



TRANSITION ENTRE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE : ÉTAT DE L'ART

Équipe Pri-Sec-Co :

Doris Sygmond et Birgit Smith

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Carol Serrurier-Zucker

Institut de Formation des Maîtres, Midi-Pyrénées

Annika Kolb

Pädagogische Hochschule Freiburg

Nikola Mayer

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Sarolta Lipóczy

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Manuel Megías Rosa

Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Alcalá

Primrose Duvander et Sarah Jane Gould

Malmö Högskola, Lärarutbildningar

Daniel Stotz et Jacqueline Hunn-Baschung

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürcher Fachhochschule

TRANSITION ENTRE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE : ÉTAT DE L'ART

SOMMAIRE

Introduction	3
Transition en Autriche	4
Transition en France	6
Transition en Allemagne	9
Transition en Hongrie	11
Transition en Espagne	13
Transition en Suède	16
Transition en Suisse	18
Conclusions	21

Introduction

Le problème de la transition entre le primaire et le secondaire préoccupe le milieu de l'éducation depuis de nombreuses années. S'agissant de l'enseignement en général, quantité d'études et d'articles ont été consacrés à ce sujet. Mais, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, la recherche et la littérature sur la transition sont quasi-inexistantes. Aussi, plusieurs universités et instituts de formation des enseignants de différents pays européens (Autriche, France, Allemagne, Hongrie, Espagne, Suède et Suisse) ont décidé de travailler ensemble pour analyser la question et essayer de concevoir du matériel destiné à faciliter la transition. Bien que son acronyme ne se réfère pas directement aux langues étrangères, le projet (Pri-Sec-Co- *Primary and Secondary Continuation*) a pour principal objectif d'échanger des expériences, de collecter des modèles de bonnes pratiques et de concevoir des tâches passerelles dans le domaine des langues étrangères, qui pourraient faciliter la transition entre les deux niveaux d'enseignement.

Le présent rapport, qui constitue l'une des premières initiatives du projet, vise à décrire l'état de l'art de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans les pays partenaires impliqués, en mettant particulièrement l'accent sur la transition entre le primaire et le secondaire, qui pose problème dans la plupart des pays européens, de différentes façons et pour diverses raisons. Effectué à une petite échelle et sur la base d'études et perceptions antérieures des chercheurs, le rapport montre les différentes étapes de développement de l'enseignement des langues étrangères dans chaque pays, en les situant dans le contexte national et en présentant différentes perspectives sur les questions clés telles que les approches méthodologiques dans le primaire et le secondaire, la formation des enseignants pour les deux niveaux, le temps d'exposition à la langue cible et les niveaux de compétences attendus, ainsi que l'âge variable auquel la transition a lieu dans les différents pays.

Les rapports nationaux, organisés autour de trois rubriques (« Questions clés », « Différentes perspectives » et « Analyse des besoins »), ne suivent pas une structure rigide même s'ils engagent une réflexion similaire sur les questions précitées. Nous avons préservé leurs formats d'origine de façon à ce qu'ils reflètent plus directement l'environnement local réel dans lequel les chercheurs évoluent.

La première rubrique, « Questions clés », traite de l'état de l'art de l'enseignement des langues étrangères dans chaque pays. Dans la perspective commune de la transition, elle aborde des thèmes tels que les politiques d'enseignement des langues étrangères, les programmes nationaux, l'âge du début de l'apprentissage des langues étrangères, le choix des langues enseignées, les diverses méthodes d'apprentissage des langues étrangères dans le primaire et le secondaire et la formation des enseignants de langues étrangères.

La deuxième rubrique, « Différentes perspectives », analyse brièvement les principales questions du point de vue des parties prenantes, en basant la réflexion sur les données collectées dans le cadre des activités du projet ou dans un contexte informel. Les points de vue des enseignants, des élèves, des parents et également des formateurs d'enseignants concernant la transition, se reflètent dans cette section et ont servi de base à l'élaboration de la dernière section.

La dernière rubrique de chaque rapport national, « Analyse des besoins », présente les questions à débattre et jette les bases des futurs développements du projet Pri-Sec-Co. Elle fournit matière à réflexion et à discussion sur des préoccupations communes et offre une vision des besoins locaux spécifiques. La diversité des situations implique que les résultats du projet exigeront une certaine souplesse pour l'adaptation aux différents contextes.

Il est important de souligner le point suivant : bien que la transition puisse avoir une signification commune pour la plupart des pays impliqués dans le projet, la façon dont elle s'opère est largement variable d'un pays à l'autre. Par exemple, si les élèves allemands et autrichiens passent du primaire au secondaire à l'âge de neuf ou dix ans, en revanche les élèves français, hongrois, espagnols et suisses changent de niveau à l'âge de 11 ou 12 ans, ce qui implique du point de vue psychologique que les enfants n'en sont pas au même stade de maturité. Par ailleurs, en Suède la phase de transition n'est pas perçue comme un sujet de préoccupation car les enfants peuvent fréquenter le même établissement de 7 à 16 ans. La compréhension des différentes modalités de transition dans chaque pays peut servir de base à une définition commune et favoriser l'apprentissage mutuel.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Autriche

Questions clés

En Autriche, l'école primaire dure quatre années, divisées en deux niveaux : premier niveau (6 – 8 ans) et second niveau (9 – 10 ans). En 1983/1984, un cours par semaine d'« enseignement en anglais langue étrangère » a été rendu obligatoire pour les enfants de 9 et 10 ans du primaire. En 1989, le projet « anglais comme langue étrangère » (ALE) a démarré au premier niveau du primaire (à partir de 6 ans). Des expériences ont eu lieu sous différents noms de projet tels que « Lolipop, Teddybear, Butterfly, Bunny ... ». Le concept consistait à enseigner l'anglais dans de petites unités intégrées (comme dans le projet EMILE – Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), ce qui impliquait d'exposer les élèves à la langue anglaise intégrée dans d'autres cours – à l'exception des cours d'allemand – pendant 5 à 10 minutes par jour, cinq fois par semaine. Les enseignants pouvaient choisir à leur discrétion les cours dans lesquels intervenait cet « enseignement linguistique intégré ».

En 2002, l'anglais est devenu obligatoire dès la première année du primaire et les activités de mise en œuvre du dispositif se sont terminées en 2003/2004. Pour l'Autriche, cela signifie que depuis 2003/2004, l'anglais est enseigné 32 heures par an. Pendant les 1^e et 2^e années du primaire (6 à 8 ans) l'anglais est enseigné de manière totalement intégrée. Pendant les 3^e et 4^e années (9 à 10 ans) les élèves ont une leçon d'anglais par semaine à laquelle s'ajoute éventuellement un cours intégré. Jusqu'à présent, l'enseignement de l'anglais écrit n'intervient pas avant que les enfants n'aient acquis la compétence de l'écriture dans leur langue maternelle. La majorité du travail dédié à l'enseignement de l'anglais devrait se faire à l'oral.

En Autriche, la transition du primaire au secondaire est une période délicate pour les enfants : au lieu d'avoir un seul professeur chargé de la classe et une approche holistique de l'apprentissage et du travail, les enfants ont désormais neuf professeurs différents et enchaînent dix cours individuels de 50 minutes avec des contenus et des méthodes très différents. La transition implique également une période de sélection, étant donné qu'en Autriche, il existe encore deux filières de niveau collège.

Lors d'une réunion de planification scolaire, au cours de la 4^e année de l'école primaire, les parents ou tuteurs sont informés et conseillés sur les perspectives éducatives qui s'offrent à l'enfant selon ses intérêts et ses résultats. L'admission en première classe d'une école secondaire de haut rang exige un bon niveau de réussite lors de la 4^e et dernière année de primaire avec de « bonnes » ou « très bonnes » notes en allemand, en lecture, en mathématiques, ou une observation du conseil de classe de l'école primaire indiquant que bien que l'élève ait seulement obtenu une note « satisfaisante », son niveau global satisfera probablement les exigences de l'école secondaire de haut rang ; ou un examen d'entrée. Plus particulièrement dans les grandes villes et les communautés riches, les écoles secondaires de haut rang sont considérées comme des établissements socialement plus prestigieux et les parents essaient de faire rentrer leurs enfants dans ces établissements.

Dans le secondaire, les modalités d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, le plus souvent l'anglais, sont différentes : par exemple, l'approche est plus scolaire et intègre plus de grammaire, davantage de tâches écrites, de tests et de devoirs réguliers à la maison. Les professeurs du secondaire continuent de sous-estimer l'importance de l'anglais comme langue étrangère au niveau primaire et manquent d'apprécier à leur juste valeur les acquis des élèves en termes de prononciation, d'étendue du vocabulaire, et d'enthousiasme et de motivation pour les langues étrangères.

Différentes perspectives

a) Formation des enseignants

Depuis 1971, les instituts de formation des professeurs proposaient l'anglais comme matière facultative pour les enseignants du primaire. À partir de 1985, l'anglais est devenu une matière obligatoire, dispensée sous la forme de 115 cours environ (de chacun 45 minutes) répartis sur 6

semestres. En 2002, des formations intensives intitulées « Lollipop, Butterfly ... » ont été mises en place. Les neuf États (*Bundesländer*) autrichiens proposaient un nombre variable de stages de formation continue. Dans certains États, la formation continue était obligatoire, alors qu'elle restait facultative dans d'autres.

Les professeurs de l'enseignement secondaire général sont formés dans les instituts universitaires de formation des enseignants. Ils obtiennent une licence en sciences de l'éducation à l'issue de 6 semestres. Ils choisissent une matière dominante, l'allemand, l'anglais ou les mathématiques, et une matière secondaire telles que la géographie, l'histoire, etc. Le diplôme sanctionnant leurs études leur permet d'enseigner les matières qu'ils ont effectivement étudiées, mais également d'autres matières. Ce système peut s'avérer approprié pour les écoles de petite taille. Les experts n'ont pas de points de vue objectifs sur la situation. S'agissant de l'anglais, nous pouvons dire que dans l'Autriche inférieure plus de 85% des enseignants sont des professeurs de langue qualifiés.

b) Portfolio européen des langues (PEL)

Le PEL pour les enfants du primaire, qui fait l'objet d'un projet pilote cette année, aidera assurément les enseignants du secondaire à avoir une meilleure vision du travail fait en primaire, du niveau auquel ils peuvent s'attendre et de ce qu'ils peuvent construire sur ces bases.

Les parents considèrent l'anglais langue étrangère comme un sujet très important, l'enseignement bilingue et/ou EMILE dans les écoles primaires et du secondaire se développent rapidement en Autriche. Les autorités scolaires ne peuvent pas satisfaire toutes les demandes des parents car il n'y a pas suffisamment de professeurs formés à la méthode EMILE.

Analyse des besoins / Conclusions

- Formation des enseignants. Les professeurs du primaire ont assurément besoin de davantage de cours sur les compétences linguistiques et la méthode ALE. Nous savons qu'ils ne peuvent pas être experts en tout, alors peut-être l'enseignement des langues sera assuré par des « spécialistes ». Il n'existe pas une approche unique à cette problématique.
- Contacts entre les enseignants du primaire et du secondaire. La formation initiale des enseignants ne prévoit aucun cours réunissant les professeurs de ces deux niveaux et qui leur permettrait de travailler ensemble, d'échanger leurs expériences et d'apprendre les uns des autres.
- Manuels scolaires et matériel pédagogique destinés à conduire progressivement les enfants d'un niveau à l'autre.
- Des concepts axés sur les stratégies d'apprentissage des langues sont nécessaires tant pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en France

Questions clés

Pendant de nombreuses années, des expériences ont été menées dans le domaine de l'initiation aux langues vivantes étrangères (LVE) en primaire, ces cours étant confiés à des locuteurs natifs agissant en qualité d'intervenants extérieurs ou à des professeurs de langues. Mais depuis 2002, les langues étrangères ont été introduites dans le cursus du primaire comme une discipline à part entière, avec des programmes et des objectifs officiels. En 2008, cela concerne les quatre dernières années du primaire ; en 2009, le CP sera ajouté et l'année suivante, la « grande section » de l'école maternelle. Le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est l'objectif à atteindre à la fin de l'école primaire. Quand les élèves passent au collège à l'âge de 11 ans, ils continuent la LVE étudiée à l'école primaire et commencent une seconde langue étrangère en 5^e exceptionnellement, et de façon générale en 4^e.

Pour devenir professeur des écoles (PE), il faut être titulaire d'une licence et être admis au Concours de recrutement des professeurs des écoles. S'ensuit une année de formation durant laquelle les professeurs stagiaires alternent des cours théoriques à l'IUFM avec une expérience pratique. Dans les écoles primaires, où les professeurs sont polyvalents et enseignent toutes les disciplines, les stagiaires sont désormais obligés d'étudier une langue étrangère ou régionale et les professeurs déjà en poste peuvent « réactiver » leurs connaissances linguistiques dans des stages de formation, s'ils le souhaitent, pour obtenir l'habilitation requise pour enseigner une LVE. Aussi les intervenants extérieurs sont amenés à disparaître progressivement. Dans certaines écoles, des « échanges de service » permettent à un professeur de dispenser tout l'enseignement d'une LVE dans l'établissement, pendant que les autres professeurs enseignent une autre discipline dans sa classe en contrepartie. Dans le second degré, les professeurs sont des spécialistes qui doivent être titulaires d'une licence dans leur discipline pour pouvoir tenter le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Après l'admission au CAPES, ils doivent suivre une année de stage en formation alternée à l'IUFM.

La continuité entre le primaire et le secondaire fait l'objet de discussions et de réformes à l'heure actuelle, bien que ceci porte principalement sur le français et les mathématiques. En ce qui concerne les langues étrangères, les cours à l'école primaire mettent l'accent sur la communication orale et l'aspect ludique de la pratique de la langue, tandis que dans le secondaire, les professeurs accordent aussi beaucoup d'importance à la grammaire et à l'écrit. En 2007, les nouveaux programmes de LVE au collège ont été publiés afin de prendre en compte la présence des LVE en primaire, avec l'objectif déclaré d'améliorer la continuité entre l'école et le collège. Mais de nombreux professeurs de classes de 6^e ne savent pas encore comment faire face à la diversité des niveaux d'acquisition des élèves et ont tendance à traiter l'ensemble de la classe comme des débutants.

La mise en œuvre du programme actuel de LVE dépend de la formation d'un nombre suffisant de professeurs pour que les écoles puissent proposer des langues étrangères. Comme cet enseignement est en vigueur depuis relativement peu de temps, il n'y a pas encore assez de PE capables et/ou désireux d'enseigner une LVE en plus de leur charge de travail habituelle. Les écoles n'arrivent donc pas toujours à répondre à la demande des élèves (des parents !) quant au choix de la LVE, et les PE ne peuvent pas toujours enseigner la LVE pour laquelle ils sont habilités. En conséquence, la continuité de la même langue n'est pas toujours assurée d'une année sur l'autre à l'école, encore moins du primaire au secondaire.

Les principales langues enseignées sont l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, avec une grande préférence pour l'anglais. La diversité des LVE (ou la lutte contre la prédominance de l'anglais) est défendue avec, par exemple, l'introduction des classes « bi-langues » en 6^e, où l'on enseigne une autre langue en plus de l'anglais. Les langues régionales comme l'occitan dans le Sud-ouest, le breton en Bretagne et l'alsacien dans l'Est, etc., font également partie de ce dispositif. Il existe quelques écoles primaires bilingues avec une parité d'enseignement entre le français et la langue régionale. Dans le secondaire, les élèves peuvent bénéficier de l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) et de l'enseignement renforcé des LVE dans des sections européennes et internationales.

Différentes perspectives

Un questionnaire soumis à des professeurs (30 en primaire et 25 en secondaire) et des discussions lors de trois stages de liaison école-collège, ont permis d'identifier certains des problèmes mentionnés ci-dessus, notamment le nombre d'enfants par classe (de 25 à 30 élèves) qui ne facilitent par le travail à l'oral, ainsi que la grande hétérogénéité des niveaux en 6^e.

Points positifs de la LVE en primaire : les enseignants des collèges qui tiennent compte des acquisitions linguistiques de l'école primaire, disent que les élèves arrivent en 6^e avec quelques bases dans la langue et s'expriment oralement avec plus de facilité que par le passé ; qu'ils ont de meilleures capacités de compréhension orale et une prononciation plus authentique et qu'ils ont déjà l'habitude du fonctionnement de la classe de langue.

Quelques moyens mis en œuvre pour améliorer la transition :

- Une « carte des langues » a été élaborée dans la plupart des académies pour essayer de recenser et d'harmoniser la distribution des différentes LVE dans les écoles du même secteur.
- Le CECRL est introduit à tous les niveaux pour l'élaboration des programmes et de l'évaluation ; l'utilisation du PEL est expliquée dans de nombreux stages de formation. Son emploi n'est pas encore généralisé cependant et quelques professeurs sont peu disposés à l'employer, étant réfractaires à l'idée que les élèves puissent s'auto-évaluer.
- Des « bilans de compétences » ou « grilles de suivi des apprentissages » à compléter par les PE et/ou les élèves (en français) des compétences enseignées/acquises lors des cours de langue étrangère en primaire à transmettre au collège. Ce type de document passerelle existe sous diverses formes dans de nombreuses académies, mais il ne semble pas très employé, car les professeurs trouvent que sa gestion est trop lourde.
- Des stages de liaison permettent aux professeurs de CM2 et de 6^e de se rencontrer, de se familiariser avec les programmes et les différentes approches pédagogiques utilisées par les uns et les autres dans un esprit d'ouverture et de coopération. On essaie également d'organiser des réunions de liaison en début d'année entre professeurs des deux niveaux. Ces stages et réunions, quand ils ont lieu, sont très porteurs mais la difficulté de l'organisation fait souvent obstacle.
- Évaluation à l'entrée en 6^e : une évaluation diagnostique au début de la 6^e dans trois des quatre compétences (l'expression orale est exclue). Cela sert de base pour l'élaboration des cours de 6^e. Les résultats sont également communiqués aux enseignants des écoles primaires pour qu'ils puissent améliorer leur enseignement si nécessaire. Toutefois, cette évaluation n'est pas toujours effectuée au début de l'année comme outil diagnostique ; sa fonction n'est pas toujours correctement expliquée aux élèves, qui l'appréhendent.

Analyse des besoins

Il reste encore à continuer de former les PE en langues étrangères de sorte que toutes les écoles puissent proposer les quatre (puis les cinq et six) années de LVE requises par les programmes.

Les mesures d'harmonisation mentionnées ci-dessus doivent être poursuivies et consolidées pour deux raisons : il est important de développer une communication naturelle et ouverte entre les professeurs des différents niveaux, et de permettre aux élèves de s'habituer à l'auto-évaluation et d'acquérir ainsi plus d'autonomie dans leur apprentissage de la LVE.

Il faut trouver des solutions aux problèmes logistiques : libérer par exemple les professeurs (particulièrement les professeurs des écoles) afin qu'ils puissent assister aux stages et réunions de liaison ; il convient de promouvoir l'importance de ces réunions auprès des différents niveaux de hiérarchie du système et auprès des établissements. Les professeurs du secondaire, qui sont des « spécialistes » en langues, ne se sentent pas toujours très concernés par la question alors que leur rôle est déterminant pour assurer la continuité.

Certains professeurs suggèrent également d'organiser des réunions entre élèves de CM2 et de 6^e à la fin de l'année, une approche qui à en juger les quelques cas de mise en pratique, semble aider les plus jeunes à mieux vivre cette transition ; une telle expérience, qui s'est déroulée à l'académie de Reims où les élèves de 6^e ont joué le rôle de tuteur auprès des plus jeunes élèves, a montré un effet

positif non seulement sur les élèves de CM2, mais également sur ceux de 6^e en leur donnant un sens des responsabilités et en leur offrant un point de vue objectif sur leur propre apprentissage.

Des professeurs expriment le souhait de disposer de manuels qui les aideraient à assurer cette continuité, et du matériel pédagogique adapté à des niveaux mixtes serait également nécessaire.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Allemagne

Questions clés

En Allemagne, l'école primaire commence à 6/7 ans et dure quatre ans. À l'âge de 10/11 ans, les élèves entrent dans l'enseignement secondaire qui est divisé en deux ou trois grandes filières scolaires (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium*). La transition de l'enseignement primaire au secondaire et les effets des processus de sélection associés font actuellement l'objet de discussions controversées.

L'introduction de l'enseignement d'une langue étrangère dans les écoles primaires (vers 1995-2001, principalement l'anglais, mais aussi le français, le tchèque et le polonais dans les régions frontalières) a entraîné des changements également dans l'enseignement et l'apprentissage des langues au niveau secondaire. Par le passé, l'enseignement des langues étrangères, en Allemagne, ne commençait qu'au niveau secondaire, mais à présent, les élèves entrent au collège avec des compétences linguistiques préalables. L'enseignement d'une langue étrangère est devenu obligatoire à partir de la 3^e année de scolarisation, et même dès la 1^e année dans certains États fédéraux (*Länder*). La formation des enseignants et l'enseignement des langues étrangères au second degré doivent s'adapter à cette nouvelle situation.

Bien que les langues étrangères soient souvent enseignées par le professeur chargé de la classe au primaire, elles ne font pas partie des matières obligatoires de la formation des enseignants du primaire dans la plupart des États fédéraux. Les professeurs du primaire se spécialisent dans deux ou trois disciplines, dont l'une peut être une langue étrangère. Dans l'enseignement secondaire, les langues étrangères sont enseignées par des enseignants spécialistes qui doivent être titulaires d'un diplôme d'État.

Lors de la transition du primaire au secondaire, les enfants sont souvent gênés par le manque de continuité au niveau des méthodes pédagogiques, de l'environnement d'apprentissage et des exigences scolaires. La rupture qui s'effectue le plus souvent après la 4^e année est due aux facteurs ci-après

a. Différentes cultures et approches de l'apprentissage

Au primaire, l'apprentissage des langues est basé sur la communication et le contenu, de type multi-sensoriel et orienté sur l'action – et s'inscrit dans un contexte monolingue. L'accent est mis sur l'oral, et l'écrit sert uniquement de support. Parmi les activités spécifiques au primaire figurent le jeu, le chant et la narration d'histoires. Lorsque les élèves entrent dans le secondaire, ils ont acquis une compétence de communication élémentaire, des connaissances de base du vocabulaire et des stratégies d'apprentissage des langues. Très souvent, leurs capacités de compréhension et de prononciation sont bien développées ; ils ont eu une approche holistique et créative de la langue étrangère et montrent une ouverture d'esprit à l'apprentissage de la langue. Au primaire, la langue étrangère est enseignée au rythme de deux cours par semaine ; elle ne constitue pas une matière principale.

Dans l'enseignement secondaire, l'apprentissage axé sur les règles joue un rôle plus important et l'accent est souvent mis sur la maîtrise grammaticale, les aspects formels de la langue, le métalangage et l'expression écrite. Les compétences acquises par les élèves au primaire ne sont souvent pas reconnues. Au secondaire, la langue étrangère est enseignée au rythme de quatre à cinq cours par semaine, et constitue l'une des matières principales.

b. Manque de communication et de coopération entre les enseignants des deux niveaux

Les problèmes de transition entre le primaire et le secondaire dans l'enseignement des langues s'expliquent en partie par le manque d'informations des enseignants des deux niveaux. Les enseignants sont souvent peu informés de la méthode pédagogique et des exigences de leurs collègues de l'autre niveau, une situation qui est principalement due à leur formation dans des filières distinctes. En outre, les professeurs du secondaire sont formés à l'enseignement des langues étrangères à l'université, tandis que de nombreux professeurs du primaire ont dû assurer la nouvelle discipline sur la base d'une formation continue très réduite.

Différentes perspectives

a) Enseignants

De nombreux enseignants du primaire qui ont adopté la nouvelle méthode d'enseignement des langues spécifique au primaire attendent une reconnaissance de leurs homologues du secondaire pour leur travail et leur investissement personnel. Ils ont moins de difficultés à faire face à l'hétérogénéité de la classe et s'efforcent de développer les points forts de leurs élèves. Toutefois, il semble que la tendance soit à l'intégration de plus d'apprentissages basés sur les règles et sur l'expression écrite afin de préparer les élèves au secondaire.

Les enseignants du secondaire ont souvent du mal à discerner et apprécier les compétences acquises par les élèves au primaire. Ils s'attendent à ce que les élèves aient des notions des règles grammaticales et de la langue écrite et sont donc souvent déçus par les acquis de leurs élèves, ce qui suscite une attitude négative en général à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères au primaire.

Un autre problème dont se plaignent les professeurs du secondaire est dû au fait que les élèves arrivent au collège avec des niveaux de compétences linguistiques très différents. Les professeurs sont donc confrontés à une grande hétérogénéité et à des niveaux d'aptitude variables.

b) Élèves

De nombreux élèves arrivent dans le secondaire avec une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi qu'une grande confiance dans leurs compétences linguistiques. Toutefois, le décalage entre leurs compétences et les attentes des professeurs du secondaire conduit quelquefois à une certaine frustration et à une perte de leur motivation. Les élèves sont très souvent traités comme des débutants et vivent mal le « sentiment de repartir de zéro » dans l'apprentissage de la langue étrangère. Comme leurs connaissances et compétences ne sont pas reconnues, les enfants perdent confiance en eux et perdent aussi de l'intérêt dans l'apprentissage de la langue.

Besoins / Conclusion

Afin de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire, des stratégies d'enseignement des langues étrangères doivent être développées tant pour les classes des deux niveaux que pour la formation initiale et continue des enseignants :

Pour assurer la continuité et l'efficacité du processus d'apprentissage démarré au primaire, les compétences des élèves devraient être prises en considération et développées et l'enseignement devrait s'appuyer sur les acquis initiaux des apprenants. Pour éviter de perdre l'avantage résultant d'une initiation précoce à une langue étrangère, les professeurs du secondaire devront trouver un moyen de prendre en compte les acquis de leurs nouveaux élèves. Cela implique d'appréhender les niveaux hétérogènes comme une ressource, plutôt que de les considérer comme un problème. Pour s'appuyer sur l'apprentissage des langues au primaire de manière efficace et motivante et éviter de donner l'impression aux élèves de repartir de zéro, plusieurs approches méthodologiques semblent s'avérer pertinentes : l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle, l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE), l'évaluation par portfolio¹ et les tâches différenciées visant à répondre aux besoins d'apprentissage variés des élèves. Il est également important que les élèves soient sensibilisés aux connaissances qu'ils ont acquises afin de leur redonner confiance. Cette sensibilisation portera de manière idéale non seulement sur les performances dans la langue étrangère mais également sur les différences entre la langue maternelle, la langue de la classe (parfois différente) et les langues étrangères et sur les stratégies d'apprentissage des langues.

S'agissant de la formation des enseignants, il importe d'organiser régulièrement des réunions entre les professeurs des deux niveaux afin qu'ils soient mieux informés de leur méthode pédagogique respective. Des modules de formation initiale et continue doivent être élaborés pour sensibiliser davantage les enseignants à cette question et leur proposer des stratégies visant à faciliter la transition.

¹ Les élèves constituent un portefeuille de leurs productions et projets qui les suit d'année en année. Ce portefeuille sert d'outil de transition pour les professeurs tout en valorisant les progrès accomplis par les enfants.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Hongrie

Questions clés

En Hongrie, les enfants commencent l'école à six ans et doivent rester scolarisés jusqu'à l'âge de seize ans minimum. Le principal établissement pour l'enseignement de base, en Hongrie, est une école d'enseignement général sur 8 ans, incluant le cycle inférieur du primaire (4 années) et le cycle supérieur du primaire ou le cycle inférieur du secondaire (4 années). En général, c'est après la 8^e année que les élèves passent au lycée (4 ans de lycée ou d'école professionnelle). Mais il existe également d'autres possibilités : après la 4^e année, les enfants peuvent aller dans une école d'enseignement secondaire organisé sur huit années, et autre alternative, après la 6^e année du primaire, ils peuvent aller dans un établissement d'enseignement secondaire organisé sur six années.

Le Programme national officiel (1995) régit le programme d'enseignement pendant les dix premières années obligatoires des douze années de l'enseignement scolaire. Il divise le contenu de l'enseignement en domaines de connaissance, dont l'un est le groupe thématique intitulé «langues étrangères modernes». Son cursus a été préparé sur la base de critères fonctionnels, liés aux résultats, et son contenu vise à respecter à la fois les attentes européennes et les exigences hongroises relatives à l'enseignement des langues.

Les programmes stipulent que l'enseignement de la première langue étrangère devrait commencer au plus tard lors de la 4^e année, c'est-à-dire à l'âge de 9 ans. La seconde langue (y compris le latin) peut être enseignée du début jusqu'à la fin de la scolarisation obligatoire. Les programmes rendent l'enseignement d'une deuxième langue étrangère obligatoire dans les écoles d'enseignement secondaire à partir de la 9^e année (14 ans). Selon le programme, les établissements d'enseignement secondaire organisé sur 4 ans 6 ans et 8 ans peuvent démarrer plus tôt l'enseignement d'une deuxième langue étrangère obligatoire. Les programmes déterminent également le nombre de cours obligatoires et facultatifs. Au primaire, la langue étrangère est généralement enseignée seulement à partir de la 4^e année, à raison de deux cours par semaine. Si l'enseignement commence plus tôt, la fréquence des cours est la même. À compter de la 5^e année, cet enseignement passe à 3-5 cours hebdomadaires.

L'enseignement bilingue peut commencer à l'âge de 6-7 ans. Les cours bilingues peuvent s'inscrire dans le cadre d'une école d'enseignement secondaire organisé sur 4, 6 ou 8 ans, avec une année préparatoire. La version en 5 ans démarre à l'âge de 13 ans, ou bien il y a une année préparatoire à l'âge de 14 ans, et l'enseignement dure jusqu'à l'âge de 19 ans.

Les établissements d'enseignement général et bilingue décident librement du choix des langues obligatoires et du calendrier qu'ils souhaitent proposer. Les langues les plus couramment enseignées dans les écoles hongroises sont tout d'abord l'anglais et l'allemand, suivies du français, de l'italien et de l'espagnol. Les enseignants peuvent concevoir le programme et sélectionner un manuel pédagogique conformément au Programme national officiel.

Différentes perspectives

L'enseignement des langues étrangères au primaire est de type multi-sensoriel et orienté sur l'action et l'oral et différentes activités sont proposées en fonction de l'âge (jeux, chansons, narration d'histoires). La transition de la 4^e année à la 5^e année se fait en douceur si les élèves poursuivent leurs études au sein du même établissement. Dans ce cas, il y a peu de changement dans la mesure où le même professeur peut poursuivre l'enseignement en 5^e année et où les enfants peuvent donc répondre aux exigences de cette nouvelle étape plus facilement. De surcroît, les enfants peuvent utiliser un manuel scolaire de la même collection que celui de l'année précédente. La méthode pédagogique change en fonction de l'âge des enfants. L'enseignement des langues étrangères dans les classes supérieures du primaire met généralement l'accent sur les connaissances terminologiques et grammaticales et les enseignants ont très souvent recours aux jeux de rôles.

Si les élèves passent dans une école d'enseignement général organisé sur 8 ans ou une école d'enseignement général organisé sur 6 ans, après la 6^e classe du primaire, la transition implique un

grand changement : le nombre de cours augmente, les élèves ont de nouveaux professeurs, de nouvelles méthodes et exigences et, très souvent, un nouveau manuel scolaire. En outre, ce type d'établissement exige un examen d'entrée axé sur la grammaire, très difficile. L'apprentissage des langues est des plus efficaces s'il y a une continuité dans les études déjà entreprises. Or, pour des raisons d'organisation, les élèves peuvent se retrouver dans des groupes qui ne correspondent pas à leur niveau de compétences en langue étrangère. La grande hétérogénéité des groupes peut s'avérer problématique.

En Hongrie, les enseignants de langues du primaire – formés à l'institut de formation des professeurs du primaire (de la 1^{ère} à la 4^e année) doivent également enseigner en 5^e et 6^e années et peuvent choisir la méthode qu'ils jugent la plus adaptée. Toutefois, le libre choix de la méthode dans l'enseignement des langues n'est pas toujours une bonne chose. De nombreux enseignants utilisent l'approche moderne basée sur la communication et intégrant des connaissances interculturelles, mais beaucoup d'autres préfèrent conserver la méthode traditionnelle basée sur la grammaire-traduction. Certains professeurs utilisent la méthode EMILE, adaptée à l'âge des élèves, mais tous les enseignants ne sont pas préparés à enseigner avec cette méthode. En général, les manuels influencent fortement la vision qu'ont les enseignants de la langue cible, ainsi que leur approche méthodologique. Le choix des manuels scolaires pour les langues a fort heureusement tendance à s'élargir. Étant donné qu'à la fin du cycle secondaire, les élèves devront passer l'examen de niveau B2, l'enseignement des langues étrangères à ce stade est relativement axé sur l'examen, ce qui influence largement le choix du contenu et les exigences relatives à l'enseignement.

À Kecskemét, une réunion regroupant des enfants du monde entier est organisée tous les deux ans. À cette occasion, des enfants d'une trentaine de pays différents participent à de nombreuses activités culturelles. Ce programme a une répercussion directe sur les activités effectuées dans les classes de langue étrangère car c'est l'occasion pour de nombreux enfants de rencontrer des enfants étrangers pour la première fois. Les partenariats internationaux sont des outils très efficaces pour la sensibilisation aux langues et aux cultures. Mais toutes les écoles n'ont pas la chance d'avoir des contacts internationaux.

Analyse des besoins / Conclusion

- Dans certains cas ou certaines circonstances, les enfants doivent renoncer à étudier la langue qu'ils ont commencé à apprendre parce que les établissements d'enseignement secondaire manquent de moyens. Or, il importe que les enfants poursuivent l'apprentissage entrepris, et qu'ils ne changent pas pour une autre langue.
- Si les enfants changent d'école lors du passage du primaire au secondaire, il convient de mieux informer les enfants et leurs parents sur les exigences et les méthodes d'enseignement des langues étrangères du nouvel établissement et du niveau secondaire.
- Les professeurs du primaire doivent être mieux informés sur le niveau en langues étrangères exigé dans le secondaire, et les professeurs du secondaire doivent être mieux informés sur les connaissances acquises en langues étrangères, au primaire, par les enfants.
- Pour les parents, il serait nécessaire d'organiser davantage de « cours ouverts aux parents », une démarche nécessaire parce que ces derniers ont appris les langues avec des méthodes complètement différentes. Ils ne sont pas familiarisés avec les nouvelles méthodes. L'écart entre les générations est très important dans ce domaine. De plus, les parents ont des attentes importantes à l'égard de l'enseignement des langues étrangères.
- Il conviendrait de développer les modules de transition, les activités linguistiques supplémentaires, les bonnes pratiques pédagogiques, les guides méthodologiques et les échantillons de cours filmés.
- Il est très important d'élargir le choix des activités de formation continue pour assurer efficacement la formation des professeurs du primaire et du secondaire, de proposer des stratégies d'enseignement actualisées, plus adaptées à l'âge des apprenants, et de préparer les enseignants à travailler avec des documents européens, notamment le portfolio européen des langues (PEL).

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Espagne

Questions clés

Jusqu'en 1990, l'apprentissage de l'anglais commençait à l'école primaire, à l'âge de 12 ans (l'enseignement primaire va jusqu'à l'âge de 14 ans). L'anglais ou le français était proposé. Depuis 1990, l'anglais est enseigné dès l'âge de 8 ans et le français a progressivement disparu de l'enseignement primaire. Depuis 2006, l'anglais est obligatoire à partir de 6 ans dans toute l'Espagne et il est également proposé dès la seconde année de l'enseignement préscolaire (à l'âge de 4 ans) dans la plupart des Communautés espagnoles. En 1998, un projet bilingue a été lancé dans la Communauté de Madrid, ainsi que dans d'autres Communautés, suite à un accord entre le British Council et le ministère de l'éducation. En plus de l'anglais (5 heures par semaine), les élèves doivent suivre une ou deux matières en anglais (histoire et géographie ou sciences naturelles). Dans certaines de ces écoles bilingues, le français est aussi proposé à partir de la première année de l'enseignement secondaire.

Bien que l'anglais soit obligatoire dans les écoles primaires espagnoles depuis presque vingt ans, les résultats ne sont pas encore satisfaisants. Les élèves qui ont passé leur *Bachillerato* (17 et 18 ans) n'ont toujours pas une maîtrise suffisante de l'anglais. Ils savent pour la plupart lire et écrire en anglais, mais leurs compétences de compréhension et d'expression orale en anglais sont à la traîne. L'apprentissage des langues étrangères, de l'anglais en particulier, est au centre des débats depuis de nombreuses années.

Pour cette raison, la Communauté de Madrid a lancé, en 2004, un projet bilingue ambitieux dans l'enseignement primaire. Les élèves ont 5 heures d'anglais, plus 3 heures de sciences, d'éducation physique ou artistique/travaux manuels dispensés en anglais. 26 écoles primaires ont démarré le projet lors de l'année scolaire 2004-2005, 54 en 2005-2006, et 42 en 2006-2007. Au total, 122 écoles primaires participent donc actuellement au projet bilingue. Cette initiative n'est pas encore étendue à l'enseignement secondaire et il n'y a pas encore suffisamment de données pour entreprendre de l'évaluer. Au début de l'enseignement secondaire, seul l'anglais est proposé. À partir de la 4^e année (à l'âge de 15 ans), les élèves peuvent choisir une deuxième langue étrangère (le français ou l'allemand) ainsi qu'un certain nombre d'autres matières en option.

Bien que les professeurs en charge des langues étrangères dans les écoles d'enseignement primaire et secondaire soient des spécialistes, un certain nombre de problèmes peuvent être mis en lumière :

- formation insuffisante pour les programmes bilingues ;
- programme de formation initiale des enseignants de langues étrangères (primaire et secondaire) à réviser ;
- manque d'opportunités de pratique de la langue cible en dehors de la salle de classe. Les films, séries TV, les jeux d'ordinateur, etc. sont doublés ou sous-titrés en espagnol ;
- peu de situations permettant aux élèves d'être confrontés à la langue authentique dans la classe ;
- trop de dépendance des enseignants à l'égard des manuels scolaires, ce qui installe une routine et exclut tout élément de surprise.

La transition du primaire au secondaire survient à l'âge de 11-12 ans (après 6 ans d'enseignement primaire). Le Programme national prévoit la continuité en termes de contenu mais non en termes de méthode, bien qu'il suggère une approche communicative basée sur le cadre européen commun de référence (CECRL). Aucun matériel pédagogique dédié spécifiquement à la transition n'a été publié, malgré la grande variété de manuels scolaires disponibles sur le marché.

2. Différentes perspectives/résultats empiriques

a) Enseignants

Lorsqu'ils sont questionnés à ce sujet, les professeurs de langues étrangères du primaire et du secondaire confirment le fossé existant entre les deux niveaux, qu'ils soient impliqués, ou non, dans des programmes bilingues. Interrogés sur la nécessité d'établir une passerelle entre les deux niveaux, ils répondent, dans la grande majorité, que des mesures doivent être prises pour résoudre ce problème notable. Tous reconnaissent que les enfants rencontrent un certain nombre de difficultés

dans les cours de langue étrangère du secondaire. Certains enseignants du secondaire soulignent l'importance de mieux connaître leurs élèves, mais ceux-ci n'ont reçu aucun document de transition à la fin du primaire étant donné que le PEL n'est mis en œuvre que dans quelques écoles primaires pilotes. Les professeurs estiment qu'ils ne sont pas bien informés sur l'enseignement des langues étrangères au niveau primaire et sur la façon d'organiser la continuité dans le secondaire. La plupart d'entre eux s'accordent à dire que les élèves issus du primaire n'ont pas assez de compétences grammaticales ni de connaissances métalinguistiques. Ce manque de continuité entre le primaire et le secondaire ne devrait pas être si important parce que le Programme national espagnol fixe des objectifs clairs, des contenus généraux et suggère le genre de méthode et les critères d'évaluation basés sur le CECRL, qui pourraient faciliter la transition d'un niveau à l'autre. Mais il représente néanmoins un réel problème dont les conséquences risquent d'affecter directement la motivation et les résultats des apprenants.

b) Élèves

Seuls 2 des 28 élèves du secondaire interrogés citent l'anglais comme leur matière favorite, mais la plupart d'entre eux disent apprécier les cours d'anglais. Seuls 5 sur 28 sont déjà allés dans un pays où la langue cible est parlée, mais la plupart d'entre eux font part de leur souhait de s'y rendre. Aucun d'entre eux ne connaît le portfolio des langues à ce jour, mais les apprenants issus d'une école primaire bilingue sont plutôt satisfaits de leur niveau de compétences, et pensent qu'il répond aux exigences de la nouvelle situation d'apprentissage du secondaire. À propos des outils susceptibles de faciliter la transition, les apprenants suggèrent qu'il aurait été souhaitable qu'ils étudient davantage la grammaire et qu'ils pratiquent plus l'oral au primaire, ce qui indique une évolution dans l'approche méthodologique. Certains indiquent aussi que les amis et la famille, le contact avec des élèves du secondaire, et la visite du pays de la langue cible les ont aidés pour la transition. De façon générale, la majorité des élèves trouvent l'apprentissage d'une langue étrangère plus difficile dans le secondaire que dans le primaire, et quelques uns se plaignent de la difficulté des examens. Enfin, les élèves qui ont visité l'établissement secondaire au cours de leur dernière année d'école primaire, regrettent de n'avoir eu aucun contact avec les élèves de cet établissement.

c) Formation des enseignants

Les différences qui existent entre la formation des professeurs du primaire et celle des professeurs du secondaire devraient être prises en considération lors des discussions sur les problèmes de transition. Les futurs enseignants de langues étrangères du primaire suivent un programme complet concernant les matières pédagogiques (contenus spécifiques et didactique, psychologie scolaire, organisation scolaire, histoire de l'enseignement, etc. plus un certain nombre de matières liées à l'enseignement des langues étrangères). En revanche, l'apprentissage des professeurs du secondaire est principalement basé sur le contenu et ils consacrent seulement quelques semaines (à la fin de leurs études universitaires) à un cours spécial visant à les préparer pour le certificat d'aptitude pédagogique, qui s'obtient très facilement mais qui ne prépare pas suffisamment les apprenants sur le plan pratique. Ils parlent peut-être un bon anglais mais, dans la classe, ils n'ont pas assez d'outils pédagogiques pour s'occuper d'élèves qui traversent une phase délicate de leur développement personnel et qui sont habitués à un certain type de méthodologie.

Avec l'harmonisation européenne, de nouvelles études universitaires sont en cours d'élaboration en ce moment même. Ces changements concernent également la formation des enseignants. S'agissant de l'enseignement primaire, seules deux filières sont considérées : les professeurs du primaire et ceux du niveau préscolaire (les spécialistes disparaissent). La formation des professeurs du primaire sera étalée sur quatre années et débouchera sur une licence d'enseignement (jusqu'à présent il s'agissait d'un diplôme universitaire en trois ans). Rien n'a encore été décidé concernant les enseignants de langues étrangères, mais dans les 3^e et 4^e années, 60 crédits européens (sur 240) ont été affectés pour des « itinéraires » qui peuvent conduire à la spécialisation des enseignants (il y a désormais six spécialisations : primaire, préscolaire, musique, éducation physique, besoins particuliers, et langue étrangère). D'autre part, pour devenir professeur du secondaire, les étudiants devront préparer une licence en 4 ans plus un Master (60 crédits européens). Cette nouvelle perspective est susceptible d'améliorer la formation des enseignants de langues étrangères du secondaire dans la mesure où ils devront prendre un certain nombre de matières directement liées aux disciplines pédagogiques et faire un stage dans le cadre duquel ils seront encadrés par un tuteur dans des établissements du secondaire, pendant un certain nombre de semaines.

Besoins / Conclusion

En Espagne, l'enseignement des langues étrangères dans le primaire fait des efforts au niveau des connaissances formelles en variant les activités (jeux, chansons, et activités ludiques, etc.). Lorsque les enfants passent au niveau secondaire, de nouveaux éléments sont intégrés dans les cours et, en théorie, la transition devrait se faire en douceur. Il convient d'établir plus de contacts entre les enseignants de langues étrangères du primaire et du secondaire. Les professeurs du secondaire doivent connaître les caractéristiques et les besoins psychologiques des enfants. Un enfant ne change pas en quelques mois. Des visites d'établissements pourraient être organisées de telle sorte que les apprenants en langue étrangère du primaire puissent rencontrer leurs futurs enseignants, qu'ils se familiarisent avec leur nouvel environnement et qu'ils parlent à leurs homologues qui ont connu la même situation que celle à laquelle ils vont bientôt être confrontés. De plus, les enseignants du primaire et du secondaire pourraient échanger leur rôle pendant un certain nombre de séances. Ainsi, ils apprendraient par eux-mêmes ce qui se passe dans la classe, ils connaîtraient mieux les élèves et obtiendraient des informations actuelles sur l'environnement d'apprentissage dont les élèves proviennent ou dans lequel ils vont entrer, selon le cas. Relativement à la formation des enseignants, des modules spéciaux pourraient être conçus en vue de sensibiliser les futurs professeurs et ceux déjà en poste à ce qu'implique la transition du primaire au secondaire. Les professionnels de l'enseignement ne doivent pas oublier que l'enthousiasme des élèves du primaire à l'égard d'une langue étrangère peut s'éteindre lorsque ceux-ci sont confrontés à une nouvelle situation d'apprentissage ; celle-ci devrait s'inscrire dans la continuité, et non dans la rupture.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Suède

Questions clés –

Le système scolaire suédois comprend *l'enseignement obligatoire* de 7 à 16 ans (de la 1^e à la 9^e année), et *l'enseignement secondaire supérieur* non obligatoire entre 16 et 19 ans. Il n'y a pas de transition formelle au sein de l'enseignement obligatoire car les élèves peuvent fréquenter le même établissement de la 1^{er} à la 9^e année : toutefois il n'est pas rare que les élèves changent d'école à partir de la 7^e année. La transition dans le contexte suédois est donc quelque peu difficile à définir : traditionnellement, on pourrait la décrire comme le moment où les élèves passent d'un seul professeur chargé de la classe (jusqu'à la 6^e année), à plusieurs professeurs spécialistes (de la 7^e à la 9^e année). Or, il convient de noter que cette transition à plusieurs professeurs a tendance à intervenir de plus en plus entre la 5^e année et la 6^e année.

L'anglais est l'une des trois disciplines de l'enseignement obligatoire, avec le suédois et les mathématiques. Il est également obligatoire pour toutes les filières de l'enseignement secondaire supérieur. Depuis le premier Programme national portant sur l'enseignement obligatoire en 1962, l'anglais est une discipline obligatoire à partir de la 4^e année et depuis 1969, il est obligatoire jusqu'à la 9^e année. Il y a un programme national pour l'anglais obligatoire, qui stipule les compétences cibles à atteindre pour la 5^e année et la 9^e année (<http://www3.skolverket.se/ki/eng/comp.pdf>). Au moment de la transition, définie ici comme survenant à la 6^e ou la 7^e année, les élèves suédois doivent avoir une connaissance de l'anglais correspondant au niveau A2 du Cadre européen commun de référence. À la fin de la scolarité obligatoire, ils doivent avoir atteint le niveau de compétence B1. Il y a des tests diagnostiques nationaux en anglais à la 5^e année et la 9^e année. Une évaluation écrite notée est effectuée aux cours des 8^e et 9^e années. La décentralisation constitue l'une des principales caractéristiques du système scolaire suédois : tant au niveau municipal qu'au niveau de chaque école, le programme d'enseignement peut être redéfini localement. Un nombre spécifique d'heures est alloué aux disciplines et doit être couvert durant les années d'enseignement obligatoire. Cela signifie que dans certaines écoles, les élèves peuvent commencer l'anglais dès la 1^e année tandis que d'autres ne le commencent qu'en 3^e année, mais au final le nombre total d'heures d'enseignement de l'anglais durant la scolarité obligatoire est le même pour tous les établissements.

L'expression «Langues modernes» est utilisée pour désigner toutes les autres langues étrangères dans le programme national suédois. L'allemand et le français sont les langues modernes habituellement étudiées en Suède, mais l'espagnol et le japonais gagnent du terrain, ainsi que le danois dans la région d'Öresund (région voisine du Danemark, au Sud-ouest de la Suède). Les élèves commencent généralement à étudier une langue moderne à partir de la 6^e ou de la 7^e année : il n'y a donc pas de problème de transition dans l'enseignement obligatoire, pour ce qui concerne les langues modernes.

Dans le programme actuel de formation des enseignants en Suède, introduit en 2001, l'anglais n'est pas une discipline obligatoire pour la formation des enseignants qui enseignent dans les premières classes, c'est-à-dire de la 1^e année à la 5 ou 6^e année. Cela signifie que de nombreux professeurs qui enseignent l'anglais et font passer des tests diagnostiques nationaux au cours de la 5^e année, n'ont peut-être aucune formation formelle en anglais.

Différentes perspectives

La continuité de l'enseignement des langues étrangères ne semble pas poser de problème en Suède et il semble d'ailleurs qu'il y ait peu d'études empiriques sur le sujet. Cela est sans doute dû au fait que les années de transition sont couvertes par le même programme national qui met en avant la compétence de communication et laisse libre cours à l'interprétation de chaque école ou chaque enseignant.

Pour ce projet, nous avons mené une petite enquête par questionnaire auprès des enseignants et des élèves de nos écoles partenaires du projet Pri-Sec-Co, afin d'examiner leurs points de vue de l'enseignement avant et après la transition. Selon leurs réponses, la transition n'est pas perçue comme un sujet particulièrement urgent par les élèves ni par les professeurs : le consensus général

est qu'il y a peu de différences entre les deux niveaux tant du point de vue du contenu que de la méthode. Les différences soulignées par les élèves étaient principalement d'ordre quantitatif : il y a plus de devoirs et de vocabulaire à apprendre lorsque l'anglais est enseigné par un professeur spécialiste. En raison de la décentralisation du système scolaire suédois et du programme qui offre une grande liberté d'interprétation, il est sans doute plus difficile d'identifier les questions générales liées à la transition.

Dans une étude effectuée par l'Agence suédoise pour l'éducation (Skolverket) en 2004² concernant l'attitude des élèves de la 4^e-6^e année à l'égard de l'école, 56% d'entre eux indiquent qu'ils apprécient l'anglais, contre 69% des élèves de la 7^e-9^e année (et 64% des élèves du lycée). Toutefois, le rapport ne donne aucune explication quant aux paramètres qui déterminent ces chiffres. Un autre rapport de l'Agence suédoise pour l'éducation consacré à l'utilisation des manuels scolaires dans trois disciplines de la 5^e à la 9^e année montre que les professeurs d'anglais de 5^e année sont les plus susceptibles d'utiliser uniquement les manuels dans leur enseignement : ils s'appuient sur le manuel scolaire pour couvrir le programme alors que de nombreux manuels peuvent s'avérer peu performants à cet égard. Les enseignants qui travaillent depuis plus de 10 ans dans l'enseignement obligatoire sont plus susceptibles d'utiliser le manuel scolaire que ceux qui viennent de terminer leur formation³. La dépendance à l'égard du manuel pourrait être liée au manque de formation formelle à l'enseignement de l'anglais, même si cette conclusion n'est pas expressément formulée par les auteurs de l'étude.

Analyse des besoins / Conclusions

En Suède, il existe un Programme national qui couvre les années de transition et comprend une nette progression de la 5^e à la 9^e année tout en mettant globalement l'accent sur la compétence de communication. Des tests diagnostiques pour les 5^e et 9^e années et du matériel de diagnostic sont à la disposition des enseignants dans les années de transition. Un large éventail de matériel pédagogique est disponible. Il y a également la possibilité d'utiliser le portfolio européen des langues, activement promu par l'Agence nationale suédoise pour l'amélioration de l'école (Myndigheten för skolutveckling).

En conséquence, c'est dans le domaine de la formation des enseignants (formation initiale et continue) que la Suède doit concentrer ses efforts concernant ce projet, en particulier pour le primaire.

² Yngre elevers attityder till skolan 2003 - hur elever i årskurs 4-6 upplever skolan. Skolverket 2004: rapport 256, page 56.

³ Läromedlens roll i undervisningen. Skolverket 2006: rapport 284, pages 91-94.

Continuité de l'enseignement des langues étrangères du primaire au secondaire en Suisse

Questions clés

Les élèves suisses entrent normalement dans l'enseignement secondaire à l'âge de 12 ans, après avoir suivi 6 années d'enseignement primaire. L'enseignement secondaire est articulé autour de trois ou quatre filières : les élèves ayant la meilleure réussite scolaire vont au *Gymnasium* à partir de la 7^e année. Dans la deuxième filière, les élèves choisissent, après la 3^e année, d'entrer au *Gymnasium* ou de suivre un apprentissage qu'ils poursuivent leurs études supérieures plus tard ou non. S'agissant de la troisième filière, de niveau inférieur, les élèves font généralement un apprentissage dans un des différents corps de métier proposés.

Le volet « langue étrangère » des programmes scolaires officiels est actuellement en cours de modification. La stratégie mise en œuvre consiste à étudier deux langues étrangères, la première à partir de la 3^e année et la seconde à partir de la 5^e année. L'ordre des langues choisi (l'anglais et la seconde langue nationale, le français ou l'allemand) varie d'un canton à l'autre, le but étant pour les élèves d'acquérir des compétences comparables dans les deux langues, soit les niveaux A2 et B1 du cadre européen commun (CECRL).

Le canton de Zurich (ainsi que d'autres cantons du centre de la Suisse) a progressé dans la mise en œuvre de ce modèle, ce qui permet de débattre de questions majeures relatives à ce système. Les expériences acquises avec le français (enseigné à partir de la 5^e année depuis 1990) et le projet pilote avec l'anglais (1999 – 2004) montrent que les principaux sujets de préoccupation ci-après surviennent à la période de transition:

- Les objectifs relatifs au programme ont traditionnellement une importance mineure pour les enseignants du primaire car ils sont largement alignés sur le CECRL ; ainsi, le matériel spécialement conçu doit veiller à ce qu'une marge de manœuvre suffisante soit laissée aux activités linguistiques pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs.
- On sait par expérience que si les langues étrangères ont un statut particulier (matière scolaire sans évaluation formelle et non sanctionnée par des notes dans le carnet des élèves), elles ne sont pas prises au sérieux comme des disciplines importantes. Actuellement, des procédures d'évaluation sont en cours d'introduction. Le risque est que l'on prévoie des tests traditionnels orientés sur les connaissances formelles (par exemple, des tests de vocabulaire) alors que les objectifs sont orientés sur la communication.
- Il y a une longue tradition de création de matériels sur mesures par les éditeurs nationaux, offrant une approche méthodologique mixte et un large éventail de matériels supplémentaires tels que des films, CD-ROM, et des fiches de vocabulaire. Dans le meilleur cas, un cours intégré jetant un pont entre le primaire et le secondaire peut faciliter la transition (confer par exemple, le cours français « *envol* »). La condition préalable nécessaire est que les professeurs soient familiarisés avec les approches, notamment des approches innovantes telles qu'EMILE, et qu'ils soient conscients des variations en fonction de l'âge dans le mode d'apprentissage des langues. Cette condition n'est pas toujours assurée.
- Plus l'enseignement des langues au niveau primaire commence tôt, plus la probabilité d'avoir des profils d'apprenants hétérogènes est élevée. Les professeurs trouvent qu'il est difficile d'avoir affaire à une large disparité des niveaux dans des classes à forts effectifs.
- La réussite dans les langues étrangères est un peu prise en compte dans l'orientation vers les filières du secondaire, mais les résultats déterminants pour la sélection sont l'allemand et les maths, et les élèves multilingues en particulier se retrouvent donc souvent dans les filières inférieures où les attentes sont moindres également en français et en anglais. Dans certains cas, leur potentiel peut être sous-estimé, mais le système n'autorise pas très facilement le passage d'une filière à l'autre.
- Il y a un manque de transparence et de communication entre les écoles du primaire et du secondaire sur les résultats, la méthode et le contenu. Les enseignants ont tendance à recourir à des théories subjectives sur l'apprentissage des langues par leurs homologues de l'autre niveau. La situation s'est améliorée avec le cours de français *envol*, qui assure la continuité, et pourrait s'améliorer encore avec l'introduction de normes de base d'ici 2012 (mais comme elles ne sont pas de haut niveau, elles risquent aussi de rabaisser les attentes).

L'apprentissage des langues étrangères joue un rôle important dans le système éducatif de la Suisse, multilingue, et la dernière décennie a été caractérisée par des investissements croissants dans l'apprentissage des langues pour tous. À l'avenir, il convient d'élaborer des parcours d'apprentissage plus différenciés. Il est également indispensable de créer des interfaces et passerelles transparentes et réalistes entre les différents niveaux et filières scolaires.

Différentes perspectives

Les études menées dans le cadre du projet « Multilinguisme, identité et apprentissage des langues dans les écoles et les communautés suisses » ont débouché sur un certain nombre de résultats et d'éclairages sur la transition, qui peuvent être résumés comme suit:

- L'enseignement du français au primaire suit une approche mixte mettant l'accent principalement sur la compréhension de textes et le développement lexical, et accessoirement sur la forme. Le contenu est orienté vers la vie quotidienne des enfants et les connaissances culturelles sur la vie en Suisse francophone.
- Les classes observées travaillent activement à la réalisation d'objectifs linguistiques, et accordent peu d'attention au développement thématique. À l'école primaire, des activités axées sur le jeu et l'imagination détendent parfois l'atmosphère, mais au niveau de la 6^e année, on semble leur réserver une place très limitée.
- Lorsque des thèmes éducatifs sont introduits (tels que l'alimentation saine, en anglais), le traitement est limité en partie par la compétence linguistique, mais aussi en raison de l'approche superficielle du thème en question dans le matériel pédagogique (Cambridge English for Schools).
- De nombreux professeurs du secondaire et leurs classes suivent une approche traditionnelle de l'apprentissage des langues basée sur la forme (par exemple, en utilisant une méthode qui date d'une vingtaine d'années). Peu de données indiquent le recours à un apprentissage actionnel, tous les types de classe confondus.
- L'organisation sociale est nettement plus variée dans les classes du primaire que dans celles du secondaire, où le travail par deux ou en groupe semble inexistant. De fait, les problèmes de discipline semblent contraindre les professeurs à mener une surveillance stricte et à privilégier les formats de travail portant sur l'ensemble de la classe ou individuels.

Des entretiens avec 17 enseignants ont révélé que la plupart des professeurs sont impliqués dans un programme bi-langue, davantage pour l'anglais que pour le français, et qu'ils pensent avoir essentiellement un rôle à jouer au niveau de la motivation. Leur principal but est d'amener les apprenants à parler la langue et à se comprendre entre eux dans cette langue. Ils considèrent que la grammaire et le vocabulaire, bien que rébarbatifs, sont également importants. De manière surprenante, même si la plupart d'entre eux parlent plusieurs langues, ils mettent relativement peu en avant, dans leurs cours, la sensibilisation aux langues, la comparaison entre les langues et le transfert de connaissances et de compétences.

Des enseignants du secondaire d'Appenzell, qui ont déjà eu en classe des élèves venant du primaire avec l'anglais comme LVE, sont généralement satisfaits de leur niveau de compétences au départ, tandis que les professeurs de français soulignent l'hétérogénéité des compétences des élèves. Certains enseignants manquent de moyens et de méthodes pour appréhender et décrire convenablement les compétences acquises au primaire. Certains professeurs chevronnés du secondaire ont tendance à reprocher à la méthodologie de l'enseignement primaire de ne pas exiger assez de précision de la part des élèves. Les professeurs du primaire craignent que les compétences de leurs élèves ne soient pas évaluées de manière adéquate ni appréciées à leur juste valeur par le niveau supérieur, et pour répondre aux attentes implicites, ils commencent à insister davantage sur les connaissances formelles.

Analyse des besoins

Il ne manque pas de matériels destinés à servir de relais entre le primaire et le secondaire. S'agissant du matériel pédagogique français, la tendance est au développement de la cohérence entre les deux niveaux (il existe un module spécial de transition), et de nouveaux outils d'évaluation et de nouvelles normes fourniront également un soutien. En anglais, l'approche EMILE adoptée par le matériel *Explorers* et transposée dans le secondaire, dans une version adaptée aux tranches d'âge de ce niveau, devrait conduire les professeurs à mieux apprécier l'apprentissage actionnel et à mettre en avant le contenu.

En Suisse, des efforts doivent être consentis dans le domaine de la formation des enseignants et de l'orientation scolaire. Un nouveau système de directeurs d'école/principaux a été introduit seulement récemment, et un dispositif visant à instaurer des fonctions spécialisées pour les enseignants (par exemple, des coordonnateurs linguistiques) est en cours de discussion. Si les jeunes professeurs sont préparés à aider les élèves à maîtriser la transition, en revanche ceux en formation continue ont souvent du mal à intégrer les nombreuses réformes et l'importance croissante accordée à l'apprentissage des langues.

Idéalement, le projet Pri-Sec-Co devrait donc déboucher sur un ensemble de matériels de transition adaptés au niveau local, et sur l'organisation concomitante de dispositifs convaincants de formation et d'information des enseignants du primaire, et plus particulièrement, du secondaire, ainsi que sur l'instauration d'un soutien pour les directeurs d'établissements locaux et les coordonnateurs linguistiques en poste dans les écoles.

Conclusions

Nous avons vu que la transition pose des problèmes dans la plupart des pays partenaires. Mis à part la Suède, où il n'y a pas de transition formelle et où le concept est difficile à définir en raison de l'organisation du système scolaire et de la flexibilité du programme de langues étrangères, les autres pays partenaires partagent le même point de vue. Les besoins en matière de transition identifiés dans les rapports peuvent être regroupés sous les rubriques suivantes : formation des enseignants, contacts entre les professeurs du primaire et du secondaire et matériels pédagogiques. Le rôle du portfolio européen des langues sera également pris en considération.

Formation des enseignants

Le problème de la formation des enseignants réside dans la différence de formation en langues étrangères entre les professeurs du primaire et ceux du secondaire. Le rapport autrichien suggère que l'enseignement des langues étrangères soit assuré par des « spécialistes », ce qui permettrait d'améliorer la situation si le terme « spécialiste » implique une grande maîtrise de la langue étrangère et une qualification élevée en méthodologie. Néanmoins, d'après l'expérience espagnole, cette spécialisation ne résoudra pas le problème de la transition si la formation des enseignants en langues étrangères des deux niveaux reste sous la forme de deux itinéraires d'éducation distincts. En fait, en Espagne, les enseignants de langues étrangères du primaire sont des spécialistes qui reçoivent une formation pédagogique, tandis que ceux du secondaire dont les compétences linguistiques peuvent être satisfaisantes, ne bénéficient pas d'une formation méthodologique et pédagogique suffisante. Comme le souligne également le rapport allemand, la transition implique une rupture dans le processus d'apprentissage due aux différences des cultures d'apprentissage et des méthodes pédagogiques entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Les apprenants passent d'une approche multi-sensorielle basée sur la communication et l'action à un apprentissage axé sur les règles et qui met souvent l'accent sur les connaissances grammaticales. Il serait donc nécessaire de prévoir des modules de formation initiale spécifiques pour les professeurs des deux niveaux afin de les sensibiliser aux problèmes de la transition.

Outre ces modules de formation initiale, il faudrait également, comme le suggèrent les rapports hongrois et allemand, développer des modules de formation continue pour mieux sensibiliser les enseignants à ce problème et leur fournir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adéquates pour les différentes tranches d'âge des apprenants. Les professeurs du secondaire doivent aussi connaître les besoins et les caractéristiques psychologiques des enfants.

Contacts entre les enseignants du primaire et du secondaire

Certains des problèmes auxquels les enseignants et les apprenants sont confrontés lors de la transition du primaire au secondaire, sont dus au manque de communication entre les professeurs des deux niveaux. Il y a un consensus général sur l'importance d'organiser des réunions régulières entre les professeurs des deux niveaux afin d'accroître leur connaissance respective de la méthodologie de l'autre niveau, bien qu'il faille résoudre pour cela des « problèmes logistiques », comme l'évoque le rapport français, en libérant par exemple les enseignants (surtout du primaire) pour leur permettre d'assister à des stages de formation de liaison. Une autre idée, tirée du rapport français, serait d'organiser des réunions entre élèves des deux niveaux, « ce qui semble faciliter la transition pour les plus jeunes élèves comme le montrent les quelques expériences dans ce domaine ». Il a été également suggéré de fournir davantage d'informations aux parents sur les exigences et les méthodes d'apprentissage des langues étrangères de la nouvelle école et du secondaire afin qu'ils puissent aider leurs enfants dans cette phase de transition.

Il est important de souligner qu'il vaudrait mieux éviter de donner le sentiment aux élèves de repartir de zéro dans leur apprentissage, et d'affecter ainsi leur motivation. Il faut donc que les professeurs du secondaire s'appuient sur les compétences acquises par les élèves au primaire. À cet effet, le portfolio européen des langues peut constituer un outil adéquat.

Matériels pédagogiques

Bien que les rapports n'aient pas spécifiquement examiné le rôle des manuels scolaires et du matériel pédagogique, le rapport suisse reconnaît l'existence de matériels offrant une « approche

méthodologique mixte et une large palette de moyens supplémentaires faisant le lien entre le primaire et le secondaire » et susceptibles de faciliter la transition, mais de toute évidence ces matériels ne suffisent pas à eux seuls à garantir une transition en douceur ; en effet, « les conditions préalables à une transition sans heurt seraient que les enseignants soient familiarisés avec les approches, en particulier celles innovantes telles qu'EMILE, et qu'ils soient sensibilisés au fait que les élèves abordent différemment l'apprentissage d'une langue en fonction de leur âge ». D'autre part, dans certains pays tels que l'Autriche, des enseignants « souhaiteraient avoir des manuels scolaires visant à améliorer la continuité ».

Le portfolio européen des langues

Comme nous l'avons souligné auparavant, le PEL, qui fait actuellement l'objet d'essais pilotes dans la plupart des pays partenaires, semble être un outil approprié pour assurer la continuité du processus d'apprentissage démarré au niveau primaire. L'une des principales fonctions du PEL est d'informer ceux qui le lisent sur les capacités de communication et les expériences linguistiques du titulaire du PEL. Comme l'indique le rapport allemand, « pour éviter de perdre l'avantage résultant d'une initiation précoce à une langue étrangère, les professeurs du secondaire devront trouver un moyen de prendre en compte les acquis de leurs nouveaux élèves » et cette information peut se trouver facilement dans chacune des trois sections du PEL. Par conséquent, deux mesures doivent être prises afin de bien exploiter le document :

1. former les enseignants à travailler avec des documents européens,
2. familiariser les apprenants avec l'auto-évaluation de façon à les sensibiliser à leur progrès dans l'apprentissage d'une langue.

Les futurs changements que l'harmonisation européenne est sur le point d'apporter, offrira à la communauté des enseignants une excellente occasion de réfléchir à la transition et d'intégrer ce sujet important dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères tant du primaire que du secondaire. Les professeurs de langues étrangères du secondaire se plaignent généralement des niveaux de compétence des élèves qui entrent dans l'enseignement secondaire et oublient que l'enseignement n'est pas qu'une question de niveaux. Les enfants, en général, prennent plaisir à apprendre une langue, et dans l'apprentissage d'une nouvelle langue il faut laisser la place à différentes approches qui peuvent être conjuguées pour évaluer les acquis des élèves et servir de base à la construction de nouvelles connaissances.

Comme le suggère le rapport suisse, l'idéal serait que le projet Pri-Sec-Co débouche sur « un ensemble de matériels de transition adaptés au niveau local, et sur l'organisation concomitante de dispositifs convaincants de formation et d'information des enseignants du primaire, et plus particulièrement, du secondaire ». Ces matériels devraient viser à jeter un pont entre les deux niveaux et à prendre en considération l'âge des apprenants et leur développement psychologique. Ils devraient être assez souples d'utilisation pour pouvoir être facilement adaptés à chaque contexte national et local.

Tous les membres du projet sont convaincus que pour tirer pleinement profit des avantages de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, les professeurs du primaire devront préparer les élèves à la nouvelle étape qui les attend. Quant aux professeurs du secondaire, ils devront trouver des moyens de prendre le relai de l'apprentissage au niveau où les élèves se trouvent et d'appuyer leur enseignement sur les compétences existantes. Le projet a pour objet d'aider les professeurs du primaire et du secondaire à assurer la continuité, grâce aux développements suivants : création d'un site web international, interactif, et élaboration de matériel pédagogique vidéo et de manuels pour les enseignants et les formateurs d'enseignants, ainsi que d'échantillons de cours et d'outils d'évaluation. Enfin, un stage international Comenius de formation des enseignants est prévu dans le but de diffuser les résultats du projet auprès des enseignants européens.