

# LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET L'EDUCATION BILINGUE EN FRANCE

NADINE LEGROS, UNIVERSITE DE LILLE III, FRANCE

## 1. INTRODUCTION

### 1.1. The National Linguistic Situation

Le français est la langue officielle de la République Française depuis 1794. Un document officiel ne peut être rédigé en 'langue régionale', et les langues régionales ont été bannies de la salle de classe pendant près de deux siècles. Le breton, le basque, le catalan et le franco-provençal (l'occitan), le flamand, le corse, le mosellan et l'alsacien sont toujours parlés, à des degrés divers. Depuis une trentaine d'années les langues régionales sont mieux reconnues, la loi Deixonne de 1951 permet, et encourage même, l'étude des langues régionales, dont la plupart peuvent dorénavant être choisies par les candidats au baccalauréat. La possibilité de présenter une langue régionale au baccalauréat a été reconnue par divers arrêtés: arrêtés du 15.4.1988 pour le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan, le tahitien, le gallo, les langues régionales d'Alsace, du 17.9.1991 pour les langues des pays mosellans, et du 20.10.1992 pour les langues mélanésiennes. Des CAPES de basque, breton, corse, ont été créés.

Il y a en France une tradition d'intervention étatique en ce qui concerne l'emploi de la langue. Les dernières manifestations de cette tradition sont les lois de 1975 et 1994 (dites 'loi Bas - Lauriol' et 'loi Toubon', d'après les auteurs des projets). La loi Bas -Lauriol impose le français pour tout ce qui touche au commerce de détail et l'impose dans la rédaction des contrats de travail, la loi Toubon a étendu cette obligation à tout ce qui touche l'éducation, à la radio et à la télévision, aux conférences organisées en France et à tout ce qui concerne la législation du travail.

Le Haut Conseil de la Francophonie, la Délégation Générale à la Langue Française, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, l'Assemblée Internationale des Parlementaires de Langue Française, l'Association des Universités, partiellement ou entièrement, de Langue Française, le Conseil International de la Langue Française, le Conseil Permanent de la Francophonie sont les principaux organismes qui ont pour mission de promouvoir et de défendre l'usage du français sur le territoire national et dans le monde.

### 1.2. Description of Area Specific Understanding of Bilingual Education.

*Vers l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire.*

'Le Nouveau Contrat pour l'Ecole' prévoit pour tous les élèves, dès l'école élémentaire, une sensibilisation, puis une initiation, à une langue vivante étrangère. Ce dispositif, mis en route à la rentrée 1995, se met progressivement en place. L'initiation existait

déjà dans certaines écoles, la sensibilisation à une langue étrangère est en revanche une notion nouvelle, elle concerne les enfants plus jeunes. Un groupe d'experts a eu pour mission en 1995 -96 de tirer les premiers enseignements de l'expérience de sensibilisation au CE1 (deuxième année de l'école primaire) et de présenter un rapport d'étape.

L'objectif général de ce nouveau dispositif est de faire progresser, à tous les niveaux, la compétence en langue étrangère et de préparer les jeunes à leur vie de citoyen européen en leur donnant les outils nécessaires à la communication en langue étrangère.

L'enseignement peut être proposé en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, néerlandais, portugais.

L'inspecteur d'académie (*l'académie* est la division administrative en matière d'éducation) détermine les langues qui seront enseignées dans les écoles de son département, en veillant à ce qu'au moins une langue soit proposée dans chaque école. Il revient au rectorat (le *rectorat* est la représentation du ministère au niveau local) de gérer la carte scolaire des langues dans l'académie. Il lui faut concilier deux types d'exigences: la nécessité d'offrir le plus grand choix possible de langues vivantes aux familles des élèves et celle d'assurer la continuité pédagogique de cet enseignement de l'école primaire au collège, puis au lycée et au delà .

71,9 % des élèves se sont orientés vers l'anglais, 22,6 % vers l'allemand, 2,65% vers l'espagnol, 1,8% vers l'italien ,la part des autres langues (arabe, polonais, portugais, russe) se situant entre 0,5 % et 0,1 % (chiffres de 1995). Il est évident que le choix réel des familles ne pouvait se faire qu'au sein de choix possibles et que toutes les langues n'étaient pas offertes dans toutes les académies. A titre d'exemple, 21 établissements scolaires du Nord- Pas de Calais enseignent le néerlandais, ce n'est le cas que pour deux établissements à Paris.

L'introduction de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire constitue la reconnaissance officielle des immenses possibilités d'apprentissage du jeune enfant en matière de langue.

La période de sensibilisation (CE1, CE2, soit deuxième et troisième années d'école primaire) est suivie d'une période d'initiation (CM1,CM2, soit quatrième et cinquième années). Les Instructions Officielles du Ministère de l'Education Nationale définissent les rôles et les objectifs respectifs de la sensibilisation et de l'initiation. La sensibilisation accorde une place prépondérante à la langue orale: éducation de l'oreille et des organes de phonation. Mais, au-delà, il s'agit aussi de faire prendre conscience à l'enfant qu'une langue étrangère possède sa dynamique propre, qu'elle n'est ni une simple juxtaposition de mots, ni un 'calque' de la langue maternelle.

Il est officiellement estimé qu'il est possible d'atteindre ces objectifs assez rapidement dans le cadre de séquences denses, courtes et fréquentes, durant de dix minutes à un quart d'heure par jour. Les circulaires du 6.9.1991, du 11. 5. 1995 et du 16. 5. 1996 définissent l'enseignement d'initiation qui succède à la première phase. Il s'agit de continuer d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour la diversité des langues et des cultures, de continuer d'éduquer son oreille , de lui donner un aperçu de l'histoire du pays [dont la langue est enseignée] , de lui en raconter les légendes et les contes, mais au-delà de cela, il s'agit de mettre en place un apprentissage méthodique, structuré en termes d'objectifs terminaux.

Les acquis de l'initiation feront l'objet d'une appréciation:

- par domaine de compétence linguistique;
- par référence à des notions et fonctions langagières.

Le cadre général de la spécificité de l'enseignement de sensibilisation et d'initiation est défini par la recherche de l'association intime et constante qui doit s'opérer entre le dire et le faire. Il est souligné que, chez le très jeune enfant, le rôle du corps dans l'assimilation du langage est essentiel. L'acquisition de la langue doit se faire dans, et par, l'accomplissement de tâches et activités, et non par la manipulation gratuite du langage. Le langage doit apparaître comme le prolongement naturel ou la traduction d'une activité.

La première priorité est l'éducation de l'oreille et le développement de l'aptitude à la compréhension orale. Cet entraînement contribue à mettre en place le système phonologique, ouvrant ainsi la voie à l'expression orale. Il permet à l'élève de prendre rapidement conscience des progrès accomplis et constitue de ce fait un puissant facteur de motivation. Compréhension et production sont à distinguer pour une même notion ou une même fonction puisqu'en fait l'enfant comprend plus qu'il ne peut exprimer avec les moyens dont il dispose.

Afin de garantir le caractère vivant de la langue étrangère, l'enseignement de celle-ci se doit d'être ouvert à d'autres apports, notamment grâce à :

- l'intégration dans le projet d'école;
- l'exploitation des relations avec les autres enseignements;
- la recherche d'activités exploitant les compétences de personnes dont la langue maternelle est la langue enseignée;
- la réalisation d'enquêtes ou de projets adaptés à l'âge des enfants, conduits en commun avec des classes d'écoles étrangères par le biais des moyens modernes de communication à distance;
- la préparation et l'exploitation d'échanges : correspondance, rencontres....

Les instances académiques de formation sont invitées à construire les outils qui mettent en correspondance les thèmes d'apprentissage, les situations de communication illustrant ces thèmes, les contenus linguistiques (structures et lexique) véhiculés par ces situations, les activités destinées à mettre en oeuvre ces contenus, en précisant les modalités d'évaluation correspondantes.

Cet enseignement est assuré soit par les instituteurs eux-mêmes (44,9%), soit par des professeurs du secondaire (35,3%) , soit par des intervenants extérieurs (20%), dont seulement 5% d'assistants étrangers.

Les nouveaux enseignants reçoivent depuis 1990 une formation spécifique au cours de leur scolarité à l' IUFM. Des instituteurs titulaires d'une qualification en langues bénéficient de stages de recyclage. Depuis 1990, des enseignants des écoles ont bénéficié d'une formation linguistique, courte ou longue, offerte sur le plan européen, national ou départemental. De même, sont associés à l'initiation aux langues vivantes les maîtres européens (allemands, espagnols, portugais) qui participent aux échanges d'enseignants du premier degré avec la France.

La formation des enseignants, actuellement maillon faible du dispositif, vient en tête des actions à conduire dans chaque académie . Tous les maîtres doivent bénéficier de stages visant à les aider à élaborer des méthodes pédagogiques assurant la mise en oeuvre concrète de cet enseignement et les initiant à l' utilisation des supports pédagogiques qui leur sont proposés. Les équipes de formateurs doivent aussi offrir aux enseignants les moyens de développer leurs compétences linguistiques: stages divers, échanges, programmes européens, formation autonome à distance, exploitation des nouvelles ressources technologiques , etc...

Deux séries d'outils destinés à être utilisés en classe (concernant l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien , le portugais) sont proposées aux enseignants:

- des cassettes vidéo, réalisées par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), conçues pour mettre en oeuvre des séquences quotidiennes de dix minutes à raison de quatre fois par semaine;
- une sélection de produits audio, vidéo, multimédia.

C'est en équipe d'école que les enseignants choisissent les outils, les supports les plus pertinents et les plus susceptibles d'assurer la progressivité des apprentissages, la continuité et la cohérence de la scolarité de chaque élève à l'école élémentaire.

Après quelques mois d'utilisation, il semble que les contenus pédagogiques génèrent des réserves, qu'ils nécessitent la compétence de l'enseignant, ce qui n'était pas le protocole de départ. Cette compétence du professeur, qui se révèle nécessaire, a pour conséquence la focalisation presque exclusive sur l'anglais, langue que les enseignants ont l'impression de maîtriser le mieux, ou le moins mal.

Très peu de classes ont accès à un laboratoire de langue (1,1 % dans le public, 2,3% dans le privé). Cet enseignement n'a, jusqu'à maintenant, guère eu de retombées concrètes et n'a que timidement débouché sur une communication réelle. 4% des classes ont organisé un voyage, 2,5% entretiennent une correspondance écrite; 2,5% des classes participent à un appariement avec l'étranger. On a vu qu'un des problèmes était la compétence des enseignants. On peut aussi se poser le problème de l'efficacité à long terme de cet enseignement. Avec un nombre d'heures aussi réduit peut-il avoir un réel impact ?

Va-t-il générer la redondance et donc la lassitude ? Que va-t-il advenir à l'entrée dans l'enseignement secondaire ? Quelle place est réservée, de fait, à la "prise de conscience des différences ou similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes [visant] à l'élargissement et à la structuration des connaissances des enfants sur le monde environnant"? Les premiers rapports établissent que les traces laissées par l'initiation sont davantage d'ordre comportemental (habitudes d'écoute active, meilleure discrimination auditive, meilleure rétention mémorielle) que linguistique. En termes de connaissances ou de savoir-faire ces traces sont jugées 'incertaines, inégales, et fragiles'.

### ***Vers le Développement d'un enseignement bilingue (à horaire paritaire).***

Par 'enseignement bilingue', il faut entendre un enseignement où la langue étrangère est non seulement enseignée mais sert aussi de support à l'enseignement d'autres matières.

En Alsace, diverses mesures mettent peu à peu sur pied un enseignement bilingue pour tous:

- depuis 1991 (circulaire rectorale du 20.9.1991), généralisation de l'enseignement de l'allemand aux enfants de CE2, CM1, CM2 (troisième, quatrième et cinquième années de l'école primaire) à raison de 3 heures par semaine. 95% des élèves bénéficiaient de cette mesure en 1994, et l'extension de cet enseignement est prévue pour la Grande Section de maternelle, le CP, le CE1. 25,4% des élèves en bénéficiaient déjà en 1994;
- se met 'concurrentiellement' en place le développement d'un enseignement de l'allemand à raison de 6 heures par semaine;
- les circulaires rectorales du 20.10.1993 et 20.12.1994 et la circulaire ministérielle du 7. 4. 1995 posent, pour l'avenir proche, le principe d'un enseignement bilingue à "horaire paritaire" (13 heures en français, 13 heures en allemand), et en définissent les conditions :
  - à l'école maternelle, répartition en fonction des activités;
  - à l'école élémentaire répartition par discipline. Seront enseignées en allemand les mathématiques, la géométrie, les sciences; seront enseignées en français, l'histoire et l'éducation civique et, alternativement dans l'une et l'autre langue, la musique, l'EPS, les arts plastiques.

Depuis 1993, il existe, à L'IUFM de Strasbourg, une formation optionnelle aux enseignements bilingues pour les futurs enseignants. Depuis 1993, sont produits au sein d'équipes académiques les outils pédagogiques destinés aux enseignants actuellement en poste .

A Paris:

-L' enseignement bilingue français/arabe concerne neuf classes de l'école primaire de la rue de Tanger. L'école accueille 70% d'élèves d'origine étrangère. Dans les classes bilingues, les mathématiques, l'histoire, la géographie et la gymnastique sont enseignées en arabe. La langue arabe est enseignée à raison de cinq heures par semaine. Les cours de français et en français représentent 21 heures hebdomadaires. L'anglais est introduit au CM2.

-Dans quelques écoles du 13ème arrondissement, une faible partie du temps scolaire se déroule en chinois. Les évaluations montrent que les enfants des classes bilingues réussissent non seulement mieux dans des branches comme les mathématiques, mais aussi en français.

-L'école active bilingue Jeannine Manuel, fut fondée en 1954 par une Américaine. L'ensemble des écoles actives bilingues accueillent à Paris et à Marcq-en- Baroeul, près de Lille, plus de 3000 élèves, français et étrangers. L'anglais est enseigné dès la maternelle. A partir de la sixième, l'histoire, la géographie et les sciences sont enseignées en anglais par des professeurs anglophones. Une troisième langue est introduite en sixième: l'allemand, l'italien ou le japonais.

-L'Ecole alsacienne propose une initiation au chinois au jardin d'enfants et des cursus bilingues.

***Bilinguisme langue régionale / français:***

La circulaire du 20.4.1995 définit les conditions du développement de la transmission des langues et cultures régionales à travers le développement d'un enseignement bilingue. De la maternelle au lycée, la langue régionale est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'activités et d'apprentissage. Le bilinguisme se définit par un enseignement à parité horaire en langue régionale et en langue française, avec une répartition équilibrée au niveau de la journée de classe. En 1993-1994, environ 200 000 élèves ont suivi des enseignements de langue et culture régionales, mais seulement 5 % d'entre eux ont suivi un enseignement bilingue.

Au Pays Basque, le développement de l'enseignement bilingue français/basque a été reconnu et valorisé par la circulaire ministérielle sur l'enseignement des langues et cultures régionales du 7.4.1995. A la rentrée 1992, cet enseignement existait dans 29 écoles, dont 9 possédaient le cursus complet de la maternelle au CM2. Les disciplines enseignées en langue basque sont les mathématiques, les sciences et la technologie, la géographie, l'EPS, l'éducation artistique (en partie), soit 12 heures au total. En maternelle, l'apprentissage de la langue basque (12 heures) se fait au travers des situations naturelles de la vie scolaire et au cours des activités éducatives habituelles. L'initiation au calcul a lieu en basque et l'initiation à la lecture en français. Les classes bilingues fonctionnent en "décloisonnement" à l'intérieur des écoles. C'est-à-dire que chaque classe accueille à la fois des élèves qui suivent l'enseignement bilingue et des enfants qui suivent l'enseignement unilingue, la classe "éclate" en groupes à certains moments de la journée.

En réponse aux craintes des parents (et des enseignants) concernant la validité de l'enseignement disciplinaire en basque, cet enseignement a été soumis à évaluation et, depuis 1989, les élèves bilingues sont soumis à l'évaluation nationale en français et mathématiques, dans les mêmes conditions que leurs camarades unilingues. Cette évaluation a conclu au déroulement normal du cursus scolaire des élèves bilingues. Et il a été vérifié que les enfants peuvent aussi mobiliser leurs connaissances mathématiques en français, si besoin est. Depuis 1988, une section intègre la langue basque dans un collège de Saint-Jean-de-Luz. Depuis 1994, les élèves ont la possibilité de composer en français ou en langue régionale lors de l'épreuve d'histoire-géographie du diplôme national du Brevet (diplôme sanctionnant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire).

En Bretagne, les écoles DIWAN (qui ont un statut d'école privée non confessionnelle) se développent à partir des années 80. A la maternelle, le bilinguisme breton est maximum, le français est présent à raison de 9 heures par semaine au niveau du CM2. Ces écoles scolarisent environ 2000 enfants. Les écoles publiques scolarisent environ 800 élèves dans un enseignement bilingue et les écoles catholiques 300.

En Alsace, les dialectes sont proches de l'allemand et uniquement oraux. Le bilinguisme français-langue régionale se transforme en bilinguisme français-allemand à l'écrit.

### ***L' Enseignement des langues et cultures d'origine.***

Une enquête (publiée en juin 1995, tableaux statistiques D.E.P), portant sur l'enseignement des langues et cultures d'origine dans les écoles du premier degré, indique que, dans ce cadre, 7.154 élèves étudient l'arabe algérien, 1.988 élèves

étudient l'espagnol, 7312 l'italien, 25.262 l'arabe marocain, 8.454 le portugais, 6 779 l'arabe tunisien, 11.199 le turc et 357 les langues de l'ex-Yougoslavie. Mais cet enseignement ne fait pas partie intégrante du cursus et provoque un effet de ségrégation supplémentaire, contribuant à ce que l'on appelle le "bilinguisme soustractif".

### ***L' Enseignement des langues étrangères dans l'enseignement secondaire.***

L'étude d'une langue vivante étrangère est obligatoire dès la première année du collège, une seconde langue vivante sera également obligatoire à partir de la troisième année d'enseignement à la rentrée de 1997, et une troisième langue pourra être choisie comme option en cinquième année. La première langue étrangère est l'anglais, qui est étudié par 85,2% des élèves fréquentant le collège, seuls 13,6% des élèves choisissent l'allemand comme première langue étrangère, 0,8% choisissent l'espagnol, pratiquement aucune autre langue n'est enseignée en 'première' langue. (Les chiffres sont ceux de 1992-1993). La situation est très semblable au niveau du lycée (5ème, 6ème et 7ème années de l'enseignement secondaires) et la situation est encore plus favorable à l'anglais dans les lycées professionnels, c'est la langue étudiée par 93,8% des élèves de l'enseignement professionnel. La langue choisie en troisième année est l'espagnol pour 52,6% des élèves, l'allemand pour 24,5%, l'anglais pour 16,6%, et l'italien pour 5,6%.

Les programmes officiels assignent des objectifs très clairs aux enseignants du secondaire. Les professeurs doivent consolider les savoirs et savoir-faire des élèves. Il s'agit de les conduire sur la voie de l'autonomie en développant, d'une part, leur capacité à comprendre un message oral ou écrit et, d'autre part, leur maîtrise de la parole. On attend des élèves qu'ils élargissent leur horizon culturel à travers l'étude de textes et de documents, et qu'ils exercent leur réflexion sur les grands principes de fonctionnement des langues et du langage (Bulletin de l'Education nationale, Février 1987). La Consultation Nationale de Mars 1996, qui visait à préparer le nouveau curriculum pour les classes de 5ème et 4ème posait comme principe premier la nécessité du développement de la compétence de communication.

Le niveau réellement atteint par un grand nombre d'élèves, très éloigné du niveau souhaité aussi bien dans le domaine des savoirs que dans celui des savoir-faire, peut s'expliquer par un certain nombre de raisons: à côté de l'ambition des programmes, il y a sans doute le fait que les élèves ne sont pas toujours conduits à réaliser ce qui est réellement attendu d'eux. Ils ne sont pas conduits à comprendre ce qu'est une langue, donc à ce que signifie 'apprendre à apprendre une langue, ni à se représenter l'usage qui peut en être fait.

### ***Les sections européennes et orientales.***

Initiées par la circulaire ministérielle du 19.8.1992, les sections européennes et orientales (arabe, chinois, japonais) proposent, à l'heure actuelle, un accès à un niveau plus performant de maîtrise. Se met, peu à peu, en place l'enseignement d'une discipline dans la langue vivante choisie. Le choix de la discipline n'est pas déterminé *a priori*. Il se fait en fonction des ouvertures culturelles qu'il facilite et des compétences des maîtres. Ces sections peuvent s'ouvrir dans n'importe quel établissement.

L'académie de Strasbourg dispose de 83 sections, dont 51 sur la base de l'allemand et de 27 en anglais. Dans l'académie de Lille, 63 établissements accueillent des classes européennes (anglais, allemand, italien, néerlandais, portugais). Plus de six cents classes ont été créées en trois ans, elles sont réparties en vingt-six académies. Les sections européennes sont anglaises (48%), allemandes (36%), espagnoles (8%), italiennes (6%), portugaises (2%). Les rares sections orientales sont actuellement arabes et chinoises. Le début de la scolarité bilingue se fait en 4ème - exceptionnellement en 6ème - par un renforcement de la langue étrangère choisie à raison de deux heures supplémentaires par semaine, suivi du passage à l'enseignement d'une discipline fondamentale dans cette langue.

A la sortie de l'école primaire, les élèves ont à leur disposition, dans certaines académies, quatre voies de formation en langue, toutes organisées selon le principe de la section de langues:

- la voie "langue vivante 1", en continuation de la langue apprise à l'école;
- les sections trilingues, qui permettent de continuer l'apprentissage de la langue étudiée à l'école et de commencer dès la 6ème une deuxième langue, les deux langues ont le statut de langue 1;
- les sections européennes, avec accès à un niveau plus performant de maîtrise;
- les sections d'enseignement bilingue.

Quatre diplômes d'excellence en langues vivantes ont été créés à l'intention des élèves de 3ème:

- Certificat régional d'excellence en allemand au collège (CREAC 1988);
- Certificat régional d'excellence en anglais (CREA 1990);
- Certificat régional d'excellence en espagnol (CREE 1990);
- Certificat régional d'excellence en portugais (CREP 1992).

### ***Le réseau français de l'enseignement international.***

Les sections internationales sont soumises à des règles strictes d'ouverture: obligation d'un quota d'élèves étrangers, conventions avec les pays partenaires, participation de professeurs de ces pays. Le lycée de Saint-Germain-en -Laye est un lycée entièrement international. Une quinzaine de lycées "ordinaires" comportent des sections internationales.

### ***Dans l'enseignement supérieur,***

73% des étudiants qui choisissent pour option une langue étrangère choisissent l'anglais, 9% l'espagnol et 8.4 % l'allemand. Bien des étudiants profitent cependant de la palette des langues offertes dans les grandes universités pour débiter une nouvelle langue, ceci est particulièrement vrai des spécialistes de langues.

Quand on examine la situation des études de langue à l'université, on est surpris, vu la place de l'anglais dans l'enseignement secondaire, de constater que seulement 53,6% des étudiants de langues choisissent de faire des études d'anglais. Au cours des dix dernières années il y a eu une nette augmentation du nombre d'étudiants d'espagnol, qui représentent aujourd'hui 21,5% des étudiants de langues. Le taux



d'échec en langues est généralement plus grand que pour les autres disciplines, il atteint 70% en première année dans certaines universités. Les étudiants étant souvent très surpris du niveau d'exigence. Les examens de fin d'année en DEUG et Licence font pourtant l'objet d'une certification par module, assortie d'un système de compensation des notes.

### **1.3. Legislation and Language teacher training.**

La France a un système d'éducation centralisé: les grades et les contenus universitaires font l'objet d'une habilitation nationale. Le Ministère établit le cadre général des enseignements et des contenus pour garantir leur caractère national. Le DEUG (qui s'obtient en deux ans, bac + 2) est suivi par la Licence (un an, bac +3 ) et par la Maîtrise (un an, bac + 4 ).

L'enseignement confessionnel et l'enseignement privé ont leur propre système de formation des enseignants et leurs universités (au nombre de 5). Mais si elles veulent bénéficier de subsides de l'état, les écoles privées doivent respecter les mêmes programmes et avoir le même type d'exigence en ce qui concerne le recrutement des enseignants que les écoles publiques. En fait, quoique recrutés sur des listes séparées, les enseignants du privé se présentent aux mêmes concours de recrutement que leurs homologues de l'enseignement public.

Tous les enseignants titulaires du secondaire sont recrutés à la suite de concours nationaux (C.A.P.E.S et Agrégation) et les professeurs des écoles élémentaires sont recrutés après avoir passé un concours organisé sur le plan académique. Ceci concerne tous les nouveaux enseignants. Dans le passé, diverses catégories d'enseignants non titulaires étaient recrutées de façon 'temporaire', au niveau de la licence (bac +3). Ce n'est actuellement presque plus le cas. Depuis la réforme de 1989 et la création des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, un IUFM par académie), les professeurs des écoles et les professeurs du secondaire se recrutent au même niveau de compétence ( licence, bac +3, ou une équivalence) et fréquentent la même structure de formation pour une période de deux ans.

Cette période de deux ans est en fait constituée de deux années successives, seuls les étudiants qui ont réussi les concours ayant accès à la deuxième année. Il est possible de redoubler la première année. Cette première année se passe à l'université pour les futurs professeurs de collège et lycée , et se passe à l' IUFM pour les futurs professeurs des écoles.

Un petit nombre de PLCI (futurs professeurs des lycées et collèges) perçoivent une allocation. Le nombre d'allocations distribuées est fonction de la situation en matière de recrutement. Elles ont pour but d'attirer vers l'enseignement davantage de candidats en période de pénurie. Si des problèmes sur le marché du travail et/ou un regain d'intérêt pour la profession attirent davantage de candidats, les allocations sont supprimées. Il n'y aura aucune allocation dans aucune matière pour 1997-98, et sans doute pour les quatre ou cinq années à venir.

Un séjour d'un an à l'étranger pour les futurs enseignants de langue est hautement conseillé mais n'est pas obligatoire. Depuis quelques années, les ressortissants des pays membres de l'Union Européenne ont le droit de se présenter aux concours de recrutement de professeurs. Leur taux de réussite est variable. Cela peut être dû au fait

qu'ils ne maîtrisent pas la redoutable 'dissertation à la française', ou, de façon plus générale, qu'ils ne parviennent pas à avoir une vision claire des critères d'appréciation.

xxx

Un nombre croissant d'étudiants en cours de formation tirent profit des programmes Erasmus, mais le développement de ce nombre se heurte au problème du financement d'études à l'étranger (les étudiants français ne reçoivent pas de bourse et les bourses Erasmus ne permettent pas de réellement couvrir les frais d'études à l'étranger) et à la non existence de cursus de formation intégrant des modules acquis dans un autre état de l'Union .

En dépit du système européen de transfert de crédits (ECTS), les étudiants se heurtent encore à des refus de reconnaissance de diplômes décernés à l'étranger ou à des refus de la validation des périodes d'études, ce qui peut entraîner une prolongation des études, pas toujours aisée à financer.

Les IUFM proposent de créer quelques allocations de séjour à l'étranger, mais leur nombre est très peu élevé.

Les professeurs des écoles sont titulaires de licence en langues étrangères ou en mathématiques ou en français ou en histoire et géographie... Ils sont actuellement tous contraints dans les IUFM à se préparer à mettre en oeuvre la sensibilisation et l'initiation à une langue étrangère, ce qui ne va pas sans réticence de la part de certains d'entre eux.

En deuxième année d'IUFM, après leur succès aux concours de recrutement, les professeurs-stagiaires qui se destinent à l'enseignement d'une langue étrangère alternent l'enseignement ( à raison de 4 ou 6 heures par semaine), sous la direction d'un maître de stage, et une formation générale et spécialisée. Ils sont encouragés à continuer à fréquenter l'université et à entreprendre une maîtrise, par exemple .

La philosophie qui a présidé à la création des IUFM relevait d' un souci d'uniformisation de la formation des enseignants (désormais tous appelés 'professeurs', l'ancien terme 'd 'instituteur' a été supprimé, et tous sont recrutés à bac + 4), il s'agissait aussi de souligner que les connaissances disciplinaires n'étaient qu'un volet des connaissances à acquérir, les deux autres concernant les connaissances à acquérir dans le domaine de la transmission des connaissances et de la formation des élèves et celles relatives au système éducatif et à son insertion dans le tissu social , économique et culturel. Il fallait souligner aussi que ces différents domaines de connaissance devaient être abordés simultanément et harmonieusement (Rapport Bancel).

Un autre aspect important était la volonté d'introduire des itinéraires ' personnalisés', certaines options de seconde année étant obligatoires et d'autres relevant de choix. En 1989, quand les IUFM furent créés, alors qu'il y avait une crise de recrutement, ceux-ci souhaitaient attirer des étudiants plus âgés, ayant déjà une expérience professionnelle, l'on souhaitait qu'ils puissent réinvestir leurs savoirs et compléter leur formation là où cela se révélerait nécessaire.

La complexité de la présente situation est due au fait que les IUFM n'ont pas été créés à partir de zéro. Ils avaient pour vocation d'unifier dans une même structure les meilleurs aspects des institutions qu'ils remplaçaient (essentiellement la formation professionnelle pour le second degré dans les CPRs et les Ecoles normales

d'instituteurs ) et de faire en sorte qu'il n'y ait pas de rupture entre la formation disciplinaire à l'université et la formation professionnelle.

Le CAPES de langue comprend depuis 1989 une nouvelle épreuve , dont le but est de vérifier que les étudiants ont bien commencé à acquérir l'expérience du terrain et sont capables d'analyser sa problématique. Mais la formation professionnelle est, en première année, très limitée à la fois en durée ( quelques semaines) et en portée : les étudiants observent des leçons assis au fond de la classe, cette observation étant guidée par des discussions avec l'enseignant aussi bien avant qu' après la leçon. Certaines universités instituent des cours de didactique, où s'élabore une réflexion sur les finalités et sur les méthodologies.

De manière semblable, l'examen d'accès au professorat des écoles comprend une épreuve de langue et une épreuve (optionnelle) d'enseignement des langues étrangères à l'école , ce qui assure qu'une partie des professeurs des écoles pourront faire face de bon gré à la nouvelle responsabilité qui leur incombe. Tous reçoivent ( ou subissent) un enseignement de formation, de toute façon.

## **2. LANGUAGE TEACHER TRAINING IN RELATION TO BILINGUAL EDUCATION**

### **2.1. Initial Teacher Training**

La formation des professeurs des écoles comprend environ 2000 heures réparties sur deux ans. L'étude d'une langue étrangère est obligatoire. Une seconde langue peut être choisie en option. Les statistiques montrent que les étudiants de langue réussissent mieux que les autres catégories d'étudiants.

La formation des professeurs des lycées et collèges comprend , réparties sur deux ans, un minimum de 300 heures de stages , entre 400 et 750 heures de formation disciplinaire, et de 300 à 450 heures de formation générale. Pratiquement tous les futurs enseignants ont une licence de langue étrangère , certains ont également une maîtrise. Ceux qui n'ont pas une licence de langue étrangère ont une licence LEA ( deux langues étrangères et une formation en économie et gestion).

Les Agrégés ont un diplôme de niveau supérieur, acquis à l'issue d'un concours qui exige au moins une année d'étude supplémentaire à l'université, cette année ne comprend aucune formation de type professionnel ( l'Université s'étant farouchement élevée contre l'idée même de 'formation professionnelle'). Une fois le concours passé, les agrégés rejoignent l'IUFM en deuxième année, mais sont dispensés de la rédaction du mémoire professionnel.

La formation des professeurs des lycées professionnels est plus complexe. La préparation aux épreuves de Littérature française / langues (CAPLP2) comprend des cours de 'remise à niveau et de soutien' , les candidats étant souvent des étudiants plus âgés qui souhaitent se ré-orienter. Ils échouent fréquemment, battus par des 'étudiants extérieurs' , c'est-à-dire des étudiants qui passent ce concours pour le cas où ils échoueraient au CAPES.

Des efforts locaux sont faits pour aider la formation de certains professeurs dans le domaine des langues. Par exemple, l'IUFM de Strasbourg a mis en oeuvre depuis septembre 1993, une formation optionnelle aux enseignements bilingues du premier degré pour les futurs professeurs des écoles, ainsi qu'une formation optionnelle "internationale" à l'intention des futurs professeurs de lycées et de collèges. L'IUFM de Lille propose une aide logistique aux professeurs capables d'enseigner leur discipline dans une langue étrangère de l'Union Européenne, et une (courte) formation spécialisée. Des échanges avec l'Allemagne sont à l'étude. Ces échanges peuvent prendre la forme d'un séjour pendant l'année de stage, ou une première année de carrière à l'étranger.

Les professeurs des écoles sont titulaires d'une licence (en langue ou dans une autre matière), ils reçoivent tous un enseignement de langue étrangère. Une seconde langue peut être choisie en option.

Les étudiants de première année sont surtout préoccupés par la préparation des épreuves disciplinaires, qui décident de l'admissibilité. Ils ont une tendance à 'bachoter' en ce qui concerne la préparation de l'épreuve 'sur documents (professionnels)'. Cependant une bonne note dans ce domaine peut se révéler décisive et certains, au contraire, travaillent soigneusement cette épreuve.

Les étudiants de deuxième année travaillent sous la direction d'un professeur chevronné (leur maître de stage), ils assistent à un certain nombre de ses cours, ce professeur, à son tour, assiste à un certain nombre des cours du professeur en formation et lui prodigue ses conseils. Ce travail en équipe dure un an. Le professeur-stagiaire assiste aussi aux cours d'un autre enseignant dans un autre établissement et prend en main certaines de ses classes. Cette formation dure quelques semaines. Les professeurs-stagiaires reçoivent dans leurs classes des 'visiteurs extérieurs', qui les aident à réfléchir sur leur pratique. Finalement, les stagiaires rédigent un mémoire professionnel d'une trentaine de pages sur un sujet de leur choix, en relation avec leur pratique de terrain.

Outre cette formation pratique, ils suivent des cours de formation professionnelle générale. Les cours donnés dans ce cadre commencent à tirer profit de l'avancement et de la diversification de la recherche au sein des IUFM. On vise aussi à équiper les élèves professeurs de techniques de communication, à les aider à se familiariser avec les nouvelles technologies. Bien qu'un effort soit fait pour permettre un choix réel, les élèves professeurs se plaignent de ne pas pouvoir assister aux formations qui les intéresseraient le plus, soit parce que celles-ci sont trop demandées, soit parce que les horaires ne leur conviennent pas. Les élèves professeurs se plaignent aussi d'éventuels manques de cohérence entre divers aspects de leur formation.

## **2.2. In-service teacher training (INSET)**

La formation pour les professeurs en activité est organisée par des autorités distinctes pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire. Dans les deux cas les professeurs sont volontaires, même si le ministère peut imposer un recyclage à certains enseignants et leur demander de suivre certaines formations qu'il met sur pied ou qui sont mises sur pied, puis agréées, par des universités ou divers centres de formation.

Participer à une formation n'apporte aucun avantage dans le domaine des promotions ou n'entraîne aucun gain dans le domaine financier, cela permet cependant aux professeurs non titulaires d'accéder au statut de titulaire en cas de réussite aux concours internes ( CAPES et Agrégation Internes, réservés aux enseignants qui ont au moins trois ans d'activité).

### **2.2.1. At university level**

Les universités peuvent proposer des formations dans le cadre des PAF (Plan Académique de formation) au sein de leur département de formation continue ou par l'intermédiaire du CUEEP. Les universités d'été , financées par l'intermédiaire d'appels d'offres offrent un vaste champ d'action.

### **2.2.2 At non-university level**

L'Inspection Académique est responsable de la formation des enseignants du primaire en activité. Elle met sur pied des formations auxquelles les enseignants s'inscrivent. La loi du 16 Juillet 1971 a accordé aux travailleurs le droit à la formation continue, et depuis 1972 les instituteurs bénéficient de 36 semaines de formation continue à répartir tout au long de leur carrière.

La formation continue des professeurs du secondaire ne remonte qu'à 1982. Cette catégorie d'enseignants n'a pas droit à des remplaçants quand ils sont en formation. Leur absence ne peut par conséquent qu'être de courte durée et ce fait limite la portée de la formation.

Cette formation est assurée par la MAFPEN (Missions Académiques de Formation des Personnels de l'éducation Nationale), créée en 1982 en même temps que le service qui coordonne ses actions, le MIFERE. Rattachée à l'autorité régionale en matière d'éducation ( le Rectorat), la MAFPEN élabore un plan annuel de formation et lance des offres de formations. Les offres sont examinées et sélectionnées par des commissions au sein desquelles les IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) ont un poids considérable . Ils sont responsables de pratiquement toutes les formations et plus particulièrement de celles qui , par l'intermédiaire des concours internes, permettent aux enseignants non titulaires d'accéder à la titularisation. Les MAFPEN sont des structures souples qui entretiennent des liens avec les divers acteurs locaux de la recherche et de la formation et ce sont des lieux d'innovation.

Les IUFM sont en train de mettre sur pied leurs propres projets de recherches, essentiellement sur une base contractuelle et sur la base de contrats 'mixtes' ou multipartites associant enseignants du secondaire, universitaires, formateurs MAFPEN.

#### **2. 2.2.1. The curriculum**

#### **2. 2.2. 2. The structure of the programmes**

Des groupes recherche /formation ont été instaurés dans toutes les MAFPEN (il s'agit de structures bilatérales qui comprennent des professeurs 'en activité' et des formateurs MAFPEN). Ces projets élaborés sous la tutelle de la MAFPEN couvrent une variété de situations. Ils traitent de problèmes transversaux,

intercatégoriels, ou recouvrant plusieurs niveaux d'enseignement. Les expériences font l'objet de publications dans des revues professionnelles 'nnovations' (Lille), 'Revue Formation - Mafpen' (Rennes), ou autres, ou 'Repères', 'Aster', 'Education Permanente' ( INRP)

Les projets suscités et financés par les IUFM sont 'ouverts': les professeurs formulent des demandes et proposent des orientations de recherche et des équipes complémentaires sont organisées. Les co-équipiers potentiels sont mis en contact au cours de 'journées d'études' . Au cours d'une année académique, la plupart des IUFM organisent de trois à cinq journées d' études centrées autour d'un thème. L'information circule à travers des compte-rendus , des périodiques , des bulletins, des lettres personnelles, des publications spécialisées , des annuaires de centres de recherche.

Les IUFM privilègient les séminaires, les ateliers ( pour les professeurs encore inexpérimentés), et les équipes de recherche dont les projets doivent être 'agréés'. Une fois le projet agréé, l'équipe a droit à une aide scientifique, méthodologique et matérielle (remboursement des frais de déplacement, réductions des charges d'enseignement pour certains participants).

Bourdoncle et Zay soulignent l' originalité de l'approche , ses avantages , et les obstacles auxquels elle se heurte: l'idée d'une recherche appliquée menée en collaboration au sein d'équipes qui comprennent des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des 'formés' ( professeurs en activité) dérange les monopoles établis et la distinction entre les différentes catégories et autorités engagées dans la recherche, la formation et la formalisation administrative.

### **3. NEW DEVELOPMENTS**

#### ***Les écoles bilingues à l'étranger.***

Un aspect intéressant, parce que peu connu et cependant riche en enseignements , est l'existence à l'étranger d'écoles bilingues , langue maternelle / français. D. Groux souligne la permanence et le développement d'écoles bilingues langue nationale / français au Proche-Orient et au Moyen - Orient (Egypte, Liban, Turquie, Israël) 55 établissements en Egypte, trois sites en Turquie, la majorité des écoles libanaises.

Des sections bilingues sont implantées aussi, mais ce phénomène est plus récent, en Europe centrale et orientale (Bulgarie, Hongrie, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Russie, République Slovaque, Arménie), en Europe de l' Ouest (Allemagne, Finlande, Irlande et Italie) et en Extrême- Orient (Cambodge, Vietnam, République du Laos) . Ce dispositif représente actuellement plus de 300 établissements scolaires.

Selon les cas, il s'agit d'un véritable bilinguisme ou trilinguisme ( c'est-à-dire avec cursus intégré depuis la maternelle ou l'école primaire) ou d'un enseignement intensif de la langue.

#### ***Les écoles bilingues en France.***

Voir plus haut 1.2.

### 3.2. With respect to new technologies and autonomous learning

Quelques expérimentations, utilisant l'informatique (CD-Rom) se mettent en place. Leur objectif porte principalement sur le développement de la compréhension orale. Des 'Maisons des Langues' se créent dans certaines universités. Des centres d'auto-apprentissage guidé ont été mis en place, parfois depuis de nombreuses années (Nancy). Des centres de ressources offrant une animation culturelle, la possibilité de se documenter s'ouvrent (Maison Coornhert à Lille, par exemple).

### 3.3. With respect to initial and INSET training

Quelques IUFM proposent une unité de formation, optionnelle, sur l'éducation des enfants de migrants. Le rapport établi à la demande du Conseil économique et social recommande "qu'une sensibilisation aux réalités sociologiques de l'immigration et à l'enseignement dans un environnement interculturel ainsi qu'une initiation à la pédagogie du français langue étrangère [soit incluse] dans la formation initiale et continue de tous les enseignants".

### 3.4. With respect to the mobility of language teacher trainees and trainers + 3.4. With respect to the European partner'

Le recrutement de partenaires européens, leur rémunération, leur formation doit faire l'objet d'un consensus. La représentante de l'Association des maires de France (qui regroupe 36000 communes, ô combien différentes) a fait part au colloque de Clermont-Ferrand de janvier 1993 des difficultés de certaines municipalités à assumer la dépense de l'intervenant extérieur (dans les écoles primaires) lorsque la subvention du ministère des Affaires étrangères s'est tarie. A ce jour, un certain nombre de partenaires européens demeurent comme intervenants de contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE). Les nouvelles réglementations européennes permettent, dans le cadre d'emplois solidarité (CES) d'engager du personnel de nationalité européenne.

Mais reste le problème de la formation des *native speakers*. Les intervenants extérieurs n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour aider les enfants à mémoriser, s'approprier les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il est souligné que les maîtres sont mieux équipés pour développer les compétences transversales nécessaires. Ce qui pourrait conduire à envisager une répartition entre l'intervenant extérieur "*native speaker*" et le maître, l'un présentant les notions, l'autre assurant la réactivation.

Séjours à l'étranger et échanges d'enseignants:

Sont envisagées ici les actions dont les objectifs relèvent des domaines linguistique ou culturel, tout en étant distinctes des programmes initiés par la Communauté Européenne. La liste des actions proposées en 1997 et publiée au Bulletin Officiel de l'Education Nationale permet de cerner les avantages attendus des échanges et le nombre finalement très restreint des enseignants concernés:

- Bourses de la commission franco-américaine d'échanges universitaires et culturels.

Public concerné: Inspecteurs pédagogiques régionaux, professeurs d'anglais des classes terminales, inspecteurs pédagogiques régionaux, professeurs d'histoire-géographie des classes terminales.

- Stage de l'université de Californie à Santa Barbara

Public concerné: professeurs d'anglais des classes second cycle et post-baccalauréat.

- Stages de l'université de Colombie britannique / de Régina. Public concerné: professeurs d'anglais.

- Stages de perfectionnement de Dublin / Colchester / Edimbourg / Lancaster / Londres / Norwich / Preston / Reading / Torquay

Public concerné: professeurs d'anglais. De 25 à 60 participants selon les stages.

- Dix-septième séminaire franco-allemand de formation mutuelle

- Séjours pédagogiques dans les établissements scolaires allemands du second degré

- Stage de perfectionnement linguistique et culturel de Berlin / Fribourg et Iéna / Kassel

Public concerné: professeurs d'allemand. De 20 à 50 participants selon les stages.

- Stages de formation de formateurs à Bochum / Amsterdam / Munich

- Stages de perfectionnement linguistique et culturel de Leipzig / Vienne

- Stage de perfectionnement linguistique et culturel de Meknès

- Stages de perfectionnement linguistique et culturel de Burgos / Grenade / Madrid /

Valence. Public concerné: professeurs d'espagnol, stagiaires IUFM. De 20 à 50 participants selon les stages.

- Stage de perfectionnement linguistique et culturel de Pérouse

- Quarantième séminaire de formation mutuelle à Lyon ( 20 professeurs français d'italien, 20 professeurs italiens de français)

- Stage de perfectionnement linguistique et culturel au Brésil

- Stage de perfectionnement linguistique et culturel de Saint - Pétersbourg

- Stages de formation à l'étranger destinés aux professeurs des écoles à Colchester / Edimbourg / Brême/ Göttingen / Burgos / Pérouse / Lisbonne.

- Echanges poste pour poste de professeurs de langues vivantes . Un an .

Echanges avec l'Australie, les Etats-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, l'Irlande, l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne.

- Postes à l'étranger pour des instituteurs et des professeurs d'école.

Echanges franco-allemand, franco- espagnol, franco- portugais de maître du premier degré. Postes d'assistants en Grande-Bretagne offerts aux professeurs des écoles ou instituteurs âgés de moins de trente ans.

3.5. With respect to methodology (didactics) and innovations (open and distance learning,....)

Les espaces langues de l'Education Nationale.

Les GRETA ( Groupements d'établissements de l'enseignement secondaire ) constituent une des deux principales structures, l'autre étant les services de formation continue des universités, (CUEP), à travers lesquelles l'Education Nationale participe à l'effort de formation continue des adultes. Depuis plus de vingt ans les GRETA s'efforcent de répondre aux attentes des différents prescripteurs de formation continue grâce à 200 lieux de formation, 18 langues enseignées, des formules pédagogiques adaptées aux différents publics, et grâce à la création d'outils pédagogiques. Le groupe interacadémique langues (GIL) coordonne l'offre nationale en langues et a créé un label qui peut être obtenu par chaque centre qui satisfait à des critères de conformité précis (B.O n° 1 4.1.1996).



C'est en 1995 que fut créé le diplôme de ' Compétence en Langue '. Ce diplôme, dont la mise au point fut élaborée au cours de trois ans de réflexion, a pour but de permettre le rapprochement entre compétence en langue et qualification professionnelle et pour finalités ultimes de faciliter l'embauche ou la promotion professionnelle et de favoriser la mobilité professionnelle en Europe grâce à la plus grande transparence du cadre de référence.

C. Springer, l'un de ses concepteurs, expose comment le cadre de référence doit pouvoir permettre de

- disposer d'un système de certification permettant de valider des degrés de compétence en langues pour un public défini par des besoins de communication en milieu professionnel;
- définir un cadre de référence national sous forme d'une échelle de niveaux de performance qui permet de lever l'opacité actuelle en matière de formation;
- offrir aux différents usagers la possibilité de faire reconnaître des itinéraires d'apprentissages des langues;
- favoriser , au niveau des formations post-baccalauréat, un mouvement sur les finalités et les objectifs de formation;
- séparer la question de la formation de la certification des compétences.

#### **4. NEW NEEDS**

Il est aujourd'hui admis que l'enseignement bilingue est le meilleur moyen de 'produire' des bilingues. Il serait nécessaire de se donner les moyens ,dès l'école primaire ou l'école maternelle, d'une réelle éducation bilingue, c'est-à-dire d' une éducation où la langue étrangère n'est pas simplement une discipline scolaire mais aussi le vecteur d'autres disciplines. D.Groux souligne que cette démarche serait plus efficace et plus en accord avec l'esprit même des Instructions Ministérielles, où est soulignée la nécessaire association entre "dire et faire", son adoption permettrait de bannir le caractère factice et artificiel de l'apprentissage , et assurerait l'intégration de l'acquisition d'une langue étrangère dans l'ensemble du projet éducatif .

Jean Duverger, chargé au Ministère des Affaires Etrangères du suivi des classes bilingues dans le monde, examine avec précision les modalités possibles ( et nécessaires )de l'introduction de la seconde langue pour un bilinguisme (et multilinguisme) réussi. Il souligne aussi les effets bénéfiques du bilinguisme sur le plan cognitif. Les enfants bénéficiant d'un enseignement bilingue ont de meilleures performances dans leur langue maternelle et dans les matières enseignées en langue II que les enfants monolingues.

Il serait nécessaire d'encourager la diversité linguistique, voire de l'imposer. Pour cela , il faudrait éclairer la demande des parents, en montrant l'existence, voire la montée en puissance de langues internationales (autres que l'anglais) , en ouvrant partout où cela est possible l'éventail de la première langue vivante.(Bernard Cerquiglini, ancien Délégué Général à la langue française) Et donc enseigner l'anglais comme seconde langue étrangère. Puisqu'un bilinguisme réel met en place chez l'enfant la capacité d'apprendre à apprendre une langue, l'anglais 'incontournable' ne souffrirait pas d'être appris en seconde ou troisième langue.

Il faudrait prendre conscience que l'enseignement de certaines langues régresse au lieu de progresser, et avoir le souci d'inverser cette tendanc. 12.553 élèves étudiaient

l'arabe en 1990-1991, en 1994 - 1995, ils ne sont plus que 6071 (en 1er et 2nd cycle ) à le faire , soit une régression de 52 % en quatre ans. L'école ne favorise pas le maintien de la langue des enfants issus de l'immigration. Ne pas en tenir compte est pour beaucoup d'enfants un facteur d'échec. C'est aussi gaspiller un énorme potentiel humain, linguistique, culturel et même économique. La rentrée 1997 va voir, sous l'impulsion du secrétaire général de l'académie de Paris, l'ouverture dans deux lycées parisiens de classes préparatoires aux grandes écoles (HEC, Centrale ,Essam) d'un enseignement renforcé en langue et cultures chinoises, pour quinze jeunes français d'origine chinoise (Le Nouvel Observateur du 14/20 août 1997, qui commente l'information par "l'Education Nationale favorise désormais la différence")

Il faudrait renforcer l'aspect 'écoles pour l'Europe' des écoles bilingues, en les inscrivant clairement dans la politique linguistique officielle de l'Union Européenne qui est celle de la diversification et du plurilinguisme. (N. Mäscher, "Le modèle allemand", in "Enseignements bilingues", Revue internationale d'éducation n°7, p.46)

Il faudrait reconnaître une nécessaire compétence en langue comme partie intégrante des compétences professionnelles de l'adulte ,et la valoriser comme telle. Le non-langue a un coût pour l'entreprise, pour le développement économique, même si ce coût est diffus et difficile à chiffrer. La reconnaissance de cette nécessaire compétence permettrait de porter un autre regard sur les langues, et sur leur enseignement, qui doit étroitement associer langues et cultures.

Il faudrait finalement développer la recherche dans le domaine du bilinguisme. Jean Duverger montre bien qu'il n'y a pas de formule unique, qu'il faut adapter les modalités d'introduction de la langue II et les pratiques pédagogiques aux divers types de situation qui se présentent. Bien introduit, le bilinguisme est la meilleure des choses, mais il *doit* être bien introduit, puisque l'homme est ' un homme de paroles'.

#### 4.1. In initial language teacher training programmes

L' ARCUFEF ( Assemblée des responsables de Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs) suggère que les formations à l'université comprennent des éléments en corrélation avec les programmes de l'enseignement secondaire, des éléments d'épistémologie et d'histoire des disciplines, ainsi qu'un enseignement de la didactique des disciplines qui apporterait aux étudiants les outils nécessaires à l'élaboration et à l'analyse de situations d'enseignement ( par exemple, comment traiter les erreurs, comment choisir les manuels, puis en tirer le meilleur parti), assurant aux étudiants une familiarisation progressive avec son futur environnement professionnel et le préparant à assumer ses responsabilités.

##### 4.1.1. At university level

Il serait nécessaire de créer de nouveaux types de cursus. De nouveaux cursus de langues , qui associeraient des langues apparentées. Les cursus sont monolingues, en France. Nécessité de reconnaître qu'une 'double ' formation en langue ( c'est-à-dire dans deux langues) n'entraîne pas nécessairement un abaissement de la maîtrise dans l'une ou l'autre langue. Cette double formation peut au contraire se révéler bénéfique pour la maîtrise des langues concernées. Ce serait aussi le moyen d'attirer des étudiants vers des langues moins 'demandées'. Les professeurs de langue reçoivent une insuffisante formation commune en matière d'éducation linguistique transversale et ne sont pas à même d'aider l'élève à installer son bilinguisme ( L. Dabène).

Il serait nécessaire de créer pour les futurs enseignants, dans les IUFM ( et cela commence à se faire), des cursus 'lettres-langues' ou 'histoire/géographie - langues' ou 'sciences-langues' qui leur permettraient de se familiariser avec la didactique de la discipline qu'ils se destinent à enseigner, mais aussi avec celle des langues.

La conférence des présidents d'IUFM ( Décembre 1996) a posé un regard très sévère sur la formation en langues à l'université. Elle a souligné le caractère encore très 'littéraire' des études de langue aux concours et en amont de ceux-ci, a estimé que la 'civilisation' fait encore figure de parent pauvre et que la définition qui en est donnée ici ou là peut présenter des divergences assez considérables selon les traditions universitaires dans les diverses langues; que la maîtrise d'une langue de spécialité propre à l'explication de texte ou à la dissertation ( on souligne que les germanistes ont pu inventer la notion de " Agregationdeutsch" pour caractériser cette langue particulière) ne garantit pas toujours la maîtrise de la langue comme outil de communication utilisé dans les circonstances les plus diverses; que la spécialisation universitaire et le cloisonnement des sous-disciplines ne favorisent pas une approche plus globale des interactions entre la langue et la culture au sens large; qu'il manque aux nouveaux professeurs la maîtrise d'outils d'analyse diversifiés, en particulier d'outils linguistiques, psycholinguistiques et sociologiques pour pouvoir analyser les erreurs des élèves, leurs difficultés par rapport à la langue maternelle et au domaine inter-culturel.

#### 4.1.2. At non-university level

Il faudrait assurer à l'enseignant qui enseigne sa discipline en langue étrangère une quadruple formation : formation dans sa discipline et en didactique de sa discipline, formation en didactique de la langue support et en langue étrangère. Même si la langue n'est pas objet d'enseignement, il faut définir avec précision les compétences linguistiques et culturelles que l'élève doit acquérir à chaque moment de son cursus. (D.Groux ).

#### 4.3. In relation to new technologies and autonomous learning

Il serait utile de créer des logiciels adaptés dans plusieurs domaines. Une technologie n'a de valeur que par l'usage qui en est fait, c'est évident. Il pourrait être particulièrement utile de créer des logiciels qui permettraient une autocorrection de la ligne phonologique de la langue ou qui permettraient les réactivations et les appropriations individuelles nécessaires.

Il est nécessaire de mettre en place pour les enseignants une formation première et continue aux nouvelles technologies.

Il est nécessaire de mettre en oeuvre une adaptation de l'architecture des classes: pour pouvoir mettre en oeuvre une réelle communication, pour permettre le travail de groupe, pour accueillir les nouveaux outils, pour favoriser l'individualisation que pourraient permettre les multimedia, pour permettre le passage aisé d'un type de travail à un autre (par exemple: du visionnement à la prise de notes) .

#### 4.7. In relation to educational policy

Malgré leur enthousiasme réel, les progrès linguistiques que les maîtres peuvent réaliser au cours de stages courts (2 ou 3 semaines) ont leurs limites. Il n'y a pas non plus une réserve inépuisable d'instituteurs susceptibles de suivre des stages plus longs (8 ou 14 semaines avec séjour à l'étranger). Il faut donc ouvrir la porte aux intervenants extérieurs, et les former.

Il faut réfléchir à comment offrir aux élèves le véritable choix de langues qu'implique la construction européenne et la mondialisation des relations, sans pour autant se soumettre à un impérialisme linguistique quel qu'il soit.

Il faut réfléchir à quelle place donner dans l'enseignement aux pédagogues et aux machines dans l'approche et l'appropriation individuelle et collective des compétences.

Il faut continuer à réfléchir à ce que signifierait un programme cohérent de la maternelle au lycée. A la fois au niveau des objectifs, des contenus et compétences et à celui des sites d'accueil.

Bien sûr, nécessité de poursuivre la réflexion sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue ( par exemple, les Equipes du Centre de didactique des langues de Grenoble expérimentent le rôle que peut jouer l'activité métalinguistique dans l'apprentissage d'une langue. )

Nécessité de lier clairement enseignement de la langue et enseignement de la culture. C'est peut-être, paradoxalement, l'anglais qui souffre le plus de l'enseignement de la langue pour la langue, c'est-à-dire comme simple moyen utilitaire.

## **5. NEW MEASURES**

Rappelons que les initiatives en ce qui concerne la formation ne relèvent ni des universités ni des IUFM, seul le Ministère de L'Education Nationale peut décider de nouvelles orientations. Cependant, la politique de contrat d'établissement entre le ministère et les universités donne davantage d'initiative aux universités. Mais il n'est pas sûr que les UFR (unités de formation et de recherche) de langue des universités souhaitent s'engager sur la voie du changement !

Une importante mesure est l'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère au niveau de l'école primaire, mais on est très loin de ce qui pourrait être qualifié d'enseignement bilingue. Un réel bilinguisme se met très lentement en place, il ne concerne à l'heure actuelle que certaines régions 'favorisées', mais le principe semble désormais reconnu et répond à une demande de l'opinion publique. Il reste l'évidence: transformer un pays de tradition monolingue en un pays au multilinguisme actif ne peut être une entreprise simple.

## **BIBLIOGRAPHIE.**

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°19, 11 mai 1995. n°1, 4 janv 1996.n°26, 27 juin 1996n°7, nov 1996. N° spécial sur les échanges.n°42, nov 1992. n°19, 11 mai 1995.

Bourdoncle (R) & Zay (D). 1995. The French system of Teacher Education, National Reports Prepared for a Conference on Language studies in Europe. Co-operation in Higher Education, Stockholm University.

Contribution de la Conférence des directeurs d'IUFM au débat sur l'enseignement des langues étrangères, *La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les IUFM*, Décembre 1996.

Dabène (L). 1991. " L'éveil au langage : compte-rendu d'une expérience en cours", in Les langues vivantes à l'école élémentaire, INRP, Repères n°6, 1992.

Duverger (J) & Maillard (J.P). 1995. L'enseignement bilingue aujourd'hui, Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel.

Gerbeau (C). 1996. Des langues vivantes à l'école primaire, Nathan pédagogie.

Groux (D). 1996. L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique. Chronique sociale.

Enseigner les langues vivantes à l'école maternelle, Colloque national des 25 et 26 janvier 1993 à Clermont- Ferrand. CRDP d'Auvergne, Rectorat de Clermont- Ferrand.

Fraser (T). 1995. Language studies in Higher education in Europe, National Reports Prepared for a Conference on Language studies in Europe, Co-operation in Higher Education, Stockholm University.

Luc ( C). 1991. coordonné par, Les langues vivantes à 'école élémentaire, Actes du colloque, juin 1990, INRP.

Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale sur la formation dans les IUFM, 1996.

Statistiques 1993 -1994, L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, Note d'information 94 -47, DEP, Ministère de l'Education nationale, novembre.

Statistiques 1994 -1995, Les langues vivantes dans le second degré, Note d'information 95 -46, DEP, Ministère de l'Education nationale, novembre 1995.

Statistiques 1994 -1995, L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, Note d'information 95 -47, DEP, Ministère de l'Education nationale, novembre 1995.

Springer (C) 1996. La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes, Ophrys.

Tahhan (B). 1995. Le statut de l'arabe dans les trois académies de la région parisienne, Ministère de l'éducation nationale, Paris.

Vaniscotte (F). 1996. Les Ecoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne. INRP.