	Ecoles Rudolf-Steiner et Etablissements « d'intégration »
5 ^e année	20 850	Tous établissements confondus
<i>Russe</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Type d'établissement scolaire</i>
1 ^{ère} à 4 ^e année	346	Ecoles primaires et Etablissements particuliers
	7 160	Rudolf-Steiner et Etablissements « d'intégration »
5 ^e année	1 939	Tous établissements confondus
<i>Ensemble des autres langues</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Type d'établissement scolaire</i>
1 ^{ère} à 4 ^e année	11 900	Ecoles primaires
	37	Etablissements particuliers
	282	Ecoles Rudolf-Steiner et Etablissements « d'intégration »
5 ^e année	1 833	Tous établissements confondus

Tableau 4: Choix des langues, en Allemagne, en 1999.

Parmi les « autres langues » (en dehors de l'anglais, du français et du russe), l'espagnol était enseigné à 307 élèves, le grec à 398 enfants, l'italien à 4 263 jeunes apprenants et le turc à 1 744 élèves (de la 1^{ère} à la 4^e année de scolarité). Source: *Bildung im Zahlenspiegel, Statist. Bundesamt Wiesbaden, juillet 1999.*

Le nombre d'élèves de français en cinquième année est relativement peu élevé, du fait que cette langue est, en règle générale, étudiée en tant que deuxième langue vivante dans le secondaire. Il y a globalement trois catégories de professeurs de langues:

- les enseignants du primaire ayant étudié l'anglais et les méthodes d'enseignement de cette langue au cours de leur formation initiale (c'est notamment le cas en Bavière et en Basse-Saxe);
- les professeurs des établissements secondaires « modernes » diplômés d'anglais;
- les enseignants du primaire ayant suivi un cycle de perfectionnement continu, dans des instituts de formation spécialisés ou à l'étranger. Le système éducatif allemand peut également faire appel à des personnes dont la langue en question est la langue natale et possédant un diplôme d'enseignement destiné au secteur primaire. L'enseignement d'une langue étrangère est proposé à tous les jeunes. Jusqu'à présent, les élèves ont toujours fait preuve d'une attitude positive vis-à-vis de la langue étrangère – si l'on en juge par des éléments empiriques, voire anecdotiques. Les parents ont également un point de vue positif et l'anglais est manifestement leur langue préférée.

En ce qui concerne les supports, la situation est très variable. Dans ce domaine, les produits proposés sur le marché sont en nombre croissant. Les enseignants ont également recours à des supports directement conçus par des confrères. L'accent très explicite placé par les autorités de certains *Länder* sur la dimension interculturelle ne favorise pas particulièrement l'utilisation des manuels scolaires traditionnels. Dans le primaire, l'ordinateur n'est pas encore un instrument très courant pour l'étude des langues étrangères – du moins en Allemagne; mais certains enseignants y ont recours pour trouver de jeunes camarades à leurs élèves.

Lorsque les nouveaux programmes de l'enseignement primaire ont été instaurés, au début des années 1990, les enseignants et les auteurs de programmes étaient très réticents à imposer des tests de contrôle ou à rendre compte des progrès de l'élève de manière systématique. Le principe du « tout axé sur l'élève » (approches globale et intégrée, utilisation de récits, action en vue d'éviter toute anxiété chez l'enfant, encouragement à la motivation des élèves et à une ouverture interculturelle) excluait apparemment tout contrôle formel. Ces dernières années, on a assisté à des tentatives d'élaboration de moyens d'observation et d'évaluation pouvant témoigner du processus complexe et créatif d'apprentissage des langues chez l'enfant (Kahl & Knebler, 1996). Cette tendance à rendre compte des progrès de l'enfant semble se développer de plus en plus. Du fait du très grand dynamisme du secteur de l'apprentissage précoce des langues étrangères dans le cadre du système éducatif en général, il y a eu encore des évolutions depuis l'achèvement du présent article. Nous ne pouvons esquisser ici que quelques-uns de ces développements. En Bavière, les nouveaux

programmes scolaires instaurent deux heures obligatoires d'anglais, de français ou d'italien en troisième et quatrième années de scolarité. En Saxe, l'approche dite « *Begegnungssprache* » (1 heure par semaine) a été modifiée afin de permettre l'insertion de la musique, des arts plastiques et de l'artisanat dans l'enseignement de la langue étrangère. Depuis septembre 2000, un projet pilote a instauré un nouveau module de 4 heures hebdomadaires dans des établissements sélectionnés (pour l'anglais, le français, le polonais et le tchèque). L'évaluation des résultats de ce projet se fera aussi bien par le biais de diverses procédures qualitatives qu'au moyen de données « brutes ». Il faut également mentionner de notables efforts dans l'état de Thuringe, où l'on a également mis en place un projet pilote dès la première année de scolarité – d'inspiration proche de celui de l'état de Mecklembourg-Poméranie occidentale. L'état de Bade-Wurtemberg envisage également d'instaurer – d'ici à quelques années – l'étude d'une langue étrangère dès la première année de scolarité, ce qui exigera la mise en place d'un plan important de formation continue, étant donné le très grand nombre d'établissements scolaires concernés. A la suite d'une décision politique, l'état de Rhénanie-du-Nord-Westphalie va abandonner l'approche « *Begegnung mit Sprache* » au profit d'une option plus linguistique. Le défi actuel est d'intégrer aux nouvelles orientations l'élément important que constitue l'éducation interculturelle et qui était l'une des priorités de l'approche « *Begegnung mit Sprache* ». Par ailleurs, en dehors de l'enseignement primaire, on note également un intérêt croissant pour les langues au niveau de l'école maternelle. Cependant, du fait que le secteur des écoles maternelles relève, administrativement parlant, du « *Familien/Sozialministerium* », il se posera tôt ou tard un problème d'articulation entre ces différents niveaux.

On peut s'informer de la situation actuelle auprès des départements responsables de l'enseignement primaire au sein des Ministères de l'Éducation des différents *Länder* (adresses disponibles sur le site Internet www.dbs.schule.de).

Références et autres documents sur le sujet

N.B.: Il est à regretter qu'une grande partie des supports publiés en Allemagne n'ait pas de plus large public – au-delà des frontières du pays. Cependant, étant donné qu'un nombre significatif de professionnels de l'enseignement des langues a une bonne connaissance de l'allemand écrit, la bibliographie qui suit pourra être utile.

A. Ouvrages et revues abordant la question des jeunes apprenants:

- ANDREAS, R. (1998) *Fremdsprachen in der Grundschule. Ziele, Unterricht und Lernerfolge*. Donauwörth: Auer.
- ARNSDORF, D.; ENDT, E. (1996) *Lehrer erzählen: Ein Videosprachkurs für Grundschullehrer*. Paris: Didier. [English version entitled: *Teachers talking*].
- BEBERMEIER, H. (1992) *Begegnung mit Englisch. Beispiele für die Klassen 1 – 4*. Frankfurt: Cornelsen-Scriptor.
- BLONDIN, C.; CANDELIER, M.; EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK-GERMAN, A.; TAESCHNER, T. (1998) *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- DETTMER, G.; KAISER, B.; RAASCH, A. (eds) (1995) *Frühbeginn Französisch*. Saarbrücken: Salus.
- DOYÉ, P. (1999) *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.
- GRAFF, P.; TELLMANN, H. (1997) *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen: Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- GRUNDSCHULUNTERRICHT, issue 12 / 1998: *Fremdes verstehen*.
- HELLWIG, K. (1995) *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen: Dargestellt am Beispiel Englisch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- HERMANN-BRENNECKE, G. (ed) (1999) *Frühbeginn wohin?* Halle [to be published].
- JAFFKE, C. (1996) *Der Fremdsprachenunterricht der Primarstufe der Freien Waldorfschulen als Bestandteil einer ganzheitlichen Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- KAHL, P.; KNEBLER, U. (1996) *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs*. Berlin: Cornelsen.
- KUBANEK-GERMAN, A. (1996/97) *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht: zur Entwicklung eines Leitbegriffs früh beginnender fremdsprachlicher Lehre*. Habilitationsschrift. (in print).
- KUBANEK-GERMAN, A. (ed) (1996) *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München: Goethe-Institut.
- LEGUTKE, M. (1997) *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*. München: Goethe-Institut.

DE LEEUW, H. (1997) *English as a Foreign Language in the German Elementary School: What Do the Children Have to Say?* Tübingen: Gunter Narr.

MAIER, W. (1991) *Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin: Langenscheidt.

Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. (1997) Goethe-Institut / Dürr & Kessler: Köln.

PIEPHO, H.-E. (1992) *Englisch in der Grundschule*. Bochum: Kamp.

REICHEL, K.; SANDFUCHS, U.; VOSS, B. (eds) (1997) *Fremde Sprachen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SARTER, H. (1997) *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: Neue Wege – Neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WODE, H. (1995) *Lernen in der Fremdsprache*. München: Hueber.

B. Articles de presse

BEBERMEIER, H. (1997) "Begegnung mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule – und was danach?". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4, 15-19.

BLUDAU, M. (1998) "Fremdsprachenunterricht im Primarbereich (1)". *Fremdsprachenunterricht*, 3, 223- 226.

DEBYSER, F. (1999) "Mon premier Portfolio des Langues". In: *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, N1, 45f.

DOYÉ, P. (1993) "Fremdsprachenerziehung in der Grundschule". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 48-90.

GOGOLIN, I. (1999) "Mehrsprachigkeit". *Grundschule*. issue 5, 40-42. *Grundschulunterricht. Beiheft Fremdsprachen*, April 1998.

HELFRICH, H. (1999) "Fremdsprachenarbeit an Grundschulen und das Problem der Progression. Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. issue 2, 60-66.

HERMANN-BRENNECKE, G. (1993) "Sprachsensibilisierung in der Grundschule". *Neusprachliche Mitteilungen*, 101-109.

HERTEL, E. (1998) "Schnupperstunden Russisch". In: *FMF Schriften 2. Russisch in den alten und neuen Bundesländern*. FMF/ Langenscheidt, 40-43.

HOFMANN, I.; SAGMEISTER, U.; WASTL, R. (1999) "Deutsch-französische Begegnung". *Grundschulmagazin* issue 1, 19-20.

HUNFELD, H. (1992) "Noch einmal: Zur Normalität des Fremden: Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen". *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1, 42-44.

HUNFELD, H. (1997) "Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für Interkulturelles Lernen". *LIFE – Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen*, BMW AG München (ed), 1-10.

KAHL, P. W. (1998) "Neue Perspektiven für den Englischunterricht im 5. und 6. Schuljahr nach Einführung des Grundschulfremdsprachenlernens". *Englisch* issue 2, 49-56.

Kubanek-German

KARBE, U. (1997) "Und noch einmal: Fremdsprachen in die Grundschule!". *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 4, 11-14.

KASPAR, H. (1990) "Die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern für das Fach Englisch". *Erlanger Anglistik und Amerikanistik in Vergangenheit und Gegenwart: Festschrift zum Hundertjährigen Bestehen eines Instituts 1890-1990*, Bertram, U. & Petzold, D. (eds) Erlangen: Erlanger Forschungen, Reihe A, Band 52, 487-498.

KLIPPEL, F. (1990) "From Nursery Rhymes to TV Documentaries – Approaches to the Teaching of 'Landeskunde' at Elementary and Intermediate Level". *Language Learning Journal*, 1, 58- 62.

KUBANEK-GERMAN, A. (1992) "Geschichten und narrative Prinzipien: Überlegungen am Beispiel des Frühen Fremdsprachenlernens". *Der fremdsprachliche Unterricht*, 25, 11-17.

KUBANEK-GERMAN, A. (1993) "Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder". *Primar*, 2, 48-54.

KUBANEK-GERMAN, A. (1994) "Der Frühe Fremdsprachenunterricht und sein Kanon – einige Anmerkungen". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5, 22-31.

KUBANEK-GERMAN, A. (1996) "Research into primary foreign language learning in Germany: a trend towards qualitative studies". *Researching languages in primary school*, Edelenbos, P. & Johnstone, R. (eds) London: Centre for Information on Language Teaching (CILT) / Scottish CILT / Universität Groningen.

KUBANEK-GERMAN, A. (1996) "Kommentar zum Thema Lyrik im Frühbeginn für die Kolumne 'Ich gebe zu bedenken'". *Primar*, 5, 55.

KUBANEK-GERMAN, A. (1998) "Primary Foreign Languages in Europe – Trends and Issues". *Language Teaching*, 31, 193-205.

KUBANEK-GERMAN, A. (2000) *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1. Ideengeschichte*. Münster: Waxmann.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (ed) (1997) *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Soest.

LEGUTKE, M. (in print) "Fremdsprachen in der Grundschule. Brennpunkt Weiterführung" in: Riemer, C. (ed) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis Edmondson*.

MACHT, K. (1998) Mein Zuhause – dein Zuhause – unser Zuhause. Interkulturelles Lernen im Grundschulalter im Rahmen der Begegnung mit dem Englischen. in Phiepho, H.-E. / Kubanek-German, A. (eds.) "I beg to differ" *Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden – Festschrift für Hans Hunfeld*. München: Iudicium.

MACLAGAN, P. (1999) "European Language Portfolio – Junior version." in: *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, N1, 47f.

OOMEN-WELKE, I. (1991) "Ich zeig dir was. Kinder erklären Kindern ihren Alltag." *Friedrich-Jahresheft*, 74-77.

PELZ, M.; WECKMANN, A. (1989) "Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Baden und Elsaß im Rahmen des Europaprogramms 'Lerne die Sprache des Nachbarn'". *Die Neueren Sprachen* 88, 370-395.

Primar (1992ff.) *Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache im Primarbereich*. To order: via Goethe Institut www.goethe.de or Wolf Verlag Regensburg www.wolfverlag.de.

Allemagne

SAUER, H. (1994) "Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion – Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung". *Neusprachliche Mitteilungen*, 85-94.

SCHMID-SCHÖNBEIN, G. (1997) "Anfangsunterricht." In: Timm, J.-P. (ed) *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen.

Tracer. [Redaction: Gerald Schlemminger, Bât Université de Paris XI, 91405 Orsay Cedex, <http://freinet.org/icem/langues/>].

WULF-WALLRABENSTEIN, M. (1999) "Wir machen eine kleine Wörter-Reise in die Bücher. Kinder erforschen englische Wörter in Bilderbüchern." *Grundschul-Zeitschrift* 123, 23-25.

ZYDATISS, W. (1999) "Fremdsprachen in der Primarstufe." *Fremdsprachenunterricht*, issue 3, 196-201. [current situation in Berlin].

Éléments bibliographiques

Angelika Kubanek-German

A l'heure actuelle, Angelika Kubanek-German fait partie du personnel de l'Université catholique d'Eichstaett. Après un Doctorat sur l'image du tiers monde dans les manuels scolaires allemands de langues vivantes, Mme Kubanek-German a enseigné pendant cinq ans dans le secondaire public. Depuis 1990, l'enseignement primaire est l'un de ses principaux domaines de recherche – ce qui a conduit Mme Kubanek-German à publier de nombreux articles sur le sujet, à diriger la publication d'un ouvrage sur l'immersion précoce des élèves dans le domaine linguistique et à rédiger une deuxième thèse (de 500 pages) sur un enseignement des langues axé sur les besoins de l'enfant. Tous ces travaux constituent aussi bien un historique des idées en la matière qu'une analyse de certains problèmes actuels, tels que la prise de conscience de la dimension interculturelle. Mme Kubanek-German a donné des conférences et dirigé des ateliers dans plusieurs pays européens; elle a également conseillé certaines autorités éducatives et a été invitée à représenter l'Allemagne au sein de l'équipe de recherche chargée d'élaborer un rapport sur l'enseignement des langues vivantes dans le primaire, pour le compte de la Commission européenne. Elle est également l'un des responsables éditoriaux de la revue *PRIMAR*, qui traite des questions liées à l'étude de l'allemand en tant que langue étrangère et que deuxième langue dans le primaire. L'un de ses intérêts tout particuliers, à l'heure actuelle, est la dimension interculturelle –notamment une étude horizontale, visant à analyser et à interpréter la vision mondiale des enfants, sur la base d'une approche herméneutique.

L'apprentissage précoce des langues en Suisse

Regine Fretz

Il y a en Suisse quatre langues officielles – parlées respectivement dans les différentes régions du pays: l'allemand, le français, l'italien et le romanche. De plus, du fait de l'immigration que le pays a connu tout au long de la seconde moitié du vingtième siècle, un nombre croissant d'habitants a d'autres langues pour langue maternelle. Dans le Canton de Zurich – le plus peuplé du pays, près de 25% des élèves du primaire parlent, en famille, une langue autre que les quatre langues officielles du pays. Cependant, en dépit de cette grande diversité linguistique, les enfants et adolescents suisses deviennent de plus en plus monolingues. Dans la quasi-totalité des établissements scolaires, il y a un enseignement de base: celui de la langue de la région concernée. Au cours de la période de scolarité obligatoire, les élèves étudient en outre une deuxième langue régionale – en tant que langue étrangère; toutefois, les résultats de ce deuxième enseignement linguistique n'ont rien de remarquable et la connaissance de la deuxième langue régionale reste, en moyenne, dans l'ensemble de la population adulte, assez rudimentaire – notamment dans les régions de plus grande dimension (Bickel & Schlöpfer, 1994).

Cependant, il faut noter également que, dans les différentes régions linguistiques du pays comptant une minorité importante (c'est le cas des minorités italienne et romanche), la majorité de la population a une certaine maîtrise de la seconde langue régionale. Cependant, la communication intercommunautaire (ou interlinguistique) n'est certainement pas optimale. Elle se limite à une compréhension écrite et orale de la seconde langue régionale. En fait, lors d'un « dialogue », les locuteurs de chacune des deux langues parlent leur propre langue. On notera également avec intérêt la situation particulière prévalant dans les régions germanophones de la Suisse, où cohabitent deux langues d'égale valeur. La première est le dialecte alémanique, qui a une multitude de variantes régionales et se démarque de manière assez importante de l'allemand classique en termes de vocabulaire, de grammaire et de prononciation. Ce dialecte suisse-allemand a un usage exclusivement oral et, pour toute communication par écrit, c'est l'allemand classique qui est utilisé. A noter aussi que, dans le système scolaire, les enfants suisses-allemands étudient l'allemand classique, qui est la langue d'enseignement pour l'ensemble des matières.

Cependant, les dialectes sont tellement prédominants que l'allemand classique est presque une langue étrangère, que les Suisses-Allemands parlent avec une certaine inhibition, souvent avec maladresse et réticence et, parfois, avec certaines inexactitudes. Il est également intéressant de noter que cet usage oral des dialectes n'est en rien lié au niveau social de la personne. Dans la vie

Fretz

quotidienne, cet usage dialectal entrave la bonne communication entre les régions, du fait que, dans les régions plurilingues, c'est l'allemand classique qui est exclusivement enseigné et parlé.

Le système scolaire

Aux termes de la Constitution suisse, l'enseignement primaire relève des différents cantons. Par conséquent, le pays compte 25 types de systèmes scolaires, autonomes et différents. La « Conférence suisse des Directeurs de l'Éducation des Cantons » (« Die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK) aide à la coordination des politiques éducatives menées dans le cadre de ces divers systèmes. Cependant, cela ne peut se présenter que sous la forme de recommandations – du fait que l'autorité administrative reste celle du canton.

Les écoles primaires

En Suisse, la scolarité est obligatoire à partir de l'âge de six ans. L'enseignement primaire s'échelonne sur quatre, cinq ou six années – selon les cantons. Les enseignants de niveau dit « élémentaire » sont formés à l'enseignement de la quasi-totalité des disciplines. Des professeurs spécialisés n'interviennent que pour quelques rares disciplines, telles que les métiers textiles, la religion, ou encore la natation; il n'y a pas, à ce niveau, de professeurs spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères. Les programmes des écoles « élémentaires » sont établis pour l'ensemble du canton. De même, les supports pédagogiques utilisés dans le primaire – notamment ceux des matières principales – sont imposés ou simplement proposés par les autorités scolaires des différents cantons.

C'est en 1975 que la Conférence suisse des Directeurs de l'Éducation des Cantons a recommandé la création d'un enseignement des langues vivantes dans les établissements élémentaires. Auparavant, cet enseignement commençait en principe en première année de secondaire. Selon les recommandations de la Conférence suisse des Directeurs de l'Éducation des Cantons, tous les élèves devraient également s'initier à une deuxième langue régionale. Pour l'ensemble de la Suisse, l'enseignement des langues vivantes démarre en quatrième ou en cinquième année du primaire (à l'exception du canton d'Aargau, où cet enseignement commence dans le secondaire) et consiste en 58,5 à 285 heures de cours par an. Il est recommandé de faire des cours relativement brefs, mais fréquents. A l'heure actuelle, le temps d'enseignement moyen, dans ce domaine, consiste en un à quatre cours hebdomadaires au moins.

Dans la partie germanophone de la Suisse et dans le canton du Tessin, où l'on parle l'italien, le français est la première langue étrangère (à l'exception de deux

cantons germanophones, frontaliers des régions de langue italienne, où l'italien est la première langue étrangère enseignée).

Dans les régions de langue française et romanche, ainsi que dans les régions de langue italienne, la première langue étrangère est l'allemand. Dans les établissements d'enseignement élémentaire, l'enseignement des langues vivantes est assuré par l'instituteur responsable de la classe; on ne fait appel à des spécialistes de langues qu'en cas exceptionnel. La communication dans la langue en question est l'objectif principal – les structures de cette langue étant acquises dans le cadre de situations ludiques et « authentiques ». L'écrit intervient à titre auxiliaire et ne fait pas partie des objectifs de l'apprentissage. L'étude de la grammaire ne commence que dans le secondaire. Si l'on souhaite avoir une vision positive de ce type de pratique, on dira que la méthode utilisée dans le primaire, pour les langues vivantes, produit des élèves peu inhibés sur le plan de l'expression orale et que ces jeunes apprenants portent, dans l'ensemble, un regard positif sur l'étude d'une langue étrangère. Les progrès de l'élève font l'objet d'une évaluation; mais, dans la plupart des cantons, ils ne sont pas véritablement notés (dans le primaire). Cependant, la réussite de l'enseignement de la seconde langue régionale en tant que langue étrangère, au niveau de l'école élémentaire, n'est pas sans ambiguïtés. Dans ce domaine, plusieurs études effectuées auprès des élèves, des parents et des enseignants dans les régions où la langue française est minoritaire ont révélé une situation de déséquilibre (Büro für Bildungsfragen, 1996). En outre, des problèmes se posent au point de passage entre le primaire et le secondaire. Bon nombre de ces difficultés peuvent être attribuées aux approches méthodologiques différentes, à ces deux niveaux. Un autre problème consiste en un certain rejet des langues régionales et dans la préférence pour l'étude de l'anglais.

La politique linguistique

En 1997, la décision du Département de l'Education du canton de Zurich concernant l'enseignement obligatoire de l'anglais à partir de l'âge de 7 ans et un programme pilote pour l'enseignement de cette langue dès le début de l'école élémentaire, ont engendré un débat très vif, au sein de l'opinion publique et de la presse, au sujet de la valeur et de la légitimité des langues régionales face à l'anglais – celui-ci devenant une sorte de « lingua franca » moderne. Deux ans plus tard, en 1998, un comité d'experts de la Conférence suisse des Directeurs de l'Education des Cantons présentait des propositions de politique linguistique pour l'ensemble de la Suisse. La teneur en était la suivante:

- tous les élèves devraient, au cours de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire pendant neuf ans), étudier, parallèlement à leur langue régionale maternelle, une seconde langue régionale (au moins), outre l'anglais;
- la hiérarchie des langues à étudier peut varier selon les régions;

Fretz

- au cours de la période de scolarité obligatoire, l'anglais et la seconde langue régionale ne devraient pas être en situation de concurrence;
- les cantons devraient respecter et promouvoir les autres langues pratiquées par certains élèves;
- l'étude d'une première langue étrangère devrait commencer le plus tôt possible –au plus tard, en deuxième année d'école élémentaire;
- différentes formes d'enseignement linguistique doivent être encouragées;
- dans le cadre de la formation des enseignants, l'accent doit être mis sur l'enseignement des langues et sur un bon niveau de pratique des langues en question;
- les programmes d'échanges d'enseignants et d'élèves devraient être développés.

Dans le cadre d'une enquête menée auprès de l'ensemble des cantons, ces propositions audacieuses ont été accueillies de façon très mitigée. Elles ont été, en tout cas, considérées comme une perspective à long terme. La question de la libre détermination, par chaque canton, de l'ordre dans lequel les langues étrangères seraient étudiées a fait l'objet de critiques de la part des cantons francophones. Finalement, on a abouti à des recommandations préliminaires très restreintes:

- l'enseignement obligatoire de l'anglais devrait commencer en septième année de scolarité;
- des programmes pilotes d'apprentissage précoce des langues devraient être établis;
- une étude plus poussée des recommandations en matière linguistique devrait être effectuée.

« L'immersion »

Sur la base de recommandations d'un groupe de travail de la Conférence suisse des Directeurs de l'Education des Cantons, des programmes d'« immersion linguistique » peuvent être mis en œuvre et développés – notamment dans les cantons bilingues ou multilingues.

Ce peut être un défi difficile que de trouver des enseignants destinés à pratiquer la méthode d'« immersion linguistique » – et ce, en raison du protectionnisme de certains cantons en matière de recrutement. Ainsi, le Canton de Zurich n'accepte pas les certificats d'enseignement de langues vivantes obtenus dans d'autres cantons; en fait, les enseignants venant d'autres cantons ne peuvent exercer dans le canton de Zurich que si celui-ci connaît une certaine pénurie de professeurs. A

cet égard, un projet prometteur et audacieux est celui du canton de Wallis, qui prévoit d'effectuer la formation des enseignants dans les deux langues du canton et selon la méthode d'« immersion ».

Un enseignement bilingue axé sur le contenu de la discipline enseignée

Il peut exister un enseignement axé sur le contenu de la discipline – y compris dans les cantons monolingues. En l'occurrence, l'enseignement de certaines matières se fait dans la langue cible. Une étude menée à l'échelle nationale a révélé que des élèves soumis à ce type d'enseignement « thématique » obtenaient, dans une certaine mesure, de meilleurs résultats en langue étrangère (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1998). On peut prévoir le développement de ce type d'enseignement bilingue – notamment dans le secondaire, ainsi que dans le cadre des instituts de formation des enseignants. En outre, les supports pédagogiques les plus récents comportent des modules bilingues de ce type.

L'expérimentation scolaire

En règle générale, l'enseignement public évolue assez lentement. En revanche, les établissements d'enseignement privé proposant des cours de langues étrangères dès les premières années de scolarité sont davantage enclins à l'expérimentation en matière éducative. Dès la première année du niveau élémentaire, l'anglais y est partiellement utilisé en tant que langue d'enseignement. Les enseignants tentent de reproduire le schéma de la première langue pratiquée, ainsi que les résultats obtenus dans ce cadre – précisément en utilisant l'anglais en tant que langue d'enseignement de diverses matières. Une autre initiative du secteur privé doit démarrer dans des délais assez brefs: il s'agira d'enseigner la langue étrangère sur la base d'un contenu. On espère ainsi que l'élève progressera dans la connaissance de la langue en question par le biais d'un contenu. On envisage également l'évaluation de cette méthode au bout d'un certain temps de pratique concrète.

La scolarisation des enfants issus d'un contexte linguistique étranger

Un autre problème se pose: celui de la scolarisation des enfants venus de divers pays et ayant, par conséquent, des langues maternelles différentes. On a, à cet égard, deux objectifs essentiels:

Fretz

- l'intégration linguistique – notamment par l'initiation à la langue régionale concernée;
- l'entretien de la langue et de la culture du pays natal.

Les cours visant au maintien et au développement de la langue et de la culture natales des enfants de travailleurs étrangers sont conçus différemment selon les cantons. En règle générale, diverses associations étrangères, nationales et/ou privées, mènent à bien ce type de programme. Ce sont des enseignants – ou toute autre personne – parlant la langue maternelle en question qui assurent ce type d'enseignement et un certain soutien est également apporté en dehors des heures de cours. La fréquentation de ces cours est libre.

Observations finales

En Suisse, la situation de l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'école élémentaire est assez souple. On estime majoritairement que:

- cet enseignement doit commencer plus tôt;
- la connaissance d'au moins une langue étrangère officiellement parlée en Suisse devrait être obligatoire;
- une certaine aisance multilingue est souhaitable;
- fondamentalement, la connaissance de plus d'une langue étrangère est plus importante qu'une pratique parfaite d'une seule langue.

Par ailleurs, un débat important et assez passionné est en cours, en vue de déterminer si la première langue étrangère enseignée dans le public doit être l'une des quatre langues nationales de la Suisse ou l'anglais – cette seconde option étant souhaitée par une grande partie de la population.

Un autre problème est également débattu dans le pays: doit-on enseigner deux langues étrangères dès le niveau primaire, ou faut-il commencer l'étude de la seconde langue vivante dans le secondaire seulement? Autre question posée: d'une part, la fonction d'un enseignement thématique, c'est-à-dire axé sur le contenu de la discipline et, d'autre part, le caractère éventuellement impératif de ce type d'approche. L'inconvénient majeur de ce type de programme est de ne pas favoriser la « dextérité linguistique » à proprement parler, les méthodes sophistiquées, ou encore l'intégration de la forme et du fond – toutes choses également nécessaires. Au final, le défi et le choix constants de la Suisse doivent être la formation et l'éducation permanente de la ressource la plus précieuse – à savoir le personnel enseignant.

Références

BICKEL & SCHLÄ (1994) *Mehrsprachigkeit – Eine Herausforderung*. Frankfurt am Main: Helbing + Lichtenhahn.

Evaluation des Französischunterrichts an der Primarschule. Büro für Bildungsfragen (1996).

GESAMTSPRACHENKONZEPT. EDK August 1998. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1998)

Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht. Schulprojekt.21. [On-line] Available: <http://www.schulprojekt21.ch>

Fretz

Éléments biographiques

Regine Fretz

Regine Fretz, qui fut d'abord enseignante dans le primaire, est aujourd'hui employée au Ministère de l'Éducation du canton de Zurich. Elle y est chargée des questions de programme et de formation des maîtres pour l'ensemble des écoles primaires de Zurich. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'apprentissage précoce des langues et travaille dans le sens d'un soutien à ce type de programme. Elle travaille également à un projet visant à faire démarrer l'enseignement de l'anglais dès la première année de scolarité, à Zurich.

Etude générale de l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en République tchèque

Zuzana Faklova

Le système éducatif

La réforme de l'éducation

Le système éducatif tchèque a connu des changements importants ces neuf dernières années et s'éloigne progressivement des problèmes qui ont pu se poser lors des précédentes décennies. En fait, l'évolution qu'a connue le pays dans son ensemble s'est aussi traduite, en grande partie, depuis 1989, dans les systèmes d'éducation et de formation. Le premier stade de cette évolution, achevé en 1994 dans le primaire et le secondaire, a essentiellement consisté en l'accroissement de la population scolaire et de la liberté de choix de chacun.

Le développement rapide des possibilités éducatives et la diversité accrue de l'offre de programmes étaient conditionnés par un certain nombre de changements fondamentaux:

- l'élargissement du système éducatif, par l'offre de nouvelles filières et de nouveaux types d'établissements (lycées – ou *gymnasia* – offrant une scolarité de plusieurs années, établissements secondaires intégrés, écoles professionnelles supérieures, ou encore études universitaires pour l'obtention d'une licence);
- le développement de l'enseignement privé et une aide dans ce sens;
- un amendement à la loi relative au financement scolaire, par lequel le montant de l'allocation budgétaire accordée à chaque établissement serait directement lié à la performance de ce dernier, et notamment au nombre d'élèves recrutés;
- une autonomie et une responsabilité accrues des établissements d'enseignement – notamment en matière de personnel et d'administration et en ce qui concerne les objectifs généraux de chaque établissement, ainsi que le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques.

Ces diverses orientations ont créé une certaine concurrence entre les établissements – ceux-ci se voyant contraints d'affirmer leur identité, tandis que les éducateurs ont dû se montrer le plus créatifs possible.

Le rôle des établissements privés

L'éducation a été ouverte au secteur privé, dans l'espoir que celui-ci apporte globalement des innovations – en termes de programmes, de disciplines, de méthodes, etc. Il n'y a pas encore eu d'étude à ce sujet; mais le sentiment général est que les établissements d'enseignement privés répondent à cette attente. Leur avenir dépend de leur capacité effective à offrir des programmes de meilleure qualité et plus diversifiés que ceux de l'enseignement public et à maintenir des classes peu chargées. En 1997/98, on comptait 51 établissements privés ou confessionnels de base – contre 64 lycées d'Etat de même niveau (Annuaire statistique de la République tchèque, 1998).

Le système éducatif

Le système éducatif tchèque se compose des niveaux suivants:

- l'éducation pré-scolaire (enfants de 3 à 5 ans);
- les établissements d'enseignement dit « fondamental » (élèves de 6 à 14 ans);
- le secondaire (élèves de 15 à 18 ans);
- les établissements particuliers (destinés, par exemple, aux élèves ayant des besoins très spécifiques);
- les établissements éducatifs extra-scolaires;
- les établissements d'enseignement supérieur – dont les universités.

A l'exception de l'enseignement supérieur, les écoles et établissements d'enseignement font soit partie du système public, soit d'un système extérieur à l'Etat.

L'éducation pré-scolaire

Les écoles maternelles accueillent les enfants à partir de l'âge de 3 ans. Pour être admis à ce niveau, l'enfant doit être jugé suffisamment « mûr » – à défaut de quoi son acceptation est différée d'une année.

L'enseignement primaire et le premier degré du secondaire

La période de scolarité obligatoire est de neuf ans; elle s'effectue dans les établissements d'enseignement dit « fondamental ». Le premier niveau en est l'enseignement primaire (1^{ère} à 5^e année de scolarité), dans le cadre duquel l'enfant reçoit une instruction générale, ainsi qu'une éducation physique et

artistique. En règle générale, c'est un seul et même « instituteur » qui assure l'ensemble de cet enseignement.

Le niveau supérieur de cet enseignement fondamental (de 6 à 9 ans) consiste dans le premier degré du secondaire: il s'agit, cette fois, d'un enseignement de la langue maternelle, des mathématiques, des sciences naturelles et d'instruction civique, ainsi que de cours d'histoire, de géographie, de physique, de chimie et d'autres matières – dont les langues vivantes. Chaque discipline est enseignée par un professeur attitré. Les élèves « surdoués » peuvent fréquenter un établissement offrant un enseignement plus développé en langues, en mathématiques et en sport – entre autres disciplines. En général, les élèves sont soumis à des contrôles écrits et oraux.

Le second degré du secondaire

Au niveau du second degré du secondaire, on prépare les élèves à divers métiers ou à l'entrée dans l'enseignement supérieur (soit à l'université, soit dans d'autres types d'établissements). Il y a cinq types d'établissements secondaires:

- le *gymnasium* (ou « lycée »);
- le collège technique;
- le « conservatoire » (pour l'étude de la musique);
- le collège professionnel;
- l'établissement secondaire « intégré ».

L'enseignement supérieur

Les établissements professionnels de troisième cycle (secteur non universitaire de l'enseignement supérieur) sont ouverts aux titulaires du diplôme de fin d'études secondaires – c'est-à-dire le *Maturita*, quelque soit le type d'établissement fréquenté par l'élève. Ces établissements professionnels de troisième cycle ont pour objectif essentiel de fournir, en deux ans d'études, des qualifications pratiques permettant de postuler à un emploi de cadre.

Aux termes de la législation tchèque, l'université – qui constitue l'échelon le plus élevé du système éducatif – jouit d'une autonomie totale. Une filière universitaire dure en principe cinq ans (mais six ans dans le cas des études de médecine, de vétérinaire ou d'architecture et quatre ou cinq ans pour les futurs enseignants). On est admis à l'université après réussite à un examen d'entrée, ainsi que sur la base des résultats obtenus dans le secondaire.

Le programme national

Les décisions relatives aux objectifs et au contenu de l'enseignement, à l'organisation de chaque discipline et aux activités des enseignants et des élèves ont toujours relevé, traditionnellement, de l'autorité centrale en la matière – à savoir le Ministère de l'Education.

Cependant, parallèlement à l'évolution conceptuelle et structurelle du système éducatif, des changements sont également survenus, depuis 1990, en ce qui concerne la compréhension, le traitement et la mise en œuvre des directives relatives aux programmes scolaires.

Une étape importante de cette réorganisation réglementaire a été la décision du ministère de tutelle d'accorder à l'ensemble des directeurs d'établissements publics le droit:

- d'adapter le programme à hauteur de 10% de l'emploi du temps;
- d'adapter le contenu de l'enseignement de chaque discipline à hauteur de 30% de l'emploi du temps;
- de créer leur propre programme éducatif, à condition de le soumettre à la ratification du Ministère de l'Education.

L'Etat élabore et publie des textes différents pour chaque niveau d'enseignement (primaire, premier et second degrés du secondaire). Le texte normatif de base, baptisé *uc ebni plany*, détermine les matières obligatoires, la place qu'elles doivent occuper au cours de l'année scolaire et le nombre d'heures de cours hebdomadaires pour chacune de ces disciplines. A ce Programme national sont directement liés des programmes individuels par matière, indiquant les orientations en termes de contenu et de méthode pour chaque discipline enseignée au cours de l'année scolaire.

La formation des enseignants de langues vivantes

Pour pouvoir enseigner aux niveaux élémentaire et secondaire, il faut avoir suivi toute la filière universitaire dans ce domaine. Les futurs enseignants de langues vivantes reçoivent une formation initiale dans des Facultés de pédagogie (ou « Instituts d'éducation ») ou de philosophie (Facultés de Lettres). Tous les programmes traditionnels de formation des enseignants vont dans la même direction; les étudiants en langues sont notamment formés à la théorie pédagogique, à la psychologie de l'éducation et à la méthodologie propre à chaque langue concernée; ils effectuent également des stages d'enseignement sur le terrain. Après les changements politiques survenus à partir de 1989, on a enregistré une demande accrue en professeurs d'anglais et d'allemand. Aussi le Ministère de l'Education de la République tchèque a-t-il lancé un projet national de formation de haut niveau d'un grand nombre de professeurs d'anglais et

d'allemand. C'est ce que l'on a appelé le « Programme triennal accéléré ». A partir de 1992, neuf centres de formation des maîtres, nouvellement créés, se sont consacrés à la formation des futurs professeurs d'anglais (cf. Griffiths, 1995). Ce programme a été conçu en collaboration avec des consultants allemands et britanniques, représentant respectivement le « Goethe Institut » et le « British Council ». Les étudiants obtenant leur diplôme dans ce contexte sont qualifiés pour l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand au niveau élémentaire et dans le premier degré du secondaire. Le diplôme en question est une Licence de Langue. Le Programme scolaire national prévoit l'étude obligatoire d'une langue étrangère à partir de la quatrième année de scolarité élémentaire. Cependant, les établissements scolaires sont confrontés à une pénurie importante de professeurs de langues qualifiés. Certaines facultés de pédagogie viennent de créer un enseignement des langues destiné aux futurs enseignants du primaire.

La formation usuelle des futurs enseignants du primaire comporte notamment une initiation à l'enseignement de l'anglais ou de l'allemand. Etant donné cette innovation, la formation des futurs enseignants du primaire a été prolongée d'un an – passant de quatre à cinq ans au total. Dans ce contexte, un premier groupe d'étudiants sortira diplômé, à l'été 2001, de l'Université Palacky d'Olomouc. Les facultés de pédagogie proposent une double formation des maîtres (association d'une langue vivante et d'une autre discipline, telle que les mathématiques, la musique, etc.). Ce cycle dure quatre ans, à l'issue desquels l'étudiant obtient une Maîtrise – lui permettant d'enseigner dans le secondaire.

Le perfectionnement professionnel des enseignants

Les enseignants de langues sont officiellement suivis et soutenus par les Centres régionaux de formation continue qui utilisent, pour la plupart, les services de spécialistes en langues vivantes. Un soutien important est également fourni par des institutions financées respectivement par les gouvernements britannique, américain, allemand, autrichien, français, belge et suisse – par le biais des centres de ressources de ces institutions, donnant accès à des bibliothèques, à des séances de séminaires et à des ateliers; en collaboration avec le Ministère de l'Éducation, ces institutions sélectionnent également des professeurs pour aller suivre des cours et effectuer des visites dans le pays étranger concerné – dans le cadre d'échanges entre les deux pays en question. Il s'agit d'un réseau d'activités très solide, auquel participent également les départements de langues vivantes des universités. Les professeurs d'anglais, d'allemand, de français et d'espagnol sont regroupés – pour chacune de ces langues – dans des associations professionnelles (chacune d'entre elles tenant sa conférence nationale annuelle, éditant des lettres d'information, organisant régulièrement des séminaires de spécialistes dans la langue en question et contribuant à la formation continue des enseignants). En outre, il existe dans l'ensemble du pays toute une gamme de formations à l'enseignement des langues vivantes et à la méthodologie qui y est liée, dont vont sortir un ensemble de professeurs non diplômés.

Faklova

De nombreux professeurs de langues vivantes – diplômés ou en recyclage – ont la possibilité d'effectuer des visites éducatives dans le pays dont ils enseignent la langue. Ces enseignants peuvent notamment participer à divers programmes de la Communauté européenne, regroupés sous l'appellation « Socrate » – en particulier « Erasmus », « Comenius », « Lingua », etc. Les enseignants peuvent également concevoir certaines initiatives et éditer des publications. Ainsi, l'Association des professeurs d'anglais publie une lettre d'information périodique, qui a trait à l'enseignement des langues étrangères, à divers conférences et cycles de cours, etc. Ce périodique accepte les contributions des professeurs de tchèque et de langues étrangères. Citons encore d'autres périodiques, tels que *Perspectives*, édité par le British Council de Prague, *Cizi jazyky* [c'est-à-dire « Langues étrangères »], *Uc itelské* [ou « Le Journal des Enseignants »] entre autres.

Les langues étrangères

La politique relative aux programmes et à l'enseignement des langues

Après 1989, le système éducatif d'Etat a connu des changements majeurs en matière de langues étrangères. La position dominante de la langue russe dans l'enseignement élémentaire et secondaire – reposant sur des fondements idéologiques – a alors pris fin, cédant la place à la politique linguistique du Conseil de l'Europe, après l'adhésion de la République tchèque à cette organisation en 1990. Désormais, dans l'enseignement élémentaire, les élèves ont le droit et la possibilité de choisir une langue étrangère parmi les cinq proposées (l'anglais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol) ou, dans le second degré du secondaire, parmi six langues (l'italien venant s'ajouter aux cinq précitées). Cette liberté de choix ne peut être limitée que par la présence ou non de professeurs de telle ou telle langue, dans un établissement donné.

Conformément à l'amendement de 1995 à la Loi sur l'Education, mis en application en 1997, les élèves étudient obligatoirement une première langue étrangère à partir de leur quatrième année de scolarité élémentaire (soit à l'âge de 9 ans). Le Programme national exige trois cours hebdomadaires de 45 minutes chacun (de la quatrième à la neuvième année).

Le Programme national définit l'organisation et le contenu de cet enseignement linguistique. Toutefois, le Ministère de l'Education autorise les enseignants à adapter le Programme, à hauteur de 30%, aux besoins régionaux et locaux. Les textes nationaux relatifs à l'enseignement des langues vivantes traitent des aspects les plus courants de cet enseignement et définissent des normes de résultat en matière de compréhension, d'expression orale, de lecture et d'écriture. Y sont adjoints, dans ce contexte, des listes thématiques et relatives à certaines

fonctions et notions de communication; les textes en question définissent également les principes de la méthodologie de la communication – notamment ceux concernant la prise de conscience de la langue par l'élève et l'acquisition, par ce dernier, de compétences en matière interculturelle.

Le système éducatif tchèque et l'Europe

En 1999, le Ministère de l'Éducation de la République tchèque soumettait deux textes importants au débat public. Ces deux documents définissent la nouvelle approche et les nouveaux principes éducatifs dans le pays:

- le document intitulé « Concept de l'Éducation et Développement du Système éducatif en République tchèque » fixe les grandes orientations de la politique éducative du gouvernement. Ce texte insiste notamment sur l'importance de la coopération entre la République tchèque et la Communauté européenne – en particulier dans le cadre des programmes de la Communauté européenne: Socrate, Leonardo, « La jeunesse pour l'Europe » et Tempus (Ministère de l'Éducation de la République tchèque, 1999);
- D'autre part, le document « L'éducation tchèque et l'Europe » pose un certain nombre d'exigences, définies conjointement par la Communauté européenne et le Ministère tchèque de l'Éducation. Il contient notamment une analyse de la situation actuelle de l'éducation en République tchèque et propose de nouveaux principes et priorités en vue de l'élaboration d'une politique éducative qui puisse être approuvée par la Communauté européenne. L'une de ces priorités est l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants (Koucky, 1999).

Par ailleurs, la République tchèque participe également à deux projets du Conseil de l'Europe. Ces deux projets sont en cours de validation et devraient être définitivement mis en place en 2001 (Année européenne des Langues):

- Le « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Ce projet fixe les objectifs, les méthodes et le mode d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères – éléments qui serviront de base à de nouveaux programmes, de nouvelles formes d'examen et de nouveaux supports pédagogiques, en matière de langues vivantes, pour l'ensemble de l'Europe;
- Le « Portfolio européen des Langues », auquel participent quinze pays européens. Ce projet vise à l'acquisition de compétences en matière de langues étrangères, dans l'ensemble de l'Europe.

La version tchèque du « Portfolio » veut répondre aux besoins des élèves du primaire et du premier degré du secondaire, âgés de 8 à 15 ans. Elle a recours

Faklova

aux six niveaux linguistiques internationaux définis par le Conseil de l'Europe (Perclova, 1999).

L'évaluation des élèves

Tout au long de l'enseignement primaire et secondaire, les élèves reçoivent, deux fois par an, un bulletin scolaire, indiquant leurs notes dans chaque discipline. Il n'existe pas, à ce jour, de système de contrôle uniformisé – dans quelque discipline que ce soit.

Les examens

A l'issue du second degré du secondaire – c'est-à-dire, généralement, à l'âge de 18 ans, les élèves tchèques passent l'examen dit *Maturita*. Une épreuve de langue étrangère y est obligatoire (excepté dans certains établissements scolaires spécialisés, où l'on peut faire un choix entre la langue vivante et les mathématiques).

De nombreuses critiques ont été formulées à l'encontre de l'épreuve de langue étrangère du *Maturita*: ces épreuves sont très différentes selon les établissements scolaires et les régions; la note finale obtenue à cet examen n'indique pas véritablement le niveau linguistique de l'élève; le Ministère de l'Education n'a pas défini de grandes lignes au sujet du contenu souhaitable des épreuves de langues, ou de moyens qui permettraient de bons résultats pour les élèves (Prech, 1995). Par conséquent, ces épreuves de langues ne reposant sur aucun critère objectif, il est difficile de comparer les niveaux atteints dans différents établissements scolaires. La réforme du *Maturita* constitue aujourd'hui l'un des projets majeurs dans le domaine éducatif.

Les examens d'Etat

Dans les écoles de langues d'Etat, les élèves souhaitant obtenir un certificat qui atteste de leur compétence dans une langue donnée peuvent se présenter à des examens d'Etat de divers niveaux:

- l'Examen d'Etat fondamental;
- l'Examen d'Etat général;
- un Examen d'Etat spécialisé – notamment en traduction et en interprétation.

Ces dernières années, les possibilités de se présenter à des examens de niveau international en anglais, en français, en espagnol ou en italien se sont considérablement développées.

Depuis 1992, le « British Council » organise, deux fois par an, des examens d'anglais langue étrangère. Selon cet organisme, plusieurs milliers de candidats se sont présentés à l'examen dit « de Cambridge » en République tchèque – avec un taux de réussite de plus de 80% des élèves.

Les jeunes apprenants et les langues étrangères

Organisation

A l'heure actuelle, une première langue étrangère constitue une matière obligatoire à partir de la quatrième année de scolarité (pour des élèves âgés de 9 ans). En principe, les élèves ont le choix entre l'anglais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol; mais, généralement, ce choix se circonscrit autour de l'allemand et de l'anglais.

Le Programme national prévoit trois cours de langue par semaine (de la 4^e à la 9^e année de scolarité). Chaque cours dure 45 minutes. Dans certains établissements de niveau élémentaire, le nombre de cours peut être plus élevé ou les jeunes élèves peuvent commencer l'étude de la langue étrangère plus tôt dans la scolarité. Cela concerne généralement des établissements privés ou des écoles proposant un enseignement linguistique plus développé. Cependant, dans les établissements élémentaires d'Etat, les enseignants principaux sont également autorisés à accroître le nombre d'heures de cours de langues vivantes. En fait, ces enseignants prennent leur décision en fonction du personnel disponible et de l'intérêt des élèves. Le programme relatif à l'enseignement élémentaire met essentiellement l'accent sur l'expression orale, notamment sur une prononciation intelligible.

Par ailleurs, les élèves peuvent suivre des cours de langues facultatifs – en dehors de leurs cours habituels. Ce type d'enseignement est généralement dispensé par des organismes privés et payants.

Les enseignants

En 1997, l'Institut pédagogique de Prague a effectué un travail de recherche sur les compétences des enseignants de langues vivantes, dans les établissements d'enseignement élémentaire et dans le secondaire, en République tchèque (Kovaricova, 1998-1999). D'après les résultats de cette enquête, plus de 76% des enseignants de langues vivantes, dans les établissements élémentaires tchèques,

Faklova

pour l'année scolaire 1996/97, n'avaient pas de qualifications particulières en la matière. Cette étude concluait notamment:

- à un manque de professeurs de langues qualifiés;
- à un manque de jeunes enseignants (en raison des salaires trop bas);
- que l'âge moyen des enseignants se situait entre 40 et 50 ans;
- à un très faible pourcentage d'enseignants de sexe masculin (environ 11%);
- que l'étude d'une langue étrangère était particulièrement ardue pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en général;
- à une situation critique dans le premier cycle de l'enseignement élémentaire (4^e et 5^e années de scolarité);
- à des classes de langues surchargées en raison de la pénurie de professeurs de langues vivantes.

Cependant, la situation est meilleure dans le second degré du secondaire, où plus de 66% des professeurs d'anglais sont dûment qualifiés.

Qui sont les enseignants de langues vivantes dans l'enseignement élémentaire?

L'enquête précitée a donc indiqué que, pour l'année scolaire 1996/97, 24% seulement des enseignants de langues vivantes au niveau élémentaire étaient qualifiés. Les autres enseignants de langues (toujours au niveau élémentaire) font partie des catégories suivantes:

- ils ont un diplôme d'enseignant dans une autre discipline et suivent une formation en langues vivantes au niveau universitaire (5,8%);
- ils ont un diplôme d'enseignant dans une autre discipline et ont passé un examen d'Etat de langues vivantes (15,9%);
- ils sont titulaires d'un diplôme universitaire et ont passé un examen d'Etat de langues vivantes (7,3%);
- ce sont des personnes qui sortent de l'enseignement secondaire (13,4%);
- ils n'ont pas de qualifications officielles pour l'enseignement des langues vivantes (57,6%).

Des mesures ont été prises afin de fournir une formation linguistique minimum aux enseignants du primaire non qualifiés pour l'enseignement d'une langue étrangère, mais s'étant portés volontaires dans ce sens. Bon nombre d'entre eux suivent des cours de langues vivantes organisés par des centres pédagogiques, par des organismes scolaires locaux, par le British Council, etc. Cependant, les certificats de participation à l'un de ces cycles de cours ne sont pas officiellement reconnus pour l'enseignement d'une langue vivante.

Supports pédagogiques et évaluation

Les textes relatifs aux programmes insistent sur des méthodes pédagogiques favorisant la communication. En ce qui concerne l'enseignement élémentaire, les programmes mettent essentiellement l'accent sur l'expression orale et notamment sur une prononciation intelligible.

Les manuels scolaires

L'Amendement de 1990 à la Loi sur l'Éducation garantit aux enseignants et aux élèves la liberté d'utiliser les manuels et autres supports pédagogiques de leur choix. Au niveau élémentaire, ce choix est influencé par la « Liste des manuels recommandés », publiée et actualisée tous les ans par le Ministère de l'Éducation. Les établissements d'enseignement élémentaire ont l'obligation de fournir gratuitement des manuels pour chaque discipline. Dans la liste en question, chaque enseignant sélectionnera le manuel le plus adapté. Les manuels sont fournis gratuitement aux élèves, mais ces derniers doivent les restituer en fin d'année scolaire.

Il existe des différences entre les manuels conçus localement et les ouvrages étrangers. Les manuels scolaires locaux comportent toujours un dictionnaire bilingue. De l'avis de la plupart des enseignants, les sections grammaticales y sont mieux organisées – même si, parfois, la grammaire se voit accorder trop d'importance. La plupart des manuels locaux ne sont pas accompagnés d'un cahier d'exercices indépendant et les guides annexes destinés aux enseignants ne fournissent aucune orientation méthodologique; en ce qui concerne les cassettes audio locales, leur contenu est loin d'être aussi varié que celui de la plupart des ouvrages pédagogiques étrangers.

Notre étude de divers établissements élémentaires d'Olomouc nous a révélé que certains enseignants d'anglais concevaient des cours spéciaux d'initiation, avant la phase d'utilisation du manuel traditionnel. En ce qui concerne l'anglais, cette période d'initiation se fait par l'écoute de la langue et l'expression orale dans cette même langue. La lecture et l'écriture n'interviennent qu'après l'acquisition, par les jeunes élèves, de cette dimension orale de base. Il s'agit d'initier les élèves en question à un anglais scolaire très simple – vocabulaire de base dans différents domaines (par exemple les couleurs, la famille, les chiffres, l'alphabet, une heure de cours en classe, etc.). Les élèves apprennent également de petits poèmes et des chansons. Le recours à des images, à des diapositives, à une poésie toute simple, à des chansons et à diverses activités de communication est également important au cours de cette phase.

Faklova

L'évaluation

Tout au long de leur scolarité primaire et secondaire, les élèves obtiennent, deux fois par an, un bulletin scolaire où sont consignées leurs notes – de 1 (niveau excellent) à 5 (niveau nul). Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, chaque professeur évalue généralement le travail de ses élèves par le biais de différentes activités en classe et de divers contrôles. A l'échelon local, de nombreux enseignants ont coutume de vérifier les connaissances dans des domaines bien précis (grammaire, vocabulaire) et le recours à la traduction d'une langue à l'autre est encore très répandu.

Récapitulatif

Depuis 1990, la République tchèque est membre du Conseil de l'Europe et a, à ce titre, pris part à divers projets visant à promouvoir la compréhension interculturelle entre citoyens européens. L'Etat tchèque a également contribué à la mobilité éducative et professionnelle dans la « nouvelle Europe ».

Ces neuf dernières années, les autorités tchèques ont fait des progrès importants en matière de révision du système éducatif. Il reste cependant encore beaucoup à faire – notamment dans le domaine des langues vivantes. Le développement de l'enseignement des langues vivantes dans le primaire va exiger une formation extensive et intensive des enseignants, à la fois initiale et continue. En outre, il y a nécessité urgente d'une réforme visant à garantir et à améliorer le prestige des enseignants dans la société tchèque.

Références

CINK, P. (1998-1999) Language Policy in New Europe (III). *Cizi jazyky*, 42 (9-10).

CZECH STATISTICAL OFFICE (1998) *Statistical Yearbook of the Czech Republic, 1998*. Scientia: Praha.

GRIFFITHS, M. (1995) Keeping on Track: Curriculum Development on the Three-Year Teacher Training Project in the Czech Republic. *Perspectives* 5. Praha: British Council.

KOUCKY, J. (1999) Czech Education and Europe. *Učitel'ské noviny*, 102 (7-8).

KOVARICOVA, D.; MASARIKOVA, J. (1997) K Zajisteni Vyuky Cizich Jazyku v CR [Foreign Language Teaching in the Czech Republic]. *Cizi jazyky*, 42 (1-2).

LENOCHOVA, A. (1996) The Czech Republic. In Dickson and Cumming (eds) *Profiles of Language Education in 25 Countries*.

MINISTRY OF EDUCATION, CR. (1999) Concept of Education and Development of Educational System in the Czech Republic. *Učitel'ské noviny* 22.

OECD (1996) *Reviews of National Policies for Education – Czech Republic*. Paris: OECD Publications.

PERCLOVA, R. (1999) *A Language Portfolio in the Czech Republic*. Praha: Ministry of Education of the Czech Republic.

PRECH, V. (1995) Is the school leaving exam really an exam? That was the Question. *Perspectives*, 6. Praha: British Council.

Faklova

Éléments biographiques

Zuzana Faklova

Zuzana Faklova a enseigné l'anglais à Olomouc, aux niveaux élémentaire et secondaire. Depuis 1996, elle assure la formation d'enseignants à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Palacky, à Olomouc. Elle enseigne l'anglais sous l'angle de la méthodologie d'une langue étrangère et contribue à l'organisation de stages pratiques d'enseignement pour ses étudiants.

L'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Roumanie

Carmen-Maria Ralea

Le système éducatif

Le système éducatif roumain comporte un secteur public et un secteur privé. L'enseignement précédant le niveau universitaire relève du Ministère de l'Éducation – par le biais d'inspections de l'enseignement à l'échelon local, tandis que l'enseignement supérieur n'est que coordonné par le Ministère, qui respecte l'autonomie des universités.

Les différents niveaux scolaires

L'entrée obligatoire dans l'enseignement primaire se fait à l'âge de 7 ans. Toutefois, si les parents le souhaitent, ils peuvent faire entrer leurs enfants dans le primaire à 6 ans – ce qui était, avant 1989, l'âge officiel de début de la scolarité obligatoire. La scolarité est obligatoire jusqu'en huitième année – ce qui recouvre quatre années de primaire et les trois années du premier degré du secondaire (dans des établissements que l'on appelle, en Roumanie, les *gymnasium*).

A l'issue de cette période de scolarité obligatoire, les élèves doivent passer un examen attestant des résultats obtenus et permettant de poursuivre des études supérieures. Du fait du nombre de places limité dans les collèges supérieurs, les autorités incitent largement à choisir l'enseignement professionnel – qui fait actuellement l'objet d'une réforme. La plupart des collèges supérieurs dispensent un enseignement généraliste; quelques établissements seulement proposent des études d'économie, de formation à l'industrie, d'agriculture et d'art. La tendance actuelle – pour un nombre d'étudiants croissant – est d'entrer dans un département d'économie du fait que, dans ce domaine, le marché du travail est en pleine expansion.

Les enseignants

Jusqu'en 1999, les enseignants du primaire étaient diplômés d'un collège de pédagogie, où ils avaient fait cinq ans d'études – contre quatre dans tout autre type de collège. Ces personnes étaient qualifiées pour enseigner toutes les disciplines – excepté les langues vivantes. A partir de 1999, il a été prévu de former les futurs enseignants du primaire pendant trois ans, dans des collèges

Ralea

spécialisés, se situant au-dessus du niveau des collèges d'enseignement supérieur. Cette formation doit inclure une préparation à l'enseignement d'une langue étrangère dans le primaire.

Dans le secondaire – premier comme second degré, les diplômés d'université dans une certaine discipline peuvent en fait enseigner toutes les matières. Il n'y a pas d'exigences particulières pour pouvoir enseigner dans le second degré du secondaire. Après obtention du diplôme d'enseignant, il faut obligatoirement passer un concours pour être titulaire d'un poste dans un établissement d'enseignement – quels qu'en soient le type ou le niveau.

Programmes/Examens

Il y a, en Roumanie, un Conseil des Programmes nationaux, composé de spécialistes de l'éducation, d'inspecteurs rattachés au ministère de tutelle, de chercheurs, de professeurs d'université et d'enseignants d'autres niveaux. Ce conseil est chargé de l'élaboration des programmes nationaux imposés pour chaque discipline. Il s'agit de lignes directrices générales sur l'enseignement et la rédaction des manuels scolaires – puisque, désormais, chaque discipline dispose de ses propres manuels. Le Conseil des Programmes détermine également les bases du processus d'évaluation du travail scolaire. Cependant, en vue d'encourager l'autonomie des établissements et les politiques éducatives à l'échelon local, quelque 30% des programmes sont en fait conçus par les établissements mêmes – en fonction des intérêts des élèves et des besoins locaux. Chaque établissement scolaire propose un éventail de matières facultatives, parmi lesquelles les élèves en choisissent deux ou trois.

Il y a deux grands examens nationaux: l'Examen dit « d'accomplissement » à la fin de la huitième année de scolarité et l'Examen de fin de scolarité ou « Baccalauréat » (exigé pour l'entrée dans l'enseignement supérieur) en fin de douzième année. L'« Examen d'accomplissement » se compose d'épreuves de roumain (ou de la langue maternelle de chaque minorité), de mathématiques, d'histoire et de géographie. Quant au « Baccalauréat », il consiste en des épreuves dans les matières obligatoires valables pour tous les établissements (dont, depuis 1999, une épreuve de langue étrangère) et dans des matières facultatives, en fonction du profil de chaque établissement.

Les langues étrangères

Contexte

L'enseignement des langues étrangères a toujours eu une place importante dans la politique éducative roumaine. Le roumain est une langue d'origine latine – de même que le français, l'espagnol, l'italien et le portugais. Traditionnellement, le

français a longtemps été la première langue étrangère étudiée en Roumanie; cependant, de 1948 à 1965, sous l'influence très forte du système éducatif soviétique, le russe a été la langue vivante obligatoire. Puis, entre 1966 et 1978, la Roumanie a forgé de nouveaux liens avec le reste du monde, si bien que la tradition concernant l'enseignement des langues étrangères a évolué. Aujourd'hui, il y a deux langues étrangères obligatoires – la première étant étudiée dès la deuxième année de scolarité. Depuis 1989, la Roumanie s'est efforcée de se mettre au niveau en matière d'enseignement des langues vivantes – et a obtenu de bons résultats dans ce domaine. Aux côtés des langues « traditionnelles » telles que le français, l'anglais, l'allemand, le russe, l'italien et l'espagnol, le japonais est également enseigné, désormais, dans un nombre restreint d'établissements.

La situation actuelle

Aux termes de la réglementation actuelle, deux langues vivantes – parmi celles que nous venons d'évoquer – sont obligatoires au cours des périodes primaire et secondaire. La première langue vivante est enseignée à partir de la troisième année de scolarité – à des élèves de 8/9 ans. Cependant, dans un esprit de respect de l'autonomie locale, les établissements scolaires peuvent également proposer une langue étrangère, en tant que matière facultative, dès la première année de scolarité – c'est-à-dire à des élèves de 6/7 ans. L'étude d'une seconde langue vivante commence en cinquième année de scolarité – à l'âge de 11/12 ans. Lors de son entrée au collège, un élève peut changer de seconde langue et commencer également l'étude d'une troisième langue étrangère. Toutefois, en ce qui concerne la première langue vivante, celle-ci doit rester la même tout au long de la scolarité. Le français reste la langue étrangère majoritairement choisie par les élèves roumains; cependant, ceux-ci – et leurs parents – ont une demande de plus en plus forte vis-à-vis de l'anglais. Il y a cependant à cela un sérieux obstacle: la pénurie de professeurs d'anglais dans les établissements scolaires roumains.

L'enseignement des langues vivantes vise les objectifs suivants:

- le développement de compétences linguistiques fondamentales;
- l'acquisition, par l'élève, du vocabulaire et des règles grammaticales nécessaires à une communication aisée et correcte;
- le fait de permettre à l'élève de comprendre et de transmettre lui-même des messages, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit – et ce, dans divers contextes;
- l'encouragement à un usage créatif des connaissances et compétences acquises;
- le fait d'assurer un accès direct à une information scientifique, technologique ou culturelle;
- l'élargissement de l'horizon des élèves;

Ralea

- le fait d'aider les élèves à bien comprendre les valeurs démocratiques.

L'enseignant responsable d'une classe évalue les progrès de l'élève tout au long de l'année scolaire, par des contrôles oraux et écrits. Les notes vont de 1 à 10 – 5 étant considéré comme « admissible ». En dehors des épreuves de langues au Baccalauréat, il n'existe pas d'autre examen national de langues vivantes en Roumanie.

L'enseignement privé

La majorité des élèves roumains fréquente un établissement public. On compte dans le pays – dans les grandes villes, essentiellement – un nombre limité d'écoles de langues privées, accueillant des élèves de tous âges et de tous niveaux. Quelques-uns de ces établissements proposent un enseignement d'anglais très « ciblé ». Un élève peut également prendre des cours particuliers. En raison de la demande actuelle (pour la plupart des emplois, une bonne connaissance d'une ou deux langues étrangères est requise), il y a un nombre croissant de Roumains qui étudient les langues vivantes.

Formation et progression des enseignants de langues

Dans le cadre de leur troisième année d'études à l'université, tous les futurs enseignants de langues vivantes doivent, pendant un semestre, suivre des cours de méthodologie et effectuer un stage d'enseignement dans une école (dix heures d'observation d'un professeur-guide et quatre heures d'enseignement effectif). Le système du professeur-guide (ou « mentor »), instauré dans le domaine des langues vivantes avec le concours du British Council, est, aujourd'hui, opérationnel et considéré comme un modèle pour d'autres disciplines. Des normes professionnelles ont été fixées pour ces « mentors » et la prochaine étape, en la matière, sera la reconnaissance, par le Ministère de l'Éducation, de cette fonction de tuteur en tant qu'activité à part entière. La plupart des diplômés de langues (et en particulier ceux qui avaient une langue étrangère comme discipline principale, dans le cadre de leurs études) ont une bonne maîtrise de la langue en question.

Après une période d'essai de deux ans, les enseignants doivent passer un examen baptisé *definitivat* et leur permettant d'obtenir leur titularisation. La réussite à cet examen permet également de monter d'un échelon dans la profession, avec hausse de salaire à la clé. Au cours de sa carrière, un enseignant peut encore passer deux examens facultatifs – les examens dits de second et de premier degré, permettant également de progresser dans l'échelle professionnelle.

Outre ces possibilités de promotion professionnelle, les enseignants peuvent aussi participer à des cours de recyclage en pédagogie, en méthodologie et en littérature, dispensés par des professeurs d'université ou par des spécialistes

opérant au sein de centres de ressources baptisés « Maisons des enseignants ». Avant 1989, ce recyclage était obligatoire tous les cinq ans, pour tous les enseignants. Aujourd'hui, ces cours sont facultatifs, mais ils sont en fait suivis par un grand nombre d'enseignants qui éprouvent la nécessité d'actualiser leurs connaissances dans le contexte de la réforme de l'Education. Les cours en question sont gratuits; ce système ne bénéficie cependant d'aucune incitation financière. Parmi ces cours, citons le « Mettext », coordonné par le British Council et visant à aider les enseignants à mieux comprendre la méthodologie proposée par les nouveaux manuels scolaires et à mieux utiliser ces derniers. Par ailleurs, des cours généraux de méthodologie sont également organisés à l'intention d'enseignants non qualifiés (c'est-à-dire n'ayant pas étudié la langue étrangère en question à l'université, mais en ayant néanmoins une bonne connaissance) – ces enseignants occupant un poste en l'absence de professeurs plus spécialisés.

Il existe également des associations régionales et nationales d'enseignants (par exemple, pour l'anglais, la branche roumaine de l'IATEFL), qui organisent des conférences à l'échelon régional ou national. En 1998, la Roumanie fut le pays hôte de la Conférence de l'enseignement de l'anglais dans la région des Balkans.

Aujourd'hui, on dispose, dans le pays, d'informations sur les manifestations internationales et les enseignants roumains peuvent y soumettre des contributions écrites. Ces événements sont financés soit par le Ministère de l'Education, soit par d'autres organisations qui soutiennent les réformes en Roumanie (notamment la Fondation Soros, le British Council, le Centre culturel français, le Goethe Institut entre autres).

Les jeunes apprenants et les langues étrangères

Les différents niveaux

Au niveau pré-scolaire, un nombre croissant d'écoles maternelles organise l'enseignement – payant – d'une langue étrangère. D'autre part, certaines écoles maternelles privées proposent un enseignement intégral en langue anglaise. A noter qu'à ce niveau de scolarité, il n'existe pas de programme national. Le Ministère de l'Education propose des lignes directrices, à la fois thématiques et relatives à la grammaire, pour un cours hebdomadaire de 45 à 50 minutes. A ce niveau pré-scolaire, l'enseignement d'une langue est un véritable défi, dans la mesure où les enseignants doivent concevoir eux-mêmes le programme et les supports pédagogiques. L'autre défi est le fait que l'enseignement linguistique doit être, à ce niveau, exclusivement oral. Le marché propose toute une gamme de manuels, mais leur prix est prohibitif pour la plupart des familles. On espère que, dans un proche avenir, des supports écrits conçus en Roumanie même pourront remédier à ce problème.

Ralea

Aux termes du Programme national, les élèves du primaire commencent à étudier une première langue étrangère en troisième année (soit à l'âge de 8/9 ans). A ce stade, il s'agit de deux cours hebdomadaires de 45 à 50 minutes chacun. Chaque classe compte en principe 25 élèves. Les jeunes Roumains peuvent également commencer l'étude d'une langue étrangère – en tant que matière facultative – dès la première année du primaire, à condition que les langues fassent partie du programme proposé par l'établissement. En fait, les parents sont en droit d'inscrire leurs enfants dans une école qui dispense le type d'enseignement qu'ils recherchent. Etant donné que la plupart des parents souhaitent voir leurs enfants étudier l'anglais, les établissements scolaires font tous les efforts possibles pour répondre à cette attente. Cela implique aussi une charge de travail plus importante pour les enseignants.

Les classes particulières

En troisième et quatrième années de primaire, il arrive que les établissements organisent un enseignement intensif – c'est-à-dire un cours hebdomadaire supplémentaire et des élèves répartis en deux groupes, avec un professeur différent pour chaque groupe. Ces établissements scolaires font parfois appel à une personne pour laquelle la langue enseignée est aussi sa langue maternelle (cela peut être, par exemple, un volontaire appartenant au « Peace Corps ») – cette personne assurant un cours hebdomadaire sur trois. L'enseignant en question est rémunéré par le Ministère de l'Éducation, mais ce sont les parents qui prennent son logement à leur charge. Les élèves autorisés à suivre ces cours intensifs sont généralement sélectionnés à l'entrée en première année, par le biais d'un test d'aptitude dans leur langue maternelle.

Une autre manière d'attirer un nombre croissant d'élèves vers les cours de langues étrangères est de proposer un enseignement facultatif, dans la langue en question et dans un domaine particulier (par exemple, l'art dramatique, l'écriture créative, la chanson, etc.). Des élèves de différentes classes peuvent se regrouper par centre d'intérêt, afin d'étudier la discipline en question à raison d'un ou deux cours par semaine – en plus de leurs cours normaux.

D'une manière générale, les enfants roumains sont très motivés par l'étude des langues étrangères et la plupart d'entre eux sont soutenus par leurs parents à cet égard. De leur côté, les adultes ont, semble-t-il, compris l'importance des langues dans le monde actuel et pour l'avenir et s'efforcent de communiquer cette idée à leurs enfants.

Programmes/ Evaluation

Il existe, pour chaque langue vivante enseignée en troisième et quatrième années de primaire, un programme établi à l'échelon national. Tous ces programmes ont en commun les objectifs généraux qui y sont fixés et les objectifs de référence;

ils diffèrent seulement en termes de contenu. Le Conseil national d'Évaluation a également fixé, par écrit, des normes d'évaluation valables pour toutes les disciplines et pour chaque année scolaire. En ce qui concerne les langues étrangères, il a été établi quatre niveaux de compétence et de résultats: insuffisant, passable, bon et très bon – ce système ayant remplacé la notation de 1 à 10.

Supports et méthodes

Depuis 1997, les enseignants roumains ont le choix, chaque année, entre trois manuels scolaires sélectionnés par le Conseil d'Évaluation et approuvés par le ministère de tutelle. Il s'agit non seulement d'ouvrages britanniques, édités par Longman, Oxford University Press, Cambridge University Press et Heinemann, mais aussi de manuels conçus par des auteurs roumains. Ces publications sont financées par la Banque mondiale et sont mises gratuitement à la disposition des élèves – lesquels les passent à leurs camarades plus jeunes, en fin d'année. Les autres éléments de l'ensemble pédagogique sont achetés par les élèves (c'est ce qu'on appelle le « manuel d'activité ») ou par les établissements (il s'agit du guide et des cassettes utilisés par le professeur). Outre le manuel qu'ils ont sélectionné parmi les trois ouvrages obligatoires, les enseignants sont libres d'utiliser tout autre support jugé utile et adéquat.

A l'heure actuelle, l'approche dite « de communication » prédomine, en Roumanie, en matière d'enseignement des langues vivantes – approche illustrée par les nouveaux supports disponibles. Cela correspond à l'objectif global de cet enseignement, qui est de préparer les élèves à la réalité concrète – un univers où la langue étrangère est avant tout un instrument de communication.

Conclusion

Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes dans le primaire connaît une évolution radicale – fort bien accueillie, d'ailleurs, par les enseignants, les parents et les élèves. Étant donné que les jeunes Roumains ont besoin d'une bonne instruction de base pour pouvoir progresser, l'enseignement des langues à de jeunes – voire très jeunes – apprenants est considéré comme un enjeu de première importance, de même que dans tous les autres pays du monde. Les enseignants roumains y voient un défi professionnel majeur et font de leur mieux pour y répondre. Ils sont particulièrement conscients des bénéfices que les tranches d'âge en question peuvent tirer de l'apprentissage des langues et de la complexité d'un tel enseignement. Aussi les enseignants roumains sont-ils très favorables à la formation, à la coopération, aux expériences et aux échanges dans ce domaine – quelle qu'en soit la forme.

Ralea

Éléments biographiques

Carmen-Maria Ralea

Carmen Maria-Ralea enseigne l'anglais dans le primaire et le premier degré du secondaire – c'est-à-dire de la deuxième à la huitième année de scolarité. Elle forme également des enseignants dans la capitale, Bucarest, et dirige deux cycles de cours par an sur la méthodologie de l'enseignement des langues – à l'intention de professeurs spécialisés comme d'enseignants non qualifiés dans ce domaine précis. En tant que guide (ou « tutrice »), elle coordonne également, chaque année, la pratique enseignante d'une dizaine d'étudiants stagiaires. Elle a également coordonné le groupe concepteur des programmes d'anglais pour le primaire et le premier degré du secondaire. Depuis 1998, elle gère à temps partiel le Centre de Ressources pour Enseignants du British Council à Bucarest.

L'enseignement des langues vivantes à des enfants en Bulgarie

Nadya Berova et Lydia Dachkova

Le présent article a pour but d'exposer quelques aspects – d'ordre général et plus spécifique – de l'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants en Bulgarie. Dans ce pays, ce type d'enseignement s'inscrit dans le cadre du système éducatif général et du contexte plus particulier de l'enseignement des langues.

En Bulgarie, les principales caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères sont les suivantes:

- le Ministère de l'Éducation et des Sciences a établi qu'une bonne connaissance des langues étrangères était essentielle à un développement effectif de la population active dans le contexte actuel de restructuration économique et politique, ainsi qu'au développement des relations avec le reste du monde;
- le Ministère souhaite étendre l'enseignement des langues vivantes à une majorité d'élèves – dès le plus jeune âge;
- en Bulgarie, la demande d'accès aux langues étrangères – notamment l'anglais – est aujourd'hui très marquée. Le gouvernement bulgare a reconnu la place essentielle de l'anglais en tant que langue internationale;
- l'anglais s'est révélé être le premier choix des élèves en tant que langue étrangère (les élèves peuvent choisir leur première et leur seconde langues vivantes);
- une forte pression s'exerce sur les autorités éducatives, afin que celles-ci accroissent l'offre de langues étrangères enseignées à l'école – et notamment l'anglais;
- le marché, en pleine expansion, de l'enseignement privé destiné à des élèves de tous âges s'est concrétisé par l'ouverture de nombreuses écoles de langues privées;
- pour les jeunes Bulgares, les possibilités éducatives passent par une bonne connaissance des langues étrangères.

Le système éducatif bulgare

Le système éducatif bulgare se caractérise à la fois par une tradition et par une certaine évolution. C'est le Ministère de l'Education et des Sciences qui a totalement la charge de définir la politique éducative de l'Etat – pour l'enseignement public comme pour le secteur privé.

Le système scolaire – les structures

Conformément à la nouvelle Loi de 1991 sur l'Enseignement public, la scolarité est obligatoire à partir de l'âge de 7 ans – les enfants pouvant être éventuellement scolarisés dès l'âge de 6 ans. Les différents niveaux d'instruction sont, successivement: le primaire (1^{ère} à 4^e année de scolarité); le premier degré du secondaire (de la 5^e à la 7^e/8^e année); le second degré du secondaire (de la 8^e à la 11^e/12^e année).

Les différents types d'établissements sont les suivants:

- les écoles primaires: 1^{ère} à 4^e année;
- les établissements d'enseignement « fondamental »: 1^{ère} à 7^e/8^e année;
- les collèges d'enseignement général: 1^{ère} à 6^e/7^e année;
- les établissements spécialisés (par exemple, les Ecoles intermédiaires de Langues): 8^e à 11^e/12^e année;
- les établissements professionnels: 9^e à 12^e année.

Les établissements d'enseignement spécialisé, qui accueillent les élèves à l'issue de la septième année de scolarité, sont très sélectifs. Ils imposent deux examens d'entrée (par exemple, des épreuves de langue et littérature bulgares et de mathématiques pour l'entrée dans une Ecole de Langues).

En 1997, 60 à 70% des élèves ayant accompli avec succès leur scolarité secondaire poursuivaient leurs études dans des collèges d'enseignement supérieur ou des universités.

Organisation générale de la formation des enseignants

Il existe différents types et niveaux de programmes de certification des enseignants:

- le type classique, à l'université – cinq ans d'études conduisant à une Maîtrise;
- la filière des universités pédagogiques – quatre ans d'études, conduisant à la Licence;

- la filière des établissements d'enseignement supérieur – quatre ans d'études, conduisant à une Licence;
- la filière des collèges pédagogiques – trois ans d'études, pour l'obtention d'un « Certificat d'enseignement » (en affiliation avec une université ou de manière indépendante).

Les deux dernières filières préparent en principe à l'enseignement aux niveaux pré-scolaire et primaire.

Le Programme national

Il existe un « Programme national » – qui doit être obligatoirement respecté. De nouvelles matières obligatoires ont été instaurées à partir de 1989, en raison des nouvelles conditions politiques, économiques et sociales que connaissait la Bulgarie. Dès lors, l'étude du russe n'a plus été obligatoire et l'enseignement de leur langue maternelle (notamment le turc, l'arménien, l'hébreu) aux enfants issus des minorités ethniques correspondantes a été rétabli.

Le Programme national prévoit trois catégories de matières: les matières obligatoires (ou « fondamentales »), les options et les disciplines dites « de prédilection ».

- *les matières fondamentales* – il s'agit de disciplines générales, obligatoires pour l'ensemble des élèves;
- *les options* – qui impliquent une spécialisation. Les élèves doivent obligatoirement choisir un certain nombre d'options (deux ou trois, par exemple) parmi toute une gamme proposée. Une fois ce choix effectué, ces options deviennent en fait des matières obligatoires;
- *les disciplines de prédilection* – qui appellent une formation supplémentaire, dans des domaines intéressant tout particulièrement l'élève.

Cette modification des programmes officiels s'inscrit dans le cadre des priorités fixées par le Ministère de l'Education et des Sciences.

Conformément à la Loi sur l'Education, révisée en 1998, tous les élèves doivent, à la fin de leur huitième année de scolarité « fondamentale », passer un examen comportant des épreuves de bulgare et de mathématiques. Puis, à l'issue de la scolarité secondaire, ils passent de nouveau un triple examen (épreuves de bulgare, de mathématiques et de l'une des options choisies).

Les langues étrangères

Avant la Seconde Guerre mondiale, le français, l'allemand, l'anglais, le russe et l'italien étaient les langues les plus étudiées. Cependant, depuis lors, les langues

étrangères les plus couramment enseignées sont le russe, l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien.

Contrairement aux pratiques en cours dans d'autres pays anciennement socialistes les élèves n'ont pas eu en Bulgarie à choisir entre le russe et une autre langue étrangère. Si l'étude de la langue russe était effectivement obligatoire, pour l'ensemble des élèves, de la troisième année de scolarité à la fin de l'enseignement secondaire – à raison de deux ou trois heures par semaine, une autre langue étrangère était également enseignée un peu plus tard (à partir de la cinquième année et jusqu'à la fin du secondaire), à raison de trois heures par semaine – en moyenne. A l'heure actuelle, les élèves bulgares ont le choix entre six langues: l'anglais, le russe, l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien.

Les langues étrangères dans le cadre du Programme national

Le Ministère de l'Éducation et des Sciences a annoncé ses priorités en 1998. La première de ces priorités – devant les technologies de l'information et l'instruction civique – est précisément l'enseignement des langues étrangères aux plus jeunes, dès la première année du primaire.

Le Ministère a défini comme suit sa politique en matière d'enseignement des langues:

- l'objectif général est d'étendre cet enseignement à la majorité des élèves bulgares;
- un nouveau programme devrait être établi dans ce domaine, dans le but de doter les jeunes d'une bonne connaissance pratique d'au moins deux langues étrangères. Les élèves doivent pouvoir choisir entre les langues suivantes: l'anglais, le russe, le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien;
- la première langue étrangère doit être maîtrisée à un niveau soit général, soit avancé – selon le type d'établissement scolaire;
- la deuxième langue étrangère doit être « maîtrisée » à un niveau plus « restreint »;
- dans les établissements techniques ou professionnels, l'enseignement des langues vivantes devrait également viser des aspects linguistiques plus spécifiques.

Aux termes du Programme national en vigueur, les élèves sont libres de leur choix en ce qui concerne leur première et leur deuxième langues vivantes: ils peuvent choisir entre l'anglais, le russe, l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien; en principe, la première langue étrangère est étudiée à partir de la cinquième année de scolarité, à raison de quatre heures par semaine. La deuxième langue étrangère peut être choisie en tant que « discipline de prédilection », à partir de la septième année de scolarité.

Bulgarie

En 1998, le Ministère de l'Éducation et des Sciences lançait un projet de développement des programmes, concernant l'apprentissage précoce des langues vivantes en Bulgarie. Le nouveau programme a d'ores et déjà été élaboré et communiqué aux différents établissements scolaires.

Le nombre d'élèves étudiant telle ou telle langue dépend en grande partie des effectifs en enseignants de la langue en question.

Le tableau 4 ci-après indique le nombre d'élèves par langue étrangère, pour l'année scolaire 1998/99.

Langues	Niveau pré-scolaire	1 ^{ère} année du primaire	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	TOTAL par langue
Anglais	340	12 874	5 718	4 881	4 453	28 266
Allemand	129	2 586	1 169	947	741	5 572
Français	0	1 734	449	473	368	3 024
Russe	0	1 455	1 574	242	2 000	7 171
Espagnol	0	134	96	88	78	396
Italien	0	75	25	57	51	208
Autres	0	127	96	109	127	459
TOTAL par classe	469	18 985	9 127	8 697	7 818	45 096

Tableau 4: Nombre d'élèves bulgares, par langue étrangère, pour l'année 1998/99 : Institut national de l'Éducation.

A noter par ailleurs que, pour la même année scolaire, le nombre total d'élèves, de la cinquième à la huitième année de l'enseignement public, s'élevait à 296 257.

Le tableau 5 ci-dessous indique le nombre total d'élèves de l'enseignement public ayant étudié une langue étrangère au cours de l'année scolaire 1997/98, ainsi que leurs préférences dans ce domaine.

Langues	Anglais	Russe	Allemand	Français	Espagnol
1 ^{ère} langue	327 674	120 966	98 846	89 254	8 251
2 ^e langue	37 843 (25,6%)	61 233 (41,5%)	28 200 (19,1%)	16 228 (11%)	4 126 (2,8%)

Tableau 5: Langues étudiées en Bulgarie au cours de l'année scolaire 1997/98 : Ministère de l'Éducation et des Sciences.

La question de l'évaluation est considérée comme capitale, mais non encore résolue. Il existe un Centre national d'Evaluation de l'Education, qui fait partie de l'Institut national de l'Education. Ce Centre élabore les épreuves de contrôle existant au niveau de la quatrième, de la huitième et de la douzième année de scolarité. Il conçoit également les examens de langue bulgare.

Le rôle de l'Etat, du secteur privé et d'autres acteurs

En Bulgarie, la majorité des élèves fréquente les établissements d'enseignement public. Par conséquent, l'Etat joue un rôle majeur dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le Ministère de l'Education et des Sciences est totalement responsable de la politique éducative de l'Etat. Aux termes de la Loi révisée sur l'Education, les Inspections régionales commencent à jouer également un rôle majeur, dans le sens de la décentralisation du secteur éducatif.

Ces cinq ou six dernières années, on a vu apparaître de nombreuses écoles privées – essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et fondamental. Tous ces établissements proposent un enseignement de langues vivantes – l'anglais, pour la plupart d'entre eux. Il existe également un grand nombre de centres linguistiques privés, proposant un enseignement d'anglais, d'allemand et de français. Cet enseignement s'adresse à un large éventail de personnes en termes de tranches d'âge – depuis les jeunes apprenants jusqu'aux adultes.

Enfin, les centres culturels étrangers installés en Bulgarie – notamment le British Council, le Goethe Institut, le Centre culturel français et le Centre de la BBC – offrent également un enseignement en langues étrangères, principalement destiné aux adultes.

Les programmes de formation des enseignants

La situation économique actuelle du pays a conduit à un départ – préoccupant – de professeurs très compétents des établissements publics. La plupart d'entre eux ont abandonné le métier au cours de la « période de transition ». En Bulgarie, les enseignants sont toujours sous-payés et leur statut social est peu élevé en comparaison de celui dont les professeurs jouissaient au début du vingtième siècle. Globalement, il n'y a pas de politique publique clairement définie en matière de formation des enseignants. Il existe, dans ce domaine, trois grandes catégories de programmes:

- Les programmes pré-emploi:
 - dispensés dans les départements de langues des universités – tels que le Département d'Etudes britanniques et américaines et le Département d'Etudes germaniques de l'Université de Sofia;

- une formation destinée aux futurs enseignants du primaire et du niveau pré-scolaire, ainsi que, depuis 1997, des programmes de langues étrangères proposés par la Faculté d'Education pré-scolaire et primaire de l'Université de Sofia;
- depuis 1997 également, une formation à l'enseignement des langues vivantes dans le primaire et le premier degré du secondaire, dispensée par le Département de Linguistique appliquée de la « Nouvelle Université bulgare » de Sofia;
- Des programmes en cours d'emploi, dispensés par les « Instituts de formation continue des enseignants »:
 - il y a, en Bulgarie, trois instituts chargés de la Formation continue des enseignants: l'Institut central de Sofia, rattaché à l'Université de Sofia; l'Institut Stara Zagora, rattaché à l'Université de Plovdiv; enfin, l'Institut de Varna, rattaché à l'Université de Shumen. Conformément aux nouvelles priorités fixées par le Ministère de l'Education et des Sciences, ces trois établissements de formation continue ont, ces deux dernières années, organisé des cycles supplémentaires destinés aux professeurs enseignant à de jeunes apprenants. Quelque 300 enseignants sont formés chaque année, dans le cadre de cycles d'une ou deux semaines – tout au long de l'année scolaire comme pendant les vacances d'été;
 - le British Council, le Goethe Institut et le Centre culturel français gèrent toute une série de programmes conjoints, destinés aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, en collaboration avec le Ministère de l'Education et des Sciences, ainsi qu'avec de grandes Fondations. Cette formation a lieu essentiellement dans les locaux des trois Instituts de formation continue des enseignants, tout au long de l'année scolaire et pendant les vacances d'été. Certains de ces programmes prévoient également un bref passage dans un centre de langues ou une université du pays dont la langue est étudiée. L'un des programmes majeurs du British Council, baptisé « Former les formateurs », a permis de créer un réseau de formateurs d'enseignants dans l'ensemble de la Bulgarie. Ces formateurs participent de manière active à l'organisation des cycles de formation ayant lieu dans les trois Instituts précités. Certains des formateurs en question sont plus particulièrement orientés vers l'enseignement à de jeunes apprenants. Des réseaux de même type ont été également créés respectivement pour les enseignants de français et d'allemand;
 - il existe par ailleurs divers programmes de suivi et intégrés, proposant toute une gamme d'activités au sein des établissements scolaires, telles que des « journées ouvertes », des cycles d'observation, des débats et un travail de recherche à échelle restreinte;

- citons enfin la possibilité de se recycler pendant un an dans une université.

Au cours de l'année scolaire 1998/99, la « Nouvelle Université bulgare » a organisé un programme de recyclage, afin de permettre aux enseignants du primaire de devenir des professeurs de langues vivantes certifiés à ce niveau du système éducatif. Outre un module purement linguistique (840 heures), ce programme propose une partie méthodologique, notamment sur les thèmes suivants: « Les méthodes d'enseignement des langues vivantes à de jeunes apprenants » (60 heures), « Analyse et conception de supports pédagogiques » (15 heures), « Evaluation et contrôle » (15 heures), « Technologies de l'information » (15 heures). Ce programme prévoit également 15 heures de « travail d'observation » et 60 heures de pratique concrète d'enseignement.

Vu l'intérêt considérable qu'il a suscité, ce programme sera réitéré au cours de l'année scolaire 1999/2000. Il est étroitement lié à deux programmes de formation initiale des futurs enseignants proposés par la Nouvelle Université bulgare – à savoir « La pédagogie de l'enseignement de deux langues étrangères » et « La pédagogie aux niveaux primaire et pré-scolaire en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère ».

Les compétences des enseignants

La maîtrise linguistique des enseignants

A l'heure actuelle, il existe plusieurs catégories d'enseignants:

- les diplômés d'université: il s'agit de professeurs enseignant une langue étrangère en tant que matière principale ou secondaire; ces personnes ont effectué quatre ou cinq ans d'études universitaires;
- les non-diplômés:
 - *les professeurs certifiés/qualifiés*: ils ont fait trois ans d'études dans des collèges et sont autorisés à enseigner aux 6 -14 ans. Dans la plupart des cas, ces enseignants ont des déficiences en termes de « performance linguistique » et leur anglais parlé, par exemple, est souvent insuffisant pour enseigner en classe;
 - *les « recyclés »*: ce sont des diplômés d'université dans une autre discipline « majeure » telle que le russe ou les études d'ingénieur et ayant suivi en outre, pendant un an, un recyclage intensif à l'université afin de pouvoir enseigner une langue étrangère;
 - *les enseignants intérimaires*: ce sont des enseignants non qualifiés – essentiellement des diplômés de langues vivantes d'établissements d'enseignement intermédiaire, ayant en fait une bonne maîtrise de la langue étrangère en question. Ils constituent ce que l'on pourrait

appeler « une solution de remplacement » et ne sont nommés que pour un an. Ils n'enseignent qu'aux élèves les plus jeunes.

Le tableau 6 ci-après indique les qualifications des enseignants de langues vivantes pour l'année scolaire 1995/96 (N.B.: les données fournies dans ce tableau et dans l'ensemble du présent article concernent les établissements publics, sauf indication contraire):

Langues	Nombre total d'enseignants	Diplôme universitaire	Diplôme de collège	Diplôme d'Ecole supérieure
Anglais	3 547	2 129	575	843
Russe	2 667	2 025	524	118
Français	1 958	995	702	261
Allemand	1 557	1 042	340	175
Espagnol	93	84	-	9
Italien	34	31	2	1

Tableau 6: Qualifications des enseignants de langues vivantes en fonction pendant l'année scolaire 1995/96: Institut national de l'Education.

Programmes et supports

Selon les normes nationales – publiées en février 1998 – de qualification des futurs enseignants, ces derniers doivent être titulaires d'une Licence de Lettres et avoir étudié pendant au moins 3 400 heures, échelonnées sur quatre années universitaires.

Les filières suivies sont de trois types: matières obligatoires, matières facultatives et matières dites « de prédilection ». Le programme de matières obligatoires propose une formation fondamentale, tandis que celui relatif aux matières facultatives consiste en des études plus spécialisées. Les étudiants (futurs enseignants) ont l'obligation de choisir un certain nombre de disciplines facultatives qui, après ce choix, deviennent imposées de la même manière que les matières obligatoires. Quant aux disciplines dites « de prédilection », elles constituent une formation supplémentaire, en fonction des intérêts de chaque étudiant.

Les filières de matières obligatoires comportent trois grands « modules ». Les étudiants dont les matières principales sont le bulgare et une langue étrangère doivent obligatoirement suivre les cours ci-après:

- un module philologique général: introduction à la linguistique générale (60 heures), introduction à la théorie littéraire (60 heures), langue classique

Berova / Dachkova

(45 heures), littérature classique et d'Europe occidentale (75 heures), littérature russe (75 heures). Total: 315 heures de cours;

- un module d'études bulgares: cours théorique de langue bulgare moderne (240 heures), littérature bulgare (240 heures), linguistique historique (150 heures), culture populaire bulgare (45 heures). Total: 674 heures de cours;
- un module de langues étrangères: cours théorique de la langue étrangère en question (210 heures), études culturelles (45 heures), littérature dans la langue en question (210 heures), cours pratiques de la langue concernée (960 heures). Total: 1425 heures de cours;
- un module psychologique, éducatif et méthodologique: psychologie (45 heures), pédagogie (60 heures), technologies audiovisuelles et de l'information (15 heures), méthodes d'enseignement de la langue bulgare (60 heures), méthodes d'enseignement de la littérature (60 heures), méthodes d'enseignement des langues étrangères (60 heures). Total: 300 heures de cours.

Au total, la filière « obligatoire » comporte 2 715 heures de cours.

Les étudiants ayant pour matières principales deux langues étrangères doivent suivre les cours ci-après:

- un module philologique général: introduction à la linguistique générale (60 heures), introduction à la théorie littéraire (60 heures), langue classique (45 heures). Total: 165 heures de cours;
- l'enseignement de deux langues étrangères: cours théoriques de langue étrangère (180 x 2 = 360 heures), études culturelles (45 x 2 = 90 heures), littérature (80 x 2 = 160 heures), cours pratiques de langue étrangère (840 x 2 = 1680 heures). Total: 2 490 heures de cours.
- un module psychologique, éducatif et méthodologique: psychologie (45 heures), pédagogie (60 heures), technologies audiovisuelles et de l'information (15 heures), méthodes d'enseignement des deux langues étrangères (120 heures). Total: 240 heures de cours.

Le nombre d'heures total de cours des étudiants de deux langues étrangères s'élève donc à 2 895.

Les universités doivent organiser la pratique enseignante comme suit: visites de classes pendant les cours (45 heures), pratique concrète de l'enseignement (90 heures) et pratique enseignante à la fin de la dernière année d'études (160 heures). Les visites en question consistent notamment en une observation et une analyse de cours concrets ou d'autres formes d'enseignement, sous la direction d'un Maître de conférences universitaire. A l'heure actuelle, la pratique enseignante des étudiants comporte également un travail d'observation des

cours, en classe, et d'autres formes d'enseignement, dans la perspective de la pratique du métier, au cours de la dernière année d'études. En effet, au cours de cette dernière année, l'étudiant enseigne de manière indépendante – mais sous l'égide d'un professeur et d'un Maître de conférences universitaire.

La progression professionnelle des enseignants

Il existe un « Système national pour l'avancement et la qualification des enseignants ». Les incitations financières sont purement symboliques: elles viennent s'ajouter au salaire, sans en faire véritablement partie intégrante. Les sommes en question sont totalement d'origine budgétaire.

Ce système national (qui date de 1997) est fait de cinq niveaux:

- Niveaux 5, 4 et 3: dans le cadre d'un établissement scolaire et visant au développement de compétences générales;
- Niveau 2: en vue de l'obtention d'un Certificat inférieur de qualifications (sur examen);
- Niveau 1: en vue de l'obtention d'un Certificat supérieur de qualifications (au terme d'un travail de recherche et d'une thèse défendue dans un Institut de formation continue des enseignants).

Globalement, les autorités éducatives ne sont pas en mesure d'offrir des incitations financières et autres pour convaincre les étudiants d'entrer dans l'enseignement ou pour les encourager à améliorer leurs qualifications.

Il existe des associations d'enseignants de langues étrangères pour chaque langue concernée. Ces associations organisent des conférences et manifestations annuelles. Leurs initiatives dépendent en grande partie de l'aide financière que peuvent leur apporter des organismes extérieurs, tels que les instituts culturels étrangers présents en Bulgarie et certaines fondations locales (par exemple, la Fondation « Société ouverte » de Sofia). Il existe également une branche nationale de l'Association internationale des professeurs d'anglais langue étrangère, qui organise des conférences annuelles. D'autre part, les lettres d'information que publie cette association sont principalement sponsorisées par le British Council. Les professeurs d'allemand possèdent également une organisation nationale. Ils éditent une lettre d'information de manière beaucoup plus régulière, grâce au parrainage du Goethe Institut.

Il existe par ailleurs une revue unique (pour l'ensemble des langues) traitant de l'enseignement des langues étrangères. Ces deux dernières années, elle a pu voir le jour grâce au soutien financier de la Fondation « Société ouverte » de Sofia.

Les jeunes apprenants et les langues étrangères

Organisation

Il y a, en Bulgarie, d'excellentes traditions de l'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants, mais aussi des projets pilotes dans ce domaine. Cela s'est fait principalement en dehors des établissements scolaires.

Il existe ainsi un organisme baptisé « Alliance » et possédant plusieurs centres – à Sofia, Plovdiv et Varna. Cette organisation a été fondée par l'Alliance française avant la Seconde Guerre mondiale. Les premiers cours de langue étrangère y furent des cours de français; puis ceux-ci furent suivis d'un enseignement d'allemand et d'anglais – l'ensemble étant destiné aussi bien à des enfants d'écoles maternelles qu'à des élèves un peu plus âgés et à des adultes. Jusqu'en 1989, cet enseignement s'appuyait sur des manuels conçus et édités en Bulgarie même et fidèles à un programme spécifiquement défini. Par la suite, des manuels étrangers ont également été utilisés.

Avant 1989, il existait un enseignement de langues étrangères pour les enfants des niveaux pré-scolaire et primaire, dans des centres faisant partie d'institutions baptisées « Chitalishta ». Ces dernières sont des organismes spécifiquement culturels, qui existent dans l'ensemble du pays et proposaient alors un enseignement de diverses langues étrangères à des prix très modérés. Le programme et les manuels y étaient les mêmes que ceux des centres de l'« Alliance ». Certaines de ces « Chitalishta » existent toujours et proposent toujours ce type d'enseignement.

Par ailleurs, un projet pilote d'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants (en première et deuxième années de scolarité) a été conçu et dirigé par l'« Institut de Recherche sur la Persuasion » à Sofia. Les langues proposées étaient l'anglais, le français, l'allemand et le russe – de la deuxième à la huitième année de scolarité, parallèlement aux cours pour adultes. Ce projet reposait sur un programme et des manuels particuliers, dont la rédaction avait été dirigée et supervisée par le Professeur Georgi Lozanov et consistant en une approche dite « persuasive ». Le Ministère de l'Education et des Sciences de Bulgarie a approuvé ce programme et ces manuels. Par ailleurs, un certain nombre d'établissements scolaires utilisait également ces ouvrages, dans l'ensemble du pays. Cependant, l'Institut de Recherche sur la Persuasion a dû fermer ses portes en 1991.

En ce qui concerne l'enseignement public, le Ministère de l'Education et des Sciences a, en 1993, approuvé deux types de programmes d'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants. Dans le cadre du premier programme, une première langue étrangère est enseignée dès le début de la scolarité primaire, jusqu'en douzième année. Quant au second type de programme, il prévoit

l'enseignement d'une seconde langue vivante à partir de la deuxième année – et jusqu'en douzième année également.

Un nouveau programme a ensuite été approuvé en 1994. Il prévoit l'enseignement d'une première langue étrangère dès la première année du primaire, puis d'une seconde langue à partir de la cinquième année. Ces deux enseignements doivent se poursuivre jusqu'en douzième année. Le tableau 7 ci-dessous indique la fréquence des cours de langues vivantes (LV) dans le cadre de ce nouveau programme.

Années	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
LV1	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	
LV2					4	4	4	4	4	4	5	

Tableau 7: Nombre de cours de langues hebdomadaires en Bulgarie: Ministère de l'Education et des Sciences.

La durée des cours est de 35 minutes en première année et de 40 à 45 minutes les années suivantes.

Les langues enseignées

La tendance à l'instauration d'un enseignement de langues étrangères dans le primaire est très marquée en Bulgarie. Selon les chiffres concernant l'année scolaire 1996/97, sur les 431 790 élèves que compte au total le primaire, 33 571 (soit 7,78%) étudient une langue étrangère dès la première année. Ce dernier chiffre se répartit comme suit: 21 478 élèves pour l'anglais, 7 041 pour le russe, 2 687 pour l'allemand, 1 896 pour le français, 367 pour l'espagnol et 102 pour l'italien.

De plus, selon les données fournies par le Ministère de l'Education pour l'année scolaire 1998/99, quelque 10% des élèves bulgares étudiaient alors une langue étrangère en première année de primaire.

Les enseignants

En règle générale, les professeurs de langues vivantes ne sont pas bulgares. Ce sont souvent des enseignants non diplômés, à temps partiel et nommés pour un an seulement – du fait même qu'ils ne sont pas certifiés. Ce sont rarement des professeurs responsables d'une classe à part entière.

Incontestablement, une attitude positive de la part de l'enseignant constitue un facteur important d'efficacité dans ce domaine. On peut dire, à cet égard, que les

Berova / Dachkova

enseignants bulgares manifestent un intérêt très concret pour les questions de méthodologie en matière d'enseignement des langues étrangères. Ils participent volontiers à des séminaires, à des ateliers et autres cours et contribuent à la motivation des apprenants.

Les apprenants

Les élèves sont également très motivés. Ils participent de manière active au processus d'enseignement et d'apprentissage. En général, les parents souhaitent que leurs enfants intègrent l'Europe unie.

Une enquête récente indiquait la situation suivante, en Bulgarie, en matière de langues étrangères:

- 4% des Bulgares entre 18 et 65 ans sont en mesure d'utiliser une langue étrangère en tant qu'instrument de communication;
- 20% des diplômés d'université ont une bonne connaissance pratique d'une langue étrangère (la plupart d'entre eux ayant fréquenté une école de langues);
- 70% des parents souhaitent que leurs enfants aient une bonne connaissance pratique de l'anglais.

Les supports utilisés

Le Ministère de l'Education et des Sciences est la seule instance habilitée à approuver et à recommander un ensemble de manuels scolaires étrangers et locaux, pour les différents niveaux et les différents établissements scolaires. Les établissements font ensuite un choix dans la liste proposée par le Ministère et qui comporte globalement trois catégories d'ouvrages: les manuels conçus et publiés en Bulgarie même; les manuels étrangers pour lesquels il existe une autorisation de publication en Bulgarie; enfin, les manuels étrangers originaux, proposés sur le marché bulgare par les représentants de leurs éditeurs.

En ce qui concerne ces supports pédagogiques, la situation varie en fonction des différentes langues. Ainsi, pour le français, l'espagnol et l'italien, il n'existe pas de manuels bulgares destinés à l'enseignement de ces langues dans le primaire. En revanche, il existe des manuels produits localement en ce qui concerne l'allemand et le russe en première année de primaire. Pour l'allemand plus particulièrement, les enseignants ont le choix entre deux séries de manuels de la première à la troisième année; en revanche, il n'y a qu'un manuel disponible pour la quatrième année. Un nouvel ouvrage rédigé en bulgare et édité dans le pays même devait sortir en septembre 1999.

Les manuels étrangers ayant licence de publication en Bulgarie concernent principalement les années supérieures. Il s'agit essentiellement d'ouvrages d'origines britannique et française, destinés respectivement à l'enseignement de l'anglais et du français; quant à l'espagnol, c'est l'Ambassade d'Espagne qui fournit directement les manuels destinés à l'enseignement de cette langue.

Les supports pédagogiques en langue anglaise disponibles sur le marché bulgare et recommandés par le Ministère de l'Education sont les suivants:

1^{ère}- 4^e années (Enseignement d'une langue étrangère à de jeunes apprenants – L'anglais)

BBC: *Muzzy in Gondoland; Muzzy Comes Back; Animated Alphabet.*
Heinemann: *Bravo 1-4; Wizz Kids 1-3; Jacaranda.*
Longman: *English Together 1-4; Parade/English Parade 1-4; Go! 1-3, New Stepping Stones; Splash.*
Oxford UP: *Get Ready; Chatterbox; English Today; You and Me, Zig-Zag, Spy.*
Phoenix ELT: *Buzz 1-3, Superbuzz.*

Les méthodes utilisées

Les enseignants de langues vivantes ont recours en classe à une méthodologie moderne. Ils utilisent également des techniques telles que l'« agitation d'idées » (ou « brainstorming »), le débat ou encore les processus de résolution de problèmes précis.

Aussi bien au niveau du contenu thématique qu'à celui des exercices pratiques, le travail se fait en duo, en groupe ou encore au niveau individuel. Les élèves sont véritablement impliqués dans le processus d'enseignement. Cependant, d'une manière générale, le support technique fait défaut aux établissements scolaires. Certes, on utilise le magnétophone, mais beaucoup plus rarement la vidéo. De même, les technologies de l'information, les ordinateurs et le multimédia sont rarement disponibles – excepté dans certains établissements privés.

En résumé, il y a un besoin urgent d'améliorer les conditions d'enseignement – notamment par la fourniture de manuels plus modernes et d'auxiliaires audiovisuels. En outre, il conviendrait de développer le parc de bibliothèques, dans le but de fournir des informations sur le monde contemporain.

L'évaluation

Comme nous l'avons déjà souligné, l'évaluation se fait soit en fonction de normes obligatoires, soit sur la base de certains critères – l'approche normative étant, toutefois, encore privilégiée à ce jour. La mesure des progrès accomplis

par les élèves est une pratique courante dans l'enseignement. Il y a deux types d'évaluation: formelle et informelle.

Une évaluation fondée sur le concept de formation est pratiquée dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères dans le primaire. Dans ce domaine, les jeunes élèves se voient remettre un certificat en fin de première année de scolarité.

Les défis

En conclusion, nous souhaiterions résumer les défis auxquels doit faire face l'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants en Bulgarie.

- Le pays manque de professeurs de langues qualifiés.
- Il y a souvent problème dans le domaine des compétences linguistiques des professeurs enseignant les langues vivantes à de jeunes apprenants (les langues n'étant pas considérées comme une priorité à ce niveau du système éducatif).
- Il n'y a pas suffisamment d'incitations financières en direction des enseignants – lesquels ont, par conséquent, un statut professionnel peu élevé.
- On note également un déficit de communication entre le secondaire et le tertiaire.
- Une coordination accrue est nécessaire, à l'échelon national, en matière de formation des enseignants, d'élaboration des programmes, de conception des cours, ainsi que de rédaction et d'édition des manuels scolaires.
- A l'heure actuelle, la formation initiale des futurs enseignants ne se fait que dans le cadre de l'université et ne prévoit qu'un nombre d'heures très limité en ce qui concerne la pratique professionnelle en classe.

Références

Consulting Services for Foreign Language Training Upgrading in Bulgarian Schools. (1995). Report of the Helsinki University Knowledge Services Ltd. Helsinki, Finland.

Curricula for Teaching Russian in Primary School (in Bulgarian) (1996). Ministry of Education and Science.

The Educational system in the Republic of Bulgaria, Sofia, November 1996 [in Bulgarian] (1997). Report prepared by the Programme Management Unit, Ministry of Education and Science, project BG 95.06-07. Phare: The European Commission.

ELT Curriculum for Young Learners, Grade 1-8 [in Bulgarian] (1998). Sofia: Ministry of Education.

FLT Curriculum for Young Learners, Grades 5-7 [in Bulgarian] (1998).

Foreign Language Teaching, 1 (1). Sofia.

GEORGIEVA, M.; GROZDANOVA, L.; *et al.* (1998) *Curriculum for Teaching English, grades I-IV* (in Bulgarian). Sofia: Ministry of Education and Science.

NOVAKOV, A.; *et al.* (1998) *Curriculum for Teaching French, Grades I-IV* (in Bulgarian). Sofia: Ministry of Education and Science.

RADULOVA, M. (1996) Problems and Prospects of FLT in Bulgarian Schools (in Bulgarian). *Foreign Language Teaching, 1*. Sofia.

SAVOVA, J. (1996) The Bulgarian Experience of Reform. *European Journal of Education, 31* (1).

STEFANOVA, P.; SAVOVA, E.; ZHILEVA, M. (1995) *Curricula for Teaching German to Young Learners* [in Bulgarian]. Documents and Information from specialists and experts from the Ministry of Education and Science (circular letters, Re: foreign language teaching).

Éléments biographiques

Nadya Berova

Nadya Berova est Directrice d'Études au Centre BBC de Sofia et a, à ce titre, conçu des programmes d'enseignement de l'anglais destinés à de jeunes apprenants, mais aussi à des adultes. Elle est diplômée de l'Université « St Kliment Ohridski » de Sofia, où elle a obtenu une Maîtrise de Philologie anglaise. Elle est également titulaire d'un Certificat supérieur de Qualifications et est aussi une formatrice d'enseignants qualifiée et rattachée au « Réseau des Formateurs d'Enseignants d'anglais » – lequel a été créé par le British Council de Sofia et le Ministère de l'Éducation et des Sciences.

Mme Berova a enseigné pendant de nombreuses années à de jeunes apprenants ainsi qu'à des adultes; elle a également organisé et géré des séances/ateliers de formation de professeurs devant enseigner à de jeunes apprenants. Enfin, elle est l'auteur de manuels et de supports d'enseignement de l'anglais, ainsi que de divers articles consacrés à ce sujet.

Lydia Dachkova

Lydia Dachkova est coordinatrice de programmes auprès de la Fondation « Société ouverte » de Sofia et participe à la conception et à la gestion de programmes d'enseignement des langues étrangères. Elle est diplômée de l'Université de Sofia, où elle a obtenu une Maîtrise de Philologie anglaise, et de l'Université de Moscou, où elle a passé sa thèse de Doctorat de Linguistique appliquée et de Sociolinguistique.

Le Professeur Dachkova a collaboré avec l'Institut de Recherche sur la Persuasion, où elle a enseigné l'anglais à des enfants et à des adultes, et elle a également effectué des travaux de recherche. Elle a également été Maître de Conférences pour des groupes d'étudiants se recyclant en matière d'enseignement des langues étrangères et est l'auteur de divers articles sur ce sujet, ainsi que sur la sociolinguistique. A l'heure actuelle, elle occupe un poste de Maître de Conférences en Sociolinguistique appliquée à la « Nouvelle Université bulgare », pour des étudiants non encore diplômés se préparant à l'enseignement des langues étrangères.

Mmes Berova et Dachkova ont été toutes deux membres d'un groupe de projet sur l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la Fondation « Société ouverte » de Sofia et en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et des Sciences.

Les jeunes apprenants en langues en Pologne

Hanna Komorowska

Le système éducatif

Le système scolaire – Organisation et financement

Le système éducatif polonais se compose des niveaux suivants: l'école maternelle, le primaire, le secondaire et le supérieur. La scolarité est obligatoire à partir de six ans – c'est-à-dire soit au niveau le plus élevé de la maternelle (qui accueille des enfants de 3 à 7 ans), soit au premier niveau du primaire (l'ensemble de l'enseignement primaire accueillant les enfants et jeunes gens de 7 à 15 ans – soit huit ans de scolarité primaire, obligatoire pour tous les jeunes). En principe, un enfant est scolarisé dans le primaire l'année de ses sept ans et doit obligatoirement fréquenter l'école jusqu'à la fin du primaire – mais cela ne doit pas dépasser l'âge de 17 ans. A noter que 3% des enfants scolarisés dans le primaire le sont, en fait, dans des établissements d'éducation spécialisée.

98% des jeunes obtenant leur certificat à la sortie du primaire poursuivent leurs études dans diverses filières post-primaires et environ 80% d'entre eux vont jusqu'au bout de cette instruction post-primaire. Certains établissements « post-primaires » offrent un enseignement secondaire intégral – c'est-à-dire jusqu'à l'entrée dans le supérieur, notamment en université. En ce qui concerne le secondaire, il y a des établissements d'enseignement général où la scolarité est de quatre ans, des *lycées* professionnels que l'on fréquente pendant quatre ou cinq ans et des écoles techniques permettant l'ensemble du parcours secondaire. Par ailleurs, il existe d'autres établissements post-primaires, où la scolarité ne recouvre pas l'ensemble de l'enseignement secondaire: ce sont des écoles d'enseignement professionnel fondamental, où l'on étudie pendant trois ans. Quelque 25% des élèves ayant réussi leur scolarité primaire entrent dans des établissements secondaires d'enseignement général, tandis que 27% des élèves sortis du primaire entrent dans un *lycée* professionnel ou dans une école technique offrant une instruction secondaire intégrale. Cela signifie que près de 50% des élèves étant parvenus en fin de scolarité primaire entrent dans des écoles d'enseignement professionnel fondamental, où ils vont rester trois ans.

Les écoles maternelles, les écoles primaires et la plupart des établissements secondaires sont conçus et supervisés par les autorités régionales, tandis que leurs programmes d'enseignement et la supervision strictement pédagogique

Komorowska

relèvent du Ministère de l'Éducation. A partir de 1989, la loi a autorisé la création d'établissements scolaires privés; on en compte aujourd'hui plus de 500 qui sont, pour la plupart, payants, mais à but non lucratif.

18% des élèves du secondaire poursuivent des études dans le supérieur: il s'agit généralement d'une Licence de Lettres ou de Sciences obtenue au bout de trois ans d'études et pouvant conduire ensuite à une Maîtrise dans la discipline en question; il peut s'agir également d'une filière de cinq ans, conduisant directement à une Maîtrise littéraire ou scientifique, dans le cadre d'un enseignement libre ou de cours du soir payants, ou encore de cours « extramuros » dépendant des universités d'Etat. Un nombre croissant d'étudiants s'inscrivent actuellement dans des établissements d'enseignement supérieur privés, de création toute récente, ou encore dans des écoles professionnelles post-secondaires, publiques ou privées, offrant un enseignement de deux ou trois ans.

La formation des enseignants

Jusqu'en 1990, les Maîtrises universitaires – obtenues à l'issue de cinq ans d'études – conféraient automatiquement une qualification pour le métier d'enseignant, même si ces études ne préparaient guère de manière concrète à cette profession. Depuis lors, des diplômes d'enseignant du primaire peuvent être obtenus, au bout de trois ans d'études, pour toutes les disciplines (excepté les langues étrangères), dans des collèges de formation des maîtres. Pour devenir professeur dans le secondaire, il faut avoir suivi, pendant cinq ans, des études de Maîtrise comportant un volet pédagogique.

Le Programme national

Les programmes d'enseignement fondamentaux sont les mêmes pour l'ensemble du pays; toutefois, les établissements scolaires peuvent également créer leurs propres programmes – qui doivent être soumis à l'approbation du Ministère de l'Éducation. La réforme de l'éducation qui doit être mise en œuvre très prochainement prévoit trois grands niveaux d'enseignement, subdivisés en quatre phases. Chaque phase visera à faire acquérir un ensemble de compétences ou de qualifications clés prédéterminées. Cela permettra de prédéfinir en partie le contenu de l'enseignement et de préserver les approches adoptées dans un esprit de flexibilité parmi tous les programmes et méthodes recommandés. Le contenu de cette réforme et ses implications en termes d'apprentissage précoce, de conception des cours, de méthodologie des langues vivantes et d'examens et de contrôles seront abordés dans un ensemble de paragraphes ci-après.

Les langues vivantes

Historique de l'enseignement des langues vivantes

Jusqu'en 1990, le russe était enseigné à partir de la cinquième année du primaire; cependant, les langues parlées dans les pays occidentaux n'étaient étudiées que dans le secondaire (soit pour 15% seulement d'une classe d'âge). Dans ce contexte, l'anglais était enseigné selon une approche linéaire et grammaticale – due elle-même à une réforme dite « audiolingue », caractérisée par des sujets quotidiens et des exercices ayant une signification immédiate. L'enseignement des langues des pays occidentaux a commencé, dans le primaire, en 1990 – date à laquelle toutes les langues étrangères se sont vu accorder le même statut. Dès lors, on a pu enseigner l'anglais à des enfants de 11 ans dans le public et à des enfants de 7/8 ans dans de nombreux établissements payants. Cela a également exigé une évolution méthodologique considérable dans le sens d'une approche communicative.

Les langues vivantes dans le cadre du Programme national

Le nouveau Programme d'enseignement fondamental a instauré l'étude obligatoire de deux langues vivantes dans le primaire (de la 5^e à la 8^e année), à raison de deux heures de cours par semaine. Ce nouveau programme uniforme définit des principes généraux d'enseignement des langues étrangères, en mettant l'accent sur la motivation et l'intérêt concrets des élèves, dans le cadre d'une approche axée sur l'écoute et l'expression orale. En revanche, ce programme national ne définit pas à l'avance des thèmes, un type de vocabulaire ou des structures linguistiques qui seraient imposés et pré-détermineraient, en quelque sorte, le contenu et la progression de l'enseignement. La plupart des écoles primaires proposent l'enseignement linguistique officiel de deux heures par semaine, dans le cadre du financement de l'Etat; toutefois, de nombreux établissements financent une heure supplémentaire de cours de langue, sur le budget de l'Association Parents-Enseignants.

Le rôle des secteurs public et privé en matière d'enseignement des langues étrangères

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignement minimum garanti par le Ministère de l'Education est de deux heures de langue par semaine, à partir de la cinquième année de scolarité. L'enseignement public s'est efforcé de fournir une « palette » linguistique assez large (anglais, français, allemand et russe) dans le cadre de cette cinquième année; cependant, dans de nombreuses écoles des régions rurales, le choix en langues est conditionné par la disponibilité des professeurs pour telle ou telle langue. Cela signifie que l'enseignement du russe reste, en l'occurrence, prédominant – contrairement aux souhaits des élèves et des parents. S'ils veulent voir instaurer un enseignement d'anglais, les parents

Komorowska

doivent eux-mêmes financer des professeurs privés, qui proposent alors des cours – payants, par conséquent – dans les locaux de l'établissement concerné. Mais ce type de programmes pêche par un manque d'uniformité. De la même manière, les parents doivent intervenir financièrement s'ils souhaitent un apprentissage des langues plus précoce pour leurs enfants, ou un nombre d'heures de cours plus élevé que le minimum prévu par l'Etat. Par ailleurs, la diversification éducative s'est encore accrue depuis que les pouvoirs autonomes régionaux sont responsables du financement scolaire. Etant donné que le potentiel financier varie considérablement d'une région à l'autre, certaines régions sont plus en mesure que d'autres de financer tout ou partie des activités qui, dans certains endroits, sont à la charge des parents.

La plupart des établissements scolaires privés (à but lucratif ou non) offrent quatre heures de cours de langue étrangère par semaine tout au long de la scolarité primaire et deux heures de cours hebdomadaires d'une seconde langue vivante de la cinquième (ou de la sixième) à la huitième année; en l'occurrence, ces écoles privées sont les seules à permettre un véritable apprentissage précoce des langues. Cependant, encore une fois, cela dépend des moyens financiers de chaque établissement.

Programmes de formation des enseignants de langues vivantes

Il y a trois manières de se qualifier pour le métier d'enseignant:

- l'obtention d'une Maîtrise de Philologie (à composante pédagogique), à l'issue de cinq ans d'études en université;
- l'obtention d'un diplôme décerné, au bout de trois ans d'études, par un collège de formation des enseignants et accompagné ou non d'une Licence de Lettres, obtenue dans une université qui supervise le collège en question;
- l'obtention dans tout établissement d'enseignement supérieur, d'un diplôme dit « Cambridge First Certificate » (Certificat d'anglais avancé de Cambridge, cru 1998) et d'un certificat attestant que l'étudiant a suivi 270 heures de cours de méthodologie dans une université.

Il faut noter que les futurs enseignants empruntant une filière plus courte doivent obligatoirement réussir – au moins – aux examens de Cambridge, après des études payantes, du fait qu'il n'existe pas, dans le système public polonais, d'examen spécifique permettant d'attester de la compétence linguistique des futurs professeurs de langues. En fait, les étudiants qui effectuent trois ou cinq ans d'études pour devenir enseignants obtiennent un certificat de compétence linguistique dans le cadre global de leurs études. Le diplôme décerné, en matière de langues vivantes, par les Collèges de formation des enseignants est l'équivalent du « Cambridge Certificate of Advanced English », tandis que les diplômes décernés par les universités sont l'équivalent du « Cambridge Proficiency in English ».

Toutes les filières susmentionnées conduisent à l'enseignement d'une langue étrangère aussi bien au niveau primaire que dans le secondaire, et ce dans l'ensemble du pays. On peut dire, par conséquent, qu'il n'y a pas de ségrégation des professeurs en fonction de la tranche d'âge des élèves. Toutefois, on compte relativement plus d'enseignants non qualifiés dans le primaire – notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais. En raison des pressions exercées par les parents pour que les établissements offrent un enseignement d'anglais, les directeurs d'établissement ont des difficultés à recruter suffisamment de professeurs qualifiés pour un nombre d'élèves aussi élevé.

Les compétences des enseignants

Les compétences acquises dans le cadre de trois ans d'études dans un collège de formation des enseignants sont les suivantes:

- des compétences linguistiques;
- des compétences pédagogiques générales;
- des compétences liées à l'enseignement même d'une langue;
- des compétences de réflexion et d'analyse théorique, permettant une progression et un perfectionnement professionnels.

Cet ensemble de compétences s'acquiert dans le cadre de quatre sections différentes: une section d'éducation linguistique à proprement parler, une section d'éducation psycho-pédagogique, une section de méthodologie et d'enseignement concret de l'anglais en tant que langue étrangère et une section dite « d'études contextuelles » (littérature, culture et linguistique). Il n'y a pas de cours concernant spécifiquement l'enseignement à de jeunes apprenants. Dans ce domaine, certaines questions sont abordées dans le cadre des cours de méthodologie d'enseignement de l'anglais langue étrangère.

La progression professionnelle des enseignants

Les diplômés de Collèges de formation des enseignants peuvent poursuivre leurs études en vue d'obtenir une Maîtrise dans un Département de Philologie ou d'Etudes culturelles (il s'agit de filières de deux ou trois ans, rattachées à une université donnée). Il s'agit en général d'un enseignement « extra-muros », dispensé au cours des week-ends à l'intention d'enseignants déjà en exercice.

Par ailleurs, pour tous ceux qui souhaitent progresser sur le plan professionnel sans passer par l'obtention d'un nouveau diplôme, il existe un programme spécial de formation continue, conçu par le Ministère de l'Education et le British Council, consistant en des cours dispensés l'après-midi, le week-end ou pendant l'été et portant sur la langue et la culture anglaises, ainsi que sur la méthodologie

Komorowska

de l'enseignement de l'anglais – à l'intention d'enseignants déjà en poste, qu'ils soient qualifiés ou non. Ce type de formation continue des enseignants existe dans onze régions et est dirigé par une personnalité basée dans un collège local de formation des maîtres.

Les jeunes apprenants

Organisation de l'enseignement des langues et langues effectivement enseignées

Les langues vivantes sont des matières à part entière, généralement enseignées deux fois par semaine, à partir de la cinquième année de scolarité. L'apprentissage précoce des langues est une pratique relativement courante dans les écoles maternelles et les premières années de l'enseignement primaire; toutefois, on ne dispose pas de chiffres à ce sujet, étant donné qu'il s'agit d'une option payée par les parents. En ce qui concerne cet enseignement « précoce », l'anglais prédomine – en raison des pressions parentales dans ce sens; viennent ensuite l'allemand, puis le français (pour un nombre d'élèves assez restreint, dans le cas du français). Le russe ne participe pas de cet apprentissage précoce et n'est enseigné dans le primaire que dans les établissements ne parvenant pas à recruter de professeurs de langues occidentales avant le niveau de la cinquième année de scolarité (c'est-à-dire pour des élèves de 11 ans). Les cours de langues vivantes sont assurés par des spécialistes des langues en question, qui travaillent de manière tout à fait indépendante par rapport à l'enseignant responsable de la classe concernée. On note, toutefois, une tendance dans le sens de diverses formes de coopération à ce niveau. En raison des faibles compétences linguistiques des diplômés de Départements de Pédagogie, d'une part, et de l'étude d'une matière unique dans les Départements de formation d'enseignants, d'autre part, il n'y a pratiquement pas de professeurs responsables d'une classe qui enseignent également l'anglais dans le cadre de programmes qui seraient totalement intégrés. Il y a cependant des tentatives d'intégration dans ce sens, de la part d'enseignants de collèges spécialisés dans l'apprentissage précoce; cela concerne généralement les cours de langue dispensés par des étudiants effectuant un stage d'enseignement.

En 1997/98, l'anglais était étudié – en tant que matière obligatoire – par 1 146 200 élèves du primaire (dont 904 300 dans les zones urbaines et 241 900 seulement en zone rurale). Les chiffres concernant l'enseignement des langues dans le primaire sont les suivants: 31,3% pour l'anglais, 15,2% pour le russe, 16,1% pour l'allemand et 1,9% pour le français (cela ne fait pas 100% d'élèves au total, dans la mesure où certains enfants n'étudient pas du tout de langue étrangère – notamment au cours des trois premières années de scolarité; d'autre part, certains élèves étudient deux langues).

Si l'on considère l'anglais à la fois en tant que matière obligatoire et en tant qu'option, face à l'ensemble des autres langues étrangères, on obtient les chiffres

suivants: 47,9% des élèves de langue étrangère étudient l'anglais, 24,7% l'allemand, 23,3% le russe, et 2,9% le français. Il faut cependant également noter un écart important entre les zones urbaines (où 56,3% des élèves apprennent l'anglais) et les régions rurales (où les élèves d'anglais ne représentent plus que 33,1%).

Les enseignants

Dans le primaire, les enseignants d'anglais sont souvent non qualifiés ou en recyclage. Cela s'explique par le peu de prestige (relativement parlant) dont jouit l'enseignement primaire, par le caractère ardu du travail à ce niveau et par les offres plus intéressantes que peuvent avoir les professeurs qualifiés. Une grande partie de l'enseignement linguistique au niveau primaire est assurée par des étudiants des Départements de Philologie ou de Collèges de formation des enseignants travaillant à temps partiel dans une école, ou encore par d'anciens professeurs de russe diplômés de collèges de formation des maîtres (après trois ans d'études).

Les supports

Il n'y a pas de supports pédagogiques imposés au niveau du primaire. Les enseignants peuvent choisir parmi toute une gamme de manuels édités par deux grandes maisons d'édition polonaises, ainsi que par des éditeurs britanniques. Ces supports sont traditionnellement accompagnés de guides destinés aux enseignants, de livres d'exercices et de cassettes.

L'ensemble pédagogique polonais le plus récent et le plus populaire est dû à Anna Wiczorek, pour le compte de la Maison d'édition PWN (Editeur d'ouvrages scientifiques); il s'intitule « Bingo » et se compose essentiellement de chansons très attrayantes, de récits et de jeux – l'accent étant mis sur un travail en duo, en groupe et axé sur un projet précis. Il s'agit d'une approche visant à l'acquisition de compétences bien définies et comportant un volet d'auto-évaluation toutes les cinq leçons – parallèlement à celle pratiquée par le professeur lui-même.

Certaines écoles primaires utilisent la vidéo et les supports qui y sont liés; cependant, la plupart des établissements s'appuient sur des supports audio, car ils n'ont généralement aucune difficulté à s'équiper de magnétophones.

Les méthodes

Les méthodes pédagogiques dépendent essentiellement du niveau de qualification des enseignants. Il n'y a pas eu d'étude systématique sur le sujet; cependant, on dispose de nombreuses données qualitatives et informelles, liées à des ateliers organisés par les Instituts de Formation continue des Enseignants,

aux relations entre les collègues et leurs diplômés, ou encore aux exposés de professeurs participant de manière active à des programmes de perfectionnement – de niveau « Maîtrise » - à l'université. Les seules données systématiques (mais sur une petite échelle) proviennent précisément des projets de recherche entrepris par ces enseignants, conformément à certaines des exigences de la Maîtrise. Les données en question indiquent que les enseignants non qualifiés ou les moins qualifiés travaillent souvent de manière « frontale » – c'est-à-dire en s'appuyant principalement sur les manuels scolaires, sur une lecture à voix haute et sur des exercices écrits. En revanche, les enseignants plus jeunes et plus qualifiés ont recours de façon considérable à l'écoute de la langue, au mime, à des approches actives, à des récits, à des jeux, à des chansons et à de petits poèmes populaires. Etant donné que, dans le primaire, l'enseignement des langues aux élèves de moins de 11 ans est assuré par des professeurs du privé (délégués par des établissements privés, c'est-à-dire des écoles de langues), il n'y a que rarement de supervision ou d'activités de conseil en matière méthodologique autres que celles assurées par ces enseignants. D'autre part, les parents ont parfois une influence négative dans ce domaine, dans la mesure où ils pensent que l'utilisation de la vidéo relève plus du jeu que du travail proprement dit et que leur argent est gaspillé si l'enseignement de l'anglais ne repose pas sur la lecture et l'écriture. Ces préjugés sont, semble-t-il, difficilement acceptables pour les jeunes professeurs.

L'évaluation

De la cinquième à la huitième année de scolarité, l'évaluation est liée à l'expression orale, ainsi qu'à des tests écrits effectués en classe même et conçus par chaque enseignant sur la base de ceux suggérés par les guides professoraux accompagnant les manuels scolaires. L'évaluation se fait sur une échelle de 1 à 6 pour tous les aspects de la discipline en question – 6 étant la note la plus élevée. Quant aux établissements payants, ils ont plutôt recours, pour la plupart, à une évaluation « descriptive » – tout au moins en ce qui concerne les quatre premières années du primaire.

L'évolution récente: la Réforme de l'Education en Pologne

Organisation du système scolaire et mise en place de la réforme

La réforme de l'Education crée deux types d'établissements pour remplacer l'école primaire unique, qui accueillait les enfants et les adolescents de 7 à 15 ans. Il s'agit des établissements suivants:

- l'école primaire (pour les enfants de 7 à 12 ans), comportant deux niveaux: d'une part, un enseignement intégré, assuré par l'enseignant responsable de la classe et, d'autre part, un enseignement plus « systématique », assuré par des professeurs de diverses disciplines;

- le *Gymnasium* (pour les élèves de 13 à 15 ans).

La réforme va être mise en place de la manière suivante:

- les programmes des premières années du primaire (1^{ère}, 2^e et 3^e années) seront instaurés le 1^{er} septembre;
- pour les cinquième et sixième années, les établissements pourront encore choisir entre les anciens et les nouveaux programmes;
- en ce qui concerne la septième année, les établissements scolaires conserveront les anciens programmes;
- sans promotion particulière, les élèves passeront automatiquement en première année de *gymnasium*;
- un an plus tard, et toujours sans processus particulier de promotion, les élèves pourront soit passer dans une classe spécialement créée pour les jeunes gens n'ayant pas effectué de progression particulière, soit en deuxième année de *gymnasium*;

Organisation du Programme et place des langues étrangères dans le « nouvel enseignement primaire » – après la réforme

Pour définir le nombre d'heures de cours de langues étrangères, il faut considérer d'une part le programme obligatoire et, de l'autre, la latitude dont jouissent les directeurs d'établissements pour créer éventuellement des enseignements supplémentaires.

En « Phase 1 » de l'enseignement primaire, il faut obligatoirement proposer aux élèves 20 heures de cours par semaine en première année, 21 heures hebdomadaires en deuxième année et 23 heures par semaine en troisième année – auxquelles il convient d'ajouter deux heures par semaine pour l'option (religion ou morale). Sur cette base, il est prévu de pouvoir procéder à des modifications du programme à hauteur de trois heures de contact direct avec les élèves, les première et deuxième années, et de quatre heures pour la troisième année; ce sont des heures de cours mises à la disposition du chef d'établissement, qui les réserve généralement à l'enseignement des langues vivantes.

Cet enseignement des langues vivantes fait en principe son apparition en quatrième année de scolarité – c'est-à-dire en « Phase 2 » du primaire. Cette « Phase 2 » requiert 25 heures de contact avec la langue en question en quatrième, cinquième et sixième années – et deux heures supplémentaires d'option (religion ou morale). A ce stade, les possibilités de modification du Programme sont plus importantes, puisque le directeur d'établissement peut disposer de cinq heures pour le « contact direct » avec la langue enseignée, dans le cadre des trois années en question (4^e, 5^e et 6^e années).

Komorowska

Sur la base de trois heures réservées à l'enseignement des langues étrangères, le chef d'établissement va, selon toute probabilité, consacrer davantage de temps à la première langue vivante et consacrer le reste soit à une seconde langue, soit à une initiation à l'informatique, en fonction des effectifs d'enseignants et de leurs qualifications. Cette situation fait que, selon toute probabilité, l'enseignement de l'anglais en tant que première langue étrangère va être renforcé dans cette « Phase 2 » du primaire, tandis que l'allemand – mais aussi, de nouveau, l'anglais – auront toutes les chances de constituer la seconde langue.

Conception des cours et méthodologie de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre du nouveau système scolaire

Chaque enseignant est libre de concevoir son programme global comme il l'entend – à condition de respecter les objectifs et le contenu du Programme fondamental défini par le Ministère de l'Éducation. La conception globale des cours devrait être la suivante:

- un cours d'introduction, présentant le programme global, ses sources, une information sur ses auteurs, le profil des élèves auquel il s'adresse et les exigences minima, en matière d'équipement, pour la mise en œuvre dudit programme;
- un ensemble d'objectifs et de compétences à posséder en fin de programme;
- le contenu de l'enseignement;
- les procédures permettant d'atteindre les objectifs fixés – autrement dit, les méthodes et techniques recommandées;
- des propositions d'évaluation des résultats de l'élève en classe et en fin de programme;
- si possible également, des exemples de cours et/ou de contrôles types.

Quatre aspects de la réforme de l'enseignement primaire sont, semble-t-il, essentiels en ce qui concerne la conception des cours de langues:

- des domaines « intégrés », au service de la notion d'enseignement thématique et d'un jeu interdisciplinaire au cœur des supports pédagogiques;
- la non-obligation de fragmenter le projet linguistique en différents volets thématiques – ce qui doit permettre aux « fournisseurs linguistiques » (c'est-à-dire les enseignants responsables d'une classe, mais ne possédant pas de qualifications officielles pour l'enseignement d'une langue) d'intégrer une dimension linguistique aux différents cours;
- une évaluation de type descriptif, entraînant une modification des ouvrages utilisés par les enseignants, afin d'aider ces derniers à élaborer un modèle d'évaluation informatif et réaliste à la fois, et exigeant également une

révision des manuels d'activité et des ouvrages utilisés par les élèves, afin d'y inclure des possibilités d'auto-évaluation;

- des contrôles de fin de scolarité, permettant aux professeurs des *gymnasia* d'établir un diagnostic (les *gymnasia* ont l'obligation d'accueillir l'ensemble des élèves à l'échelon régional).

Tout cela a des implications évidentes en termes de conception des cours et de méthodes pédagogiques. Les programmes les plus susceptibles d'obtenir l'approbation du Ministère de l'Éducation sont ceux qui mettent l'accent sur une intégration globale, un contenu et des pratiques pédagogiques pluridisciplinaires, élaborés par une « équipe » enseignante (c'est-à-dire un professeur de langue et l'enseignant responsable de l'ensemble de la classe) et présentant des propositions précises en termes de pratique enseignante et d'évaluation (avec, notamment, des modèles types de cours et de contrôles).

Examens et contrôles

Une Commission centrale des Examens vient d'être nommée; j'en fais personnellement partie et j'y suis chargée des contrôles externes « *post-gymnasium* » (et post-secondaires).

Des contrôles externes vont être instaurés; toutefois, il est probable qu'au départ, ces contrôles serviront plutôt de diagnostic par rapport au nouveau système d'enseignement primaire que de véritable évaluation. Selon toute probabilité également, le processus d'évaluation prendra en compte trois éléments:

- les notes de l'élève en cinquième et sixième années de primaire;
- le portfolio de l'élève;
- les résultats obtenus par l'élève aux examens externes.

Les examens de caractère international joueront également, sans aucun doute, un rôle important en tant que source d'informations sur l'élève. Cependant, à ce jour, il est loin d'être certain que ces épreuves de rang international seront officiellement reconnues et pourront, à ce titre, remplacer les contrôles dits « externes ».

Le premier examen intervenant en fin de scolarité primaire aura lieu en 2002 et concernera les enfants entrés en troisième année de primaire en 1999. Les critères de contrôle devraient être rendus publics deux ans avant ce premier examen.

L'âge de la scolarisation et l'apprentissage précoce des langues: les projets

L'un des aspects intéressants de l'évolution en cours est la tendance croissante à abaisser l'âge de début de scolarité de 7 à 6 ans. Cette tendance se concrétisera probablement très bientôt, de manière progressive. Ainsi, un nombre croissant d'enfants de 6 ans entreront en première année de primaire après avoir passé avec succès des tests d'aptitude organisés par des psychologues ou des centres pédagogiques locaux. Cette évolution influera certainement sur le début de l'apprentissage linguistique et sur la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes – d'abord, selon toute probabilité, dans les écoles payantes où l'apprentissage des langues se fait dès la première année, puis dans les établissements publics, où l'enseignement des langues est instauré à l'initiative des comités de parents d'élèves et financé par ces comités.

En ce qui concerne le début de l'apprentissage des langues, le Ministère de l'Éducation étudie actuellement quatre scénarios visant à abaisser l'âge auquel les élèves commencent dans ce domaine:

Scénario 1 – début en première année:

- en première et deuxième années, l'enseignement linguistique est assuré par l'enseignant principal, responsable de la classe (à raison de 20 minutes par jour);
- en troisième et quatrième années, cet enseignement est assuré par un professeur de langue (à raison de trois heures de cours pratiques par semaine).

Scénario 2 – début en deuxième année:

- en deuxième année, un enseignement linguistique assuré par l'enseignant principal (deux heures par semaine);
- en troisième et quatrième années, cet enseignement est pris en charge par un professeur de langue (trois heures de cours pratiques par semaine).

Scénario 3 – début en première année:

- en première et deuxième années, l'enseignement linguistique est assuré par un professeur de langue (deux heures par semaine);
- en troisième et quatrième années, cet enseignement est toujours assuré par le professeur de langue (trois heures par semaine).

Scénario 4 – début en deuxième année:

- en deuxième année, un enseignement linguistique assuré par l'enseignant principal (deux heures par semaine);

- en troisième et quatrième années, cet enseignement est le fait d'un professeur de langue (trois heures par semaine).

Chacun de ces scénarios est également étudié sous l'angle d'une éventuelle mise en œuvre. La question est de savoir s'il faut imposer tel ou tel scénario dans l'ensemble de la Pologne ou s'il faut une mise en place progressive, en laissant une certaine marge de décision au chef d'établissement.

Il semble peu probable que l'on choisisse la solution de l'enseignement linguistique à la charge du professeur principal – ce en raison du manque de personnel enseignant et de moyens financiers. D'autres problèmes se posent également, à cet égard, en liaison avec le réseau d'établissements scolaires.

En 1999, on comptait en Pologne 19 500 écoles primaires – dont 2 000 allaient devoir fermer leurs portes. La création d'un enseignement linguistique à ce niveau reste difficile – quel que soit le scénario envisagé – du fait que 8 000 écoles n'ont pas plus de 100 élèves et que 1 500 autres établissements comptent moins de 30 élèves chacun.

La promotion véritable de l'enseignement linguistique dans ces écoles – enseignement susceptible d'influer sur le niveau d'avancement, en la matière, dans les *gymnasia* – dépend précisément des établissements mêmes. Il faut noter par ailleurs que la Pologne compte également 2 000 écoles ne proposant que trois ans d'études – c'est-à-dire uniquement ce que l'on appelle la « Phase 1 » du primaire. Dès lors, les scénarios 3 et 4 ci-dessus sont tout à fait improbables dans ces établissements.

Dans les établissements privés et payants, l'enseignement linguistique se fera, selon toute probabilité, conformément aux scénarios 3 et 4. Il est fort probable, également, que les scénarios 1 et 2 seront mis en œuvre de manière progressive lors des première et deuxième années du primaire – en fonction, toutefois, du niveau linguistique des enseignants exerçant à ce stade du primaire et, en ce qui concerne les troisième et quatrième années, du budget éducatif dont disposent les pouvoirs locaux.

Le scénario le plus probable n'est cependant pas inclus dans les premiers projets du Ministère de l'Éducation. On pourrait baptiser cette éventualité « Scénario 5 ». Il s'agit d'une hypothèse conforme aux recommandations du Conseil de l'Europe: en l'occurrence, les « fournisseurs linguistiques » – c'est-à-dire les enseignants responsables d'une classe et ayant une assez bonne connaissance de la langue concernée – instaureraient un enseignement de l'anglais au cours des deuxième et troisième années du primaire (c'est-à-dire en « Phase 1 ») et la suite (à partir de la quatrième année) serait assurée par un professeur de langue (conformément aux exigences définies par la réforme de l'Éducation pour ce qui est de la « Phase 2 » du primaire).

Komorowska

Si ce « Scénario 5 » était appliqué (c'est-à-dire, concrètement, l'enseignant responsable de la classe assurant des cours de langue étrangère de 20 minutes en deuxième et troisième années, tandis qu'un professeur de langue prendrait la relève à partir de la quatrième année), la Pologne aurait besoin, pour le primaire, de 10 000 enseignants-responsables de classe connaissant suffisamment l'anglais pour remplir la fonction de « fournisseur linguistique » à ce niveau (et, éventuellement, 6 000 enseignants connaissant l'allemand et 1 000 autres ayant une assez bonne connaissance du français). Cependant, cela poserait des problèmes pratiques en ce qui concerne:

- la formation initiale des futurs enseignants du primaire (formation qui devrait alors comporter un volet linguistique);
- la formation continue des enseignants, qui devrait également comporter un volet linguistique et méthodologique;
- la reconnaissance des qualifications propres à ce que l'on a appelé ici le « fournisseur linguistique ».

Le financement de la réforme en termes de réponse aux besoins d'enseignants doit s'appuyer sur un diagnostic de la situation actuelle de l'enseignement des langues dans le primaire et des exigences dans ce domaine. La promotion d'un enseignement obligatoire des langues vivantes est coûteuse en termes d'effectifs d'enseignants. En revanche, la création d'un enseignement linguistique facultatif, au niveau local, peut être plus facile dans les communes où une partie du coût induit a de fortes chances d'être assumée par les autorités régionales.

La recherche relative aux jeunes apprenants dans le cadre du Séminaire de Graz

Un nouveau volet de formation a été conçu par l'auteur du présent article, dans le cadre des programmes de formation initiale des enseignants; ce volet se compose de deux modules:

- un cycle pratique d'un semestre, intitulé « Enseigner l'anglais à de jeunes apprenants »;
- un cycle de suivi, d'un semestre également, et baptisé « Acquisition et apprentissage d'une seconde langue vivante dans le primaire ».

Ces deux modules ont été testés à l'Université de Varsovie, au cours de l'année scolaire 1997/98, ainsi que dans le cadre de séminaires de formation continue des enseignants (dans le contexte plus global des « Instituts de formation continue »).

A partir de l'année scolaire 1998/99, ces modules ont été officiellement intégrés au programme pédagogique de l'Université de Varsovie.

Le premier module se veut un enseignement pratique de l'anglais langue étrangère (l'accent étant mis sur la méthodologie), à l'intention de tous les enseignants souhaitant avoir de très jeunes élèves. Ce modèle aborde les problèmes propres à l'apprentissage de l'enfant par rapport à ceux des adolescents et des adultes dans ce même domaine et est notamment consacré aux méthodes et techniques d'enseignement de la prononciation, de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi au développement de l'écoute chez l'élève, de son expression orale, de ses capacités de lecture et d'écriture (une partie du temps d'étude étant notamment consacrée au rôle que peuvent jouer les chansons, les jeux, les récits visuels et l'art dramatique). Ce module a été tout particulièrement adapté à l'usage des collèges de formation d'enseignants. Etant donné que, dans ces collèges, l'enseignement de la méthodologie de l'anglais langue étrangère est plus important qu'à l'université, les étudiants participant à ce « premier module » doivent se consacrer davantage à un projet précis et travailler davantage en équipe. Ainsi, des groupes de quatre étudiants conçoivent des séances de « micro-enseignement » pour chaque thème choisi – ce qui sert ensuite de base à des débats en classe. Une adaptation de ce module dans le cadre de la formation continue des enseignants devra placer l'accent notamment sur la sélection, l'évaluation et l'adaptation des supports.

Le second module fait office de suivi plus « théorique ». Son premier volet est consacré aux problèmes d'acquisition et d'apprentissage d'une première et d'une seconde langues vivantes, aux stratégies d'apprentissage, aux stratégies de communication, aux sources et aux types d'erreurs, aux mécanismes d'interférence et à la dimension théorique de la conception des cours. Quant au second volet de ce module, il est essentiellement consacré à la dimension plus pratique de l'élaboration des programmes et de la conception des cours, ainsi qu'à la conception et à l'évaluation de supports par les enseignants mêmes. Ce second module a été tout particulièrement adapté aux collèges de formation des enseignants et constituera deux matières autonomes en troisième année d'études – à savoir « Acquisition d'une seconde langue vivante » et « Conception des cours ». Pour adapter ce module à la formation continue des enseignants, il faudra réduire la partie théorique et développer le volet « Conception des cours », afin de traiter de l'approche thématique de l'enseignement de la langue et des problèmes d'intégration et de continuité. Telle est la situation en ce qui concerne l'Université de Varsovie. Cependant, au cours de l'année scolaire 1998/99, ce second module a également été testé, sous sa forme destinée aux Collèges, ailleurs qu'à Varsovie – à savoir à l'Université de Białystok, où l'on peut suivre une formation de trois ans conduisant à l'obtention d'une Licence de Lettres.

Les deux modules susmentionnés ayant fait l'objet d'une promotion importante, la plupart des universités et collèges polonais vont à présent les proposer, en tant qu'options, à des étudiants souhaitant se spécialiser dans un enseignement ciblé sur une tranche d'âge précise.

L'avenir de l'enseignement de l'anglais à de jeunes apprenants: conclusions

En Pologne, les principaux défis qui attendent l'enseignement linguistique à de jeunes apprenants sont les suivants:

- garantir un choix linguistique aux élèves âgés de dix ans – c'est-à-dire créer la possibilité d'étudier les langues occidentales non seulement dans les zones urbaines, mais aussi en région rurale;
- abaisser l'âge auquel l'enfant commence son apprentissage d'une langue vivante;
- intégrer l'enseignement linguistique au programme global du primaire.

Pour répondre à ces défis, nous devons:

- former un plus grand nombre d'enseignants qualifiés, dans toutes les langues étrangères, afin d'offrir un vrai choix au niveau de l'enseignement primaire;
- proposer une formation continue aux enseignants non qualifiés, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues vivantes dans le primaire;
- créer et promouvoir, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, des « modules » relatifs à l'apprentissage de très jeunes élèves, afin d'aider les enseignants à travailler avec ces tranches d'âge particulières;
- encourager une conception de l'enseignement axée sur les établissements mêmes, afin d'adapter les cours aux besoins locaux.

Toutes ces orientations correspondent en fait à la réforme du système scolaire mise en œuvre, en Pologne, à partir du 1^{er} septembre 1999 et sont également conformes aux recommandations du Conseil de l'Europe. Toutefois, la réussite, dans ce domaine, dépendra en grande partie des affectations au niveau du budget de l'Etat et des ressources locales.

Références

DOBROWOLSKA, J. (1991) *Foreign Language Teaching in Poland*. W: Montesilvano Symposium "Lo Studio delle Lingue Come Armonizzazione dei Sistemi Educativi per la Formazione Europea del Cittadino" [Language Teaching in Harmonising Educational Systems within Pedagogy for European Citizenship]. IRSSAE d'Abruzzo.

KOMOROWSKA, H. (1990) *Second Language Teaching in Poland Prior to the Reform of 1990*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington D.C.: Georgetown University Press.

KOMOROWSKA, H. (1991) Organisation, Integration and Continuity. In: P. Doyé & A. Hurrell (eds) *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe.

KOMOROWSKA, H.; KIELY, R. (1998) *Quality and Impact – The Evaluation Agenda*. Innovations and Outcomes in English Language Teacher Education. The British Council Poland.

Program Kształcenia Nauczycieli w Nauczycielskich Kolegiach Językowych [Syllabus for Training Teachers in Teacher Training College] (1990). MEN.

STANKIEWICZ, J. (1992) Nauczania Języków Obcych w Szkolach Podstawowych i Średnich w Roku Szkolnym 1990/1991 [Teaching Foreign Languages in Primary and Secondary Schools in the year 1990/1991].

STATYSTYKI CENTRUM OBLICZENIOWEGO [Statistics of the computing Centre attached to the Ministry of National Education]. *Foreign Language Teaching* (1998) Języki Obce w Szkole no 1 [Foreign Language in Schools No.1]. *Języki obce*. 1998/05/31. MEN.

ZURAWICZ, A. (1991) *Języki Obce w Szkolach* [Foreign Languages in Schools]. Statystyka Polski [Statistics of Poland] 1991/94.

Komorowska

Éléments biographiques

Hanna Komorowska

Hanna Komorowska a une chaire de linguistique appliquée et d'enseignement des langues à l'Institut d'anglais de l'Université de Varsovie. Elle est consultante en matière de programmes destinés aux jeunes apprenants; elle participe également au programme du Conseil de l'Europe relatif à l'apprentissage des langues vivantes dans le primaire et conçoit des « modules » de formation à l'enseignement des langues dans le primaire. Dans le domaine de la recherche, elle s'intéresse tout particulièrement à la formation des enseignants, à la conception des programmes scolaires, à l'évaluation des programmes de langues vivantes, ainsi qu'à la méthodologie et à l'évaluation de l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Mme Komorowska a également dirigé le Centre polonais de conception des programmes d'enseignement; elle a également été élue Vice-Présidente de l'Université de Varsovie et est l'auteur de douze ouvrages et d'une centaine d'articles sur les méthodes d'enseignement de l'anglais langue étrangère. Après la chute du régime communiste, elle a conduit la réforme de la formation des enseignants en Pologne; à l'heure actuelle, elle est membre du Conseil éducatif de l'ELTJ et préside la Section d'Enseignement des Langues vivantes du Conseil polonais de la formation des enseignants.

L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires en Belgique

Alex Housen

Introduction

Le fait d'avoir des compétences dans plusieurs langues est considéré comme un atout appréciable en Belgique et c'est même, pour une partie de la population, une véritable nécessité quotidienne. Il n'est donc pas surprenant que l'étude des langues étrangères soit une composante fondamentale de l'éducation belge et qu'elle commence dès le primaire. Le présent article expose le système d'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires belges; il propose cependant tout d'abord une esquisse du contexte politique et linguistique dans lequel ce système a été mis en œuvre.

La situation nationale

La Belgique est un Etat fédéral trilingue, comportant trois communautés définies par leur langue (la communauté flamande, la communauté francophone et la communauté germanophone) et cinq régions géopolitiques ayant chacune sa propre législation en matière linguistique (Baetens Beardsmore, 1993):

- la région monolingue des Flandres (population = 5,8 millions de personnes), dans le nord de la Belgique; le système éducatif y est unilingue (langue flamande);
- la région francophone monolingue de Wallonie (population = 3,2 millions de personnes), dans le sud du pays; le système éducatif y est également unilingue (langue française);
- la capitale bilingue (flamand et français): Bruxelles (1,1 million d'habitants), dans le centre du pays; on y trouve deux systèmes éducatifs unilingues en parallèle (langues flamande et française);
- la région germanophone, située à l'est de la Wallonie et connue sous le nom de « Comtés de l'Est » (66 000 habitants); l'allemand y est la première langue d'enseignement, mais on y trouve également un système éducatif en langue française, qui répond aux besoins des francophones habitant également la région;
- plusieurs zones linguistiques « mixtes », autour de Bruxelles et le long de la frontière entre la Flandre et la Wallonie; une des langues nationales y est la

Housen

langue officielle, mais les minorités linguistiques y sont également protégées et bénéficient de certaines facilités au niveau linguistique – notamment l’enseignement d’une autre langue nationale dans le primaire uniquement (à l’exclusion de l’enseignement secondaire).

Cette organisation complexe résulte d’un long processus de réforme constitutionnelle et d’une législation importante dans le domaine linguistique – le tout visant à l’égalité entre les communautés flamandes et francophones de Belgique.

Il faut noter que la Constitution belge ne reconnaît que trois communautés linguistiques nationales et qu’elle fait donc l’impasse sur les communautés linguistiques non-indigènes. Ces dernières existent surtout dans les centres urbains et sont essentiellement concentrées dans la capitale, Bruxelles, où les immigrés constituent 25% de la population (Byram & Leman, 1990).

La politique linguistique dans le cadre du système éducatif

En Belgique, la scolarité obligatoire concerne le primaire (de 6 à 12 ans) et le secondaire (enseignement général, technique ou professionnel) de 12 à 18 ans; au-delà, les jeunes sont libres de poursuivre ou non leurs études.

L’enseignement public consiste en trois réseaux subventionnés parallèles, qui mettent en oeuvre des programmes comparables:

- le réseau d’Etat, géré par chacune des trois communautés linguistiques;
- un réseau indépendant, géré essentiellement par l’église catholique;
- un réseau géré par les pouvoirs locaux (communes et provinces).

A l’heure actuelle, c’est le réseau indépendant catholique qui attire le plus grand nombre d’élèves; comme le réseau d’Etat, il couvre toute la filière – de l’enseignement primaire à l’université.

En matière d’enseignement linguistique, la politique diffère d’une région à l’autre et est conforme à la Loi sur les langues nationales de 1963. Ce texte stipule que, conformément au principe de territorialité, l’enseignement doit être exclusivement monolingue – c’est-à-dire effectué dans la langue officielle de la région concernée: le flamand en Flandres, le français en Wallonie, le français ou le flamand dans la capitale bilingue – Bruxelles – et dans les secteurs où vivent des minorités linguistiques protégées et, enfin, soit l’allemand soit le français dans les Comtés de l’Est. Dans les régions bilingues et les secteurs comportant des minorités linguistiques protégées, les choix linguistiques sont fondamentalement libres – chacun choisissant la langue dans laquelle il souhaite être éduqué.

Etant donné que la législation belge interdit l'usage d'une seconde langue en tant qu'instrument d'enseignement (c'est-à-dire pour enseigner d'autres disciplines que la langue étrangère), l'enseignement bilingue est illégal en Belgique – en dépit des directives de la Commission européenne et des recommandations du Conseil de l'Europe. La seule exception légale à cette règle est constituée par les Comtés de l'Est, où une partie du programme (trois matières au plus) peut être enseignée dans l'autre langue nationale à partir de la troisième année du primaire (autrement dit, le français dans les établissements où l'allemand est la langue d'enseignement majoritaire ou, inversement, l'allemand dans les établissements où le français est la première langue d'enseignement). En dehors de ce cas exceptionnel, le principe d'un enseignement monolingue est tout à fait respecté. Il peut y avoir d'autres exceptions à la règle, mais uniquement avec l'accord du Ministère de l'Education – par exemple, pour des établissements expérimentaux - et cet accord n'est que « parcimonieusement donné » (Baetens Beardsmore, 1993, p. 16). Parmi les exceptions possibles, citons encore un nombre limité d'établissements privés et d'autres écoles non subventionnés et non soumis à la législation belge, tels que les Ecoles européennes intergouvernementales.

L'opposition que les autorités flamandes manifestent actuellement à l'égard de l'enseignement bilingue peut s'expliquer par des précédents ayant eu lieu avant les années 1930: il s'agissait de classes bilingues (flamand/français) dans de nombreuses villes de Belgique. Contrairement à l'esprit du projet, ce type d'éducation bilingue n'avait pas conduit à un vrai bilinguisme serein, mais avait plutôt contribué à une « cassure » linguistique au détriment du flamand. De même, la résistance que peuvent encore opposer de nombreux Belges francophones à un enseignement bilingue (franco-flamand) et à l'étude du flamand en général s'explique par les sentiments fortement ethnocentriques de cette communauté, par la portée limitée du flamand à l'échelon mondial et par l'idée que l'on se fait de l'utilité réelle de cette langue (Baetens Beardsmore, 1980).

S'il est effectivement interdit d'utiliser une seconde langue en tant qu'instrument d'enseignement, l'enseignement des langues étrangères en tant que disciplines à part entière est néanmoins une composante importante du système éducatif belge et est également régi par la Loi linguistique de 1963. Dans ce domaine, les systèmes diffèrent selon les régions. Ainsi, en Flandre et en Wallonie, une « seconde langue » peut être étudiée dans le cadre des cinquième et sixième années du primaire, à raison de trois heures hebdomadaires au maximum. En Flandres, l'enseignement de la seconde langue nationale (le français) est obligatoire. En Wallonie, les élèves ont le choix entre le flamand, l'allemand et l'anglais. En revanche, la situation est assez différente dans les régions bilingues et les secteurs où vivent des minorités linguistiques protégées. En l'occurrence, l'étude d'une seconde langue est facultative (deux heures par semaine) les première et deuxième années du primaire; puis cela devient obligatoire au cours des troisième et quatrième années (à raison de trois heures hebdomadaires), ainsi que les deux années suivantes, à raison de cinq heures par

Housen

semaine. Cette seconde langue doit être la deuxième grande langue nationale (soit, respectivement, le flamand et le français) dans les écoles de Bruxelles et des secteurs linguistiques protégés offrant un enseignement majoritairement en langue flamande ou en langue française et, en ce qui concerne les établissements des Comtés de l'Est, soit l'allemand, soit le français – selon que l'enseignement majoritaire se fait en français ou en allemand.

La seconde langue reste une matière obligatoire tout au long de l'enseignement secondaire – le nombre d'heures de cours hebdomadaires variant de deux à cinq, en fonction du niveau, du type d'enseignement (général, technique ou professionnel) et de l'orientation majeure de l'établissement (par exemple, spécialisation en mathématiques, en sciences, en économie ou en langues vivantes).

En Wallonie, où le choix de la seconde langue est libre, 97% de l'ensemble des élèves du primaire choisissent le flamand. Cela tranche avec la situation dans le secondaire, où 36% des élèves choisissent plutôt l'anglais en seconde langue (Baetens Beardsmore, 1993; Baeten & Verdoodt, 1984).

L'étude d'une « troisième langue » intervient en première année de secondaire, à raison de trois cours par semaine. Il s'agit de l'anglais dans les établissements flamands et de l'anglais, du flamand ou de l'allemand en Wallonie. Le caractère obligatoire ou non de cette 3^e langue et le nombre d'heures de cours dépendent, de nouveau, du niveau d'enseignement, du type d'enseignement et de l'orientation générale de l'établissement. Enfin, une « quatrième langue » peut être étudiée au cours des trois dernières années de secondaire et en fonction de certaines orientations (par exemple, économie ou langues vivantes). La 4^e langue peut être l'une ou l'autre de celles déjà mentionnées, plus l'espagnol, l'italien et le russe.

En dépit de leur appellation officielle de « seconde ou troisième langue », toutes ces langues – nationales ou étrangères – sont enseignées en tant que langues étrangères, y compris dans les régions bilingues.

Les programmes de langues vivantes dans le primaire

Les objectifs

Il n'y a pas, en Belgique, de Programme national d'enseignement – y compris dans le domaine des langues vivantes. Chaque réseau scolaire, dans chaque région, a son propre programme. Cependant, un premier pas dans le sens d'un Programme général a été récemment franchi par les autorités flamandes, par le biais de l'application du « Décret sur les niveaux d'accomplissement final » (cf. « Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1995). Ce décret fixe au système

éducatif flamand des objectifs minima d'enseignement et d'apprentissage – y compris dans le domaine des langues étrangères.

Les objectifs de l'enseignement du français, en tant que seconde langue, dans le primaire sont formulés en termes de « fonctions » et de « notions » de cette langue, dans l'esprit des « Niveaux-seuils » définis par le Conseil de l'Europe (cf. van Ek & Trim, 1990) et dans une « perspective de communication répondant aux besoins quotidiens dans ce domaine, ainsi qu'aux intérêts et à la maturité socio-cognitive de l'enfant » (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1995). Les fonctions de la langue française que les élèves flamands devraient maîtriser à la fin du primaire (c'est-à-dire à l'âge de 12 ans) sont les suivantes: l'acquisition et la transmission d'informations; l'expression et la compréhension de désirs, de sentiments et d'émotions; le chant, le jeu, la poésie enfantine, la capacité de participer à des jeux de rôles, la description et la narration; l'établissement et l'entretien de liens sociaux. Quant aux « notions » linguistiques, elles sont regroupées en plusieurs « thèmes », tels que « Moi », « Ma famille », « Ma maison », « Mon école », « Le monde autour de moi », « Les loisirs et passe-temps favoris ». Ces fonctions et notions sont encore renforcées dans le cadre d'un ensemble de « Niveaux d'accomplissement final », eux-mêmes regroupés en quatre macro-compétences linguistiques (l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture). Pour prendre un exemple, le « Niveau d'accomplissement final en expression orale » recouvre la capacité de donner et de demander des informations sur son âge, son nom, son adresse, son état, ses préférences, sur le prix des marchandises dans une boutique, ainsi que la capacité de donner des indications, de présenter des excuses, de remercier avant de prendre congé, d'exprimer son incompréhension de certains éléments, etc. En ce qui concerne l'écriture, le « Niveau d'accomplissement final » se limite à la capacité de reproduire par écrit les mots et expressions les plus courants.

Par ailleurs, le Décret susmentionné fixe également des objectifs socio-affectifs. Ainsi, les élèves flamands devraient « acquérir la capacité spontanée de communiquer en français » et « avoir suffisamment confiance en eux-mêmes, sur le plan de l'expression, grâce aux moyens linguistiques limités dont ils disposent ». L'intérêt et la motivation des élèves devraient être également stimulés, afin que ces derniers puissent « éprouver du plaisir et atteindre une certaine réussite dans leurs efforts d'apprentissage de la langue » (ibid.).

Les programmes

Dans les trois communautés linguistiques, chacun des trois réseaux scolaires a son propre programme d'enseignement des langues étrangères (les programmes flamands fonctionnant, à l'heure actuelle, en parallèle avec les règles établies par le Décret sur les « Niveaux d'accomplissement final »). Une analyse comparative de ces différents programmes indique des variations considérables en termes de contenu et de philosophie générale.

Housen

Le Programme en vigueur pour l'ensemble du réseau d'établissements catholiques-flamands, intitulé « Le français en tant que seconde langue dans le primaire », date du début des années 1970 et est fidèle à la théorie comportementale de l'apprentissage et à la méthodologie audio-linguale de l'enseignement des langues (cf. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1974). Ce programme privilégie le langage parlé, le développement de compétences audio-orales et le système « questions-réponses » en tant que manifestation première de la langue parlée et que contexte optimal d'apprentissage linguistique. La procédure par étapes suivante est recommandée:

- écoute et compréhension de la langue parlée (dialogue);
- reproduction de la langue parlée;
- production d'un langage parlé;
- appréhension visuelle et compréhension de la langue écrite (ou « lecture silencieuse »);
- reproduction orale de la langue écrite (lecture à voix haute);
- copie de mots isolés et de phrases simples;
- évaluation systématique (compétences orales uniquement).

L'écoute, l'imitation, la répétition, le fait d'apprendre « par cœur », les exercices systématiques (selon un modèle précis) et les exercices fondés sur la technique de remplacement sont des activités essentielles aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il n'y a pas, dans ce contexte, d'enseignement grammatical analytique: ce sont plutôt les élèves eux-mêmes qui doivent induire les caractéristiques grammaticales du français. L'usage de la langue maternelle (à savoir le flamand) devrait être évité dans les cours de français; l'usage exclusif du français est recommandé « en vue d'établir un lien direct entre une situation donnée et la langue étrangère » (ibid.).

Le programme que nous venons d'exposer contraste singulièrement avec ceux des établissements d'Etat flamands et du réseau d'écoles catholiques francophones, en matière d'enseignement du français et du flamand – respectivement – en tant que langues étrangères (cf. Ministerie van Onderwijs, 1987; Conseil Central de l'Enseignement Maternel et Primaire Catholique, 1989). Ces deux programmes, qui datent du milieu des années 1980, sont fondés sur le principe de communication et le principe « fonctionnel-notionnel » de l'enseignement des langues étrangères, accompagnés de certains aspects des méthodes audio-linguale et directe. Les deux programmes en question prennent pour point de départ l'état socio-affectif et les besoins spécifiques de communication de l'enfant pré-pubère, qui doit être incité à « utiliser la langue étrangère de manière créative et autonome ». Pour motiver leurs élèves, les enseignants devraient organiser leurs cours autour de situations linguistiques orales authentiques et liées à l'expérience personnelle de l'enfant. Les enseignants devraient « utiliser des techniques didactiques appropriées, afin de

créer une atmosphère détendue et ludique ». Ces programmes d'enseignement s'organisent autour d'un certain nombre de « fonctions linguistiques essentielles à la communication avec le milieu environnant » (par exemple, les références temporelles; le fait de demander et de donner des indications; la description de personnes; les manifestations de politesse, notamment lorsque l'on prend congé; l'expression d'une insatisfaction et de ses préférences). Les capacités réceptives précèdent les compétences productives, de même que les compétences audio-orales précèdent les capacités d'expression structurée. La procédure pédagogique recommandée est la suivante (Ministerie van Onderwijs, 1987):

- motivation des élèves et mise en situation des nouveaux supports linguistiques;
- présentation et compréhension globale des nouveaux éléments linguistiques, par le biais de différentes formes d'expression (par exemple, le chant, le dialogue, les poésies enfantines, le théâtre, la description d'éléments graphiques, la poésie, le récit);
- analyse des dits éléments linguistiques (par exemple, explication, élaboration et mémorisation partielle), conduisant finalement à une assimilation cognitive;
- production (guidée, semi-guidée ou libre) sur la base de supports linguistiques intégrés, par toute une gamme d'activités de communication et de techniques (par exemple, la conversation, les jeux de rôles, les jeux, la poésie, le chant, la narration);
- évaluation par un contrôle informel continu.

Les deux programmes en question stipulent que la grammaire de la langue concernée doit être traitée « de manière indirecte » et « par induction ». Le programme destiné aux établissements catholiques francophones invite également à un travail analytique, dans l'approche de la grammaire, en sixième année de scolarité – et ce, afin de préparer à une étude encore plus systématique de la grammaire flamande dans l'enseignement secondaire. Notons encore que les deux programmes en question (flamand et catholique-francophone) insistent sur l'intégration, dans les cours de langue, de données relatives à la culture liée à la langue étudiée – et ce, par le biais de supports, d'instruments de communication et de contacts authentiques avec des personnes dont la langue en question est la langue maternelle. Enfin, ces deux programmes mettent également l'accent sur la nécessité d'utiliser la langue étudiée en tant qu'instrument d'enseignement. A cet égard, le programme des établissements publics flamands souligne l'importance d'une « qualité irréprochable » en ce qui concerne le travail oral – lequel devrait être « correct, aisé, clair, naturel et authentique ».

En revanche, aucun de ces deux programmes n'indique de manière précise ce que doivent être le contenu, les méthodes, les stratégies, les techniques ou les supports de cet enseignement linguistique. Dans ce domaine de l'enseignement

Housen

des langues étrangères, ils se contentent de formuler des principes et lignes directrices très généraux – en laissant un espace de liberté considérable à chaque établissement scolaire, chaque enseignant et chaque auteur de manuel, pour ce qui est de l'interprétation et de l'application de ces grandes lignes. Bien qu'il n'y ait pas eu, à ce jour, de recherche systématique sur l'application concrète de ces principes en classe, une analyse des supports utilisés en cours et de quelques cours types peut donner une idée des pratiques d'enseignement. Cela fait l'objet du paragraphe ci-après; cependant, pour des raisons de place et de possibilité concrète d'analyse, nous nous limiterons à l'étude de la situation qui prévaut dans le primaire.

Les méthodes

D'après une étude – non publiée - effectuée en 1995 pour le compte du Département flamand de l'Education, les trois systèmes scolaires de Flandres ont recours, d'une manière générale, aux mêmes méthodes et supports pour l'enseignement du français langue étrangère – et ce, malgré les différences considérables de leurs programmes respectifs. Ces supports ont été spécialement conçus pour le marché flamand. Plus de 80% des établissements scolaires utilisent un cours intitulé « Eventail » (Decoo & Preckler, 1988). Ce cours très populaire applique fidèlement la méthode « grammaire/traduction » et met clairement à l'écart toute méthode ayant davantage recours à la communication. Les nouveaux éléments linguistiques y sont incorporés sous forme de dialogues oraux ou écrits et de narrations. Dans ce contexte, vocabulaire et grammaire sont considérés comme les éléments majeurs de l'apprentissage linguistique. La grammaire est traitée de manière explicite, systématique et déductive. Globalement, le programme linguistique est organisé de manière structurée; chaque module d'enseignement est construit autour d'une structure grammaticale (par exemple, l'article indéfini *un / une*) présentée de manière formelle, expliquée, illustrée, mémorisée et, finalement, mise en pratique par le biais d'exercices systématiques, fondés sur le principe de remplacement et récapitulatifs. La traduction est également un élément important dans ce type d'enseignement. Les quatre compétences recherchées jouent un rôle plus ou moins important – un accent tout particulier étant mis sur une prononciation et une orthographe correctes du français. L'expression orale consiste essentiellement dans des exercices de répétition individuelle et collective. Le processus d'apprentissage est très fortement dominé par l'enseignant – ce qui laisse peu d'initiative ou d'autonomie à l'élève. Le cours dit *Eventail* recommande fermement l'usage de la langue maternelle des élèves (le flamand) en tant qu'instrument d'enseignement. Les références à la vie et à la culture des francophones sont minimales. Pour susciter et maintenir l'intérêt et la motivation des élèves, les différents modules du cours dit *Eventail* sont construits autour de deux personnages de bandes dessinées flamandes très populaires.

Il existe deux autres cours – *Dans le Vent* (Dewaele & Van Loo, 1986) et *Passerelle* (Housiau & Van Vreckem, 1986), utilisés au total dans 15% des écoles primaires flamandes - qui témoignent d'une approche assez différente de l'enseignement d'une langue étrangère. Ces deux ensembles de cours s'inscrivent dans la tradition communicative, et plus particulièrement dans la méthode dite « fonctionnelle-notionnelle », et comportent également quelques éléments d'« audiolinguisme ». Les programmes qu'ils véhiculent sont axés sur le contenu et l'exercice et conçus notamment autour d'une série de thèmes auxquels sont associés des fonctions et situations linguistiques (par exemple, « A la maison », « A l'école », « Au téléphone »). Les éléments linguistiques nouveaux sont présentés sous différentes formes écrites (notamment des dialogues consignés par écrit, des récits, des textes de chansons, des poèmes pour enfants, des bandes dessinées, des histoires drôles, des énigmes, des mots croisés et des poèmes). L'accent est essentiellement mis sur la compréhension, l'expression et l'aisance orales, avec une attention toute particulière accordée au vocabulaire et à la grammaire de base. L'écrit est limité au strict minimum. Cependant, des techniques plus traditionnelles, telles que la répétition collective et les exercices fondés sur le principe de remplacement, sont également utilisées. Bien qu'il n'y ait pas, dans ce contexte, d'accent particulier mis sur la grammaire, les élèves sont encouragés à noter sur un cahier d'exercices spécial toutes les expressions et structures utiles de la langue, ou tout autre trait linguistique marquant. Les auteurs du programme espèrent qu'une telle démarche aidera l'élève à induire par lui-même des règles concernant la langue en question et à recomposer lui-même la grammaire de cette langue étrangère. Les méthodes utilisées par ces deux ensembles de cours visent également à créer un état d'esprit favorable à la langue française. Toutefois, les références à la vie et à la culture des francophones (Wallons ou Français) sont minimales. Dans ce contexte, on a plutôt recours à une gamme d'activités et de techniques pouvant directement intéresser l'enfant (notamment le chant, l'art dramatique, le récit, le jeu et le dessin). Enfin, ces deux programmes recommandent vivement l'usage de la langue étudiée comme moyen d'enseignement.

En résumé, il apparaît que les pratiques traditionnelles d'enseignement (rationnelles/analytiques) prédominent en cours de français, dans les écoles primaires flamandes – et ce, en partie du fait de la diffusion importante d'une méthode particulière (à savoir Eventail). Le français est enseigné uniquement en tant que langue étrangère, sans aucune référence à la réalité multilingue de la Belgique. Cette constatation a été confirmée par une enquête non officielle, indiquant que les pratiques d'enseignement courantes ne comportent pas de programmes d'échanges ou de correspondance avec des établissements scolaires liés à la francophonie; de même, les visites dans des régions francophones ou l'invitation, en classe, de personnes dont le français est la langue maternelle ne font pas non plus partie des pratiques d'enseignement classiques (l'enquête en question a été effectuée, dans le cadre de la préparation du présent article, dans 25 écoles de Flandres – soit cinq par province flamande – sélectionnées selon la méthode aléatoire, ainsi que dans 15 écoles de Wallonie et de Bruxelles). Cette

Housen

même enquête indique qu'une situation semblable prévaut en cours de langue étrangère dans les établissements wallons et bruxellois où l'enseignement se fait en français.

L'évaluation

Les différents Programmes et le Décret flamand sur le « Niveau d'accomplissement final » stipulent que l'évaluation doit se faire sous la forme d'un contrôle continu, informel et en cours d'études, plutôt que par le biais d'un bilan global ou d'examens formels. Cependant, le format, le contenu ou la fréquence des évaluations ne sont pas précisés et plutôt laissés au libre choix de chaque établissement et de chaque enseignant. Une étude a indiqué que la plupart des enseignants avaient recours aux supports d'évaluation proposés par les manuels scolaires d'usage courant. Etant donné les différences observables entre ces divers ouvrages, on peut s'attendre également à une certaine diversité des pratiques d'évaluation. Celles-ci peuvent donc aller du contrôle informel du niveau de compréhension et d'expression orales de l'élève à des épreuves écrites très formelles visant à contrôler la connaissance de formes lexicales et grammaticales sélectives.

La performance de l'élève en cours de langue étrangère dans le primaire est sanctionnée par une notation spécifique. Des résultats peu satisfaisants dans ce domaine (par exemple, en cas de baisse constante de la note) peuvent handicaper l'élève, dans la mesure où la note obtenue en langue étrangère entre dans le calcul de la moyenne globale de l'élève en question. Cette pratique, en matière de notation, repose sur une conception prédominante – à savoir que la mission essentielle de l'enseignement d'une langue étrangère dans le primaire est d'amener l'élève au niveau requis pour l'étude plus systématique de cette même langue dans le secondaire.

Les enseignants et leur formation

En Belgique, l'enseignement d'une langue étrangère, dans le primaire, relève de l'enseignant principal, responsable d'une classe. Cela diffère totalement de la pratique du secondaire, où l'enseignement des langues étrangères est assuré exclusivement par des professeurs spécialisés dans les langues en question.

La loi belge interdit à un professeur d'enseigner sa langue maternelle en tant que langue étrangère dans des établissements faisant partie d'une communauté linguistique différente de celle où il a obtenu son diplôme. Les enseignants ne sont autorisés à exercer dans le cadre d'un système linguistique différent qu'après avoir passé un examen spécial devant un jury d'Etat. Par conséquent, ce sont des professeurs francophones qui enseignent le flamand dans les établissements où l'enseignement est dispensé en français; inversement, le français est enseigné par des professeurs de langue flamande dans les

établissements où l'enseignement se fait en flamand – y compris dans la région bilingue de Bruxelles.

En Belgique, la formation des enseignants du primaire se fait dans les collèges de formation des maîtres. Le programme de formation s'échelonne sur trois ans; il est à la fois de nature théorique et pratique/pédagogique – et inclut notamment des cours de « seconde langue » (en principe, deux à trois heures par semaine au cours des deux premières années du programme). Une formation spéciale à l'enseignement d'une langue étrangère n'est prévue que pour les futurs professeurs du secondaire – et non pour les enseignants du primaire. De la même manière, il n'y a pratiquement pas de formation continue des enseignants du primaire (OESO, 1991; Soetaert & Van Heule, 1995).

Ce manque de formation particulière explique le sentiment de nombreux enseignants du primaire d'être insuffisamment préparés à leur travail d'enseignement d'une langue étrangère. De la même manière, la qualité globale de l'enseignement des langues vivantes à ce niveau – à la fois sur le plan pédagogique et en termes de compétence linguistique de l'enseignant – est considérée comme insuffisante à la fois par l'Inspection de l'Enseignement et par les enseignants eux-mêmes (Inspectie, 1995; Van de Craen & Soutaert, 1997).

Les résultats

Il n'y a pas eu, à ce jour, de recherche systématique en vue d'évaluer les résultats linguistiques et socio-affectifs de l'enseignement des langues étrangères dans le primaire, en Belgique, ou dans le but d'exposer les processus ayant conduit à la situation en cours dans ce domaine. En conséquence, les connaissances actuelles sur l'effort investi dans l'enseignement des langues vivantes en Belgique et sur les résultats de ce derniers restent fragmentaires et très largement impressionnistes – ce qui rend difficile la formulation d'observations générales. Si certaines études ont conclu à un niveau général en langues vivantes beaucoup plus élevé en Belgique que dans certains pays voisins (cf. Baetens Beardsmore, 1980), d'autres analyses – y compris celles de l'Inspection de l'Enseignement – ont jugé que le niveau des élèves, en langues étrangères, à la fin de la période de scolarité obligatoire, était plutôt bas (Inspectie, 1995). Cette seconde vision des choses est assez conforme à l'idée générale des Belges, selon laquelle l'enseignement des langues étrangères, dans leur pays, ne permet pas aux jeunes d'affronter les exigences de la vie quotidienne dans un pays bilingue ou celles du marché du travail – où, en plus d'une compétence professionnelle, on exige souvent un « bilinguisme parfait » (référence aux deux langues nationales) et un niveau de compétence fonctionnelle élevé en anglais et en allemand. Seuls les élèves des établissements scolaires de Bruxelles où l'enseignement se fait en flamand sont considérés comme ayant un niveau élevé dans leur seconde langue (le français) – même si cette situation spécifique est principalement attribuée à la prédominance de la langue française dans l'environnement immédiat, en dehors de l'école (Baetens Beardsmore, 1993).

Conclusion

Le tableau que nous venons de dresser de l'enseignement des langues étrangères à de jeunes apprenants, en Belgique, révèle des conflits et des paradoxes potentiels. D'une part, l'impression générale est qu'en l'état actuel des choses, l'enseignement des langues vivantes ne répond pas aux besoins (ressentis ou réels) de ceux auxquels il s'adresse. D'autre part, on constate un manque d'enseignants en langues qualifiés, un manque d'uniformité et de coordination des objectifs, des programmes et des méthodes et l'utilisation de méthodes pédagogiques ne tenant pas compte, dans de nombreux cas, du statut sociolinguistique de la langue étudiée. Cependant, plusieurs initiatives susceptibles de remédier à cette situation sont en cours. La mise en place, récemment, d'un ensemble d'objectifs uniformes, en Flandres, est d'ores et déjà considérée comme une première étape dans le sens d'un programme intégré. Par ailleurs, la communauté francophone envisage actuellement une réforme totale des programmes de formation des enseignants dans le sens d'un programme uniforme à l'échelon universitaire (et ce, pour chaque niveau de l'enseignement) et d'une formation spécialisée des futurs enseignants du primaire. Des initiatives similaires sont également envisagées par les autorités flamandes. Cependant, l'innovation la plus importante est certainement le Décret de juillet 1998, pris par les autorités de la Communauté francophone et facilitant, pour toutes les écoles primaires où l'enseignement se fait en français, l'obtention d'une dérogation de la part du Ministère de l'Education en vue d'organiser, à titre expérimental, une immersion partielle ou totale en anglais, en allemand ou encore en flamand. Lors de la rédaction du présent article, 22 écoles primaires avaient déjà obtenu l'autorisation d'organiser ces *expériences d'apprentissage précoce d'une seconde langue* (21 établissements proposant une immersion en langue anglaise et l'école restante proposant une immersion en flamand). A noter que cette autorisation ministérielle n'est accordée que pour un an et que la demande doit en être renouvelée chaque année.

Cependant, malgré ces initiatives récentes des autorités francophones, il apparaît clairement que la législation belge actuelle entrave de manière importante l'adoption de solutions alternatives plus efficaces que l'enseignement des langues étrangères sous sa forme actuelle – par exemple, un enseignement thématique dans une seconde langue, ou toute autre forme d'éducation bilingue. C'est là un véritable paradoxe étant donné le statut officiel de multilinguisme de la Belgique, la réalité effectivement multilingue de divers secteurs de la vie quotidienne et la demande, de la part de la population, de telles alternatives (cf. Baetens Beardsmore, 1993). Toutefois, la rigidité de la législation actuelle n'a pas empêché divers acteurs de la vie éducative (conseils des établissements scolaires, enseignants, parents) d'entreprendre leurs propres initiatives. Ainsi, à Bruxelles, un nombre croissant de parents francophones envoient leurs enfants dans des écoles primaires de la ville où l'enseignement se fait en flamand, afin de leur faire faire une « expérience d'immersion ». Cependant, ce processus ne sera pas viable à long terme; en effet, dans certaines des écoles flamandes

concernées, les élèves francophones sont d'ores et déjà plus nombreux que leurs camarades flamands. Les conséquences d'une telle situation en termes de développement scolaire et linguistique des élèves francophones et des enfants de langue flamande n'apparaissent pas encore très clairement. Par ailleurs, citons, parmi d'autres initiatives au niveau local, l'organisation de cours de langues supplémentaires en dehors de l'emploi du temps scolaire traditionnel, d'activités en langue étrangère hors programmes et en dehors des murs de l'école, ainsi que des programmes de coopération et d'échanges avec les établissements scolaires des régions où l'on parle l'autre langue officielle. Il existe encore d'autres initiatives non-officielles, visant à l'utilisation de la seconde langue nationale pendant de brèves périodes prises sur l'emploi du temps scolaire (par exemple, pendant les récréations ou les intervalles entre différents cours); mais ces démarches sont à la limite de l'illégalité et passibles de sanctions de la part des pouvoirs publics.

Références

- BAETEN, R.; VERDOODT, A. (1984) *Les Besoins en Langues Modernes / Étrangères en Belgique et leur Enseignement* [The Needs with Respect to Modern / Foreign Languages in Belgium and their Education]. *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1026-1027.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1980) *Bilingualism in Belgium*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1 (2), 145-154.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1993) Belgium. *Sociolinguistica* 7, 12-21.
- BYRAM, M.; LEMAN, J. (1990) *Bilingual and Trilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS (1974) *Toelichting bij het Leerplan Frans Tweede Taal* [Explanatory Memorandum of the Curriculum French Second Language]. Brussels.
- CONSEIL CENTRAL DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE CATHOLIQUE (1989) *Apprentissage de la Deuxième Langue à l'École Primaire: Orientations Pédagogiques* [The Learning of the Second Language in Primary School: Pedagogical Orientations]. Liège.
- DECOO, W.; PRECKLER, E. (1988) *Eventail-Junior 1 & 2*. In Van Lier, L. (Studentbooks, Teachers Manuals, Audio Cassettes).
- DEWAELE, J.; VAN LOO, W. (1986) *Dans le Vent 1 & 2*. Bruges: Die Keure (Studentbooks, Teacher Manuals, Video and Audio Cassettes).
- HOUSSIAU, O.; VAN VRECKEM, J. (1986) *Passerelle 1 & 2*. Oostmalle: De Sikkel. (Studentbooks, Teacher Manuals, Video and Audio Cassettes, CD-ROM).
- INSPECTIE (1995). *Verslag van de Inspectie over de Toestand van het Onderwijs* [Report of the Inspection on the state of education]. Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- OESO (1991) *Het Educatief Bestel in België: Van Convergentie naar Divergentie* [The Educational System in Belgium: From Convergence to Divergence]. Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS (1987) *Brugleerplan: Derde Graad Lager Onderwijs, Tweede Taal; Eerste Graad Secundair Onderwijs, Frans* [Curriculum: Third Cycle Primary Education, Second Language; First Cycle Secondary Education, French]. Brussels: Ministerie van Onderwijs.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, Departement Onderwijs (1995) *Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen-Decretale Tekst en Uitgangspunten* [Primary Education: Developmental Objectives and Final Levels of Attainment – Text of the Decree and Principles]. Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- SOETAERT, R.; VAN HEULE, K. (1995) Teacher Education in Belgium. In T. Sander (ed), *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. Brussels/Osnabrück: European Commission.

Belgique

VAN DE CRAEN, P.; SOUTAERT, R. (1997) Language Teacher Training and Bilingual Education in Belgium. In P. Van de Craen & D. Wolff (eds), *Language Teacher Training and Bilingual Education*. Lille: European Language Council.

VAN EK, J.; TRIM, J. (1990) *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Housen

Éléments biographiques

Alex Housen

Alex Housen a étudié la Philologie germanique (Vrije Universiteit Brussel), la Linguistique appliquée et l'Enseignement de l'anglais seconde langue (Université de Californie, à Los Angeles) et est titulaire d'un Doctorat de Linguistique (Vrije Universiteit Brussel). A l'heure actuelle, il est, au niveau post-doctoral, Membre de la Fondation nationale belge de Recherche scientifique et rattaché au Centre de Linguistique (CLIN) et au Département de Langues germaniques de la « Vrije Universiteit » de Bruxelles, où il a enseigné la linguistique et le processus d'acquisition des langues. Il a également publié des ouvrages traitant de l'enseignement de la seconde langue et des langues étrangères, de l'éducation bilingue, du bilinguisme en général, de l'acquisition de la seconde langue – et notamment de l'apprentissage de la grammaire par les jeunes élèves de seconde langue, dans des contextes éducatifs.

L'enseignement précoce des langues en Estonie

Tuuli Oder

Le système éducatif estonien

En Estonie, les premiers établissements scolaires datent du 13^e siècle, mais l'origine de l'enseignement public remonte véritablement au 17^e siècle – à l'année 1686 très précisément où, sous l'égide du Roi de Suède Karl X, furent créées les premières écoles éduquant les enfants dans leur langue maternelle (l'estonien). La République d'Estonie a été fondée en 1918 et le pays devait retrouver son indépendance républicaine en 1991, après 50 ans d'occupation soviétique.

En Estonie, le système éducatif est unifié; chaque niveau repose directement sur le niveau d'enseignement précédent – ce qui permet le transfert d'un établissement scolaire à un autre sans aucun problème. Conformément à la Loi sur l'Education, les établissements d'enseignement général se répartissent selon les catégories suivantes: écoles maternelles et primaires, écoles primaires, établissements d'enseignement fondamental, établissements secondaires. Cela représente quatre niveaux: 1^{ère} à 3^e années, 4^e à 6^e années, 7^e à 9^e années et 10^e à 12^e années. Conformément à la Loi estonienne sur l'Enseignement fondamental et les Lycées, tout enfant ayant atteint l'âge de 7 ans avant le 1^{er} octobre de l'année en cours doit être obligatoirement scolarisé jusqu'à la fin de la période d'enseignement fondamental – c'est-à-dire la fin de la 9^e année de scolarité, à l'âge de 17 ans. L'immense majorité des établissements scolaires estoniens est publique; il n'existe que 14 écoles primaires privées.

Lors de l'année scolaire 1998/99, on comptait 722 établissements d'enseignement général dans le pays – dont 594 dispensant un enseignement en estonien, 110 en langue russe et 18 proposant un enseignement mixte (dans les deux langues). Lors de cette même année 1998, on dénombrait 217 577 élèves dans les établissements d'enseignement général – dont un tiers dans des établissements dispensant un enseignement en langue russe.

C'est au cours de l'occupation soviétique (de 1940 à 1991) qu'un réseau d'établissements scolaires utilisant la langue russe a été créé en Estonie, à l'intention de la population russophone. Aujourd'hui, ces établissements font partie du système éducatif unifié, au même titre que ceux où l'enseignement se fait en estonien (pour de plus amples informations sur les populations scolaires, cf. <http://www.ee./HM/yldharidus/index.html>).

Oder

Les langues étrangères étudiées à l'école

D'après les données du Ministère de l'Éducation, les langues étrangères enseignées à l'école sont classées en trois catégories: A, B et C. L'étude de la première langue (A) commence en troisième année de scolarité, celle de la deuxième langue étrangère (B) débute en sixième année et l'enseignement de la troisième langue (C) démarre en dixième année. Voici, en pourcentage, la répartition des élèves par langue:

Anglais	77,5%
Allemand	20,1%
Français	1,5%
Hébreu	0,5%
Finnois	0,2%

Conformément au Programme national, le temps consacré à l'enseignement des langues vivantes, lors des trois premières années de scolarité, consiste en 6 cours hebdomadaires de 45 minutes chacun pour la langue A. Puis, de la quatrième à la sixième année, les élèves ont huit à onze cours hebdomadaires de 45 minutes en langue A et trois à quatre cours hebdomadaires de 45 minutes également en langue B.

La situation est quelque peu différente dans les établissements où l'enseignement se fait en langue russe et où la première langue étudiée (en dehors du russe, langue maternelle des élèves) est l'estonien (langue officielle du pays) – à partir de la deuxième année de scolarité. La première langue étrangère étudiée est essentiellement l'anglais, à partir de la sixième année; cependant, depuis la rentrée 1996, les établissements de langue russe ont l'autorisation de faire démarrer l'étude de la langue A dès la troisième année de scolarité – à raison de trois cours par semaine.

Les écoles primaires

L'école primaire peut être un établissement autonome, assurant l'enseignement de la 1^{ère} à la 4^e année de scolarité (voire, parfois, jusqu'en 6^e année); cependant, dans la plupart des cas, les écoles primaires font partie soit d'un établissement d'enseignement fondamental, soit d'un lycée (« gymnasium »). Le Programme National (en vigueur depuis 1997) doit s'appliquer obligatoirement dans tous les établissements. Sur cette base, chaque établissement conçoit son propre programme. Dans les écoles « ordinaires », les enfants ne sont pas regroupés par

niveau, si bien que les enseignants ont, dans une même classe, des élèves de capacités différentes. Les élèves sont notés de 1 (note la plus faible) à 5. Des bulletins scolaires leur sont remis quatre fois par an. Il n'existe pas d'examens au niveau de l'école primaire.

Les parents peuvent choisir les première et deuxième langues de leurs enfants. Ce choix se fait respectivement en troisième et en sixième année de scolarité. Pour toute classe dont les effectifs dépassent 25 élèves, le nombre maximum d'élèves autorisé est de 36. Les élèves peuvent être répartis en deux groupes pour les cours de langues.

Les enseignants de langues vivantes

Dans le primaire, les langues vivantes sont enseignées soit par des professeurs spécialisés dans la langue en question (c'est-à-dire titulaires d'un diplôme universitaire de langues vivantes), soit par l'enseignant responsable de la classe (qui s'est spécialement recyclé dans l'enseignement des langues). Les programmes de recyclage sont sanctionnés par un examen et l'obtention d'un diplôme permettant d'enseigner jusqu'en 9^e année. En fait, le manque de professeurs qualifiés est un problème commun à toutes les langues étrangères.

Une formation continue est proposée par diverses institutions – universités, l'International House ou encore le British Council. Ainsi, en 1992, le British Council a lancé un programme de « développement professionnel », dans le cadre duquel onze enseignants estoniens qualifiés ont été formés en Angleterre pour pouvoir devenir eux-mêmes formateurs d'enseignants; à leur retour en Estonie, ces professeurs ont organisé, dans l'ensemble du pays, des ateliers traitant des méthodes pédagogiques les plus récentes. L'Estonie compte onze Centres linguistiques proposant une formation continue.

Les supports

Les enseignants ont toute liberté de choisir leurs supports parmi ceux agréés par le Ministère de l'Education.

Les méthodes

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement de l'anglais en Estonie, on ne dispose d'aucune information pouvant indiquer la méthode prédominante; toutefois, on peut dire que certaines composantes de l'approche communicative sont largement utilisées par une majorité d'enseignants.

Oder

L'approche pédagogique axée sur des activités précises est également assez populaire. Dans les premières années, on se concentre énormément sur le travail oral – y compris par le biais de jeux, de chansons et d'auxiliaires visuels.

Conclusion

Etant donné le nouveau régime politique et la nouvelle ouverture au monde extérieur, il y a actuellement, en Estonie, une motivation importante pour étudier les langues étrangères. Les professeurs disposent d'une large gamme de supports pédagogiques modernes, pour tous les niveaux d'enseignement, et sont libres de leurs choix.

Par le présent article, nous nous sommes efforcés de montrer que les enfants estoniens ont désormais diverses possibilités de développer leurs compétences en langues étrangères.

Eléments biographiques

Tuuli Oder

Tuuli Oder est professeur d'anglais au Lycée Saue, formatrice d'enseignants au British Council et professeur de commerce à l'Ecole de Commerce d'Estonie – cette dernière étant une université privée. En 1983, Mme Oder a obtenu ses Diplômes d'Enseignement de l'anglais et de l'allemand à l'Université pédagogique de Tallinn; depuis lors, elle a constamment enseigné l'anglais.

L'enseignement de l'anglais à de jeunes apprenants étant l'un de ses sujets de prédilection, Mme Oder a participé à plusieurs ateliers internationaux sur ce thème et est également très active dans le domaine de la formation des enseignants dans ce domaine. A l'heure actuelle, elle contribue à l'élaboration d'un programme de formation continue destiné aux professeurs d'anglais. Elle a également suivi plusieurs cycles de perfectionnement en Suède, au Danemark, en Autriche et en Angleterre. Elle a aussi participé, en 1998, à la Conférence « IATEFL – East », en Roumanie, où elle a présenté un exposé sur son expérience de formatrice d'enseignants.

L'anglais première langue étrangère pour les jeunes apprenants: le cas de la Suède

Kerstin Sundin

A partir du milieu des années 1950, l'anglais est devenu matière obligatoire pour l'ensemble des élèves à compter de la cinquième année de scolarité; par la suite, l'étude de cette langue a été progressivement instaurée dès la quatrième année. A la fin des années 1960, l'enseignement de l'anglais a commencé dès la troisième année de scolarité – pour des enfants de 9 ans. Au début des années 1970, la Suède – comme de nombreux autres pays européens, mais aussi comme les Etats-Unis et le Canada – s'est découvert un intérêt très marqué pour l'apprentissage précoce des langues; ce processus a été alors considéré comme stimulant et motivant pour un petit pays qui ne comptait que 8,5 millions d'habitants. J'ai participé personnellement à un projet de recherche baptisé EPAL, expérimentant l'enseignement de l'anglais dès la première année de scolarité – c'est-à-dire pour des élèves âgés de 7 ans. Ce projet, qui a démarré en 1970, devait s'échelonner sur toute la décennie. Il s'agissait d'une étude « longitudinale » en vue de comparer les mérites de l'apprentissage de l'anglais en première année (avec des élèves de 7 ans) et en troisième année (avec des élèves de 9 ans). Dans le rapport final issu de cette étude, Lars Holmstrand devait conclure (en 1982) que l'apprentissage de la langue étrangère dès l'âge de sept ans n'était en aucune façon préjudiciable.

En fait, la raison essentielle qui s'opposa à la concrétisation de ce processus d'apprentissage en 1^{ère} année fut le manque de professeurs suffisamment formés pour enseigner l'anglais à ce stade. C'est précisément pour remédier à cette situation que le Conseil national de l'Education lança, au sein d'un Institut de Formation continue des Enseignants, un programme intitulé « L'enseignement de l'anglais aux Juniors ». Ce programme visait à former des enseignants d'anglais pour le primaire – à la fois sur un plan purement linguistique et au niveau de la méthodologie de l'enseignement d'une langue étrangère. Cependant, il est clair que les conclusions et résultats des projets d'apprentissage précoce des langues – tels que l'initiative de Claire Burstall, au Royaume-Uni (en 1974), baptisée « Le français à partir de 8 ans », ou encore le projet EPAL en Suède – ne furent guère convaincants et qu'à cette époque, l'intérêt pour l'apprentissage précoce des langues sembla disparaître, en Suède comme dans de nombreux autres pays d'Europe.

Puis les années 1980 virent la réintroduction de l'enseignement de l'anglais à partir de la quatrième année de scolarité. Le Programme National stipulait que l'enseignement de l'anglais devait commencer en troisième année, mais

Sundin

autorisait également les responsables locaux à éventuellement différer d'un an ce processus. Aujourd'hui, il semble bien que l'intérêt pour l'apprentissage précoce des langues se manifeste de nouveau non seulement en Suède, mais de manière générale, dans l'ensemble de l'Europe. Il a été établi – en Suède – que l'anglais devait être la première langue étrangère pour l'ensemble des élèves et était, à ce titre, matière obligatoire. Une seconde langue vivante doit être étudiée à partir de la sixième année. Les élèves ont le choix entre l'allemand, le français, l'espagnol et les langues locales. Les élèves n'ayant pas la capacité de s'initier à une seconde langue peuvent éventuellement se perfectionner en anglais ou en suédois. Enfin, une troisième langue étrangère est étudiée à partir de la huitième année.

Le système scolaire

En Suède, l'école est obligatoire de sept à seize ans – donc pour une période de neuf ans. Les élèves ont ensuite la liberté de poursuivre ou non dans le second degré du secondaire. L'école est gratuite pendant la période obligatoire; les supports éducatifs, les repas et les transports scolaires ne doivent en aucun cas être payants. L'école primaire couvre généralement les six premières années d'étude. Il y a, à ce niveau, très peu d'écoles privées en Suède. L'âge officiel d'entrée à l'école est de sept ans; cependant, depuis le 1^{er} juillet 1997, les communes ont l'obligation d'accepter également les enfants de six ans souhaitant être scolarisés. Tous les enfants ont droit à au moins un an d'éducation préscolaire avant d'entrer à l'école primaire.

Pendant de nombreuses années, le système éducatif suédois est resté très centralisé. C'est l'Etat qui, par le biais de lois, de réglementations et de programmes obligatoires, régissait l'ensemble de l'activité scolaire. Cependant, aujourd'hui, on a procédé à une décentralisation. Les responsabilités en matière éducative sont réparties entre l'Etat et les communes – l'Etat continuant à fixer les objectifs généraux et à sanctionner les études par des examens nationaux. Il faut noter que plus de 95% des élèves parvenus en fin de scolarité obligatoire poursuivent leurs études au niveau du second degré du secondaire (c'est-à-dire pendant trois ans), pour un enseignement soit professionnel soit plus théorique.

L'organisation générale de la formation des enseignants

Les études des futurs enseignants du primaire (c'est-à-dire devant exercer de la 1^{ère} à la 7^e année de scolarité) durent trois ans et demi – au niveau de l'enseignement supérieur. Elles sont ouvertes à tout élève ayant accompli une scolarité secondaire complète (c'est-à-dire y compris les trois ans de second degré). A ce stade, les élèves ont déjà étudié l'anglais pendant neuf ans.

Les futurs enseignants du primaire ont le choix entre deux filières – l'une conduisant à l'enseignement de la 1^{ère} à la 7^e année et l'autre de la 4^e à la 9^e année. Ainsi, ces étudiants peuvent se spécialiser soit en Mathématiques/Sciences, soit en Suédois/Études sociales. En combinant un certain nombre de cours indépendants, l'étudiant peut obtenir un diplôme universitaire d'enseignement dans le cadre de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire de la 1^{ère} à la 7^e année) – conformément aux exigences définies par le Programme national. Ces programmes d'études préparent au métier d'enseignant du primaire, dans toutes les matières (pour les trois premières années) et à un poste plus spécifique de professeur de sciences ou d'études sociales pour ce qui est des années supérieures du primaire. En outre, les étudiants peuvent choisir une troisième discipline – facultative: l'art, l'anglais, la musique ou l'éducation physique.

Pour les futurs enseignants, devant exercer de la 4^e à la 9^e année, les études sont plus longues: entre quatre et cinq ans. Ils peuvent choisir parmi les filières suivantes: langues, sciences sociales, mathématiques / sciences naturelles ou encore disciplines pratiques et artistiques – à quoi il faut ajouter une autre matière, telle que l'anglais ou les mathématiques entre autres. On peut associer deux disciplines. A l'Université d'Uppsala, on peut étudier deux langues à la fois – à raison d'un an et demi d'études par langue.

L'un des aspects majeurs de ces programmes d'études est l'intégration des dimensions éducative, méthodologique et thématique. Ces différentes dimensions sont abordées dans le cadre d'un stage pratique d'enseignement, qui dure une vingtaine de semaines – au cours des 3 à 4 années et demie d'études. Dans les Départements de Formation des Enseignants, les études se font, pendant un an et demi, en étroite coopération avec d'autres départements de l'université en question.

Programmes de formation des enseignants de langues vivantes

En Suède, les enseignants du primaire suivent soit une formation initiale de 15 à 20 semaines en anglais, soit un programme équivalent à l'université de formation continue. Ces cours d'anglais portent aussi bien sur l'usage pratique de la langue que sur la littérature et les problèmes sociaux. Les étudiants en langues étrangères suivant une formation d'enseignant à l'Université d'Uppsala doivent passer cinq semaines dans le pays dont ils étudient la langue. Par ailleurs, les étudiants d'anglais sont envoyés à Canterbury ou Cheltenham pour y parachever leur cycle d'Études sociales.

Dans le primaire, ce sont les enseignants responsables d'une classe qui enseignent l'anglais de la 1^{ère} à la 6^e année de scolarité. De plus, des professeurs spécialistes d'anglais peuvent enseigner cette langue à partir de la 4^e année, ainsi

Sundin

qu'une deuxième, voire une troisième langue à partir de la 6^e année. La langue qu'ils enseignent n'est pas leur langue maternelle.

La progression professionnelle des enseignants

Les communes sont responsables de la formation continue des enseignants – dispensée dans des instituts spécialisés. Elles peuvent financer les séjours à l'étranger d'enseignants de langues vivantes, afin que ces derniers y suivent des cours de langues et de méthodologie. Toutefois, les programmes des Instituts de formation des enseignants varient considérablement d'une localité à l'autre. Dans le cas de certains établissements scolaires, les enseignants bénéficient d'une aide financière locale. Cependant, en d'autres lieux, les enseignants doivent demander une bourse ou un quelconque soutien financier auprès de l'Agence nationale d'Education ou d'autres organismes disposés à les parrainer. L'agence nationale en question se compose notamment de onze bureaux régionaux de proximité, chargés de contrôler et d'évaluer le système scolaire, mais aussi de proposer des projets et mesures éducatifs et de participer à leur mise en œuvre. L'agence organise également des programmes de formation à l'intention des professeurs principaux et, dans une certaine mesure, une formation continue des enseignants et d'autres membres du personnel scolaire. A noter également que les syndicats et les associations d'enseignants éditent des publications destinées aux professeurs.

La société dans son ensemble

La société suédoise est assez fortement imprégnée de la langue anglaise par le biais de la télévision, du cinéma, de la musique et de l'ordinateur. Les émissions de télévision étrangères sont sous-titrées en suédois; mais les très jeunes enfants ne sont pas en mesure de lire ces sous-titres: on peut donc en conclure que leur compréhension auditive de l'anglais va être assez bonne. Ces enfants s'habituent ainsi à la prononciation et à l'intonation de l'anglais – phénomène qui n'existe pas pour l'allemand, le français ou l'espagnol. En effet, en ce qui concerne ces dernières langues, les Suédois ont beaucoup moins de contacts quotidiens. D'une certaine manière, la place que tient l'anglais très tôt dans la vie des Suédois prépare les jeunes, sur le double plan linguistique et culturel, à apprendre cette langue.

Dans l'ensemble, les Suédois sont très motivés en ce qui concerne l'étude des langues étrangères. Quiconque connaît l'anglais et est en mesure d'utiliser cette langue jouit d'un certain prestige. On constate, par exemple, qu'un grand nombre de gens instruits utilisent des expressions anglaises telles que « sorry », « cool », « no problem », etc., plutôt que les formules suédoises équivalentes. Le projet

général de l'étude d'une langue étrangère est plutôt bien vu par les enfants, les parents, les enseignants et les gestionnaires du système.

Le Programme national

Depuis 1995, un nouveau Programme national d'enseignement est en vigueur: on a ainsi établi l'anglais en tant que première langue étrangère à partir de la 1^{ère}, de la 2^e ou de la 3^e année de scolarité – ou encore, pour certains établissements, à partir de la 4^e année. Chaque établissement, à l'échelon local, est libre de déterminer à quel niveau il convient de commencer l'apprentissage de l'anglais et combien de temps consacrer à cette matière obligatoire, tout au long de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire de la 1^{ère} à la 9^e année). Le temps officiel minimum est de 480 heures de cours. Le Programme national définit les valeurs, les objectifs et les principes fondamentaux du système éducatif. Outre ces grandes lignes, le Programme national précise également, dans le détail, la teneur de chaque discipline.

Le Programme d'anglais valable pour la période de scolarité obligatoire publié en 1994 par le Ministère de l'Éducation et des Sciences met l'accent sur les capacités de communication dans la langue et de compréhension interculturelle. Il indique également le niveau que doivent atteindre les élèves en fin de cinquième et de neuvième années. Au niveau de la 9^e année, les élèves doivent passer obligatoirement un examen national de suédois, d'anglais et de mathématiques; par ailleurs, la plupart des établissements scolaires leur font aussi passer, au cours de la 5^e année de scolarité, des épreuves également définies à l'échelon national.

L'organisation et la motivation

Au départ (c'est-à-dire au cours des trois premières années de scolarité), les élèves ont 30 à 40 minutes d'anglais par semaine. Ce temps est souvent réparti par petites séances quotidiennes de 10 à 15 minutes chacune. L'étude de la langue étrangère est généralement intégrée à l'emploi du temps normal. A partir de la 4^e année, les élèves peuvent avoir deux ou trois cours hebdomadaires de 30 à 40 minutes chacun – selon l'organisation au niveau local. L'anglais est une matière obligatoire pour l'ensemble des élèves, tout au long de la scolarité obligatoire. Les classes sont assez nombreuses (25 à 30 élèves par classe). Il s'agit de classes « uniques » – les élèves n'étant pas regroupés par niveau ou sélectionnés en fonction de leurs capacités.

D'une manière générale, les Suédois sont fortement motivés par l'étude des langues étrangères. Dès le primaire, les enfants éprouvent un grand plaisir à apprendre à communiquer dans une autre langue. L'acquisition de nouveaux

Sundin

« codes » – aussi bien linguistiques que sémantiques – est très séduisante. La plupart des élèves du primaire sont tout à fait fascinés par la découverte du fonctionnement d'une autre langue que la leur. Or, la motivation et la curiosité des jeunes sont évidemment les meilleurs moteurs de l'apprentissage. Il y a donc un grand défi à promouvoir des activités d'apprentissage qui soient tout à la fois intéressantes, motivantes et amusantes pour les élèves.

Quels sont les supports utilisés?

Dans la plupart des cours de débutants, l'enseignant a tendance à utiliser des éléments déjà présents dans la classe – par exemple des poupées, des marionnettes, des illustrations, des cartes, etc. Il peut également avoir recours à la vidéo, à la télévision et à l'informatique. Il existe en Suède plusieurs éditeurs de supports d'enseignement de l'anglais langue étrangère. Une nouvelle génération de supports est aujourd'hui utilisée, dans une perspective d'apprentissage par des activités précises, d'apprentissage autonome ou encore de formation de l'apprenant – pour ne citer que quelques-unes de ces nouvelles approches. Toutefois, la « panoplie classique » des cours d'anglais reste le manuel scolaire (illustrations et textes), les supports audio destinés à faciliter la compréhension auditive, les supports vidéo et les disquettes informatiques – éléments proposant toute une palette de contextes et de situations dans lesquels la langue est utilisée. Certains établissements disposent d'ordinateurs: en l'occurrence, les élèves utilisent des programmes tels que « Kidlink » sur Internet et communiquent électroniquement avec de petits camarades dans le monde entier.

Quelles sont les méthodes utilisées?

Le Programme national a établi l'approche communicative en tant que norme. L'expression orale est prioritaire, mais la capacité à communiquer de manière simple et fondamentale par écrit est également importante. Les professeurs sont encouragés à effectuer leur enseignement dans la langue cible. Les élèves doivent pouvoir s'exprimer oralement le plus souvent possible. Pour ce faire, et pour être sûrs que chaque enfant ait une chance de s'exprimer de manière compréhensible, les enseignants doivent utiliser le dialogue et le travail en groupe.

Les enfants débutants aiment tout particulièrement les chansons, les petits poèmes, les énigmes, les récits et les contes de fées. Ils ont un réel intérêt pour ce qui se produit dans d'autres pays, pour les coutumes de ces pays et divers aspects de la vie quotidienne à l'étranger. Les enseignants s'efforcent d'intégrer l'expérience quotidienne des apprenants, ainsi que d'autres aspects, au programme de l'établissement. C'est là un excellent moyen d'enseigner la langue

étrangère en tant qu'outil de communication. Le fait de lier l'enseignement de l'anglais au programme général peut contribuer à renforcer les concepts abordés par l'élève dans sa langue maternelle – par exemple, dans le domaine des mathématiques, des arts, etc. Cela permet d'établir une continuité entre le processus d'apprentissage de l'anglais et le reste du programme. C'est une stratégie réflexive, qui englobe notamment des démarches telles que la comparaison, le classement, la projection et la capacité à résoudre des problèmes précis. Si le programme a une double orientation thématique et pratique, il y a là un énorme potentiel de renforcement de l'apprentissage de l'élève, avec un accent plutôt placé sur le sens que sur la forme ou l'exactitude grammaticale. L'analyse de la langue étrangère et la réflexion en soi interviennent plus tard, lorsque les élèves ont suffisamment de maturité pour en tirer profit.

L'écrit n'est pas l'objectif premier de l'apprentissage précoce de l'anglais en Suède; toutefois, il est impossible d'ignorer la dimension écrite de la langue. Au départ, les élèves apprennent à lire leur propre langue – le suédois – par une méthode purement phonétique; aussi cela pourrait-il créer une certaine confusion dans leur esprit s'ils apprenaient simultanément l'anglais. Cependant, il est évident que les textes et les manuels scolaires ouvrent d'autres horizons et donnent à l'élève davantage de possibilités de travailler de manière autonome.

Les autres aspects également mis en avant par le Programme national sont l'influence que peuvent avoir les élèves eux-mêmes sur le contenu des cours et les responsabilités qu'on peut leur confier. Les enseignants s'efforcent d'aborder concrètement des sujets intéressant directement les élèves et de permettre à ces derniers d'organiser leur travail par eux-mêmes. Les enseignants devraient également s'efforcer de rendre les élèves conscients de leur processus d'apprentissage et des stratégies qu'ils utilisent pour un apprentissage le plus efficace possible. Cet enseignement « axé sur l'élève » doit en principe encourager les élèves à assumer la responsabilité de leur apprentissage – en un mot, à développer leur autonomie. A l'heure actuelle, le concept d'« apprendre à apprendre » occupe une place importante en Suède.

L'évaluation

En Suède, les élèves ne sont pas notés avant la huitième année de scolarité. Cependant, enseignants, parents et élèves examinent les progrès de chaque élève deux fois par an. Par ailleurs, en cinquième année, les élèves sont soumis à un contrôle (déterminé à l'échelon national) de suédois, d'anglais et de mathématiques.

Un contrôle similaire a lieu de nouveau en neuvième année. Des épreuves uniformes, visant à faire le bilan des résultats de chaque élève dans les disciplines fondamentales, sont obligatoires en fin de neuvième année. En ce qui

Sundin

concerne l'anglais, l'évaluation porte sur la compréhension orale, la lecture, l'écriture et la communication orale.

Les défis de l'avenir

Les défis auxquels sont confrontés les Suédois consistent en la formation de bons enseignants de langues, la création d'environnements favorables à l'étude et l'utilisation de bons supports pédagogiques – quelle qu'en soit la nature.

Références

- AHLSTRÖM, C-G.; BERGSTROM, I.; HAKANSON, U.; MALMBERG, P.; TORNBERG, U.; OMAN, M. (1997) *The STRIMS Project: Final Report*. Uppsala: Uppsala University, In-Service Training Department.
- BURSTALL, C.; JAMIESON, M.; COHEN, S.; HARGREAVES, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor, England: National Foundation for Educational Research Publishing Company.
- DOYÉ, P.; HURRELL, A. (eds) (1997) *Foreign Language Learning in the Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- ERIKSSON, R. (1993) *Teaching Language Learning*. Göteborg: Acta Universitatis.
- ERIKSSON, R.; THOLIN, J. (1997) *Engelska för Livet: Lärares och Elevers Medvetenhet om Språkinläring*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- HANISCH, K.; RISHOLM, B. (1994) *Inte Bara Glosor, Fröken!* Elevplanerad Inläring i Engelska. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- HOLMSTRAND, L. (1982) *English in the Elementary School: Uppsala Studies in Education 18*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (1994) *Läroplan för det Obligatoriska Skolväsendet, LPO 94*. [The 1994 Curriculum for the compulsory school system, LPO 94.] Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science.

Sundin

Éléments biographiques

Kerstin Sundin

Kerstin Sundin est Maître de Conférences de méthodologie des langues vivantes – notamment l’anglais – à l’Université d’Uppsala (Département de Formation des Enseignants, aussi bien au niveau initial que continu). Elle est également l’auteur d’un manuel scolaire d’anglais pour débutants (1^{ère} à 7^e année de scolarité). Dans les années 1970, elle a participé au Projet EPAL. Elle a également été consultante en matière d’élaboration des programmes d’enseignement, en Suède et au Sri Lanka. Mme Sundin a également collaboré au Projet du Conseil de l’Europe intitulé « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » – notamment aux ateliers inédits 8A et B, de 1991 à 1995. Le thème de ces ateliers était l’enseignement des langues étrangères à l’école primaire (pour des élèves de 5 à 11 ans). Dans ce contexte, Mme Sundin s’est tout particulièrement intéressée à la formation des enseignants. Enfin, elle a participé à plusieurs conférences et ateliers internationaux.

Les langues vivantes dans l'enseignement primaire au Royaume-Uni

Patricia Driscoll

Le présent article est un tableau général de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires de Grande-Bretagne. On y trouvera d'abord un exposé général de l'organisation de l'éducation en Angleterre et au Pays de Galles, puis un descriptif du programme d'enseignement des langues vivantes dans le secondaire – dans la mesure où ce programme sert également de base à l'enseignement des langues dans le primaire. On trouvera ensuite un exposé sur l'ampleur de l'offre linguistique dans le primaire et, enfin, un bref descriptif de mes recherches personnelles dans ce domaine.

Le système scolaire en Angleterre et au Pays de Galles

Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, le système éducatif a fait l'objet d'une réforme, instaurant notamment l'école libre et obligatoire pour tous, ainsi que la division en niveaux primaire et secondaire. En ce qui concerne l'entrée dans le secondaire, les élèves se voyaient dirigés vers l'un des trois types d'établissements existants, sur la base d'épreuves de sélection. La « Grammar School » (ou Lycée) accueillait les élèves les plus doués, indépendamment de leurs origines socioéconomiques; les « Technical Schools » proposaient un enseignement de type plus professionnel et les « Secondary Modern Schools » (les Collèges) accueillait pour leur part les jeunes gens les moins avancés sur le plan scolaire. En théorie, tous ces établissements jouissaient d'une égale réputation; cependant, en réalité, il se constituait d'une part une « élite », du fait que les « Grammar Schools » étaient le principal réservoir des futurs étudiants d'université et que, d'autre part, la grande masse des élèves, scolarisée dans les « Secondary Modern Schools », était destinée à des métiers manuels.

Le Ministère de l'Éducation et des Sciences était chargé de la mise en œuvre globale de la politique gouvernementale dans ce domaine; cependant, c'étaient les Autorités éducatives locales qui avaient la charge d'administrer le système, de gérer les établissements scolaires et de rémunérer les enseignants. Les établissements scolaires étaient chargés de l'organisation et de la conception du contenu des programmes. Ce système a, en vérité, généré une grande diversité – à la fois entre les différentes régions et des établissements voisins sur le plan géographique.

Driscoll

Puis, ces dernières années, on s'est réorienté de manière très marquée vers une centralisation du système; les pouvoirs du Ministère de l'Education ont été accrus et ceux des autorités locales réduits. Cependant, une assez grande diversité régionale subsiste. Le nouveau gouvernement travailliste vient de publier un « Livre blanc », proposant un nouveau cadre général, qui comporte trois nouvelles catégories d'établissements scolaires – respectivement communautaires, subventionnés et sous forme de fondations – recouvrant l'ensemble des établissements gérés par les autorités éducatives locales et de ceux bénéficiant de subventions (DfEE, 1997).

La Loi de Réforme de l'Education de 1988 et les textes de loi qui ont suivi ont contribué à rendre le système éducatif plus responsable face à ses usagers. Les dispositions contenues dans ces différents textes ont été transcrites dans une « Charte des Parents » en 1994. Les parents sont désormais autorisés à envoyer leurs enfants dans l'établissement de leur choix – à condition qu'il y reste de la place – plutôt qu'obligatoirement dans des écoles situées dans l'« aire de proximité géographique » de leur domicile. Afin d'aider les parents à faire le « meilleur choix possible », on fournit à ces derniers une information sur les prestations de l'établissement en question – notamment ses résultats en termes d'évaluation et d'examens et le rapport officiel d'inspection relatif aux normes appliquées dans ledit établissement. Les établissements scolaires sont inspectés tous les quatre ans par l'OFSTED (Office of Standards in Education – Le Bureau des Normes éducatives), qui fait état de la qualité des prestations éducatives et de l'efficacité de l'établissement par rapport aux normes fixées à l'échelon national.

Par ailleurs, l'influence parentale a été renforcée par l'obligation d'accueillir désormais un plus grand nombre de représentants des parents au sein de l'administration des établissements. Si les professeurs principaux et les responsables directoriaux continuent à gérer effectivement les établissements, les organes administratifs apportent néanmoins soutien et conseils afin de garantir un enseignement de bonne qualité. La composition des instances administratives dépend de la taille de l'établissement, mais consiste généralement dans des représentants des parents, des personnes nommées par les Autorités éducatives locales, des enseignants et des membres cooptés, qui représentent de manière équilibrée l'ensemble des intérêts en jeu. Cette nouvelle répartition du pouvoir a conduit à un nouvel échiquier des forces éducatives, au sein duquel les instances administratives des établissements ont pu réclamer la mise en œuvre d'un enseignement linguistique dans le primaire, en vue de refléter les intérêts des parents et d'autres membres de la collectivité. La « pression parentale » a été établie comme l'un des facteurs clés du développement rapide de l'enseignement des langues étrangères dans le primaire (CILT, 1995). Dans les zones où l'école n'est pas en mesure de répondre aux vœux des parents, ou encore lorsque les parents ne sont pas satisfaits de l'offre existante, les enfants peuvent fréquenter un « club de langues ». Ces dernières années, on a assisté à un développement important de ces clubs linguistiques privés et payants, à l'intention des élèves de moins de 11 ans.

Parallèlement, du fait que les établissements d'enseignement sont désormais plus libres quant à leur organisation interne, il y a eu aussi une centralisation accrue en ce qui concerne le contenu de l'enseignement scolaire – et ce, par l'instauration, en 1988, d'un « Programme national ». Le fait qu'un programme ait été strictement défini, pour chaque discipline, a radicalement modifié le travail des enseignants du primaire, habitués à enseigner toutes les matières à la fois. L'importance et la complexité de la connaissance de chaque matière se sont accrues de manière spectaculaire – avec notamment une insistance sur l'organisation, l'évaluation et la progression de l'apprentissage. Des recommandations ont été formulées avec une grande fermeté (Alexander & Swoodhead, 1992), afin que chaque établissement scolaire puisse directement disposer d'une connaissance experte de chaque matière par le biais de professeurs spécialisés ou semi-spécialisés, susceptibles d'aider l'enseignant principal de la classe – qui est un généraliste – dans toutes les disciplines inscrites au Programme national. En ce qui concerne l'enseignement primaire, le professeur semi-spécialisé enseigne sa discipline (à une ou plusieurs classes), mais est également un enseignant généraliste responsable d'une seule classe, tandis que le professeur spécialisé enseigne sa discipline à plein temps.

Evaluation et examens nationaux

En Grande-Bretagne, la scolarité obligatoire est faite de quatre « Phases majeures » – une évaluation nationale officielle marquant la fin de chacune de ces phases, respectivement pour les élèves de 7 ans, de 11 ans, de 14 ans et de 16 ans (soit les Phases 1, 2, 3 et 4). A l'issue des Phases 1, 2 et 3, il y a des contrôles d'anglais et de mathématiques, ainsi qu'un contrôle de sciences à la fin des Phases 2 et 3 (à noter qu'au Pays de Galles, il y a également, à ce stade, un contrôle de gallois). Chaque élève et ses parents reçoivent un bulletin de résultats, ainsi qu'une appréciation de l'enseignant sur les progrès de l'élève en question. Les résultats généraux de chaque établissement sont accessibles au public. Toutefois, certains se sont inquiétés de cette dernière démarche; en effet, si le fait de rendre publics les résultats des établissements scolaires peut aider les parents à choisir l'école la plus « efficace » pour leurs enfants, certains y ont vu l'instauration d'une concurrence entre les établissements et considèrent que cela est plutôt négatif.

L'examen que les élèves britanniques passent traditionnellement à l'âge de 16 ans – c'est-à-dire à l'issue de la période de scolarité obligatoire (fin de la Phase 4) – est le « General Certificate of Secondary Education » (GCSE), qui permet d'évaluer les connaissances des élèves à ce stade. Cet examen comporte des épreuves dans différentes matières – la majorité des élèves passant 5 épreuves ou plus. Cependant, il existe aussi, dans certaines disciplines – telles que les langues vivantes et les technologies de l'information – des « Cycles courts » pour parvenir au « General Certificate of Secondary Education »: ces

Driscoll

cycles ont une durée inférieure d'environ 50% à celle des programmes d'autres disciplines.

Les différents types d'établissements

En Grande-Bretagne, la scolarisation est obligatoire à partir de 5 ans (bien qu'il y ait une tendance croissante à accepter des enfants de 4 ans si tel est le souhait des parents); de toute manière, en Irlande du Nord, les enfants sont effectivement scolarisés à partir de 4 ans.

La notion d'« enseignement primaire » se réfère à la scolarité entre 4/5 ans et 11 ans; elle recouvre en principe les établissements suivants:

- les « infants schools » (écoles pour enfants en bas âge – c'est-à-dire de 4/5 ans à 7 ans);
- les « junior schools » (pour les enfants de 7 à 11 ans);
- les « primary schools » (« écoles primaires » à proprement parler, accueillant l'ensemble des enfants, de 4/5 ans à 11 ans).

En général, le passage du primaire au secondaire se fait à l'âge de 11 ans – excepté en Ecosse, où cela a lieu à 12 ans. Dans certains secteurs du Royaume-Uni, le système est quelque peu différent: il comporte des « First Schools » (pour les enfants de 7/8 ans), puis des « Middle Schools » jusqu'à l'âge de 13 ans et, enfin, des « Upper Schools », que les jeunes fréquentent jusqu'à 16 ou 18 ans.

On entre dans l'enseignement secondaire à l'âge de 11 ans et la scolarité obligatoire s'y poursuit jusqu'à l'âge de 16 ans – voire 18 ans pour de nombreux élèves. Ces dernières années, certains établissements secondaires se sont spécialisés dans les Langues ou la Technologie – ce qui les autorise à opérer, à l'entrée, une sélection des jeunes gens les plus doués. Ces établissements sont généralement équipés de ressources propres à la spécialisation enseignée – laquelle occupe, pour les élèves, une part plus importante de l'emploi du temps.

Les « Comprehensive Schools »

Les années 1960 et 1970 ont vu la création des « Comprehensive Schools » (l'équivalent des Collèges d'enseignement général), qui ont accueilli tout élève en âge de scolarité secondaire dans telle ou telle zone géographique et proposé un enseignement beaucoup plus large – ce qui signifiait que, pour la première fois, les langues vivantes allaient être enseignées à l'ensemble des élèves, quelque soit leur niveau.

Le secteur privé

En dehors des établissements relevant des Autorités éducatives locales et des établissements bénéficiant de subventions du pouvoir central, il existe un secteur privé. Il s'agit d'établissements payants et indépendants, connus sous le nom (paradoxal) de « public schools ». Ces établissements privés existent essentiellement au niveau secondaire, mais on trouve également des écoles privées « préparatoires » pour les enfants de 8 à 13 ans – le passage dans le secondaire se faisant, en l'occurrence, à l'âge de 13 ans. Quelque 7% de la population scolaire d'Angleterre et du Pays de Galles fréquentent des écoles privées.

L'enseignement supérieur

Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur a plus que doublé ces vingt dernières années – atteignant, selon les dernières statistiques, 1,6 million (Dearing, 1997). La stratégie à long terme du gouvernement britannique est de faire passer le pourcentage d'étudiants du supérieur de 35% à 45% des classes d'âge correspondantes.

La formation des enseignants

La quasi-totalité des enseignants est formée dans l'enseignement supérieur. Les futurs enseignants obtiennent en principe un premier Diplôme les destinant au professorat, à l'issue de trois ou quatre ans d'études théoriques dans une certaine discipline et d'une formation professionnelle. Après l'obtention de ce premier diplôme, les étudiants suivent généralement un troisième cycle, dit « Postgraduate Certificate of Education » (PGCE).

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de diplôme conduisant spécifiquement à l'enseignement des langues vivantes dans le primaire; toutefois, certains étudiants peuvent obtenir un premier diplôme de langues vivantes, puis suivre un troisième cycle (PGCE) plus spécialement axé sur l'enseignement primaire – ce qui peut donc constituer une spécialité d'enseignant de langues vivantes au niveau primaire. Mais il s'agit de cas encore assez rares. Très peu d'établissements d'enseignement supérieur proposent une filière de langues vivantes aux étudiants se destinant à l'enseignement primaire; cependant, certains collèges proposent une filière d'enseignement des langues vivantes en tant qu'option indépendante.

Les langues vivantes dans le cadre du Programme national

L'enseignement a connu une évolution radicale à partir de 1974. Les méthodes reposant sur la grammaire, la traduction et des moyens audiovisuels s'appuyant eux-mêmes sur les structures grammaticales de la langue étrangère en question ont laissé la place à l'approche communicative, qui privilégie le sens par rapport aux structures. Aujourd'hui, une proportion importante des cours de langues vivantes se fait directement dans la langue étrangère en question – afin de privilégier la dimension sociale et utilitaire de cet apprentissage. Le développement de l'approche communicative, la création des « comprehensive schools » et la disponibilité de nouveaux supports et technologies ont permis la généralisation de l'enseignement des langues pour les élèves de tous niveaux et mis fin à une certaine conception élitiste, qui réservait cet enseignement aux élèves les plus brillants. Cependant, ce n'est qu'en 1988, avec la mise en œuvre du Programme national, que l'enseignement d'au moins une langue étrangère a pu être proposé à la quasi-totalité des élèves du secondaire.

Dans le cadre de ce Programme national, les langues vivantes sont, néanmoins, la seule matière dont l'étude n'intervient qu'à partir de l'âge de 11 ans. Toutes les autres disciplines sont enseignées aux enfants dès l'âge de 5 ans et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire – c'est-à-dire lorsqu'ils atteignent 16 ans (les écoles galloises constituant un cas à part, dans la mesure où l'étude du gallois fait également partie du programme imposé). A l'heure où nous rédigeons le présent article, le « Programme national » se compose de trois matières principales – l'anglais, les mathématiques et les sciences – et de sept disciplines de base (à savoir l'histoire, la géographie, les technologies, l'art, la musique, l'éducation physique et une langue vivante).

Il y a un programme par matière et les résultats des élèves sont déterminés par rapport à des objectifs de connaissance, de compétence et de compréhension. Dans ce domaine, les normes de résultats à atteindre sont classées en huit niveaux de plus en plus élevés (DfEE, 1995). Le programme de Langues vivantes comporte deux volets: « Apprendre et utiliser la langue cible » et « Domaines d'expérience ». Le premier volet définit le type de possibilités d'apprentissage qui doit être offert aux élèves et les compétences que ces derniers doivent acquérir – notamment des compétences purement linguistiques, mais aussi une prise de conscience à la fois linguistique et culturelle. Quant au second volet, il demande aux élèves d'explorer cinq « domaines d'expérience » – y compris l'expérience personnelle et sociale et l'analyse du monde environnant (il existe également des programmes plus courts, qui ne portent que sur 4 domaines au lieu de 5).

La diversification

Traditionnellement, le français a longtemps prédominé dans les programmes linguistiques; cependant, depuis la fin des années 1980, l'enseignement secondaire connaît une diversification accrue en matière linguistique (McLagan, 1995). Aujourd'hui, la plupart des établissements proposent également l'allemand ou l'espagnol – bien que la majorité des élèves ne poursuive pas l'étude de deux langues étrangères jusqu'au GCSE ou au GCE A Level (General Certificate of Education).

De plus, le Bureau des Normes éducatives anglaises (« Office of Standard Education ») a constaté que de nombreux établissements avaient dû modifier, voire abandonner, les dispositions de diversification linguistique en raison de problèmes de recrutement de professeurs qualifiés (Office of Standard Education, 1997). En outre, les expériences d'enseignement du français à l'école primaire ont eu aussi, semble-t-il, des effets négatifs sur cet objectif de diversification. En effet, la volonté des enseignants et des parents de voir les jeunes capitaliser leur connaissance du français à partir de cet apprentissage dans le primaire est considérée par de nombreux établissements secondaires comme la raison majeure du déclin de la diversification linguistique (McLagan, 1996).

Les langues vivantes à l'école primaire

A ce jour, le gouvernement britannique n'a pris aucune initiative officielle pour instaurer un enseignement des langues vivantes dans le primaire – que ce soit en Angleterre, au Pays de Galles ou en Irlande du Nord; toutefois, de nombreux signes indiquent de manière très nette que diverses instances gouvernementales s'y intéressent ouvertement et sont prêtes à soutenir ce type d'enseignement (Dearing Report, 1994; The National Curriculum Modern Languages Working Group, 1990; SCAA, 1997). Récemment, une enquête a été effectuée au sujet de l'ampleur et de la nature de l'offre de langues vivantes dans les écoles primaires gérées par les Autorités éducatives locales; cette étude a conclu à un incontestable regain d'intérêt pour l'enseignement des langues étrangères dans les toutes premières années de la scolarité. Au total, 21,8% des établissements sondés proposaient telle ou telle forme d'enseignement des langues vivantes (CILT, 1995). A noter qu'en Ecosse, un programme de développement des langues vivantes dans l'ensemble des écoles primaires a été instauré – à la suite de la réussite de la phase pilote menée en 1993.

Ces initiatives constituent une véritable relance en matière d'enseignement des langues vivantes dans le primaire. En effet, la tentative, menée dans les années 1960, d'incorporer les langues vivantes dans le programme des écoles primaires avait été abandonnée en raison de l'avis défavorable émis en 1974, après évaluation de ce projet pilote, par la Fondation nationale pour la Recherche éducative (National Foundation for Educational Research – NFER). Le rapport

de la Fondation disait en conclusion que l'on ne « constatait pas de progrès substantiels dans la maîtrise du français chez les enfants commençant à étudier cette langue à l'âge de huit ans » (Burstall, Jameison, Cohen & Hargreaves, 1974, p. 243). Cette appréciation ne fut pas exempte de critiques (Gamble & Smalley, 1975; Buckby, 1976); toujours est-il que la majorité des Autorités éducatives locales décida de mettre un terme à l'enseignement du français à ce niveau; à ce jour, il n'y a guère de signes de relance dans cette direction.

Il n'existe pas de formule « standard » en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues vivantes; dans ce domaine, l'offre varie non seulement d'une Autorité éducative locale à une autre, mais aussi d'une école à l'autre dans une même localité. Ce manque d'uniformité tend à compliquer un secteur de l'éducation déjà problématique, par une trop grande diversité des objectifs et des approches théoriques de ce type d'enseignement, ainsi également que des écarts trop importants en ce qui concerne l'âge auquel les élèves commencent leur apprentissage, la place que cet enseignement occupe dans l'emploi du temps, mais aussi les supports et ressources pédagogiques. Les programmes existants combinent tous ces éléments de manière très différente. Il faut noter cependant que les deux facteurs majeurs sont les objectifs et l'approche théorique de cet enseignement linguistique. Il s'agit là de deux éléments fondamentaux, qui conditionnent les autres caractéristiques du programme – quel qu'il soit.

Les objectifs de l'enseignement

Dans les écoles primaires britanniques, les objectifs de l'enseignement des langues vivantes vont de la sensibilisation ou de la prise de conscience linguistique à l'acquisition de la langue à proprement parler. Les programmes visant à l'acquisition de la langue se concentrent plus spécifiquement sur l'initiation même à la langue – processus visant à contribuer au perfectionnement linguistique ultérieur. Les programmes de sensibilisation consistent, quant à eux, en un apprentissage des compétences linguistiques élémentaires – dans une ou plusieurs langues.

Implications de ces objectifs

La place consacrée aux langues vivantes dans l'emploi du temps scolaire dépend en partie des objectifs fixés. Les programmes d'acquisition de la langue exigent généralement davantage d'heures de cours, afin de permettre aux élèves de bénéficier véritablement de l'initiation linguistique, de parvenir au terme du programme d'étude prévu globalement et de maîtriser des structures linguistiques complexes. En revanche, les programmes de sensibilisation nécessitent moins de temps: en l'occurrence, ce n'est plus la « performance linguistique » qui est au cœur de l'enseignement – si bien que les élèves peuvent être initiés à plusieurs langues à la fois, pour leur donner une sorte d'« avant-

goût » des études ultérieures, et sont davantage en mesure de se faire une idée de la vraie nature de la langue en question. En Grande-Bretagne, le temps consacré aux langues vivantes varie généralement de 10 à 120 minutes par semaine (CILT, 1995).

Certains établissements scolaires proposent un enseignement des langues vivantes à partir de 5 ans, alors que, dans d'autres écoles, ce type d'apprentissage ne commence qu'à 10 ans; on peut cependant dire que, généralement, l'âge où les élèves commencent à étudier les langues étrangères est de 9 ans. Les programmes dits d'acquisition tendent à démarrer un peu plus tard, dans le primaire, afin de garantir et de faciliter une certaine continuité et une certaine progression de l'apprentissage. Bien que le français soit la langue prédominante, enseignée dans 93% des écoles primaires proposant un enseignement des langues vivantes, il faut noter également un enseignement non négligeable de l'allemand, de l'italien et de l'espagnol (CILT, 1995).

Les problèmes de continuité et de cohérence de cet enseignement linguistique lors du passage du primaire au secondaire ne se limitent pas à celui de l'objectif éducatif fondamental ou au choix de la langue enseignée; les difficultés sont aussi liées, en l'occurrence, à la conception même de l'enseignement en question. En effet, la majorité des établissements secondaires britanniques insèrent les langues vivantes de manière très traditionnelle dans le programme d'ensemble – c'est-à-dire essentiellement en tant que simple matière supplémentaire, alors que, dans les écoles primaires, il existe toute une gamme d'approches de cet enseignement (Johnstone, 1994).

Les différentes conceptions de l'enseignement linguistique

Il y a fondamentalement deux grandes conceptions en la matière: l'enseignement « ciblé » et l'enseignement « globalisé » (Rixon, 1992). L'enseignement globalisé intègre l'étude de la langue en question à l'ensemble du programme traditionnel du primaire – et ce, de différentes manières (Sharpe, 1992; Johnstone, 1994). D'une manière générale, les domaines d'expérience proposés et la succession des thèmes abordés sont davantage laissés au hasard que dans le modèle « ciblé ». L'un des arguments militant en faveur de cette approche « globalisée » est son économie en termes d'emploi du temps – notamment si l'acquisition de la langue est l'objectif majeur. Ainsi, en Ecosse, l'initiative entreprise dans le domaine des langues vivantes vise à un processus d'acquisition linguistique soigneusement ancré dans le programme global du primaire.

De son côté, la conception « ciblée » de l'apprentissage des langues est plus structurée et plus systématique. Les structures et le vocabulaire de la langue en question sont, en l'occurrence, présentés dans le cadre de domaines thématiques et de programmes d'étude précis et, dans cette optique, le savoir tend à être plutôt refermé sur lui-même qu'ouvert sur les autres matières et ne contribue pas non plus à enrichir les autres disciplines.

La « technicité » de l'enseignant de langues

Les cours de langues sont totalement dominés par l'enseignant: plus les concepts et les sujets abordés sont complexes et « pointus », plus le professeur doit avoir une vaste connaissance de son domaine. En ce qui concerne d'autres disciplines, le « contenu » trouve souvent un prolongement dans le monde extérieur, alors qu'en langues, la seule « exposition » de l'élève à la matière étudiée se fait le plus souvent en classe même. Aussi l'enseignant a-t-il un rôle essentiel pour créer un environnement propice au désir de l'élève de communiquer dans la langue étrangère et d'apprendre non seulement la langue en question, mais aussi la culture qui y est associée.

La présente étude

Le travail de recherche présenté dans le cadre du présent article a été motivé par un certain nombre de rapports officiels ou quasi officiels, tels que les conclusions du « Groupe de travail gouvernemental sur les langues vivantes » – selon lesquelles un très petit nombre d'enseignants du primaire sont préparés à l'enseignement des langues étrangères (DES, 1990).

Cette idée selon laquelle les enseignants du primaire ne sont pas préparés à l'enseignement des langues étrangères présuppose des normes de « bonne pratique » en grande partie liées à un autre contexte que celui du primaire. Cependant, bien que, dans ce domaine, les pratiques soient nombreuses et diverses en Grande-Bretagne, il n'y a pas eu, à ce jour, de travail d'évaluation à grande échelle susceptible de nous renseigner sur l'envergure, la qualité et l'efficacité desdites pratiques d'enseignement. Afin d'étudier la nature des compétences permettant à un professeur du primaire d'enseigner une langue vivante à ce niveau, nous avons choisi d'analyser deux systèmes très différents dans ce domaine – quoique tous deux créés et parrainés par les Autorités éducatives locales. Dans un cas, il s'agit de professeurs « itinérants » et spécialisés dans l'enseignement d'une langue étrangère – en l'occurrence, le français – dans le cadre d'un emploi du temps très précis, jusqu'à hauteur de 120 minutes par semaine; dans l'autre cas, nous avons affaire à des enseignants « généralistes », qui incorporent l'enseignement du français – à raison de quelque 25 minutes par semaine – dans le programme traditionnel des écoles primaires.

Ces données ont été réunies par des techniques d'observation et d'entretien, dans le cadre global d'une étude comparative de type ethnographique. Plutôt que d'avoir recours à une stratégie de recherche pré-étudiée et reposant sur des théories préexistantes au sujet de l'enseignement dans le primaire, nous avons choisi de ne pas préjuger de la valeur ou de la pertinence des situations et d'analyser plutôt les activités concrètes menées par l'enseignant dans sa classe – par une méthode qualitative et ouverte, excluant de ce travail de recherche toute théorie implicite au sujet de l'enseignement.

Ainsi, nous exposons ci-dessous – brièvement – quelques-unes des différences majeures entre l’approche des « professeurs spécialistes » et celle des « généralistes ».

Le « professeur spécialiste »

Ce type d’enseignant a un atout évident: celui de mettre au service de la classe toute sa connaissance de la langue et de la culture en question, son « aisance » dans cet univers et notamment la qualité de son maniement oral de la langue. L’usage généralisé de la langue en question, par ce type de professeur, est un élément capital de son enseignement: dans la langue même, le professeur organise le travail des élèves, complimente ces derniers de leurs bons résultats éventuels, aborde diverses questions, fait des récits – entre autres éléments, ce qui apporte à l’élève une expérience très riche et très variée de la langue en question. Dans ce contexte, les élèves doivent tirer la « substantifique moelle » des propos de l’enseignant (ainsi que d’enregistrements sur magnétophone); le professeur-spécialiste permet effectivement à l’élève de mieux comprendre grâce à des auxiliaires visuels, à des exercices de mime et à des variations du ton et de la voix. Les cours de ce type que nous avons pu analyser étaient émaillés de références factuelles et personnelles au pays dont la langue était étudiée – références remplies d’affection et de compréhension vis-à-vis du pays et du peuple en question.

La connaissance que le professeur-spécialiste peut avoir de l’ensemble du processus d’apprentissage des langues lui permet en fait d’établir un diagnostic des problèmes linguistiques et de répondre de manière plus positive aux erreurs des élèves; cela lui permet également de planifier l’apprentissage et la compréhension des élèves, de manière à échelonner sur une période plus longue les différentes étapes de cette découverte, de concevoir des exercices d’écoute de la langue plus « soutenus » et d’aborder des tâches plus complexes de manière à la fois progressive et organisée. Tout cela insuffle un certain rythme à l’enseignement en question. Cette vision à long terme nourrit également, en retour, la planification et les stratégies d’évaluation. Le professeur-spécialiste a tendance à se préoccuper davantage des performances et des résultats mesurables de l’élève, dans la langue en question, alors que l’enseignant généraliste, lui, se soucie plutôt de faire acquérir à l’élève des compétences de base et à susciter des attitudes positives vis-à-vis de l’apprentissage linguistique; dans le cas de l’enseignant « généraliste », nous avons pu constater que les résultats de l’élève étaient généralement abordés sous l’angle du plaisir et de la motivation de ce dernier, plutôt qu’à la seule aune de la « performance linguistique ».

L’enseignant généraliste

La différence entre la compétence linguistique du spécialiste, d’une part, et du généraliste, d’autre part, était principalement observable dans le cadre du rapport

professeur/élève en classe: en effet, l'enseignant généraliste n'a pas la même facilité à communiquer de manière détendue, spontanée et confiante avec ses élèves. Cependant, lorsque la langue étrangère étudiée constitue le cœur même du cours (en termes de contenu), nous avons pu constater que, des deux côtés – chez le généraliste comme chez le spécialiste, l'enseignant situait minutieusement la langue au niveau des élèves, afin de permettre à ces derniers de participer pleinement au cours. L'enseignant généraliste a en principe recours à la vidéo pour aider à la transmission du message, ainsi qu'à des notes personnelles permettant l'organisation des activités. Ce type d'enseignant utilise également – toujours à partir de la vidéo – des informations pertinentes au sujet de la France, du mode de vie des Français et des caractéristiques de ce peuple; très souvent, il souligne aussi les points communs des Britanniques et des Français, ainsi que leurs différences.

L'enseignant que nous appelons ici « généraliste » a une étendue de savoir assez vaste, faite de tout un ensemble de processus et concepts complexes qu'il manie dans neuf autres disciplines du Programme national; il possède également tout un savoir-faire qui lui permet d'organiser et de transformer ses connaissances; de cette manière, il aide des élèves de niveaux sensiblement différents à comprendre la « chose enseignée » et à trouver un sens à l'expérience en question – ce qui, globalement, stimule le processus d'apprentissage. Cet enseignant généraliste est aussi en mesure d'intégrer l'étude de la langue étrangère à l'activité quotidienne de la classe et à la relier aux autres disciplines; toutefois, ce même enseignant a également besoin d'un soutien et de ressources de grande qualité pour pouvoir exploiter tout le potentiel qui est le sien. De plus, la connaissance qu'a cet enseignant-généraliste des accomplissements de l'élève dans les autres matières, ainsi que des autres intérêts et préoccupations de ce dernier, lui permet d'utiliser la vision du monde du jeune élève et d'adapter le programme aux besoins et attitudes de l'ensemble des élèves, compte tenu de leur compétence linguistique encore limitée. Du fait qu'il s'initie lui-même aux secrets de l'étude précoce des langues, ce type d'enseignant est davantage sensible aux difficultés de l'élève dans le processus d'apprentissage et disposé à se consacrer à ces problèmes.

L'enseignant généraliste a rarement recours à une gestuelle théâtrale excessive, à du mime ou à des expressions physionomiques; de même, il ne modifie pas fondamentalement le ton ou le volume de sa voix pour faire passer le message inhérent à la langue étrangère en question. Lorsque l'élève a du mal à comprendre un « passage » linguistique, l'enseignant a tendance à traduire, en mettant en exergue quelques mots ou expressions.

L'enseignant généraliste est aussi plus libre vis-à-vis de l'emploi du temps et des moyens à sa disposition et maîtrise mieux tous ces éléments – ce qui lui permet de réagir avec spontanéité à l'événement et de faciliter l'apprentissage de l'élève au meilleur moment possible, et ce grâce à toute une gamme de ressources. Les jeunes élèves que nous avons pu observer avec ce type d'enseignant passaient énormément de temps à participer à des jeux à base linguistique, exigeant d'eux

qu'ils se lèvent et se déplacent dans la classe. En revanche, le professeur-spécialiste conçoit une activité linguistique plus « tranquille » et plus contrôlée, demandant aux élèves beaucoup moins de mouvement que, par exemple, lorsqu'ils jouent en duo à des jeux de rôles.

L'étude que nous avons ainsi menée nous a conduit à la conclusion que la manière dont l'enseignant conçoit son savoir a des effets très marqués sur l'enseignement en soi et constitue un facteur majeur par rapport au type de contenu proposé aux élèves. Il est fort probable qu'avec le développement des initiatives d'enseignement des langues vivantes dans le primaire, l'enseignant-généraliste se verra demander de plus en plus d'assumer ce type d'enseignement. Un certain nombre d'éléments indiquent que les deux approches – spécialisée et généraliste – peuvent avoir leurs atouts dans ce domaine. Il faut noter, cependant, que la compétence toute particulière du professeur-spécialiste est due à plusieurs années d'engagement personnel sur la voie d'une certaine excellence linguistique et vis-à-vis du pays dont la langue est étudiée, ce qui influe sur la vision que ce type de professeur a de son sujet, ainsi que sur son mode d'enseignement. Cependant, nous pensons que cette compétence très « pointue » ne peut être synthétisée et transmise à l'enseignant-généraliste « clés en mains ».

En revanche, la compétence de l'enseignant-généraliste provient d'une culture et de références différentes; si la connaissance de la langue étrangère concernée reste, dans son cas également, fondamentale pour un enseignement digne de ce nom, les autorités éducatives doivent cependant déterminer clairement les composantes essentielles du savoir théorique et de la compétence pédagogique de l'enseignant du primaire, ainsi que son statut au sein de l'établissement où il exerce. Cette démarche devrait permettre de définir le type de compétences linguistiques et culturelles nécessaires à l'intégration d'un enseignement des langues vivantes au programme traditionnel du primaire, ainsi qu'au maintien de prestations pédagogiques de qualité dans les autres disciplines. Nous espérons que le présent article pourra aider à mieux comprendre la nature des compétences requises en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes dans le primaire et qu'il contribuera également à faire progresser les connaissances – de plus en plus développées – sur l'enseignement des langues vivantes à ce niveau.

Références

- ALEXANDER, R.; ROSE, J.; WOODHEAD, C. (1992) Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools – A Discussion Paper. London: DES.
- BUCKBY, M. (1976) “Is Primary-French Really in the Balance?” *Audio-Visual Language Journal*, 14, 15-21. London: CILT.
- BURSTALL, C.; JAMIESON, M.; COHEN, S.; HARGREAVES, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor, England: National Foundation for Educational Research Publishing Company.
- CILT (1995) *Modern Languages in Primary Schools: CILT Report*. London: CILT.
- DEARING, R. (1997) *Higher Education in the Learning Society: Report on the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: NCIHE.
- DES (1990) *Modern Foreign Languages for Ages 11 to 16*. London: HMSO.
- DFE (1995) *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. London: HMSO.
- DfEE (1995) *The English Education System: An Overview of Structure and Policy*. London: DfEE.
- DfEE. (1997) *School Governors A Guide to Law*. London: DfEE.
- DfEE. (1997) *Excellence in Schools*. London: DfEE.
- DRISCOLL, P. (1998) “Teaching Expertise in the Primary Modern Foreign Languages Classroom”. In P. Driscoll and D. Frost (eds) *The Teaching of Modern Languages in Primary Schools*. London: Routledge.
- GAMBLE, C. J.; SMALLEY, A. (1975) Primary French in the Balance – “Were the Scales Accurate?” *Journal of Modern Languages*, June, 94-97. Hough, J. R. (1991). *Papers in Education: The Education System in England and Wales: A Synopsis*. Leicestershire: Loughborough University.
- JOHNSTONE, R. (1994) *Teaching Modern Languages at Primary School Approaches and Implications*. Edinburgh: SCRE.
- MCLAGAN, P. (1995) *The TES/CILT Modern Languages Survey of Maintained and Independent Secondary Schools in England and Wales, Scotland and Northern Ireland*. London: CILT.
- OFSTED. (1997) *The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools. Standards and Quality in Education 1995/6*. London: HMSO
- CENTRAL OFFICE OF INFORMATION. (1996) *Aspects of Britain – Education*. London: HMSO.
- RIXON, S. (1992) English and Other Languages for Younger Children: Practice and Theory in a Rapidly Changing World. *Language Teaching*, 25 (2).
- SCAA. (1997). *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum*. London: SCAA.
- SHARPE, K. (1992) “Communication, Culture, Context, Confidence: The Four ‘Cs’ in Primary Modern Language Teaching”. *ALL Language Learning Journal* 6.

Éléments biographiques

Patricia Driscoll

Patricia Driscoll a enseigné les langues vivantes dans le secondaire, ainsi que l'anglais en tant que langue étrangère à toutes les tranches d'âge. Elle a également travaillé plusieurs années dans le secteur privé, aussi bien en Grande-Bretagne qu'à l'étranger. Depuis 1995, sur la base du Doctorat qu'elle a obtenu au « Christ Church University College » de Canterbury, elle participe à des travaux de recherche sur l'enseignement des langues étrangères dans le primaire – notamment sur la relation entre le savoir de l'enseignant et sa pédagogie. A l'heure actuelle, elle s'efforce de développer la recherche relative aux effets que peut avoir la compétence de l'enseignant sur les résultats de l'apprenant.

L'enseignement d'une deuxième langue au Canada: le cas précis du français fondamental dans les écoles élémentaires

Miles Turnbull

L'enseignement d'une deuxième langue tient une place appréciable dans les établissements scolaires canadiens. Au niveau de l'enseignement élémentaire, les élèves ont donc le choix entre plusieurs langues (par exemple l'espagnol, le cantonais, l'ukrainien, ou encore le créole) selon la province, le territoire ou l'établissement concernés. Cependant, le français est la deuxième langue la plus couramment étudiée par les jeunes Canadiens – du fait du statut officiel de cette langue dans le pays. Les établissements d'enseignement canadiens proposent trois programmes d'apprentissage du français en tant que deuxième langue: le français fondamental, le programme d'« immersion précoce » et le programme d'« immersion ultérieure ». Le présent article s'attache d'abord à définir les deux programmes d'immersion dans la langue, avant d'analyser celui dit de « français fondamental » – ce dernier concernant environ 90% des jeunes Canadiens étudiant le français (Goldbloom, 1998).

Les programmes d'immersion précoce et ultérieure dans la langue française

Ces programmes d'immersion dans la langue sont des options destinées aux jeunes Canadiens dont le français n'est pas la langue natale; ils sont proposés dans les dix provinces et les deux territoires du pays. Créées en 1965, ces filières n'ont cessé de se développer depuis lors – par exemple, à un rythme de 1,4% pour l'année 1997-98 (soit, au total, 317 351 élèves) (Goldbloom, 1999, pp. 126-127). Le principe de ces programmes est de proposer l'enseignement de diverses matières en français: la langue française est, en l'occurrence, un instrument d'enseignement et non l'objet direct de l'étude. Les programmes d'« immersion précoce » débutent soit dès la maternelle, soit en première année de primaire – selon l'autorité administrative et géographique dont relève l'établissement. Les programmes d'« immersion ultérieure » commencent en principe en septième année de scolarité. Au cours des deux ou trois premières années (qu'il s'agisse du niveau débutant ou ultérieur), l'enseignement se fait très largement ou totalement en français (presque à 100% en ce qui concerne l'immersion précoce et à hauteur d'environ 80% pour ce qui est de l'immersion ultérieure). Puis, à mesure que l'on avance dans le programme, le volume d'enseignement en

Turnbull

anglais augmente, tandis que celui de l'enseignement en langue française diminue d'autant. En fin de huitième année de scolarité, le programme de type immersion précoce représente au total plus de 6 000 heures d'enseignement en français. Quant au stade d'immersion ultérieure, il représente entre 1 200 et 2 000 heures de cours en français. Dans l'enseignement secondaire, les élèves ayant suivi un programme d'immersion (que ce soit dès le niveau « précoce » ou ultérieurement) n'optent, chaque année, que pour l'étude de quelques matières en langue française – souvent parallèlement à des cours concernant l'art, également en français. Au niveau des collèges (ou « high schools »), l'élève type d'un programme d'immersion a suivi au total entre 1 000 et 1 500 heures de cours en langue française.

Le programme de « français fondamental »

Il s'agit d'un programme de base, dans le cadre duquel le français est enseigné en tant que deuxième langue, sous forme de cours quotidiens de 20 à 50 minutes (LeBlanc, R., 1990, p. 2). Cet enseignement vise globalement à développer:

1. des capacités de communication de base;
2. une connaissance de la langue;
3. une manière d'apprécier la culture française au Canada et dans d'autres parties du monde.

Selon les provinces, les territoires et la direction des établissements scolaires, cet enseignement du français fondamental peut être obligatoire ou facultatif. Il est obligatoire dans six provinces (l'Ontario, le Québec, la Nouvelle-Ecosse, le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve et Prince Edward Island) et dans les deux « territoires » du pays (le Yukon et le Nord-Est). Il est facultatif dans la plupart des écoles élémentaires de toutes les autres provinces (la Colombie-britannique, Manitoba, le Saskatchewan et Alberta). Cet enseignement du français fondamental commence en principe en quatrième ou cinquième année de scolarité. Il faut noter cependant que, dans le Nouveau-Brunswick (seule province officiellement bilingue du pays) et dans les établissements scolaires du Québec où l'enseignement se fait en anglais, ces cours de français ont lieu dès la première année du primaire. A noter également que, dans les Territoires du Nord-Est, le français fondamental est enseigné dès la maternelle. Dans d'autres provinces, l'administration des établissements scolaires peut aussi proposer, assez fréquemment, des cours de français fondamental avant l'entrée dans l'enseignement primaire – en dehors de toute disposition légale au niveau régional ou national. Le tableau 1 ci-après donne une idée de l'enseignement du français fondamental dans les différents territoires et provinces du Canada. L'importance de cet enseignement dans les établissements élémentaires varie considérablement – principalement en fonction du nombre d'enseignants disponibles et des qualifications des enseignants. Cependant, d'une manière

générale, la plupart des provinces et territoires canadiens ont pour objectif d'offrir aux élèves quelque 600 heures de cours de français fondamental jusqu'à la fin de la huitième année de scolarité. En règle générale, le français fondamental constitue une option dans la plupart des collèges secondaires canadiens. Ainsi, pour prendre l'exemple de l'Ontario (province la plus peuplée du Canada), les élèves doivent étudier le français en première année de secondaire (ce qui correspond à la 9^e année de scolarité). L'enseignement élémentaire compte près de 2 millions d'élèves de français fondamental (très précisément 1 951 455 élèves) (Goldbloom, 1999). De même, dans le secondaire, un peu plus d'un million de jeunes Canadiens (1 028 567 exactement) sont inscrits en cours de français fondamental (Goldbloom, 1999).

Province ou territoire	Français fondamental obligatoire	Cas le plus courant en ce qui concerne le début de cet enseignement de français	Durée des cours recommandée dans l'enseignement élémentaire
Alberta	Déterminé au niveau local	4 ^e année	30-40 minutes par jour
Colombie britannique	Déterminé au niveau local	5 ^e année	30 minutes par jour
Manitoba	Déterminé au niveau local	4 ^e année	30 minutes par jour
Nouveau Brunswick	1 ^{ère} - 10 ^e année	1 ^{ère} année	40 minutes par jour
Terre-Neuve	4 ^e - 9 ^e année	4 ^e année	4 ^e - 6 ^e année: 30 minutes/jour 7 ^e - 9 ^e année: 40 minutes/jour
Territoires du Nord-Est et Nunavut	Maternelle - 12 ^e année	Maternelle	40 minutes par jour
Nouvelle-Ecosse	4 ^e - 9 ^e année	4 ^e année	40 minutes par jour
Ontario	4 ^e - 9 ^e année	4 ^e année	40 minutes par jour
Prince Edward Island	4 ^e - 9 ^e année	4 ^e année	4 ^e - 6 ^e année: 30 minutes/jour 7 ^e - 9 ^e année: 40 minutes/jour
Québec	1 ^{ère} - 5 ^e année	1 ^{ère} année	40 minutes par jour
Saskatchewan	Déterminé au niveau local	7 ^e année	20 à 40 minutes par jour
Territoire du Yukon	5 ^e - 8 ^e année	1 ^{ère} année	Maternelle à 3 ^e année: 20 minutes/jour 4 ^e - 7 ^e année: 30 minutes/jour

Tableau 1: L'enseignement du français fondamental au Canada

Turnbull

N.B.: Les données figurant dans le tableau ci-dessus sont fondées sur les informations disponibles; elles peuvent considérablement changer à l'intérieur même de chaque province ou territoire. Par ailleurs, il est assez fréquent que les écoles du Québec dispensant un enseignement en anglais proposent une heure complète, par jour, d'enseignement de français fondamental. En Colombie-britannique, de la 5^e à la 8^e année de scolarité, les élèves doivent obligatoirement étudier une deuxième langue – mais pas nécessairement le français fondamental. On peut cependant dire que, globalement, le français fondamental est la deuxième langue la plus couramment enseignée dans les établissements scolaires.

La réforme de l'enseignement du français fondamental: l'Étude nationale menée dans ce domaine

En 1985, le gouvernement canadien accordait des crédits à la CASLT (Canadian Association of Second Language Teachers – Association canadienne des enseignants de secondes langues) afin de financer un important projet de recherche sur les moyens de rendre l'enseignement du français fondamental plus efficace. Cette étude trouvait son origine dans un débat croissant autour des programmes d'immersion dans la langue française. En fait, les défenseurs de l'enseignement du français fondamental souhaitaient tirer des leçons de la recherche déjà entreprise sur le principe et les pratiques d'immersion linguistique à l'école et y apporter des améliorations – le tout afin d'établir l'enseignement du français fondamental en tant qu'option pédagogique viable, différente des programmes d'immersion. C'est ainsi que l'Association canadienne des enseignants de secondes langues devait charger H. H. Stern de diriger l'« Étude nationale sur l'enseignement du français fondamental ». M. Poyen (1990, p. 22) devait déclarer pour sa part que cette étude constituait peut-être le projet national le plus important mené à ce jour, au Canada, dans le domaine de l'éducation. Malheureusement, le Professeur Stern trouva la mort avant de parvenir au terme de cette étude. Le rapport final (LeBlanc, 1990) fut dédié à la mémoire de M. Stern – non seulement parce qu'il avait été à l'origine de ces travaux, mais aussi et surtout du fait que ses positions sur l'enseignement d'une deuxième langue devaient profondément inspirer la suite du projet. En effet, le modèle « multidimensionnel » conçu par Stern (1982, 1983b et également Stern, 1992) et comportant quatre composantes – les activités de communication, la langue, la culture et l'approche générale de l'enseignement de la langue – a servi de base théorique au rapport LeBlanc. « L'Étude nationale sur l'enseignement du français fondamental » est fondée sur la vision du Professeur Stern (cf. notamment Stern 1970, 1974, 1980 et 1983a), à savoir que toute conception de l'enseignement d'une seconde langue doit reposer sur des disciplines telles que la linguistique (et des domaines connexes tels que la socio-linguistique, la théorie pragmatique, etc.), la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la pédagogie et doit également prendre en considération les dimensions sociale, culturelle et structurelle de la langue. L'idée de base du Professeur Stern est que cette vision « multiple » constitue une approche plus efficace de l'enseignement

d'une deuxième langue qu'une conception strictement unidimensionnelle, axée uniquement sur la grammaire de la langue en question.

Depuis la publication, en 1990, du rapport issu de l'Étude nationale sur l'enseignement du français fondamental, les autorités éducatives ont consacré beaucoup de temps et de moyens financiers à la mise en œuvre des recommandations contenues dans ce document (cf. la « Canadian Association of Second Language Teachers » – Association canadienne des enseignants de secondes langues, 1994). Les ministres de l'Éducation des différents États de la Fédération canadienne ont tous intégré ces recommandations – implicitement ou explicitement – à leur politique générale d'enseignement du français fondamental (cf. notamment le Ministère de l'Éducation de la Colombie-britannique, 1995, et le Département de l'Éducation de la Prince Edward Island, 1996). En outre, les commissions de travail et les éditeurs régionaux ont créé des supports pédagogiques sur la base des propositions de l'Étude nationale; à l'heure actuelle, les établissements scolaires utilisent ces supports à tous les niveaux de l'enseignement. Le paragraphe ci-après examine brièvement l'approche pédagogique recommandée dans le cadre des programmes élémentaires de français fondamental.

L'approche pédagogique des programmes élémentaires de français fondamental

Une certaine méthodologie et une certaine organisation des « unités d'enseignement » caractérisent l'approche pédagogique de l'Étude nationale sur l'enseignement du français fondamental et de l'Association canadienne des professeurs de secondes langues (Canadian Association of Second Language Teachers, 1994). Ce programme d'enseignement du français fondamental doit impliquer la participation active des élèves à des projets ayant une certaine pertinence éducative. Chaque projet doit être clairement défini au démarrage de chaque unité de travail, afin de permettre aux élèves et aux enseignants de choisir les activités et travaux les plus pertinents, jusqu'à l'achèvement du projet en question. D'une manière plus générale, le programme devrait être fondé sur différents domaines d'expérience (Tremblay, Duplantie & Huot, 1990) ou sur des thèmes faisant appel à l'expérience personnelle, au développement intellectuel et aux intérêts particuliers de chaque apprenant. Les « domaines d'expérience » choisis doivent avoir une valeur éducative et élargir l'horizon des élèves, afin de contribuer à leur éducation générale (Tremblay et ses collaborateurs, 1990, p. 25). Pour déterminer le contenu des « unités pédagogiques » de français fondamental, les auteurs de l'Étude nationale proposent de s'appuyer sur les cinq dimensions suivantes:

- Une dimension *physique*, qui a trait au maintien des élèves en bonne condition et à leur bien-être physique en général – ce qui recouvre des domaines tels que la nutrition, l'exercice physique et l'auto-défense;

Turnbull

- Une dimension *sociale*, qui recouvre la vie sociale de l'élève, notamment des domaines tels que l'école, les amis, la famille, les relations avec les autres et les activités sociales en général;
- Une dimension *civique*, qui a trait aux droits de l'homme et aux responsabilités sociales et recouvre des domaines d'expérience tels que la consommation, la toxicomanie, l'environnement, la criminalité et la violence et, enfin, le bénévolat;
- Une dimension de *loisirs*, concernant la manière dont l'élève utilise son temps libre et notamment des domaines d'expérience tels que les clubs et associations, le voyage et les activités de plein air;
- Une dimension *intellectuelle*, qui recouvre les « activités de l'esprit » – par exemple dans les domaines scientifique et artistique.

Les activités de chaque « unité de travail » répondent à des besoins précis (Canadian Association of Second Language Teaching, 1994, p. 8), dans la mesure où elles préparent les élèves à l'achèvement de leur projet. Certains éléments du programme linguistique de Stern (grammaire, vocabulaire et prononciation) doivent être explicitement intégrés au travail de chaque unité, sur la base des exigences de communication et de langue du projet final de chaque groupe d'élèves. La culture est également considérée comme une partie intégrante du programme de deuxième langue vivante. Dans le cas de l'enseignement du français fondamental, la dimension culturelle consiste à développer les expériences éducatives permettant à l'élève de s'informer de la culture francophone actuelle – l'accent étant mis plus particulièrement sur la composante française de la vie canadienne. En outre, les enseignants doivent encourager leurs élèves à faire des comparaisons avec leur propre culture, ainsi qu'à réfléchir à la diversité ethnique et aux « stéréotypes » culturels, ainsi qu'à en débattre. L'enseignement du français fondamental propose, dans tous les cas possibles, une perspective francophone dans le cadre du thème choisi par les élèves pour leur projet éducatif. Les « unités pédagogiques » peuvent être également organisées de manière à conférer cette dimension culturelle au projet en question. On peut prendre pour exemple une unité d'enseignement consacrée à la francophonie à un niveau local (notamment la communauté acadienne pour des élèves de la région atlantique du Canada, ou encore les Franco-Ontariens de l'Ontario). Dans de tels cas, les élèves sont chargés de préparer des exposés écrits et oraux sur le mode de vie d'un groupe de jeunes francophones. D'autre part, dans tous les cas possibles, une dimension de formation linguistique générale est intégrée aux activités permettant aux élèves de parachever leur projet éducatif. Les activités en question peuvent consister notamment en une réflexion sur l'apprentissage, en une évaluation de soi-même et de ses camarades et dans le recours à des stratégies d'apprentissage et de communication.

La langue française doit être l'outil de communication en cours de français fondamental. L'apprentissage doit être équilibré et consister en un dosage adéquat d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture. Au départ – c'est-

à-dire essentiellement de la 4^e à la 6^e année de scolarité, l'enseignement du français fondamental met l'accent sur l'écoute et l'expression orale. Puis, au cours des 7^e et 8^e années, si ces deux activités restent essentielles, l'enseignant commence à insister davantage sur la lecture et l'écriture.

Les attentes vis-à-vis des élèves de français fondamental au niveau élémentaire

Ce paragraphe expose les attentes (ou les résultats attendus) vis-à-vis des élèves de français fondamental en fin de scolarité élémentaire, dans les provinces de l'Ontario et de la Colombie-britannique; cela devrait permettre de s'informer des capacités et des connaissances de l'élève moyen de français (en tant que deuxième langue), avant son entrée dans le secondaire.

L'Ontario

L'étude du français fondamental est obligatoire dans tous les établissements scolaires de l'Ontario, de la 4^e à la 8^e année de scolarité. L'OMET (Ontario Ministry of Education and Training – Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario) (1998, p. 20) attend des élèves devant entrer en 9^e année, au lycée, et devant poursuivre l'étude du français qu'ils soient à même:

1. « d'écouter un français oral simple et d'évoquer, après coup, les phrases qu'ils ont entendues – le tout dans le cadre de situations aussi bien structurées qu'ouvertes »;
2. « d'exprimer des idées, des sentiments et des opinions, dans le cadre de dialogues, et au moyen des structures linguistiques acquises et d'un ensemble de vocabulaire et d'expressions de la langue en question »;
3. « de lire des textes variés mais simples, comportant 400 à 600 mots, et de montrer qu'ils en ont compris le sens »;
4. « d'écrire le français de diverses manières – en adaptant la langue au public visé »;
5. « d'identifier et d'utiliser le vocabulaire, la grammaire et les conventions linguistiques correspondant au niveau d'apprentissage » (par exemple, des pronoms tels que *y*, *en*, *on*; le *passé composé* des verbes réguliers et irréguliers; en ce qui concerne les adjectifs, les formes comparative et superlative; les formes négatives; la formation d'adverbes à partir de certains adjectifs; le vocabulaire de base des domaines professionnels, des transports, de l'habillement, de la musique, du cinéma et du voyage; les sonorités de base de la langue et leur structure orthographique; la connaissance de l'accusatif; certaines généralisations concernant l'orthographe; les moyens de vérifier l'orthographe) (Ontario Ministry of Education and Training – Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998, pp. 20-21).

Turnbull

La Colombie britannique

En Colombie-britannique, l'étude d'une seconde langue est obligatoire pour l'ensemble des élèves de la 5^e à la 8^e année de l'enseignement élémentaire. La direction de l'établissement scolaire est libre de ses choix quant aux langues proposées. Il faut noter cependant que 70% des élèves de Colombie-britannique étudient le français fondamental (British Columbia Ministry of Education – 1995, pp. 38-47). Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-britannique attend des élèves de français parvenant en fin de huitième année qu'ils soient en mesure:

1. « de participer à de brèves conversations »;
2. « de partager avec d'autres des informations sur leurs activités et leurs intérêts »;
3. « de demander eux-mêmes des informations et l'autorisation de faire telle ou telle chose »;
4. « de participer à des activités courantes (réelles et simulées) en utilisant un français simple »;
5. « d'obtenir et de traiter des informations à partir de sources françaises correspondant à leur âge »;
6. « de regarder, d'écouter ou de lire des œuvres de création, dans un contexte visuel ou autre, et d'y réagir de manière personnelle »;
7. « de reconnaître et d'utiliser des structures courantes de la langue »;
8. « d'utiliser, à partir de messages écrits et oraux, des expressions et un vocabulaire familiers »;
9. « de se servir de transcriptions graphiques pour aider à l'expression orale ou écrite »;
10. « de réfléchir au processus d'apprentissage »;
11. « d'identifier et de partager les traditions de l'école et de la collectivité en question »;
12. « d'identifier des composantes des diverses cultures francophones dans le monde ».

L'analyse d'évaluations empiriques des connaissances, des capacités et des prestations d'élèves de français fondamental permet d'élargir la vision des objectifs et des résultats de l'enseignement de cette langue. Ainsi, Harley, Lapkin, Scane et Hart ont, en 1988, élaboré et dirigé des tests « de communication » et de compétence courante en matière d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture pour des élèves de 8^e et de 12^e années. Ces épreuves ont fourni des informations sur divers aspects de la communication en français – à la fois en termes de réception et d'expression. Toujours en 1988,

Harley et ses collaborateurs ont minutieusement analysé les objectifs et les principales orientations des projets ayant précédé la version définitive de l'Étude nationale sur l'enseignement du français fondamental. Plus de 500 élèves de 8^e année, dans six provinces et un territoire canadiens, ont participé à ces tests. Il existe désormais, dans ce domaine, une base de données, permettant une analyse comparative des différents programmes.

Les enseignants de français fondamental

Il y a, au niveau de l'enseignement élémentaire, deux types d'enseignants de français fondamental: les enseignants dits « intégrés » et les « itinérants ». Les professeurs « intégrés » assurent l'enseignement du français et de la plupart des autres disciplines, dans une classe dont ils ont la responsabilité. Il arrive fréquemment que ces professeurs dits « intégrés » enseignent également le français aux élèves de certains de leurs collègues qui ne connaissent pas la langue. Quant aux professeurs dits « itinérants », ce sont des spécialistes de l'enseignement d'une deuxième langue, qui enseignent exclusivement le français fondamental dans un ou plusieurs établissements scolaires. Il existe peu de données sur le profil respectif de ces deux types d'enseignants. Cependant, grâce à des entretiens personnels, nous avons pu constater une grande diversité en ce qui concerne le profil des enseignants de français fondamental dans l'ensemble du pays. Ainsi, nous avons pu établir qu'au Nouveau-Brunswick, 97% de ces enseignants étaient « itinérants » (recherche personnelle, Gerry Pelletier), alors qu'au Manitoba, les enseignants « intégrés » et « itinérants » sont en nombre égal (cf. également Calman & Daniel, 1998, pp. 289-293, pour une analyse des avantages et inconvénients de chacun de ces types de personnel enseignant).

Il y a également une grande diversité en matière de formation et de recrutement des enseignants de français fondamental. Dans certaines provinces (notamment l'Ontario et le Nouveau-Brunswick), ces enseignants doivent avoir suivi une formation spécialisée à l'enseignement du français en tant que deuxième langue. Dans d'autres provinces ou territoires (par exemple la Nouvelle-Ecosse, le Territoire du Yukon et le Manitoba), il n'est pas nécessaire d'avoir ce type de formation très spécifique (recherche personnelle, Windsor-Myers, Klaassen-St.Pierre, Sotiriadis) – même si les autorités éducatives y recommandent vivement une excellente maîtrise du français et une connaissance de la pédagogie relative à l'enseignement d'une deuxième langue vivante.

La recherche en matière d'enseignement du français fondamental

Il y a eu relativement peu d'études au sujet des programmes de français fondamental – alors que ces derniers font, depuis de nombreuses années, partie intégrante des programmes généraux d'enseignement au Canada (cf. Foley, Harley & d'Anglejan, 1988, pour une bibliographie d'une centaine d'études effectuées à ce sujet; Lapkin, 1998; Lapkin, Harley & Taylor, 1993). En

revanche, depuis la création du premier programme d'immersion dans la langue française, à St Lambert, au Québec, en 1965, plusieurs centaines de projets de recherche ont été menés dans ce domaine – en vue d'analyser notamment l'efficacité des programmes d'immersion par rapport aux programmes traditionnels de français fondamental, ou dans quelle mesure le français des élèves « en immersion » se rapproche du français en tant que langue natale, ou encore, à une date plus récente, la recherche de moyens d'amélioration de la pédagogie de « l'immersion » et la maîtrise linguistique des élèves étudiant le français dans le cadre de ces programmes (cf. notamment Genesee, 1987; Harley, 1993; Lapkin, Swain et Shapson, 1990; Lyster, 1994a, 1994b, 1987; Swain, 1996; Swain & Lapkin, 1995).

On peut dire effectivement qu'en matière d'enseignement du français en tant que deuxième langue et de recherche dans ce domaine, le français fondamental est devenu le *parent pauvre* (Stern, 1985). Ce déséquilibre en terme d'intérêt et de volonté de recherche peut probablement s'expliquer par l'enthousiasme qui s'est manifesté plus récemment autour de la création des programmes d'immersion. De nombreux travaux ayant précédé l'Etude nationale sur l'enseignement du français fondamental ont comparé ce dernier et les programmes d'immersion (notamment Barik & Swain, 1975; Genesee, 1981). Quelques-unes de ces études ont porté plus particulièrement sur le temps consacré quotidiennement à l'étude du français fondamental (Lapkin, Harley & Hart, 1995; Pawley & Bonyun, 1981; Stennett & Issacs, 1979), sur les activités complémentaires, telles que les échanges culturels dans une région francophone (cf. notamment Gardner, Smythe & Brunet, 1977; Hanna, Smith, McLean & Stern, 1980), sur le profil des élèves (Bialystok & Fröhlich, 1977; Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978), sur les facteurs pouvant influencer sur le choix éventuel de l'étude du français fondamental (cf. notamment Durward, 1983; Heffernan, 1981), sur le profil des enseignants (cf. notamment Marrin-McConnell, 1978; Shapson, Kaufman et Durward, 1978), ou encore sur l'élaboration et l'agrément des tests et des supports (cf. notamment le Département de l'Education du Nouveau-Brunswick, 1979; Stern, Ullmann, Balchunas, Hanna, Scheiderman & Argue, 1980).

En 1993, Lapkin, Harley et Taylor proposaient, dans le domaine du français fondamental, quatre grands axes de recherche: la conception des programmes, leurs objectifs et leurs résultats, les questions liées au contenu de l'enseignement et, enfin, la formation des enseignants. Dans le cadre de cette étude, Lapkin et ses collaborateurs se posaient les questions suivantes:

1. les objectifs et les résultats observables sont-ils le reflet exact de ce que l'on peut réellement obtenir en matière de programmes de français fondamental?
2. quelle pourrait être l'influence, sur les résultats et les mentalités des élèves en matière de français fondamental, d'une conception des programmes destinée à « exposer » ces jeunes gens de manière plus intensive et plus précoce à l'étude du français?

3. un « programme culturel fort et bien appliqué » (p. 491) parviendrait-il à rendre les élèves plus proches – psychologiquement parlant – des Canadiens français et plus compréhensifs vis-à-vis de ces derniers?
4. quels doivent être les caractéristiques de l'enseignement du français fondamental?
5. quel doit être le niveau de maîtrise du français nécessaire à la mise en oeuvre de programmes d'enseignement de français fondamental conformes aux principes énoncés par « l'Etude nationale »?
6. est-ce qu'un programme de français fondamental multidimensionnel et axé sur un projet ou une expérience spécifiques peut contribuer à l'amélioration de la performance linguistique des jeunes – par rapport à l'approche traditionnelle, axée sur la grammaire?
7. est-ce qu'une telle approche « multidimensionnelle » et dirigée vers la réalisation d'un projet peut aussi donner des résultats plus satisfaisants en ce qui concerne les autres objectifs de l'enseignement du français fondamental (c'est-à-dire sur les plans affectif, culturel, stratégique et pragmatique)?
8. quel est le meilleur équilibre entre le contenu pragmatique du programme de français fondamental, d'une part, et, de l'autre, une orientation plus analytique? Lapkin et ses collaborateurs soulignaient également (toujours en 1993) la nécessité d'une étude sur l'utilisation concrète, par les enseignants, en classe de français fondamental (en tant que deuxième langue vivante), des textes et supports conçus de manière thématique, d'une part, et axés sur un projet précis, d'autre part (p. 500).

Considérons à présent d'autres travaux de recherche, qui traitent précisément de certains problèmes posés par Lapkin et ses collaborateurs en 1993. Lapkin, Hart et Harley ont, en 1998, fait état d'une étude de cas relative aux effets, sur les résultats et les conceptions, de deux programmes concentrés de français fondamental – l'un opérant sur des demi-journées d'étude, échelonnées sur dix semaines, et l'autre prévoyant 80 minutes de cours par jour, sur une période de cinq mois. En l'occurrence, Lapkin et ses collaborateurs comparaient ces « modèles concentrés » à celui, plus traditionnel, de cours de 40 minutes par jour, pendant toute l'année scolaire. Certains résultats (consistant en fait dans les prestations des élèves lors de tests) révélaient que les modèles d'enseignement « concentré » avaient des effets plus positifs sur la compétence des élèves. En outre, les élèves ayant suivi ces programmes concentrés déclaraient eux-mêmes préférer les cours plus longs et évaluaient leurs résultats (en français) de manière plus positive que leurs camarades ayant des cours classiques de 40 minutes.

Lewis (en 1995 et 1998) a proposé une interprétation de neuf expériences vécues par des enseignants de français fondamental et des informations qui y étaient liées, en tant qu'orientations vers un nouveau programme fondé à la fois sur la

Turnbull

communication et la réalisation d'une expérience concrète, sur une période de deux ans. Ce chercheur a reconstruit les neuf récits des enseignants sur la base:

1. d'un entretien individuel au début, au milieu et à la fin de ce travail de recherche;
2. de notes prises sur le terrain ou retranscrites après coup, à partir de cinq rencontres avec l'ensemble du groupe d'enseignants;
3. de notes prises lors de deux visites dans chaque classe des enseignants participant.

De plus, les enseignants participant s'étaient également rendu visite dans leurs classes respectives et les réactions interactives à ces visites étaient devenues une partie intégrante des réunions du groupe. Mme Lewis soulignait que, pour mettre en œuvre le nouveau programme de français fondamental en question, les enseignants devaient constamment intégrer et réviser leurs opinions sur le projet ainsi imposé, ainsi que leurs expériences personnelles, celles de la vie quotidienne, leur vision théorique et leur pratique en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Mme Lewis (1998, p. 253) devait dire également que les enseignants étaient «un peu décontenancés du fait de certaines tensions». Ces tensions étaient dues notamment à la remise en question permanente de leur conception fondamentale de l'étude du français; pour eux, comme pour les élèves, le fait de travailler sur un programme de français fondé à la fois sur la communication et sur un projet précis était beaucoup plus complexe. De l'avis de Mme Lewis et des enseignants participant, on pouvait dire que le travail sur ce type de programme exigeait des enseignants une plus grande vigilance quant aux aspects affectifs de l'apprentissage des langues. Une certaine tension était également observable autour des tentatives des enseignants – représentant une prise de risques de leur part – de créer de manière plus efficace, en classe, des contextes plus stimulants pour l'étude des langues. Pour la plupart des enseignants, cela entraînait en effet un changement de pratique. Selon eux, c'était peut-être là l'élément majeur du nouveau programme de français – et, dans le même temps, un défi intéressant en termes de mise en œuvre. Dans son étude, Mme Lewis signalait encore des tensions relatives à la complexité de la négociation du projet. Les enseignants en question évoquaient en effet une éventuelle révision du programme, sur la base d'une négociation directe avec les élèves au sujet des processus d'apprentissage et d'évaluation, et dans le but d'engager davantage les apprenants et d'accroître également leur intérêt pour l'apprentissage linguistique. Mme Lewis soulignait encore que les enseignants en question «se débattaient» dans leur nouveau rôle, plus complexe; on leur demandait en fait de prendre des risques et de s'engager à évoluer, dans le sens d'un «partage du pouvoir» avec les élèves.

De son côté, Vandergrift analysait, en 1995, les textes relatifs au français fondamental – dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens – afin d'en identifier les points communs en termes de motivation générale, de philosophie de base vis-à-vis de la langue en question et de son apprentissage, de normes et

de résultats, d'instruments d'évaluation et de ressources d'apprentissage. M. Vandergrift devait constater un consensus assez important, entre tous les territoires et provinces, au sujet du « sens de l'étude du français, de la connaissance d'une langue (capacité de communiquer de manière fonctionnelle) et des éléments qu'il convient d'évaluer (à partir de tout un échantillon de composantes) pour déceler cette capacité » (1995, p. 25). Le consensus qui, de l'avis de M. Vandergrift, ressortait des textes des différents territoires et provinces canadiens concernait également l'importance, dans le cadre de la conception d'un programme de français fondamental, des stratégies d'apprentissage de la langue, et de la sensibilisation à cette langue et à la culture qui y est liée. Vandergrift devait aussi constater que tous les territoires et provinces s'intéressaient au problème des résultats obtenus par les élèves; en revanche, il a pu observer une grande diversité quant à la meilleure manière d'obtenir les résultats escomptés – selon les différents textes relatifs au français fondamental. L'auteur de l'étude soulignait également que, dans certains territoires ou provinces, les professeurs n'étaient guère conseillés ou orientés au sujet du contenu de l'enseignement du français fondamental, alors que, dans d'autres régions, les choses étaient beaucoup plus « directives » dans ce domaine. Enfin, M. Vandergrift estimait qu'il y avait aussi des différences dans la manière dont les textes des divers provinces et territoires reflétaient les recommandations de « l'Étude nationale sur le français fondamental ».

En 1996, Hart, Lapkin et Harley évaluaient dans quelle mesure les autorités de la province d'Alberta avaient mis en œuvre le nouveau programme de français fondamental, « multidimensionnel » et axé sur la réalisation d'un projet précis (programme instauré en septembre 1993). Cette étude s'est faite auprès des administrateurs et des enseignants chargés de la mise en œuvre de ce nouveau programme, fondé sur « l'Étude nationale relative à l'enseignement du français fondamental ». Les participants devaient donner un éventail assez large d'opinions et ont révélé un degré d'acceptation du nouveau programme également très variable. La quasi-majorité des enseignants n'étaient pas certains que ce programme allait améliorer l'apprentissage des élèves. De la même manière, bon nombre de professeurs interrogés dans le cadre de cette étude se demandaient si les élèves préféreraient véritablement ce nouveau programme à l'ancien.

Par ailleurs, Turnbull (articles de presse a et b) devait communiquer les résultats d'une analyse détaillée qu'il avait effectuée dans quatre classes de français fondamental, au niveau de la 9^e année de scolarité, au cours d'un semestre, dans une zone scolaire de l'Est du Canada. Il s'agissait notamment d'une étude comparative des résultats des élèves en termes de connaissance courante et générale du français et de tests révélant le niveau atteint à un certain stade (dans le cas de ces tests, il s'agissait d'évaluer les résultats par rapport aux objectifs de l'unité d'enseignement « multidimensionnel » de chacun des quatre enseignants faisant l'objet de l'étude). L'observation du travail effectué en classe indiquait une certaine diversité dans la mise en œuvre, par les quatre professeurs en

question, du programme multidimensionnel axé sur un projet précis. Deux de ces enseignants organisaient véritablement leur travail autour du projet final. Leurs élèves obtenaient de meilleurs résultats dans certaines sections des tests de connaissance courante et générale du français – par rapport aux élèves des deux autres professeurs (qui n’avaient pas conçu leurs cours autour du projet, mais s’étaient néanmoins conformés, en termes d’activités, à de nombreuses recommandations du nouveau programme). Cependant, il n’a pas été possible d’établir avec certitude que l’enseignement multidimensionnel axé sur le projet spécifique en question expliquait à lui seul les meilleurs résultats des élèves concernés. D’autres éléments ont pu « brouiller les cartes »: le fait que les enseignants utilisaient à la fois le français et l’anglais, la participation des élèves aux décisions concernant le programme et le choix d’une double orientation (forme et contenu à la fois).

L’avenir de l’enseignement du français fondamental au Canada

A l’heure actuelle, les professeurs de français fondamental et les formateurs d’enseignants dans ce domaine se concentrent sur des questions telles que celle des élèves en situation exceptionnelle (par exemple, les immigrants nouvellement arrivés au Canada et ayant une connaissance limitée de l’anglais, ou encore les élèves ayant des difficultés d’apprentissage), l’enseignement et l’évaluation axés principalement sur les résultats, la technologie pouvant servir à l’enseignement du français fondamental, les classes associant divers niveaux, l’utilisation du français et de l’anglais en cours de français fondamental, ou encore les ressources disponibles. D’autre part, de nombreux professeurs de français fondamental dits « itinérants » (c’est-à-dire passant d’une classe à une autre) se préoccupent des différences en matière d’énergie à consacrer à chaque classe et de leur capacité à assurer la qualité des programmes dans de telles conditions. Il y a une nécessité évidente de consacrer davantage d’attention et de recherche, à l’échelon administratif, à ce type de questions. Il serait également nécessaire d’effectuer davantage d’études axées sur les procédures pédagogiques, afin d’informer les intéressés des pratiques efficaces en matière d’enseignement multidimensionnel et dirigé vers la réalisation d’un projet spécifique. A cet égard, toute recherche concernant des professeurs de français fondamental ayant obtenu de bons résultats en matière d’enseignement multidimensionnel et axé sur un projet, ou encore dans le domaine des classes à plusieurs niveaux confondus, ainsi qu’en matière d’intégration d’élèves en situation particulière, contribuerait de manière appréciable à la connaissance des processus concrets d’enseignement du français fondamental en classe. De même, d’autres études axées sur les procédures et les contenus concrets – qu’il s’agisse d’études de cas supplémentaires ou d’expériences menées en classe – seraient également nécessaires, afin que l’on dispose de suffisamment de données pour analyser les effets relatifs de l’approche pédagogique sur les résultats des élèves, par rapport à d’autres facteurs tels que l’utilisation d’une deuxième langue par les enseignants, ou encore l’engagement des élèves dans les décisions concernant les programmes. Parmi d’autres travaux de recherche possibles, on pourrait procéder

par exemple à des entretiens en profondeur avec les enseignants – entretiens qui pourraient être menés par des chercheurs du secteur pédagogique, afin de mieux définir les facteurs qui influent sur les décisions relatives aux programmes telles que l'orientation de l'enseignement vers un projet spécifique, l'utilisation à la fois du français et de l'anglais, l'intégration de la technologie, ou encore le choix de techniques d'évaluation axées sur les résultats escomptés. En outre, il conviendrait de développer la collaboration interrégionale en matière d'élaboration de textes relatifs aux programmes, afin de mettre au point des instruments d'évaluation et de promouvoir l'épanouissement professionnel à partir des bases actuelles (Lazaruk, 1994). Enfin, il faudrait aussi créer des possibilités d'échanges réguliers avec des enseignants de deuxième langue et de langues étrangères d'autres pays. En un mot, les éducateurs chargés de l'enseignement du français fondamental au Canada ont à la fois beaucoup à transmettre et beaucoup à apprendre.

Remerciements

Je suis très reconnaissant à Sharon Lapkin et Birgit Harley pour leurs précieux conseils à propos d'une version précédente du présent article. Je tiens également à adresser mes remerciements à Merrill Swain pour m'avoir aidé de manière inestimable à concrétiser les réflexions proposées dans le présent article.

Références

- BARIK, H. C.; SWAIN, M. (1975) Three-Year Evaluation of a Large Scale Early Grade French Immersion Program: The Ottawa Study. *Language Learning*, 25, 1-30.
- BIALYSTOK, E.; FRÖHLICH, M. (1977) Aspects of Second Language Learning in Classroom Setting. *Working Papers on Bilingualism*, 13, 1-26.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (1995) *Integrated Resource Package: Core French*. Vancouver: British Columbia Ministry of Education.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (1997) *Language Education* (Electronic Version) [On-line]. Available: <http://www.bced.gov.bc.ca/policy/97/03.htm>. Vancouver: Province of British Columbia: Ministry of Education, Skills and Training.
- CALMAN, R.; DANIEL, I. (1998) A Board's Eye View of Core French: The North York Board of Education. In S. Lapkin (ed) *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (pp. 283-325). Toronto: University of Toronto Press.
- CASLT, Canadian Association of Second Language Teachers (1994) *National Core French Study: A Model for Implementation* Ottawa: Author.
- DURWARD, M. L. (1983) *Articulation, Attitude and Achievement: A Study of the Elementary and Secondary French Second Language Programs*. Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- FOLEY, K. S.; HARLEY, B.; D'ANGLEJAN, A. (1988) Research in Core French: A Bibliographic Review. *Canadian Modern Language Review*, 44, 593-618.
- GARDNER, R. C.; SMYTHE, P. C.; BRUNET, G. R. (1977) Intensive Second Language Study: Effects on Attitudes, Motivation and French Achievement. *Language Learning*, 27, 243-261.
- GENESEEE, F. (1981) A Comparison of Early and Late Second Language Learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13, 115-128.
- GENESEEE, F. (1987) *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GOLDBLOOM, V. (1999) *Commissioner of Official Languages: Annual Report 1998*. Ottawa: Minister of Public Works and Government Services Canada.
- HANNA, G.; SMITH, A. H.; MCLEAN, L. D.; STERN, H. H. (1980) *Contact and Communication: An Evaluation of Bilingual Student Exchange Programs*. Toronto: Modern Language Centre, OISE.
- HARLEY, B. (1993) Instructional Strategies and Second Language Acquisition in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- HARLEY, B.; LAPKIN, S.; SCANE, J.; HART, D. (1988) *Testing Outcomes in Core French: The Development of Communicative Instruments for Curriculum Evaluation and Research* (Final report for the Ontario Ministry of Education). Toronto: Modern Language Centre, OISE.
- HART, D.; LAPKIN, S.; HARLEY, B. (1996) *From the Teachers' Viewpoint: Implementing Alberta Education's New French as a Second Language Program* (Final report). Toronto: Modern Language Centre, OISE-UT.

- HEFFERNAN, P. (1981) *A Study of the Reasons for Students' Continuing or Dropping French as a Second Language in the High Schools of the Port au Port Roman Catholic School Board-Newfoundland*. Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- LAPKIN, S. (ed) (1998) *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies*. Toronto: University of Toronto Press.
- LAPKIN, S.; HART, D.; HARLEY, B. (1998) A Case-Study of Compact Core French Models. In S. Lapkin (ed), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (pp. 3-31). Toronto: University of Toronto Press.
- LAPKIN, S.; HARLEY, B.; HART, D. (1995) *Revitalizing Core French: The Carleton Case Study* (Report to the Carleton Board of Education and Canadian Heritage). Toronto: Modern Language Centre, OISE.
- LAPKIN, S.; HARLEY, B.; TAYLOR, S. (1993) Research Directions for Core French in Canada. *Canadian Modern Language Review*, 49, 476-513.
- LAPKIN, S.; SWAIN, M.; SHAPSON, S. (1990) French Immersion Research Agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Review*, 46, 638-674.
- LAZARUK, W. (1994) *Survey: Interprovincial Collaboration in Core French Summary of Responses*. Edmonton: Alberta Education.
- LEBLANC, C.; COURTEL, C.; TRESCASES, P. (1990) *National Core French Study-Syllabus Culture*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- LEBLANC, R. (1990) *National Core French Study – A Synthesis*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- LEWIS, C. C. (1995) "A Little Off Balance": *Exploring Teachers' Experiences with a Communicative-Experiential Curriculum in French as a Second Language through Teacher Inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.
- LEWIS, C. C. (1998) "A Little Off Balance": Exploring Teachers' Knowledge about a Communicative-Experiential Curriculum in French as a Second Language. In S. Lapkin (ed), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies* (pp. 237-256). Toronto: University of Toronto Press.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (1998) *The Ontario Curriculum French as a Second Language: Core French, Grades 4-8*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- LYSTER, R. (1987) Speaking Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43, 701-717.
- LYSTER, R. (1994a) The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-87.
- LYSTER, R. (1994b) La Négociation de la Forme: Stratégie Analytique en Classe d'Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50, 446-465.
- MARRIN-MCCONNELL, M. I. (1978) *Norm and Variation in Language: Implications for Second Language Teaching with Reference to the Teaching of French in Ontario*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- NAIMAN, N.; FRÖHLICH, M.; STERN, H. H.; TODESCO, A. (1978) *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Turnbull

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION (1979) *Base Year Study of the Second Language Competencies of Grade 12 Students*. Fredericton: Evaluation Branch, The New Brunswick Department of Education.

PAWLEY, C.; BONYUN, R. (1981) *French Listening Comprehension of Students in Core Programs, Grades 4 to 8* (French working paper No. 138). Ottawa: Research Centre, Ottawa Board of Education.

POYEN, J. (1990) The National Core French Study. *Canadian Modern Language Review*, 47, 20-31.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION (1996) *Français de Base de la 4e à la 6e Année: Programme d'études et guide pédagogique*. Charlottetown, PEI: Queen's Printer.

SHAPSON, S.; KAUFMAN, D.; DURWARD, L. (1978) *B.C. French Study: An Evaluation of Elementary French Programs in British Columbia*. Burnaby, B.C.: Simon Fraser University Press.

STENNETT, R. G.; Isaacs, L. M. (1979) *Elementary French Program Evaluation: Impact of Increased Time for French on Achievement in English and Mathematics*. London, Ontario: The Board of Education for the City of London.

STERN, H. H. (1970) *Perspectives on Second Language Teaching*. Toronto: OISE Press.

STERN, H. H. (1974) Directions in Language Teaching Theory and Research. In J. Qvistgard, H. Schwarz & H. Spang-Hanssen (eds) *Applied Linguistics: Problems and Solutions* (61-108). Heidelberg, Germany: Julius Groos Verlag.

STERN, H. H. (1980) Some Approaches to Communicative Language Teaching in Canada. In K. E. Müller (ed) *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar [Special issue]*. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 57-63.

STERN, H. H. (1982) French Core Programs Across Canada: How Can We Improve Them? *Canadian Modern Language Review*, 39, 34-47.

STERN, H. H. (1983a) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1983b) Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum. In R. G. Mead (ed), *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning* (120-146). Middlebury, VT: Northeast Conference.

STERN, H. H. (1985) Movements, Projects and Core French Today. *Canadian Modern Language Review*, 39, 34-47.

STERN, H. H. (1992) P. Allen and B. Harley (eds) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H.; ULLMANN, R.; BALCHUNAS, M.; HANNA G.; SCHEIDERMAN, E.; ARGUE, V. (1980) *Module Making: A Study in the Development and Evaluation of Learning Materials for French as a Second Language*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

SWAIN, M. (1996) Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. *Canadian Modern Language Review*, 52, 529-48.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16, 271-391.

Canada

TREMBLAY, R.; DUPLANTIE, M.; HUOT, D. (1990) *National Core French Study: Communicative-Experiential Syllabus*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

TURNBULL, M. (1999) *Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language (French as a Second Language): A Process-Product Case Study*. *Modern Language Journal*, 83, 4.

TURNBULL, M. (1999) Multidimensional Project-Based Second Language Teaching: Observations of Four grade 9 Core French Teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56, 1.

VANDERGRIFT, L. (1995) *Commonalities in Core French Curriculum Documents in Canada: Synthesis Report*. Edmonton: Alberta Education.

Turnbull

Éléments biographiques

Miles Turnbull

Miles Turnbull occupe un poste de Professeur assistant au Centre de Langues vivantes du Département des Programmes, de l'Enseignement et de l'Apprentissage de l'Institut d'Études éducatives de l'Ontario, à l'Université de Toronto. M. Turnbull enseigne le français et d'autres langues de niveau international dans le cadre des programmes de formation initiale, ainsi que dans le cadre du programme d'Enseignement d'une deuxième langue destiné à des étudiants déjà diplômés. Avant d'être engagé à l'Institut d'Études éducatives de l'Ontario, à l'Université de Toronto, M. Turnbull avait travaillé, dans trois provinces du Canada, sur des programmes de français fondamental et d'immersion dans la langue française. En tant que chercheur, il s'intéresse à la conception des programmes de français fondamental et d'immersion dans la langue française, ainsi qu'à la technologie multimédias en liaison avec l'enseignement des langues. Il est également rédacteur en chef adjoint de la *Canadian Modern Language Review*. Le *Modern Language Journal* (livraison 83, 4) a publié un article inspiré des travaux récents de M. Turnbull au sujet de l'enseignement du français fondamental axé sur la réalisation d'un projet spécifique.

L'apprentissage précoce des langues aux Etats-Unis

Helena Curtain

On constate, aux Etats-Unis, un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues. Des organismes nationaux et les rapports de certaines commissions ont appelé à un développement de l'étude des langues étrangères – et ce le plus tôt possible au niveau de l'enseignement élémentaire. Différents états américains ont préconisé de faire débiter l'enseignement des langues avant le collège secondaire – niveau où il se situe traditionnellement. Le gouvernement fédéral a pris plusieurs initiatives permettant aux établissements scolaires et aux universités de demander des crédits en vue du développement de l'apprentissage précoce des langues. Ainsi, un organisme baptisé « National Network for Early Language Learning » (« Réseau national pour l'apprentissage précoce des langues ») a été créé et compte plusieurs milliers de membres dans l'ensemble du pays.

L'Etat fédéral envisage également un concours de financement destiné à encourager un nouveau développement des programmes d'apprentissage précoce des langues. On trouvera ci-après un extrait de la proposition de loi d'éducation élémentaire et secondaire, officiellement publiée le 19 mai 1999. On ignore encore si cette proposition donnera lieu à un financement concret; mais elle constitue d'ores et déjà un pas encourageant dans la bonne direction.

Notre proposition prévoit, en tant qu'objectif national, que 25% de l'ensemble des écoles élémentaires publiques offrent, d'ici à 2005, un enseignement des langues étrangères de grande qualité, fondé sur des normes précises, et que 50% de ces établissements offrent ce type d'enseignement à l'horizon 2010. Les programmes en question devront être conformes à des normes exigeantes et viser au développement des capacités linguistiques des élèves – plutôt que de se contenter de leur présenter la langue et la culture étrangères en question. Enfin, notre proposition aidera à la transition entre les programmes de langues vivantes de l'enseignement élémentaire et ceux du secondaire.

L'attention ainsi portée aux langues était tout à fait nécessaire, dans la mesure où les Etats-Unis ont longtemps accusé un retard important, par rapport aux autres pays, en ce qui concerne l'obligation d'étudier les langues étrangères. Il est à regretter qu'aux Etats-Unis, il soit tout à fait possible d'effectuer l'ensemble de sa scolarité – depuis la maternelle jusqu'à un stade avancé de l'enseignement supérieur, dans de nombreuses universités – sans aborder l'étude d'une langue, de quelque façon que ce soit. L'étude d'une langue étrangère n'est requise pour l'entrée dans un établissement d'enseignement post-secondaire que par 25% de ces derniers et ne fait partie du processus d'obtention d'un diplôme (dans

Curtain

certaines filières d'étude, voire dans l'ensemble des filières) que dans 58% de ces mêmes établissements. On compte donc environ 42% de collèges et d'universités qui n'exigent pas l'étude d'une langue étrangère (Robson, 1996, p. 126). Or, bien que la tradition américaine soit largement monolingue, on ne doit pas oublier que le pays a été fondé par des immigrants parlant différentes langues. Le tableau 1 ci-après dresse la liste des 25 langues parlées aux Etats-Unis. En raison de cette tradition et de l'isolationnisme relatif du pays, l'enseignement des langues n'a pas été prioritaire. En fait, il est très fréquent que les langues étrangères ne soient pas considérées comme une partie intégrante du corps de disciplines fondamentales – qui sont les mathématiques, les sciences, les études sociales et l'anglais. Les langues sont souvent considérées comme une option complémentaire, voire comme une « fantaisie ».

Aux Etats-Unis, on comptait, en 1990, 31 845 000 personnes de plus de 5 ans qui parlaient une langue autre que l'anglais en famille (soit 14% des 230 446 000 habitants de 5 ans ou plus). Cela représentait en fait une augmentation de près de 38% par rapport au chiffre de 1980 (qui était de 23 060 000 personnes).

<i>Langue parlée au domicile familial</i>	<i>Nombre total de locuteurs de plus de 5 ans</i>		<i>Evolutio en pourcentage *</i>
	<i>1990</i>	<i>1980</i>	
Espagnol	17 339 000	11 549 000	50,1%
Français	1 703 000	1 572 000	8,3%
Allemand	1 547 000	1 607 000	- 3,7%
Italien	1 309 000	1 633 000	- 19,9%
Chinois	1 249 000	632 000	97,7%
Tagalog (ou Tagal)	843 000	452 000	86,6%
Polonais	723 000	826 000	- 12,4%
Coréen	626 000	276 000	127,2%
Vietnamien	507 000	203 000	149,5%
Portuguais	430 000	361 000	19,0%
Japonais	428 000	342 000	25,0%
Grec	388 000	410 000	- 5,4%
Arabe	355 000	227 000	57,4%
Hindi, Ourdou et langues connexes	331 000	130 000	155,1%
Russe	242 000	175 000	38,5%
Yiddish	213 000	320 000	- 33,5%
Thai	206 000	89 000	131,6%
Perse	202 000	109 000	84,7%
Créole	188 000	25 000	654,1%
Arménien	150 000	102 000	46,3%
Navajo	149 000	123 000	20,6%

Hongrois	148 000	180 000	- 17,9%
Hébreu	144 000	99 000	45,5%
Néerlandais	143 000	146 000	- 2,6%
Mon-Khmer	127 000	16 000	676,3%

Tableau 9: Les 25 premières langues parlées aux Etats-Unis. Source: United States Census Bureau. Les pourcentages ont été établis avant que les chiffres ne soient arrondis.

Les Etats-Unis n'ont pas de politique officielle en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères; toutefois, certains états ont élaboré une politique en la matière – étant donné que le secteur de l'éducation relève de chaque état et non pas du gouvernement fédéral.

La situation en matière d'apprentissage des langues – d'après une enquête récente

Une enquête datant de 1998 (Branaman et Rhodes) a fourni des indications très positives et des informations très appréciables, dans l'ensemble, sur la situation en matière de connaissance des langues étrangères aux Etats-Unis. En outre, le Centre de Linguistique appliquée (Centre for Applied Linguistics) a établi un annuaire partiel des programmes d'apprentissage précoce des langues. A ce jour, 3 000 programmes de ce type ont été ainsi répertoriés. Pour l'ensemble du pays, quelque 52% des élèves de lycées (« high schools » – de la 9^e à la 12^e année de scolarité), 36% des élèves de niveau intermédiaire (c'est-à-dire, en principe, de la 5^e ou 6^e année de scolarité à la 8^e année) et 31% des élèves de l'enseignement dit « élémentaire » (en principe, de la maternelle à la 5^e ou 6^e année de scolarité) étudient une ou plusieurs langues étrangères. Au niveau élémentaire, quelque 45% des programmes (Branaman & Rhodes, 1998) visent en principe à faire acquérir à l'élève une certaine compétence dans la langue concernée – les autres programmes étant de nature exploratoire et n'ayant, en principe, aucun objectif de « performance linguistique ». En 1997, dans l'ensemble du pays, plus de quatre millions d'élèves de l'enseignement élémentaire (sur une population scolaire totale de 27,1 millions à ce niveau) suivaient des cours de langues étrangères. Sur ces 4 millions, plus de deux millions et demi d'élèves étaient dans l'enseignement public et environ un million et demi dans des établissements privés. Dans les établissements publics offrant un enseignement des langues étrangères, environ 50% des élèves étudiaient effectivement une langue vivante.

Importance de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires

Toujours selon l'enquête de Branaman et Rhodes (1998), l'enseignement des langues étrangères au niveau élémentaire s'est accru de près de 10% au cours des dix années précédentes. En 1987, 22% des écoles élémentaires (soit à peine plus d'une sur cinq) signalaient qu'elles offraient un enseignement de langues étrangères; en 1997, la proportion était passée à 31% (soit près d'un établissement sur trois) – ce qui représentait une augmentation importante. En revanche, dans la même période (de 1987 à 1997), le pourcentage d'établissements secondaires offrant un enseignement des langues restait assez stable: il était de 87% en 1987 et de 86% en 1997.

Sur le tiers d'établissements élémentaires offrant un enseignement linguistique, une importante majorité (79%) proposaient des programmes prévoyant divers modes d'initiation à la langue en question et 21% proposaient des programmes visant notamment à faire acquérir à l'élève une compétence linguistique globale. En d'autres termes, 7% seulement de l'ensemble des écoles élémentaires (une augmentation par rapport à 1987, date à laquelle le chiffre était de 3%) offraient un enseignement linguistique susceptible de faire atteindre aux élèves un niveau de compétence élevé – ce qui est précisément l'un des objectifs recommandés à l'échelon national.

L'apprentissage précoce des langues dans divers états américains

Dans ce domaine, la responsabilité des autorités éducatives de chaque état a favorisé le développement de programmes de langues étrangères de grande qualité dans l'enseignement primaire. A l'heure actuelle, 35 des 50 états américains ont une politique d'enseignement des langues dans le secondaire – ou sont mandatés pour la mise en œuvre de mesures dans ce domaine; sept états – l'Arizona, l'Arkansas, la Louisiane, le Montana, le New Jersey, la Caroline du Nord et l'Oklahoma – ont le mandat d'instaurer l'enseignement des langues étrangères au niveau élémentaire.

A partir de leur enquête, Branaman et Rhodes (1998, p. 5) décèlent un certain nombre de tendances positives:

- les cours de langues étrangères destinés aux élèves de langue anglaise se sont développés de manière spectaculaire dans l'enseignement élémentaire et secondaire;
- l'enseignement de langues moins couramment enseignées s'est également accru au niveau élémentaire pour ce qui est du japonais et au niveau secondaire en ce qui concerne le russe;

- les instruments d'enseignement informatiques étaient utilisés, en 1997, par une proportion relativement plus importante d'établissements scolaires qu'en 1987 (cependant, on ne dispose pas de données précises au sujet de l'efficacité éventuelle de ces technologies en classe);
- le développement du personnel enseignant et la formation continue se sont également intensifiés de manière significative, au cours de la dernière décennie, aussi bien dans les écoles élémentaires que dans le secondaire;
- en classe, les professeurs du secondaire utilisent davantage la langue cible;
- dans quelque 50% des établissements offrant un enseignement de langues étrangères, on déclare connaître les normes nationales et/ou celles fixées au niveau de l'état fédéré; plus de la moitié des établissements en question ont modifié leurs programmes en fonction de ce facteur.

Les langues enseignées au niveau élémentaire

L'espagnol et le français restent, à ce jour, les langues le plus couramment enseignées dans les écoles élémentaires. L'enseignement de l'espagnol s'est développé de manière assez nette: dispensé dans 68% des écoles en 1987, il était proposé dans 79% des établissements dix ans plus tard (1997). Au contraire, l'enseignement du français a décliné: 41% des écoles élémentaires offrant un enseignement de langues étrangères proposaient le français en 1987 et le chiffre est tombé à 27% en 1997 – c'est là une baisse assez importante. L'enseignement des autres langues est resté stable ou a diminué au cours de cette décennie, excepté dans quatre cas: l'enseignement de l'espagnol pour les élèves dont c'est la langue natale (lequel a grimpé de 1% jusqu'à 8%), le japonais (qui, non enseigné au départ, s'est vu proposé par un nombre d'établissements représentant jusqu'à 3% de l'ensemble), l'italien (jusqu'à 2% des écoles, alors qu'il n'était présent au départ que dans moins de 1% des établissements) et le langage des signes (atteignant également 2% des écoles, à partir de moins de 1%).

Les langues enseignées dans le secondaire

Au cours de la décennie écoulée, l'enseignement de l'espagnol s'est également développé de manière significative au niveau du secondaire – passant de 86% à 93% de l'ensemble des établissements secondaires proposant des programmes de langues étrangères. Au cours de la même période, l'enseignement du français est resté assez stable (64% des établissements en 1997 contre 66% en 1987). L'enseignement de l'espagnol destiné aux élèves hispanophones s'est développé (jusqu'à 9% des établissements, contre 1% en 1987), ainsi que celui du japonais (de 1% jusqu'à 7%) et du russe (de 2% jusqu'à 3%); quant aux autres langues étrangères, leur position est restée stable ou a baissé en termes de fréquence de cours (Branaman, Rhodes & Rennie, 1998).

Curtain

D'une manière générale, les établissements secondaires proposent un enseignement de niveau 1 à 4 (ce qui représente les niveaux successifs d'année en année) – certains établissements allant jusqu'aux niveaux 5 et 6. Selon les indications de l'enquête la plus récente, en 1997, les établissements secondaires offrant un enseignement de langues étrangères proposaient divers niveaux et la majorité des cours n'avait pas de caractère intensif. Pour la quasi-totalité des langues, la durée standard de cet enseignement linguistique était de cinq heures par semaine (Branaman, Rhodes & Rennie, 1998, p. 13).

L'organisation concrète

Dans les collèges secondaires, l'enseignement des langues étrangères se fait dans le cadre de périodes suivies importantes: en général, cinq cours hebdomadaires de 45 à 55 minutes chacun, sur une période de quatre ans. Dans les établissements dits « middle schools » (ou de niveau « intermédiaire »), on note moins de cohérence dans ce domaine, en raison de la diversité de l'organisation de chaque niveau de classe et du fait que l'enseignement linguistique démarre également à des niveaux différents selon les établissements. L'un des modèles les plus courants consiste à enseigner les langues pendant un an, dans le cadre de cours quotidiens, lors de la 8^e année de scolarité, ou encore de proposer deux ans d'enseignement linguistique (au cours des 7^e et 8^e années), sur la base de cours ayant lieu tous les deux jours. Enfin, au niveau de l'enseignement élémentaire, il n'y a pas non plus de modèle fixe en ce qui concerne le nombre d'heures consacré à l'enseignement des langues, ou le stade auquel cet enseignement débute.

L'évaluation

L'évaluation des élèves se fait au niveau de chaque état, ou de chaque district scolaire. A une date récente, des normes relatives à l'enseignement des langues étrangères (« National Foreign Language Standards Project », 1996) ont été volontairement agréées par un consortium d'organisations professionnelles de ce secteur; ainsi, en 1998, 19 états avaient déjà fixé des normes dans ce domaine (Branaman & Rhodes, 1998). C'est à une date récente également que « l'American Council on the Teaching of Foreign Languages » (le « Conseil américain pour l'enseignement des langues étrangères ») a formulé des « Lignes directrices » concernant les performances attendues des apprenants (« K-12 » – c'est-à-dire de la maternelle à la 12^e année de scolarité).

Les qualifications des enseignants

Comme on pouvait s'y attendre, l'enquête susmentionnée a établi que les professeurs de langues du secondaire avaient des qualifications plus élevées que leurs collègues enseignant au niveau élémentaire. 82% des établissements ayant répondu au questionnaire déclaraient que leurs professeurs de langues vivantes

étaient certifiés pour enseigner dans le secondaire, tandis que, dans le cas des écoles élémentaires, 19% seulement des établissements ayant répondu à l'enquête déclaraient que tous leurs professeurs étaient certifiés pour un enseignement des langues à ce niveau. Cela révèle donc un déficit en formation des enseignants et en programmes de qualification de futurs enseignants de langues dans les écoles élémentaires. En outre, de nombreux états n'exigent toujours pas de certificat ou d'agrément officiel en ce qui concerne les enseignants de langues étrangères au niveau élémentaire.

Les différents types de programmes linguistiques dans l'enseignement primaire

Au niveau de l'enseignement élémentaire, les programmes varient en fonction de l'année de scolarité à laquelle l'enseignement linguistique démarre, du nombre de cours hebdomadaires et de la durée de chaque cours. D'une manière générale, il y a entre deux et cinq cours de langues par semaine, chaque cours durant de 20 à 70 minutes – de nombreux programmes prévoyant un minimum de 75 minutes par semaine. Des recommandations ont été formulées sur ce thème du temps d'enseignement; mais elles ne sont pas toujours suivies. Nous analyserons plus avant cette question après avoir décrit les différents modèles de programmes linguistiques – notamment dans le cadre du tableau 10 ci-dessous.

Programmes continus – séquentiels – cumulatifs – continus – axés sur la compétence – faisant partie d'un ensemble échelonné sur 12 années		
Type de programme	Proportion de l'emploi du temps hebdomadaire consacré aux langues vivantes	Objectifs
IMMERSION TOTALE Maternelle- 6 ^e année	50-100% (Temps consacré à un apprentissage <i>thématique</i> de la langue étrangère; l'apprentissage linguistique <i>en soi</i> est obligatoirement intégré à l'ensemble du programme)	<ul style="list-style-type: none"> - compétence fonctionnelle dans la langue en question; - maîtrise du contenu thématique enseigné dans la langue concernée - compréhension et appréciation d'autres cultures

<p>IMMERSION DANS LES DEUX SENS Maternelle- 6^e année <i>Egalement intitulé « Programme linguistique bilingue à deux sens ou duel », ou encore « Enseignement bilingue évolutif »</i></p>	<p>50% au moins (Temps consacré à un apprentissage <i>thématique</i> de la langue étrangère; l'apprentissage linguistique <i>en soi</i> est obligatoirement intégré à l'ensemble du programme)</p> <p>Les élèves concernés ont pour langue maternelle soit l'anglais, soit la langue étudiée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - compétence fonctionnelle dans une langue que l'élève ne connaissait pas au départ; - maîtrise du contenu thématique enseigné dans la langue concernée; - compréhension et appréciation d'autres cultures.
<p>IMMERSION PARTIELLE Maternelle- 6^e année</p>	<p>50% environ (Temps consacré à un apprentissage <i>thématique</i> de la langue étrangère; l'apprentissage linguistique <i>en soi</i> est obligatoirement intégré à l'ensemble du programme)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - compétence fonctionnelle dans la langue étrangère (mais dans une moindre mesure que ce qui est possible dans le cas de l'immersion totale) - maîtrise du contenu thématique enseigné dans la langue concernée - compréhension et appréciation d'autres cultures..
<p>ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES DE TYPE THEMATIQUE Maternelle- 6^e année</p>	<p>15-50% (Temps consacré à un apprentissage à la fois purement linguistique et thématique)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acquisition de capacités d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture dans la langue étrangère en question; - utilisation du contenu thématique au service de l'acquisition de capacités linguistiques - compréhension et appréciation d'autres cultures
<p>ETUDE DES LANGUES ETRANGERES AU NIVEAU ELEMENTAIRE (FLEX) Maternelle- 6^e année</p>	<p>5-15% (75 minutes par semaine au minimum tous les deux jours) Temps consacré à un apprentissage purement linguistique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acquisition de capacités d'écoute et d'expression orale (le niveau de compétence demandé variant en fonction du programme) - compréhension et appréciation d'autres cultures; - acquisition d'une certaine compétence en matière de lecture et d'écriture (avec une importance variable selon les programmes)

Programmes non continus et, d'une manière générale, ne faisant pas partie d'un ensemble s'échelonnant de la maternelle à la 12^e année de scolarité		
INITIATION AUX LANGUES ETRANGERES (FLEX) Maternelle- 6 ^e année Sessions fréquentes et régulières sur une brève période – OU – Session brèves et/ou peu fréquentes sur une période plus longue.	1-5% (Temps consacré à l'essai d'une ou de plusieurs langues et/ou enseignement relatif aux langues en général parfois dispensé essentiellement en anglais)	<ul style="list-style-type: none"> - susciter un intérêt à l'égard des langues étrangères en vue d'un apprentissage linguistique plus développé par la suite; - étude de mots et de formules dans une ou plusieurs langues - acquisition de capacités d'écoute de la langue assez « pointues »; - prise de conscience culturelle; - prise de conscience linguistique.

Tableau 10: Objectifs des Programmes de Langues étrangères de la maternelle à la 8^e année de scolarité (K-8). Source: Nancy Rhodes, Centre for Applied Linguistics (Centre de Linguistique appliquée), 1985.

Adapté et revu par Pseola et Curtain, dans « Languages and Children: Making the Match », Glenview, IL: Scott Foresman, 1994.

Le principe d'immersion en matière de langues étrangères dans l'enseignement élémentaire (FLES)

Au niveau de l'enseignement élémentaire, les programmes de langues étrangères visant à une compétence linguistique de l'élève peuvent être regroupés en deux grandes catégories: d'une part, les programmes d'immersion et, de l'autre, d'autres types de programmes d'apprentissage précoce des langues, baptisés « FLES » (« Foreign Language in the Elementary School »). Le sigle FLES a parfois été utilisé de manière générale, pour recouvrir l'ensemble des programmes de langues étrangères au niveau élémentaire. En fait, l'appellation FLES se réfère le plus souvent à un type de programme linguistique élémentaire très précis: celui qui consiste en deux à cinq cours par semaine, de 20 à 60 minutes chacun (voire davantage). Certains cours dits « FLES » intègrent d'autres éléments du programme scolaire général et ont également une base ou des liens thématiques, d'autres sont essentiellement axés sur la problématique de la deuxième langue et de sa culture (Curtain & Pesola, 1994; Rosenbusch, 1991). Progressivement, on remplace le concept de « FLES » par ceux « d'apprentissage précoce des langues » ou de « démarrage précoce » (« early start »).

L'enseignement de type « thématique » – composante importante de nombreux programmes linguistiques de niveau élémentaire – permet aux établissements scolaires d'associer les objectifs de l'étude d'une deuxième langue au programme général – de façon à ce que l'apprentissage des langues étrangères serve également à l'acquisition de compétences et de connaissances générales.

Curtain

Dans le cadre de cet enseignement « thématique », les composantes du programme scolaire général ou certains domaines précis sont enseignés dans la deuxième langue. La réussite des programmes d'immersion – qui sont, par définition, des programmes « thématiques » – a incité à faire bénéficier d'autres types de programmes linguistiques élémentaires des avantages qui y sont liés.

Il est prévu que les programmes dits « FLES » fassent partie d'une longue « suite linguistique », comportant notamment un enseignement continu dans le secondaire. Cela signifie, en d'autres termes, qu'un élève va poursuivre l'étude d'une langue donnée tout au long du processus scolaire – depuis l'école élémentaire jusqu'au lycée (« high school »), en passant par l'enseignement dit « middle » – ou « intermédiaire » (cela ne veut pas dire pour autant que l'étude d'une seule langue soit proposée dans l'ensemble d'une zone scolaire, ou que des élèves ne puissent pas entamer l'étude d'une autre langue à un stade ultérieur du processus. Dans ce cas – c'est-à-dire si un élève souhaite étudier également une autre langue, la situation idéale serait de proposer un enseignement continu de la langue étudiée au niveau élémentaire et des cours de « débutant » dans une autre langue, au niveau des établissements intermédiaires et des lycées).

En termes de temps consacré à l'étude d'une langue, les programmes « FLES » se situent à mi-chemin des programmes d'immersion (lesquels offrent un enseignement dans la langue cible pouvant occuper jusqu'à 100% de la journée scolaire) et des programmes dits « exploratoires » (qui prévoient une « exposition » minimale à la langue en question). Dans le cadre des programmes d'immersion, toutes les activités normalement liées au programme scolaire général sont menées dans la seconde langue. Celle-ci est alors aussi bien l'instrument que l'objet de l'enseignement. Cette seconde langue est utilisée à hauteur de 50 à 100% de la journée scolaire, tout au long du processus scolaire. L'angle choisi est thématique, mais l'apprentissage linguistique stricto sensu est aussi obligatoirement intégré à l'ensemble du programme.

L'organisation des programmes de « démarrage précoce » (« early start »)

Au niveau élémentaire, les programmes de langues étrangères occupent 5 à 15% de la journée scolaire de l'élève. Ce temps est généralement consacré à l'étude de la langue en soi. Les programmes de langues étrangères de l'enseignement élémentaire (FLES) visent à faire acquérir une « compétence fonctionnelle » dans la deuxième langue en question. A cet égard, le niveau de compétence que peuvent atteindre les élèves est fonction du programme même – notamment du temps consacré à l'étude de la langue et de la qualité de l'enseignement dispensé dans ce domaine. Les objectifs des programmes FLES concernent le plus souvent l'écoute de la langue et l'expression orale. Cependant, on attend également de l'élève qu'il comprenne et apprécie les autres cultures et qu'il acquière aussi des capacités de lecture et d'écriture.

Les programmes FLES « enrichis » d'un certain contenu permettent en principe une « compétence fonctionnelle » encore plus importante, dans la mesure où ces programmes ont une plus grande force, où ils réservent davantage de temps à l'utilisation concrète de la langue étrangère et où l'éventail des thèmes abordés est plus large.

Comme on a pu le constater dans tout ce qui précède, les programmes d'enseignement de langues étrangères au niveau élémentaire sont très variables – en termes de temps et de fréquence, de niveau auquel cet enseignement linguistique commence et de type même d'enseignement. Etant donné la diversité d'options et de combinaisons possibles, il est très difficile de réunir une information globale au sujet des résultats, sur le plan linguistique, de ces différents programmes.

Les programmes « exploratoires »

De nombreux établissements d'enseignement élémentaire proposent des programmes dits « exploratoires », qui se limitent généralement à une initiation de l'élève à la langue et à la culture concernées – afin de l'inciter à aller plus loin dans l'étude de cette langue. Ces programmes se différencient des véritables programmes de langues étrangères, dans la mesure où ils ne visent pas, en principe, à faire acquérir une compétence linguistique – de quelque niveau que ce soit - et où ils ne s'insèrent pas toujours dans une séquence éducative structurée.

Certains de ces programmes exploratoires initient les élèves à plusieurs langues à la fois, afin de leur donner un « avant-goût » de l'apprentissage linguistique et de les aider à faire un choix, dans la perspective d'un développement ultérieur. Cependant, trois problèmes sont liés à ce type de programme :

- un problème délicat de personnel enseignant, dans la mesure où il est difficile de trouver des professeurs susceptibles d'enseigner deux ou trois langues. Il arrive fréquemment qu'un enseignant parfaitement compétent dans une langue se voie confier un programme « exploratoire » dans deux autres langues, pour lesquelles il n'aura aucune compétence;
- un deuxième problème est celui de la similitude des programmes recouvrant plusieurs langues à la fois. Par exemple, les élèves vont apprendre, pratiquement simultanément dans chaque langue, les noms de couleurs, les chiffres et l'alphabet. Cependant, ce type de démarche n'est guère motivant en termes d'apprentissage linguistique et est contraire au principe d'un enseignement visant à faire de la langue étrangère un instrument de communication;
- enfin, s'ils font effectivement découvrir plusieurs langues à l'élève, les programmes « exploratoires » ne constituent pas pour autant un

Curtain

apprentissage linguistique utile, pouvant servir ultérieurement de base à d'autres expériences linguistiques,.

Le recrutement du personnel enseignant

Le recrutement des enseignants est l'une des questions les plus importantes en ce qui concerne les programmes de langues étrangères dans l'enseignement élémentaire. En principe, il est essentiel que les professeurs opérant dans le cadre des schémas décrits ci-après possèdent d'excellentes compétences linguistiques, qu'ils aient suivi une formation en la matière et qu'ils possèdent déjà une expérience de l'enseignement élémentaire; cependant, dans la pratique, ce n'est pas toujours le cas. Il y a un manque d'enseignants qualifiés et suffisamment certifiés – si bien que l'on doit faire appel à des professeurs du secondaire ou à des personnes possédant des compétences dans la langue en question, qui se voient accorder une autorisation provisoire d'enseigner au niveau élémentaire.

Les pratiques d'enseignement liées à l'apprentissage précoce des langues

Si les stratégies et les activités liées à la méthodologie de l'enseignement des langues au niveau élémentaire sont très diverses (cela étant vrai pour toutes les matières, à ce niveau d'enseignement), on peut toutefois déceler des points communs. En premier lieu, les programmes de langues étrangères au niveau élémentaire mettent tous l'accent sur la communication. Les enseignants s'efforcent de faire leurs cours dans la langue étudiée. Deuxièmement, les enseignants sont également attachés à une approche active, tenant compte du niveau de développement des élèves. Enfin, en troisième lieu, les professeurs s'efforcent aussi d'intégrer des éléments linguistiques aux objectifs du programme scolaire général.

L'accent sur la communication

En mettant l'accent sur la communication – en tant que principal objectif de leur enseignement, les professeurs utilisent la langue étudiée comme un instrument essentiel d'interactivité, de manière à « plonger » les élèves dans un environnement où la langue en question apparaît comme un moyen de communication tout à fait naturel. L'enseignant aide l'élève à comprendre la langue concernée par une gestuelle, par des éléments visuels et des exemples concrets, ainsi que par des éléments répétitifs et caractéristiques, propres au rituel du cours et à la journée scolaire. Les enseignants peuvent également faire appel à leur sens de la comédie, ou encore à des objets concrets, afin d'illustrer le sens de tel ou tel élément. Dans la plupart des classes de langues, les élèves sont plongés dans un environnement linguistique qui prend une signification grâce à ce contexte concret et accessible et à la manière même dont les professeurs s'adressent à eux. Ce « langage de la classe » est assimilé par les élèves, qui

peuvent s'en inspirer, plus tard, lorsqu'ils sont eux-mêmes prêts à formuler des messages dans la langue étudiée.

Les travaux de recherche relatifs à l'acquisition d'une deuxième langue révèlent la nécessité d'expériences d'apprentissage linguistique précoce permettant une écoute et une compréhension auditive de la langue en question – notamment dans les tous premiers stades du processus (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Parmi les activités ou les stratégies favorisant les capacités d'écoute, on peut citer l'engagement littéralement physique – c'est-à-dire certaines actions concrètes, par lesquelles les élèves sont tenus de répondre à des directives verbales de l'enseignant. Citons encore, dans le même esprit, les démonstrations concrètes de l'enseignant (recours à des accessoires, à des illustrations, ou encore à la pantomime afin d'aider à la compréhension), les descriptions ou encore les récits (oraux ou sous forme de lecture). Aux premiers stades de leur enseignement, les professeurs insistent surtout sur l'écoute de la langue; toutefois, le processus d'écoute et d'expression orale débouche également sur des activités de lecture et d'écriture. En fait, le temps consacré à la lecture et à l'écriture varie en fonction de l'âge des élèves et de leur niveau d'étude.

L'approche active

Les programmes d'apprentissage précoce des langues privilégient les expériences concrètes, le recours à des éléments visuels et à des activités physiques. Ce type d'approche est essentiel dans la mesure où les élèves concernés sont en pleine phase de développement cognitif. Les jeux, les activités faisant appel à des partenaires, les approches à la lecture et à l'écriture fondées sur des expériences pratiques, les activités culturelles à base également concrète, les travaux d'artisanat et de cuisine sont autant d'éléments qui incitent les élèves à communiquer et engendrent des situations dans lesquelles cette communication est concrète, naturelle et signifiante. Parmi les autres stratégies fréquemment utilisées pour impliquer concrètement les enfants, citons également la littérature pour enfants, les contes de fées et les contes populaires, la participation à des récits ou à des réminiscences de récits, le travail autour de marionnettes, les jeux de rôles, les jeux en général et les chants auxquels sont liés certaines actions concrètes.

L'intégration au programme scolaire général

Le troisième axe des programmes d'enseignement de langues étrangères au niveau élémentaire est celui d'une certaine intégration de l'ensemble linguistique au programme scolaire plus général. Lors de la conception même de leurs cours, les professeurs de langues (exerçant à ce stade d'apprentissage précoce) recherchent les moyens d'intégrer la langue étrangère à d'autres sujets. Par exemple, s'il enseigne à ses élèves les noms des aliments, le professeur peut aussi utiliser le vocabulaire alimentaire pour composer un menu nutritionnel, fondé sur la pyramide alimentaire; ou encore, à partir des noms d'animaux,

Curtain

l'enseignant va également évoquer l'habitat de chaque animal. Ce type d'approche a une triple motivation: en premier lieu, elle fournit des sujets pertinents de conversation et de communication; deuxièmement, cette approche répond aux besoins du programme de langue étrangère, tout en venant renforcer certains thèmes liés au programme général; enfin, troisièmement, elle permet de mieux se situer par rapport au temps à consacrer à l'apprentissage précoce des langues concernées. En effet, le fait d'aborder, dans le cadre des cours de langues, des sujets concernant également le programme général démontre que le temps consacré à l'étude d'une langue n'est pas « superflu ».

Problèmes et défis liés aux programmes d'apprentissage précoce des langues

Pour faire la synthèse des attentes liées à des programmes d'apprentissage précoce de grande qualité, l'un des meilleurs moyens est d'examiner les recommandations d'un groupe national d'experts chargé de trouver un consensus sur cette question (Rosenbusch, 1992). Ce groupe, composé d'administrateurs de programmes, de chercheurs, de formateurs d'enseignants et d'enseignants en exercice, a notamment recommandé que les élèves étudient une seule langue tout au long du processus et que les programmes destinés aux jeunes apprenants soient organisés « verticalement », également tout au long du processus. Parmi les autres recommandations de ce groupe, notons l'idée que les cours de langue doivent être répartis sur toute l'année scolaire et avoir lieu au moins tous les deux jours – à raison de 75 minutes par semaine au minimum et en moyenne. Le groupe en question devait encore recommander que les enseignants possèdent à la fois une compétence en matière linguistique et des connaissances et capacités professionnelles leur permettant d'enseigner les langues de manière efficace au niveau élémentaire. Le groupe recommandait enfin que l'enseignement linguistique vise à permettre à l'élève de comprendre et d'exprimer lui-même des messages signifiants – plutôt que de se limiter à transmettre un vocabulaire et des structures figés et coupés de tout contexte.

La question du temps à consacrer à l'étude d'une langue étrangère

Dans tout programme, la question des résultats à attendre de l'apprentissage est liée à celle du temps qui y est concrètement consacré, ainsi qu'à l'utilisation de ce temps. De l'avis général, « plus les élèves consacrent de temps à la communication dans la langue étudiée, sous la houlette d'un enseignant compétent et à l'aise dans son travail, plus le niveau linguistique des jeunes sera élevé » (Curtain & Pesola, 1994, p. 31).

Les auteurs Curtain et Pesola se différencient du groupe national susmentionné dans la mesure où ils recommandent, pour leur part, un temps minimum de trois

fois 30 minutes par semaine en ce qui concerne l'apprentissage précoce des langues. Ces deux chercheurs recommandent également que le processus d'apprentissage commence le plus tôt possible. Cependant, malgré leur caractère minimal, ces deux recommandations ne sont pas toujours observées. Comme nous l'avons déjà souligné, il existe différents modèles de programmes dans ce domaine. Certains programmes qui revendiquent le label « FLES » (Programmes d'enseignement des langues étrangères au niveau élémentaire) ne prévoient d'enseignement linguistique qu'à raison d'un cours de 20 minutes par semaine; d'autres prévoient trois séances hebdomadaires de 30 minutes chacune; d'autres programmes encore proposent des cours quotidiens de 45 minutes. Notons encore que certains programmes font démarrer l'enseignement linguistique à l'école maternelle; d'autres prévoient le début de cet apprentissage en 2^e ou 3^e année de scolarité; d'autres encore préconisent un démarrage en 4^e ou 5^e année (Brown, 1994; Grittner, 1991; Lipton, 1988; Rosenbusch, 1995). Certains programmes s'échelonnent jusqu'à englober la 8^e année de scolarité, tandis que d'autres ne dépassent pas le niveau de l'école élémentaire et ne font pas le lien avec le secondaire – ce qui signifie que les élèves doivent en quelque sorte repartir à zéro dans les établissements d'enseignement intermédiaire ou au lycée (« high school »). Enfin, certains programmes prévoient aussi une initiation à plusieurs langues, en alternance, de manière à offrir un certain choix aux élèves et à satisfaire la demande des parents concernant certaines langues.

Il est évident que, vu cette grande diversité, il est pratiquement impossible d'adopter une approche uniforme et concentrée de l'apprentissage précoce des langues. Alors que certains programmes suivent les lignes directrices proposées par le groupe national d'experts dont M. Rosenbusch s'est fait le relais (1992), d'autres conceptions de l'enseignement des langues ne tiennent absolument pas compte des exigences minimales fixées par ce groupe. En 1991, dans le compte rendu qu'il effectuait après avoir observé, sur le terrain, l'application d'un programme ne prévoyant que 24 heures de contact par an avec la langue étudiée, Grittner critiquait ce type d'approche en ces termes:

Vingt-quatre heures par an – soit l'équivalent d'un bref séjour dans un pays de langue espagnole! Au total, soixante-douze heures sur une période de trois ans. Or, selon une analyse des services de l'Etat, il faut huit fois ce volume de temps (soit au total 600 heures) pour permettre à des adultes suffisamment motivés de « satisfaire aux besoins vitaux et basiques et aux exigences de politesse minimales dans la pratique de la langue espagnole ». Il est clair que les programmes élémentaires de langues étrangères en question ne reposent pas sur des bases raisonnables en termes de temps disponible pour l'apprentissage. On ne pouvait, en l'occurrence, prétendre que ces programmes permettent aux élèves d'acquérir une certaine facilité dans la langue étudiée (p. 183).

La formation des enseignants

A l'heure actuelle, les programmes de langues étrangères au niveau élémentaire sont confrontés à une pénurie de professeurs de langues encore plus marquée que celle que l'on constate, dans ce domaine, à tous les niveaux d'enseignement – en général. Cela s'explique en fait par le succès même de ces programmes et par la quasi-absence de formation des enseignants dans ce domaine. Il y a là matière à préoccupation, dans la mesure où la réussite ou l'échec de tout programme sont conditionnés par l'existence ou, au contraire, par le manque de bons professeurs.

L'étude de Branaman et Rhodes nous éclaire également sur le développement en matière de personnel enseignant et sur la formation continue des enseignants – laquelle s'est développée de manière assez importante au cours de la décennie écoulée. En 1997, plus de deux tiers (soit 67%) des écoles élémentaires offrant un enseignement des langues étrangères indiquaient que leurs professeurs de langues avaient participé à des programmes de développement du personnel ou de formation continue – contre seulement 53% de ces mêmes établissements en 1987. Dans le secondaire, plus de trois quarts (soit 76%) des établissements proposant un enseignement des langues étrangères signalaient que leurs professeurs avaient participé à des programmes de développement du personnel ou de formation continue – augmentation également assez importante par rapport au chiffre de 1987 (69%).

En 1998, Schultz brossait un tableau très clair de la formation des enseignants, en ces termes: « Une majorité de professeurs de langues reçoivent une formation ayant trait à la langue en question, à la culture qui y est associée et à la pédagogie. Les compétences linguistiques de ces enseignants vont d'une grande facilité dans l'usage de la langue en question à une connaissance minimale. Ce savoir minimal s'explique peut-être par le fait que les professeurs de langues peuvent être certifiés dans certaines matières et n'avoir atteint qu'un niveau peu élevé dans la langue qu'ils enseignent (ce que l'on appelle aux Etats-Unis un niveau « mineur » – soit 21 heures d'unités de valeur, ou encore 315 heures de formation) ».

Dans la plupart des états américains, les enseignants ont l'obligation d'obtenir de nouvelles « unités de valeur » s'ils veulent voir renouveler leur autorisation à enseigner.

Aux Etats-Unis, les programmes éducatifs sont déterminés à l'échelon de chaque zone scolaire – ce qui signifie que plusieurs milliers de ces districts scolaires peuvent prendre autant de décisions différentes quant à la nature des programmes. Comme cela a déjà été souligné, le côté positif de cet état de choses est que les zones scolaires n'ont pas à attendre qu'un mandat fédéral ou au niveau de l'état concerné les autorise à mettre en œuvre tel ou tel programme. En revanche, le point faible, en la matière, est qu'au niveau élémentaire, les

programmes de langues étrangères ne se caractérisent ni par la cohérence, ni même, dans certains cas, par un principe de continuité.

En 1998, Branaman et Rhodes indiquaient que la plupart des établissements élémentaires et secondaires proposant un enseignement des langues étrangères signalaient qu'ils se reposaient, dans ce domaine, sur un programme officiel, ou sur un ensemble de lignes directrices (70% des établissements élémentaires fonctionnaient ainsi en 1997, contre 64% en 1987; quant aux établissements secondaires, les chiffres étaient de 88% en 1997, contre 85% en 1987). En matière de programmes officiels de langues étrangères, un plus grand nombre de lycées (« high schools ») que d'établissements d'enseignement intermédiaire (« middle schools ») ou de collèges secondaires (« junior high schools ») ont indiqué qu'ils fonctionnaient selon ce schéma. En général, à tous les niveaux d'enseignement, ce sont les professeurs de l'établissement même qui élaborent les programmes (Branaman & Rhodes, 1998). Sur le marché commercial, il existe peu de supports destinés à l'apprentissage précoce des langues qui soient produits aux Etats-Unis. Les supports disponibles sont essentiellement en langue espagnole. La plupart des zones scolaires mettent en place leur propre programme linguistique, dans la perspective des besoins des élèves locaux et d'une coordination avec le programme scolaire général. Cependant, les éditeurs commencent à être attentifs à ce marché en pleine croissance et des supports plus « commerciaux » sont en cours d'élaboration. Sont particulièrement nécessaires des ensembles thématiques « tout prêts » et liés au programme scolaire. De tels ensembles pourraient ensuite être adaptés par chaque enseignant, afin qu'il ne parte pas de zéro.

Les défis

Nous avons déjà évoqué, tout au long du présent article, les défis auxquels sont confrontés, aux Etats-Unis, les programmes d'apprentissage précoce des langues étrangères. Nous vous les résumons de nouveau ci-après:

- *Le choix d'un type de programme susceptible de faire acquérir à l'élève une véritable aisance dans la langue concernée et de s'insérer dans un long processus éducatif.*

Il faut uniformiser les programmes d'apprentissage précoce des langues étrangères, afin d'établir une ambition minimum en termes de temps à consacrer à ce type d'enseignement et de faire en sorte que les établissements scolaires suivent cette voie. Il convient également de faire comprendre clairement aux parents et aux administrateurs, qui ont souvent des attentes disproportionnées par rapport à la réalité, que l'on ne peut guère attendre de grands résultats d'un temps d'étude très limité. Il faut aussi leur indiquer que les programmes dits « exploratoires » donnent, en réalité, moins de résultats que ceux axés sur la compétence linguistique de l'élève. Or, d'après les conclusions de l'enquête de Branaman et Rhodes,

quelque 71% des programmes de langues de niveau élémentaire étaient, en 1997, de nature « exploratoire » – ce que l'on peut regretter.

▪ *La structuration (continuité/séquençage)*

Vu le nombre croissant d'écoles élémentaires qui proposent l'étude d'une langue étrangère, il est urgent d'assurer la continuité avec l'enseignement dit « intermédiaire » (« middle ») et avec le secondaire. Or – et c'est regrettable, très peu d'établissements secondaires prennent en compte les résultats précédemment obtenus par les élèves dans la langue concernée lorsqu'il s'agit de les répartir entre différents types de classes. Un fait encore plus préoccupant, également révélé par l'étude de Branaman et Rhodes (1998), est que 26% des écoles élémentaires ayant répondu à cette enquête (5% de moins qu'en 1987) ont indiqué que les autorités des zones scolaires dont elles dépendaient plaçaient dans des cours de débutants des élèves déjà initiés, au niveau élémentaire, à la langue étrangère concernée – en d'autres termes, ces élèves se retrouvent aux côtés de camarades n'ayant aucune connaissance de la langue en question.

▪ *Le financement*: la création et le maintien de programmes d'apprentissage précoce des langues constituent un problème délicat. D'une manière générale, ces programmes sont dispensés par des professeurs spécialistes des langues en question, budgétisés sur le poste « personnel » du budget de l'établissement scolaire concerné. En d'autres termes, les établissements doivent faire appel à des professeurs extérieurs et supplémentaires. Il faut donc trouver le financement correspondant. De plus, il arrive fréquemment qu'en cas de restrictions budgétaires, le poste d'enseignement des langues étrangères soit le premier supprimé.

▪ *Des objectifs et des attentes peu réalistes.*

▪ *Le manque de personnel enseignant*: étant donné le peu d'importance accordé aux langues étrangères aux Etats-Unis, on constate logiquement une pénurie de professeurs dans ce domaine – et ce, de manière encore plus marquée au niveau de l'enseignement élémentaire. Les enseignants exerçant à ce niveau n'ont que très rarement étudié les langues vivantes dans le cadre de leur formation. On pourrait en partie remédier à cette pénurie de professeurs en faisant de la « compétence linguistique » l'une des conditions sine qua non de l'obtention d'un diplôme d'enseignant.

▪ *L'insuffisance de la formation continue*: il existe peu de lieux officiels de formation des futurs professeurs de langues étrangères devant enseigner à un stade précoce; les possibilités de formation continue sont également très limitées. La plupart des formateurs pédagogiques exerçant à l'université n'ont aucune expérience dans ce domaine.

▪ *Le rapport numérique élèves/professeurs*: en matière de programmes d'apprentissage précoce des langues étrangères, l'un des problèmes les plus sérieux est le nombre très élevé d'élèves par professeur: il arrive que l'enseignant doive s'occuper de 500 élèves ou plus par semaine. Autre

problème: ces enseignants peuvent avoir entre 12 et 14 cours par jour à assurer. Enfin, dans ce domaine, le professeur conçoit également le programme et est notamment chargé de fournir les supports pédagogiques. Dès lors, ce que l'on pourrait appeler « l'usure » des professeurs constitue un problème très sérieux. De plus, après quelques années d'expérience aussi éprouvante, le professeur de langues pour jeunes apprenants recherche souvent un poste moins « stressant ».

- *Le manque de supports de qualité:* comme nous l'avons déjà souligné, il n'y a pas suffisamment de supports pédagogiques pour répondre aux besoins.
- *Un temps d'enseignement et une intensité pédagogique trop limités pour que les programmes aient une réelle qualité.*

Conclusion

En résumé, malgré les nombreux succès remportés en matière d'apprentissage précoce des langues étrangères, il reste beaucoup de défis à relever. L'une des bonnes nouvelles, dans ce domaine, est qu'un nombre croissant d'établissements scolaires décident de proposer ce type de programme et qu'un nombre également croissant d'états y prêtent attention. Encore une fois, Branaman et Rhodes ont trouvé les mots pour décrire la situation dans ce domaine:

Malgré ces tendances positives, il y a encore matière à préoccupation au sujet du nombre limité de programmes linguistiques longs (de la maternelle à la 12^e année de scolarité ou « K-12 »), destinés à initier les élèves sur le double plan linguistique et culturel et à leur permettre de communiquer avec succès, aux Etats-Unis comme à l'étranger. Une bonne liaison entre les programmes de l'enseignement élémentaire et ceux du secondaire est encore l'exception plutôt que la règle; de même, un enseignement de type intensif, visant à faire acquérir à l'élève un niveau de compétence élevé (comme cela est préconisé par les textes nationaux), est encore chose rare (p. 5).

Curtain

Références

- BRANAMAN, L.; RHODES, N. (1998) *A National Survey of Foreign Language Instruction in Elementary and Secondary Schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, International Research and Studies Programs, Centre for Applied Linguistics.
- BRANAMAN, L.; RHODES, N.; RENNIE, J. (1998) "A National Survey of K-12 Foreign Language Education". *The ERIC Review*, 6 (1), 13-14.
- BROWN, C. L. (1994) "Elementary school foreign language programs in the United States". In R.D. Lambert & A.W. Heston (eds) *Language Policy: An Agenda for Change. The Annals of the American Academy Of Political and Social Science*. London: Sage Periodicals Press.
- CURTAIN, H.; PESOLA, C. A. (1994) *Languages and Children: Making the Match* 2nd Edition. Glenview IL: Scott Foresman.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- GRITTNER, Frank. (1991) "Foreign Languages For Children: Let's Do It Right This Time". *Hispania* 74, 182-186.
- LIPTON, G. C. (1988) "A Look Back ... A Look Ahead". *Hispania* 73, 255-258.
- National Foreign Language Standards Project*. (1999) Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ROBSON, B. (1996) "United States of America". In P. Dickson & A. Cumming (eds) *Profiles of Language Education in 25 Countries Overview of Phase 1 of the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Language Education Study* (pp.124-129). Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- ROSENBUSCH, M. (Ed) (1992) *Colloquium On Foreign Languages In The Elementary School Curriculum*. New York: Goethe House.
- ROSENBUSCH, M. (1991) "Elementary School Foreign Language: The Establishment and Maintenance of Strong Programs". *Foreign Language Annals*, 24, 297-314.
- ROSENBUSCH, M. (1995) "Language Learners in the Elementary School: Investing In The Future". In R. Donato, & M. Terry (eds) *Foreign language learning the journey of a lifetime* (pp. 1-36). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- SCHULTZ, R. "Foreign Language Education in the United States: Trends and Challenges". *The ERIC Review*, 6 (1), 6-12.

Annexe

Sources d'informations complémentaires sur l'apprentissage précoce des langues

Ouvrages imprimés:

MET, M. (Ed) (1998): *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Future.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Internet:

Ñandutí: www.cal.org/earlylang

CAL (Centre for Applied Linguistics): <http://www.cal.org>.

NNELL (National Network for Early Language Learning): <http://www.educ.iastate.edu/nnell/>

Site Internet des familles bilingues: <http://www.byu.edu/~bilingua/>

Listservs (Serveurs-répertoires):

Ñandu: : Listserv for elementary school foreign language educators (Serveur destiné aux formateurs d'enseignants de langues étrangères de niveau élémentaire) (Cf. le site Internet Nandutí).

FL Teach (Foreign Language Teaching Forum) Listserv for secondary school foreign language educators (Serveur destiné aux formateurs de professeurs de langues étrangères du secondaire): <http://www.cortland.edu/www/flteach/flteach.html>.

Sites Internet connexes:

NCBE (National Clearinghouse for Bilingual Education – Comptoir national de l'enseignement bilingue): <http://www.ncbe.gwu.edu/>

TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages – Professeurs d'anglais pour des élèves locuteurs d'autres langues): <http://www.tesol.edu>

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages – Conseil américain de l'enseignement de langues étrangères): <http://www.actfl.org>

AATG (American Association of Teachers of German – Association américaine des Professeurs d'allemand): <http://aatg.org/>

AATF (American Association of Teachers of French – Association américaine des Professeurs de français): <http://aatf.utsa.edu/>

AATF (American Association of Teachers of Spanish – Association américaine des Professeurs d'espagnol): <http://aatf.utsa.edu/>

Curtain

Éléments biographiques

Helena Curtain

Helena Curtain travaille actuellement pour l'Université de Wisconsin-Milwaukee: elle prépare à l'enseignement au niveau élémentaire et forme également des professeurs de langues étrangères devant exercer de la maternelle à la 12^e année de scolarité (K-12). Auparavant, elle avait déjà coordonné les programmes d'enseignement élémentaire et notamment ceux de langues étrangères destinés aux établissements publics du Milwaukee et avait elle-même enseigné aux niveaux élémentaire, intermédiaire et secondaire. Mme Curtain est titulaire de plusieurs récompenses nationales et est l'auteur de divers ouvrages. Elle a une expérience importante de l'enseignement et de la direction d'ateliers de travail, aussi bien aux États-Unis qu'à l'échelle internationale.

L'enseignement de l'anglais à de jeunes apprenants à Hong-Kong

David R. Carless et P. M. Jennie Wong

La ville de Hong-Kong a toujours manifesté beaucoup d'intérêt pour l'enseignement et l'étude de l'anglais et déployé des efforts considérables dans ce domaine, en raison de son ancien statut de colonie britannique et du rôle important de la langue anglaise en tant que langue internationale dans les secteurs de l'industrie, du commerce, de la technologie et de l'université. Etant donné sa position géographique dans l'extrême sud de la Chine et ses liens historiques à la fois avec la Grande-Bretagne et la Chine, Hong-Kong est une entité sociolinguistique très riche et tout à fait fascinante – notamment pour les chercheurs et les praticiens de l'enseignement, aussi bien au sein de la région Asie-Pacifique qu'au-delà.

Le présent article analyse essentiellement la situation actuelle de l'enseignement de l'anglais à des élèves du primaire (âgés de 6 à 11 ans) à Hong-Kong. En premier lieu, nous nous arrêterons brièvement sur le système éducatif hong-kongais – notamment sa branche primaire. Vu l'importance de l'éducation linguistique à Hong-Kong, nous donnerons ensuite une information de base sur le rôle et le statut des trois grandes langues utilisées dans l'île – à savoir le cantonais, l'anglais et le putonghua (c'est-à-dire le mandarin). Nous dirons ensuite dans quel contexte se situe l'enseignement primaire, ainsi que quelques mots sur les enseignants d'anglais à ce niveau. Puis nous terminerons par une analyse du programme d'enseignement de l'anglais dans le primaire et par l'exposé de quelques-uns des principaux défis auxquels est confronté l'enseignement à de jeunes apprenants à Hong-Kong.

Le système éducatif de Hong-Kong

Le système éducatif hong-kongais relève du Département de l'Éducation – qui regroupe un ensemble de fonctionnaires de ce secteur (dont des administrateurs, des concepteurs de programmes scolaires et des inspecteurs de l'enseignement). La politique de l'éducation ne relève pas en elle-même de ce Département, mais plutôt de la Commission de l'Éducation – organisme dont les membres sont nommés et dont la composition est très large (allant d'agents du service public à un personnel expérimenté issu de secteurs autres qu'éducatifs, en passant par des représentants de différents secteurs éducatifs, tels que des directeurs d'établissements primaires et secondaires et des universitaires). Depuis la

publication d'un premier document en 1984, les rapports de cette Commission de l'Éducation ont posé les jalons de l'évolution du secteur en ce qui concerne Hong-Kong.

Depuis 1978, les élèves hong-kongais doivent effectuer une période de scolarité obligatoire – et gratuite – de neuf ans (de 6 à 15 ans). Avant même l'âge de 6 ans, la plupart des enfants hong-kongais ont déjà fréquenté l'école maternelle pendant deux ou trois ans. Bien que la scolarisation en maternelle soit libre, 85% des enfants de la tranche d'âge correspondante y sont inscrits d'office (Education and Manpower Branch, 1984). Puis, c'est donc à l'âge de 6 ans que les enfants entament leur scolarité primaire, qui durera six ans.

A la sortie du primaire, les élèves hong-kongais entrent dans le premier cycle du secondaire – qui dure trois ans. Leur placement dans le secondaire se fait en fonction d'un système baptisé « Secondary School Places Allocation » (SSPA). Il s'agit d'un système de sélection, qui a un impact considérable sur le programme de l'enseignement primaire (Biggs, 1996); par conséquent, il nous a semblé important d'en faire un bref exposé plus bas. En fin de scolarité primaire, les élèves hong-kongais doivent passer un « test d'aptitude » théorique (AAT), comportant deux épreuves: « raisonnement verbal » et « raisonnement numérique ». Ce test sert à classer les candidats au secondaire par ordre d'aptitude scolaire. Leurs capacités sont donc évaluées à partir des deux épreuves en question et les élèves sont ensuite classés en cinq groupes d'aptitude – qu'on appelle les « bandes », de la « bande 1 » pour les meilleurs à la « bande 5 » pour les moins doués. Sur la base de ce classement et en fonction des souhaits des parents en ce qui concerne l'établissement scolaire où envoyer leur enfant, chaque élève se voit attribuer une place dans un établissement secondaire. Après les trois années – obligatoires – de premier cycle du secondaire, quelque 90% des élèves poursuivent leurs études secondaires pendant deux ans – c'est le second cycle. Enfin, à l'âge de 17 ans, ils se présentent au premier grand examen de l'enseignement public: le « Hong Kong Certificate of Education ».

Le rôle et le statut du cantonais, de l'anglais et du putonghua

A Hong-Kong, l'enseignement de l'anglais est fonction de différents facteurs liés au contexte général et de nature sociolinguistique. Les paragraphes ci-après analysent le trilinguisme existant dans l'île – avec un accent tout particulier sur l'anglais, principalement en relation avec l'enseignement primaire.

Le cantonais

Langue maternelle de 95% de la population – au moins, le cantonais est la langue de la vie quotidienne. C'est aussi la langue identitaire, qui donne aux citoyens de Hong-Kong le sentiment d'être intégrés et unis (Education Department, 1989).

Cependant, le cantonais n'est qu'un dialecte parlé, pratiqué essentiellement dans la partie méridionale de la Chine et différent du chinois moderne officiel – cette dernière langue servant à la communication écrite pour l'ensemble des communautés chinoises à travers le monde. On peut dire, par conséquent, que le cantonais jouit d'une position assez forte en tant qu'instrument linguistique social et qu'au contraire, sa position est plutôt faible en termes de communication élargie ou de moyen d'expression conceptuel.

L'anglais

Par rapport au cantonais et à la langue chinoise écrite, l'usage de l'anglais à Hong-Kong est à la fois limité et relativement important. Dans cette île, l'anglais fait office à la fois de deuxième langue et de langue étrangère (Evans, 1996; Luke & Richards, 1982). Lowe (1997, p. 8) qualifie l'anglais de « langue de prestige dans une société qui, majoritairement, parle une autre langue ». Quant à Luke et Richards, ils parlent de l'anglais comme d'une « langue auxiliaire », d'une « langue qui n'est pas la langue maternelle de la plupart des habitants, qui est réservée à certaines fonctions sociales limitées et pratiquée, à ce titre, par une partie restreinte de la société hong-kongaise » (1982, p. 55). En d'autres termes, l'anglais a un usage essentiellement utilitaire. En premier lieu, la langue anglaise reste à ce jour l'une des langues officielles de l'administration gouvernementale (l'anglais ayant été, jusqu'en 1974 – date à laquelle le chinois est devenu langue officielle à Hong-Kong, la seule langue administrative). Par ailleurs, l'anglais est utilisé dans le domaine professionnel – dans les relations commerciales avec les personnes ne parlant pas le chinois. Au cours des deux dernières décennies, la position de Hong-Kong en tant que centre d'affaires et de commerce international a fait que l'on a de plus en plus recherché, dans les milieux professionnels, des personnes pratiquant couramment l'anglais. Cette langue est donc très appréciée à Hong-Kong – notamment au niveau du gouvernement et des milieux d'affaires. Toute personne ayant des capacités et des compétences importantes à la fois en chinois et en anglais est très recherchée; les individus en question auront donc tendance à s'orienter vers une carrière commerciale plutôt que vers l'enseignement.

L'anglais est également largement utilisé au niveau scolaire et universitaire – dans les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire, de même qu'à l'étranger (par de nombreux jeunes Hong-kongais qui poursuivent leurs études à l'extérieur du territoire). Pour tout jeune de Hong-Kong, aujourd'hui, la maîtrise de l'anglais est pratiquement une condition préalable à la poursuite des études et à de meilleures perspectives professionnelles. Comme le fait observer Fu (1987, p. 29), « l'anglais sert de passeport, il apporte le prestige, il est synonyme de carrière professionnelle; aussi les parents veulent-ils voir leur enfant embarquer le plus tôt possible sur ce « navire », pour une longue traversée ». Les enquêtes relatives aux mentalités indiquent également une attitude positive des jeunes vis-à-vis de l'étude de l'anglais – due en partie à l'influence parentale et sociale (Axler, Yang & Stevens, 1998; Pennington & Yue, 1994; Pierson, Fu & Lee,

1980). De son côté, Bickley (1990) estime que la volonté d'acquérir une certaine compétence en anglais – notamment pour en tirer des avantages au niveau matériel – est un trait caractéristique constant et à long terme de la population hong-kongaise.

Etant donné cet état d'esprit vis-à-vis de la valeur fonctionnelle de l'anglais, les parents ont – surtout depuis la fin des années 1970 – exercé de fortes pressions pour que leurs enfants reçoivent un enseignement en langue anglaise, au niveau du secondaire. Cela signifie que des matières telles que les mathématiques, la géographie et l'histoire doivent être enseignées en anglais, à partir de manuels scolaires écrits dans cette langue. Dans ce contexte, seuls le chinois et l'histoire de la Chine devraient être enseignés exclusivement dans la langue maternelle des élèves. Dès lors, au cours de ces vingt dernières années, une grande majorité d'établissements secondaires ont revendiqué le fait de dispenser un enseignement en langue anglaise – même si, dans la pratique, on a souvent utilisé des « codes bilingues » (autrement dit, les manuels scolaires de langue anglaise étaient expliqués essentiellement en cantonais (Boyle, 1997a; Chan, Hoare & Johnson, 1997; Johnson, 1991). En fait, ce bilinguisme varie en fonction des capacités des élèves (et des enseignants) en anglais.

Le passage d'un enseignement primaire en langue maternelle à un enseignement secondaire dispensé effectivement en anglais constitue un défi majeur pour bon nombre d'élèves et c'est cette situation qui a milité en faveur de l'enseignement de l'anglais dans le primaire. Il y a eu de nombreux problèmes à cet égard – si bien que, tout au long des années 1990, l'administration de Hong-Kong s'est efforcée d'encourager les établissements scolaires à adopter le chinois en tant que langue officielle d'enseignement dans le secondaire (Education Commission, 1990, 1995). Néanmoins, à cet égard, la préférence des parents pour l'anglais, ou, tout au moins, pour une pratique bilingue dans l'enseignement (cf. plus haut), a freiné l'adoption du chinois en tant que langue d'enseignement. Toutefois, le changement de souveraineté intervenu en 1997 a, semble-t-il, ajouté une dimension politique aux arguments assez forts – sur le plan éducatif – en faveur de l'utilisation de la langue maternelle des élèves dans l'enseignement. A partir du mois de septembre 1998, seuls 25% des établissements secondaires ayant les effectifs d'élèves et d'enseignants appropriés ont été autorisés à conserver l'anglais comme langue d'enseignement – tous les autres établissements d'enseignement secondaire ayant l'obligation de dispenser un enseignement dans la langue maternelle, dans toutes les matières (à l'exception de l'anglais). De plus, pour devancer les inquiétudes qui se sont fait jour au sujet d'une baisse éventuelle du niveau d'anglais des élèves en raison de cette nouvelle mesure, le Département de l'Education développe actuellement le recours, pour l'enseignement secondaire, à des professeurs d'anglais ayant cette langue pour langue maternelle: il s'agit du plan baptisé « NET – Native-speaking English Teacher » et portant sur le recrutement de plus de 350 enseignants venus de pays anglophones du monde entier.

Le putonghua

Dès que l'on a envisagé le changement de statut politique de Hong-Kong – qui, le 1^{er} juillet 1997, devait passer de colonie britannique au statut de Région administrative spéciale de la Chine, le putonghua (ou mandarin) a commencé à jouer un rôle plus important, à la fois dans la société hong-kongaise dans son ensemble et à l'école. Le putonghua est la langue officielle de la Chine et, à l'écrit, se présente sous la même forme que ce que l'on appelle le « chinois moderne courant » (« Modern Standard Chinese »). Bien avant ce changement de souveraineté, les autorités avaient déjà préconisé que l'on s'attache davantage à un enseignement scolaire en langue putonghua. La Circulaire ECR n° 4 (Education Commission, 1990) avait encouragé à multiplier le nombre d'établissements où l'enseignement serait dispensé en putonghua; la circulaire ECR No 6 devait réaffirmer l'importance d'un enseignement dans cette langue. D'une manière générale, il a été proposé « qu'à long terme, le putonghua soit un élément essentiel des programmes de base du primaire et du secondaire » (Education Commission, 1995, p. 21). Toutefois, à plus court terme, la mise en place du putonghua dans l'enseignement est freinée par le manque d'enseignants formés dans cette langue (Pierson, 1998) et par le fait que les programmes accordent déjà une large place à d'autres langues (Adamson & Au Yeung Lai, 1997).

En dépit de cette avancée du putonghua, la place importante de l'anglais reste inchangée. Bien qu'Hong-Kong soit aujourd'hui sous souveraineté chinoise, le statut de l'anglais et du chinois en tant que langues officielles de l'île reste garanti par la Loi fondamentale élaborée par les autorités britannique et chinoise. Une enquête, dont les résultats ont été analysés par Boyle (1997b), a indiqué que, lorsqu'on leur donnait le choix entre le putonghua et l'anglais en termes de compétences à transmettre à leurs enfants, 75% des parents optaient pour l'anglais. Cela démontre peut-être une approche plutôt pragmatique et matérialiste que politique; de même, comme le suggère Pierson (1987), cela indique, pour l'avenir, une répartition des rôles des trois langues qui sera probablement celle-ci: le cantonais, langue de la vie privée et quotidienne, l'anglais, langue de la technologie, du commerce et du développement et le putonghua, langue du monde politique et de l'administration.

Le contexte général de l'enseignement primaire

La plupart des écoles primaires sont financées sur fonds publics: elles sont gérées par des organismes bénévoles à but non lucratif, qui, à ce titre, reçoivent des crédits du gouvernement. Le gouvernement de Hong-Kong ne gère en direct qu'un petit nombre d'établissements primaires (Hong Kong Government, 1997). Etant donné l'espace limité dont dispose Hong-Kong, la majorité des écoles primaires fonctionnent selon un schéma de temps partagé – deux établissements occupant les mêmes locaux. Les élèves suivent les cours soit le matin, de 8h à

12h45 environ, soit l'après-midi, de 13h à 17h45 environ. Cependant, l'un des objectifs à long terme du gouvernement est d'instaurer une journée scolaire complète pour l'ensemble des élèves du primaire (Board of Education, 1997; Hong Kong Government, 1997).

Le chinois est la langue d'enseignement dans la quasi-totalité des écoles primaires; l'anglais est la seule autre langue couramment enseignée dans le cadre de l'emploi du temps officiel. Seuls quelques établissements primaires – accueillant essentiellement des enfants étrangers – utilisent l'anglais comme langue d'enseignement, ou peuvent proposer également l'enseignement d'une deuxième langue ou d'autres langues étrangères. Notons que, dès la maternelle, la plupart des enfants de Hong-Kong ont pu apprendre l'alphabet anglais et un vocabulaire tout simple. Autrement dit, ces enfants sont déjà initiés à l'anglais lors de leur entrée dans le primaire.

Les classes primaires comptent généralement entre 35 et 40 élèves chacune et l'espace y est très limité du fait de possibilités de rangement très réduites. A ce problème s'ajoutent ceux de la pollution sonore et de la proximité – un peu partout – de chantiers de construction. Aussi les enseignants doivent-ils souvent utiliser un micro pour se faire entendre correctement. La plupart des cours ont lieu selon un schéma très traditionnel, avec le professeur au centre ou au sommet, face à l'ensemble de la classe. D'une manière générale, les enseignants ont toujours considéré que leur rôle essentiel était de transmettre un savoir aux élèves, dont on attend qu'ils restent assis bien tranquillement et qu'ils absorbent les informations de manière passive. A la base de ce type d'enseignement, il y a peut-être l'influence de la tradition chinoise, qui tend à privilégier l'attention et la patience. Autre élément important qui explique cette situation: les contraintes de l'environnement évoquées plus haut – notamment le contexte sonore et le fait que le professeur doit avoir recours à un micro: deux éléments qui ont probablement des effets négatifs en termes de participation des élèves. En outre, les classes surchargées et encombrées par toutes sortes de supports et d'objets font que les activités de groupe sont souvent problématiques. Toutefois, les enseignants plus jeunes – et notamment ceux formés récemment – sont plus à même de comprendre et d'adopter des méthodes plus audacieuses, centrées sur l'élève, même s'ils peuvent être, parfois, découragés par les pressions de collègues se rattachant à une tradition plus ancienne et plus conservatrice.

L'enseignement est souvent dominé par les manuels scolaires. Ng (1994, p.82) fait observer que de nombreux enseignants s'efforcent avant tout – peut-être sous la pression perçue comme telle ou réelle de l'établissement scolaire ou des parents – d'aller jusqu'au bout du manuel ou, comme on dit, de « terminer le programme », sans tenir compte des véritables capacités des élèves. Dans le contexte de l'enseignement de l'anglais, cet attachement au manuel scolaire peut également s'expliquer par un manque de confiance de l'enseignant lui-même vis-à-vis de ses compétences en anglais; dès lors, le livre devient une sorte de « béquille ». Par ailleurs, les enseignants du primaire donnent énormément de

devoirs à faire à la maison: ainsi, les élèves peuvent avoir à travailler deux ou trois heures par jour chez eux. La pression des tests et des examens est également très forte et, dans ce domaine, l'échec et la démotivation qui s'ensuivent sont des réalités courantes. Tout élève du primaire doit passer au moins un contrôle et un examen par matière et par trimestre. Cette culture dominante de l'examen conduit professeurs et élèves à considérer que l'objectif principal de l'enseignement et de l'étude de l'anglais est de préparer les examens internes à l'établissement primaire et, plus tard, à l'âge de 17 ans, le grand examen de l'enseignement public (Richards Tung & Ng, 1992). Il est certain que cette pression exercée par les contrôles et les examens a des effets négatifs en termes d'intérêt et de plaisir des jeunes apprenants.

A Hong-Kong, pour la majorité des élèves du primaire, le contact avec la langue anglaise a lieu uniquement dans le cadre des cours d'anglais, à l'école – du fait qu'à l'extérieur, l'enfant a peu de chances de parler cette langue dans une famille et une collectivité en général qui parlent essentiellement le cantonais. A l'école, les cours d'anglais ont lieu de sept à neuf fois par semaine, à raison d'environ 35 minutes chacun. Comme l'a fait observer Ng (1994), ces cours sont souvent compartimentés en plusieurs périodes portant respectivement sur la grammaire, la composition, la lecture, la dictée, l'écoute et l'expression orale. Les enseignants sont encouragés à utiliser le plus possible la langue cible; cependant, dans la pratique, les cours sont généralement bilingues.

La tradition chinoise confucianiste accorde une grande importance à l'éducation – avec un accent particulier sur l'effort et la volonté (Lee, W.O., 1996). Cependant, malgré ce contexte fort et les encouragements tout aussi importants des parents dans le sens de l'étude de l'anglais, les résultats des élèves sont plutôt moyens. De nombreux jeunes se découragent assez rapidement – essentiellement pour les raisons suivantes:

- le manque d'intérêt de méthodes reposant principalement sur les manuels scolaires;
- la saturation par rapport aux devoirs à faire à la maison, aux examens et aux contrôles;
- le sentiment d'échec – l'échec peut cependant être également une réalité;
- une attitude réticente et inquiète (cf. Tsui, 1996).

L'enseignant d'anglais dans le primaire

La formation des enseignants

Des programmes de formation initiale et continue des enseignants – généralement à un niveau inférieur à celui du diplôme universitaire – sont assurés par le « Hong Kong Institute of Education » (HKIEd), qui est le principal pourvoyeur en la matière. En outre, des Licences (BEd) et Maîtrises (MEd) d'Enseignement peuvent être obtenues dans les deux plus anciennes et plus prestigieuses universités de l'île: l'Université de Hong-Kong et l'Université chinoise de Hong-Kong. La majorité des professeurs exerçant au niveau primaire ont suivi une formation de deux ou trois ans au HKIEd, débouchant sur un certificat d'enseignement. Les professeurs du primaire sont formés à l'enseignement des disciplines fondamentales que sont le chinois, les mathématiques et les études générales; on leur demande également de choisir une quatrième matière en option – par exemple l'anglais, la musique ou les arts plastiques. A leur entrée en fonction, les professeurs doivent en principe enseigner deux – voire trois – matières. Le Hong Kong Institute of Education (HKIEd) élabore actuellement un programme de perfectionnement à long terme, tandis qu'était inaugurée en septembre 1998 une Licence d'Enseignement (BEd), échelonnée sur quatre ans et conduisant au secteur primaire.

Le profil des enseignants

A Hong-Kong, dans le primaire, le corps enseignant se compose principalement de professeurs dévoués et âpres au travail, qui exercent dans des conditions difficiles et doivent faire face à une charge de travail énorme – notamment en matière de correction et de notation de copies. Néanmoins, des voix se sont souvent élevées pour critiquer la qualité des enseignants – en particulier au cours des vingt dernières années (cf. notamment Education Commission, 1990, 1992; Llewellyn, Hancock, Kirst & Roelffs, 1982; Tsui, 1993). Dans un contexte où l'on estimait généralement que le niveau d'anglais baissait sur l'ensemble du territoire, la critique s'est particulièrement concentrée sur la compétence des enseignants de langues. Une enquête récente de I. Lee (1996) sur le point de vue des enseignants du primaire à Hong-Kong révélait que ces derniers manquaient de confiance dans leurs propres capacités en anglais, qu'ils étaient un peu plus sûrs d'eux quant à leur capacité à conduire un cours et que, dans l'ensemble, ils n'avaient pas une haute idée d'eux-mêmes en tant que professeurs. Nous verrons ci-après que ce manque de confiance s'explique en partie par la prédominance, dans le primaire, de professeurs non formés à l'enseignement d'une langue et n'ayant pas de diplôme universitaire.

En effet, on a constaté, ces dernières années, le manque d'enseignants d'anglais dûment formés – ce qui peut s'expliquer par les effectifs considérables d'élèves dans le primaire et par le fait que l'anglais est une matière obligatoire pour tous

les élèves, à ce niveau. D'après une enquête récente, 55% des enseignants d'anglais du primaire ne sont pas formés à l'enseignement de cette langue (Education Department, 1997). Ces enseignants n'ayant pas reçu de formation spécifique se heurtent à deux grands problèmes: premièrement, ils ne sont pas assez compétents en anglais pour constituer un modèle, pour les élèves, sur le plan de l'utilisation de la langue, ou, tout simplement, pour dispenser un enseignement cohérent; deuxièmement, leur mauvaise connaissance d'une méthodologie propre à l'enseignement des langues freine les élèves eux-mêmes et a également des effets négatifs sur un éventuel épanouissement professionnel de l'enseignant.

Autre thème de débat, à Hong-Kong, dans ce domaine: le fait que les enseignants ne soient pas des diplômés de l'université. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la plupart des enseignants du primaire sont formés au HKIED (Hong Kong Institute of Education) qui, fondamentalement, assure une formation des enseignants de niveau inférieur à celle de l'université. Selon les chiffres de « l'Education Department » (1997), 3% seulement des enseignants du primaire sont diplômés de l'université; dès lors, le gouvernement conduit actuellement une politique de développement des postes d'enseignants diplômés dans le primaire. L'administration centrale de Hong-Kong a annoncé un objectif de 35% de postes de diplômés – par rapport à l'ensemble des postes d'enseignants du primaire - d'ici à 2001. L'objectif à plus long terme est de 100% d'enseignants diplômés.

L'établissement de normes

Etant donné les problèmes que nous venons d'évoquer, la Directive ECR n° 6 a recommandé – en vue de garantir la compétence linguistique des enseignants – l'établissement de normes minimum dans ce domaine, exigibles de tout nouvel enseignant; ce texte recommande précisément que tous les enseignants de langues soient « encouragés à obtenir les qualifications officiellement requises sur le plan linguistique – outre les qualifications normalement exigées pour exercer le métier d'enseignant » (Education Commission, 1995, p. 48). De plus, il a été prévu un système baptisé « Premiers secours », pour venir en aide aux enseignants de langues n'ayant pas de qualifications spécifiques en la matière.

Falvey et Conian (1997) – qui sont les deux consultants du projet de « normalisation » de l'enseignement de l'anglais – ont indiqué que les compétences exigibles devront être les suivantes:

- une compétence sur le plan strictement linguistique;
- une connaissance de la discipline sur le fond/ une prise de conscience des caractéristiques de la langue;
- une connaissance du contenu pédagogique/ une capacité à l'enseignement.

Etant donné l'ampleur de ce projet, l'évaluation se fera par étapes. A partir de 1999, les étudiants en formation initiale devront, avant d'être autorisés à exercer le métier d'enseignant, passer un contrôle indiquant qu'ils se situent au niveau des normes fixées. Les enseignants déjà en poste seront soumis à ce type de contrôle quelque temps après. Ces enseignants exerçant déjà le métier, mais se révélant au-dessous des normes requises, se verront offrir une formation et un soutien complémentaires, avant de passer une deuxième fois les épreuves de contrôle. On élabore actuellement un calendrier fixant les différentes étapes du processus et la date à laquelle l'ensemble des enseignants devra avoir passé les contrôles en question.

Le programme d'enseignement de l'anglais dans le primaire

Contrairement au Programme antérieur (Curriculum Development Committee, 1976), largement axé sur l'étude grammaticale, le Programme d'enseignement primaire conçu en 1981 (Curriculum Development Committee, 1981) a prévu une approche plus « communicative » de l'enseignement de l'anglais dans le primaire. Cependant, ce Programme, officiellement établi, n'a été que très peu appliqué dans les établissements scolaires. Ce décalage entre les dispositions théoriques et la réalité pratique est un phénomène fréquent à Hong-Kong (cf. Morris, 1992, 1995). En ce qui concerne plus particulièrement le défaut de mise en œuvre de cette approche dite « de communication », « l'Education Commission » en a donné (en 1994) les raisons suivantes:

- le manque de confiance des enseignants dans l'utilisation de la langue anglaise;
- la préférence de nombreux établissements pour les approches pédagogiques traditionnelles;
- les classes surchargées – phénomène qui entrave une véritable communication linguistique.

Afin de faire participer les élèves de manière plus active à leur propre apprentissage et de faire coïncider les processus d'évaluation, d'enseignement et d'apprentissage, la Directive ECR n° 4 (1990) a proposé l'élaboration d'un projet de programme scolaire très « ciblé » et axé sur des activités précises – et ce, à grande échelle. Ce projet, intitulé à l'origine « Targets and Target-Related Assessment » (TTRA), devait être en principe mis en place en mai 1993; il a cependant été différé, à la suite de protestations de la part d'enseignants et de directeurs d'établissements, portant principalement sur le manque de moyens et l'insuffisance de la formation des professeurs (Carless, 1997; Morris, 1995). Une nouvelle version du projet a alors été présentée, sous le nom de « Topic Oriented Curriculum » (TOC). Ce nouveau programme d'enseignement primaire, de caractère interdisciplinaire, doit être mis en œuvre, au départ, en chinois, en anglais et en mathématiques. Il est envisagé de l'étendre à toutes les disciplines

enseignées dans le primaire, mais aussi dans le secondaire. Morris et ses collaborateurs (1996, p. 240) déclarent que le « Topic Oriented Curriculum » est « probablement, en la matière, la réforme la plus globale et la plus radicale jamais entreprise à Hong-Kong ». Le programme d'enseignement de l'anglais dans le primaire étant aujourd'hui fondé sur ce « Topic Oriented Curriculum » (Curriculum Development Council, 1997), nous en exposons brièvement les bases ci-après (cf. également Carless, 1997, 1998; Clark, Scarino & Brownell, 1994; Morris, 1995; Morris et ses collaborateurs, 1996).

Le « Topic Oriented Curriculum » se compose de trois grands concepts: des objectifs précis, des activités bien définies et une évaluation reposant sur la réalisation de ces activités. Les objectifs de l'apprentissage constituent une orientation commune à l'ensemble des établissements scolaires de Hong-Kong et facilitent la conception de schémas de travail ou de manuels scolaires, ainsi que l'évaluation des progrès réalisés dans le sens des objectifs fixés. L'évaluation en fonction de critères définis et des activités accomplies permet de déterminer les progrès des élèves dans le sens des objectifs fixés, de collecter des informations et de les transmettre aux parties intéressées – notamment les parents. Cet ensemble d'objectifs, d'activités et de processus d'évaluation constitue le cadre global du programme et un lien récurrent entre enseignement, apprentissage et évaluation.

Le fondement du « Topic Oriented Curriculum » est la nécessité d'une participation active des élèves à leur apprentissage, ainsi qu'à l'élaboration et au développement des connaissances et des idées. Ce Programme a pour postulat le fait que les élèves doivent utiliser cinq grands modes d'apprentissage interconnectés:

- *la communication* – réception et partage de sens;
- *l'interrogation* – questionnement et essai de diverses hypothèses;
- *la conceptualisation* – organisation du savoir et identification de modèles;
- *le raisonnement* – argumentation logique et déductions, ou formulation de conclusions;
- *la résolution des problèmes* – notamment la définition, la justification et l'évaluation de solutions.

Le « Topic Oriented Curriculum » propose également d'accorder davantage d'attention aux besoins d'apprentissage personnels des divers élèves, de manière à mieux répondre à la diversité des styles, des rythmes et des capacités d'apprentissage.

Ce Programme est, dans une large mesure, conforme aux « bonnes pratiques internationales », fondées sur la connaissance actuelle des modes d'apprentissage des enfants et de l'enseignement de l'anglais. Ce « Topic Oriented Curriculum » a beaucoup de points communs avec les méthodologies de communication

(Carless, 1998). Cependant, il est novateur dans le contexte de Hong-Kong, où un modèle allant d'un « professeur-sommet » à une base constituée par l'ensemble de la classe est encore prédominant, avec des enseignants qui continuent à privilégier ce type de transmission du savoir. « A Hong-Kong, la tradition éducative veut qu'un enseignement de type purement didactique soit supérieur aux autres méthodes pédagogiques, en raison de la contrainte des examens du système public officiel et du refus des professeurs d'y changer quoi que ce soit » (Wong, 1996, p. 92). En revanche, le nouveau Programme dit « Topic Oriented Curriculum », orienté vers des activités définies et des modes d'apprentissage plus individualisés, constitue une véritable révolution pour la majorité des enseignants de Hong-Kong, qui pratiquent des approches plus traditionnelles (Carless, 1997).

Le « Topic Oriented Curriculum » se met en place de manière progressive – en fonction de l'enthousiasme et de la préparation dont peut faire preuve chaque établissement scolaire. Quelque 10% des écoles primaires l'ont mis en œuvre en septembre 1995 au niveau 1 de la scolarité; 61% des établissements ont déclaré appliquer ce Programme depuis l'année scolaire 1996/97; enfin, en date du mois de septembre 1998, 88% des écoles primaires l'avaient adopté. Les premiers résultats sont mitigés. Certains établissements et/ou enseignants ont accompli un travail satisfaisant dans le sens de la réalisation du programme (cf. Carless, 1998), tandis que, pour d'autres, la mise en place a été plus problématique – notamment en ce qui concerne le travail d'enregistrement et de bilan des progrès des élèves. Dans un premier rapport d'évaluation, Morris et ses collaborateurs (1996) sont parvenus aux conclusions suivantes:

- Le « Topic Oriented Curriculum » a eu des effets positifs dans l'enseignement primaire, au niveau organisationnel, dans la mesure où la progression professionnelle des enseignants a été favorisée grâce à une coopération et un travail d'équipe accrus;
- De nombreux enseignants n'ont guère compris le concept du Programme et n'ont donc pas été à même de le mettre en pratique;
- Il s'est avéré de manière assez évidente qu'il fallait développer et optimiser la formation continue des enseignants.

Cependant, étant donné que toute réforme éducative est un processus complexe et à long terme, il est encore trop tôt pour procéder à une évaluation définitive du projet « Topic Oriented Curriculum ».

Conclusion

Etant donné la valeur utilitaire de l'anglais, il semble probable que cette langue conservera, dans la période post-1997, le statut important qu'elle a toujours eu dans la société hong-kongaise. Hamlett (1997, p. 11) commente la situation en ces termes: « Il semble évident que la langue anglaise continuera à prospérer à Hong-Kong – il se peut même qu'elle bénéficie de la rupture avec l'époque coloniale ». Dans cette perspective de maintien de l'intérêt pour l'étude de l'anglais, on peut se demander quels sont les défis actuels et à venir en matière d'enseignement de l'anglais à de jeunes apprenants à Hong-Kong. Certains ont défini comme suit les éléments essentiels au développement d'un enseignement linguistique de qualité, dans le primaire, à Hong-Kong:

- des salaires compétitifs et des incitations permettant d'attirer et de retenir dans la profession des enseignants d'anglais de grande valeur – cela passant notamment par une amélioration des conditions de travail et des perspectives de carrière;
- la mise en œuvre du processus normatif évoqué plus haut, de manière à favoriser le premier élément – formulé ci-dessus – et à permettre de récompenser les enseignants les plus « performants », selon l'évaluation effectuée conformément à ces nouvelles normes;
- une formation continue des enseignants et le soutien, par les moyens adéquats, du Programme dit « Topic Oriented Curriculum », de manière à maintenir le rythme des premières innovations apportées par cette initiative et à leur faire prendre définitivement ancrage dans les établissements scolaires.

Le fondement de toutes ces améliorations sera une formation initiale et continue de grande qualité, en direction des futurs enseignants et des professeurs déjà en exercice. Comme l'a souligné Sze (1998), la clé de l'amélioration de l'enseignement des langues consiste dans un corps enseignant correctement formé et prêt à effectuer une longue carrière dans ce domaine. Sze fait spécifiquement allusion à la situation hong-kongaise; cependant, en vérité, son commentaire peut également s'appliquer à d'autres contextes.

Références

- ADAMSON, B.; AU YEUNG LAI, W. (1997) "Language and the Curriculum in Hong Kong: Dilemmas of Trigllossia". In M. Bray & W. O. Lee (eds) *Educational and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- AXLER, M.; YANG, A.; STEVENS, T. (1998) "Current Language Attitudes of Hong Kong Chinese Adolescents and Young Adults". In M. Pennington (ed) *Language in Hong Kong at Century's End*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- BICKLEY, G. (1990) "Plus Ça Change, Plus C'est la Même Chose: Attitudes Towards English Language Learning in Hong Kong – Frederick Stewart's Evidence". *World Englishes*, 9 (3), 289-300.
- BIGGS, J. (1996) "The Assessment Scene in Hong Kong". In J. Biggs (Ed) *Testing: To Educate or Select? Education in Hong Kong at the Crossroads*. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing Co.
- BOARD OF EDUCATION (1997) *Report on Review of 9-Year Compulsory Education*. Hong Kong: Government Printer.
- BOYLE, J. (1997a) "The Use of Mixed Code in Hong Kong English Language Teaching". *System*, 25 (1), 83-89.
- BOYLE, J. (1997b) "English in Hong Kong: Changing Attitudes to English" *English Today*, 51, 13 (3), 3-6.
- CARLESS, D. (1997) "Managing Systemic Curriculum Change: A Critical Analysis of Hong Kong's Target-Oriented Curriculum Initiative" *International Review of Education*, 43 (4), 349-366.
- CARLESS, D. (1998) "A Case Study of Curriculum Implementation in Hong Kong". *System*, 26 (3).
- CHAN, A.; HOARE, P.; JOHNSON, R. K. (1997) *English Medium Instruction in Secondary 1 and 2 in Hong Kong Schools: An Evaluation of Policy Implementation*. Hong Kong: Hong Kong Bank Language Development Fund.
- CLARK, J.; SCARINO, A.; BROWNELL, J. (1994) *Improving the Quality of Learning: A Framework for Target-Oriented Curriculum Renewal*. Hong Kong: Institute of Language in Education.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COMMITTEE (1976) *The Primary English Syllabus*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COMMITTEE (1981) *English (Primary 1-6)*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (1997) *Syllabuses for Primary Schools: English Language (Primary 1-6)*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION DEPARTMENT (1989) *Report of the Working Group Set Up to Review Language Improvement Measures*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION COMMISSION (1990) *Report No. 4: The Curriculum and Behavioural Problems in Schools*. Hong Kong: Government Printer.

- EDUCATION COMMISSION (1992) *Report No. 5: The Teaching Profession*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION COMMISSION (1994) *Report of the Working Group on Language Proficiency*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION COMMISSION (1995) *Report No. 6: Enhancing Language Proficiency: A Comprehensive Strategy*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION DEPARTMENT (1997) *Teacher Survey*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION & MANPOWER BRANCH (1994) *A Guide to Education and Training in Hong Kong*. Hong Kong: Government Secretariat.
- EVANS, S. (1996) The Context of English Language Education: The Case of Hong Kong. *RELC Journal*, 27 (2), 30-55.
- FALVEY, P.; CONIAM, D. (1997) "Introducing English Language Benchmarks for Hong Kong Teachers: A Preliminary Overview" *Curriculum Forum*, 6 (2), 16-35.
- FU, G. S. (1987) "The Hong Kong Bilingual" In R. Lord & N. H. L. Cheng (eds) *Language Education in Hong Kong*. Hong Kong: Chinese University Press.
- HAMLETT, T. (1997) "English in Hong Kong: the Future" *English Today* 51, 13 (3), 10-11.
- HONG KONG GOVERNMENT (1997) *Hong Kong 1997 – A Review of 1996*. Hong Kong: Government Information Services Department.
- JOHNSON, R. K. (1991) "Teaching and Learning in the English Stream in Secondary Schools: Implications of ECR 4" *Institute of Language in Education Journal*, 8, 10-24.
- LEE, I. (1996) "Hong Kong Primary Teachers' Perspectives on ELT" *RELC Journal*, 27 (2), 100-117.
- LEE, W.O. (1996) "The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition". In D. Watkins & J. Biggs (eds) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Australian Council for Educational Research.
- LLEWELLYN, J.; HANCOCK, G.; KIRST, M.; ROELOFFS, K. (1982) *A Perspective on Education in Hong Kong – Report by a Visiting Panel*. Hong Kong: Government Printer.
- LOWE, B. (1997) "English in Hong Kong: Teaching Journalism in a Second Language" *English Today*, 51, 13 (3), 8-9.
- LUKE, K. K.; RICHARDS, J. C. (1982) "English in Hong Kong: Functions and Status" *English Worldwide* 3, 47-64.
- MORRIS, P. (1992) *Curriculum Development in Hong Kong*. Hong Kong: Education Papers 7, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- MORRIS, P. (1995) *The Hong Kong School Curriculum*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- MORRIS, P.; ADAMSON, B.; AU, M. L.; CHAN, K. K.; CHAN, W. Y.; KO, P. Y., AU YEUNG LAI, W.; LO, M. L.; MORRIS, E.; NG, F. P.; NG, Y. Y.; WOMG W. M.; WONG, P. H. (1996) *Target-Oriented Curriculum Evaluation Report: Interim Report*. Hong Kong: Faculty of Education, University of Hong Kong.
- NG, S. M. (1994) *Language Teaching and Bilingual Literacy at Pre-Primary and Primary Levels in Hong Kong*. Report to Education Commission.

- PENNINGTON, M.; YUE, F. (1994) "English and Chinese in Hong Kong: Pre-1997 Language Attitudes" *World Englishes*, 13 (1), 1-20.
- PIERSON, H.; FU, G. S.; LEE, S. Y. (1980) "An Analysis of the Relationship between Language Attitudes and English Attainment of Secondary School Students in Hong Kong". *Language Learning*, 30, 289-316.
- PIERSON, H. (1987) "Language Attitudes and Language Proficiency: A review of Selected Research". In R. Lord & N. H. L. Cheng (eds) *Language Education in Hong Kong*. Hong Kong: Chinese University Press.
- PIERSON, H. (1998) "Societal Accommodation to English and Putonghua in Cantonese-Speaking Hong Kong". In M. Pennington (ed) *Language in Hong Kong at Century's End*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- RICHARDS, J. C.; TUNG, P.; NG, P. (1992) "The Culture of the English Language Teacher: A Hong Kong Example". *RELC Journal* 23, 81-102.
- SZE, P. (1998) "Towards ELT Professionalism in Hong Kong: Connecting Curriculum Renewal and Teacher Development". *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 1 (1), 60-78.
- TSUI, A. B. M. (1993) "Challenges in Education and Continuous Teacher Development". In A. B. M. Tsui & I. Johnson (eds) *Teacher Education and Development*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- TSUI, A. B. M. (1996) "Reticence and Anxiety in Second Language Learning". In K. Bailey & D. Nunan (eds) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WONG, Y. F. (1996) *To Investigate the Understanding of Principals and Teachers of the Key Features of the Target-Oriented Curriculum (TOC) and Their Perceptions of Its Impact on Their Teaching*. Unpublished master's thesis. University of Hong Kong, Hong Kong.

Eléments biographiques

David Carless

David Carless est Maître de Conférences au Département d'anglais de l'Institut d'Education de Hong-Kong. Il achève actuellement sa thèse de Doctorat à l'Université de Warwick; le sujet en est la mise en oeuvre du Programme « Target-Oriented Curriculum » (TOC) à Hong-Kong. En tant que chercheur, il s'intéresse tout particulièrement aux questions directement liées à la pratique de l'enseignement en classe, aux réformes éducatives et à la mise en oeuvre d'innovations pédagogiques.

P.M. Jennie Wong

P. M. Jennie Wong est Maître de Conférences au Département d'anglais de l'Institut d'Education de Hong-Kong. Auparavant, elle avait enseigné pendant une dizaine d'années dans le primaire à Hong-Kong. Ses domaines de recherche privilégiés sont l'efficacité dans la pratique du métier d'enseignant, l'autonomie des apprenants, les stratégies d'apprentissage et les questions liées à l'exercice du métier en classe.

L'enseignement des langues vivantes dans le primaire en Australie

Penny McKay

Introduction

En Australie, l'enseignement des langues étrangères dans le primaire a connu un développement rapide au cours de ces dix dernières années – à tel point qu'il est prévu qu'en l'an 2000, la quasi-totalité des élèves du primaire aura étudié une langue vivante pendant deux ans ou plus, avant l'entrée dans le secondaire.

On parle plus de 90 langues sur le continent australien et quelque 14% des enfants australiens scolarisés parlent une langue autre que l'anglais chez eux (Clyne, 1988, p. 22). L'enseignement des langues (que l'on désigne souvent par le sigle LOTE – « Languages Other Than English » – Langues autres que l'anglais) est censé refléter cette diversité et promouvoir le pluralisme, qui est l'un des objectifs nationaux. Aussi existe-t-il, dans les établissements scolaires, de nombreux programmes liés aux communautés linguistiques (des programmes dans le cadre desquels on enseigne la langue maternelle ou familiale des différents élèves) et des programmes scolaires « ethniques » (c'est-à-dire organisés et gérés par les communautés ethniques elles-mêmes – les cours ayant lieu généralement le samedi matin), notamment dans les villes comptant de nombreux immigrés (telles que Melbourne et Sydney), mais aussi – dans une moindre mesure – dans d'autres villes du pays.

En Australie, l'enseignement des langues est également lié à une reconnaissance constante des atouts que peut apporter l'étude des langues sur les plans intellectuel et éducatif; par le passé, étant donné l'héritage éducatif britannique, ce phénomène était essentiellement lié aux langues européennes.

Parmi les raisons qui se sont fait jour plus récemment pour justifier l'enseignement des langues – et même son renforcement – figure une sorte de « sentiment d'urgence ». En effet, depuis un certain nombre d'années, l'Australie a procédé à un réalignement et à une révision de son identité dans le sens de l'appartenance à la sphère asiatique; aussi a-t-on œuvré au développement de l'enseignement des langues asiatiques à l'école.

Le Gouvernement fédéral de Canberra a relevé ce défi de l'enseignement des langues asiatiques, aussi bien à l'école qu'à l'université, par l'élaboration de deux politiques linguistiques à l'échelon national, par la rédaction de plusieurs rapports majeurs (notamment Lo Bianco, 1987; Department of Education, Employment and Training – Ministère de l'Éducation, de l'Emploi et de la

McKay

Formation, 1991; Coalition of Australian Government, 1994) et la création de plusieurs commissions de haut niveau (National Asian Languages and Studies in Australian Schools Taskforce – NALSAS). Des crédits importants ont été affectés à ce secteur de l'enseignement des langues asiatiques, à l'école et au niveau des établissements dits « tertiaires ». Les principales langues d'Asie officiellement désignées par le gouvernement fédéral sont le japonais, le chinois (mandarin), l'indonésien et le coréen.

Ce choix élargit rapidement nos horizons – trop rapidement, selon certains; de plus, cette situation nouvelle a un impact important sur les programmes linguistiques à l'école. Les responsables politiques et les gestionnaires de programmes scolaires mettent l'accent sur le fait que cet enseignement des langues asiatiques ne doit en aucun cas remplacer celui, plus traditionnel, des langues européennes; les langues asiatiques sont plutôt un complément dans le cadre du développement général de l'enseignement des langues. Cependant, certains enseignants n'en sont pas convaincus; pour ma part, j'ai pu observer un changement assez net en matière de recrutement d'enseignants de langues au niveau scolaire. Le pourcentage de futurs professeurs étudiant à la « Queensland University of Technology » et ayant une langue asiatique pour langue maternelle a rapidement augmenté ces dernières années – bon nombre de ces étudiants très intéressants constituant une nouvelle catégorie, que je me suis permis de baptiser « les Australiens de souche internationale »; ces jeunes gens ont souvent obtenu un diplôme de japonais, de chinois, de coréen ou d'indonésien, ont enseigné l'anglais dans leur pays pendant un an ou plus et ont enfin entamé de nouvelles études en vue de devenir enseignant. D'autre part, l'Australie forme également un nombre croissant de professeurs ayant une des langues asiatiques en question pour langue natale, ayant, dans de nombreux cas, suivi une formation d'enseignant dans leur pays d'origine et ayant finalement épousé une Australienne (ou un Australien), ou encore espérant obtenir un emploi et un permis de résidence en Australie, après l'obtention d'un diplôme dans l'une de nos universités. A l'heure actuelle, les diplômés parlant une langue asiatique ont plus de chances d'obtenir un poste d'enseignant que d'autres candidats. Ces diplômés vont probablement enseigner à des tranches d'âge recouvrant aussi bien le primaire que le secondaire – dans ce que l'on appelle un « regroupement » d'écoles (dont nous dirons un mot plus bas).

Cette orientation vers les langues asiatiques est un phénomène national, né de la volonté des autorités du Commonwealth d'affecter des crédits importants à ce secteur à partir des recettes fiscales. Désormais, les cinq états et les deux territoires australiens ont la responsabilité de mettre en œuvre ces innovations, tout en poursuivant l'application des programmes existants (les autorités du Commonwealth n'ayant pas la charge de l'enseignement). Chaque état australien dispose de ses propres équipes de consultants, aux niveaux central et régional. On a pu observer un certain degré de coordination entre les différents états; cependant, au final, on peut dire que chaque état australien est autonome en matière éducative. Cela permet des innovations, voire, occasionnellement, une remise en question assez radicale.

En Australie, l'entrée à l'école primaire se fait autour de 5 ans; la scolarité primaire dure jusqu'à la sixième ou la septième année d'enseignement (selon les états) – soit jusqu'à l'âge de 12 ans environ. A l'heure actuelle, la plupart des programmes de langues commencent vers le milieu ou la fin de la scolarité primaire – soit entre la 3^e et la 6^e année.

Les motivations que nous exposons ci-après et qui justifient le développement de l'enseignement des langues dans le primaire traduisent les diverses influences déjà évoquées plus haut:

- l'enseignement des langues dans le primaire contribue à une Australie multiculturelle, dans la mesure où il favorise la compréhension interculturelle: « Le caractère multiculturel et multilingue de la société australienne fait que l'enseignement des langues dans le primaire est un instrument essentiel de maintien et de développement des langues et des cultures constituant la collectivité australienne » (Ingram, 1992);
- l'enseignement des langues dans le primaire permet de poser les jalons d'un apprentissage plus développé: « Certains éléments tendent à prouver que l'instauration d'un apprentissage précoce des langues vivantes – dans l'enseignement primaire – permettra de rendre encore plus efficace la poursuite des études dans ce domaine » (Ingram, 1992);
- l'enseignement des langues dès le niveau primaire crée davantage de conditions de réussite d'un apprentissage linguistique ultérieur: « L'argument le plus fort en faveur de l'étude d'une langue étrangère le plus tôt possible dans le cadre du système scolaire est peut-être l'idée que cela favorisera des niveaux de compétence élevés, aux stades ultérieurs » (Ingram, 1992).

L'âge de départ de l'apprentissage linguistique

Dans différents états/territoires australiens, diverses ordonnances déterminent à quel âge doit commencer l'apprentissage des langues dans le primaire. Dans le Queensland, diverses initiatives récentes vont dans le sens d'un démarrage de l'étude d'une langue étrangère, pour la majeure partie des élèves du primaire, en 6^e année de scolarité (soit à l'âge de 11 ans); il s'agit là d'une première étape vers l'instauration d'un apprentissage linguistique pour tous dès la 3^e année de scolarité (soit à 7 ans) – mesure qui devrait être mise en œuvre dans de brefs délais.

Le tableau 11 ci-dessous donne une idée des politiques d'enseignement des langues étrangères (LOTE – Languages Other Than English) dans les différents états et territoires, tandis que le tableau 12 indique dans quelle mesure cet enseignement est désormais obligatoire dans chacun des états ou territoires du pays.

McKay

Territoire de la capitale australienne	<ul style="list-style-type: none"> - LOTE pour tous les élèves de la 3^e à la 8^e année - LOTE pour 50% des élèves, les 9^e et 10^e années - LOTE pour 25% des élèves, les 11^e et 12^e années
New South Wales (Nouvelle-Galles du Sud)	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les élèves étudient une langue étrangère, de la maternelle à la 12^e année
Northern Territory (Territoire du Nord)	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement d'une langue étrangère contribue à une éducation très ouverte et équilibrée de l'ensemble des élèves. - Encouragement au développement des programmes de LOTE.
Queensland	<ul style="list-style-type: none"> - LOTE pour tous les élèves de la 6^e à la 8^e année - Etude choisie en 9^e et 10^e années. - Option en dessous de la 6^e année
South Australia (Australie-Méridionale)	<ul style="list-style-type: none"> - LOTE pour tous les élèves du primaire - Tous les élèves du secondaire doivent avoir accès à un programme de langue étrangère (mesure à l'examen).
Tasmanie	<ul style="list-style-type: none"> - De la 3^e à la 10^e année, tous les élèves auront la possibilité d'étudier une langue étrangère
Victoria	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les élèves se préparant à l'entrée en 10^e année étudieront une langue étrangère. - Langue étrangère pour 25% des élèves de 11^e et 12^e année.
Western Australia (Australie-Occidentale)	<ul style="list-style-type: none"> - Etude d'une langue étrangère pour tous les élèves, de la 3^e à la 10^e année

Tableau 11: Aperçu des politiques d'enseignement des langues étrangères dans les différents états et territoires australiens. Données fournies par Mme Anne Wait du Département de l'Education du « Northern Territory ».

Territoire de la capitale australienne	– En date de l’an 2000, LOTE obligatoire de la 3 ^e à la 10 ^e année
New South Wales (Nouvelle-Galles du Sud)	– D’ici à 2010, LOTE obligatoire pour tous les élèves, de la maternelle à la 12 ^e année
Northern Territory (Territoire du Nord)	– LOTE non obligatoire, mais bénéficiant d’un soutien important
Queensland	– A la date de 1994, LOTE obligatoire de la 6 ^e à la 8 ^e année (mesure déjà appliquée)
South Australia (Australie-Méridionale)	– A la date de 1995, LOTE obligatoire pour tous les élèves du primaire (mesure appliquée)
Tasmanie	– LOTE non obligatoire, mais bénéficiant d’un soutien important. Des objectifs ont été fixés dans ce domaine, mais ce sont les établissements et zones scolaires qui décident du caractère obligatoire ou non des programmes de langues étrangères
Victoria	– D’ici à l’année 2000, LOTE obligatoire pour tous les élèves se préparant à l’entrée en 10 ^e année
Western Australia (Australie-Occidentale)	– D’ici à l’an 2000, LOTE obligatoire pour tous les élèves, de la 3 ^e à la 10 ^e année

Tableau 12: Caractère obligatoire ou non des politiques d’enseignement des langues étrangères (LOTE) dans les différents états et territoires australiens. Données fournies par Mme Anne Wait du Département de l’Education du « Northern Territory ».

Les langues enseignées

En règle générale, chaque établissement scolaire détermine quelles langues étrangères seront enseignées par ses professeurs – dans le cadre de la liste de « langues prioritaires » établie par l’état concerné, après consultation des parents et compte tenu des langues enseignées dans les établissements secondaires de la région en question. Dans le Queensland, les langues prioritaires (c’est-à-dire faisant l’objet d’un développement privilégié) sont le chinois, le français, l’allemand, l’indonésien, l’italien, le japonais et le coréen; dans le Territoire de la capitale australienne (Australian Capital Territory), ces langues prioritaires sont le chinois, l’indonésien, le japonais et le coréen. Le tableau 13 ci-après indique les priorités linguistiques selon les états et territoires.

McKay

	ACT	NSW	NT	QLD	SA	TAS	VIC	WA
Langues aborigènes			✓		*	*		✓
Arabe		✓					✓	
Auslan						*		
Chinois	✓	✓	✓	✓	*	*	✓	✓
Français		✓	✓	✓	*	✓	✓	✓
Allemand		✓	✓	✓	*	✓	✓	✓
Indonésien	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	✓
Italien		✓	✓	✓	*	*	✓	✓
Japonais	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	✓
Coréen	✓	✓		✓			✓	✓
Grec Moderne		✓	✓		*		✓	✓
Russe		✓					✓	
Espagnol		✓			*	*	✓	✓
Thai							✓	✓
Vietnamien		✓			*		✓	✓

Tableau 13: Les langues prioritaires dans les différents états et territoires. Langues prioritaires, langues clés ou encore langues faisant l'objet d'un développement prioritaire. * Langues bénéficiant d'un soutien.

Le tableau 14 ci-après indique la croissance récente (de 1991 à 1995) du nombre d'élèves du primaire étudiant une langue étrangère dans l'état de Victoria. Quant au Tableau 15, il indique les pourcentages d'élèves, par langue étrangère, dans ce même état du Victoria.

1991	18%
1992	24%
1993	27%
1994	46%
1995	62%

Tableau 14: Croissance des effectifs d'élèves du primaire étudiant une langue étrangère dans l'état de Victoria, entre 1991 et 1995. Programmes traditionnels, en classe (LOTE) et Programmes dits PALS (Primary Access to Language via Satellite programmes – Etude des langues au niveau primaire par liaison satellite)(Directorate of School Education – Direction de l'Enseignement scolaire, Victoria: 23)

Italien	32.50%
Indonésien	23.30%
Japonais	21.80%
Allemand	8.70%
Français	5.65%
Chinois (Mandarin)	2.50%
Grec moderne	2.10%
Espagnol	1.10%
Vietnamien	0.60%
Turc	0.60%
Arabe	0.40%
Auslan	0.20%
Coréen	0.10%
Macédonien	0.10%
Serbe	0.10%
Croate	0.10%
Hébreu	0.10%
Néerlandais	0.00%

Tableau 15: Pourcentage d'élèves par langue étrangère dans l'état de Victoria (Directorate of School Education, Victoria, 1996: 26)

On peut dire, par conséquent, qu'en matière d'enseignement des langues dans le primaire, la situation varie en fonction de chaque état; cependant, de toute évidence, ce processus se développe dans l'ensemble des états et territoires australiens.

Problèmes en matière d'offre d'un enseignement de langues étrangères dans le primaire

De nombreux problèmes se posent en matière d'offre et d'enseignement de langues étrangères dans les écoles primaires australiennes – bon nombre de ces problèmes vous étant sans doute familiers. Nous en exposons brièvement quelques-uns ci-après.

La disponibilité en professeurs et le niveau de compétence des professeurs existants

Du fait des pressions dans le sens d'un développement de l'enseignement des langues, on constate un manque de professeurs suffisamment qualifiés – notamment en ce qui concerne les langues asiatiques. Si de nombreux enseignants sont parfaitement compétents en termes de méthodologie de

McKay

l'enseignement d'une langue, il faut noter que l'on emploie également des professeurs ayant de faibles capacités dans la langue en question, ou ayant été « recyclés » sans que l'on accorde suffisamment de temps à leur perfectionnement strictement linguistique – si bien que, selon certains, cet enseignement imparfait est pire qu'une absence totale d'offre, dans ce domaine des langues étrangères. Certains états ont instauré un système d'évaluation linguistique des professeurs de langues – afin d'apporter un minimum d'amélioration au niveau général de cet enseignement. Ainsi, les autorités du Queensland procèdent à une interview de tous les candidats à un poste de professeur de langues (interview qui va au-delà de l'entretien traditionnel d'embauche dans un établissement scolaire): il s'agit d'évaluer et de noter leur compétence strictement linguistique et leur compréhension des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère. C'est la première initiative de ce type en Australie et cela a eu un effet immédiat et positif sur la formation des enseignants de langues étrangères à l'université – dans la mesure où les universités ont davantage pris en considération le développement des compétences en question.

Pour répondre à la demande de l'ensemble des élèves, dans une perspective de développement de l'enseignement des langues étrangères, la plupart des professeurs de ce secteur devront désormais enseigner dans un groupe d'écoles – en d'autres termes, ils seront basés dans un établissement principal et donneront également des cours dans divers établissements voisins – aussi bien primaires que secondaires. Ce système de « regroupement scolaire » permet de « dispatcher » les professeurs de langues dans un plus grand nombre d'établissements et contribue également à une certaine continuité des programmes entre le primaire et le secondaire. Cela signifie aussi que les professeurs doivent avoir, désormais, la capacité d'enseigner aussi bien au niveau primaire que dans le secondaire; dès lors, un nouveau problème se pose: est-ce que des professeurs le plus souvent formés à l'enseignement secondaire, voire ayant déjà pratiqué le métier à ce niveau, vont avoir les compétences et la formation nécessaires à l'enseignement des langues dans le primaire?

La continuité des programmes

Les élèves n'ont pas toujours la possibilité d'étudier une langue donnée, de manière continue, de la 1^{ère} à la 12^e année de scolarité, du fait qu'un certain nombre d'établissements primaires, offrant tout un éventail de langues étrangères, débouchent, au niveau de la région, sur un établissement secondaire proposant un nombre de langues plus réduit, voire des langues différentes. Le système du « regroupement scolaire » évoqué plus haut a permis d'y remédier en partie, dans la mesure où une collectivité donnée négocie désormais un groupe de langues valable à la fois pour le primaire et le secondaire; de plus, comme nous l'avons également déjà souligné, les états australiens se sont aussi efforcés de traiter ce problème de la continuité en développant prioritairement l'enseignement d'un groupe de langues « privilégié ».

Le passage du primaire au secondaire peut être également problématique pour des jeunes ayant étudié une langue étrangère dans le primaire et se retrouvant parfois aux côtés de débutants, dans des classes regroupant plusieurs niveaux d'élèves; dès lors, les jeunes gens déjà initiés à la langue en question doivent pratiquement repartir à zéro. C'est une situation qui peut se révéler très frustrante pour ces élèves, au niveau du premier degré du secondaire; à cet égard, le sentiment de « gâchis » ou de perte de temps peut être très important à l'issue de deux années de secondaire.

Le « temps de contact » avec la langue étrangère et l'amélioration des compétences linguistiques

En 1991, un rapport important (Coalition of Australian Government, 1991, p. 91) établissait que 75% des élèves du primaire étudiaient une langue étrangère à raison de moins d'une heure par semaine. D'autre part, d'après Ingram (1992, p. 16), de nombreux éléments tendaient à prouver qu'un tel système était pour le moins inefficace en ce qui concernait l'étude d'une deuxième langue. Selon les recommandations actuelles (Kirkpatrick, 1995, p. 22), pour un apprentissage linguistique efficace, les élèves doivent, de la 3^e à la 10^e année de scolarité, avoir au moins 2 heures et demie de cours par semaine – puis trois heures hebdomadaires au niveau du second degré du secondaire. On estime que ce niveau horaire doit permettre aux élèves de posséder, en fin de scolarité, les « compétences sociales et professionnelles minimales » (Ingram et Wylie, 1989).

David Ingram (1992, p. 12) fait valoir (avec raison) que les concepteurs de programmes devraient commencer par établir un niveau de compétence à atteindre en fin de scolarité, puis travailler sur cette base, en sens inverse, afin de déterminer le temps nécessaire, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, pour atteindre précisément le niveau fixé.

M. Ingram déplore que les directeurs d'établissements et les concepteurs de programmes linguistiques aient souvent une approche du type « c'est tout ce que nous pouvons nous permettre en la circonstance » et qu'ils décident du temps à consacrer à l'étude de la langue étrangère sur la base du temps disponible dans le cadre des horaires scolaires et de la disponibilité des enseignants (Ingram, 1992, p. 12). Cette approche serait acceptable si l'enseignement des langues dans le primaire avait pour seul objectif la compétence linguistique; cependant, certains ne manquent pas de faire observer qu'à ce niveau d'apprentissage précoce, l'un des objectifs majeurs est aussi la prise de conscience à la fois linguistique et culturelle. Au niveau du primaire, ce conflit entre un objectif purement linguistique et une prise de conscience culturelle est très actuel.

La question de la motivation

Depuis le début de la rédaction du présent article, je me suis entretenu avec plusieurs enseignants de langues du primaire et leur ai notamment demandé ce qui, pour eux, constituait les défis majeurs à l'heure actuelle. Je suis assez préoccupée par le fait qu'un plus grand nombre de professeurs que je n'imaginai m'aient avoué que, pour eux, le problème de la motivation était l'un des problèmes majeurs. En effet, dans certains établissements scolaires, certains élèves estiment que l'étude d'une langue étrangère est une perte de temps – notamment en zone rurale et dans les secteurs les plus défavorisés sur le plan socioéconomique. En l'occurrence, ce sont non seulement les élèves en question, mais aussi leurs parents qui ne comprennent pas toujours l'utilité de l'étude des langues. Certains directeurs d'établissements et professeurs eux-mêmes n'en voient pas la valeur et déplorent le caractère obligatoire de l'enseignement des langues dans le primaire. On devine que ce type d'attitude est dû en ligne directe aux problèmes de distance et d'isolement géographiques; cependant, chez certains, il dénote également un rejet de l'évolution récente de l'Australie vers une société multiculturelle.

Les élèves peu motivés créent un problème en classe et leurs camarades plus intéressés par les études linguistiques peuvent être freinés dans leur élan et, finalement, peuvent eux-mêmes « décrocher » en raison de l'ennui qui s'installe. Le vrai problème est qu'il finit par être impossible de motiver les élèves dans le sens d'une prise en charge personnelle de leur apprentissage, ou en vue, tout simplement, de leur faire apprendre des éléments par cœur – ce qui est essentiel dans le processus d'étude des langues. Dès lors, les cours peuvent être essentiellement consacrés à participer à des jeux et à des activités très simples, visant à faire assimiler, par les élèves, les éléments fondamentaux de la langue en question. En revanche, dans un tel contexte, l'usage de la langue en tant qu'instrument de communication est relégué à l'arrière-plan et peut même, en ce qui concerne certains élèves, ne plus être qu'une possibilité purement théorique.

La distance

Le Professeur Geoffrey Blainey, historien australien, écrivait ceci en 1966:

Les distances géographiques caractérisent l'Australie, comme les montagnes la Suisse. Que ce soit par voie maritime ou par voie aérienne, la plupart des régions d'Australie se situent à près de 20 000 km de l'Europe occidentale... Les côtes australiennes s'étendent elles-mêmes sur quelque 19 000 km et les régions côtières dans leur ensemble ont une superficie pratiquement égale à celle des Etats-Unis – à l'exclusion de l'Alaska. La distance séparant une partie des côtes australiennes d'une autre zone côtière, ou encore la distance entre la côte et l'intérieur des terres ont constitué un problème aussi délicat que celui de l'isolement de l'Australie par rapport à l'Europe.

Les Australiens ont toujours su que ces problèmes de distance et d'isolement avaient véritablement façonné l'histoire de leur continent...

(Blainey, 1966)

Il est incontestable que les distances géographiques constituent aussi un défi pour l'enseignement des langues en Australie.

Dans les établissements scolaires isolés, l'enseignement des langues souffre, dans une certaine mesure, du fait que ce sont des professeurs moins qualifiés et moins expérimentés qui en sont responsables, voire de l'absence totale d'enseignants dans ce domaine. Dans ces zones isolées, les élèves ont, depuis de nombreuses années, la possibilité d'étudier les langues à distance – par le biais d'ensembles éducatifs et pédagogiques, qui leur parviennent notamment grâce à des liaisons radio ou téléphoniques. Plus récemment, des techniques plus novatrices d'enseignement à distance ont pu être instaurées: nous voulons parler du satellite et des réseaux informatiques.

Dans l'état de Victoria, les Programmes dits PALS (Primary Access to Language via Satellite Programmes – Accès aux langues étrangères, au niveau de l'enseignement primaire, par liaison satellite) fonctionnent pour l'indonésien, l'italien, l'allemand et le français. De même, dans l'état du New South Wales, il existe un programme de même type (dit ALS – Access to Languages via Satellite) pour le japonais et le chinois (mandarin).

Les programmes PALS et ALS, transmis par satellite, prennent la forme d'une télévision interactive, où l'on s'efforce de recréer le face-à-face entre professeur et élève. Les « émissions » en question ont lieu deux fois par semaine; elles durent 30 minutes chacune et sont présentées par un enseignant (de préférence à un comédien). Pendant ces « cours », l'élève peut avoir un rapport interactif avec le studio émetteur – par téléphone ou par fax. Il y a également, dans la classe recevant cet enseignement à distance, un professeur, qui n'a pas les compétences requises pour enseigner directement la langue en question, mais qui aide néanmoins les élèves à accomplir les tâches proposées par l'enseignant se trouvant en studio. L'équipe enseignante centrale fournit des ensembles de supports de soutien et encourage les liens avec des établissements-partenaires, en vue d'activités complémentaires.

La télématique est une autre manière de surmonter les distances géographiques. Nous voulons parler d'un programme informatique central – auquel les élèves de différentes classes, très éloignées les unes des autres, sont reliés par le biais d'un écran d'ordinateur. Dans ce contexte, le professeur et les élèves peuvent communiquer par téléphone (voire par fax sur le même réseau). Le support proposé sur ordinateur provient d'un CD-ROM, sous le contrôle de l'enseignant, mais les élèves peuvent également intervenir personnellement, dans chaque classe concernée, par interaction sur ce support à distance. L'une de mes élèves, Delect Batt, étudie actuellement ce type d'interaction télématique: il s'agit d'une étude de cas portant sur 5 classes et ayant recours à des entretiens, ainsi

McKay

qu'à des enregistrements audio et vidéo, analysés par le biais d'un système d'observation conçu par la « Coalition of Australian Government » (cf. notamment Spada & Frohlich, 1995). L'auteur de l'étude commence seulement à déceler les schémas révélés par ce travail; cependant, l'une des tendances qui apparaît d'ores et déjà clairement est que professeurs et élèves mettent longtemps à aller jusqu'au bout des activités et exercices proposés et que de nombreuses activités s'organisent, semble-t-il, autour de jeux de vocabulaire.

Deux grandes initiatives

Nous voudrions à présent évoquer deux initiatives majeures en matière de programmes linguistiques aux niveaux primaire et secondaire. Ces deux projets vous donneront en principe une idée de l'orientation actuelle de l'enseignement des langues en Australie – ou, en tout cas, des efforts déployés en direction de l'élaboration des programmes et de l'enseignement scolaire.

Le Programme cadre relatif au niveau linguistique

La première des deux initiatives en question remonte à 1985 – date à laquelle était entrepris, de manière inhabituelle, à l'échelon national, un projet de programme d'enseignement des langues. Ce projet, dit « Australian Language Levels » (ALL) s'est échelonné sur six ans, à partir d'une petite équipe centrale basée à Adelaïde – dont j'étais moi-même l'un des responsables (immédiatement après avoir occupé un poste d'enseignant). L'équipe en question a collaboré avec des professeurs, dans toute l'Australie, et a parcouru plusieurs milliers de kilomètres pendant les cinq ou six années concernées afin d'élaborer un Programme-Cadre interlinguistique, destiné notamment à un apprentissage précoce des langues et recouvrant globalement l'ensemble de la scolarité – de la maternelle à la 12^e année. L'élaboration de ce Programme s'est accompagnée d'un travail sur le développement professionnel des enseignants – les deux volets du projet étant menés parallèlement. Cela a conduit à la formulation de « Lignes directrices ALL (Australian Language Levels – Niveau linguistique en Australie) » (Scarino, Vale, McKay & Clark, 1988), ainsi qu'à tout un ensemble de supports – dont ce que l'on a appelé le « Pocket ALL » (Vale, Scarino & McKay, 1991). Ce Projet ALL a eu une influence très importante sur la conception des programmes linguistiques australiens. Cette influence continue à s'exercer sur des textes plus récents relatifs aux programmes scolaires – soit de manière explicite (les auteurs de ces textes adressant clairement leurs remerciements aux responsables du Projet initial), soit implicitement (les orientations du projet en question ayant été, de toute évidence, assimilées et intégrées aux nouveaux textes).

Afin de résumer en quelques points l'essence du projet ALL, nous allons procéder, ci-après, à une analyse de quelques-uns des fondements du Programme-Cadre. Le projet visait essentiellement à aider les professeurs à

adopter une approche plus coordonnée et plus structurée de l'offre de programmes scolaires, ainsi qu'une méthodologie plus axée sur la communication en classe. Il n'a jamais été envisagé d'imposer le Projet ALL aux établissements scolaires; il devait simplement constituer un moyen d'enseignement. Toujours est-il qu'un certain nombre de textes relatifs aux programmes scolaires, aussi bien à l'échelon national qu'à celui des états, se sont constitués à partir du Projet ALL, prévoyant un financement aussi bien fédéral qu'au niveau des états, ainsi que des lignes directrices nationales pour l'enseignement, dans le primaire, du chinois, du japonais, de l'indonésien et du vietnamien (« National Curriculum Guidelines », 1993) et, enfin, des programmes et supports à établir au niveau des états – pour tout un ensemble de langues, aussi bien asiatiques qu'européennes.

PROJET ALL – Fondement 1: le « puzzle » des programmes scolaires

Ce que l'on peut appeler le « puzzle » des programmes constitue un tableau général de l'enseignement des langues vivantes – lequel permet aux enseignants de comprendre les quelques points suivants:

- aucun élément du « puzzle » ne peut exister isolément;
- tous les éléments sont reliés de manière inextricable;
- la modification de l'un de ces éléments a forcément une incidence sur le reste du « puzzle » programmatique. Pour prendre un exemple concret, toute évolution des pratiques d'évaluation conduit nécessairement à un changement des pratiques d'enseignement, de même qu'inversement, toute modification du contenu du programme linguistique entraîne en toute logique une transformation des procédures d'évaluation (Scarino et ses collaborateurs, 1988, p. 5).

PROJET ALL – Fondement 2: la structure par phases

Le Projet ALL propose une « Structure par phases » en matière d'organisation des programmes linguistiques. Il s'agit de phases progressives, interconnectées, liées à l'âge des élèves et applicables à toutes les langues enseignées en Australie. Chacune de ces « phases » propose un contenu global (cf. Scarino et ses collaborateurs, 1988, Book 3), élaboré conformément au Programme-Cadre ALL. Le contenu en question peut être affiné pour chaque langue étrangère (cela s'est effectivement produit dans le cas d'un certain nombre de langues).

Pour donner un aperçu de ce système, disons que les élèves en « Phase A » n'ont aucune connaissance ou une connaissance très limitée de la langue étrangère en question, alors que les élèves en « Phase C » possèdent déjà des bases (très probablement parce que leurs parents/grands-parents parlent cette langue au

McKay

domicile familial). Ou encore, les élèves en « Phase 1 » sont des débutants, qui ne connaissent pas du tout la langue en question. Les élèves progressent généralement vers les étapes ou phases supérieures – notamment le second degré du secondaire, où l'apprentissage et l'évaluation se font sur la base des connaissances et expériences déjà acquises. La transition du primaire au secondaire est facilitée par le fait qu'une même phase d'étude est commune aux deux niveaux (fin du primaire et début du secondaire). Même s'ils ne sont responsables que d'une seule classe, les enseignants doivent savoir qu'ils peuvent avoir, dans un même cours, des élèves de niveaux différents (c'est-à-dire liés à des phases différentes); dès lors, ces professeurs doivent prendre en compte chaque phase en particulier et y adapter leur enseignement.

Cette « Structure par phases » vise à établir un cadre de référence commun à tous les programmes scolaires, quelle que soit la langue étrangère concernée; ce système doit permettre d'assurer l'ensemble du parcours scolaire, de la maternelle (ou d'autres schémas de début de scolarisation) à la 12^e année de scolarité, de reconnaître l'apprentissage et l'expérience déjà acquis de la langue et de poursuivre sur cette base et, enfin, de faciliter le travail administratif.

PROJET ALL – Fondement 3: les principes de l'apprentissage des langues

En référence aux textes existants dans ce domaine et après consultation des enseignants sur l'ensemble du continent australien, huit principes ont été formulés en ce qui concerne l'apprentissage linguistique.

Les conditions idéales de l'apprentissage d'une langue sont les suivantes:

1. considérer les apprenants comme des individus à part entière, ayant chacun ses propres besoins et ses propres intérêts;
2. donner aux élèves la possibilité d'utiliser la langue sur le plan de la communication, grâce à toute une gamme d'activités;
3. présenter aux apprenants des éléments de communication qui soient compréhensibles et pertinents par rapport aux besoins et aux intérêts des élèves en question;
4. orienter ouvertement les élèves vers divers modèles, compétences et stratégies linguistiques, afin d'aider le processus d'acquisition de la langue concernée;
5. présenter aux élèves des données socioculturelles et les mettre en contact direct avec la (ou les) culture(s) liée(s) à la langue étudiée;
6. faire prendre conscience aux élèves du rôle et de la nature de la langue et de la culture concernées;

7. informer les apprenants – de la manière la plus appropriée – des progrès qu'ils accomplissent;
8. donner aux apprenants la possibilité de gérer eux-mêmes leur apprentissage.

PROJET ALL – Fondement 4: les cinq objectifs

Le Projet ALL a fixé cinq catégories d'objectifs, valables pour tous les programmes linguistiques, à tous les stades (ou Phases) de l'apprentissage:

- des objectifs de communication;
- des objectifs socioculturels;
- des objectifs consistant à « apprendre à apprendre »;
- des objectifs de prise de conscience de la langue et de la culture concernées;
- des objectifs de connaissance générale.

Ces objectifs ne sont pas séparés les uns des autres; ils forment un ensemble intégré. Cependant, étant donné la nature même de l'apprentissage linguistique, les objectifs de communication sont prédominants dans la majorité des programmes.

PROJET ALL – Fondement 5: les activités

Cette base de travail découle directement de l'adoption des principes énoncés plus haut. Le Projet ALL distingue « activités » et « exercices » – l'activité étant le fondement de l'organisation concrète du programme scolaire.

Une « activité » consiste notamment à utiliser la langue étrangère de manière signifiante et dynamique pour laquelle les apprenants doivent faire appel aux moyens linguistiques dont ils disposent pour répondre à une situation de communication donnée.

Un « exercice » est axé sur un ou plusieurs éléments du processus de communication, afin de faciliter l'apprentissage des données linguistiques, de connaissances et compétences précises et de stratégies nécessaires aux activités de communication.

Le Projet ALL reconnaît une légitimité aussi bien aux activités qu'aux exercices en matière d'enseignement des langues et de conception de l'apprentissage linguistique; cependant, l'exercice est généralement au service de l'usage de la langue dans le cadre d'une activité. Les enseignants font généralement appel à ce « Fondement N° 5 » en vue d'évaluer leurs propres programmes, les manuels scolaires et autres ressources.

McKay

Les grandes lignes de ce que l'on appelle le « Projet ALL » et le « Pocket ALL » (« Australian Language Levels » – Niveau linguistique en Australie) ont doté les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants d'un cadre et de modèles d'élaboration desdits programmes. Elles ont orienté l'enseignement des langues vers une approche davantage axée sur la communication, en reconnaissant la nécessité d'une conception intégrée de l'étude des langues (conformément aux principes énoncés plus haut). Ces grandes lignes ont apporté une certaine cohérence, au-delà des différentes langues concernées et dans la perspective d'un parcours scolaire global – de la maternelle à la 12^e année de scolarité; ces principes généraux constituent également un cadre de référence pour le débat et la conception globale dans ce domaine.

La concrétisation, en classe, des grandes lignes du Projet ALL – fondées sur le concept « d'activités » – s'effectue à double sens: d'une part, du sommet vers la base, l'élaboration de programmes scolaires pour des langues spécifiques et, d'autre part, de la base vers le sommet, une conception du programme, par l'enseignant, qui soit adaptée à un contexte particulier et à un groupe d'apprenants également très précis. En d'autres termes, on attend toujours des enseignants qu'ils organisent en grande partie le travail concret sur le terrain – c'est-à-dire en classe. A ce jour, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans le primaire (en Australie), on a conçu assez peu de supports et de programmes concrets susceptibles de fournir aux enseignants un schéma de travail progressif. Pour assurer le professionnalisme des enseignants dans ce sens, des programmes de formation initiale et de développement professionnel sont nécessaires; certes, ce type de pratique est déjà bien implanté dans l'ensemble des états australiens, mais il y a toujours des progrès à faire dans cette direction.

Les « profils nationaux » en Australie

Il faut également signaler une initiative prise plus récemment, à l'échelon national, en matière de langues étrangères: il s'agit de l'élaboration de « profils nationaux » en ce qui concerne les langues. Il y a là une volonté de contrôler, dans une certaine mesure, la conception des programmes dans l'ensemble de l'Australie, d'y apporter une certaine cohérence, de suivre le développement de ces programmes et, éventuellement (bien que cela ne soit pas explicitement formulé), de demander aux établissements scolaires de se soumettre à une évaluation de leurs pratiques. Ces profils d'enseignement des langues étrangères (Curriculum Corporation, 1994) s'inspirent des Lignes directrices du Projet ALL (Australian Language Levels), y intègrent le concept de « macro-compétences » et une base de communication.

En Australie, ce « programme national » consiste actuellement en un ensemble de « Déclarations » et de « Profils » conçus au niveau national dans huit secteurs clés de l'apprentissage. Les états et territoires australiens sont libres d'adopter ou non ces déclarations et ces profils; en fait, en ce qui concerne l'enseignement des

langues étrangères, tous les états s'y sont conformés: ils commencent à élaborer programmes et supports et à respecter l'obligation de faire état de leurs travaux et de superviser les stratégies en question.

Il n'y a pas, dans le cadre de ces « profils », de processus d'évaluation standard des progrès accomplis par les élèves. En fait, les enseignants évaluent le travail des élèves par l'observation et toute une série d'activités réalisées en classe – ce qui leur permet de déterminer précisément le niveau de chaque élève. Toutefois, des modèles d'évaluation de ce type sont fournis aux professeurs, pour différentes langues et à divers stades de l'apprentissage, afin de les aider à noter leurs élèves. Dans ce même contexte, un travail de développement très appréciable a été accompli dans différents états australiens et a conduit à de nouveaux modèles et exemples d'activités généraux, susceptibles d'aider les enseignants à évaluer de manière plus fiable les progrès de leurs élèves. Ainsi, le Territoire de la capitale australienne (Canberra) a édité des ensembles de documents écrits et vidéo relatifs au travail oral sur la langue, dans le cadre d'activités sélectionnées/conçues par des professeurs du niveau 1 au niveau 8 – et ce, pour huit langues différentes. Ce type de travail devrait rendre les « profils nationaux » – dont le contenu est très « pointu » – plus accessibles aux enseignants.

Les axes de recherche en Australie

Nous achèverons cet aperçu de l'enseignement des langues dans le primaire, en Australie, par une brève évocation des axes de recherche possibles.

Tout un ensemble d'initiatives ayant été prises, de manière coordonnée, au sujet des programmes d'enseignement de langues autres que l'anglais (LOTE), on peut dire qu'un parcours important a déjà été accompli, en Australie, en matière d'élaboration desdits programmes: il existe déjà un certain nombre de concepts et supports communs, fondés sur l'idée de communication, dans le domaine de l'enseignement des langues dans le primaire (ainsi que dans le secondaire). Toutefois, un travail également important reste à faire dans le sens de la concrétisation de tous ces concepts et du soutien des décisions administratives en faveur d'un démarrage de plus en plus précoce de l'apprentissage des langues.

Tous les aspects de l'enseignement des langues dans le primaire doivent encore être étudiés. Ce champ d'étude est encore presque aussi « jeune » que les apprenants eux-mêmes. Les domaines dans lesquels il faut approfondir la recherche et le développement sont notamment les suivants (pour bon nombre de ces éléments, nous nous sommes inspirés des travaux d'Ingram, 1992):

- la progression linguistique des enfants étudiant une langue étrangère (y compris les langues asiatiques ayant un système de transcription différent):

McKay

- jusqu'où va l'apprentissage des enfants dans le temps imparti à l'étude de la langue et, d'autre part, jusqu'où pourrait-on aller en la matière en bénéficiant de périodes de temps différentes?
- quels sont les effets, sur l'apprentissage linguistique et d'autres éléments d'éducation et de progression, de l'instauration de l'étude des langues dans les toutes premières années de l'enseignement primaire – notamment l'impact de l'apprentissage concurrent de deux systèmes de lecture et d'écriture différents, lors des 1^{ère} et 2^e années de scolarité?
- quelles sont les conséquences, en termes de difficultés d'apprentissage, du fait de commencer l'étude d'une langue à tel ou tel âge?
- quel est l'âge idéal pour commencer à apprendre une langue étrangère?
- la recherche d'une méthodologie plus efficace pour l'enseignement primaire:
 - quels sont les stratégies et les schémas d'interaction de classes réussies? (cf. notamment McKay, 1993; Clyne, Jenkins, Chen & Wallner, 1995);
 - comment s'adresser plus efficacement à des élèves ayant déjà une certaine connaissance de la langue?
 - comment intégrer l'étude d'une langue étrangère à l'ensemble du programme scolaire (au niveau primaire)?
 - quel est le meilleur moyen de s'adresser à des classes de langues regroupant des élèves de différents niveaux, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire?
 - quelle est l'efficacité des moyens d'enseignement à distance utilisés aujourd'hui? (notamment, dans quelle mesure permettent-ils une communication interactive efficace?) (cf., par exemple, la thèse de Doctorat actuellement défendue par Batt);
 - quelle est l'efficacité des programmes d'immersion linguistique dans le primaire? (cf. notamment De Courcy, 1992).
- l'élaboration de nouveaux programmes et contenus scolaires, en vue de répondre aux nouveaux besoins qui se font jour dans le secondaire (et qui sont dus, précisément, au développement de l'enseignement des langues dans le primaire);
- la création d'instruments valables et efficaces en vue d'évaluer le travail des élèves du primaire;
- la préparation des enseignants:

- élaboration de programmes linguistiques accélérés à l'intention des enseignants – dans le but d'améliorer leur propre niveau linguistique;
- se demander dans quelle mesure l'écart culturel représenté par des enseignants ayant la langue étudiée pour langue maternelle a une influence sur l'apprentissage des élèves australiens; se demander également dans quelle mesure l'atout que représentent aussi ces professeurs étrangers contrebalance les inconvénients éventuels (cf. notamment la thèse de Doctorat de Parkinson, qui sera bientôt soumise à l'analyse).

En fait, le travail de recherche le plus urgent est peut-être l'analyse et le suivi du programme national plus récent (ce que l'on appelle les « profils nationaux »), tel qu'il peut être appliqué dans l'enseignement primaire. Le Professeur Michael Breen, de l'Université Edith Cowan de l'état de Western Australia, a coordonné un projet entrepris précisément dans cette direction, en ce qui concerne l'apprentissage précoce des langues en Australie; les résultats de cette étude seront également très utiles pour d'autres travaux, portant sur d'autres aspects de l'enseignement.

En Australie, comme dans d'autres pays, l'enseignement des langues dans le primaire doit bénéficier d'un complément de recherche sur le terrain – c'est-à-dire en classe; d'après ma propre expérience et mes recherches personnelles dans ce domaine, les enseignants sont très intéressés par tout travail de recherche mené de manière systématique dans des classes de même type que les leurs. C'est précisément ce type de recherche qu'effectue l'étudiante en Doctorat dont je suis responsable – Mlle Deleece Batt - et c'est ce type de travail qui nous informera de manière très « pointue », théorique et systématique, des pratiques d'enseignement – dans le contexte qui nous intéresse ici. Cela servira de base « éclairée » aux décisions que nous aurons à prendre, à l'avenir, au sujet de la mise en œuvre des programmes, de la formation initiale et continue des enseignants et de l'attribution des ressources.

Conclusion

La diversité de l'Australie est à la fois le point fort et la problématique de ce pays. Les distances géographiques du continent australien ont toujours constitué un défi et l'on a pu constater que les Australiens avaient su innover face à de tels défis. L'enseignement des langues dans le primaire reflète très précisément tous ces paramètres – du moins ai-je tenté de le montrer ici. La proximité de l'Australie et de l'Asie est sans conteste un défi très particulier et très fortement perçu dans ce secteur de l'enseignement des langues vivantes.

McKay

En matière d'enseignement de langues autres que l'anglais (« Languages Other Than English – LOTE), nous parvenons actuellement – me semble-t-il – à un premier niveau de stabilisation (cf. McKay et ses collaborateurs, 1993); en effet, le développement de ce secteur dans les premières années du primaire doit être minutieusement planifié et suivi. Peut-être pourra-t-on remédier à la baisse de motivation des élèves dans les années suivantes du primaire en faisant démarrer l'apprentissage des langues à un plus jeune âge – afin que cela devienne un élément tout à fait naturel de la vie scolaire. En revanche, je ne suis pas tout à fait sûr des moyens qu'il faudrait employer pour reconquérir les directeurs d'établissements, les parents et les enseignants réticents dans ce domaine. C'est là un phénomène lié à un problème de société plus vaste – à savoir l'acceptation du multiculturalisme et du changement. Il semblerait logique que la recherche s'oriente vers un accompagnement très étudié de cette évolution.

Références

- AUSTRALIAN FEDERATION OF MODERN LANGUAGE TEACHERS' ASSOCIATIONS. (1995) *Planning, Practice and Participation: Conference Papers (Primary LOTE)*. Melbourne: Modern Language Teachers' Association of Victoria.
- BLAYNEY, G. (1996) *The Tyranny of Distance: How Distance Shaped Australia's History*. Melbourne: Sun Books.
- CLYNE, M. (1988) Community Languages in the Home: A First Progress Report. *Vox: Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 1, 22-27.
- CLYNE, M.; JENKINS, C. CHEN, I. Y.; WALLNER, T. (1995) *Developing Second Language from Primary School: Models and Outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia. (Available from Language Australia, see below).
- COALITION OF AUSTRALIAN GOVERNMENTS (COAG) (1994) *Asian Languages and Australia's Economic Future*. A report prepared for the Council of Australian Governments on a proposed national Asian languages/studies strategy for Australian schools (Rudd report). Brisbane: Queensland Government Printer.
- CURRICULUM CORPORATION (1994) *Languages Other than English – A Curriculum Profile for Australian Schools*. Melbourne: Author. (Available from Curriculum Corporation, see below).
- DE COURCY, M. (1992) *The Processes involved in Students' Acquisition of French in Late Immersion Programs in Australia*. Unpublished master's thesis, Griffith University, Queensland, Australia.
- DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1991) *Australia's Language – The Australian Language and Literacy Policy*. Canberra: AGPS.
- DIRECTORATE OF SCHOOL EDUCATION (1996) *Languages Other than English in Government Schools, 1995: Schools of the Future*. Melbourne.
- FARQUHAR, M.; MCKAY, P. (1996) *China Connections: Australian Business Needs and University Language Education*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia. (Available from Language Australia, see below)
- HIRSCH, E. D. (1988) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- INGRAM, D. (1992) *Primary School Language Teaching: An Overview on Reasons, Policies and Implementation*. Invited plenary to the AFMLTA National Workshop on Languages in the Primary School, Adelaide, September 1992.
- INGRAM, D.; WYLIE, E. (1979) "Australian Second Language Proficiency Ratings". In *Adult Migrant Education Program Teachers' Manual* (Rev. ed. mimeograph, 1985) Canberra: Australian Government Publishing Service.
- KIRKPATRICK, A. (1995) "The Teaching and Learning of the Four Priority Asian Languages". In A. Kirkpatrick, Y. Zhong and H. Kirkpatrick (eds), *Australian Review of Applied Linguistics: Series 2, No. 12. The Hard Work – Entertainment Continuum: Teaching Asian Languages in Australia*. Canberra: Australian Review of Applied Linguistics.

McKay

KIRWAN, S. J. (1992) "Annotated Bibliography on Language Teaching in Australia". In C. Mann and R. B. Baldauf (eds) *Applied Linguistics Association of Australia: Series S/9. Language Teaching and Learning in Australia*.

LANGUAGES AND CULTURES UNIT (1991) *The LOTE Kits*. Brisbane: Department of Education Queensland. (Teacher and Student Books, Tapes, Videotapes and Handbooks in Chinese, French, German, Indonesian, Italian and Japanese).

LEAL, R. B.; BETTONI, C.; MALCOLM, I. (1991) *Widening Our Horizons. Report of the Review of the Teaching of Modern Languages in Higher Education*. (Vols. 1-2). Canberra: Commonwealth of Australia.

LO BIANCO, J. (1987) *The National Policy on Languages*. Canberra: AGPS.

MACKERRAS, C. (1996) "Asian Languages. Policy Issues and Options". *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Association*, 31 (2), 8-15.

McKAY, P. (1995) "Developing ESL proficiency descriptions for the school context". In G. Brindley (ed) *Language Assessment in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

McKAY, P.; HUDSON, C.; SAPUPPO, M. (1993) "The NLLIA ESL Bandscales". In *NLLIA ESL Development: Language and Literacy in Schools*. (Vol. 1). Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia. (Available from Language Australia, see below).

MESSICK, S. (1989) "Validity". In R. L. Linn (Ed) *Educational Measurement*. (3rd ed.). New York: Macmillan.

MODERN LANGUAGES TEACHERS' ASSOCIATION, Australian Capital Territory. (1996) *Communicating in LOTE: Oral Interaction. A Collection of Work Samples*. Canberra, DEETYA. (Video Recordings and Accompanying Booklets in Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese and Spanish). (Available from Curriculum Corporation, see below).

NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES for Chinese, Indonesian, Japanese, Vietnamese (separate documents) (1993) Melbourne: Curriculum Corporation. (Available from Curriculum Corporation, see below).

SCARINO, A.; VALE, D.; McKay, P.; CLARK, J. (1988) *The Australian Language Levels Guidelines*. Canberra: Curriculum Development Centre. (Available from Curriculum Corporation, see below).

SPADA, N.; FROHLICH, M. (1995) *The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: NCELTR.

VALE, D.; SCARINO, A.; McKay, P. (1991) *Pocket ALL*. Melbourne: Curriculum Corporation. (Available from Curriculum Corporation, see below).

Australie

Sources des références ci-dessus:

Curriculum Corporation, 141 Rathdowne St., Carlton Vic 3053. Ph: +613 96390699, Fax +61 3 03 96391616.

Language Australia, GPO Box 31, Belconnen ACT 2616. Ph: +61 2534622, Fax +61 2534626

N.B.: Outre ces sources, le lecteur pourra se référer également au « Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Association (AFMLTA), *Babel*. Directeur de la publication: M.David Vale, 2 Rubida Grove, Aldgate South Australia, 5154.

McKay

Éléments biographiques

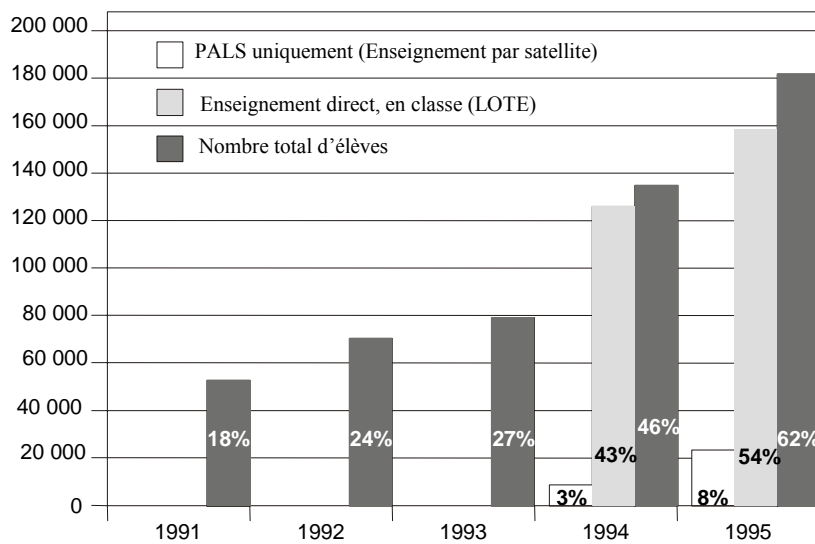
Penny McKay

Penny McKay est Maître de Conférences et coordinatrice du diplôme de Maîtrise en Education (TESOL) à l'Université de Technologie de l'état de Queensland, à Brisbane. L'intérêt qu'elle porte à l'enseignement des langues étrangères date de la période où elle fut l'une des responsables officiels du projet national baptisé « Australian Language Levels » (ALL), de 1985 à 1989; Mme McKay s'y est également intéressée dans le cadre de sa thèse de Doctorat sur les interactions observables dans les classes de langues étrangères du secondaire. Elle a également été membre de commissions consultatives sur l'élaboration des programmes du primaire et du secondaire et a aussi participé à des cycles de formation initiale et continue d'enseignants de langues; cependant, à l'heure actuelle, son travail dans ce domaine se situe essentiellement au niveau du TESOL.

Annexe 1

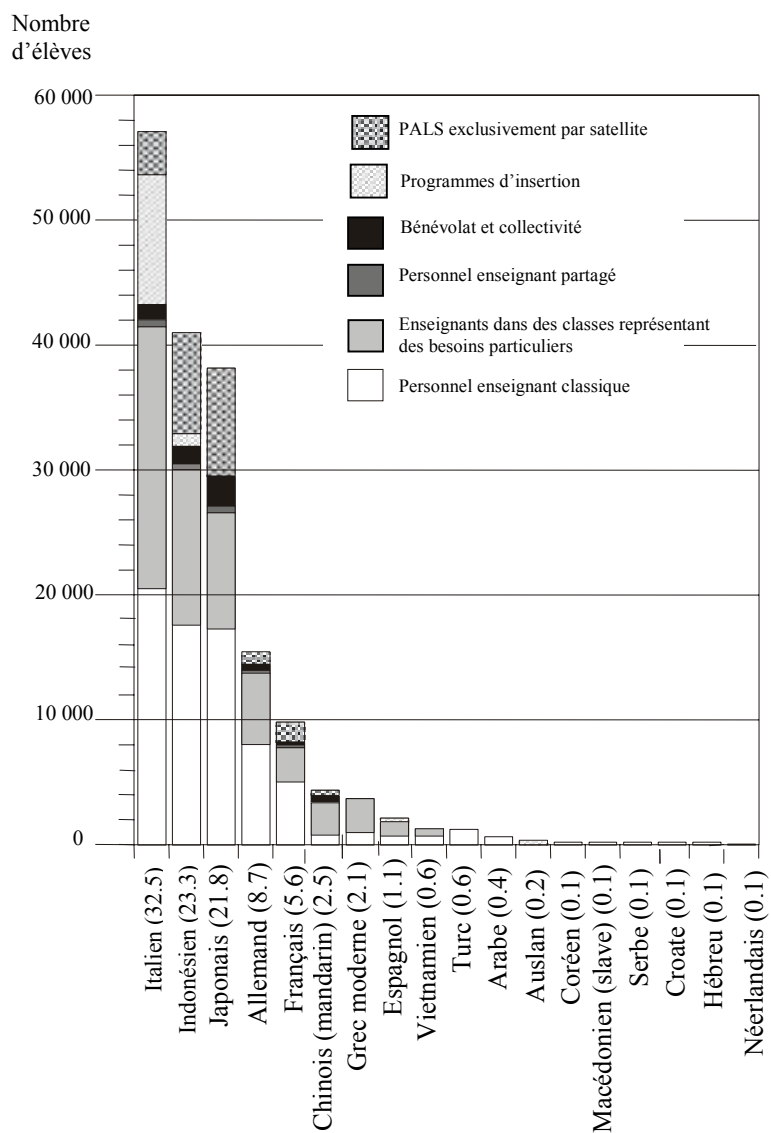
Nombre et pourcentage d'élèves du primaire étudiant des langues autres que l'anglais (LOTE), de 1991 à 1995, dans l'état de Victoria (Directorate of School Education, Victoria, 1996: 23).

*Nombre
d'étudiants*



Annexe 2

Elèves inscrits en langues étrangères dans le primaire (LOTE) – par langue et par mode d'enseignement. 1994 (Directorate of School Education, Victoria. 1996: 26).



Annexe 3

Extrait des *LOTE Profiles* (Curriculum Corporation, 1994)

Communication en deuxième langue (LOTE)			
Interaction orale	Lecture et réponses orales	Ecriture	Résultats en niveau 1:
<p><i>Au Niveau 2, un élève:</i></p> <p>2.1 réagit en interactivité dans le cadre d'échanges sociaux prévisibles et de situations d'apprentissage structurées, en utilisant des formules ou de brèves phrases comportant des schémas familiers de la langue en question.</p> <p><i>Pratique évidente par exemple lorsque l'élève:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ répond à des instructions du professeur; ▪ reproduit l'intonation, le rythme et la prononciation du professeur; 	<p><i>Au Niveau 2, un élève:</i></p> <p>2.2 lit des textes courts et répétitifs, d'une ou deux phrases, comportant un vocabulaire familier; l'élève apprend ainsi à identifier des éléments d'information bien précis.</p> <p><i>Pratique évidente par exemple lorsque l'élève:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ devine une signification à partir d'indices pertinents (par exemple, identification d'un mot à partir de sa première lettre ou d'autres caractères); 	<p><i>Au Niveau 2, un élève:</i></p> <p>2.3 écrit des expressions ou de brèves phrases, en utilisant des éléments de la langue bien assimilés, afin de transmettre un message simple.</p> <p><i>Pratique évidente par exemple lorsque l'élève:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reproduit les conventions typographiques et de ponctuation de base d'un texte; 	<p>1.1 L'élève réagit à des échanges sociaux simples et à des situations d'apprentissage structurées, en utilisant un seul mot ou des expressions toutes faites.</p> <p>1.2 L'élève lit de courtes phrases et identifie des lettres, des caractères ou des mots.</p> <p>1.3 L'élève écrit des lettres, des caractères ou des mots, en utilisant un éventail restreint d'éléments de langue bien maîtrisés.</p> <p>Résultats en niveau 3:</p> <p>3.1 L'élève réagit à des situations d'apprentissage social prévisibles, en incorporant de nouveaux éléments de la langue à des schémas déjà bien assimilés.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ répond à des questions simples, visant à la répétition et à la simplification; ▪ Recours à une certaine intonation pour poser des questions ou formuler une déclaration; ▪ utilise, avec l'aide du professeur, un vocabulaire adapté à des situations socioculturelles (usage d'expressions destinées à s'adresser à quelqu'un, à remercier et de diverses formules de politesse, ou encore en réponse à de telles formules). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fait le lien entre une illustration et un texte; ▪ répond, verbalement ou non, à des questions orales simples au sujet de textes; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ montre qu'il a repéré les relations entre les sons assimilés en tentant d'orthographier lui-même les mots; ▪ crée lui-même des textes simples, à partir des modèles appris (par exemple, des slogans ou des légendes simples d'illustrations ou de photos); ▪ rédige, avec l'aide du professeur, de brefs textes sur des sujets familiers. 	<p>3.2 L'élève lit de brefs textes reliant plusieurs phrases entre elles et comportant des éléments de langage familiers; dans ce processus, il décèle les idées principales et les informations complémentaires.</p> <p>3.3 L'élève rédige 2 ou 3 phrases reliées entre elles, au moyen d'éléments de la langue bien assimilés et afin de transmettre une information simple.</p>
---	--	--	--

Les auteurs

Nadya Berova

BBC Centre Sofia
67 Knyaz Boris I St., Sofia 1000, Bulgaria
fax: +359-2-981 61 32
e-mail: bbccentre@internet-bg.bg

David Carless

English Department, Hong Kong Institute of Education
10 Lo Ping Rd, Tai Po, Hong Kong
fax: +852-2948-7270
e-mail: dcarless@ied.edu.hk

Helena Curtain

Department of Curriculum and Instruction, University of Wisconsin
Milwaukee, PO Box 413, Milwaukee, WI 53201, USA
fax: 1-414-358-9750
e-mail: hcurtain@uwm.edu

Lydia Dachkova

Open Society Foundation-Sofia
1 Balsha St., Sofia 1000, Bulgaria
fax: +359-2-951 63 48
e-mail: lydia@osf.acad.bg

Patricia Driscoll

16 Dover Rd, Deal, Kent, CT14 7JW, United Kingdom
e-mail: pjd45@patroliv.u-net.com

Zuzana Faklova

Univerzita Palackého, Pedagogická Fakulta, Department of Foreign Languages
zizkovo náměstí 5, CZ-77100 Olomouc, Czech Republic
fax: +42-68-28 455
e-mail: faklova@pdfnw.upol.cz

Les auteurs

Regine Fretz

Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Abt. Volksschule
Walchestrasse 21, CH 8090 Zürich, Switzerland
fax: +41-1-259 51 31
e-mail: info@vs.edzh.ch

Francesca Gattullo

Via San Giuseppe, 5, Bologna 40121, Italy
e-mail: httpd@madrona-a.iperbole.bologna.it

Alex Housen

Fund for Scientific Research – Flanders,
Centre for Linguistics (CLIN) & Department of Germanic Languages,
Vrije Universiteit Brussel
Pleinlaan 2, 1050 Brussels, Belgium
fax: +32-2-629 36 84,
e-mail: Alex.Housen@vub.ac.be

Hanna Komorowska

University of Warsaw, Institute of English, Teacher Training College of English
ul. Nowy Swiat 4, PL-00-497 Warsaw, Poland
fax: +48-22-629 21 79
e-mail: hannakomo@data.pl

Angelika Kubanek-German

Katholische Universität Eichstätt, Language and Literature Department,
Universitätsallee, D-85071 Eichstätt, Germany
fax: +49-8421-93 17 97
e-mail: Angelika.Kubanek-German@ku-eichstaett.de

Elisabeth Jantscher

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Fremdsprachen
Hans-Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz, Austria
fax: +43-(0)316-82 41 506
e-mail: jantscher@zse3.asn-graz.ac.at
internet: <http://www.zse3.asn-graz.ac.at>

Isabel Landsiedler

Treffpunkt Sprachen-Fremdsprachenzentrum der Karl-Franzens Universität Graz,
Attempsgasse 25, A-8010 Graz, Autriche
e-mail: isabel.landsiedler@uni-graz.at

Penny McKay

Senior Lecturer, Co-ordinator TESOL, School of Language and Literacy
Education, Queensland University of Technology
Locked Bag 2, Kelvin Grove Campus, Red Hill 4060, Queensland, Australia
fax: +61-7-3864 3988

Jelena Mihaljevic Djigunovic

Department of English, Faculty of Philosophy
Ivana Lucica 3, 10 000 Zagreb, Croatia
e-mail: jmihalje@filozof.ffzg.hr

Marianne Nikolov

Dept. of English, Janus Pannanius University
Pécs, 7624, Ifjúság u. 6, Hungary
e-mail: nikolov@btk.jpte.hu

Tuuli Oder

Saue Gymnasium
9 Nurmesalu Str., Saue, EE76505 Saue, Harjumaa, Estonia
fax: +372-5-245 349
e-mail: kauroder@online.ee

Gabriele Pallotti

Istituto di Discipline della Comunicazione
Via Toffano, 2, Bologna 40125, Italy
fax: +39-51-300006
e-mail: palotti@dsc.unibo.it

Carmen (Monica) Maria Ralea

The British Council
Calea Dorobantilor 14, Bucharest 71132, Romania
fax: +40-1-2100310
e-mail: monica_Ralea@bc.bucharest.bcouncil.org

Les auteurs

Lidvina Stokic

Member of the Executive Board of the Croatian Project on Teaching English to Young Learners, Primary School "Ivan Gundulić"
Gundulićeva 23a, 10 000 Zagreb, Croatia
fax: +385-1-43 11 12

Kerstin Sundin

Uppsala University, Department of Teacher Training
P.O.Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden
fax: +46 18 471 24 00
e-mail: kerstin.sundin@ilu.uu.se

Miles Turnbull

Assistant Professor, Modern Language Centre, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education-University of Toronto
252 Bloor Street West, Toronto, ON M5S 1V6, Canada
e-mail: mturnbull@oise.utoronto.ca

P.M. Jennie Wong

English Department, Hong Kong Institute of Education
10 Lo Ping Rd, Tai Po, Hong Kong
fax: +852-2948-7270
e-mail: jennie@ied.edu.hk