

UNIVERSITÉ DE NANTES - UFR DE LANGUES
ÉCOLE DOCTORALE 496 - SCE (Sociétés, Cultures, Échanges)

Cotutelle avec

UNIVERSITY OF SYDNEY
FACULTY OF EDUCATION AND SOCIAL WORK

Année 2012

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**L'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire
du Baccalauréat International : comment les membres de la communauté scolaire
perçoivent-ils les objectifs, le rôle et les stratégies d'enseignement ?**

**Étude comparée de deux écoles du Baccalauréat International en France (Paris) et
en Australie (Sydney)**

Volume I : Thèse

THÈSE DE DOCTORAT
Discipline : Sciences du Langage
Spécialité : Didactique des Langues et Cultures Étrangères
PHD THESIS in Education

Présentée et soutenue publiquement par

Marlène LEBRETON

Le 14 novembre 2012

Devant un jury composé de:

Mme Jacqueline FEUILLET
M. Nigel BAGNALL

Professeur Émérite, Université de Nantes, France, Directrice
Associate Professor, University of Sydney, Australie, Co-directeur

Mme Christine ESCALLIER
M. Abdlejalil AKKARI
M. Laurent GAJO

Maître de conférences, Dir. De recherche, Université de Madère, Portugal
Professeur, Université de Genève, Suisse, Rapporteur
Professeur, Université de Genève, Suisse, Rapporteur et Président du jury

UNIVERSITÉ DE NANTES - UFR DE LANGUES
ÉCOLE DOCTORALE SCE (Sociétés, Cultures, Échanges)

Cotutelle agreement with
UNIVERSITY OF SYDNEY
FACULTY OF EDUCATION AND SOCIAL WORK

2012

**Additional language teaching within the International Baccalaureate
Primary Years Programme: perceptions of the school community members of the
purposes, the role and teaching strategies**

**A comparative study of two International Baccalaureate schools in France (Paris)
and in Australia (Sydney)**

Volume I : Thesis

Doctorate thesis
In Foreign Languages and Cultures Didactics
PHD THESIS in Education

Presented and defended by

Marlène LEBRETON

November 14th, 2012

Examination board:

Prof. Jacqueline FEUILLET	Professor Emeritus, Université de Nantes, France, Supervisor
A/Prof. Nigel BAGNALL	Associate Professor, University of Sydney, Australia, Co-supervisor
Dr. Christine ESCALLIER	Lecturer, Research Supervisor, Universidade da Madeira, Portugal, Examiner
Prof. Abdeljalil AKKARI	Professor, Université de Genève, Switzerland, Examiner
Prof. Laurent GAJO	Professor, Université de Genève, Switzerland, Examiner, President of the Examination board

AUTHOR'S DECLARATION

This is to certify that:

- I. this thesis comprises only my original work towards the Doctor of Philosophy Degree
- II. due acknowledgement has been made in the text to all other material used
- III. the thesis does not exceed the word length for this degree.
- IV. no part of this work has been used for the award of another degree.
- V. this thesis meets the *University of Sydney's Human Research Ethics Committee (HREC) requirements for the conduct of research.*

Signature(s):

.....

Name(s):

.....

Date:

.....



UNIVERSITY OF SYDNEY
Faculty of Education and Social
Work



UNIVERSITÉ DE NANTES

Faculté des Langues- CRINI

À ma fille, Erin.

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier chaleureusement les professeurs Jacqueline Feuillet, pour son soutien, tant scientifique que personnel, son écoute et ses remarques pertinentes, et Nigel Bagnall, pour ses encouragements, son optimisme et ses conseils avisés. Il est très difficile d'exprimer en ces quelques lignes toute ma reconnaissance : bien plus que des directeurs de thèse, vous avez su m'accorder votre confiance, me guider et m'épauler tout au long de ces années.

Merci à tous mes amis et collègues, de l'Université de Nantes, de Sydney et d'ailleurs, pour leur compréhension et leur soutien permanent. I would especially thank my friends and colleagues of Room 221, thank you for all the discussions we had sharing our PhD issues, the cheerful and productive atmosphere. I would like to thank Suin and Venice, from the Faculty of Education and Social Work, for their precious advices and their enthusiasm, and all the teachers and researchers who gave some of their time to help me.

I would like to address my sincere thanks to the two schools, the school principals and PYP coordinators, the teachers, students and parents, who welcomed me and agreed in participating in this research, I hope this work will help you and other schools to have a clearer view of additional language teaching.

Je souhaite de tout cœur remercier mon conjoint Aymeric, pour ses conseils, sa patience et sa présence rassurante lors des moments de doute et de stress, ainsi que mes parents, ma sœur Camille et mes proches pour leurs encouragements et leur amour. Une pensée particulière va à ma sœur Émilie, décédée au cours de cette thèse, qui serait très fière de me voir finir ce travail de recherche.

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Notre recherche porte sur le Programme Primaire (PP) du Baccalauréat International (IB), implanté en 1997, qui propose aux élèves de 3 à 12 ans une éducation visant le développement d'une conscience internationale, à travers un cadre pédagogique transdisciplinaire et un enseignement se fondant sur la recherche. Nous souhaitons donner une meilleure définition de l'enseignement de la langue additionnelle (LA) dans le PP en clarifiant ses objectifs, sa place dans le programme et les stratégies favorisées (ou à favoriser) avec un public linguistiquement et culturellement diversifié. Des entretiens ont été conduits avec les enseignants et les directeurs d'écoles (N=15) et des questionnaires ont été distribués aux élèves (N=237) et aux parents (N=126) dans deux écoles de l'IB : l'*International School of Paris* et *St Paul's Grammar School* à Sydney.

Les résultats de notre analyse de données avancent que l'objectif de cet enseignement est d'abord de permettre une ouverture d'esprit ainsi que de « donner le goût de la langue » aux élèves. À l'ISP, cet enseignement doit également aider l'insertion dans la société. Par ailleurs, les enseignants de classe regrettent le manque de coordination entre ce qui se fait en classe et l'enseignement de la LA, malgré les efforts des enseignants de LA pour intégrer les modules de recherche dans leurs cours. Enfin, les pratiques d'enseignement doivent favoriser un apprentissage par expérience, mobilisant des stratégies implicites pour faire appel aux connaissances préalables des élèves. La LI et les LM des élèves devraient être considérées comme des langues ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour apprendre la LA.

Mots-clés : éducation internationale, langue additionnelle, IB, apprentissage précoce, représentations, apprentissage par la recherche.

This study deals with the International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP), implemented in 1997 and which proposes to students aged 3 to 12, an education that aims to develop international mind-consciousness, through a transdisciplinary curriculum and a teaching philosophy based on research. The purpose of the study is to give a better definition of additional language (AL) teaching within the IBPYP by clarifying its purposes, its place within the programme as well as the teaching strategies used (or to use) with a linguistically and culturally diversified student population. Semi-structured interviews were conducted with teachers and schools principals (N=15) and surveys were addressed to students (N=237) and parents (N=126) in two IB schools: the *International School of Paris* (ISP), in France, and *St Paul's Grammar School* (SPGS) in Sydney, Australia.

The results of the data analysis show that the purposes of AL teaching are to enhance mind-openness, notably through culture comparisons, and to motivate the students to learn the language. At the ISP, AL learning should also help students integrate into French society. Moreover, classroom teachers wish there was a better coordination between what is done in class and AL teaching despite the efforts of AL teachers to integrate units of inquiry within their lessons. Teaching strategies should encourage learning through experience, requiring implicit strategies to call upon students' prior knowledge. The LI and the students' mother tongues should be considered as references for AL learning.

Keywords : international education, additional language, IB, teaching young learners, perceptions, inquiry-based learning.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
RÉSUMÉ/ABSTRACT.....	2
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION.....	6
 Partie I : Enseignement précoce d’une langue étrangère dans un contexte d’éducation internationale : État des lieux de la recherche	 19
CHAPITRE 1 : Enseignement de la langue additionnelle : quels objectifs dans le Programme Primaire du Baccalauréat International ?	20
CHAPITRE 2 : Représentations du rôle de la langue additionnelle dans le Programme Primaire du Baccalauréat International.....	50
CHAPITRE 3 : Les stratégies d’enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire du Baccalauréat International.....	72
Conclusion de la partie I	94
 Partie II: La recherche empirique : Étude de cas comparative de l’<i>International School of Paris</i> et <i>St Paul’s Grammar School</i>	 97
CHAPITRE 4 : Présentation du terrain et du corpus.....	98
CHAPITRE 5 : Procédures de la recherche empirique.....	125
CHAPITRE 6 : Considérations éthiques et limites de l’étude.....	145
Conclusion de la partie II	153
 Partie III : Analyse des données, interprétations et propositions	 155
CHAPITRE 7 : Perceptions des objectifs de l’enseignement de la langue additionnelle.....	156
CHAPITRE 8 : Représentations du rôle de la langue additionnelle dans le Programme Primaire du Baccalauréat International.....	195
CHAPITRE 9 : Stratégies d’enseignement de la langue additionnelle.....	223
Conclusion de la partie III	247

CONCLUSION	250
BIBLIOGRAPHIE.....	257
INDEX DES AUTEURS.....	275
LISTE ALPHABÉTIQUE DES ABRÉVIATIONS.....	278
INDEX DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES.....	280
TABLE DES MATIÈRES.....	283
LISTES DES ANNEXES.....	287

INTRODUCTION

La présente étude s'inscrit à la croisée de deux grands axes de recherche de plus en plus importants pour l'éducation aujourd'hui : l'éducation internationale et le plurilinguisme. Le phénomène d'internationalisation a profondément changé le visage de nombreux domaines : l'économie, la politique, la culture mais aussi l'éducation. Les politiques éducatives, autrefois tournées vers des enjeux nationaux, se penchent dorénavant sur l'acquisition par les apprenants de compétences internationales. Ces compétences dites internationales passent entre autres par l'apprentissage de langues étrangères, ce qui inclut également la sensibilisation à des cultures différentes de la nôtre. La compétence interculturelle et l'enseignement/apprentissage des langues jouent un rôle majeur dans l'éducation des enfants à la citoyenneté (Browett & Spencer, 2006, p. 2). Être bilingue ou plurilingue est un atout dans le contexte actuel d'internationalisation où la mobilité professionnelle et le progrès socio-économique sont hautement valorisés. De Meijia (2002) fait référence à Bingham lorsqu'elle déclare que devenir bilingue (ou plurilingue)

[...] helps prepare them [the students] to become 'world citizens...in a world of growing interconnectedness' (Bingham, 1998: vi), and provides them with the experience necessary to understand cultural differences (De Mejía, 2002, p. 5).

Ces valeurs sont essentielles dans les programmes proposés par le Baccalauréat International¹ (IB). Depuis sa création en 1968, l'IB connaît un grand succès. En 1970, le Programme du Diplôme était offert dans 15 écoles et plus de 700 élèves ont passé l'examen (International Baccalaureate Office, 1985) à travers le monde. Aujourd'hui, en 2012, 3290 écoles proposent au moins un des trois programmes de l'IB à plus de 971 000 élèves dans 141 pays (site Internet de l'IB²). Le dernier programme de l'IB, le Programme Primaire (PP), fut implanté en 1997 et séduit de plus en plus d'écoles et de familles. Néanmoins ce programme nécessite une attention constante au niveau de la recherche afin d'assurer une éducation de qualité dans un contexte

¹ Avant 2008, l'IB s'appelait l'Organisation du Baccalauréat International, dans nos références nous avons donc décidé de garder l'acronyme IBO pour les documents écrits avant 2008.

² Site Internet de l'IB : <http://www.ibo.org>, consulté le 12/07/2012.

international en perpétuelle évolution. Une des difficultés majeures du PP et de l'IB est de fournir une documentation pédagogique commune à toutes les écoles. Or, peu de recherches ont été conduites sur le PP jusqu'ici.

La langue est fondamentale au sein du programme, car elle permet d'unir les matières disciplinaires entre elles. L'IB reconnaît aussi l'importance du bon développement de la langue maternelle de l'élève ainsi que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue additionnelle dans un programme d'éducation internationale (pour plus de détails sur les trois types de langues du PP, voir le paragraphe 3 de cette introduction, p.13). Les langues font donc partie intégrante du PP, or leurs relations au sein du PP sont complexes. En effet, le rôle de la langue additionnelle n'est pas toujours bien défini dans les documents pédagogiques du PP. Selon une recherche auprès de 47 écoles sur l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles dans le PP (IBO, 2004), les langues additionnelles sont enseignées de manière très variées au niveau de l'âge, du nombre d'heures dispensées, de la fréquence des leçons, etc. Plus important encore, l'IB constate que

Il ne semble pas y avoir de différence en matière de soutien apporté par l'IBO entre l'apprentissage de langues additionnelles, l'apprentissage de la langue d'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle (IBO, 2004, p. 11).

Le rôle, les objectifs de la langue additionnelle ne sont donc pas clairement délimités dans les documents de l'IB et il revient aux écoles de déterminer la meilleure solution pour intégrer l'enseignement et l'apprentissage de la langue additionnelle dans le PP. Cette étude cherche à définir le rôle de la langue additionnelle au sein du PP, en prenant en compte ses objectifs, sa relation avec les autres matières disciplinaires, ainsi que les diverses stratégies utilisées par les enseignants pour enseigner la langue additionnelle dans un programme d'éducation internationale. Cette recherche explore les attentes des différents membres de la communauté scolaire (parents, élèves, enseignants, personnel administratif) par rapport à l'enseignement de la langue additionnelle dans le PP. En utilisant une approche méthodologique mixte de recherche, c'est-à-dire en combinant à la fois une approche qualitative et une approche quantitative, cette étude compare les attentes des membres de la communauté scolaire de deux écoles : l'*International School of Paris* en France et *St Paul's Grammar School* en Australie (Sydney) (les deux écoles seront présentées dans la seconde partie de ce travail, au chapitre 4).

Cette introduction présente tout d'abord quelques informations générales sur l'Organisation du Baccalauréat International : sa création, sa mission et sa philosophie, et nous exposerons de

manière plus détaillée le Programme Primaire, ces informations permettant de situer la recherche dans son contexte. Ensuite, nous étudierons la situation du PP dans les deux pays observés : la France et l'Australie³. Puis, nous aborderons brièvement la question de l'enseignement des langues dans le PP en examinant les documents de l'IB. Enfin, on exposera les objectifs de cette recherche et une présentation de ce travail sera donnée.

1. Informations générales sur le Baccalauréat International (IB)

L'IB fut créé à Genève, en Suisse, en 1968, en tant que fondation éducationnelle à but non lucratif. À l'origine, les enseignants d'écoles internationales et multinationales souhaitaient une qualification internationale dans le but de créer un curriculum commun répondant aux besoins des élèves internationaux (International Baccalaureate Office, 1985, p. VII.1). Aujourd'hui, l'IB propose trois programmes d'éducation internationale : le Programme du Diplôme (Dip), créé en 1969 préparant les élèves âgés de 16 à 19 ans pour le Baccalauréat International ; le Programme de Premier Cycle Secondaire (PPCS), créé en 1994, est offert aux élèves âgés de 11 à 16 ans et le Programme Primaire (PP) fut créé en 1997 pour les élèves de 3 à 12 ans (site Internet de l'IB). Ces trois programmes sont une alternative aux programmes nationaux d'éducation et peuvent donc être également implantés dans les écoles nationales (Hill, 2006). Aujourd'hui, la majorité des établissements offrant les programmes de l'IB sont publics (site Internet de l'IB). Aucun de ces programmes n'est un pré-requis pour les autres (Carder, 2006, p. 106). En effet, chaque programme est autonome, une école peut choisir de n'offrir qu'un programme ou deux, or l'enseignement dispensé dans chaque programme doit être cohérent avec les autres programmes. Les trois programmes forment un tout et doivent partager une philosophie commune d'éducation.

Les programmes de l'IB reposent sur une volonté d'éduquer « toute la personne », tant sur le plan intellectuel, personnel, affectif, que social (IB, 2008c, p. 2). De plus, ils promeuvent une éducation internationale. Ce concept d' « éducation internationale⁴ » fut défini par de nombreux auteurs (par exemple Cambridge & Thompson, 2004; Fox, 1985; Hayden & Thompson, 1995a,

³ Les deux écoles de notre étude de cas seront présentées dans la deuxième partie de notre thèse.

⁴ Une éducation internationale peut être proposée dans une école nationale comme une école internationale peut avoir un curriculum national. Dans cette étude, le terme 'international' fait plus référence à la finalité pédagogique du programme primaire qu'à la composition culturelle de la classe. En ce sens, nous considérons les élèves nationaux (par exemple à SPGS) comme 'internationaux' car ils suivent un programme d'éducation internationale qu'est le PP.

1995b, 1997; Jonietz, 1991; Leach, 1969; Matthews, 1988; Terwilliger, 1972). Toutefois, leurs définitions révèlent une grande diversité, dans la représentation du concept « international » (Cambridge & Thompson, 2004, p. 161) comme dans la population étudiante, la philosophie et affiliation nationale ou internationale de l'école (Hayden & Thompson, 1997, p. 460). Prenant en compte ces diverses caractéristiques, l'IB a opté pour une définition de l'éducation nationale fondée sur l'apprenant (IB, 2008c).

Selon elle, une éducation internationale doit :

- Développer des citoyens du monde du point de vue culturel, linguistique et de la cohabitation harmonieuse ;
- Développer et renforcer le sens de l'identité des élèves et leur sensibilité culturelle ;
- Encourager chez les élèves la reconnaissance et l'adoption de valeurs humaines universelles ;
- Stimuler la curiosité et la recherche afin d'encourager l'esprit de découverte et le plaisir d'apprendre ;
- Donner aux élèves les compétences d'apprentissage et d'acquisition, individuelle ou collective, de connaissances et d'application adéquate de ces compétences et connaissances dans un large éventail de domaines ;
- Fournir un contenu international tout en satisfaisant aux exigences et intérêts locaux ;
- Encourager la diversité et la flexibilité au niveau des méthodes d'enseignement ;
- Fournir des formes adéquates d'évaluation et de référence internationale. (Site Internet de l'IB)⁵.

Ainsi, la vision d'une éducation internationale selon l'IB repose sur deux éléments essentiels : d'une part, la sensibilisation à l'Autre et aux enjeux mondiaux passe d'abord par la reconnaissance de soi, de sa propre identité culturelle et des problèmes nationaux ; d'autre part, une éducation internationale doit fournir à l'élève la capacité d'apprendre à apprendre, notamment par le biais de la recherche comme moyen d'enquêter sur le savoir.

L'apprenant est au centre du processus enseignement/apprentissage et devient acteur de sa propre éducation. L'IB a défini le profil de l'apprenant selon dix critères. Les apprenants du Baccalauréat International (tous programmes confondus) sont « investigateurs, informés et instruits, penseurs, communicateurs, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés, réfléchis » (IBO, 2006c, p. 6). La recherche comme moyen d'apprentissage est encouragée par l'IB dans les

⁵ Site de l'IB: <http://www.ibo.org/fr/programmes/> (consulté le 12/07/2012)

trois programmes. En effet, chaque programme est structuré afin de favoriser le transfert de connaissances à travers les matières disciplinaires. Cette transdisciplinarité est présente au sein du PP dans les modules de recherche, lesquels mènent les apprenants à exposer leur travail de recherche lors de l'exposition de la dernière année du PP, point culminant du programme synthétisant l'apprentissage effectué par les apprenants tout au long du programme. Dans le PPCS, ce transfert de connaissances se réalise dans le cadre d'aires d'interaction interdisciplinaires, qui conduisent les apprenants à la réalisation d'un projet personnel à la fin du programme. Enfin, dans le Dip, c'est la théorie de la connaissance (TdC) qui lie les matières disciplinaires entre elles. Selon l'IB, ce cours de la théorie de la connaissance (TdC)

[...] est conçu de manière à fournir un élément de cohérence en explorant la nature de la connaissance à travers les disciplines scolaires et en encourageant une appréciation d'autres perspectives culturelles (Site de l'IB).

À la fin du Dip, les apprenants sont amenés à rédiger un mémoire de 4000 mots sur un sujet qui les intéresse particulièrement (IB, 2008c).

Aujourd'hui, 3463 écoles dans 143 pays proposent un des trois programmes du Baccalauréat International, 947 d'entre elles sont autorisées à délivrer le PP⁶. Le PP est défini par l'IB comme suit :

Le Programme primaire (PP) est destiné aux enfants de 3 à 12 ans. Il s'agit d'un programme international et transdisciplinaire, conçu pour prendre en charge le développement intégral de l'enfant non seulement en classe, mais également par d'autres formes d'apprentissage. Le PP se concentre sur le développement de l'enfant dans sa globalité. En s'adressant à la fois au coeur et à l'esprit, le programme s'efforce de répondre aux besoins sociaux, physiques, émotifs et culturels des élèves tout en veillant à leur bien-être scolaire (IBO, 2002b, p. 3).

Le curriculum du PP (voir figure 1) repose sur cinq concepts : les connaissances, les concepts, les savoir-faire, les savoir-être et l'action.

⁶ Site internet de l'IB, consulté le 12/07/2012

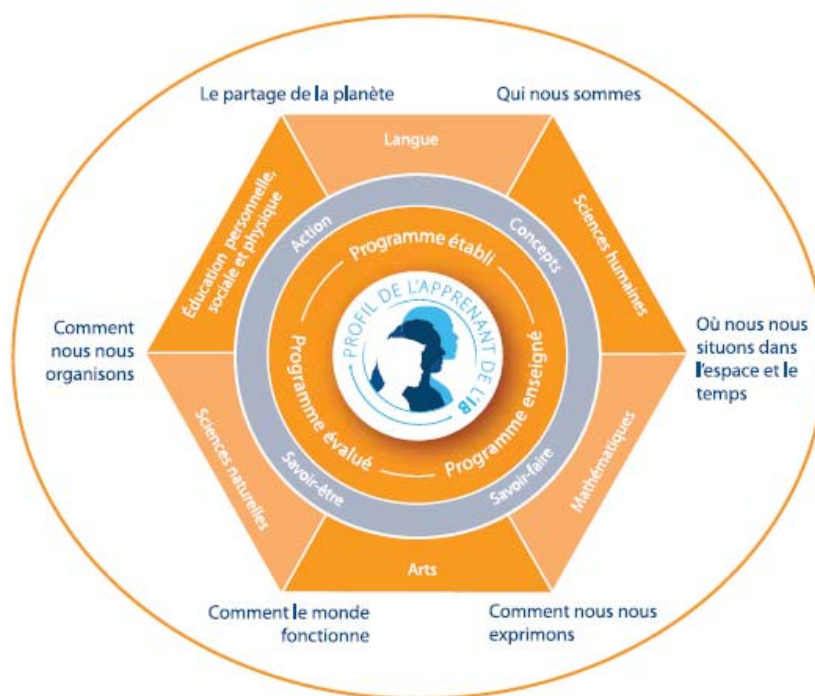


Figure 1: Le curriculum du PP (site Internet de l'IB)

Ces cinq composantes sont développées et étudiées dans six disciplines scolaires (la langue, les sciences sociales, les mathématiques, les arts, les sciences naturelles et l'éducation physique, sociale et personnelle [EPSP]) ainsi que dans six thèmes transdisciplinaires (qui nous sommes, où nous nous situons dans l'espace et le temps, comment nous nous exprimons, comment le monde fonctionne, comment nous nous organisons, le partage de la planète). Ces disciplines scolaires et thèmes transdisciplinaires forment l'élément de connaissance du programme.

Une fois ces informations générales présentées, il convient d'observer la situation du Programme Primaire de l'IB en France et en Australie.

2. Situation du Programme primaire du Baccalauréat International en France et en Australie

En France, 11 écoles offrent au moins un des trois programmes du Baccalauréat International : 11 proposent le Programme du Diplôme, 1 propose le Programme du Premier Cycle Secondaire, et 2 proposent le Programme Primaire. Il s'agit de :

Nom de l'école	PP	PPCS	Dip
American School of Paris			Sept. 1979
EAB International- The Victor Hugo School			Mars 2003
Ecole active Bilingue Jeannine Manuel (Lille)			Août 1993
Ecole active Bilingue Jeannine Manuel (Paris)			Fév. 1980
Ermitage International School of France			Juin 2009
International Bilingual School of Provence			Juin 2002
International School of Lyon	Mars 2008		Oct.2004
International School of Nice			Mars 1990
International School of Paris	Juin 2004	Mars 2003	Nov. 1982
OMBROSA Lycée Multilingue de Lyon			Mars 2005
The International School of Toulouse			Janv. 2000

Table 1: Écoles offrant au moins un des trois programmes de l'IB en France (Source: site de l'IB⁷)

La première institution autorisée à dispenser le Programme du Diplôme de l'IB fut l'*American School of Paris* en septembre 1979. Jusqu'à très récemment, l'*International School of Paris* était l'unique école offrant le PP en France, mais depuis Mars 2008, l'*International School of Lyon* fut accréditée par l'IB pour enseigner le PP. La langue d'enseignement du PP dans cette école est l'anglais et la langue additionnelle est le français (ou l'anglais en tant que langue de renforcement pour les élèves pour qui l'anglais n'est pas leur première langue) (site de l'International School of Lyon⁸). Aujourd'hui, le diplôme de l'IB est reconnu dans 17 institutions et universités en France. Il est à noter qu'en France, les programmes de l'IB ne sont proposés que par des écoles privées, accueillant des élèves internationaux ou des élèves dont les parents sont susceptibles de voyager à l'étranger pour des raisons professionnelles.

En ce qui concerne l'Australie, nous pouvons actuellement compter 148 établissements proposant au moins un des trois programmes de l'IB : 62 écoles proposent le Dip, 45 offrent le PPCS et 81 écoles offrent le PP. Parmi les écoles offrant le PP, 25 se situent dans le South Australia, 34 dans le Victoria, 7 dans le Queensland, 3 dans le Western Australia, 4 dans l'Australian Capital

⁷ Consulté le 17/07/2012

⁸ Site internet de l'International School of Lyon : http://www.islyon.org/p_school.htm

Territory, 7 dans le New South Wales et 1 en Tasmanie (site de l'IB⁹). Voici un tableau regroupant les écoles du New South Wales, avec, pour chacune d'elle, le ou les programmes proposés (et l'année d'obtention de l'autorisation) :

Nom de l'école	PP	PPCS	Dip
Cranbrook School	Oct. 2009		
St Paul's Grammar School	Janv. 2003	Fév. 2003	Mai 1990
The King's School Preparatory School	Oct. 2009		
Trinity Grammar School Preparatory School	Sept. 2010		
Trinity Grammar School-Sydney	Sept. 2010		Déc. 1997
Al Zahra College	Déc. 2011		
The Illawara Grammar School	Juin 2012		

Table 2: Écoles offrant au moins un des trois programmes de l'IB en Australie (Source: site de l'IB)

Narrabundah College, situé à Canberra, dans l'ACT, fut le premier établissement autorisé à délivrer le Dip en 1979. Le principal de l'école à l'époque, Dr Milton March, choisit d'opter pour le Programme du Diplôme du Baccalauréat International afin de fournir aux enfants de parents diplomates une éducation adaptée à leurs besoins (Bagnall, 1994, p. 88). Jusqu'en octobre 2009, *St Paul's Grammar School* était l'unique école du NSW à proposer le Programme Primaire (et reste la seule école à offrir les trois programmes). En Australie, la plupart des écoles, qu'elles soient privées ou publiques, peuvent proposer les programmes de l'IB.

3. L'enseignement des langues dans le Programme Primaire (PP) du Baccalauréat International

Dans le cadre pédagogique du PP, la langue est conçue comme une même et unique discipline scolaire. Dans le document intitulé *Langue - Contenu et enchaînement du programme*, il est noté :

⁹ Consulté le 17/07/2012

Fondamentale pour l'apprentissage, la langue est omniprésente dans l'ensemble du Programme primaire (PP). Apprendre une langue tout en apprenant des choses sur elle et par elle, c'est alimenter l'appréciation de sa richesse et l'amour de la littérature (IBO, 2003b, p. 2.1).

Cependant, l'IB distingue trois types de langues dans ses programmes¹⁰ :

1. La langue d'instruction : dans laquelle est enseignée aux enfants la majeure partie du cadre pédagogique (dans certaines écoles, il peut y avoir deux, voire plus, langues d'enseignement) ; dans le cadre de cette recherche, nous appellerons cette langue la LI de l'école ;

2. La langue additionnelle de l'école (appelée dans le cadre de cette recherche LA) : cette langue est définie par l'IB comme toutes langues qui ne sont pas langues d'instruction de l'école (Davis & Fisk, 2006). En d'autres termes, la langue additionnelle est la seconde langue enseignée à l'école, or, elle n'est pas nécessairement la langue seconde de l'apprenant.

3. La langue maternelle (LM) : l'IB considère comme langue maternelle la langue la plus fréquemment parlée dans le foyer de l'enfant. Cependant, il peut y avoir plus d'une langue parlée dans la famille. La communauté scolaire encourage et soutient le développement de la langue maternelle de l'enfant (IBO, 2006b).

Les documents de l'IB sont publiés en anglais, français et espagnol, cependant, le PP peut être enseigné dans d'autres langues sous certaines conditions (site Internet de l'IB). L'IB déclare que l'élève doit apprendre une autre langue que la langue d'enseignement et sa langue maternelle au plus tard à l'âge de sept ans, afin de sensibiliser les apprenants à d'autres cultures et leur donner les outils pour comprendre et apprécier d'autres (IBO, 2002a, p. 11). Le soutien au bon développement de la langue maternelle ainsi que l'apprentissage d'autres langues sont donc fondamentaux dans les programmes de l'IB (IBO, 2005).

La situation des langues et l'enjeu linguistique engendré par l'enseignement et l'apprentissage des différentes langues dans le PP entraînent l'IB à fortement recommander l'élaboration d'une politique linguistique au sein de chaque établissement scolaire. Cette politique linguistique doit être fidèle à la philosophie de chaque école :

La politique linguistique de l'établissement doit refléter la nature transdisciplinaire de l'apprentissage linguistique. [...] La politique de l'établissement doit promouvoir un apprentissage linguistique authentique, fondé sur la recherche [...].

¹⁰ Dans la revue de la littérature, les termes L1 et L2 seront employés pour désigner la langue première et la langue seconde, ces termes étant davantage utilisés dans les recherches portant sur l'apprentissage/enseignement des langues.

Dans un établissement scolaire offrant le PP, chaque enseignant est un enseignant de langue. Tous les enseignants doivent convenir ensemble des applications concrètes de la politique linguistique. Celles-ci doivent être envisagées du point de vue des enseignants et des élèves de l'établissement. La réflexion commune doit faire partie intégrante du processus. Elle permet de garantir la qualité de l'enseignement des langues et son adéquation aux besoins linguistiques des élèves de l'établissement. Il est également nécessaire d'encourager les enseignants à considérer la planification, l'enseignement et l'évaluation des langues comme des processus étroitement liés. (IBO, 2006a, p. 2)

L'élaboration d'une politique linguistique est donc primordiale pour les écoles afin de mieux connaître les besoins des élèves. En effet, les écoles s'interrogent sur les attentes des membres de la communauté scolaire, comme le souligne une école du PP : "What is the [additional language] department's goal...? What are parents' expectations? What does the [additional language teaching] team believe about language acquisition, what are classroom teachers' expectations...etc"¹¹. C'est sur cette volonté d'aider les écoles à mieux déterminer le rôle des langues au sein du PP que se fonde notre recherche. Cette brève présentation de la situation des langues dans le PP permet de mieux cadrer le problème qui justifie cette étude, dont il convient à présent d'en définir les objectifs.

4. Objectifs de la recherche

Comme mentionné plus tôt dans cette introduction, ce travail est issu d'une étude comparée entre deux écoles du PP : l'*International School of Paris* en France et *St paul's Grammar School* en Australie (Penrith, Sydney). Notre étude comparée de cas cherche à répondre à la question suivante : « Quel est le rôle de la langue additionnelle au sein du Programme Primaire? ». Celle-ci englobe trois questions de recherche en particulier :

1. Dans quel but les élèves apprennent-ils une langue additionnelle dans le PP dans les deux écoles ?

Cette question vise à déterminer le rôle et les objectifs de l'enseignement de la LA dans le PP. L'enseignement de la LA est-il considéré comme une initiation à une langue et une culture

¹¹ Ces questions furent envoyées par courriel. La langue additionnelle de l'école fut remplacée par le terme 'langue additionnelle' afin de préserver l'anonymat de l'école.

étrangère ? L'objectif de cet enseignement est-il de fournir à l'apprenant des compétences de base pour lui permettre de communiquer dans des situations de la vie quotidienne ou bien de développer chez lui des compétences langagières de haut niveau permettant ainsi d'assurer une continuité entre la vie scolaire et la vie universitaire? Quelles sont les attitudes et motivations des apprenants et de leurs parents en ce qui concerne l'apprentissage de la LA ?

Nous émettons l'hypothèse suivante : « H1 : L'enseignement de la LA dans le PP est une initiation à une langue étrangère et il s'agit de développer chez les élèves une compétence en particulier orale. »

Cette hypothèse repose sur l'idée que la population apprenante des écoles de l'IB est souvent hétérogène et confrontée à une multitude de langues, que ce soit dans le cadre familial, sociétal, ou scolaire, et que l'enseignement d'une LA vise avant tout à ouvrir l'esprit et la curiosité des élèves, sans qu'elle devienne une « surcharge de travail ».

2. Comment le programme d'enseignement de la langue additionnelle est-il intégré au curriculum du PP dans les deux écoles ?

Cette question s'intéresse à l'importance donnée à l'enseignement de la LA au sein du PP ainsi qu'à la manière dont cet enseignement est lié aux autres matières disciplinaires dans le cadre du programme de recherche. Elle considère également le point de vue des membres de la communauté scolaire sur la relation entre cette LA et la langue maternelle de l'enfant et la langue d'enseignement de l'école.

Notre seconde hypothèse est la suivante : « H2 : La LA est actuellement enseignée comme une discipline scolaire en marge du programme de recherche et elle n'est pas liée aux autres disciplines. »

Cette hypothèse repose sur les discussions que nous avons eues au préalable avec les équipes de direction des deux écoles participantes.

3. Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils afin d'enseigner la langue additionnelle dans une classe du PP dans les deux écoles ?

Cette question concerne les stratégies utilisées par les enseignants de la LA pour transmettre la LA aux apprenants dans une classe « internationale ». Le terme « international » ici désigne en premier lieu l'appartenance de l'enseignement de la LA à un programme d'éducation internationale, mais il peut aussi référer à une population apprenante issue de pays, de langues et de cultures différentes.

Ces stratégies s'intéressent à la fois à la place de la LA et de la LI dans l'enseignement de la LA ainsi qu'à l'approche globale utilisée par l'enseignant (approche analytique ou expérientielle, approche implicite ou explicite).

Nous émettons l'hypothèse suivante : « H3 : Dans un programme d'éducation internationale, une approche immersive de la langue (stratégies intralingues), ainsi que des stratégies expérientielles et implicites devraient être mises en avant par l'enseignant. »

Cette hypothèse est fondée sur la philosophie du PP : des stratégies intralingues, expérientielles et implicites peuvent aider les élèves dans leur apprentissage par la recherche et permettre le développement d'une compétence communicative dans la LA.

En adoptant une approche comparative, les objectifs de cette recherche sont de déterminer les similarités et différences entre :

- Les perspectives des membres de la communauté scolaire quant aux objectifs de l'enseignement de la LA dans le PP dans les deux écoles ;
- La place de la LA au sein du PP telle que perçue par les différents membres de la communauté des deux écoles ;
- Les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de la LA dans les deux écoles.

Ces trois objectifs de recherche visent à évaluer les besoins de chaque membre de la communauté scolaire en ce qui concerne l'enseignement de la LA au sein du PP, afin d'accorder leurs besoins avec le curriculum, le matériel pédagogique et la formation des enseignants de LA du PP.

5. Présentation de la recherche

La présente thèse se divise en trois parties. La première partie dresse un état des lieux, bien évidemment non exhaustif, de la littérature en lien avec notre sujet de recherche. Aussi parcourons-nous dans un premier chapitre les recherches menées sur les motivations et attitudes envers l'apprentissage d'une langue étrangère et les compétences langagières et culturelles pouvant être développées chez les jeunes apprenants. Le second chapitre est consacré aux représentations du rôle de l'enseignement de la langue additionnelle, en prenant en compte, d'une part, les représentations quant aux statuts des langues dans le monde et dans le Programme Primaire, d'autre part, en étudiant le rôle de cet enseignement tel que perçu dans les documents officiels de l'IB. Enfin, le troisième chapitre de notre étude s'intéresse aux stratégies d'enseignement, reposant sur les dichotomies de

Stern (1992) : les stratégies intralingues et crosslingues, les stratégies expérientielles et analytiques ainsi que les stratégies explicites et implicites.

La seconde partie de cette thèse présente la méthodologie utilisée pour conduire cette recherche. Le quatrième chapitre est une description plus approfondie des deux écoles faisant l'objet de notre étude de cas et des personnes participantes : les principaux d'école et coordinateurs du PP, les enseignants de classe et de langue additionnelle, les élèves de niveau CM (Grade 4 et 5 pour l'ISP, et de Year 5 et 6 pour SPGS) et les parents. Le cinquième chapitre retrace les procédures de notre recherche empirique, de l'approche méthodologique utilisée à la conception de nos instruments de recherche : à savoir les grilles d'entretiens, les questionnaires destinés aux enfants et les questionnaires en ligne destinés aux parents. Enfin, le sixième chapitre rend compte des considérations éthiques liées à cette recherche, de sa validité et fiabilité ainsi que des limites de l'étude.

Enfin, la troisième partie de ce travail est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données et aux propositions. Cette dernière partie est cohérente avec les deux premières, dans la mesure où l'analyse provient de la recherche empirique dont les instruments ont été conçus à partir de notre revue de la littérature. Par conséquent, et dans un souci de clarté, l'organisation de cette partie fait écho à la première en présentant, dans un premier temps, nos résultats quant aux perceptions des objectifs de l'enseignement de la LA (chapitre 7). Dans le huitième chapitre, nous parlons des représentations du rôle de la langue additionnelle dans le Programme Primaire et enfin, le chapitre 9 présente un bilan des différentes stratégies utilisées ou à utiliser par les enseignants de langue additionnelle.

PARTIE I :

ENSEIGNEMENT PRÉCOCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INTERNATIONALE : ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE

La présente étude s'intéresse à l'enseignement de la langue additionnelle dans un programme d'éducation internationale qu'est le Programme Primaire de l'IB. Avant de procéder à la recherche empirique, il est nécessaire d'effectuer un état des lieux des recherches sur l'enseignement précoce d'une langue étrangère, en particulier sur les objectifs d'enseignement précoce d'une langue, à savoir les compétences langagières et culturelles à enseigner aux jeunes enfants et sur les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de langue, en retraçant notamment les différentes approches pédagogiques.

Nous sommes par ailleurs consciente que les diverses représentations qu'une personne peut avoir d'une langue, de son pays et de sa culture ont une influence sur la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, nous étudierons également le statut des langues dans le monde et dans le Programme Primaire de l'IB.

Dans le premier chapitre de cette partie I, nous traitons les objectifs d'enseignement, en discutant, dans un premier temps, des variables sociales et de la motivation à apprendre une langue, puis, dans un second temps, des compétences langagières et culturelles à atteindre dans cette langue additionnelle. Dans le second chapitre, nous considérons les représentations de la langue, en quoi celles-ci ont un impact sur l'apprentissage de la langue, le statut des langues dans le Programme Primaire de l'IB ainsi que le rôle de la langue additionnelle dans ce programme. Le troisième chapitre s'inspire du modèle d'options instructionnelles de Stern (1992) pour dresser un bilan des différentes stratégies d'enseignement d'une langue étrangère. Ces stratégies sont : les stratégies crosslingues et intralingues, analytiques et expérientielles, explicites et implicites.

CHAPITRE 1 :

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE : QUELS OBJECTIFS DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL ?

Lorsqu'une école souhaite proposer l'enseignement d'une langue additionnelle (LA), elle se doit de répondre à un certain nombre de questions : Pourquoi cette langue? Pour quel public? Dans quel but? Quelle méthodologie et quelles ressources pédagogiques? Combien de temps par semaine? À partir de quel âge? Etc.

L'enseignement d'une LA n'est donc pas aisé à mettre en place, d'autant plus lorsqu'il est implanté dans un programme d'éducation internationale. Comme il a déjà été mentionné, le Programme Primaire du Baccalauréat International peut être dispensé dans des écoles dites « internationales » comme il peut être offert par des écoles dites « nationales ». Cependant, quel que soit le type d'école où le programme est implanté et quelle que soit l'hétérogénéité de sa population étudiante et enseignante, les documents didactiques du Programme Primaire doivent guider les enseignants de manière cohérente vers les objectifs du Baccalauréat International, tout en leur permettant une certaine liberté pour adapter leur enseignement au public apprenant et à la philosophie de l'école.

Ainsi, il importe d'interroger les attentes des membres de la communauté scolaire (parents, élèves, enseignants et directeurs) par rapport aux objectifs de l'enseignement de la langue additionnelle afin de déterminer le rôle de celle-ci dans le Programme Primaire. En effet, pourquoi les élèves du PP apprennent-ils une LA ? Quelles compétences langagières et culturelles sont-ils censés acquérir ? Quelles sont les motivations et les attitudes des parents et des élèves envers l'apprentissage de la LA ?

Tout d'abord, nous explorons les variables sociales qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, étant donné qu'elles influent sur les motivations et attitudes dans l'apprentissage d'une LA, puis nous nous interrogeons sur les compétences langagières et culturelles en classe de LA dans un environnement international.

1.1. Variables sociales et motivations dans l'apprentissage d'une langue additionnelle

La motivation détermine le degré de l'engagement personnel et actif de l'élève dans son apprentissage de la LA. À l'inverse, des élèves non ou peu motivés ne s'impliqueront pas suffisamment et seront par conséquent dans l'incapacité de développer leurs compétences en LA (Oxford & Shearin, 1994, p. 12). Cette motivation peut être influencée par plusieurs facteurs, externes ou internes à l'apprenant : l'école, l'atmosphère de la classe, les pratiques pédagogiques de l'enseignant, la famille de l'élève, ses représentations de la langue, etc.

Dans le cadre d'une éducation dite internationale, il est important de s'interroger sur les variables sociales qui entourent l'apprenant et qui modèlent son attitude envers la langue. Il est également nécessaire de se pencher sur le sens de l'apprentissage d'une langue étrangère par le jeune enfant, en considérant les différentes motivations que peuvent avoir les élèves et leurs parents.

1.1.1. Les variables sociales influençant l'apprentissage de la LA

La population étudiante dans les écoles internationales est souvent hétérogène (Hayden & Thompson, 1998, 2000). Les élèves internationaux font face à une grande mobilité due à la situation professionnelle de leur famille. Ils sont souvent qualifiés de *Third Culture Kids* (TCK). Pollock et Van Recken définissent le TCK comme :

[...] a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any (Pollock & Van Reken, 2001, p. 19).

Lorsque ces élèves arrivent dans un nouveau pays, ils sont susceptibles de comparer leur propre culture (que ce soit leur culture d'origine, la culture du pays dans lequel ils ont vécu avant ou encore leur « Third Culture ») aux différentes cultures¹² du pays, cela pouvant engendrer une période

¹² Le terme « culture » est ici utilisé au pluriel, car plusieurs cultures sont présentes dans un même pays. On distingue en effet deux types de cultures : la culture avec un grand « C » (l'art, la musique, la littérature, l'histoire et la géographie, etc.) et la culture avec un petit « c » (les habitudes alimentaires, vestimentaires, etc.) De même, plus d'une culture est associée à une langue : par exemple, le français est parlé dans plusieurs pays; le français parlé au Québec véhicule des

plus ou moins longue d'adaptation, appelée « période de transition ». Cette période de transition correspond à un processus interne qui nécessite du temps, contrairement à un changement, qui, lui, est davantage considéré comme un processus externe à la personne (Hayden & Thompson, 2000; Knell, 2007). En effet, le changement ne dépend pas de l'homme, il s'agit d'un passage d'un état à un autre, sans que l'on puisse contrôler celui-ci, alors que la transition est une modification d'un état entièrement gérée par la personne, ce qui suppose que cette transition est variable d'un être à un autre. La période de transition est donc vécue différemment par chaque individu et elle sera par conséquent plus ou moins longue, plus ou moins douloureuse, etc. Les auteurs distinguent cependant cinq étapes communes à tous les individus dans cette période de transition : l'engagement (dans une société, un environnement), le départ (vers une autre ville, un autre pays, vers l'inconnu), la transition (qui est le moment où le TCK fait le deuil de ce qu'il a laissé derrière lui), l'entrée (dans l'autre ville, l'autre pays) et de nouveau l'engagement (dans la société, l'école, l'environnement). Adam, Hayes et Hopson expliquent que cette période de transition peut être à la fois source de développement et d'enrichissement personnel tout comme elle peut être source de souffrance psychologique et physiologique (Adams, Hayes & Hopson, 1976, in Hayden & Thompson, 2000, p. 75). Sears (1998) étudia les élèves étrangers intégrés dans des classes traditionnelles (où la langue d'instruction est la langue seconde des élèves) et note que « parents and children moving through this process of adjustment may display extreme anxiety and even aggression » (Sears, 1998, p. 19).

En considérant ces caractéristiques de la population étudiante mobile, il est indéniable que des variables sociales, en plus de la motivation des élèves, viennent influencer le processus d'apprentissage. Schumann (1978) étudia ces variables sociales (parmi les variables affectives et causales) intervenant dans l'acquisition d'une langue seconde (L2) lors du processus d'acculturation, en contexte d'immigration, d'un individu ou groupe dont cette L2 est la langue dominante. Une des variables du modèle du processus d'acculturation de Schumann est la dominance sociale des deux groupes (groupe apprenant et groupe cible). Cette dominance sociale renvoie à la dominance politique, culturelle, technique et économique du groupe apprenant et du groupe cible. Si la culture du groupe apprenant est supérieure à celle du groupe cible, alors l'individu n'éprouvera pas forcément le besoin d'apprendre la L2. Au contraire, s'il juge sa culture inférieure à celle du groupe cible, alors il n'en sera que plus motivé pour apprendre la L2. La deuxième variable de Schumann

cultures différentes de celles de la France, les cultures de la France métropolitaine sont différentes de celles de la Guyane, etc.

comprend les trois stratégies d'intégration à une nouvelle culture : l'assimilation de la culture cible, la préservation de sa culture d'origine et l'adaptation à la culture cible. L'auteur met également en avant la distance sociale entre les deux groupes culturels, qu'il nomme « enclosures variables ». Selon Schumann, plus les deux cultures sont proches (institutions, professions, religions, etc.), plus il sera facile pour l'apprenant du groupe minoritaire d'acquérir la L2 du groupe majoritaire, et *vice-versa*.

La taille du groupe minoritaire et la solidarité au sein de celui-ci sont également importantes : si les individus du groupe minoritaire sont nombreux et solidaires, ils auront alors tendance à rester entre eux et avoir peu de contact avec le groupe cible (Schumann, 1978). Ce qui est vrai pour l'acquisition d'une langue par des apprenants immergés dans un pays, une culture et une langue différente de la leur, l'est aussi pour des enfants issus d'une famille mobile, qui doivent s'intégrer dans un nouveau milieu scolaire. Si l'école accueillant le TCK comprend un grand nombre d'enfants de la même nationalité, culture et langue que cet enfant, alors celui-ci aura davantage tendance à rester avec ce groupe d'élèves et à ne pas s'intégrer aux autres groupes culturels. Cette tendance peut alors engendrer une plus grande difficulté d'apprentissage de la langue d'enseignement et des autres langues enseignées dans le programme d'éducation internationale.

Il convient également de rappeler que l'apprentissage d'une langue ne suppose pas uniquement l'apprentissage de composantes linguistiques mais également la compréhension d'une autre culture et d'une autre manière de penser. Cuq (2003) note que

La culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, secondaire ou étrangère et qui, par conséquent, conditionne la fonction communicative (Cuq, 2003, p. 149).

Gardner (1991) souligne que, contrairement à d'autres disciplines scolaires telles que les mathématiques ou la géographie, l'apprentissage d'une langue suppose une confrontation de sa propre culture avec celle de la langue enseignée, en essayant d'intégrer cette culture « étrangère » à la nôtre :

Other subjects like arithmetic, history, geography, music, etc., are generally all part of the student's culture, or cultural perspective at least, so that acquiring this material does not involve

any personal conflict. But learning another language involves making something foreign a part of one's self. As such, one's conception of their "self" and their willingness to open it up to change, as well as their attitudes toward the other community, or out-groups in general will influence how well they can make this material part of their own repertoire (Gardner, 2001, p. 3).

Ainsi, cette composante culturelle peut engendrer chez le TCK, comme chez tout autre élève, un certain déséquilibre car, d'une part, l'élève qui arrive dans un nouveau pays doit s'adapter à une nouvelle langue et une nouvelle culture, et d'autre part, il doit apprendre d'autres langues étrangères, qui, à leur tour, véhiculent d'autres cultures. Cependant, il est à noter que la langue additionnelle dans les écoles proposant le Programme Primaire peut être la langue du pays d'accueil, et dans ce cas, le TCK peut apprendre cette langue et mieux connaître la culture qui s'y rapporte de manière progressive et davantage structurée (grâce à des cours de langue).

Dans une école dite internationale, il apparaît donc nécessaire de prendre en compte les expériences langagières passées de l'élève (que ce soient des expériences d'apprentissage ou d'acquisition), ainsi que son ou ses appartenances culturelles afin de l'aider à s'intégrer au groupe cible et de favoriser ainsi son bon développement et sa motivation pour apprendre d'autres langues.

Dans le but de mieux définir les objectifs de la LA dans le PP, il convient d'enquêter sur ce qu'attendent les premiers bénéficiaires de cet enseignement, à savoir les élèves et leurs familles. En effet, les motivations des parents sont loin d'être négligeables : leurs attitudes envers la LA peuvent avoir un effet sur la motivation de l'enfant pour apprendre la langue (Gardner, 2001). La volonté d'apprendre une langue étrangère peut être différente selon qu'il s'agit d'une famille mobile ou plutôt stable : une famille qui voyage souvent peut voir dans l'apprentissage d'une langue un côté davantage pratique, utile. Gardner et Lambert (1972) ont travaillé sur la motivation dans le contexte d'apprentissage des langues et ont introduit les notions de motivation intégrative et motivation instrumentale. Celles-ci furent à la base de nombreuses recherches ultérieures.

1.1.2. Motivations et attitudes dans l'apprentissage de la LA

Gardner et Lambert (1994) ont développé le *Attitude/Motivation Test Battery*, afin d'enquêter sur le rôle des attitudes et des motivations dans l'apprentissage du français dans différentes régions du Canada. Ils distinguent deux orientations dans les motivations des élèves : une orientation instrumentale et une orientation intégrative. Les élèves expérimentent une motivation

instrumentale lorsqu'ils apprennent une langue étrangère dans un but utilitaire (besoins communicatifs afin d'atteindre des objectifs particuliers : emploi, voyage, etc.), alors que la motivation intégrative renvoie à la volonté de s'intégrer dans la communauté cible, ce qui implique des besoins communicatifs pour toutes relations interpersonnelles (Gardner & Tremblay, 1994). Cette distinction est toutefois limitée car il est fort possible qu'un élève éprouve les deux types de motivation : par exemple, un élève peut être motivé pour apprendre le français car il aime la culture française et souhaite un jour vivre en France (motivation intégrative), mais lorsque ses parents lui annoncent un voyage imminent dans ce pays, il redouble ses efforts pour apprendre la langue (motivation instrumentale).

La motivation et les besoins sont liés. Alors que la motivation peut s'apparenter à l'objectif principal, la fin en soi, les besoins, quant à eux, sont perçus comme les différents moyens utilisés pour aboutir à cette fin. La motivation est un ensemble, un tout, alors que les besoins peuvent être dissociés et étudiés séparément (Goble, 2004, p. 50). Un des concepts fondamentaux de la théorie des besoins de Maslow (1943) est le suivant : "The human being is motivated by a number of basic needs which are species-wide, apparently unchanging, and genetic or instinctual in origin" (Goble, 2004, p. 50). Ces besoins basiques sont : 1) les besoins physiologiques (la faim, la soif, etc.), 2) les besoins de sécurité (la stabilité, l'ordre, etc.), 3) les besoins d'appartenance et d'amour, 4) les besoins d'estime (le respect de soi et des autres, la reconnaissance, etc.) et 5) les besoins de s'accomplir.

Lorsque des élèves étrangers fréquentent une école dont la langue d'instruction leur est étrangère, leur motivation pour apprendre cette langue est également animée par des besoins basiques : besoins physiologiques (par exemple pour demander à leur enseignant s'ils peuvent boire) ; besoins de sécurité (connaître les règles de la classe, les heures de la journée : repas, récréation, fin des leçons, etc.) ; besoins d'appartenance (se faire des amis) ; besoins d'estime (respect des camarades de classe et de l'enseignant) et besoins de s'accomplir (avoir de bonnes notes en classe et/ou s'amuser). Cependant, dans le cas de l'apprentissage d'une langue additionnelle autre que la langue d'instruction de l'école, les besoins sont souvent différents. En effet, les trois premières catégories de besoins sont souvent assouvies dans la langue d'instruction de l'école ; restent alors les besoins d'estime et de s'accomplir (apprendre la langue additionnelle pour mériter l'estime des autres et la reconnaissance de l'enseignant, ainsi que pour avoir de bonnes notes et s'amuser). Cette classification des besoins a ses limites puisque l'intensité de certains besoins peut être répartie différemment d'un individu à l'autre. Cette pyramide est donc réductrice puisque les

diverses étapes d'une vie (études, vie de couple, premier enfant, etc.) peuvent avoir un effet sur la hiérarchisation des besoins. De plus, d'autres besoins ont été découverts par Maslow (besoins de croissance) (Goble, 2004, p. 62). Par ailleurs, le jeu et la créativité, que l'on placerait dans les besoins de s'accomplir chez les adultes, tiennent une place vitale, voire instinctive chez les enfants.

Gardner poursuit ses recherches sur la motivation en se concentrant plus particulièrement sur la motivation de type intégratif. S'inspirant de ses recherches précédentes, il développe ainsi un modèle du rôle de l'aptitude et de la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde (Gardner, 2000; Gardner & Tremblay, 1994) (voir figure 2).

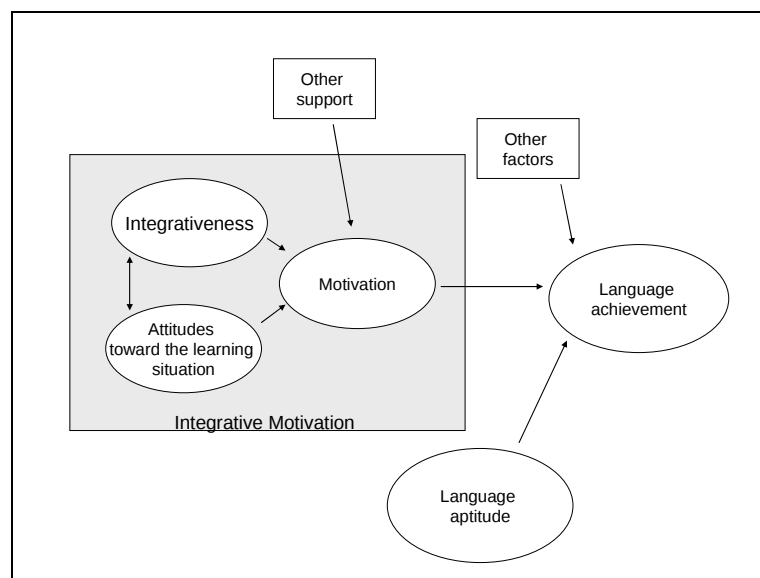


Figure 2: Modèle Basique du Rôle des Aptitudes et des Motivations dans l'Apprentissage d'une Langue Seconde (Gardner, 2000, p. 17)

Dans ce modèle, Gardner distingue deux variables en particulier, qui influencent la motivation pour l'apprentissage de la langue : l'intégrativité et les attitudes envers la situation d'apprentissage. La motivation et l'aptitude pour l'apprentissage des langues influencent à leur tour la réussite de l'apprentissage. La variable « intégrativité » montre l'intérêt d'apprendre une langue dans le but de se rapprocher psychologiquement du groupe cible, voire d'en faire intégralement partie au point de se détacher de son groupe premier d'appartenance. L'intégrativité suppose une identification émotionnelle à un autre groupe culturel, une attitude favorable envers le groupe cible et une ouverture aux autres groupes en général. La variable « attitudes envers la situation d'apprentissage » peut se manifester, dans le cadre de l'école, envers l'enseignant, le cours, les camarades de classe, le matériel pédagogique ou encore les activités extrascolaires. Le modèle

reconnaît que certains élèves vont manifester davantage d'attitudes positives que d'autres, ce sont ces différences d'attitudes qui sont au centre de ce modèle. La variable « motivation » requiert, selon Gardner, trois éléments : les efforts investis dans l'apprentissage de la langue, le désir d'atteindre son but et le plaisir éprouvé lors du processus d'apprentissage. Chaque élément, s'il est considéré indépendamment des deux autres, est cependant insuffisant pour générer cette motivation.

Le schéma montre que ces trois variables forment la motivation intégrative, cependant il ne nie pas l'existence d'autres facteurs influençant l'apprentissage, tels que les facteurs instrumentaux ou bien encore un cours particulièrement motivant. L'auteur avoue qu'il n'y a aucune raison d'affirmer que seuls les facteurs intégratifs contribuent à la motivation. Par ailleurs, des facteurs externes peuvent également avoir un impact direct sur la réussite d'apprentissage. Des stratégies d'apprentissage (Oxford, 1990, 1996) ou la confiance en soi sont, entre autres, des facteurs ayant des répercussions immédiates sur la réussite de l'apprentissage.

Selon Dörnyei, une motivation intégrative telle que l'entend Gardner peut être moins importante chez l'élève apprenant une langue étrangère car celui-ci ne possède pas assez d'expérience avec le groupe cible pour vouloir intégrer ce groupe. Il affirme que l'apprenant peut en outre avoir des attitudes positives et des croyances envers les langues et les cultures étrangères en général (Dörnyei, 1990, in Oxford & Shearin, 1994, p. 15). Contrairement à Dörnyei, nous pensons qu'un élève peut développer une attitude intégrative envers une langue étrangère et sa culture s'il a appris à davantage connaître le pays par des lectures, documentaires télévisés, etc.

Dörnyei (1994) propose un tableau à trois niveaux pour décrire les facteurs intervenant dans la motivation de l'apprenant en s'inspirant du modèle de Crookes et Schmidt (1991). Il distingue ainsi le niveau de la langue, le niveau de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage (voir le tableau ci-dessous).

NIVEAU DE LA LANGUE	Sous-système de la Motivation Intégrative Sous-système de la Motivation Instrumentale
NIVEAU DE L'APPRENANT	Besoin de réussite Confiance en soi * Anxiété liée à l'utilisation de la langue * Compétence perçue dans la L2 * Attributions causales * Auto-efficacité

2) des composantes motivationnelles spécifiques à l'enseignant (la volonté de plaire à l'enseignant que Dörnyei nomme « affiliative drive », l'autorité de l'enseignant, la socialisation directe de la motivation engendrée par la relation entre l'enseignant et l'apprenant (conception du cours, présentation de la tâche à effectuer, commentaires sur le travail de l'élève) ;

3) des composantes motivationnelles spécifiques au groupe (la manière dont l'objectif d'apprentissage est présenté aux élèves, le système normatif et de récompense, l'entente au sein du groupe et la structure des objectifs de la classe de langue [i.e. les examens]).

S'inspirant de ce modèle, Dörnyei dressa une liste de stratégies pratiques destinées à susciter chez l'élève un intérêt pour apprendre la langue additionnelle; ces stratégies incluent, entre autres, le développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants, l'encouragement et les félicitations afin d'aider les apprenants à avoir confiance en eux, la diminution de l'anxiété chez les élèves en créant une atmosphère décontractée et positive, la discussion avec les apprenants du matériel pédagogique utilisé, l'utilisation de techniques d'apprentissage en coopération, etc. (Dörnyei, 1994, pp. 281-282).

Cependant, même si ce dernier modèle s'applique aux élèves de l'école primaire (à partir de 5-6 ans), il peut en être autrement pour les très jeunes enfants (2 à 4 ans). En effet, le très jeune enfant n'apprend pas une langue en termes d'objectifs, de stratégies ou de motivations, il n'éprouve pas non plus un sentiment de peur ou de manque de confiance en soi. Le très jeune enfant s'approprie une langue étrangère de manière plus ou moins consciente : il sait que la langue qu'il apprend est différente de celle qu'il parle à la maison, avec ses parents, mais il n'a pas conscience des stratégies d'apprentissage ou stratégies d'enseignement. Il s'approprie cette langue étrangère de la même manière dont il acquiert sa langue native, en commettant des erreurs, entre autres, de prononciation qui sont ensuite corrigées par les feed-back de l'environnement.

L'enfant procède par essais-erreurs : lorsqu'il apprend une langue, il la décomplexifie en sélectionnant uniquement les structures les plus fréquentes, les plus saillantes et les plus cohérentes (Petit, 1994, p. 117). Il va ensuite émettre des hypothèses sur le fonctionnement de ces structures et va les soumettre à épreuve pour les confirmer ou les infirmer (Babonneau, 1999, p. 15). L'enfant accède donc à une mise au point acoustique par approximations successives (que l'on nomme également approximations optimisantes) (Petit, 1992, p. 81).

De même, dans l'acquisition spontanée précoce de deux ou plusieurs langues, les interférences sont présentes dès le plus jeune âge. Mais ces interférences tendent à diminuer chez l'enfant alors qu'elles se fossilisent chez l'adulte. Ces erreurs font partie intégrante des stratégies

naturelles d'acquisition du langage, mais en grandissant, l'enfant ne voit plus ces erreurs comme un phénomène normal mais comme un échec. Contrairement au jeune enfant, l'adolescent et l'adulte ont peur de commettre des erreurs. À ce sujet, Jean Petit affirme :

Une discrédence se développe ainsi chez l'adulte entre la stratégie acquisitionnelle extenso-réductive¹³ qui demeure la seule disponible et le sujet social et cognitif qu'il est devenu. Confronté au problème de l'apprentissage linguistique, l'adulte doit surmonter cette schizophrénie. Il n'y parvient pas toujours et, dans les cas extrêmes, l'on aboutit alors à une véritable aphasie lathophobique. [...] Ce déchirement intérieur est épargné à l'enfant et c'est de tout son être qu'il adhère à la dynamique acquisitionnelle (Petit, 1992, p. 205).

Ainsi, la peur de l'erreur peut conduire, dans le pire des cas, à une aphasie lathophobique, c'est-à-dire, à l'inhibition de la parole par la peur de commettre des erreurs, mais l'apprenant adulte peut aussi développer des stratégies d'évitement : l'adulte ne veut pas prendre de risque et écarte donc toute utilisation de formes de la langue apprise qu'il pense ne pas suffisamment maîtriser. Cette absence de lathophobie chez le jeune enfant lui permet donc d'apprendre la langue additionnelle de manière naturelle, voire « inconsciente ».

John Schumann (2001) s'est penché sur la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde d'un point de vue neurobiologique, en évaluant le stimulus au niveau cervical et son impact sur le comportement des personnes. Il reprend les cinq dimensions de Scherer (1984) dans sa théorie : 1) la nouveauté, qui se traduit par le degré de familiarité et d'étonnement, 2) l'attrait, 3) la pertinence du besoin et de l'objectif (c'est-à-dire si le stimulus est d'ordre instrumental dans la satisfaction du besoin ou de l'atteinte de l'objectif), 4) le potentiel qu'a l'apprenant à faire face à l'évènement et 5) l'image de soi et de la société (cela renvoie au fait que l'évènement puisse être compatible avec les normes sociales et avec l'image que l'apprenant a de soi). L'état émotionnel de l'apprenant dépend de sa représentation de l'impact que va avoir ce stimulus sur sa personne, et va ainsi lui permettre d'entreprendre une activité mentale et motrice en lien avec ce stimulus. Schumann ajoute que l'apprentissage d'une langue s'apparente à une forme de « fouille » pour la connaissance et les compétences (ce qu'il nomme *forage for knowledge*). Tout comme l'animal ou l'homme agit sous l'influence d'une motivation issue d'un système neural pour « fouiller » afin de

¹³ Il s'agit là de la stratégie par laquelle l'enfant réduit le nombre des éléments manipulés et étend leur champ d'application.

se procurer de la nourriture, l'apprenant réagit à un stimulus motivateur qu'il peut trouver : l'enseignant, la classe, une approche pédagogique, etc. (Schumann, 2001).

En ce qui concerne les méthodes de recherche sur la motivation dans l'apprentissage des langues secondes, les méthodes quantitatives, utilisées de manière intensive pour mesurer les attitudes, ont été par la suite complétées par des approches plus qualitatives (Dörnyei, 2001). En effet, les échelles d'évaluation ont permis de faire apparaître des corrélations dans les différentes attitudes qu'ont les apprenants envers la langue seconde apprise et établir ainsi des listes d'attitudes favorisant la motivation, pour apprendre une langue. Bien que ces méthodes de recherche soient encore largement utilisées de nos jours, elles ont de plus en plus été complétées par des méthodes qualitatives (entrevues, observations, études de cas, etc.). Dörnyei cite Pintrich et Schunk (1996) à propos des approches qualitatives dans les recherches sur la motivation des apprenants :

Interpretive techniques such as in-depth interviews or case studies are in many ways better suited to explore the internal dynamics of the intricate and multilevel construct of student motivation than quantitative methods, and the richness of qualitative data may also provide 'new slants on old questions' (Pintrich & Schunk, 1996, in Dörnyei, 2001, p. 49).

Des méthodologies qualitatives peuvent en conséquence apporter des descriptions plus détaillées sur les motivations profondes des apprenants (voir notamment BarTaclough, Christophel, & McCroskey, 1988; MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998; Yashima, 2002). Järvenoja et Järvelä (2005) ont étudié les sources des expériences émotionnelles et motivationnelles chez les élèves de 12 à 15 ans, durant leurs projets coopératifs avec l'outil informatique. Des entretiens semi-structurés interrogeaient les sentiments et les croyances qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de l'environnement de travail. Des enregistrements vidéo de deux élèves qui travaillaient ont permis une analyse plus poussée de leurs émotions. Les auteurs ont ainsi identifié cinq catégories de sources d'expériences émotionnelles et motivationnelles : les émotions relatives à soi-même (expériences passées, frustrations ou pensées communes concernant la situation, croyances au sujet de soi), à la tâche (intérêt porté au sujet étudié et à la tâche pédagogique), à la performance (le projet de recherche, le progrès effectué ou la performance atteinte), au contexte (modèle pédagogique, les instructions de l'enseignant, l'environnement de classe) et au social (comparaison ou interaction entre soi et les autres, l'atmosphère de classe). Beltman (2001) étudie ce changement méthodologique dans les recherches sur la motivation, en se fondant principalement sur les

domaines du sport et de la musique. Dans sa revue littéraire, l'auteur nous donne quelques exemples de recherches sur la motivation en expliquant pourquoi les chercheurs ont choisi une approche qualitative. Parmi ces explications, il est exprimé la volonté de mieux connaître les perceptions des étudiants et leur expériences passées, de tenir compte de l'authenticité de la situation d'apprentissage et du caractère multidimensionnel et complexe de la motivation ainsi que le fait que la motivation soit un processus et non un état statique (Beltman, 2001, p. 6). En effet, celle-ci évolue dans le temps et il est par conséquent important de prendre en compte les impressions des acteurs à un moment donné. Cherchant à évaluer comment la motivation est influencée par la relation qu'entretient l'individu avec son environnement, Beltman interviewa deux fois 30 athlètes et musiciens. Cette approche lui a ainsi permis d'étudier les événements clés dans le passé et le présent qui ont marqué les participants et conditionné leur relation avec le sport et/ou la musique, les personnes importantes, activités, croyances dans ces deux domaines qui ont également eu un impact sur les participants, ainsi que les difficultés rencontrées dans le passé et le présent et la manière dont elles ont été prises en charge.

La motivation pour l'apprentissage d'une langue a également amené certains chercheurs à se pencher sur la volonté de communiquer éprouvée par l'élève (*Willingness To Communicate (WTC)*) (MacIntyre, et al., 1998). MacIntyre, Clément, Dörnyei, et Noels (1998) définissent cette volonté de communiquer (WTC) comme « a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2 » (MacIntyre, et al., 1998, p. 547). Ils ont conçu un schéma triangulaire afin de montrer les différentes variables influençant la volonté de communiquer (voir le schéma ci-dessous, figure 3). Cette pyramide est composée de niveaux divers : les premiers niveaux (I, II et III) représentent des variables liées à la situation d'apprentissage, les autres niveaux (IV, V et VI) sont des variables stables liées à l'apprenant. Afin d'arriver en haut de la pyramide et être ainsi en mesure de communiquer dans la L2 de manière authentique, fluide, une variété de conditions doivent être remplies.

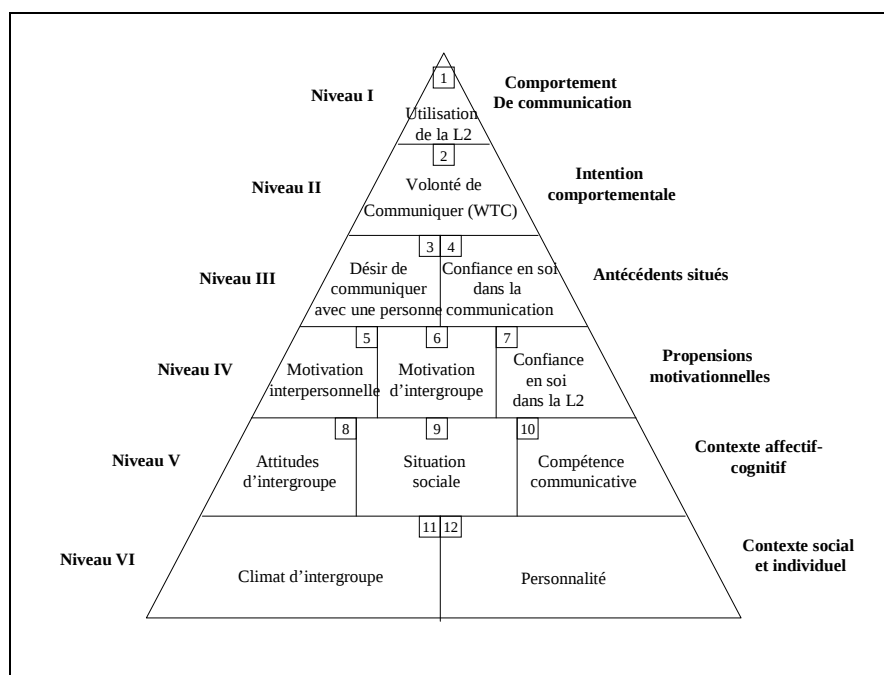


Figure 3: Modèle heuristique des variables influençant la Volonté de Communiquer (MacIntyre, et al., 1998, p. 547)¹⁴

Tout d'abord, partant du bas de cette pyramide (niveau VI), l'apprenant doit être dans un contexte de communication favorable. Tout contexte de communication suppose une interaction entre la société et l'individu. Le climat d'intergroupe est conditionné par les représentations que les élèves ont des communautés parlant la L1 et la L2 (cf paragraphe sur les variables de Schumann). L'atmosphère au sein du groupe classe joue un rôle important dans l'apprentissage de la L2 : un climat chaleureux et décontracté encouragera l'élève à prendre des risques pour communiquer dans la L2, au contraire, un climat d'anxiété freinera les initiatives de l'apprenant. Ces propos rejoignent l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1982). Selon lui, si l'élève a un filtre affectif élevé (anxiété, fatigue, stress, etc.), il sera alors moins réceptif à l'input fourni par l'enseignant et rencontrera donc des difficultés dans son apprentissage de la L2. Au contraire, si le filtre affectif de l'élève est bas (motivation, confiance en soi, etc.), il lui sera alors plus facile d'apprendre la langue seconde (Krashen, 1982). La personnalité de l'élève joue également un rôle dans ce niveau VI, selon que l'élève est introverti ou extraverti, sociable, bavard ou non, etc.

Le cinquième niveau de cette pyramide fait référence au contexte affectif et cognitif de l'apprenant, il englobe les attitudes d'intergroupe (à savoir si le groupe apprenant a une motivation

¹⁴ Traduction réalisée par nos soins

et attitude de type intégrative pour la communauté de la L2, ou encore s'il ressent une peur de l'assimilation), la situation sociale de l'apprenant ainsi que sa compétence communicative. Le quatrième niveau traite des propensions motivationnelles de l'apprenant. Celles-ci regroupent la motivation interpersonnelle, la motivation d'intergroupe et la confiance en soi dans la L2. Selon les auteurs, le contrôle et l'affiliation font partie intégrante des motivations interpersonnelles dans le sens où le contrôle permet de réguler la liberté cognitive, affective et comportementale des locuteurs et que l'affiliation amène l'apprenant à se sentir proche ou non de son interlocuteur (attractivité, similarité, proximité physique, etc.). La motivation d'intergroupe, quant à elle, est définie par les auteurs comme suit : « although interpersonal motivation is related to individual characteristics of the communicators, intergroup motivation is derived directly from their belonging to a particular group, as opposed to playing a social role within a group (as in box 6) » (MacIntyre, et al., 1998, p. 550).

Le troisième niveau comporte deux variables, le désir de communiquer avec une personne et la confiance en soi en ce qui concerne la communication. Le second niveau représente la volonté de communiquer, qui conduira l'élève à utiliser ou non la L2 (niveau I).

Ainsi, l'apprentissage de la Langue Additionnelle (LA) dans le Programme Primaire de l'IB dépend de nombreux facteurs sociaux et motivationnels qui poussent l'élève à apprendre la LA ou au contraire à rejeter son utilisation. La motivation des apprenants n'est pas unique mais a un caractère multidimensionnel, notamment dans un contexte d'éducation internationale. Il est donc important que les enseignants se renseignent sur les motivations de leurs élèves et de leurs familles et favorisent un environnement d'apprentissage décontracté et encourageant la communication entre pairs. Les différents types de motivations amènent les membres de la communauté scolaire à mettre l'accent sur certains aspects de l'apprentissage et de l'enseignement de la LA. Une famille mobile et une famille « nationale » peuvent avoir diverses attentes envers les compétences langagières et culturelles à enseigner dans le programme de langue additionnelle. Le paragraphe suivant concerne les compétences langagières et culturelles à atteindre dans une langue étrangère.

1.2. Compétences langagières et culturelles

Définir les objectifs d'apprentissage d'une langue additionnelle revient à rechercher les compétences qui devraient être développées chez les élèves. Les approches pédagogiques antérieures se sont toutes centrées sur des compétences particulières à acquérir par les élèves : que ce soient des compétences grammaticales lors de la méthode grammaire/traduction, des compétences orales lors des méthodes audio-linguales, etc.

Le terme « compétence » est défini en général comme une « capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne » ou bien, d'un point de vue linguistique, comme une « aptitude théorique de toute personne parlant une langue à produire et à comprendre un nombre indéfini de phrases » (Dictionnaire de l'Académie Française¹⁵).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2000) distingue plusieurs sortes de compétences que les élèves doivent acquérir : les compétences générales, telles que les savoirs, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, et les compétences communicatives langagières, à savoir les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques. La présente partie s'intéresse en premier lieu aux compétences langagières, puis aux compétences culturelles à développer chez les apprenants du Programme Primaire.

1.2.1. Les compétences langagières dans la LA

La communication, qu'elle soit orale ou écrite, demeure le principal objectif de l'apprentissage de la LA. Les attentes de chaque membre de la communauté de l'école envers les compétences langagières qui doivent être acquises par les élèves du PP influencent les objectifs du département de la LA. Le PP doit-il insister sur la communication orale, une compétence académique, une compréhension orale ou écrite ?

Quatre compétences langagières principales sont communément distinguées : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Selon les objectifs d'enseignement d'une LA, l'accent peut être mis sur des compétences spécifiques. Saville-Troike (2006) déclare que si le but de l'enseignement de la LA est d'atteindre une compétence

¹⁵ Site du Dictionnaire en ligne de l'Académie Française : <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/>

académique dans la langue, alors la priorité sera mise sur la compréhension écrite, suivie de la compréhension orale, la production écrite et enfin de la production orale. À l'inverse, si l'objectif est de développer une compétence interpersonnelle (afin de pouvoir communiquer dans la langue avec un natif), l'accent sera alors mis sur la compréhension orale, puis sur la production orale et enfin sur la compréhension et la production écrite (Saville-Troike, 2006).

L'auteure classe également ces quatre compétences langagières selon que l'activité soit d'ordre réceptif ou productif. Elle affirme ainsi que les activités ayant une haute priorité en compétence académique (compréhension écrite et orale) sont réceptives alors que celles favorisant le développement d'une compétence interpersonnelle (production écrite et orale) sont d'ordre productives. Elle ajoute que même si ces quatre compétences sont importantes dans la connaissance de la langue seconde, celles-ci sont également indépendantes les unes des autres dans une certaine mesure :

Development of receptive ability must normally precede productive ability in any language, but beyond that basic sequence, order of L2 development along these dimensions depends on social circumstances. It is possible for learners to develop a relatively high degree of proficiency for engaging in receptive activities along with only very limited ability for production, or a high degree of proficiency for engaging in either written or oral activities without well-developed ability to engage in activities in the other mode (Saville-Troike, 2006, p. 137).

Selon Saville-Troike, la connaissance de la langue repose sur les composantes suivantes : le vocabulaire (lexique), la morphologie (structure des mots), la phonologie (système des sons), la syntaxe (grammaire) et le discours (manière de connecter les phrases entre elles et d'organiser le message à faire passer).

Inspiré par les travaux de Chomsky, Dell Hymes fut un des premiers à introduire le concept de compétence communicative. Selon lui, sa théorie de l'ethnographie de la parole (*Ethnography of speaking*) vise à compléter les recherches dans la sphère du « rule-governed creativity » en ce qui concerne le langage et à ainsi caractériser les capacités des personnes (sans préjudice aux bases biologiques de ces capacités) (Hymes, 2004, p. 54). Il reprend la distinction de Chomsky entre compétence et performance. Selon Chomsky :

A distinction must be made between what the speaker of a language knows implicitly (what we may call his *competence*) and what he does (his *performance*). A grammar, in the traditional

view, is an account of competence. It describes and attempts to account for the ability of a speaker to understand an arbitrary sentence of his language and to produce an appropriate sentence on a given occasion. If it is a pedagogic grammar, it attempts to provide the student with this ability; if a linguistic grammar, it aims to discover and exhibit the mechanisms that make this achievement possible. The competence of the speaker-hearer can, ideally, be expressed as a system of rules that relate signals to semantic interpretations of these signals. The problem for the grammarian is to discover this system of rules (Chomsky, 1966, in Peterwagner, 2005, p. 9).

Ainsi, la compétence, telle que l'entend Chomsky, englobe toutes les connaissances grammaticales que détient un individu, ce qui peut être différent de sa production orale ou écrite (performance). Un élève peut donc connaître les règles grammaticales, les règles de conjugaison dans la langue additionnelle qu'il apprend, mais n'avoir une performance que très limitée dans cette langue pour des raisons diverses (timidité, peur de l'erreur, etc.).

Hymes note que le terme compétence n'est pas complètement exploité car il laisse de côté d'autres aspects des connaissances et des capacités langagières de l'interlocuteur, qui elles, se retrouvent dans le terme vague, selon lui, de performance. Il souhaite étudier la communication d'un point de vue anthropologique, en soulignant que le langage n'est pas uniquement verbal mais se manifeste également à travers les comportements sociaux et culturels :

An ethnography of speaking approach shares Chomsky's concern for creativity and freedom, but it recognizes that a child, or person, master only of grammar, is not yet free [...] [an ethnography of speaking] must not only identify structure in discourse, in selection of language varieties, in "stylistic" functions, but also relate such structure to its actual use (Hymes, 2004, pp. 56-70).

En effet, les composantes linguistiques prennent leur sens lorsqu'elles sont mises en relation avec l'utilisation de la langue dans un contexte particulier. Le choix du vocabulaire et/ou des structures grammaticales ne sont pas les mêmes lors d'une conversation interpersonnelle ou d'un discours académique.

Canale (1983) a identifié quatre compétences de la compétence communicative : 1) la compétence grammaticale (qui comprend le vocabulaire, les règles grammaticales, la prononciation et l'orthographe), 2) la compétence sociolinguistique (l'utilisation de la langue selon les situations),

3) la compétence stratégique (l'utilisation de stratégies appropriées lors d'une conversation) et 4) la compétence discursive qui est définie comme la « maîtrise de combiner des formes grammaticales et des significations afin d'obtenir un texte écrit et oral cohérents dans différents genres »¹⁶ (Canale, 1983, p. 9). Cette classification de la compétence communicative nous renseigne certes sur les composantes qu'un élève doit acquérir afin de communiquer dans la LA, cependant, il n'apporte aucune information sur les interactions et les connexions entre chaque composante ni sur comment celles-ci doivent être enseignées en classe.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) définit la compétence linguistique comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 87), ce qui se rapproche de la compétence grammaticale de Canale. Il englobe sous cette compétence linguistique la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique. Tout comme Canale, il associe également une compétence sociolinguistique aux compétences langagières dans l'apprentissage de la langue. Celle-ci « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 93) et comprend les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registres et les dialectes et accents. Enfin, le CECRL compte parmi les compétences langagières des compétences pragmatiques, à savoir des compétences discursives et fonctionnelles, qui consistent en la capacité à organiser les phrases et leurs composantes, à structurer le texte pour le rendre compréhensible ainsi qu'en la capacité à utiliser des textes écrits ou discours oraux selon des contextes particuliers.

En Février 2008, un consortium international d'organismes spécialisés dans les domaines de l'évaluation linguistique, des études, de la conception d'échantillonnage et de la psychométrie a mis en place Surveylang, un projet visant à mener une étude européenne sur les compétences linguistiques. Cette étude

a pour objectif de représenter un outil clé que les gouvernements européens pourront utiliser afin de développer les politiques d'apprentissage linguistique et fait partie de la mission de la Commission européenne visant à « améliorer la maîtrise des compétences linguistiques de base

¹⁶ Traduction réalisée par nos soins, à partir de la citation originale : "Mastery to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres"

en Europe » et « établir un indicateur des compétences linguistiques ». Elle aidera les gouvernements à comprendre les niveaux de compétences actuels dans la deuxième langue et comment comparer ces niveaux à ceux des autres pays. Elle fournira également des informations sur le lien entre les compétences linguistiques et les variables démographiques, sociales, économiques et pédagogiques. Les informations contenues dans cette étude pourront ensuite être utilisées pour influencer la politique et améliorer les normes au niveau national¹⁷.

Cette étude utilisera les échelles du CECRL afin de déterminer les compétences linguistiques dans l'apprentissage d'une langue seconde par des élèves âgés de 14 à 18 ans. Bien que cette étude vise sensiblement le même objectif que notre recherche doctorale, à savoir donner une meilleure définition des compétences langagières que les élèves doivent acquérir, il demeure que l'âge du public est différent du nôtre. En effet, notre recherche traite de l'apprentissage précoce voire très précoce (de 3 à 12 ans).

Parler de compétences langagières peut être alors délicat lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une langue par de très jeunes enfants. En effet, le processus d'appropriation d'une langue seconde par de très jeunes enfants est fortement similaire à l'acquisition de leur langue première (Krashen, 1982, voir le chapitre 3 de la partie I, sur les stratégies d'enseignement). Les jeunes enfants devraient donc, en principe, s'approprier les compétences langagières en langue seconde de la même façon, dans le même ordre que leurs compétences langagières dans leur langue première, c'est-à-dire la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Par ailleurs, le développement des compétences langagières chez le jeune enfant ne peut pas être étudié séparément de l'environnement et du développement global de l'enfant. En effet, un enfant ne développe son langage¹⁸ qu'en interaction avec son environnement. L'enseignant ne doit alors en aucun cas sous-estimer l'environnement de l'enfant et son développement cognitif, psychologique, affectif et physique global. Penny McKay (2006), dans son ouvrage intitulé *Assessing young language learners*, déclare :

¹⁷ Site de Surveylang : <http://www.surveylang.org/fr/survey.html>, consulté le 4 août 2009

¹⁸ D'après De Saussure (1995) le langage désigne la capacité de l'être humain à communiquer au moyen de signes vocaux, alors que la langue correspond à la faculté que possède une personne ou un groupe de personnes à interagir au moyen d'un ensemble de signes (verbaux et non-verbaux) qui caractérise une langue en particulier. Les jeunes enfants, jusqu'à l'âge de sept ans, acquièrent cette faculté intellectuelle de communiquer au travers de l'apprentissage de leur langue maternelle, ou toute autre langue à laquelle ils sont exposés (Dalgalian, 2000).

Thus when making decisions about assessment tasks, language teachers and assessors need to know of the developmental characteristics of children, for example their curiosity and sense of wonder, their eagerness to test and practice their own powers and their fascination with words and delight in rhythm, music and movement. They need to understand the cultural backgrounds of children, their skills and abilities in their first language and the range of experience and knowledge they bring to their foreign and second language learning (McKay, 2006, p. 16).

Ainsi, les compétences langagières chez le jeune enfant doivent être évaluées en accord avec les compétences plus globales de celui-ci. Lynne Cameron (2001) rappelle que les enfants apprenant une langue étrangère à un très jeune âge peuvent être exposés à la langue parlée pendant plusieurs années, ce qui rend la division habituelle en quatre compétences langagières quelque peu inappropriée (Cameron, 2001, p. 17). La première division est faite entre les compétences écrites (la compréhension écrite et la production écrite) et « le reste », mais ce « reste » regroupe beaucoup plus de compétences que les compétences dites orales telles que l'entend la division commune (i.e. la compréhension orale et la production orale). Elle affirme :

New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practised and automatised orally. My solution to the problem of how to divide up oral language learning comes from thinking about how children seek out meaning for themselves in language and to focus on *words* and on *interaction* (Cameron, 2001, p. 18).

Ainsi, elle schématise sa division de la langue comme suit :

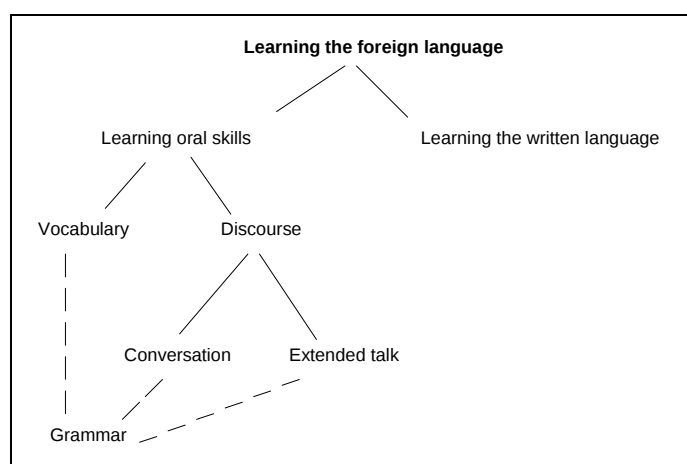


Figure 4: Division de la langue pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère (Cameron, 2001, p.19)

Cette division peut faire sens pour les enseignants de langue en classes maternelles et primaires puisqu'elle se concentre sur les compétences requises par l'oralité de la langue et écarte les compétences écrites qui ne sont pas encore maîtrisées par ces apprenants. Cependant, dès lors où les apprenants commencent à lire et à écrire, cette division n'est plus valide puisque le vocabulaire et la grammaire sont également des composantes importantes de la compétence écrite.

L'IB reconnaît que trois groupes de compétences communicatives doivent être développés dans le PP : la communication orale, écrite et visuelle. La communication orale inclue des compétences langagières dans la compréhension et la production orale reconnues comme compétences fondamentales au PP :

Il est nécessaire de donner aux élèves de nombreuses occasions d'écouter et de parler pour qu'ils puissent communiquer efficacement, établir des relations et les maintenir. Les discussions en classe sont donc fondamentales car elles favorisent l'apprentissage de la langue (IBO, 2007, p. 75)

La communication écrite comprend des compétences de compréhension et production écrites et la communication visuelle englobe l'observation et la présentation. Cette communication visuelle consiste à :

Interpréter ou à construire des images et des éléments multimédias dans diverses situations, et pour différents objectifs et publics. Elles permettent aux élèves de comprendre comment les images et le langage interagissent pour véhiculer des idées, des valeurs et des croyances (IBO, 2007, p. 80).

Les attentes en ce qui concerne les compétences langagières sont données pour chaque tranche d'âge : 3-5 ans, 5-7 ans, 7-9 ans et 9-12 ans (voir en annexe 1, volume II, p.1). Cependant, comme mentionné auparavant, ces compétences s'appliquent à toutes les langues dans le PP et pas seulement à la LA. Il est néanmoins important de rappeler que les élèves possèdent moins de compétences dans la LA que dans la langue d'enseignement. L'IB conseille :

En ce qui concerne l'apprentissage d'autres langues, il peut être pratique de relier les quatre tranches d'âge existantes aux catégories suivantes : émergence (3 à 5 ans), développement (5 à 7 ans), renforcement (7 à 9 ans) et prolongement (9 à 11 ans). Cependant, certaines attentes (par

exemple, « faire des traces graphiques pour simuler l'écriture », 3 à 5 ans) ne s'appliquent pas nécessairement aux apprenants d'autres langues ayant commencé leur apprentissage à un âge plus avancé (IBO, 2007, pp. 84-85).

Cette citation propose uniquement une attente générale dans la compétence langagière à développer selon chaque tranche d'âge. Des attentes spécifiques en LA ne sont pas considérées dans les documents du PP.

L'IB promeut non seulement « l'apprentissage de la langue » (savoir communiquer dans la langue) mais également « l'étude de la langue » (connaître les éléments qui la forment) et « l'apprentissage par la langue » (utiliser la langue comme moyen pour apprendre) (IBO, 2007, p. 78). Ces composantes, qui appartiennent à une compétence bilingue, cherchent à développer chez l'élève une dimension non-métalinguistique (le « répertoire ») ainsi qu'une dimension métalinguistique (représentations de la langue, des membres du groupe cible et stratégies de communication et d'acquisition) (Castellotti & Py, 2002; Gajo, 2001; Lüdi, 2005).

Ces diverses dimensions dans l'acquisition de la langue sont représentées dans le schéma de Cummins sur les différents degrés de la demande cognitive dans les activités d'apprentissage d'une langue (Cummins, 1981, 2000).

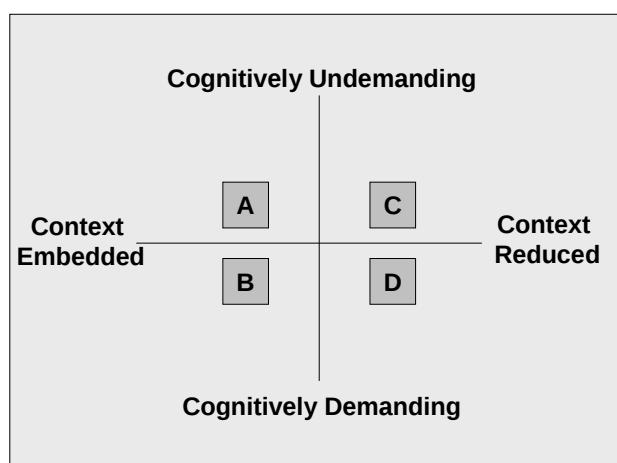


Figure 5: Gamme des supports contextuels et le degré de l'engagement cognitif dans les tâches et les activités langagières (Cummins, 2000, p. 68)

Ce schéma s'appuie sur la distinction que fait Cummins entre les Compétences Communicatives Interpersonnelles Basiques (*Basic Interpersonal Communicative Skills* [BICS]) et la Compétence Cognitive Académique dans la Langue (*Cognitive Academic Language Proficiency*

[CALP]) (Cummins, 1981, 2000). Cette distinction est proche de celle de Saville-Troike entre la compétence interpersonnelle et académique. Le modèle de Cummins fut complété par Baker (2006) à l'aide d'exemples concrets : le quadrant A comprend des activités telles que saluer quelqu'un, parler du temps, raconter des histoires personnelles, etc. (i.e. BICS). Dans le quadrant B, les élèves apprennent à comparer et à contraster, résumer, chercher des solutions à des problèmes, faire des jeux de rôle, etc. Le quadrant C englobe des activités telles qu'écouter une histoire ou un poème, réciter des comptines, copier des informations à partir du tableau ou d'un texte, etc., et le quadrant D s'intéresse à la réflexion sur des sentiments, l'argumentation d'un cas, la justification d'une opinion, l'interprétation d'une preuve, etc. (i.e. CALP) (Baker, 2006, p. 181).

L'IB reconnaît l'importance de développer chaque groupe de compétences chez les apprenants du PP (IB, 2008b), mais il est également nécessaire de savoir quelles compétences sont jugées comme pertinentes aux yeux des membres de la communauté de l'école. En effet, les parents et les élèves étant les premiers bénéficiaires de cet enseignement, il convient de les interroger sur les compétences langagières et culturelles qui doivent être transmises par l'enseignement de la LA dans le PP. Dans ce paragraphe, nous avons relaté quelques études menées sur les compétences langagières en langue seconde dans divers contextes scolaires. La langue et la culture étant intimement liées, nous ne pouvons pas ignorer l'importance des compétences culturelles développées dans un cours de langue vivante. Dans le paragraphe suivant, nous allons donc aborder la notion de compétences culturelles dans l'enseignement d'une langue additionnelle.

1.2.2. Les compétences culturelles dans la LA

Certes, la communication écrite et orale est indispensable, mais il est bon de rappeler que nous pouvons également communiquer à travers notre corps. Cette communication non-verbale, connue sous le nom de « langage corporel » (*body language*), se manifeste par des gestes, des regards, des postures, etc. Cependant, ce langage corporel peut être bien différent d'un pays à un autre car imprégné d'habitus culturels. En effet, la culture dans laquelle nous vivons façonne notre mode de vie et notre langage.

Ainsi la langue additionnelle enseignée dans le PP n'inclut pas uniquement des composantes linguistiques mais également des composantes culturelles. Byram et Morgan (1994) déclarent que « cultural learning should take place as an integral part of language learning, and vice-versa » (Byram & Morgan, 1994, p. 5).

Selon eux, un cours de langue et de culture doit comporter des domaines d'études tels que : l'identité sociale et les groupes sociaux, l'interaction sociale (comportement verbal et non-verbal), les croyances et le comportement (routines et actions habituelles dans un groupe social), les institutions sociopolitiques, la socialisation et les cycles de vie (institutions de socialisation et cérémonies qui marquent le passage d'une étape de la vie à une autre), l'histoire nationale et la géographie, l'héritage culturel national, les stéréotypes et l'identité nationale (Byram & Morgan, 1994, pp. 51-52). Morgan et Neil (2001) proposent les quatre étapes vers une compétence culturelle que sont « knowledge of cultural facts, decoding cultural 'symbols', relativizing cultures through comparisons, linking language and culture » (C. Morgan & Neil, 2001, p. 30).

Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000) se réfère à la culture comme faisant partie des compétences générales liées à la langue, et plus particulièrement comme une connaissance du monde. Il regroupe sous cette connaissance du monde des savoirs tels que les lieux, les institutions/organismes, les personnes, les faits (données démographiques, géographiques, économiques et politiques) du ou des pays dans le(s)quel(s) on parle la langue apprise par l'élève. Est attribué également à cette compétence générale en langue un savoir socioculturel, qui a trait à la connaissance de la société et de la culture de la ou des communauté(s) parlant la langue cible : cette connaissance englobe des savoirs sur la vie quotidienne des personnes (nourriture, loisirs, activités, etc.), sur leur condition de vie (niveau de vie, habitat, etc.), sur les relations interpersonnelles (entre les hommes et les femmes, relations au sein de la famille, au travail, entre groupes religieux et politiques, etc.), sur leurs valeurs, leurs croyances et leurs comportements (classe sociale, cultures régionales, les traditions, l'histoire, les minorités culturelles, la politique, la religion, etc.), sur le langage corporel, le savoir-vivre (ponctualité, cadeaux, conventions et tabous, visites, etc.) et les comportements rituels (cycles de vie, célébrations, rites religieux, etc.) (Conseil de l'Europe, 2000, p. 83).

Le CECRL inclue par ailleurs les aptitudes et savoir-faire dans les compétences générales, que ce soient des aptitudes à bien se conduire en société, des aptitudes liées à la vie quotidienne (faire la cuisine, faire sa toilette, etc.), des aptitudes techniques et professionnelles ou encore des aptitudes liées aux loisirs. Il y ajoute également des savoir-être tels que les attitudes (ouverture aux autres et autres cultures, etc.), les motivations pour apprendre la langue cible, les valeurs, croyances, styles cognitifs (holistique, analytique, etc.) et les traits de la personnalité (Conseil de l'Europe, 2000, p. 84). Une autre composante des compétences générales est le savoir apprendre que le CECRL définit comme « la **capacité à observer** de nouvelles expériences, à y **participer** et à **intégrer** cette

nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 85)¹⁹. Celle-ci comprend la conscience de la langue et de la communication, les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude et à la découverte.

Lors du premier colloque international de l'Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), Brigitte Lepez (2003) est intervenue sur l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans les certifications du DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française) (Lepez, 2003). Elle constate ainsi les difficultés que rencontrent les étudiants étrangers lors de leur séjour en France en expliquant que ceux-ci perdent l'assurance de leurs repères, que leurs représentations de la société française sont instables, incomplètes, et que de plus amples explications et explicitations leurs sont nécessaires. De plus, ils sont perçus comme représentants d'un pays, statut qui peut être dans certains cas déroutant, car l'étudiant étranger peut avoir l'impression de ne pas être reconnu en tant qu'individu à part entière, ayant une identité culturelle différente des autres natifs de son pays. Elle ajoute que mieux connaître le pays où l'on vit augmente la performance dans la langue, que ce soit au niveau langagier ou culturel (Lepez, 2003, p. 3).

Selon Lepez, il est important d'aider les étudiants à comprendre le lexique culturel afin qu'ils puissent décoder l'information implicite dans les textes. De même, il est nécessaire de partir de la culture de l'étudiant pour l'amener à comprendre la culture cible, ce qui lui permettra ainsi d'exploiter ses propres connaissances sur le problème culturel et de les mettre en relation avec son expérience culturelle de la société française, même si celle-ci reste encore inachevée et instable. Lepez souligne également que les interactions orales, telles qu'elles se manifestent lors d'un entretien, sont un bon moyen de mettre les étudiants en situation d'échange interculturel, car elles lui permettent de se positionner en tant qu'« acteur étranger dans la société cible », et d'acquérir une capacité à se décentrer et à confronter ses représentations. Pour résumer ses propos, elle déclare :

L'intégration de la problématique comparatiste dans une évaluation interculturelle exige que l'on adopte une démarche adaptée à ses exigences ontologiques. Explicitation du lexique culturel, explicitation de l'implicite, explicitation de l'identité culturelle du candidat et de l'examineur, situation d'interaction orale sur le modèle de l'entretien, pour que l'épreuve soit bien interculturelle et non alterculturelle – telles sont les conditions d'une évaluation objective de la

¹⁹ Le soulignement par les caractères gras est présent dans le document original.

dimension interculturelle qui permet ainsi, non seulement d'inscrire l'individu dans un ensemble de représentations collectives symboliques, tel que l'analysent notamment l'anthropologie et la sémiotique, mais de prendre en compte le vécu et la relation particulière d'un individu à un contexte autre, avec toute son histoire et sa complexité, que l'analyse interculturelle a pour mission d'objectiver (Lepez, 2003, p. 8).

Bien que la recherche de Lepez traite des compétences interculturelles chez les apprenants adultes, il demeure que les élèves des écoles internationales ou tout autre élève nouvel arrivant dans un pays sont confrontés aux mêmes problèmes : à savoir des représentations instables et incomplètes du pays d'accueil, un statut ambigu en tant que représentant d'un pays (qui peut s'avérer particulièrement problématique chez les *Third Culture Kids*). Il est donc tout aussi important d'expliquer aux élèves du primaire les éléments culturels d'une langue et du pays d'accueil et de confronter leurs représentations à ce qu'ils peuvent observer autour d'eux ou aux représentations de l'enseignant de langue.

Dans une étude préparatoire au CECRL, Byram et Zarate (1997) exposent quelques principes d'enseignement favorisant le développement de compétences socioculturelles (Byram & Zarate, 1997). Premièrement, l'apprentissage d'une langue doit se faire dans un but de communication et d'échange avec les personnes natives de la langue, la mobilité géographique est donc ici encouragée. Deuxièmement, l'apprentissage d'une langue doit être perçu comme une ouverture à l'apprentissage d'autres langues et cultures, le contexte européen reflétant « un contexte de pratique multilingue ». Troisièmement, l'apprentissage d'une langue doit inclure les relations entre le pays de l'apprenant et celui de la langue cible, y compris les différences et disfonctionnements qui pourraient survenir lors d'une communication interculturelle. Enfin, l'élève se positionne en tant qu'un intermédiaire culturel entre son pays d'origine et celui dans lequel la langue enseignée est parlée (Byram & Zarate, 1997). Les deux auteurs affirment :

L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social : celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (*intercultural speaker*) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué (Byram & Zarate, 1997, p. 10).

Ainsi, en lien avec l'étude de Lepez, celle de Byram et Zarate met en avant la position complexe de l'élève : partagée entre sa propre identité culturelle (selon ses expériences passées), son identité en tant que représentant d'un pays d'origine et son identité en tant que nouvel arrivant dans un pays étranger. Cependant, comme mentionné auparavant, différentes cultures peuvent être associées à une langue (par exemple, la langue française peut être culturellement diversifiée si on considère le français de Suisse, de La Réunion, du Québec, etc.). Les enseignants peuvent ainsi profiter de ces différences culturelles d'une langue pour faire réfléchir les élèves sur le lien entre la langue et la culture.

Pour un enseignement précoce de la langue dans un programme d'éducation internationale, nous devons non seulement tenir compte de la culture d'origine de l'élève mais également de sa culture en tant qu'enfant. Les enfants (de 3 à 5 ans) développent leur propre culture de pairs en observant les comportements des adultes et en les reproduisant dans leurs jeux. William Corsaro (2000, 2003, 2005), Professeur de Sociologie à l'Indiana University, Bloomington, a consacré une trentaine d'années à la recherche ethnographique sur la culture enfantine et les processus d'éducation et de socialisation en écoles maternelles et primaires aux États-unis et en Italie. La culture de pairs est définie par Corsaro comme « un ensemble stable d'activités ou de routines, d'objets, de valeurs et de préoccupations que les enfants produisent et partagent dans l'interaction avec leurs pairs »²⁰ (Corsaro, 2000, p. 92). Cette forme de culture, qui est une culture de jeux, jeux de rôle, d'imagination, de chansons, de dessins animés, doit faire partie de cet enseignement de la culture de la langue.

Andy Arleo (2008) étudia la contribution que peut apporter le folklore enfantin à la sensibilisation précoce aux langues étrangères. Selon lui, ce folklore enfantin, qui est universel et qui provient de sources adolescentes ou adultes, comprend :

[...] des énoncés (comptines, devinettes, moqueries, récits...), pratiques (jeux, fabrication de jouets traditionnels), objets (billes, cordes, balles...) et représentations mentales (croyances, superstitions), produits et transmis par les enfants eux-mêmes, rattachés à un contexte ludique et collectif et marqués par la variation dans le temps et dans l'espace (Arleo, 2008, p. 220).

²⁰ Traduction réalisée par nos soins, à partir de la citation originale : « a stable set of activities or routines, artefacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers ».

Ainsi, ce folklore enfantin est initié par les enfants et connaît une constante évolution contrairement aux jeux de nourrice (*nursery lore*) qui sont proposés par l'adulte pour amuser ou endormir l'enfant. Ce folklore enfantin, caractérisé entre autre par des jeux à contenu verbal, imaginaire et physique forts (avec ou sans objets ludiques) (Bishop et Curtis, 2001, cité dans Arleo, 2008, p. 221), présente un atout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, une étude comparative de comptines dans différentes langues a montré qu'il y a une forte ressemblance au niveau du contenu et de la forme de ces comptines (schèmes phoniques répétitifs, rythmiques semblables, etc.), il serait donc dommage de ne pas utiliser ces traditions orales enfantines pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. L'enseignant de langue additionnelle peut se servir, par exemple, d'une comptine, en faisant attention toutefois que celle-ci soit adaptée à l'âge des élèves, en tant que « témoignage vivant d'une autre culture ». Cette utilisation du folklore enfantin peut être particulièrement utile dans un contexte plurilingue et pluriculturel tel que les écoles internationales, où les élèves possèdent tous un bagage culturel et langagier différent. Arleo conclut :

En enquêtant sur les traditions de son entourage, l'élève devient porteur d'un patrimoine culturel et linguistique qu'il peut échanger avec des enfants d'ailleurs. L'enseignant peut s'inspirer de la tradition enfantine pour créer des séquences pédagogiques fondées sur la transmission entre pairs ; il peut également organiser des transferts de matériaux en langue étrangère des grands vers les plus petits, comme cela se fait tous les jours dans la cour de récréation (Arleo, 2008, p. 232).

En conséquence, il est nécessaire de prendre en compte la culture enfantine lors de l'enseignement de la LA car celle-ci est commune à toutes les cultures et permet donc aux enfants de s'approprier une langue étrangère de manière plus aisée et pertinente pour eux. En effet, les activités ludiques leur permettent d'acquérir des savoirs et savoir-faire dans la LA qu'ils pourront ensuite partager avec leurs pairs, à la fois dans la classe et hors de la classe. Elles sont également une occasion pour les élèves de confronter leurs connaissances (jeux, chansons, comptines, danses, etc.) dans leur langue première et permettre ainsi une discussion interculturelle autour du folklore enfantin.

La question de la culture dans l'enseignement de la LA dans le PP est donc fragile : d'une part à cause de l'âge des apprenants, d'autre part en raison du contexte déjà plurilingue et pluriculturel de

certaines écoles internationales. L'enseignant de la LA doit-il transmettre les cultures des pays où cette LA est parlée ? Une culture internationale formée par un ensemble de cultures étrangères ? La culture de l'enfant ?

Les objectifs de l'enseignement et l'apprentissage de la LA au sein du PP nous amènent à questionner le but de l'enseignement de la LA en général. Il est important de rappeler que l'apprentissage d'une langue requiert du temps et que l'objectif ultime de l'enseignement précoce est de développer une aisance dans la communication dans la langue. Cependant, l'apprentissage d'une langue est différent pour tous car il est influencé par nos représentations. En effet, les langues n'ont pas le même statut dans le monde et ne remplissent pas la même fonction dans un pays, à l'école et dans la classe.

Dans le chapitre suivant, nous étudierons en quoi les différents statuts des langues dans le monde ainsi que les représentations liées à celles-ci influencent l'apprentissage, puis, nous nous pencherons sur le rôle de la LA tel que défini par l'IB.

CHAPITRE 2 :

REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE LA LANGUE ADDITIONNELLE DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL

Le Programme Primaire étant un programme d'éducation internationale offert à un public très diversifié, il est nécessaire d'interroger les représentations qu'ont les membres de la communauté scolaire des différentes langues proposées au sein de ce programme. En effet, chaque élève et chaque enseignant vient à l'école avec un bagage d'expériences personnelles et professionnelles qui influencent leurs représentations, comme Edge (1993) l'affirme :

Into class, they bring with their names, their knowledge, experience, intelligence, skills, emotions, imagination, awareness, creativity, sense of humour, problems, purposes, dreams, hopes, aspirations, fear, memories, interests, blind spots, prejudices, habits, expectations, likes, dislikes, preferences, and everything else that goes with being a human being, including the ability to speak at least one language (Edge, 1993, p. 9).

Cette citation met en avant l'importance de prendre en compte la singularité de l'apprenant et de l'enseignant, car l'être humain ne peut être « décontextualisé », il vit en relation avec son environnement, sa famille, ses amis, il acquiert des connaissances diverses et variées, se forge sa propre personnalité, affine ses goûts, découvre ses peurs, etc. Ces expériences accompagnent l'individu tout au long de sa vie, dans ses nouvelles expériences et ses apprentissages, elles fonctionnent comme un filtre qui lui permettront de s'orienter vers telle ou telle direction, de se représenter la vie à sa façon.

Les représentations qu'ont les élèves et les parents d'une langue et/ou du pays dans laquelle cette langue est parlée ont une grande influence sur la motivation pour l'apprentissage de celle-ci. Les représentations, croyances et savoirs des enseignants ont, quant à eux, un impact sur leur enseignement. Identifier les représentations qu'ont les différents acteurs de la LA permet de mieux définir le rôle, la place et les objectifs d'enseignement de celle-ci. Considérer la place de la LA dans le Programme Primaire nous amène à penser au statut de cette langue au niveau mondial, et à prendre en compte notamment la relation qu'entretient cette langue avec les autres langues du

monde. De plus, même s'il est important d'étudier les représentations qu'ont les membres de la communauté scolaire de l'enseignement de la LA afin de mieux répondre à leurs besoins, il est toutefois fondamental de ne pas oublier la mission et les objectifs d'enseignement de l'IB.

Dans un premier temps, nous étudierons en quoi les représentations influencent l'enseignement et l'apprentissage de la LA, puis nous nous pencherons sur le statut des langues dans le monde et les relations entre celles-ci. Enfin, nous considérerons le rôle de la LA tel que défini dans les documents pédagogiques de l'IB.

2.1. Les représentations de la langue : quelle influence sur l'apprentissage et l'enseignement ?

Le terme 'représentation' est défini dans le dictionnaire Larousse comme une « idée que nous nous faisons du monde ou d'un objet donné. Image graphique, picturale, etc., d'un phénomène d'une idée ». Il s'agit donc d'une image mentale produite par notre cerveau lorsque nous observons notre environnement. Selon Gérard Vergnaud (2007), la représentation, qui peut être définie comme un ensemble de schèmes, « [...] organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité [...] » (Vergnaud, 2007, p. 10). Elle se construit donc dans l'interaction entre notre psyché et le monde réel : le monde extérieur nous renvoie une image que nous interprétons grâce à notre mémoire, nos rêves, influencés par nos expériences passées, et c'est cette image « personnalisée » que nous percevons dans notre environnement. Nous pourrions donc schématiser cette définition de la représentation comme suit :

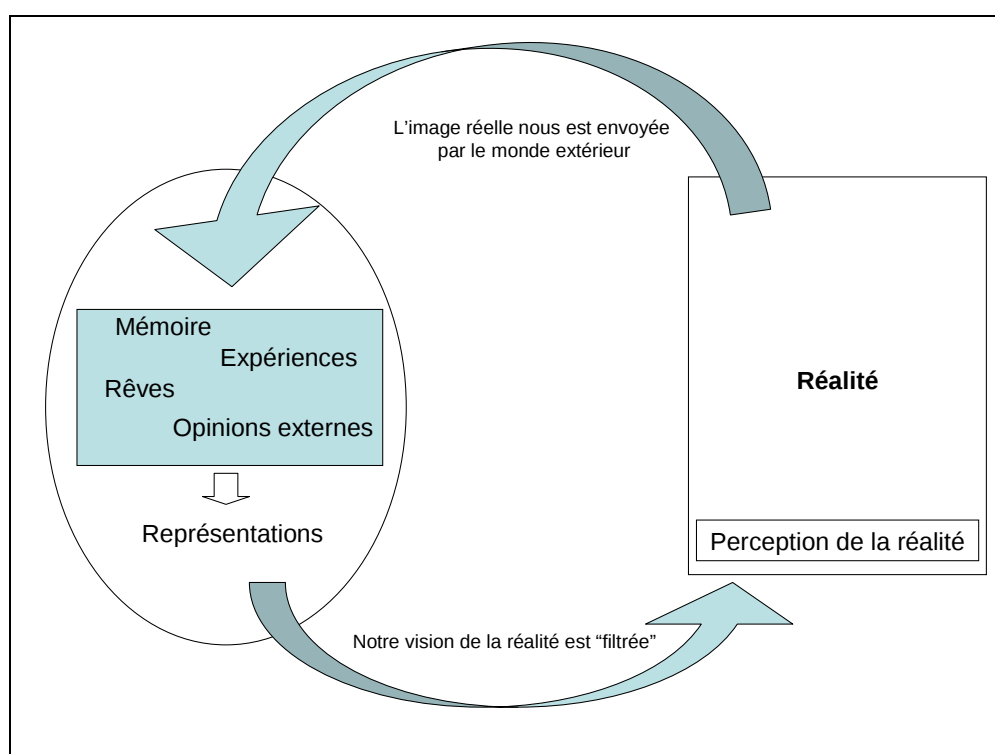


Figure 6: Schéma de la représentation²¹

²¹ Schéma réalisé par nos soins

Conscients de l'importance des représentations dans le processus d'apprentissage, de plus en plus de chercheurs se penchent sur l'influence que peuvent avoir celles-ci sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Au début de leur ouvrage *How languages are learned*, Patsy Lightbown et Nina Spada (2006) proposent une activité sur les idées populaires sur l'apprentissage des langues pour que les lecteurs puissent comparer leurs croyances aux différentes théories issues de recherches antérieures. Ces idées populaires sont les suivantes :

1. Languages are learned mainly through imitation
2. Parents usually correct young children when they make grammatical errors
3. Highly intelligent people are good language learners
4. The most important predictor of success in second language acquisition success is motivation
5. The earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning
6. Most of the mistakes that second language learners make are due to interference from their first language
7. The best way to learn new vocabulary is through reading
8. It is essential for learners to be able to pronounce all the individual sounds in the second language
9. Once learners know roughly 1000 words and the basic structure of a language, they can easily participate in conversations with native speakers
10. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going on to another
11. Teachers should teach simple language structures before complex ones
12. Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits
13. Teachers should use materials that expose students to only those language structures they have already been taught
14. When learners are allowed to interact freely (for example, in group or pair activities), they copy each other's mistakes
15. Students learn what they are taught
16. Teachers should respond to students' errors by correctly rephrasing what they have said rather than by explicitly pointing out the error

17. Students can learn both language and academic content (for example, science and history) simultaneously in classes where the subject matter is taught in their second language (Lightbown & Spada, 2006, pp. xvii-xviii).

Pour chacune de ces affirmations, le lecteur est invité à évaluer ses croyances selon qu'il/elle est en accord ou en désaccord avec celle-ci. À la fin du livre, les auteurs reprennent chacune de ces affirmations et les commentent en s'appuyant sur des recherches effectuées. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises représentations, mais chacune d'entre elles influe sur nos actions. De plus, il est nécessaire de préciser qu'une représentation évolue dans le temps selon les expériences vécues et les personnes rencontrées.

Elaine K. Horwitz (1988) a élaboré un inventaire de croyances sur l'apprentissage des langues, nommé le BALLI : Beliefs About Language Learning Inventory. Cet inventaire fut développé pour évaluer l'opinion des étudiants sur divers problèmes rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue. Il leur était demandé en particulier d'identifier : 1) leurs propres croyances sur l'apprentissage des langues et 2) les croyances des autres sur l'apprentissage des langues, et pour les enseignants, 3) les croyances de leurs anciens et actuels étudiants sur l'apprentissage des langues (Horwitz, 1988). Ce BALLI, qui repose sur cinq catégories : l'aptitude dans la langue, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue, la nature de la langue apprise, les stratégies de communication et la motivation (Horwitz, 1987, in Fukami, 2005, p. 124), fut écrit en anglais standard et en anglais simplifié afin de faciliter les comparaisons entre les apprenants de langue seconde et les apprenants de langue étrangère.

Richards et Lockhart (1996) ont modifié le BALLI pour l'adapter aux croyances des enseignants envers l'enseignement de l'Anglais comme Langue Seconde (ESL : English as a Second Language) et l'apprentissage d'une langue en général (Richards & Lockhart, 1996). Selon les auteurs, ce que les enseignants font dans leur classe est une réflexion de leurs connaissances et croyances. En s'inspirant des recherches effectuées dans ce domaine, ils catégorisent les différentes sources pouvant influencer les croyances des enseignants : 1) leur propre expérience en tant qu'apprenant de langue, 2) leur expérience des stratégies qui marchent le mieux, 3) les pratiques encouragées dans l'établissement, 4) les facteurs personnels (préférences dans les activités par exemple), 5) les principes fondés sur l'éducation ou la recherche et 6) les principes dérivés d'une approche ou d'une méthode (Richards & Lockhart, 1996, pp. 30-31).

Pajares (1992) définit les croyances comme suit :

Defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias—attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature (Pajares, 1992, p. 309).

Cette définition montre que le terme « croyance » est associé à une multitude d'autres concepts. L'auteur ajoute que, dans de nombreuses recherches, la croyance est bien souvent confondue avec la connaissance et qu'il est difficile de déterminer précisément la frontière entre ces deux termes (Pajares, 1992). Deux concepts sont couramment distingués dans les recherches : celui de « Beliefs, Assumptions, Knowledge » (BAK) (Croyances, Représentations, Connaissances) et celui de « Personal Practical Knowledge » (PPK) (Connaissance Pratique Personnelle) (Borg, 2003; Golombek, 1998; Woods, 1996).

Selon Woods (1996), la notion de BAK souligne que les croyances, les attitudes et les connaissances ne sont pas des concepts séparés mais sont interconnectés tel un réseau (Woods, 1996, p. 196). Il insiste également sur le fait que les BAK évoluent dans le temps, depuis les premières expériences en tant qu'apprenant d'une langue, en tant qu'enseignant, l'apprentissage d'une langue à un âge plus avancé jusqu'aux expériences d'enseignement actuelles. En effet, les BAK ne sont pas statiques mais évoluent dans le temps, sauf pour les croyances établies très tôt (Nisbett & Ross, 1980, in Borg, 2003, p. 86).

Golombek (1998) a étudié les tensions auxquelles les enseignants font face dans leur classe par le biais d'observations, d'entretiens et de commentaires enregistrés. Le chercheur a demandé aux enseignants de considérer leur processus de prise de décision ainsi que leurs décisions d'enseignement. Il a ensuite conclu que les PPK englobent les connaissances de soi, de la matière enseignée, de l'enseignement et du contexte :

[...] teachers' knowledge is bound up in how they place themselves in relation to others and how their actions affect themselves as well as others. Thus, as L2 teachers use their knowledge in response to a particular context, they are influenced by not only instructional but also personal concerns (Golombek, 1998, p. 460).

Colin Sowden (2007) déclare que les enseignants ont besoin de développer leurs compétences réflexives et critiques des recherches menées par des experts ainsi que de leurs propres pratiques dans la classe afin de modifier leur performance. Il ajoute que

The fact that the teacher is all important means that reflection on our classroom activity must involve reflecting on ourselves. Such self-analysis can be hard, even painful, because it may point towards changes which threaten our security and self-image (Sowden, 2007, p. 309).

Dans une recherche sur le rôle des connaissances pratiques personnelles dans la prise de décision interactive, Tsang (2004) a identifié trois caractéristiques de la nature du PPK et son rôle dans la prise de décision :

(1) some parts of personal practical knowledge are competing among themselves and conditional upon classroom variables; (2) personal practical knowledge is an open and developing base; (3) personal practical knowledge informs *post-active* decisions (...decisions made *after* teaching in the course of a post-reflection...) (Tsang, 2004, p. 172).

Selon cette recherche, le PPK joue un rôle important pour informer les décisions post-actives, et pas nécessairement les décisions interactives. L'auteur pointe également la tension pouvant être présente entre certaines PPK. Par ailleurs, celles-ci ne sont pas stables et exhaustives mais plutôt ouvertes et en développement (Tsang, 2004, p. 194).

Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002) ont étudié les représentations sociales des langues et des enseignements lors de leur contribution au guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Celles-ci explorent entre autres la notion de « représentation » en affirmant que celle-ci est souvent confondue avec la notion d' « attitude » vis-à-vis d'une langue, définie comme une disposition à réagir favorablement ou défavorablement face à un objet. La notion de « représentation » repose, selon les psychologues sociaux, sur trois aspects interdépendants : « leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation » (Castellotti & Moore, 2002, p. 8).

Elles expliquent également en quoi il est fondamental de prendre en compte les représentations dans les recherches en didactique des langues :

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

Dans le cadre du programme primaire du Baccalauréat International, ces représentations de la langue peuvent être multiples et complexes car elles peuvent se former dans un contexte où diverses langues et cultures sont quotidiennement en contact. Les stéréotypes que les élèves ou les enseignants peuvent avoir vis-à-vis d'une langue ou de ses locuteurs peuvent donc être confirmés ou infirmés selon qu'une (ou des) personne(s), dans la classe ou dans l'école, est (sont) native(s) de cette langue. De plus, les médias, au sens large, jouent un rôle de plus en plus important dans nos représentations du monde, des cultures et des langues.

Marisa Cavalli et Daniela Coletta (2002) ont réalisé une étude au Val d'Aoste, région connaissant une grande diversité linguistique, sur les représentations sociales d'enseignants en écoles bilingues ou plurilingues, des langues, de l'apprentissage des langues, du bilinguisme et du plurilinguisme. En utilisant une approche méthodologique ethnographique, les chercheuses ont effectué des entrevues et utilisé des déclencheurs (définitions, schémas de cerveau bilingue, affirmations, etc.) pour amorcer la discussion avec le public concerné. Les résultats les plus importants portent sur certaines caractéristiques des représentations sociales à l'égard des langues et du bi-plurilinguisme : à savoir notamment la manière d'envisager la langue, la compétence dans la langue, les relations entre les langues, l'importance accordée à la norme prescriptive (Cavalli & Coletta, 2002). Ces caractéristiques ont été analysées afin de dresser des profils typologiques, comme, par exemple, le bi-plurilingue conscient et fier de l'être, et le bi-plurilingue peu conscient et indifférent.

Erica Maraillet (2005) a mené une étude en milieu pluriethnique à Montréal sur les représentations linguistiques de neuf élèves en école primaire vis-à-vis de leur(s) langue(s) maternelle(s), le français et l'anglais (langues dominantes à Montréal) et la diversité linguistique, dans le cadre du projet d'éveil aux langues ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Sa recherche consistait notamment en une étude ethnographique et non évaluative des représentations et des attitudes linguistiques des neuf élèves. Les méthodes de collecte de données regroupaient entre autres des entrevues individuelles et collectives avec les élèves, une observation participative, des enregistrements visuels et sonores pendant les activités pédagogiques, un questionnaire collectif destiné aux élèves visant à connaître leurs attitudes envers la diversité linguistique et permettant de faire un portrait démolinguistique de ceux-ci ainsi qu'un questionnaire destiné aux parents. Les résultats de cette recherche montrent que les enfants interrogés sont entièrement conscients des enjeux linguistiques actuels. De plus, l'étude révèle que certains élèves sont plus ou moins à l'aise face à l'idée de comprendre un énoncé dans leur langue d'origine mais de ne pas pouvoir la parler, et que l'éveil aux langues peut exacerber cette relation ambiguë. Par ailleurs, les élèves considèrent leur bi-plurilinguisme comme un atout, le perçoivent comme une compétence plurilingue, et ils accordent une grande importance à la langue commune (que ce soit le français ou l'anglais). Enfin, l'étude montre que le concept de communauté linguistique est peu développé chez les élèves (Maraillet, 2005).

Maria Helena Araújo e Sá et Alexandra Schmidt (2008) étudient les représentations qu'ont les membres d'une communauté scolaire des langues enseignées dans une école au Portugal. Elles s'interrogent sur deux thèmes en particulier : 1) qu'est-ce qui est considéré comme langue de prestige ? et 2) quels attributs une telle langue semble-t-elle avoir ? Les résultats montrent que les représentations des langues sont identiques pour chaque groupe de personnes (élèves, parents, enseignants, employés) et qu'elles sont influencées par deux critères majeurs : l'un instrumental, l'autre affectif.

Les auteures font référence à Simões (2006) en affirmant qu'une des représentations communes aux apprenants, que ce soit en contexte scolaire ou non, s'attache au problème du prestige de la langue, à savoir si celle-ci est importante et utile, ou bien inutile. Les chercheurs ont demandé à chaque catégorie de participants d'associer des termes aux différentes langues proposées à l'école : pour l'anglais, les termes associés en premier lieu sont « utile », « beau » et « facile » ;

pour le français : « Tour Eiffel », « facile », « beau » et « utile » ; pour l'allemand : « difficile », « laid » et « nazisme » ; pour l'espagnol : « facile », « beau », « utile ».

Ainsi, l'affect et le prestige de la langue (à savoir si celle-ci est jugée comme importante et utile) ont un poids décisif sur les représentations que se font les personnes d'une langue et donc sur leur motivation à l'apprendre ou non. Dans le cadre de notre recherche, le critère instrumental de la langue peut être avancé particulièrement par les parents et le personnel administratif et enseignant des écoles de l'IB, puisque la mobilité des familles et des enseignants est très fréquente dans certaines d'entre elles. Cependant, en ce qui concerne les enfants, le caractère affectif peut, quant à lui, jouer un rôle plus important.

Ainsi, il est nécessaire de connaître davantage les représentations que peuvent avoir les membres d'une communauté scolaire d'une langue ou du pays dans lequel (lesquels) cette langue est parlée. Les représentations influent en effet sur l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. Les langues n'ont pas le même statut dans le monde, certaines sont parlées dans plusieurs pays, certaines ne sont parlées que dans un pays et dans un contexte précis (familial), etc. Ces différences entre les langues à l'échelle mondiale nous conduisent évidemment à considérer leur statut au sein d'un programme éducatif et l'impact que cela peut avoir sur leur enseignement et l'apprentissage et sur l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues.

2.2. Le statut des langues dans un programme d'éducation internationale

On estime à peu près entre 6000 et 7000 langues dans le monde, si l'on divise ce nombre par le nombre de pays (environ 220), nous compterions une trentaine de langues par pays²², mais ce chiffre relève de la pure théorie car, en pratique, certains pays dénombrent des dizaines voire des centaines de langues (par exemple l'Inde, la Nouvelle Guinée, le Cameroun, etc.) alors que d'autres, plus rares, n'en comptent qu'une seule (Islande, Rwanda, etc.). Or toutes ces langues n'ont pas la même fonction, le même statut : certaines sont uniquement utilisées à l'oral dans de petites communautés alors que d'autres sont proclamées « officielles » dans certains pays et sont utilisées pour tout document formel écrit. Dans une école internationale, où se côtoient de nombreuses langues, le statut des langues enseignées et parlées par les membres de la communauté scolaire a son importance. Enseigner une LA au sein d'un programme d'éducation internationale nous amène à questionner la position qu'occupe cette langue par rapport aux autres langues du programme et connaître ainsi sa relation avec la langue d'instruction et les langues maternelles des élèves.

Louis-Jean Calvet, professeur en Sociolinguistique à l'Université de Provence, a développé un modèle gravitationnel afin de décrire la relation entre les langues dans un monde marqué par le phénomène de globalisation (Calvet, 1999, 2002) (voir le schéma ci-dessous).

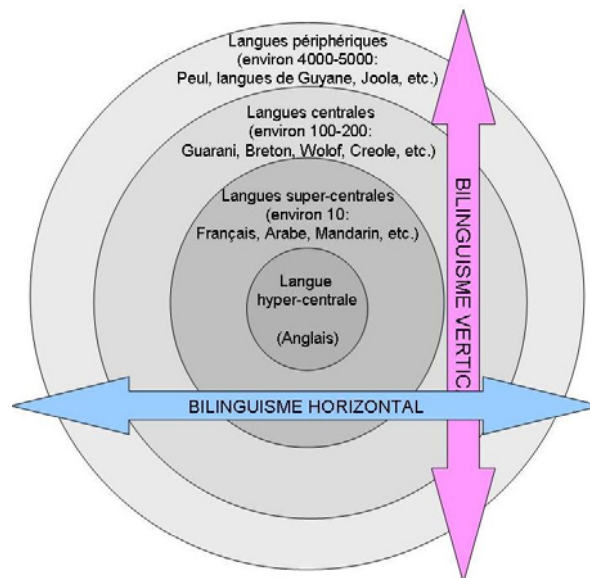


Figure 7: Schéma du modèle gravitationnel de Calvet (réalisé par nos soins)

²² Ce chiffre est une approximation réalisée par nos soins d'après les diverses lectures faites sur ce sujet.

Selon lui, les langues sont liées entre elles par des personnes et des systèmes bilingues. Dans le premier cercle de ce modèle gravitationnel, se situe la langue « hyper-centrale » (l'anglais), reconnue en tant que langue internationale, utilisée dans la majorité des communications à l'échelle mondiale, parlée par des personnes natives évidemment mais également par un grand nombre de personnes non-natives, que ce soit en contexte d'apprentissage scolaire, d'acquisition sociale ou familiale, etc. Autour de cette langue « hyper-centrale » gravitent une douzaine de langues « super-centrales » (telles que le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, etc.) qui sont parlées par un large groupe de personnes. Autour de ces langues « super-centrales » tournent une centaine de langues centrales (telles que le wolof, le bambara en Afrique, le tchèque, l'arménien, etc.). Ces dernières forment à leur tour le pivot gravitationnel de quatre ou cinq milles langues que Calvet nomme « périphériques » (qui sont les langues régionales et autres dialectes, etc.). Pour chacun de ces niveaux, deux directions sont distinguées : la première se dirige vers un bilinguisme « horizontal », la seconde verse un bilinguisme « vertical ». Dans le cas d'un bilinguisme horizontal, une personne acquiert une seconde langue placée au même niveau que sa langue maternelle : c'est le cas par d'un français (langue « super-centrale »), bilingue français-allemand (qui est également une langue « super-centrale »). Dans le cas d'un bilinguisme vertical, une personne acquiert une langue d'un niveau supérieur ou inférieur : c'est le cas par exemple d'un arménien qui devient bilingue arménien-anglais. Dans les écoles dites internationales où les élèves et enseignants proviennent d'horizons divers, la langue additionnelle enseignée a un statut différent pour chacun : si cette langue additionnelle est le français, elle peut être alors considérée comme une langue ayant une valeur supérieure par un élève congolais ayant pour langue première le kikongo par exemple, alors qu'elle pourra être considérée comme langue inférieure par un élève américain dont la langue première est l'anglais.

Ce schéma de Calvet nous conduit à considérer les cercles concentriques de Braj Kachru (1992; 2006) au sujet de la langue anglaise, qu'il nomme « other tongue » (l'autre langue). En effet, la langue anglaise est perçue de manière différente d'un pays à un autre, selon qu'elle est langue nationale, langue officielle, ou encore langue étrangère.

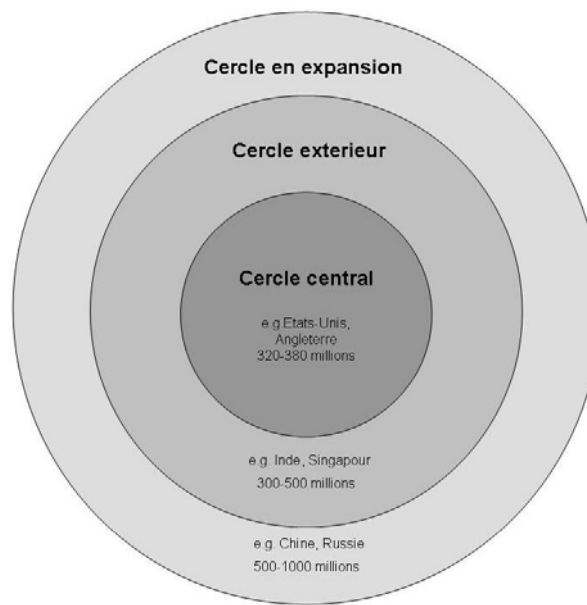


Figure 8: Les trois cercles concentriques de Kachru (Crystal, 2003)

Dans ce modèle, le cercle « central » (*inner circle*) fait référence aux pays où l'anglais est la langue nationale (comme par exemple aux États-Unis, en Angleterre, en Irlande, au Canada anglophone, en Australie, en Nouvelle-Zélande). Le cercle « extérieur » (*outer circle*) (c'est-à-dire le cercle intermédiaire) comprend d'anciennes colonies où l'anglais a une place prépondérante dans la vie du pays que ce soit au niveau administratif ou commercial : Ghana, Liberia, Nigeria, Sierra Leone, Kenya, Tanzanie, Zambie, Bangladesh, Inde, Malaisie, Philippines, Pakistan, Singapour, Sri Lanka, etc. (plus de 50 territoires au total). Dans certains de ces pays comme l'Inde, l'anglais est la seconde langue officielle du pays. Le troisième cercle, le cercle en « expansion » (*expanding circle*), inclut les pays qui reconnaissent l'importance de l'anglais en tant que langue internationale, il s'agit entre autres de la Chine, du Japon, de la Grèce, et d'un nombre croissant d'autres pays. L'anglais est enseigné en tant que langue étrangère dans ces pays.

David Crystal (2003), dans son ouvrage intitulé *English as a global language*, explique en quoi l'anglais est devenu une langue reconnue comme internationale aujourd'hui. Tout comme Kachru, il affirme qu'une langue prend une dimension internationale 1) lorsqu'elle a le statut de 'langue maternelle' dans certains pays connaissant une forte population, 2) lorsqu'elle devient langue officielle (ou seconde langue) dans d'autres pays, ou 3) quand elle est enseignée de manière prioritaire dans les écoles (langue étrangère). Par ailleurs, il explique que les représentations et

attitudes envers l'anglais comme langue internationale peuvent être ambiguës, à la fois pour les natifs et les non-natifs :

If English is your mother tongue, you may have mixed feelings about the way English is spreading around the world. You may feel pride, that your language is the one which has been so successful; but your pride may be tinged with concern, when you realize that people in other countries may not want to use the language in the same way that you do, and are changing it to suit themselves [...] And if English is not your mother tongue, you may still have mixed feelings about it. you may be strongly motivated to learn it, because you know it will put you in touch with more people than any other language; but at the same time you know it will take a great deal of effort to master it, and you may begrudge that effort. [...] and if you live in a country where the survival of your own language is threatened by the success of English, you may feel envious, resentful, or angry (Crystal, 2003, pp. 2-3).

Cette citation de Crystal nous montre à quel point les représentations d'une même langue peuvent être différentes selon les personnes. De même, la perception que peut avoir un individu d'une langue peut évoluer d'une période à une autre. Les représentations sont complexes et en perpétuelle évolution selon la nature des individus, selon les personnes qu'ils rencontrent, les voyages effectués, etc. En considérant les modèles de Calvet et Kachru, nul ne peut douter que les langues ne sont pas égales entre elles. En effet, elles possèdent des statuts différents. De Mejía parle de « prestige social » de certaines langues dans des sociétés marquées, par exemple, par un passé colonial :

An interest in the use of international languages is often associated with positions of social prestige in societies which have a colonial history and the legacy of a colonial world language as in India, or in the newly independent nations of Africa. In these countries the use of world languages (especially English) is considered by many of the governing elite as vital to the modernization of the economy and to the development of science and technology [...] In other contexts, such as Hong Kong, Japan and Malaysia in South East Asia, bilingual education is seen as a means of providing children of the influential middle and upper classes with the possibility of access to valued language resources. Angel Lin (1996:2001) sees English in Hong Kong [...] as a key means of maintaining the region's privileged position in world markets (De Mejía, 2002, p. 4).

Suivant la pensée de De Mejía, Araújo e Sá et Schmidt (2008) notent que

Besides being considered as a cultural object or a subject to be learnt at school, language is also seen as an object of power, as a “strategic triumph” (Wynants, 2002) for economic, cultural or political development: languages seem to be associated to the countries in which they are spoken and the prestige of that country, meaning the language of an important nation is automatically considered to be important as well (Baruch, de Pietro et Cain, 1995). The usefulness of the language refers to its pragmatic value, that is, if it is necessary, or even essential, for (international) communication, business relationships, travelling. English, been considered as THE universal language in a globalized world and therefore measured to be very useful and important, is therefore a language of very high prestige (Pinto, 2005; Simoes, 2006; Williams, Burden and Lanvers, 2002) (Araújo e Sá & Schmidt, 2008, p. 112).

En conséquence, comme mentionné dans les deux citations ci-dessus, l’anglais est considéré comme une langue très prestigieuse de par l’image que renvoient les pays dans lesquels cette langue est parlée (notamment les États-Unis, souvent perçus comme un pays « modèle » où il est possible de vivre l’ « American Dream », c’est-à-dire, pour simplifier, faire fortune en partant de rien). La langue française, quant à elle, renvoie, entre autres, l’image de la France, de sa capitale, reconnue comme « ville des lumières », ainsi que des stéréotypes souvent liés à celle-ci (langue romantique, etc.).

Dabène (1994) propose une catégorisation à trois niveaux de l’utilisation des langues sociales : 1) le statut social formel ou informel de la langue ; 2) ses situations d’utilisation (quand faut-il l’employer ?) et 3) ses fonctions (dans quels buts l’utiliser ?) (Dabène, 1994, pp. 40-77). Dans la première catégorie, l’auteure explique qu’une langue peut avoir un caractère formel au sein de la société, dans les échanges sociaux et les interactions entre personnes. Tel est le cas par exemple des langues officielles utilisées notamment dans les domaines administratifs et politiques. À côté de ces langues officielles apparaissent parfois des langues au statut informel car utilisées seulement dans le cadre familial ou amical. Ainsi, comme le soulignent les deuxièmes et troisièmes catégories, une personne privilégiera l’utilisation d’une langue plutôt qu’une autre selon les contextes et les finalités. Un travailleur pourra utiliser la langue officielle du pays ou la langue internationale (l’anglais) dans ses échanges professionnels, la langue de son village lors de ses achats au marché et la langue de sa « tribu » (langue(s) maternelle(s)) lors des discussions en famille.

La perception du statut de la langue additionnelle enseignée à l'école : non seulement dans le monde, mais également dans le pays d'accueil, dans l'établissement scolaire, dans la famille, est donc fondamentale pour les écoles et les enseignants. Par ailleurs, la relation entre la LA, la langue d'enseignement et la langue maternelle de l'enfant influence les représentations que celui-ci a de cette LA ainsi que son apprentissage.

Les perceptions liées à la place et au statut de la LA au sein du PP sont donc complexes car elles dépendent de facteurs à la fois internes et externes. La définition du rôle de la LA doit certes être conforme aux représentations de chaque acteur mais elle doit également être en accord avec la philosophie d'enseignement de l'IB. Le paragraphe suivant considère le point de vue de l'IB sur la place de la LA dans le PP et le rôle des enseignants de LA.

2.3. Le rôle de la langue additionnelle dans le Programme Primaire : analyse des documents de l'IB

Dans le document pédagogique intitulé *Langue : contenu et enchaînement du programme* (IBO, 2003b), l'IB souligne l'importance de la langue comme outil de communication et d'apprentissage au sein du programme. Comme mentionné dans le chapitre 1, trois types de communication sont distingués dans les programmes : la communication orale, écrite et visuelle, qui regroupent diverses compétences : l'écoute et l'expression orale, la lecture et l'écriture, ainsi que l'observation et la présentation. Selon l'IB, les thèmes transdisciplinaires sont fondamentaux dans un programme d'éducation internationale afin d'amener les élèves à réfléchir sur un problème mondial en particulier tout en exprimant différents points de vue issus de leurs expériences individuelles, toutes aussi différentes les unes des autres. Ce partage d'expériences « est à la fois de toute importance pour le programme et crucial pour le développement d'une perspective internationale, laquelle commence déjà avec l'aptitude à considérer le point de vue d'autrui dans la même classe » (IBO, 2002a, p. 11). Ces propos révèlent l'importance de l'individualité, incluant l'identité personnelle, la culture familiale et les traditions, les expériences individuelles et le développement de la langue maternelle au travers du cadre pédagogique du PP, ainsi que l'importance de la cohabitation harmonieuse dans un monde commun. Dans ce contexte, la LA apparaît être entre deux langues hautement soutenues par le PP : la langue maternelle (LM) de l'enfant et la langue d'instruction (LI) de l'école.

L'IB reconnaît les enjeux de l'enseignement de la LA et demande aux écoles proposant le PP de réfléchir, afin de développer leur politique de la langue, sur la question suivante : « Comment l'établissement s'assure-t-il que les enseignants de la seconde langue se considèrent comme des enseignants du PP et sont considérés comme faisant partie de la communauté du PP? » (IBO, 2006a, p. 4). Ainsi, les enseignants de LA doivent être considérés avant tout comme des enseignants du Programme Primaire : la transdisciplinarité est essentielle dans l'enseignement de la LA, étant donné que « les enseignants de la seconde langue jouent un rôle particulièrement important dans le renforcement, le soutien et le prolongement du travail en classe » (IBO, 2007, p. 76). Renforcer, soutenir et prolonger le travail en classe est certes bénéfique pour l'apprentissage de l'élève, mais ne confère pas à la langue additionnelle un statut important au sein du programme. En effet, les élèves ne pourraient voir en la langue additionnelle qu'un complément au reste du programme et à la

langue d'instruction et non une discipline à part entière ayant un objectif propre à elle-même : développer chez les élèves des compétences langagières, culturelles et interculturelles.

Conscient de la difficulté d'enseigner une langue additionnelle dans le PP et des différentes questions que se posent les enseignants face à l'apprentissage précoce d'une langue, l'IB a publié en 2003 un document intitulé *Examen de la recherche sur l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire* (IBO, 2003a). Dans ce document, un certain nombre d'articles portant sur l'enseignement d'une langue seconde (en particulier l'anglais) sont étudiés afin de dégager des recommandations pouvant être utiles aux écoles et aux enseignants de LA. Plusieurs questions importantes sont abordées, telles que l'âge le plus approprié pour apprendre une seconde langue, le temps d'apprentissage, les compétences pouvant être envisagées à l'issue du PP et enfin les caractéristiques d'un enseignement réussi. En ce qui concerne l'âge optimum d'apprentissage d'une langue étrangère, l'IB préconise l'apprentissage d'une langue étrangère lorsque les élèves ont atteint l'âge de 7 ans (IBO, 2003a, p. 6), ce qui paraît contradictoire à la fois avec les pratiques des écoles, car nombre d'entre elles proposent l'enseignement de la LA pour la tranche d'âge des 3 à 7 ans (80% des établissements ayant répondu à un questionnaire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles en 2003) (IBO, 2004, p. 4), et avec la pensée commune que « le plus tôt est le mieux ». L'IB explique que

C'est approximativement à cet âge qu'ils auront eu la possibilité d'acquérir de solides bases dans leur première langue (ils auront en effet appris à lire et à écrire). De cette manière, les enfants comprendront la structure de la langue et disposeront des compétences cognitives et métacognitives nécessaires pour faciliter leur apprentissage de la seconde langue (IBO, 2003a, p. 6).

Sur la question des compétences pouvant être atteintes à la fin du cycle primaire, il est très difficile de définir des compétences communicatives précises dans la langue additionnelle puisque le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la LA est souvent limité. Selon l'IB, il est donc nécessaire de se concentrer sur la motivation des élèves à poursuivre l'apprentissage de la LA, qui peut se faire par 1) l'établissement de bases solides dans la première langue, 2) un enseignement de la langue développant les compétences grammaticale, sociolinguistique, discursive, stratégique et culturelle, 3) une expérience positive de l'apprentissage de la LA et 4) le développement de l'empathie et la prise de risque (IBO, 2003a, p. 10).

En ce qui concerne le facteur temps dans l'apprentissage de la LA, l'IB penche en faveur de leçons courtes (30 minutes environ) et régulières (idéalement quotidiennes) plutôt que de longues séances une fois par semaine. De plus, il ajoute que l'intégration de la LA dans l'enseignement d'autres disciplines scolaires est souhaitable dans la mesure du possible. Cependant, chaque école est différente et il importe que chaque établissement trouve le fonctionnement qui lui convienne. Stern et Weinrib (1977) déclarent que « le temps qui doit être alloué aux cours de seconde langue est une question de tâtonnements et d'évaluation systématique par rapport aux objectifs fixés » (cités dans IBO, 2003a, p. 12). Enfin, l'IB étudie les éléments favorables à un enseignement et un apprentissage réussis que sont : les cours de langue maternelle (parce que le maintien de la langue maternelle permet de préserver l'identité culturelle de l'élève, favorise les liens familiaux et sociaux et accroît de ce fait le bien être de l'élève), les cours de soutien linguistique dans la langue d'instruction (afin d'aider l'élève à suivre les disciplines enseignées dans la langue d'instruction et permettre ainsi la bonne intégration de l'élève au sein de la classe et de l'établissement), une aide destinée aux élèves ayant des besoins éducationnels spéciaux (car il est important d'identifier si l'élève a des troubles d'apprentissage pour pouvoir y remédier au mieux [orthophonistes, psychologues cliniciens, médecins, etc.]), le lien entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire (parce qu'une bonne transition entre l'enseignement primaire et secondaire est un gage de réussite scolaire, surtout en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue) et la prise en compte du contexte du pays d'accueil (car le contexte joue un rôle considérable dans l'enseignement et l'apprentissage d'une LA. Si celle-ci est celle du pays d'accueil, les élèves trouveront dans cet apprentissage un intérêt plus important que si la LA est celle d'un pays étranger). Ainsi, l'IB reconnaît l'importance d'un climat d'apprentissage positif pour favoriser non seulement l'apprentissage de la LA mais également tout apprentissage.

L'IB cite l'Irish National Teachers' Organisation (l'Organisation nationale irlandaise des enseignants, 1992) qui fait remarquer que :

Comprendre le rôle d'une seconde langue dans une communauté et apprécier sa valeur éducative et culturelle sont peut-être plus importants que de chercher des éléments tels que l'âge optimal sur le plan psychologique ou biologique (cité dans IBO, 2003a, p. 2).

Cette citation nous amène donc à réfléchir davantage à la pertinence pour les élèves d'apprendre telle ou telle langue plutôt qu'à leurs capacités psychologiques ou biologiques de

l'apprendre. En effet, bien que l'appareil auditif et phonatoire du jeune enfant lui permette de percevoir des sons que l'on ne peut plus entendre par la suite (Dalgalian, 2000; Hagège, 1996), la motivation et le contexte d'apprentissage restent néanmoins primordiaux. Si un élève ne ressent pas le besoin ou l'envie d'apprendre une langue, alors l'apprentissage s'avèrera plus difficile voire nul. Ainsi, dans le cadre du PP, la langue additionnelle doit avant tout avoir un rôle, un objectif au sein du programme, et elle doit représenter une source de motivation pour les élèves qu'elle soit instrumentale, intégrative ou tout simplement ludique.

En 2003, l'IB conduit une enquête sur l'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire (IBO, 2004). Un questionnaire fut publié sur IBNET afin de recueillir des informations sur la situation de l'enseignement et l'apprentissage de langues additionnelles dans les écoles proposant le PP d'une part, et orienter ainsi le développement futur du programme dans ce domaine d'autre part. Les coordinateurs du PP avaient été invités à répondre à ce questionnaire en collaboration avec l'équipe enseignante de leur établissement. 47 établissements sur 138 ont répondu à ce questionnaire, la majorité étant des établissements privés et ayant pour langue d'instruction l'anglais. En ce qui concerne les objectifs de l'apprentissage de langues additionnelles, 98% des établissements ont répondu « introduire une autre perspective culturelle », 72% : « faciliter l'expression orale », 59% : « faciliter la compréhension écrite » et 57% des établissements ont pour objectif de « faciliter l'expression écrite » (IBO, 2004, p. 2).

D'autres objectifs cités sont listés ci-dessous :

- Apprendre la langue du pays d'accueil ;
- Développer l'assurance et la compétence des élèves plutôt que leur maîtrise de la langue ;
- Faire face aux expériences quotidiennes dans le milieu local ;
- Soutenir l'apprentissage de la langue maternelle, afin de faciliter l'apprentissage de langues additionnelles ;
- Développer de bonnes bases plutôt que la maîtrise de la langue ;
- Faciliter l'apprentissage de nouvelles langues à l'avenir (idem, p. 3).

Le temps alloué à l'enseignement de la langue additionnelle varie considérablement selon les établissements : de 30 minutes à plus de 120 minutes par semaine selon les tranches d'âge (pour les 3 à 7 ans, environ 80% des établissements proposent de 60 à plus de 120 minutes par semaine (près de 20% proposent plus de 120 min.), pour les 7 à 9 ans ainsi que les 9 à 12 ans, environ 40% des

établissements proposent plus de 120 min. par semaine). Il appartient aux établissements de choisir le nombre d'heures de LA enseignées ainsi que les modalités d'enseignement (nombre de leçons par semaine, groupes par niveaux, etc.). Par ailleurs, 17% des établissements considèrent proposer une éducation bilingue.

Fiona Davis et Diane Fisk se sont penchées sur la question du rôle et les responsabilités de l'enseignant de langue additionnelle ainsi que des membres de la communauté dans le Programme Primaire (Davis & Fisk, 2006). Elles affirment qu'il s'agit d'un processus réciproque car non seulement l'école doit soutenir les enseignants mais ceux-ci doivent également s'impliquer dans le PP. Selon elles, les enseignants de langue additionnelle dans le PP peuvent avoir le sentiment de devoir respecter un ensemble de compétences langagières à enseigner, peuvent se sentir davantage comme des enseignants spécialistes que comme des enseignants du PP, n'ont peut-être pas le temps de planifier leurs leçons en collaboration avec les autres enseignants, etc. Elles ajoutent que les enseignants de langue additionnelle doivent intégrer, soutenir, préparer à ou suivre une unité du programme de recherche, doivent se baser sur un enseignement par compétences et doivent structurer l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le profil de l'apprenant, les thèmes transdisciplinaires et les idées centrales et rappellent que l'outil principal mis à disposition par l'IB pour aider les enseignants de langue additionnelle à planifier leurs leçons en concordance avec la philosophie du programme est le plan de travail du PP (Davis & Fisk, 2006).

La planification en commun des leçons joue en effet un rôle considérable dans le PP. Alors que la plupart des cadres pédagogiques donnent des objectifs à partir desquels la planification est réalisée, le PP, quant à lui, fournit un document avec lequel les enseignants peuvent planifier leurs leçons afin de renforcer le lien existant entre le programme établi, le programme enseigné et le programme évalué (IBO, 2007, p. 33) (voir en annexe 2, volume II, p. 6). Le plan de travail du PP « est conçu pour être utilisé en commun et structuré autour d'une idée maîtresse et de pistes de recherche » (idem) et regroupe huit questions principales :

1. Quel est notre objectif ?
2. Que voulons-nous apprendre ?
3. Comment vérifierons-nous ce que nous avons appris ?
4. Comment apprendrons-nous le mieux ?
5. Quelles ressources devons-nous rassembler ?

6. Dans quelle mesure avons-nous atteint notre objectif ?
7. Dans quelle mesure avons-nous inclus les éléments du PP ?
8. Quelles recherches ont été initiées par les élèves à la suite de leur apprentissage ? Quelles actions ont été initiées par les élèves à la suite de leur apprentissage ?
9. Remarques du ou des enseignants.

Chaque question regroupe des sous-questions pour permettre aux enseignants de détailler au maximum leurs démarches.

Ainsi, intégrer l'enseignement de la LA dans le PP et particulièrement dans le programme de recherche est un enjeu pour l'IB et les enseignants de LA. Questionner le rôle de la LA ne fait pas uniquement référence à la place que celle-ci tient au sein de l'école mais également à son utilisation dans la classe de langue. Étant donné que le PP est un programme d'éducation internationale, les attentes des membres de la communauté scolaire envers les approches et stratégies pédagogiques pour enseigner une langue aux jeunes enfants peuvent être très diversifiées. Comment les enseignants peuvent-ils amener les élèves à effectuer une recherche sur un sujet lorsqu'ils n'ont pas les compétences nécessaires dans la LA pour le faire ? Quelle est la place de la LA, de la LI et de la LM dans la classe de LA ? Quelle approche les enseignants utilisent-ils pour enseigner la LA aux jeunes enfants ? Ces stratégies respectent-elles ou non la philosophie d'enseignement de l'IB ?

Dans le prochain chapitre, nous considérerons les différentes stratégies d'enseignement utilisées en classe de langue.

CHAPITRE 3 :

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL

L'enjeu de l'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire est double : d'une part parce qu'il s'agit d'enseignement précoce, qui est au centre de nombreuses recherches sur l'acquisition de la langue seconde (SLA) et l'éducation bilingue ; d'autre part parce que cet enseignement se fait dans le cadre d'un programme d'éducation internationale, ce qui implique un nombre de facteurs internes et externes ayant une influence sur celui-ci (tels que les nationalités des élèves, des enseignants, les langues parlées par les élèves et les familles, etc.).

Les perceptions des membres de la communauté scolaire de l'apprentissage précoce des langues dans le PP et des différentes stratégies d'enseignement sont fondamentales pour les enseignants de LA et les écoles.

L'IB ne met en avant aucune approche d'enseignement de la LA en particulier, mais recommande l'éclectisme dans les approches et les stratégies d'enseignement. En effet, les enfants apprennent à devenir autonomes dans leur apprentissage mais aussi à travailler en collaboration dans les modules de recherche. Cependant, l'IB reconnaît que d'autres stratégies d'apprentissage des langues (y compris l'apprentissage par cœur) doivent être développées chez les élèves afin de les aider à améliorer leur compréhension dans la langue additionnelle (IBO, 2007, p. 76). Ainsi, le PP

[...] représente une approche vaste de l'enseignement favorisant l'intégration de tous les élèves, car il fournit un contexte dans lequel une grande variété de stratégies et de styles d'enseignement peuvent être adoptés, à condition qu'ils soient motivés par un esprit de recherche et une idée claire des objectifs (IBO, 2007, p. 76).

Favoriser des stratégies d'enseignement éclectiques est d'autant plus important dans le contexte d'une école internationale que les élèves viennent de pays différents où les styles d'enseignement et d'apprentissage varient beaucoup : un élève chinois n'apprendra pas de la même

manière qu'un élève américain. Sears (1998) étudia les élèves de langue seconde dans des classes traditionnelles et donna quelques suggestions aux enseignants pour aider ces élèves à comprendre et à s'intégrer dans la classe. Elle affirme :

Children who are accustomed to copying, rote learning and reproducing information will not understand teaching that asks them to think independently, to offer opinions or to speculate. Students who are accustomed to working in isolation will not understand what to do when grouped with other children for a co-operative activity (Sears, 1998, p. 37).

Il est par conséquent important que l'IB propose un éventail d'approches pédagogiques varié afin de répondre aux besoins et coutumes de chaque élève. Ce chapitre considère le modèle d'options instructionnelles de Stern (1992) comme base pour une réflexion sur les stratégies d'enseignement de langue seconde (voir la figure ci-dessous).

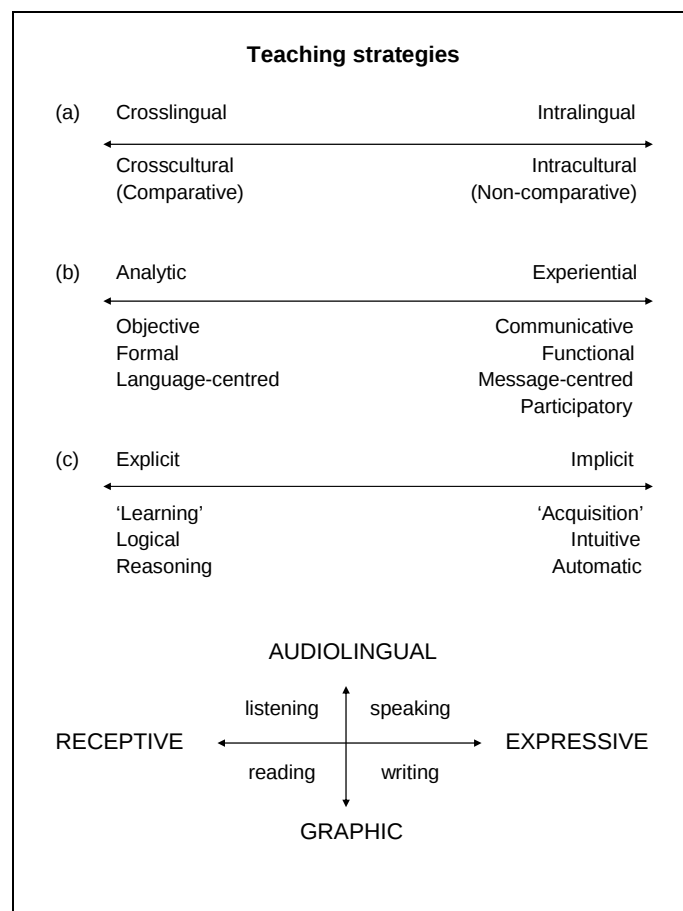


Figure 9: Les stratégies d'enseignement (Stern, 1992)

Ce modèle est choisi car il donne un ensemble de directives aux enseignants et aux concepteurs de cadres pédagogiques. De telles stratégies comprennent des stratégies d'enseignement (c'est-à-dire les moyens par lesquels les enseignants transmettent les connaissances aux élèves), les stratégies temporelles (c'est-à-dire le temps alloué à l'enseignement des langues) et les stratégies sociales (c'est-à-dire la relation entre l'enseignant et les apprenants). Le modèle de Stern permet une vue d'ensemble des différentes stratégies d'enseignement qui peuvent être efficaces dans certaines circonstances. Même si ces stratégies sont issues des méthodes d'enseignement passées, elles ne sont en aucun cas normatives, et peuvent donc être utilisées dans divers contextes d'enseignement. Les stratégies d'enseignement de Stern proviennent principalement des différentes approches pédagogiques des cent dernières années (Stern, 1992, p. 32). Ces stratégies incluent des stratégies crosslingues vs intralingues, des stratégies analytiques vs expérientielles et des stratégies explicites vs implicites.

3.1. Stratégies crosslingues et stratégies intralingues

Dans le cadre du Programme Primaire, de nombreuses langues se côtoient, mais comment ces langues sont-elles prises en compte dans la classe et en particulier pendant le cours de LA ? Toutes les langues ont-elles leur place dans le cours de LA ou l'enseignant favorise-t-il la seule utilisation de la LA ? L'opposition crosslingue/intralingue fait référence à l'utilisation de la langue d'instruction (LI) et des langues maternelles (LM) des élèves dans l'enseignement de la langue additionnelle. De même, la distinction crossculturelle/intraculturelle renvoie à la comparaison entre les cultures associées à la LI, les LM et la LA.

3.1.1. Stratégies crosslingues et crossculturelles

Stern associe les stratégies crosslingues et crossculturelles à des méthodes traditionnelles telle la méthode de la grammaire-traduction (GTM : Grammar-Translation Method), apparue à la fin du XIX^e siècle, qui met l'accent sur l'enseignement de la grammaire par la traduction depuis et vers la L1. Cette méthode se soucie peu de la compétence communicative des élèves, étant donné qu'elle se concentre davantage sur la compréhension et la production écrites que sur la compréhension et la production orales.

Cette méthode est toujours hautement pratiquée puisqu'il n'y a aucune contradiction entre l'enseignement de la grammaire et l'approche communicative. En effet, l'enseignement de la compétence communicative en LA peut être complétée par l'enseignement de la grammaire afin de donner aux élèves une meilleure compréhension de la forme et la structure de la LA (Liu & Shi, 2007). Cette méthode considère la langue cible comme un objet, une connaissance transmise, qui peut être disséquée afin d'analyser chaque composante grammaticale. Elle n'est cependant pas envisagée comme une langue vivante pouvant être apprise de manière holistique.

L'IB recommande l'utilisation active de la langue dans la classe pour l'apprentissage de celle-ci et ne considère pas la langue comme un objet mais comme un instrument par lequel les enfants peuvent découvrir le monde qui les entoure. L'alphabetisation s'acquiert davantage par l'étude de livres, d'histoires, de poèmes que par des « utilisations de textes et de cahiers de travaux pratiques destinés à travailler les compétences langagières de manière à créer des automatismes » (IBO, 2007, p. 77).

L'accent est ainsi mis sur la compréhension et l'exploration de ce que les apprenants lisent et non sur le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe. Cependant, l'IB reconnaît que la connaissance des règles grammaticales et de la syntaxe est importante pour le développement des compétences en lecture et écriture. En effet, au fur et à mesure que les apprenants grandissent, on leur demande de lire et d'écrire des textes en classe²³. L'IB déclare :

Le langage propre aux disciplines employé dans ces textes reflète :

- la complexité et l'abstraction de concepts qu'il est demandé aux apprenants de comprendre ;
- une concentration de plus en plus importante de termes rares et techniques, souvent issus du latin et du grec (par exemple, photosynthèse, révolution) ;
- une complexité de plus en plus grande des constructions grammaticales (par exemple, la voix passive) (IB, 2008a, p. 8).

L'IB valorise donc la connaissance grammaticale mais non selon les principes de la méthode grammaire-traduction. Dans cette dernière méthode, l'apprenant est passif et l'accent est mis sur la détention des savoirs par les enseignants, alors que l'IB insiste sur le rôle actif que les apprenants doivent avoir et sur le rôle d'accompagnateur des enseignants du PP et le soutien qu'ils apportent.

Néanmoins, ces stratégies telles que vues par Stern s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde par des apprenants de même langue native. Or, dans un contexte plurilingue et pluriculturel, ces stratégies crosslingues et crossculturelles ont une toute autre dimension : les traductions ne se font plus uniquement de la L1 vers la L2 (ou vice-versa) mais de la LA vers la LM ou la LI et inversement. Les comparaisons faites entre les structures langagières, entre le vocabulaire ou encore entre les pratiques culturelles peuvent donc être sources de discussions enrichissantes.

Dans ce cas, les termes cross-culturel et cross-langue peuvent être associés aux termes inter-culturel et inter-langue afin de désigner l'étude comparative des cultures et des langues. Dans son ouvrage *Equal rights to the Curriculum. Many Languages, One Message*, Eithne Gallagher (2008) déclare :

²³ Surtout dans le Programme de Premier Cycle Secondaire (PPCS) et le Programme du Diplôme (Dip). La philosophie de l'enseignement/apprentissage des langues concernant l'alphabétisation est néanmoins commune aux trois programmes.

Interlingual classrooms promote other languages rather than denying them. A whole school language awareness and appreciation programme could include the following:

- The origins of languages (where they originated from and how they have evolved);
- The study of different language families Afro/Asiatic, Altaic, Dravidian, Indo-European, Sino-Tibetan and so on;
- The study of where in the world the language is spoken (geography);
- The study of the main religions associated with the language (social studies);
- The number of speakers of the language (math-related activities);
- The language per se (children can study the different writing systems present in their classrooms and schools) (Gallagher, 2008, pp. 92-93).

Par conséquent, selon l'auteure, des stratégies inter-lingues permettent aux élèves de réfléchir aux langues en prenant en compte la dynamique existante entre celles-ci. Les langues ne sont pas étudiées séparément mais en comparaison les unes avec les autres. Cette définition ne se limite pas à la simple traduction d'une langue à une autre mais considère davantage la réflexion sur les systèmes langagiers dans le monde.

De même, des stratégies inter-culturelles amènent les élèves à réfléchir sur les différences et les similitudes entre la culture de leur pays d'origine, leur culture personnelle et familiale, les cultures liées à la LI et les cultures liées à la LA. Comme le souligne Stern, de telles stratégies considèrent la LM (ou la LI) comme langue de référence et les cultures qui y sont associées comme cultures de référence, les élèves confrontent donc ce qu'ils connaissent à ce qu'ils apprennent, et l'apprentissage de la LA ainsi que la découverte des cultures associées à cette langue se construisent par rapport aux connaissances de l'élève de sa LM (ou de la LI) et de sa culture. Contrairement aux contextes éducatifs où la langue d'instruction de l'école est la langue maternelle de la plupart des élèves, dans un contexte d'éducation internationale, la langue d'instruction (l'anglais dans la plupart des écoles) peut être une langue seconde pour les élèves. Dans le cadre de stratégies inter-lingues et inter-culturelles, la LI peut être prise en tant que langue (et culture) de référence par les enseignants car il s'agit de la langue de l'école, la langue académique. Les élèves pour qui cette langue d'instruction est leur langue seconde doivent alors faire la comparaison avec leur langue et culture maternelle.

Le terme « interculturel » est aujourd'hui amplement utilisé dans le domaine éducatif. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000), la prise de conscience interculturelle est définie comme suit :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (Conseil de l'Europe, 2000, p. 83).

Dans le Programme Primaire du Baccalauréat International, cette conscience interculturelle est primordiale pour sensibiliser l'élève aux enjeux mondiaux et à Autrui. Des stratégies cross-lingues et cross-culturelles peuvent donc amener l'élève à développer cette conscience interculturelle.

3.1.2. Stratégies intralingues et intraculturelles

En réaction à la méthode de la grammaire-traduction qui empêche les élèves de communiquer de quelque manière que ce soit dans la langue cible, la méthode directe fut ensuite introduite (C. Morgan & Neil, 2001). Cette méthode consiste en l'utilisation unique de la langue cible pendant les leçons, en considérant que l'acquisition de la L2 est analogue à l'acquisition de la L1. La stratégie intralingue/intraculturelle, qui provient de la méthode directe, utilise la LA comme système de référence. La méthode directe insiste sur l'utilisation de diverses techniques telles que des images, des objets, des actions, des imitations. La grammaire n'est pas enseignée explicitement mais acquise de manière inductive par la communication orale. Chen (2000) déclare « in the direct-method, students were encouraged to create their own structural generalizations from what they had been learning through inductive activities » (Chen, 2000, p. 6). L'IB recommande l'utilisation active de la langue additionnelle dans la classe mais ne donne cependant pas d'approche spécifique quant à la manière dont celle-ci doit être enseignée.

Cette méthode s'apparente à une approche immersive dans la langue additionnelle. L'approche immersive trouve son origine à l'école de Saint-Lambert, à Montréal, en 1965, à

l'initiative d'un groupe de parents soucieux de l'éducation linguistique de leurs enfants²⁴ (Gajo, 2001). Laurent Gajo donne une définition minimale de l'immersion :

L'école de Saint-Lambert a ouvert la voie à une didactique immersive, ou du moins à un regard nouveau sur les situations bilingues d'enseignement. Il s'agit d'optimiser l'apprentissage de la langue seconde en y consacrant plus de temps. Consacrer plus de temps à l'apprentissage de la langue ne peut toutefois pas signifier consacrer beaucoup plus de temps à son enseignement, mais tout simplement donner du temps à la langue. Pour ce faire, on décide d'enseigner des matières non linguistiques (aussi) en langue seconde [...] (Gajo, 2001, p. 24).

Ainsi, l'approche immersive est souvent liée aux expériences d'enseignement bilingue. Néanmoins, les pratiques immersives diffèrent en ce qui concerne le moment du démarrage du programme et la part consacrée à l'enseignement de la L2 : on distingue par conséquent l'immersion précoce totale (100% du temps est consacré à la L2 au début, la LM est introduite plus tard) ; l'immersion précoce partielle (50% dans la L2, 50% dans la LM, ce dès le début de la scolarisation) ; l'immersion moyenne (50% dans la L2, 50% dans la LM, à partir de la 4ème ou de la 5ème année) et enfin l'immersion tardive (dont le pourcentage varie d'un programme à l'autre à partir de la 7ème année de scolarisation). Ce type d'approche met donc l'emphasis sur l'utilisation maximale (voire exclusive) de la LA, en limitant le recours à la LM des élèves ou à la LI de l'école. Dans cette approche, les enseignants peuvent avoir recours à un ensemble de stratégies didactiques immersives telles que des mimiques et des gestes (indices contextuels) ; des activités expérientielles (i.e. dont les objectifs ne sont pas nécessairement linguistiques) ; des modifications, voire simplifications de la langue (limite du vocabulaire, répétitions, utilisation de phrases courtes, etc.) ainsi que des évaluations de la bonne compréhension des élèves (questions fréquentes, activités non verbales, etc.) (Curtain & Pesola (1988) in Gajo, 2001, pp. 106-107).

Cette méthode immersive est davantage adaptée aux publics apprenants de même niveau, de préférence ayant peu voire pas d'expérience de la langue additionnelle, car ceux-ci peuvent alors progresser en même temps, ce qui encourage la motivation de la classe et la confiance en soi des élèves (Baker, 2006). L'homogénéité des élèves rend également l'enseignement plus facile (activités,

²⁴ Bien sûr, d'autres enseignements immersifs ont pu avoir lieu dans l'antiquité, toutefois, nous retiendrons cet exemple comme étant précurseur de l'enseignement immersif moderne.

évaluation, etc.). L'enseignement bilingue immersif présente de nombreux avantages sur les plans cognitif, linguistique et culturel. Jean Duverger (2005) distingue trois catégories de bénéfices cognitifs (qui sont liés les uns aux autres) : 1) développement des compétences transversales (curiosité, soif d'apprendre, motivation, etc. qui conduisent à de meilleures capacités d'apprentissage), 2) meilleures approches méthodologiques (familiarisation avec diverses méthodes d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans les pays où la L2 est parlée) et 3) construction des concepts (par exemple en sciences ou en art) (Duverger, 2005, p. 42). Par ailleurs, l'exposition intensive à la langue seconde permet le développement de meilleures compétences langagières (tant écrites qu'orales) et culturelles.

Contrairement à la méthode directe qui refuse l'utilisation de la LI ou de la LM dans l'apprentissage de la LA, l'IB soutient le développement de la langue maternelle dans la classe du PP :

Dans un établissement dispensant le PP, le développement de la langue maternelle est activement encouragé et soutenu. Les ressources sont disponibles dans plusieurs langues [...] et les élèves peuvent présenter leur apprentissage dans d'autres langues, y compris leur langue maternelle. Dans la classe du PP, des activités coopératives sont couramment pratiquées pour optimiser le développement de toutes les langues (IBO, 2007, p. 75).

Cette citation considère le développement de la langue maternelle dans les écoles proposant le PP et dans les classes en général, cela touche aussi les classes de langue additionnelle, même si l'IB ne parle pas du rôle de la LM dans le processus d'acquisition de la LA. Cependant, malgré les quelques recommandations de l'IB quant à la place des langues dans les classes du PP, aucune approche spécifique sur la manière dont la LA doit être enseignée n'est donnée aux enseignants. Il est par conséquent important d'observer comment les enseignants transmettent la LA dans la classe et le rôle que tiennent la LI, la LM et la LA. Les enseignants de LA favorisent-ils l'utilisation de la LA uniquement ou encouragent-ils les comparaisons entre les différentes langues ? Comment la LM et la LI sont-elles perçues en classe ? Les stratégies dites crosslingues et intralingues sont certes importantes à étudier, mais d'autres stratégies liées à la manière dont la LA est prise en compte par l'enseignant et les élèves doivent être également traitées, telles que les stratégies analytiques et les stratégies expérientielles exposées par Stern.

3.2. Stratégies analytiques et stratégies expérientielles

La distinction analytique/expérientielle fait référence à la possibilité de « treating the target language and culture as codes and (...) *objects* of study and mastery or as something to experience *subjectively* through participation in personal contact and communicative acts » (Stern, 1983, p. 506, les termes en italiques ont été ainsi soulignés dans le texte original).

3.2.1. La stratégie analytique

La stratégie analytique renvoie à l'analyse de la langue et de sa culture comme des objets pouvant être observés, comme il en était question dans la méthode de la grammaire-traduction et dans les approches audiolingue et audiovisuelle. Selon Field (2000) :

The main tenets of the audio-lingual method were that there is primacy of the spoken words over written text, that the four language skills of speaking, listening, reading and writing could be separated, and that grammar is a set of structures which should be learnt inductively (Field, 2000, p. 6).

Cette méthode est fondée sur une approche orale qui met l'accent sur l'utilisation de structures grammaticales. Stern affirme que « they [les tenants du béhaviorisme] laid stress on the systematic arrangement of structures and the practices of structural aspects through patterns drills which were based on linguistic and behaviouristic principles » (Stern, 1992, p. 303). Ces structures grammaticales dans la L2 étaient acquises par le conditionnement, les enseignants formaient ainsi les élèves à répondre aux stimuli et les récompensaient si cette réponse était la bonne (Larsen-Freeman, 2000, p. 35). Selon la position béhavioriste, les retours positifs et négatifs aident l'apprentissage de la L2 : si la réponse est correcte, les élèves sont félicités (encouragements, images, points, etc.) ; si la réponse est mauvaise, alors les élèves sont punis (mauvais points, phrases à réécrire, etc.).

Pendant les années 50 et 60, les théories béhavioristes ont mené à une conception de l'apprentissage à travers l'imitation et le transfert. Les théories béhavioristes de l'apprentissage sont souvent connectées au CAH (Hypothèse de l'Analyse Contrastive), qui fut introduite par Lado

(1957). Selon cette théorie, il y a des similarités et des différences entre la langue maternelle et la langue cible. Là où il y a des ressemblances entre les deux langues, l'apprenant va effectuer un transfert positif et l'apprentissage sera plus aisé. Au contraire, là où il y a des différences, l'apprenant aura plus de difficultés pour apprendre la langue cible (Lightbown & Spada, 2006, p. 34).

Deux versions du CAH ont été distinguées : une version « forte » et une « faible » (Eckman, 1977; Wardhaugh, 1970). Selon Wardhaugh (1970), la version forte est « irréaliste et impraticable » car elle proclame que l'on peut prédire les erreurs qu'un apprenant de langue fera en comparant les différentes composantes linguistiques (syntaxe, sémantique, phonologie) entre la langue maternelle et la langue cible. Cependant, nombre de ces prédicats ont été jugés incorrects, une version « faible » de la CAH a donc émergée (Eckman, 1977). Wardhaugh déclare que :

The weak version requires of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties and, conversely, of those learning points which do not create any difficulties at all (Wardhaugh, 1970, p. 126).

Selon Wardhaugh (1970), la version faible a deux structures : une structure profonde (la syntaxe) et une structure superficielle (le vocabulaire, la phonologie). Même si le transfert de certaines règles de la structure profonde est possible entre les langues latines (par exemple, les règles grammaticales en italien et en français sont très similaires), il n'en est pas de même pour des langues très différentes (par exemple, les règles syntaxiques sont différentes en français et en japonais). Cependant, les transferts entre la langue maternelle et la langue cible se situent souvent dans la structure superficielle. Les enseignants acceptent cette version faible de la CAH, comme Wardhaugh le note :

Their experience tells them that a Frenchman is likely to pronounce English *think* as *sink* and a Russian likely to pronounce it as *tink* [...]. They admit that in each case they must be prepared to teach the whole of the second language to a learner, but also insist that some parts of that second language are easier to learn than others, for no one ever must learn *everything* about the second language (Wardhaugh, 1970, p. 128).

Cette CAH dans sa forme la plus faible est par conséquent pertinente pour les enseignants de langue additionnelle, puisqu'elle a une influence sur le processus d'apprentissage et sur la compétence langagière. Dans le contexte du Programme Primaire, où la langue maternelle et la langue d'instruction ont une grande importance, il est nécessaire d'observer dans quelle mesure cette CAH est utilisée par les enseignants comme moyen de comparaison et de réflexion entre la LA, la langue maternelle des élèves et la langue d'instruction de l'école.

En ce qui concerne la méthode audiolingue, chaque forme de la langue apparaît en contexte, la langue maternelle et la LA sont dissociées afin d'éviter les interférences langagières. D'après les tenants de la méthode audiolingue, l'apprentissage de la LA devrait suivre le même ordre que l'acquisition de la langue maternelle (l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture). Les élèves doivent acquérir les formes grammaticales avant le vocabulaire. Le rôle de l'enseignant de langue est celui d'un « chef d'orchestre », qui « conduit, guide, et contrôle les comportements des élèves dans la langue cible²⁵ » (Larsen-Freeman, 2000, p. 44). L'enseignant est perçu comme un modèle à imiter. Le processus d'apprentissage d'une langue est une formation d'habitudes où les erreurs doivent être évitées. L'objectif de l'apprentissage d'une langue est que celle-ci soit utilisée pour communiquer avec le groupe cible. L'emphasis est donc mise sur le verbal et le comportement langagier non-verbal, aussi la culture ne peut-elle pas être séparée de la langue (Larsen-Freeman, 2000, pp. 42-45). Cette philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue, reposant sur l'imitation et la répétition, est limitée car les observations ont montré que les enfants ne se limitent pas à la répétition, mais qu'ils sont capables de sélectionner et de formuler des phrases qu'ils n'ont jamais entendues auparavant (Lightbown & Spada, 2006, p. 15) . Ainsi, d'autres théories et approches ont émergé, soulignant les connaissances propres à l'enfant (voir les approches innéistes dans le paragraphe suivant).

Les enseignants analytiques mettent donc l'accent sur des aspects langagiers tels que la phonologie, la grammaire, les fonctions et les registres de la langue, etc. par le biais d'une réflexion sur la langue et d'une imitation de l'enseignant qui permet un emploi correct de celle-ci.

²⁵ Traduction par nos soins, à partir de la citation originale : « conducting, guiding and controlling the students' behavior in the target language » (Larsen-Freeman, 2000, p.44)

Dans l'ouvrage *The development of Second Language Proficiency*, Stern (1990) résume les caractéristiques des stratégies analytique et expérientielle dans le tableau suivant :

<i>Experiential features</i>	<i>Analytic features</i>
1. Substantive and motivated topic or theme (topics are not arbitrary or trivial).	1. Focus on aspects of L2, including phonology, grammar, functions, discourse, sociolinguistics.
2. Students engage in purposeful activity (tasks or projects), not exercises.	2. Cognitive study of language items (rules and regularities are noted; items are made salient, and related to other items and systems).
3. Language use has characteristics of real talk (conversation) or uses any of the four skills as part of purposeful action.	3. Practice or rehearsal of language items or skill aspects.
4. Priority of meaning transfer and fluency over linguistic error avoidance and accuracy.	4. Attention to accuracy and error avoidance.
5. Diversity of social interaction.	5. Diversity of social interaction desirable.

Table 4: Caractéristiques des stratégies analytiques et expérientielles (H H. Stern, 1990, p. 106)

3.2.2. La stratégie expérientielle

La stratégie expérientielle, au contraire, est une stratégie globale qui préconise une approche non-analytique. À l'inverse de la stratégie analytique, l'apprenant est impliqué dans l'utilisation de la langue dans un but précis, en se concentrant plus sur le message à faire passer que sur le code. Ceci fait référence à une approche communicative selon laquelle l'acquisition en contexte naturel amène à une meilleure maîtrise de la langue que l'instruction formelle de celle-ci (Krashen, 1982).

L'approche communicative provient d'une perspective innéiste de l'apprentissage. Cette approche souligne l'importance de l'utilisation de la LA dans des situations communicatives. Alors que les approches passées étaient davantage centrées sur le développement d'une compétence linguistique, cette nouvelle approche cherche à développer une compétence communicative aboutissant à un savoir-faire dans la LA (comment établir des relations sociales, passer commande dans un restaurant, etc.) (Danesi, 2003, p. 13). Le concept d'acte de parole (Austin, 1962) guide les objectifs de communication. Cet acte de parole peut être défini comme une « stratégie

communicative que les locuteurs natifs utilisent inconsciemment lors d'activités sociales spécifiques²⁶ » (Danesi, 2003, p. 13).

Le linguiste Noam Chomsky apporta sa contribution à la psychologie cognitive avec sa théorie selon laquelle les enfants ont un Appareil inné d'Acquisition de la Langue (*Language Acquisition Device* - LAD). Chomsky affirme que la langue a un nombre limité de règles grammaticales qui permet, en faisant des combinaisons, la production illimitée de phrases (Chomsky, 2006). Ce LAD, qui peut être comparé à une « boîte noire » dans le cerveau de l'enfant, est activé par les échanges langagiers dans l'environnement de l'enfant. Une fois activé, l'enfant peut produire un nombre infini de phrases en combinant ces règles grammaticales avec ce qu'il a déjà entendu dans son environnement. Chomsky changea plus tard le terme LAD pour celui de Grammaire Universelle en référence au don naturel de l'enfant. Selon cette théorie de Grammaire Universelle, il existe des principes communs à toutes les langues :

Knowledge of language is based upon a core set of principles embodied in all languages and in the minds of all human beings. It doesn't matter whether one speaks English, Japanese or Inuktitut: at some level of abstraction all languages rely on the same set of principles. The differences between languages amount to a limited choice between a certain number of variable, called parameters (Cook & Newson, 2007, pp. 8-9).

Cependant, cette attention portée à l'esprit de l'enfant suscite des critiques de la part des linguistes, des psychologues, des sociologues et des anthropologues. Ils protestent contre l'ignorance de l'environnement de l'enfant dans la perspective Chomskyenne de l'apprentissage d'une langue, tels que les inputs ou les variables situationnelles (gestes, expressions faciales), et d'autres facultés dans le développement humain, telles que les facultés non verbales ou l'humeur (Danesi, 2003, pp. 17-18).

Hymes (1972) a suggéré que la notion de compétence linguistique de Chomsky soit remplacée par celle de compétence communicative (Jordà, 2005, p. 51). Canale et Swain (1980) (voir le chapitre 1) déclarent que ce terme inclut à la fois la compétence grammaticale, c'est-à-dire la connaissance des règles grammaticales, et la compétence contextuelle (ou sociolinguistique), qui est la connaissance des règles d'utilisation de la langue (Canale & Swain, 1980, p. 4). Cette

²⁶ Traduction par nos soins, à partir de la citation originale : « Communicative strategy that native speakers employ unconsciously to carry out specific types of social functions » (Danesi, 2003, p.13)

compétence communicative a ouvert la voie à l'approche communicative dans l'enseignement de la LA, connue également comme l'Enseignement Communicatif de la Langue (*Communicative Language Teaching* - CLT).

Stern, Allen et Harley ont distingué trois approches communicatives pour un curriculum : la première s'appuie sur les situations, les rôles sociaux, les notions et les fonctions de la langue (expressions communicatives). La seconde approche se penche sur le contenu substantif, non-langagier et sur l'expérience de la langue dans son utilisation actuelle (contenu du syllabus : programmes d'immersion au Canada dans les années 70). Enfin, la troisième approche met l'accent sur l'aspect non-verbal de la communication comme les attitudes notamment de l'enseignant, les gestes, les silences, tels qu'ils furent montrés par diverses approches de l'enseignement (par exemple, la suggestopédie, le *Silent Way* qui impliquent à la fois la communication verbale et non-verbale) (Stern, 1992, pp. 12-13). Cette distinction montre que la langue remplit différentes fonctions, de même qu'elle revêt diverses formes. La première approche du curriculum considère la langue comme un objet, une discipline scolaire, qui est apprise afin d'assumer une fonction communicative dans des situations contextuelles significatives. L'objectif principal de cette approche est donc d'apprendre la LA dans le but de communiquer avec le groupe cible. La seconde approche considère la langue comme un outil, un moyen pour apprendre d'autres connaissances. Les disciplines non-linguistiques sont donc enseignées dans la LA, et l'apprenant apprend la langue en l'utilisant. Le but de cette approche n'est donc pas l'apprentissage de la LA en elle-même comme c'est le cas dans la première approche, mais de l'utiliser afin d'apprendre d'autres disciplines scolaires. La troisième approche vise à enseigner les deux aspects de la langue : l'aspect verbal et non-verbal. Alors que les méthodes antérieures mettaient l'accent sur l'aspect verbal de la langue (grammaire, compréhension orale, production orale), les méthodes telles que la suggestopédie englobent l'aspect silencieux de la langue et donnent plus d'importance au rôle que joue l'attitude de l'enseignant dans le processus d'apprentissage et dans sa relation avec les élèves.

Beale (2002) soutient que l'enseignement communicatif de la langue englobe trois principes pédagogiques clés : « the presentation of language forms in context, the importance of genuine communication, and the need for learner-centred teaching » (Beale, 2002). Cette position est soutenue par les observations de Larsen-Freeman dans une classe où l'enseignement communicatif de la langue est pratiqué (Larsen-Freeman, 2000). L'objectif principal de cet enseignement est de permettre aux élèves de communiquer autant que possible dans la LA, celle-ci étant un véhicule

pour la communication en classe et pas uniquement l'objet d'étude. La communication est vue comme un processus et non un produit, la connaissance des formes ainsi que la connaissance de leur utilisation dans un contexte social est requise par cet enseignement communicatif de la langue. Les erreurs sont tolérées car elles font partie du processus de développement des compétences communicatives. Le rôle de l'enseignant de LA est celui d'un facilitateur qui établit des situations communicatives telles que des jeux, des jeux de rôle, et des activités de résolution de problèmes. L'enseignant n'interagit pas nécessairement pendant les activités mais conseille les élèves. Les interactions entre les élèves jouent un rôle important dans cette approche car elles leur donnent l'opportunité de négocier le sens avec les interlocuteurs. La grammaire et le vocabulaire sont toujours présents mais viennent après les activités communicatives (Larsen-Freeman, 2000). Cette approche met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et l'importance des situations contextuelles "authentiques" pour développer des compétences langagières communicatives "authentiques". Cependant, un contexte peut difficilement être qualifié d'"authentique" s'il reste dans le cadre scolaire. On peut alors parler d'authentification (Hanse, 2000) dans le sens où la communication ne peut se réaliser sans cadre et objectif (non linguistique).

Stern (1990) ajoute :

Experiential activities are arranged in such a way as to engage the learner in some purposeful enterprise : projects, enquiries, games, problem-solving tasks, scenarios in which the focus of attention is the problem, project or task, planning it, carrying it into effect through different stages, and finally completing it satisfactorily (Stern, 1990, p. 102).

Ce genre d'activités s'apparente en effet à ce que recommande l'IB pour que la langue soit la plus impliquée possible dans le processus d'apprentissage.

L'écriture et la lecture sont certes importantes dans le cadre pédagogique du PP, cependant, il est important que les élèves acquièrent la LA dans un contexte authentique afin de pouvoir développer des compétences communicatives transférables en dehors de la classe. Les enseignants de la LA mettent-ils l'accent sur la communication orale dans des situations contextuelles ou enseignent-ils les structures grammaticales en premier afin d'aider les élèves à construire leurs propres phrases ? Dans le paragraphe suivant, nous étudierons la troisième catégorie de stratégies de Stern, à savoir les stratégies explicites et implicites.

3.3. Stratégies explicites et stratégies implicites

La dimension explicite / implicite reflète les perspectives cognitivistes et audiolingues de l'apprentissage d'une langue (Stern, 1992, p. 32). D'une part, un apprentissage explicite nécessite une approche davantage raisonnée. D'autre part, un apprentissage implicite fait appel à des processus automatiques, peu exigeants (Stern, 1983, pp. 506-507). Krashen exprime cette dichotomie entre un apprentissage conscient et subconscient dans sa théorie d'Acquisition de Langue Seconde (SLA), que l'on nomme également le modèle de moniteur. Il identifia cinq hypothèses qui ont eu un grand impact sur l'enseignement de la langue seconde : 1) la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition, 2) l'hypothèse d'ordre naturel, 3) l'hypothèse du moniteur, 4) l'hypothèse de l'*input* et 5) l'hypothèse du filtre affectif (mentionnée dans le chapitre 1) (Krashen, 1982).

3.3.1. La stratégie explicite

Une stratégie explicite fait référence au processus d'apprentissage tel que défini par Krashen. Selon lui, le processus d'apprentissage nécessite de l'attention, des efforts qui conduisent à une connaissance consciente de la langue. Ce processus conscient joue un rôle de moniteur. Contrairement au processus d'acquisition qui est inconscient et qui conduit de ce fait à une maîtrise naturelle de la langue cible, l'apprentissage agit comme un moniteur influençant la production de l'élève. Cela suppose que l'apprenant ait suffisamment de temps pour penser aux règles grammaticales de la langue pour être capable de parler dans la langue seconde. Krashen déclare que l'hypothèse du moniteur joue seulement un rôle mineur dans la performance dans la langue seconde, et il est par conséquent plus facile de l'utiliser pour une compétence écrite qu'orale. Trois conditions sont nécessaires bien que non suffisantes pour ce moniteur : 1) disposer d'assez de temps pour réfléchir aux règles grammaticales de la langue avant de les utiliser, 2) se concentrer sur la forme de la langue seconde afin d'évaluer si les phrases sont appropriées au contexte ou non, et 3) connaître les règles de grammaire (car si l'apprenant ne connaît pas ces règles, il/elle ne peut pas communiquer dans la langue seconde).

Une stratégie explicite peut être utilisée soit pour enseigner un aspect de la langue en particulier (entre autres la grammaire, la prononciation, la conjugaison en utilisant des techniques telles que l'observation, la conceptualisation, l'explication, procédés mnémoniques, etc.) ou bien

dans les techniques de conseils et de présentation (suggestions pour mémoriser le vocabulaire, être clair et précis dans la présentation du programme, etc.) (Peterwagner, 2005). Sears (1998) déclare : « teachers need to give students explicit support in carrying out tasks that involve the use of unfamiliar learning strategies; teachers can help students to be effective in new groupings by giving them explicit, step-by-step directions » (Sears, 1998, p. 37).

Gauthier, Bissonnette et Richard (2009) ont étudié les approches pédagogiques qui semblent favoriser l'apprentissage des élèves. En relatant différentes recherches menées, entre autres le projet *Follow Through* (conduit de 1968 à 1995 aux États-Unis, pour lequel différents promoteurs d'approches pédagogiques les ont implantées dans des écoles, en fournissant le matériel nécessaire et formant les enseignants) et la méta-analyse de Borman et al. (2002 et 2003) (visant à mesurer et à comparer l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques implantées dans différentes écoles aux États-Unis), ils concluent qu'un enseignement structuré et explicite, tel que l'instruction directe (*Direct Instruction*), s'avère plus efficace qu'un enseignement par découverte, en particulier chez les élèves issus de milieux défavorisés :

Ce bref survol des recherches nous conduit à soutenir l'idée que les approches instructionnistes, c'est-à-dire construites selon un enseignement systématique, structuré, explicite, procédant du simple au complexe, sont nettement plus efficaces qu'un enseignement par découverte pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Il faut remarquer que les approches instructionnistes, malgré leur différences (*Direct Instruction*, *Success for All*, enseignement explicite, etc.), mettent de l'avant des stratégies semblables qui ressemblent, grosso modo, à ce que Rosenshine et Stevens (1986) ont appelé un « modèle général d'enseignement efficace » qui comprend les caractéristiques suivantes : (a) la révision; (b) la présentation, c'est-à-dire la façon de présenter les contenus; (c) la pratique guidée; (d) la correction et le feedback; (e) la pratique autonome; et enfin, (f) les révisions hebdomadaires et mensuelles (Gauthier, et al., 2009, p. 6).

Swanson et Deshler (2003) se sont penchés sur les facteurs efficaces d'enseignement avec un public d'adolescent en difficulté d'apprentissage. En étudiant une méta-analyse antérieure montrant qu'un enseignement de type explicite semblait le plus adapté pour les élèves en difficulté d'apprentissage, ils énumèrent les différentes stratégies utilisées : 1) Présenter les objectifs de l'apprentissage aux élèves, leur dire ce qu'ils sont censés apprendre et leurs performances attendues ; 2) Revoir avec eux les compétences nécessaires pour comprendre les nouveaux

concepts ; 3) Présenter le contenu, donner des exemples et faire une démonstration des concepts et du matériel ; 4) Leur poser des questions, évaluer leur niveau de compréhension et corriger leurs fausses idées ; 5) Les faire travailler en groupe et individuellement pour leur donner une chance de montrer leurs performances et d'apprendre de manière autonome ; 6) Faire une évaluation de leurs compétences et leur donner un retour. Évaluer le travail individuel. Donner aux élèves un retour sur leurs bonnes réponses et enseigner de nouveau les compétences dont les réponses sont incorrectes et 7) Prévoir divers moments de pratique et de révision (Swanson & Deshler, 2003).

Ainsi, la stratégie explicite nécessite un enseignement comportant des règles clairement exposées et des exercices dont l'énoncé est expliqué par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage guidé des élèves, ainsi qu'un contrôle régulier des apprentissages, contrairement à la stratégie implicite qui, elle, fait appel à l'intuition des élèves.

3.3.2. La stratégie implicite

La stratégie implicite fait référence au processus d'acquisition tel que défini par Krashen. Selon lui, l'acquisition est un processus subconscient : les enfants acquièrent la langue grâce à une communication naturelle avec leur environnement (comme pour la langue maternelle). Krashen affirme que l'acquisition est plus importante que l'apprentissage car elle seule peut permettre à l'apprenant d'avoir une maîtrise fluide et naturelle de la langue (Lightbown & Spada, 2006, p. 38).

La stratégie implicite met l'accent sur l'environnement de l'enfant et sur l'*input* auquel il est exposé, tel qu'exprimé dans l'hypothèse de l'*input* de Krashen. L'acquisition d'une langue seconde a lieu lorsque l'élève est exposé à des structures langagières légèrement au-dessus de ses compétences actuelles ($i + 1$), à condition que l'*input* soit compréhensible par l'enfant. Si l'*input* ne peut pas être compris par l'apprenant, alors celui-ci sera dans l'incapacité de mettre en relation la nouvelle information avec ce qu'il connaît déjà, l'apprentissage ne sera donc pas possible. Un *input* compréhensible peut englober des stratégies telles qu'un langage simplifié que l'on nomme également Langage Adressé à l'Enfant (LAE), *teacher talk*, *foreigner talk*, des explications en contexte, etc. (Gajo, 2001, p. 65).

Cette hypothèse de l'*input* rejoint la théorie de Vygotsky au sujet de la Zone Proximale de Développement (ZPD). Selon Vygotsky, les interactions de l'enfant avec son environnement sont

fondamentales dans l'apprentissage. L'input disponible dans l'environnement de l'enfant est important indépendamment de la culture dans laquelle l'enfant grandit. Slobin (1975) déclare :

Children in all cultures learn to speak according to a universal timetable..., yet parental practices differ widely in regard to feedback and expansion. Furthermore, children in many cultures receive their primary speech input from other children. Therefore it seems that the major role of input is to provide examples of meaningful utterances in a communicative situation, leaving to the LAD or LAS (language acquisition system) to figure out the structure of the language without explicit tuition or guidance from adult speakers (Slobin, 1975, cited in Krashen, 1985, p. 8).

L'environnement de l'enfant joue un rôle essentiel, y compris dans le processus d'apprentissage. Par exemple, le fait que la langue seconde soit la langue du pays d'accueil ou non influencera le processus d'apprentissage : il est probable que l'enfant apprenne plus vite la langue seconde s'il/elle l'entend en dehors du contexte scolaire et a l'opportunité de la parler.

La ZPD représente ce que l'enfant peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'une tierce personne afin d'accéder à un niveau supérieur à ce qu'il possède déjà et acquérir ainsi de nouveaux savoirs. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde, Vygostky souligne l'importance du rôle de l'enseignant : « Vygostky attributes special weight to responsible teaching for its direct scaffolding effect upon the distance between the learner's current proficiency and their capacity to perform with assistance » (Capocchi & Maria, 2002, p. 4). L'IB considère cette Zone Proximale de Développement et les stratégies d'échafaudage comme étant primordiales dans l'enseignement de la langue additionnelle. L'apprenant du Programme Primaire étudie les disciplines non linguistiques dans la langue d'instruction de l'école mais beaucoup d'élèves (en particulier dans les écoles dites internationales) peuvent avoir une autre langue comme langue maternelle. De plus, il est attendu de l'enseignant de LA qu'il participe au programme de recherche, même si les apprenants ne possèdent pas suffisamment de connaissances dans la LA pour parler et construire des propos ayant un sens pour eux sur ces thèmes transdisciplinaires, ils ont des connaissances dans leur LM ou dans la LI. L'échafaudage peut être fait au travers de diverses stratégies telles que proposer aux apprenants des supports visuels, les démonstrations, les dramatisations, le travail coopératif ou encore l'*input* langagier fournit par l'enseignant (IB, 2008a).

Netten et Germain (2005) ont étudié le programme d'enseignement intensif du français au Canada. Ce programme consiste en un enseignement de 5 mois de la L2 dans les Grade 5 et 6

(équivalent au CM1 et CM2), l'autre moitié de l'année étant consacrée à l'enseignement du programme pédagogique. Il diffère des programmes d'immersion dans le sens où le programme pédagogique n'est pas enseigné dans la L2. Dans leur article *Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French*, ils présentent cinq « leçons » tirées de ce programme d'enseignement intensif de la langue française : 1) l'inefficacité du français de base dans les premières années du primaire ; 2) le nombre minimal d'heures intensives nécessaires pour le développement d'une communication spontanée en L2 ; 3) la nécessité de développer une compétence implicite plutôt qu'un savoir explicite ; 4) la distinction entre la précision en tant que savoir et la précision en tant qu'habileté ; et 5) l'importance de stratégies d'enseignement mettant l'accent sur l'utilisation de la langue. En comparant deux classes d'enseignement intensif du français, ils observent que les élèves étant peu exposés aux savoirs explicites étaient capables de communiquer de manière spontanée et correcte dans la L2 alors que les élèves de l'autre classe, faisant davantage appel à des stratégies explicites, éprouvaient plus de difficulté à prendre spontanément la parole (Netten & Germain, 2005). Ils comparent leurs résultats à la théorie de Krashen sur l'acquisition (voir plus haut) et à celle de Paradis (2004) sur la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Selon ce dernier, les connaissances explicites, résultant d'un processus d'apprentissage conscient de la langue, sont stockées dans la mémoire déclarative, permettant aux élèves de ressortir l'information de manière verbale, alors que les connaissances implicites, issues d'une acquisition non consciente et intuitive de la langue, sont trouvées dans la mémoire procédurale. Cette dernière est une mémoire à long-terme portant sur les savoir-faire et les gestes habituels (tels que faire du vélo, marcher, etc.). Ces deux mémoires sont localisées à des endroits différents du cerveau et n'ont aucune connexion entre elles d'où la conclusion de Paradis que les connaissances explicites ne peuvent pas se transformer en compétence implicite. Il ajoute, comme Netten et Germain, que les connaissances explicites ne permettent pas la prise de parole spontanée contrairement à la compétence implicite.

Tous les groupes de stratégies étudiés : stratégies cross-lingues/intra-lingues, analytiques/expérientielles et stratégies explicites/implicites ne s'opposent pas nécessairement les uns aux autres, au contraire ils peuvent même être complémentaires. D'ailleurs, certaines stratégies sont assez proches (par exemple les stratégies analytique et explicite et les stratégies expérientielle et implicite). Il est important d'étudier comment et dans quelles circonstances les enseignants

utilisent ces différentes stratégies pour voir d'une part, si celles-ci sont en cohérence avec la philosophie de l'IB et d'autre part, si elles semblent adaptées au public d'apprenants.

CONCLUSION DE LA PARTIE I

L'objectif de cette première partie était de faire un état des lieux des recherches effectuées dans les domaines suivants :

1) Les objectifs d'enseignement de la LA dans le Programme Primaire de l'IB, en étudiant :

➡ Les variables sociales et les motivations des apprenants. En effet, certains élèves suivant ce programme d'éducation internationale peuvent être qualifiés de *Third Culture Kids* (Pollock & Van Reken, 2001) lorsqu'ils font face à une grande mobilité. Plusieurs variables sociales influencent ainsi l'apprentissage, telles que les variables du modèle de processus d'acculturation de Schumann (1978), à savoir la dominance sociale du groupe apprenant et du groupe cible, l'assimilation, la préservation de sa culture et l'adaptation à la culture cible ainsi que la distance sociale entre les deux groupes. La motivation des élèves joue également un rôle considérable dans l'apprentissage de la LA, celle-ci peut être entre autres intégrative ou instrumentale (Gardner & Lambert, 1972), et être animée par des besoins divers (besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'amour, d'estime ou encore besoins de s'accomplir) (Goble, 2004).

➡ Les compétences langagières et culturelles à atteindre dans la LA au niveau primaire. En effet, la langue est composée d'éléments linguistiques tels que le vocabulaire, la morphologie, la phonologie, la syntaxe, le discours (Saville-Troike, 2006), mais il est nécessaire de développer des compétences communicatives (entre autres sociolinguistiques et stratégiques) pour pouvoir s'exprimer en contexte (Canale, 1983). Par ailleurs, le développement de compétences langagières dépend de la finalité de l'enseignement : cherche-t-on à développer des compétences communicatives (BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills) ou académiques (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 2000) ? La langue étant indissociable de sa (ou ses) culture(s), il est également important de prendre en compte des éléments sociaux tels que les croyances et comportements du groupe cible, les institutions sociopolitiques, la socialisation et les cycles de vie, l'histoire et la géographie du (ou des) pays dans le(s)quel(s) cette langue est parlée

(Byram & Morgan, 1994). De même, la culture enfantine est un atout dans l'enseignement d'une langue étrangère au niveau primaire (Arleo, 2008; Corsaro, 2000).

2) **Les représentations du rôle de la LA dans le Programme Primaire**, en considérant :

➤ L'influence des représentations de la langue et du (ou des) pays dans le(s)quel(s) cette langue est parlée sur l'apprentissage et l'enseignement, car celles-ci évoluent et changent avec nos croyances, nos connaissances, nos expériences personnelles et professionnelles, etc. (Golombek, 1998; Woods, 1996). La notion de représentation est souvent confondue avec celle d'attitudes (Castellotti & Moore, 2002).

➤ Le statut des langues à l'échelle mondiale, tel que le montre Calvet au travers de son modèle gravitationnel mettant en relation les langues de différents niveaux : hyper-centrales, super-centrales, centrales et périphériques (Calvet, 1999, 2002). Certaines langues sont dotées d'un « prestige social » de par leur histoire (colonialisation de pays), leur influence économique ou leur importance démographique (De Mejía, 2002).

➤ Le rôle de la LA tel que décrit dans les documents de l'IB, à savoir une langue qui devrait être considérée comme un instrument de communication et entièrement intégrée dans le cadre pédagogique et le programme de recherche (composé de thèmes transdisciplinaires) (IBO, 2003b, 2007).

3) **Les stratégies d'enseignement de la LA**, en se fondant sur le modèle d'options instructionnelles de Stern (Stern, 1992) :

➤ Les stratégies crosslingues et intralingues : faisant référence à l'utilisation de la LA, de la LM et de la LI dans la classe de LA ;

➤ Les stratégies analytiques et expérientielles : à savoir si la LA est perçue comme un objet à analyser ou un moyen d'expérimenter et de s'exprimer ;

➤ Les stratégies explicites qui ont recours à des explications détaillées afin de guider au mieux les élèves dans leur apprentissage ou au contraire les stratégies implicites qui font appel à l'intuition de l'élève pour que celui-ci s'approprie la langue et découvre par lui-même les règles grammaticales, etc.

Après ce survol des différentes recherches effectuées dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes enfants, nous allons à présent aborder la

recherche empirique sur laquelle repose cette étude doctorale. La seconde partie de notre thèse présente ainsi notre terrain de recherche (écoles, public concerné), la méthodologie utilisée pour mener à bien ce travail, ainsi que les considérations éthiques et les limites de notre recherche.

PARTIE II

LA RECHERCHE EMPIRIQUE : ÉTUDE DE CAS COMPARATIVE DE L'INTERNATIONAL SCHOOL OF PARIS ET ST PAUL'S GRAMMAR SCHOOL

Après avoir parcouru la littérature liée à notre sujet de recherche, nous allons, dans cette seconde partie, exposer notre recherche empirique. Celle-ci propose une étude comparative des attentes des membres de la communauté scolaire de deux écoles : l'*International School of Paris* en France et *St Paul's Grammar School* en Australie. Cette recherche davantage qualitative utilise néanmoins une méthodologie mixte, reposant sur des entretiens avec le personnel enseignant et administratif ainsi que sur des questionnaires distribués aux élèves de Year 5 et Year 6 pour *St Paul's Grammar School* et de Grade 4 et Grade 5 pour l'*International School of Paris*.

Le premier chapitre de cette partie II (chapitre 4) présentera d'une part l'approche méthodologique utilisée pour ce travail de recherche et d'autre part, le terrain et le public concernés par notre étude. Le deuxième chapitre (chapitre 5) est consacré à la procédure de recherche : de la conception des instruments à la collecte et l'analyse des données. Enfin, le dernier chapitre de cette partie (chapitre 6) abordera la question de la validité et de la fiabilité de cette recherche – avec prise en compte de considérations éthiques – ainsi que les limites de ce travail.

CHAPITRE 4 :

PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DU CORPUS

L'échantillon choisi pour cette recherche est ciblé, c'est-à-dire que les écoles et les participants ont été sélectionnés selon des critères spécifiques pour un objectif précis (Neuman, 2003, p. 213). Les deux pays (la France et l'Australie) dans lesquels se situent les écoles ont été choisis pour leur haute qualité d'éducation et pour leur intérêt commun de développer une éducation internationale. De plus, cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre d'une cotutelle entre l'Université de Nantes et l'Université de Sydney. Les deux écoles ont été choisies car elles offrent toutes deux le PP : au moment où nous avons débuté cette étude, l'*International School of Paris* était la seule école offrant le PP en France et *St Paul's Grammar School*, la seule en Nouvelle Galle du Sud. Par ailleurs, les deux écoles sont privées.

Dans ce chapitre, les deux écoles seront présentées ainsi que le corpus de cette étude : les élèves, les enseignants, les principaux d'école et coordinateurs du PP et les parents d'élèves.

4.1. Les deux écoles : l'*International School of Paris* et *St Paul's Grammar School*

4.1.1. L'*International School of Paris*

L'*International School of Paris* (ISP) a été choisie pour cette étude de cas du fait de sa longue expérience dans l'enseignement du PP (il s'agissait également de la seule école proposant le PP en France au début de notre recherche). L'origine de l'ISP remonte à 1964, lorsque Monique Porter décide de fonder une école, alors appelée *Pershing Hall School*, pour répondre à la demande d'écoles anglo-saxonnes à Paris. À ses débuts, seulement six élèves venaient à l'école, mais cette petite population était déjà internationale comme le note Mme Porter : « we started with six children - the Liberian Ambassador's daughter, a Filipino diplomat's son, two children from the U.S. Embassy, one French boy and my daughter - we were already international » (Porter, 2004, p. 4). La *Pershing Hall School* prit son envol et s'est vue rebaptisée *International School of Paris* en 1975. En 2004, l'ISP accueillait 483 élèves, aujourd'hui, elle compte environ 700 élèves (représentant plus de 60 nationalités et 50 langues) et environ 160 membres du personnel (site de l'ISP²⁷) et occupe trois établissements différents. Il s'agit d'un établissement privé à but non lucratif, indépendant et mixte. L'ISP est entièrement accréditée par le *Council of International Schools* et la *New England Association of Independent Schools* depuis 1981. Elle est également membre de la *National Association of Independent Schools* et du *European Council of International Schools* (site de l'ISP). Toutes les activités de l'ISP sont organisées et régies par l'*ISP Association*, qui comprend les parents, les membres du conseil d'administration et toute autre personne agréée par le conseil d'administration.

L'ISP propose une instruction en anglais reposant sur les programmes du Baccalauréat International. Outre les langues proposées à l'école (français, anglais, espagnol), d'autres langues peuvent être choisies (mais sur le plan privé) par les étudiants du Dip (Programme du Diplôme). L'ISP propose aussi un programme d'immersion en langues étrangères durant les vacances scolaires, le *ISP Holiday Language Program*, afin d'aider les apprenants à consolider et améliorer leurs compétences langagières. Les langues incluses dans ce programme sont le français, l'anglais, l'espagnol, le chinois ou le japonais (site de l'ISP).

²⁷ Site Internet de l'ISP : <http://www.isparis.edu/> (consulté le 03/04/2012)

École du monde de l'IB depuis 1982 (avec le Dip), L'ISP est autorisée à enseigner le PP et s'est vue octroyer le statut d'*IB World School* en Juin 2004. Désormais, le PP est proposé aux enfants de 3 à 12 ans (de la Nursery au Grade 5²⁸). La langue d'instruction dans le PP est l'anglais et la langue additionnelle est le français. Au moment de notre recherche empirique, le français est enseigné à raison de 90 minutes par semaine en Nursery et au Kindergarten et de 4 heures par semaine à partir du Grade 1. Trois niveaux d'enseignements sont distingués du Grade 1 au Grade 5 : niveau débutant (*Beginners*), intermédiaire (*Intermediate*) et avancé (*Advanced*). L'ISP compte environ 65 nationalités différentes dans sa population étudiante du PP, ce qui suscite nombre de questions de la part de l'équipe de direction et enseignante, notamment en rapport avec la langue. La directrice de l'école affirme : « children coming from all over the world with all kind of different abilities integrating settling so many other things happening socially that language acquisition often times isn't a priority for the school or the teachers and yet the family sometimes put a lot of pressure on ». En effet, les élèves de l'ISP sont pour la plupart issus de familles mobiles dont les pères ont des postes à haute responsabilité, ce qui explique leurs exigences quant à la réussite scolaire de leurs enfants. Cependant, les 15% des élèves qui sont natifs du pays et qui ont choisi le PP pour sa philosophie devraient-ils pour autant laisser tomber les méthodes d'enseignement traditionnelles de leur pays à cause de la philosophie du PP ?²⁹

4.1.2. *St Paul's Grammar School*

St Paul's Grammar school fut sélectionnée pour cette étude car au début de notre recherche, il s'agissait de l'unique école offrant le PP dans la Nouvelle Galles du Sud. *St Paul's Grammar School* (SPGS) fut fondée en 1983 à Penrith, dans la banlieue ouest de Sydney, et n'accueillait alors que quatorze élèves. Il s'agit d'une école mixte, indépendante, privée et catholique. Elle est accréditée *IB world school* depuis Mai 1990, à la fois au sein de l'IB et de l'*Australasian Association of International Baccalaureate Schools* (AAIBS) (site de SPGS³⁰). SPGS propose le Dip depuis 1990 et le PPCS (Programme de Premier Cycle Secondaire) et PP depuis 2003. Les

²⁸ Les différentes classes de l'école primaire de l'ISP sont : Nursery, Pre-K, Kindergarten, Grade 1, Grade 2, Grade 3, Grade 4, Grade 5.

²⁹ Question posée par la directrice de l'école : “ Up to 15% of native speakers who've chosen the PYP because of the philosophy and yet are they to let go of the classic French education in France a classic Italian education in Italy a classic Japanese in Japan / because of the IB philosophy.”

³⁰ Site Internet de St Paul's Grammar School : <http://www.stpauls.nsw.edu.au/>

programmes sont intégrés au curriculum du *NSW Board of Studies* et durant leurs dernières années, les élèves peuvent choisir d'étudier le Dip de l'IB (pour se préparer au Baccalauréat International) ou d'étudier le programme du *NSW Board of Studies* (pour se préparer au *Higher School Certificate* (HSC) - diplôme australien reconnu au niveau local, national et international) (site de SPGS). Le PP est offert du Kindergarten à la Year 6³¹ depuis 2003 et est désormais proposé aux enfants en Pre-K depuis 2008.

L'enseignement du chinois mandarin est intégré au curriculum depuis 1989 grâce à un des premiers principaux d'école qui était conscient que la Chine allait devenir une puissance mondiale. Le directeur de l'école ajoute : « he set our connections with China in terms of schools over there and the exchange students and all those sorts of things [...] that's why the school has the biggest language mandarin language programme in Australia ». L'anglais est la langue d'instruction et le chinois mandarin est la langue additionnelle de l'école : obligatoire du Kindergarten à la Year 7, et optionnelle parmi d'autres langues (latin, français, espagnol) de Year 8 à Year 12 (site de SPGS). SPGS est aujourd'hui jumelée avec d'autres écoles, en majorité Chinoises : *SISU Experimental High School*, à Shanghai, Chine, *Datong High School*, à Shanghai, Chine, *Harbin No 3 School*, à Harbin, Chine, *The York School*, à Toronto, Canada, *Teda No 1 High School*, à Tianjin, Chine, *Nanjing Experimental International School* et *Jinling School*, à Nanjing, Chine.

Le mandarin est enseigné dans le PP à raison de 90 minutes par semaine. Même si la population étudiante de SPGS est plutôt homogène, elle compte quelques étudiants étrangers, en particulier venus de Chine. Cependant, comme le souligne le directeur d'école, SPGS n'est pas située dans une zone où il y a une forte concentration de la population asiatique, contrairement à d'autres banlieues de Sydney, qui regorgent d'épiceries, de magasins et de restaurants asiatiques. Par conséquent, les mises en contexte "authentique" sont rares et il est plus difficile de convaincre les parents de l'importance d'apprendre une langue additionnelle : « the cultural context and the demographic context is quite tricky here and this is the western suburbs of Sydney and so I think probably you will have to fight a bit harder to convince parents in school community that a second language acquisition is going to open up opportunities for their children later ».

L'école promeut une ouverture d'esprit internationale au sein de son curriculum et du développement de chaque enfant et soutient les initiatives en faveur de l'intégration du mandarin dans l'école. Lors de notre enquête, l'école venait d'implanter un club de mandarin pour les élèves

³¹ Rappel du système d'éducation primaire en Australie : Pre-K (3-4 ans), Kindergarten (5 ans), Year 1, Year 2, Year 3, Year 4, Year 5, Year 6 (11-12 ans).

ayant de bons résultats et désireux d'en apprendre davantage sur la langue et la culture du pays. Ce club a lieu les mardi midi, en dehors du cadre pédagogique. Un voyage scolaire en Chine est également organisé, ainsi qu'un Chinese Day au sein de l'école, certains élèves participent aussi à un concours : le *Chinese Eisteddfod* (voir Chapitre 7 dans la partie III, sur les compétences langagières et culturelles). L'équipe de direction a par ailleurs instauré 10 minutes de sensibilisation au mandarin lors des réunions du personnel enseignant une fois par semaine : « I mean we're not aiming at everybody to be bilingual that's impossible but it's an appreciation when I say good bye to the kids or say good morning to the kids in the morning [...] we've been talking about a Chinese guide with language you know / labels and all that that sort of things as well ».

4.2. Présentation des participants

Le public participant à cette recherche doctorale est composé

- du personnel de direction (directeurs et coordinateurs du PP) et enseignant (enseignants de langue additionnelle et enseignants de classe) des écoles,
- des élèves (des grades 4 et 5 pour ISP et Year 6 et 7 pour SPGS),
- des parents d'élèves (de l'ensemble du PP).

4.2.1. Les directeurs d'école et les coordinateurs du Programme Primaire

Nous avons interrogé les directeurs ainsi que les coordinateurs du Programme Primaire du Baccalauréat International de chaque école. L'entretien s'est effectué avec les deux personnes, en même temps, dans le bureau du principal ou dans une salle de réunion. Notre échantillon pour ce groupe de participants est de N=4.

▪ La directrice et la coordinatrice du PP de l'*International School of Paris*

Nous appellerons la directrice de l'ISP « intDB1³² » et la coordinatrice du PP « intFS1 », l'entretien a duré 37 minutes, a été enregistré et a été conduit dans leur bureau. Lors de notre collecte de données en mai 2009, la coordinatrice du PP était en charge de l'équipe enseignante de langue additionnelle depuis la rentrée, et la directrice avait occupé le poste de coordinatrice du PP (également en charge de l'équipe enseignante de LA) pendant 4 ans avant d'être nommée directrice de l'école primaire. Par conséquent, les deux collègues faisaient face aux mêmes problèmes et questions et tentaient ensemble d'y trouver des solutions.

▪ Le directeur et le coordinateur du PP à *St Paul's Grammar School*

Nous appellerons le directeur de SPGS « intNW1 » et le coordinateur du PP « intCW1 », l'entretien a duré 32 minutes, a été enregistré et s'est déroulé dans leur bureau. Au moment de notre entretien, en avril 2009, intCW1 travaillait depuis 6 ans dans l'école, tout d'abord en tant qu'enseignant de classe (Year 6) et en tant que responsable du cadre pédagogique au niveau

³² Les procédures de confidentialité et d'anonymat sont expliquées dans le chapitre 6, paragraphe 6.2.1.

primaire du *NSW board of studies*³³ (une autre personne était en charge du cadre pédagogique pour les classes maternelles et une autre occupait le poste de coordinateur du PP pour les classes Kindergarten à Year 6). Puis l'école a changé de structure, les deux autres personnes sont parties et intCW1 occupe désormais les trois postes. Quant à intNW1, il était directeur depuis un an et trois mois. Avant cela, il dirigeait une plus petite école à Sydney, dans laquelle le PP n'était pas implanté (mais il affirme que l'équipe y songeait avant son départ). La philosophie du PP change les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui, selon lui, deviennent plus "authentiques".

Les deux collègues sont très investis dans l'enseignement et l'apprentissage du mandarin, ils ont eux-mêmes effectué un voyage en Chine en 2008 et ont appris les phrases nécessaires pour se « débrouiller » au quotidien : « what I've been focusing on learning has been stuff that I know I'm going to need when I'm over there "how much is that?" "do you speak English?" "good day" "hello" "good evening" "Can I have...?" "how much is one of this?" you know / all that sort of things [...] how important it is that the language is relevant especially when it's a tough language to learn like mandarin ». Cette expérience leur a notamment permis de porter un regard différent sur les Chinois et la Chine.

4.2.2. Les enseignants

Tous les enseignants des deux écoles primaires qui enseignent aux enfants âgés de 3-5 ans (Kindergarten) à 10-11 ans (Year 6-Grade 5) ont été sollicités pour participer à cette recherche (les enseignants de langue additionnelle et les enseignants de classes). *St Paul's Grammar School* compte deux enseignants de langue additionnelle (mandarin) et l'*International School of Paris* en a quatre (français). Cependant, tous les enseignants n'ont pas répondu à cette sollicitation, l'échantillon des enseignants est donc de N=11 (N=6 pour les enseignants de LA, N=5 pour les enseignants de classe).

³³ En Australie, chaque territoire et état est responsable de l'implémentation du curriculum australien dans ses écoles. Le *Board of Studies* (conseil d'études) de la Nouvelle Galles du Sud (NSW) conseille donc le Ministre de l'éducation sur la pertinence du curriculum pour les écoles du NSW ainsi que sur la structure et les procédures à suivre pour sa mise en place, au travers de nouveaux syllabus. Ce curriculum concerne les classes de Kindergarten à la Year 12 et attribue le *School Certificate* aux élèves de Year 10 et le *High School Certificate* (HSC) aux élèves de Year 12.

▪ Les enseignants de l'*International School of Paris* (N=6)

Nous avons interrogé quatre enseignants de langue additionnelle (français) : « intAR1 » (entretien de 41 minutes, enregistré, dans une salle de classe), « intSL1 » (entretien de 30 minutes, enregistré, dans une salle de classe), « intAV1 » (entretien téléphonique de 30 minutes, non enregistré) et « intSF1 » (l'entretien ayant été effacé, cette enseignante a ensuite répondu aux questions par courriel)³⁴.

Au moment de notre enquête, intAR1 enseignait le français à l'ISP depuis environ 15 ans, elle était donc présente lorsque l'école a mis en place le PP en 2004. intSL1 a eu une formation scientifique (travail en laboratoire en milieu hospitalier). S'apercevant qu'elle aimait former les personnes et ne pouvant exercer son métier lors d'un séjour en Birmanie, elle a donc postulé pour un poste en tant qu'enseignante de français à l'école internationale de Yangon (elle avait déjà eu une expérience en tant que professeur de français pour adultes à l'Alliance Française de Katmandou). De mère américaine et de père français, elle a appris le français lors de sa scolarité en France mais n'a pas suivi de formation en Français Langue Étrangère (FLE) pour pouvoir l'enseigner. Après la Birmanie, elle a de nouveau enseigné le français dans un lycée au Bangladesh afin de préparer les élèves au *High School Diploma* (en vue d'intégrer les universités américaines). Lors de son retour en France, elle a préparé une maîtrise FLE (équivalent du Master 1) puis a effectué un stage à l'ISP où elle a découvert le PP, un programme, qui selon elle, lui correspond entièrement :

[...] un curriculum que moi je considère suffisamment souple suffisamment large pour permettre à chaque professeur de d'y mettre sa créativité il y a une chose que j'aime notamment dans le PYP c'est quand on on nous demande de planifier nos cours on nous demande de faire attention à ce que ce soit engaging pour les étudiants et aussi pour le professeur c'est-à-dire de choisir des activités qui nous correspondent aussi [...] pour avoir plus sans doute d'énergie à le faire enfin ça me semble logique donc ça ça me va bien.

Son expérience à l'étranger l'a beaucoup sensibilisée à l'individualité de l'enfant (à son parcours et son intégration dans le pays et l'école) ainsi qu'à la variété d'élèves présents dans sa classe. Elle travaille à l'ISP depuis 6 ans environ (2-3 ans dans le PPSC et 4 ans dans le PP), à temps partiel ; lors de ses débuts dans le PP, elle était en charge des Grades 4 et 5, qui, par manque de

³⁴ Lors de notre collecte de données, nous avons rencontré quelques problèmes techniques d'enregistrement dont nous parlerons dans le chapitre 6 de la partie II (limites de la recherche).

place à l'école primaire, avaient cours dans les locaux de la *High School*. Cet isolement géographique a été assez difficile dans le sens où elle a eu l'impression de devoir « tout créer », n'ayant pas de matériel adapté pour enseigner les unités.

Lors de notre entretien téléphonique, intAV1 avait enseigné le français dans le PP pendant un an, deux ans auparavant. Elle enseignait aux niveaux avancés dans les Grade 4 et 5. Tout comme intSL1, à cette période là, les Grade 4 et 5 se trouvaient dans les locaux de la *High School*. Avant d'être enseignante de langue additionnelle à l'ISP, elle enseignait le FLE dans une école primaire en Écosse (en suivant un programme structuré), où elle faisait beaucoup de jeux avec les élèves afin de développer leur compétence orale (approche communicative) ; il s'agissait d'une introduction à la langue française, il y avait donc peu d'écrit. Dans le PP, au contraire, elle enseignait le français à des enfants francophones, les attentes des parents étaient différentes et elle travaillait aussi bien l'oral que l'écrit. Elle coopérait beaucoup avec les trois autres professeurs de français et des réunions avaient régulièrement lieu avec la directrice et la coordinatrice du PP.

En ce qui concerne intSF1, après avoir obtenu une licence Langues, Littératures, Civilisations Étrangères (LLCE) en anglais, elle a préparé un Master 1 en didactique du FLE pendant lequel elle a suivi une spécialisation « enseignement aux enfants ». Au moment de l'entretien, elle enseignait la LA dans le PP depuis 5 ans.

Deux enseignantes de classe ont également été interrogées : « intJF1 » (entretien partiellement enregistré de 6 minutes, dans une petite salle, complété par des réponses aux questions par courriel) et « intMF1 » (entretien partiellement enregistré de 12 minutes, dans la salle des professeurs). intJF1 est née en Angleterre et est venue s'installer en France il y a vingt ans. Après avoir obtenu un Master en Psychologie de l'Éducation, elle prépare actuellement un doctorat dans la même discipline (elle étudie le développement de la langue académique chez les enfants apprenant dans une langue différente de leur langue maternelle). Elle travaille à l'ISP depuis dix ans environ, en tant que « teacher for learning support » (enseignante aidant les élèves en difficulté d'apprentissage), poste lui permettant de travailler en collaboration avec les enseignants de classe de tous les Grades. intMF1 est enseignante d'anglais langue seconde.

▪ Les enseignants de St Paul's Grammar School (N=5)

À SPGS, nous avons interrogé les deux enseignants de langue additionnelle (mandarin) : « intSC1 » (entretien enregistré d'une heure, dans sa salle de mandarin) et « intXW1 » (entretien

non enregistré de 30 minutes, dans sa salle de mandarin). intSC1 enseigne le mandarin à SPGS depuis quinze ans, avant que le PP soit mis en place dans l'école, alors que intXW1 enseigne la LA depuis cinq ans : les trois premières années, elle travaillait à temps partiel mais elle est embauchée à plein temps depuis deux ans.

Trois enseignantes de classe ont également accepté de répondre à nos questions. « intMB1 » (entretien enregistré de 20 minutes, dans sa salle de classe), « intAB1 » (entretien enregistré de 16 minutes, dans sa salle de classe) et « intTW1 » (entretien enregistré de 10 minutes, dans la cour de récréation, pendant son service). intMB1 enseigne à SPGS depuis trois ans, dont deux ans dans le PP (à temps plein avec une classe de Year 5) (la première année, elle était enseignante RFF - *Release from Face-to-Face*³⁵). intAB1 est enseignante à SPGS depuis cinq ans (Year 1), elle enseignait auparavant dans des écoles privées du *Board of Studies*. intTW1 travaille dans l'établissement depuis sept ans. Lorsqu'elle est arrivée, le PP venait d'être mis en place (année de test), l'école ayant obtenu l'autorisation l'année suivante.

4.2.3. Les élèves

Nous avons remis des questionnaires (version papier) aux élèves scolarisés en Cours Moyen de première et deuxième année (Year 5 et Year 6 à *St Paul's Grammar School* ; Grade 4 et Grade 5 à *l'International School of Paris*) afin de recueillir des données sociodémographiques, leurs perceptions de l'apprentissage et de l'enseignement de la LA et l'intégration de cet enseignement au sein du Programme Primaire.

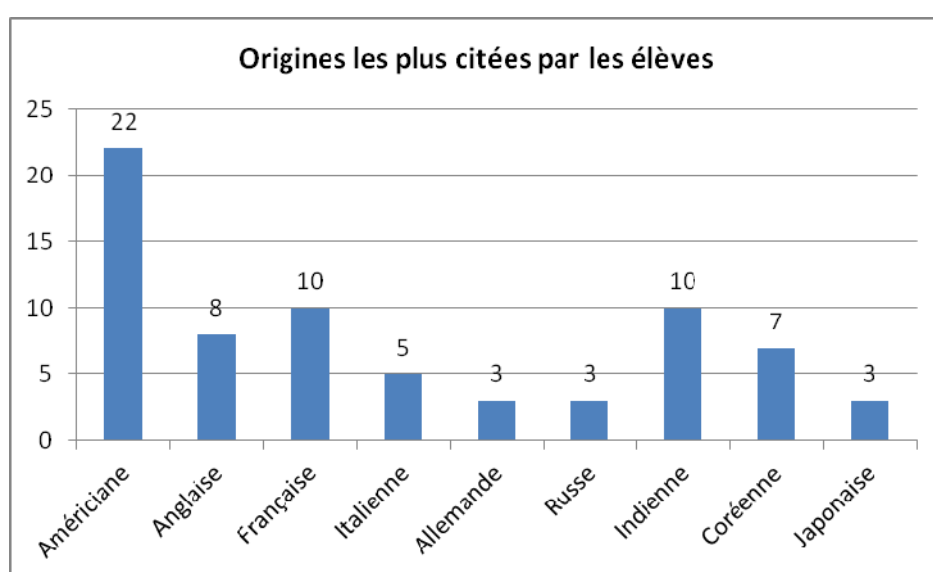
Nous avons choisi ces deux niveaux d'enseignement car des élèves plus jeunes peuvent avoir plus de difficultés dans la lecture et la compréhension du questionnaire. De plus, interroger les élèves de tous les niveaux offerts dans le Programme Primaire aurait abouti à un échantillon trop important pour une recherche doctorale, nécessitant différentes méthodes (focus groups, etc.) et donc plus de temps et de moyens, ce qui nous était impossible. L'ensemble des élèves de Cours Moyen dans les deux écoles représente un échantillon total N=237.

³⁵ Dans les écoles australiennes, tous les enseignants du primaire à plein-temps peuvent bénéficier d'une décharge de deux heures par semaine afin de préparer leurs leçons, recevoir des parents, effectuer des formations ou des stages, etc. Pendant ces deux heures, ils sont alors remplacés par un enseignant RFF.

▪ Les élèves de l'International School of Paris (N=75)

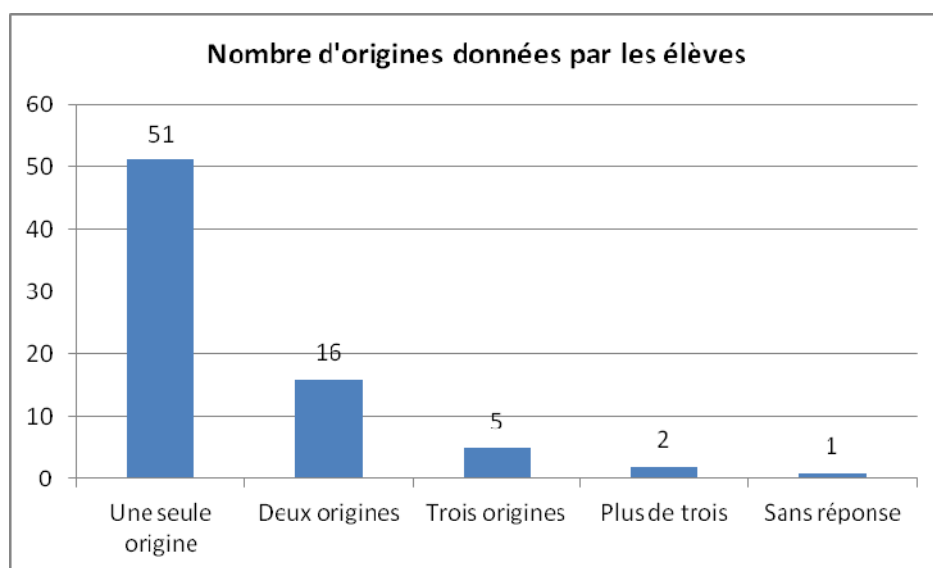
Les élèves interrogés ont une moyenne d'âge de 10,23 ans (11 élèves ont 9 ans, 37 ont 10 ans, 26 ont 11 ans et 1 élève a 12 ans). Nous comptons 36 garçons et 39 filles.

Nous avons demandé aux élèves leurs nationalités, cependant, nous parlerons dans cette recherche d' « origines » car nous pensons que certains élèves ont confondu ces deux termes (voir les limites de la recherche dans le chapitre 6). (Nous avons choisi de prendre en considération toutes les réponses des élèves – qu'ils parlent de nationalités, d'origines, de castes, etc – afin de rendre compte de la diversité culturelle et linguistique telle qu'elle est perçue par ceux-ci).



Graph 1: Origines les plus citées par les élèves – ISP

Les origines les plus citées par les élèves figurent dans le graphique ci-dessus (l'origine américaine étant la plus largement citée (29,33%)). Les autres origines données par les élèves sont les suivantes : canadienne, australienne, suisse, néerlandaise, suédoise, norvégienne, israélienne (toutes citées deux fois), et jamaïcaine, écossaise, irlandaise, espagnole, portugaise, danoise, arménienne, tchèque, ukrainienne, croate, turque, juive, bahreïnienne, koweïtienne, qatarienne, yéménite, namibienne, sénégalaise, bangladaise, malaisienne, brunéienne (toutes citées une fois). Un seul élève n'a donné aucune réponse, ne comprenant sans doute pas la question ou ayant oublié d'y répondre. La majorité des élèves n'a cité qu'une seule origine (68%) (voir le graphique ci-dessous).



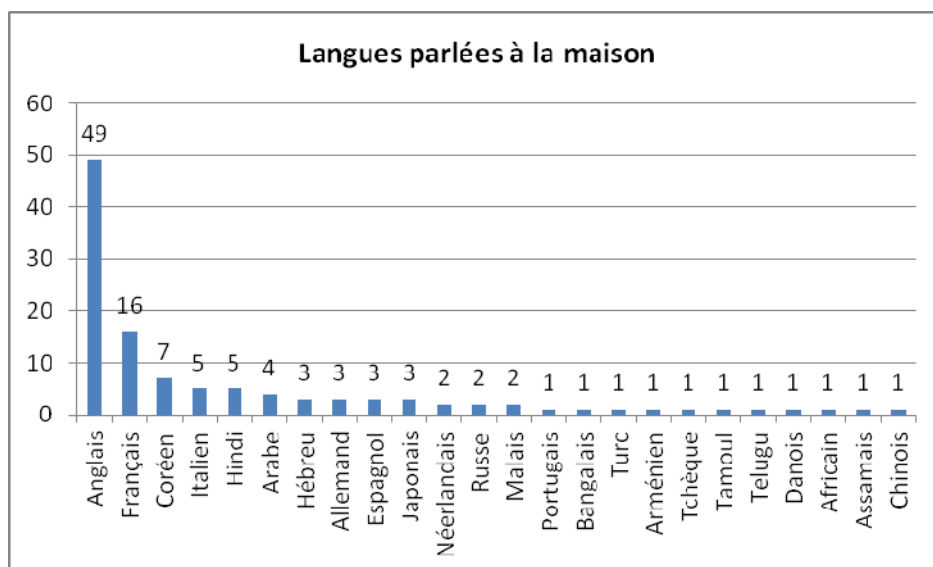
Graph 2: Nombre d'origines données par les élèves – ISP

Les élèves qui ont cité plusieurs origines se représentent cette répartition des langues de manière différente : certains écrivent leur origine principale et notent entre parenthèse l'(les) origine(s) d'un (des) membre(s) de leur famille, par exemple : « English (dad half French) », « English (dad born in Australia) », « Russian (mum is Ukraine) », « American (grandpa Russian) » ; d'autres quantifient leurs origines : « Half German, Half Swiss », « Israeli, English (a little) », « half American, a quarter Swedish and a quarter Norwegian », « half american, half german and a sliver irish »³⁶ ; une autre élève décrit en détail son parcours culturel et linguistique : « Born in London, Mother american, father half swedish-norwegian, lived in Germany for 7 years, in Paris for 3 yrs ». Ces réponses montrent les diverses représentations des élèves par rapport à leurs origines, à l'appartenance culturelle et linguistique, certains les énumèrent simplement, additionnant ainsi leurs origines, d'autres se représentent ces origines de manière quantifiable (un demi, un quart, etc.), montrant ainsi leur degré d'appartenance à telle ou telle culture, les origines des parents, voire des grands-parents, montrent également chez certains élèves l'importance de la famille dans l'appartenance à un pays, une culture.

Nous avons également demandé aux élèves quelles langues ils parlaient chez eux (voir le graphique ci-dessous). Nous avons recensé ici l'ensemble des langues citées par les élèves, y

³⁶ Nous avons choisi de reproduire les réponses des élèves telles qu'ils les ont écrites, ce qui explique les erreurs (absence de majuscules, etc.)

compris celles que les élèves disent parler peu. La langue majoritairement parlée à la maison est l'anglais (que les élèves parlent tout le temps ou bien seulement parfois), suivi du français, puis du coréen, de l'italien, de l'hindi et de l'arabe.

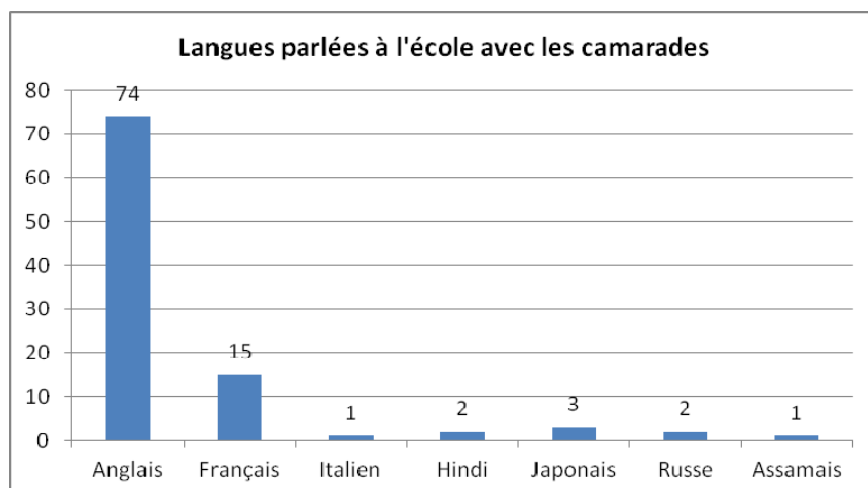


Graph 3: Langues parlées à la maison – ISP

À cette même question « which language(s) do you speak most at home with your family? », la majorité des élèves (56%) a écrit : une seule langue parlée, les autres citent deux voire plus de deux langues. Cependant, ces réponses ne signifient pas que les élèves n'ayant répondu qu'« une langue » ne parlent qu'une langue chez eux : puisque la question interroge les élèves sur la ou les langues les plus parlées, certains d'entre eux n'ont peut-être écrit que la langue parlée le plus souvent, laissant de côté l'(les) autre(s).

Tout comme pour les origines, certains élèves parlent de la proportion selon laquelle ils utilisent telle ou telle langue : « Hebrew (one day a week in English) », « Italian and a bit of english », « Dutch and sometimes English », « English and occasionally French », « Hindi, English and sometimes French », « Japanese sometimes English », « English and sometimes Hebrew », « Mostly French, English, Spanish », « French (sometimes English) », « French, English (English the most) », « English but sometimes German because I lived there for 7 years », « All English », « Dutch (95%) and English (5%) ». Ces marques de temps (parfois, un jour par semaine, occasionnellement, etc.) montrent que les élèves reconnaissent une utilisation plus ou moins fréquente de certaines langues avec leur famille.

Quant aux langues parlées à l'école entre amis (voir le graphique ci-dessous), l'anglais prime avec 98,67% des réponses, tous ayant mentionné l'anglais parmi d'autres langues, sauf une élève qui a répondu qu'elle ne parlait que français.

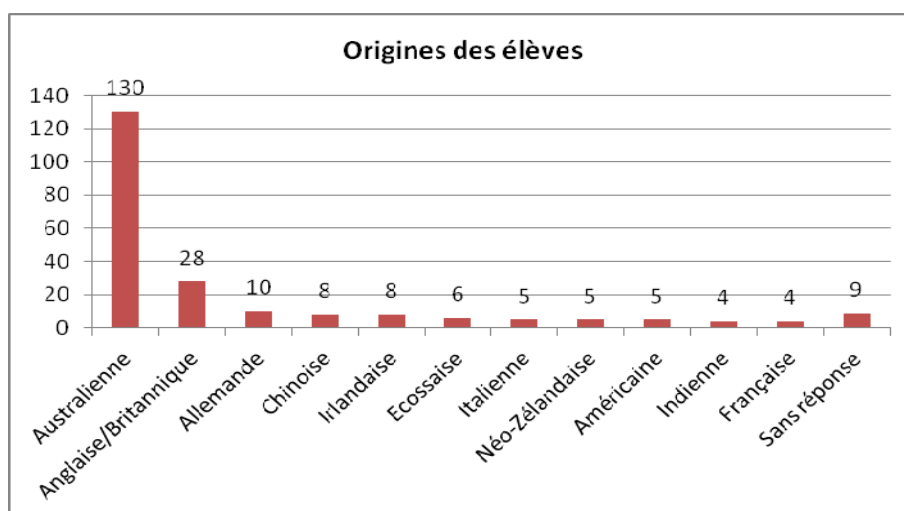


Graph 4: Langues parlées à l'école avec les camarades – ISP

▪ Les élèves de St Paul's Grammar School (N=162)

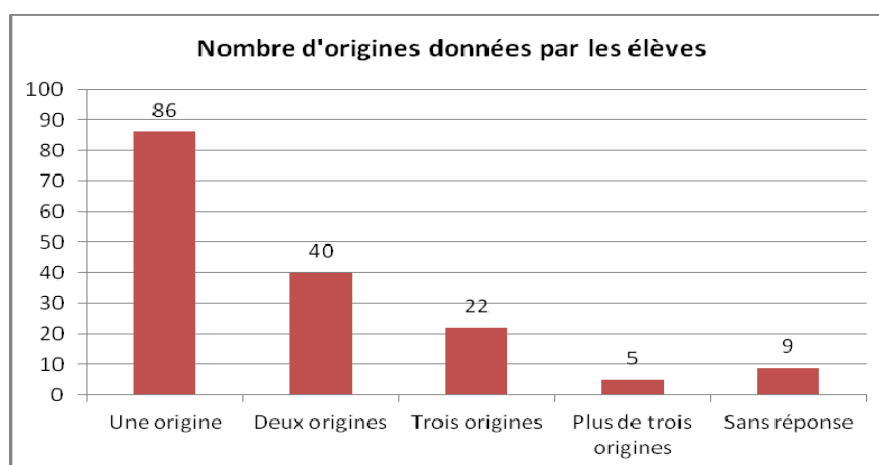
Les élèves interrogés ont une moyenne d'âge de 10,57 ans (5 élèves ont 9 ans, 68 ont 10 ans, 68 ont 11 ans, 12 ont 12 ans et 9 élèves n'ont pas répondu à la question). Nous comptons 77 filles et 77 garçons (9 n'ont pas répondu à la question).

Tout comme pour les élèves de l'*International School of Paris*, nous remplacerons dans cette présentation des élèves le terme de nationalité par celui d'origine. Les origines les plus citées par les élèves figurent dans le graphique ci-dessous. La grande majorité des élèves est australienne (80,25%) : notre échantillon d'élèves à *St Paul's Grammar School* est donc plus homogène que celui de l'*International School of Paris*. Les autres origines citées par les élèves sont les suivantes : maltaise, grecque, canadienne, vietnamienne (citées trois fois) ; libanaise, égyptienne, russe, coréenne (citées deux fois) ; sri lankaise, baranienne (ville en Inde), polonaise, aborigène, sud-africaine, hongroise, latine, espagnole, bolivienne, khmer, sud américain, néerlandaise, croate, soudanaise, galloise, indonésienne, japonaise, chypriote, chilienne, danoise, malaisienne, singapourienne (citées une fois). Deux réponses n'ont pas été comprises (« antimen » et « Iland »).



Graph 5: Origines des élèves – SPGS

À peu près la moitié des élèves n'a cité qu'une seule origine (53,09%). À l'image des élèves de l'*International School of Paris*, les élèves ayant cité plus d'une origine précisent souvent les origines d'un ou de plusieurs membres de leur famille (la population australienne étant en grande partie issue de l'immigration, que ce soit des vagues d'immigrations du XIX^e et du XX^e siècle – en provenance du Royaume-Uni et des pays de l'Europe – ou plus récentes – en provenance de l'Asie) (voir le graphique de la population australienne en fonction des pays de naissance, en annexe 3, volume II, p. 11)



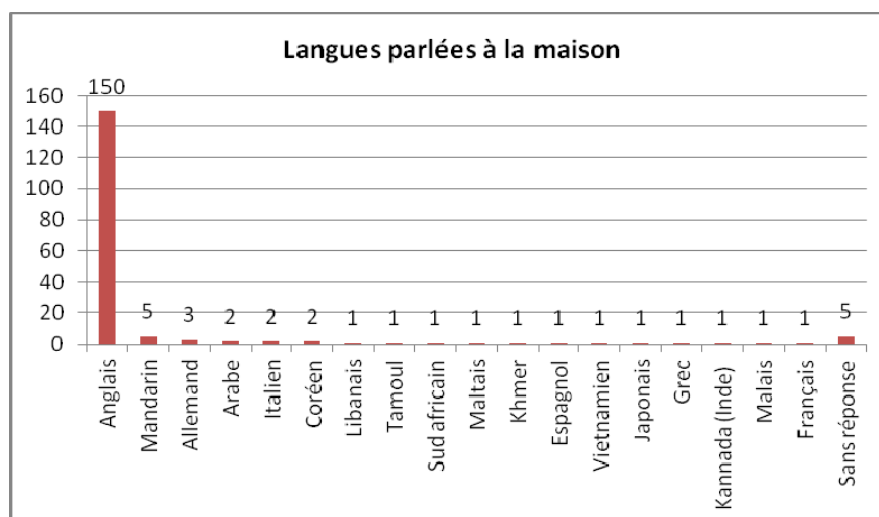
Graph 6: Nombre d'origines données par les élèves – SPGS

Il est intéressant de remarquer la précision avec laquelle certains élèves répondent à cette question « What is your nationality? (If you have more than one nationality, write them all). I am ». Ainsi, nous pouvons penser qu'ils souhaitent revendiquer leur appartenance à une

identité culturelle : « Polish, Australian (+ aboriginal blood) », cette réponse par exemple montre que l'élève en question n'est pas aborigène, mais le fait qu'il puisse avoir du sang aborigène dans ses veines est important à ses yeux, c'est pourquoi il souhaite mettre en avant cette appartenance.

Un autre élève répond : « Irish, Australian, (latin) », cette origine latine est vague mais semble néanmoins importante pour l'élève (il aurait été intéressant de questionner l'élève sur sa représentation du terme « latin »). Ainsi, nous remarquons que le terme « nationalité » fait référence à un ensemble d'origines chez les élèves, que ce soit un pays, une ville, un peuple, une langue, etc.

En ce qui concerne les langues parlées à la maison, la grande majorité des élèves parlent l'anglais chez eux, en famille (92,52%). Certains élèves parlent de temps en temps une autre langue avec un des deux parents, voire avec les deux. Nous n'avons pas compris la réponse d'un élève (inscrit à l'école en cours d'année), nous l'avons donc compté dans les « sans réponses ».



Graph 7: Langues parlées à la maison – SPGS

Comme nous pouvions le prévoir, la quasi-totalité des élèves parlent anglais à l'école avec leurs amis (96,30%), trois élèves disent parler mandarin de temps en temps, un élève dit parler espagnol et un autre coréen. Six élèves n'ont pas donné de réponse (un élève a écrit « français » alors qu'il n'y a fait aucune référence ailleurs, nous pensons que c'est une erreur, nous n'avons donc pas pris en compte cette réponse).

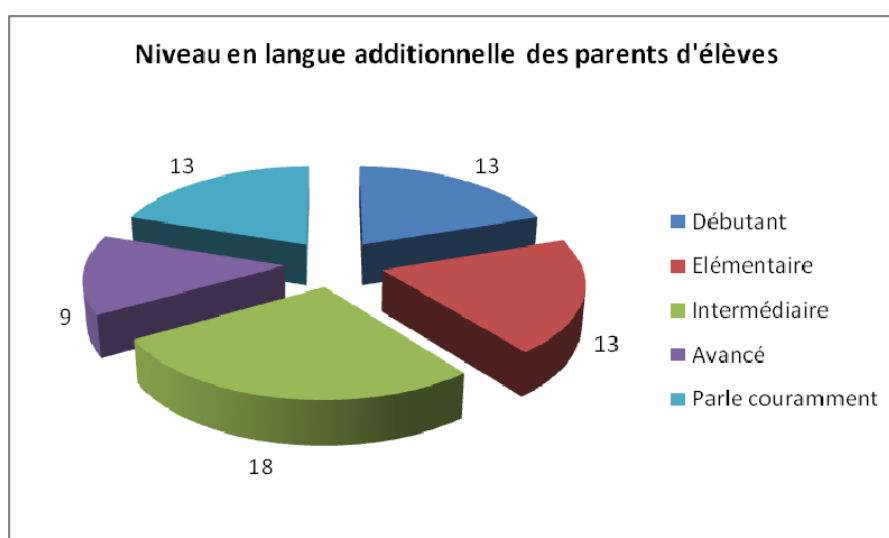
4.2.4. Les parents

Nous avons envoyé des questionnaires en ligne, par le biais des écoles, à tous les parents d'élèves de l'*International School of Paris* et de *St Paul's Grammar School* (au niveau primaire) afin de recueillir des données sociodémographiques, leurs perceptions de l'apprentissage et l'enseignement de la LA et de l'intégration de cet enseignement au sein du Programme Primaire.

Nous avons recueilli au total 129 questionnaires dont 126 remplis totalement ou partiellement (N=69 pour l'*International School of Paris* et N= 57 pour *St Paul's Grammar School*).

▪ Les parents de l'*International School of Paris* (N=69)

Parmi les 69 parents ayant répondu au questionnaire, 4,30% seulement ne connaissent pas le français. Pour les autres parents qui connaissent la langue française (95,70%), nous leur avons demandé leur niveau en langue (voir le graphique ci-dessous).

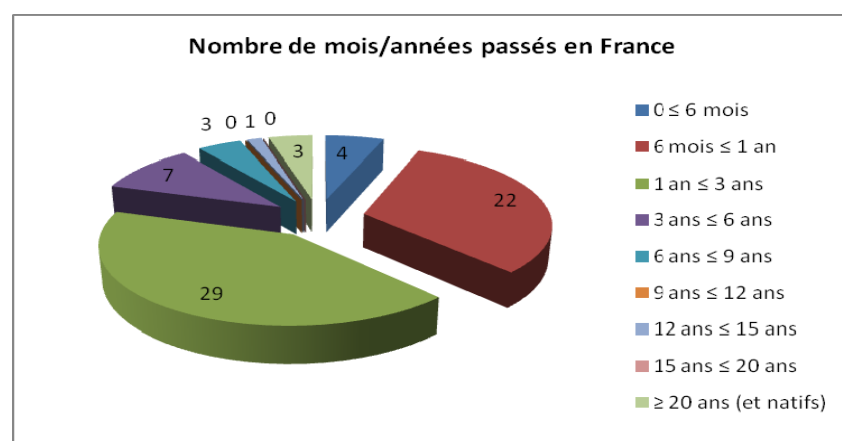


Graph 8: Niveau en langue additionnelle des parents d'élèves – ISP

Nous remarquons que les niveaux sont très variés parmi les parents d'élèves : en effet, 19,70% d'entre eux se disent débutants, d'un niveau élémentaire ou bien parlent couramment français. 27,27% des parents pensent qu'ils sont d'un niveau intermédiaire et 13,64% se disent d'un niveau avancé. Estimer son niveau en langue n'est pas chose facile, et certains parents ont déclaré être entre deux niveaux (« somewhere between beginner elementary » ; « Advanced beginner » ; « intermediate to advanced »), dans ce cas-là, nous avons pris en considération le niveau plus élevé

(par exemple : « advanced beginner » = niveau élémentaire). Un autre parent n'a pas écrit son niveau mais le nombre d'années d'apprentissage « 7 years », nous l'avons donc évalué comme parlant couramment la langue française (en supposant que sept ans est le nombre d'années passées en France). Deux parents sont français.

Par ailleurs, il convient de rappeler que ces niveaux en langues ne signifient pas que les parents aient un niveau équivalent dans toutes les compétences langagières, comme l'affirme en effet l'un d'eux : « fluent but I make lots of mistakes and can't spell to save my life nor can I explain the grammar ». Enfin, les parents de l'*International School of Paris* montrent une motivation pour l'apprentissage de la langue française : « Beginner, started going to a French course in Jan 09. » ; « intermediate, but dying to be fluent! » ; « Beginner and I wish as a child I would have learned rather than starting from scratch as an adult. » ; « Elementary, I have been taking classes since our arrival ». Nous avons également demandé aux parents depuis combien de temps ils étaient en France (voir le graphique ci-dessous).



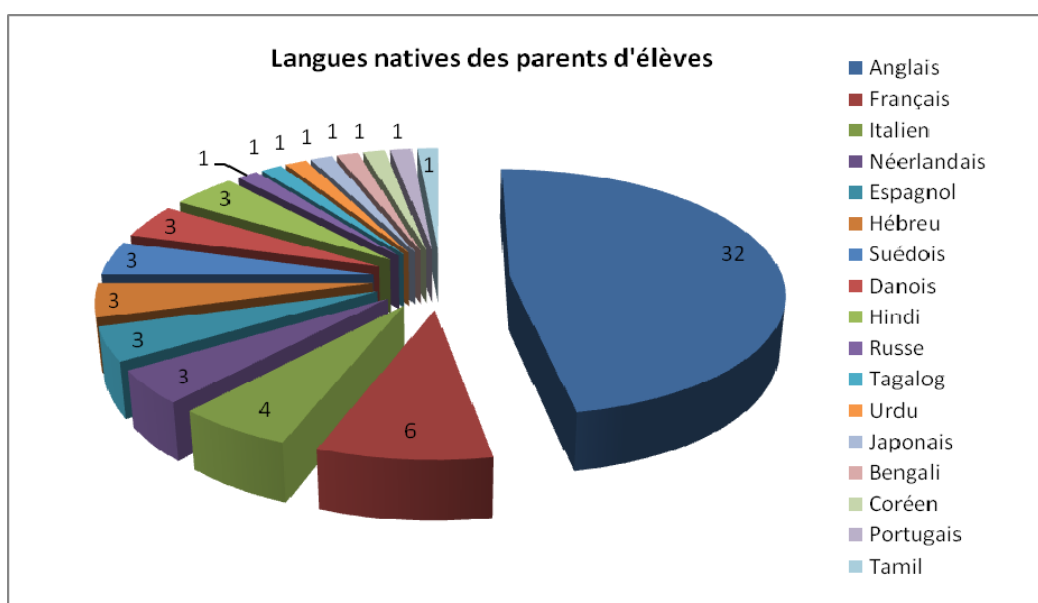
Graph 9: Temps passé en France – ISP

La majorité des familles interrogées est en France depuis au moins six mois (entre six mois et trois ans = 73,91%). 22 des 69 familles sont en France depuis moins d'un an et seulement 4 familles sont nouvellement arrivées (moins de six mois). Pour une famille, c'est un retour en France « This time 1 year (previously we were here for 3 years) ».

Afin de connaître la mobilité de ces familles, nous leur avons demandé s'ils comptaient quitter la France dans les cinq prochaines années : 57 parents ont répondu oui (soit 82,60%), 7 ont répondu non, 5 ne savent pas encore. Ainsi, les familles de l'*International School of Paris* sont très mobiles. En ce qui concerne les familles qui ont l'intention de quitter la France, beaucoup d'entre

elles (40,58%) ne savent pas encore où elles iront (plusieurs pensent aller soit aux États-Unis, soit en Asie). Voici, pour les autres, les destinations citées : États-Unis (17,39%), Israël (4,38%), Danemark (4,38%), Australie, Chine, Nouvelle-Zélande, Malaisie, Autriche, Pakistan, Japon, Corée, Dubaï, Émirats Arabes, Espagne, Inde. Pour certains, c'est un retour au pays d'origine, pour d'autres c'est une nouvelle aventure (soit par choix, soit par nécessité professionnelle).

Comme pour les élèves, nous avons souhaité établir un profil linguistique des parents. 47,8% d'entre eux ont pour langue première l'anglais, ce qui représente presque la moitié des parents interrogés, les autres langues natives des parents figurent dans le graphique ci-dessous.

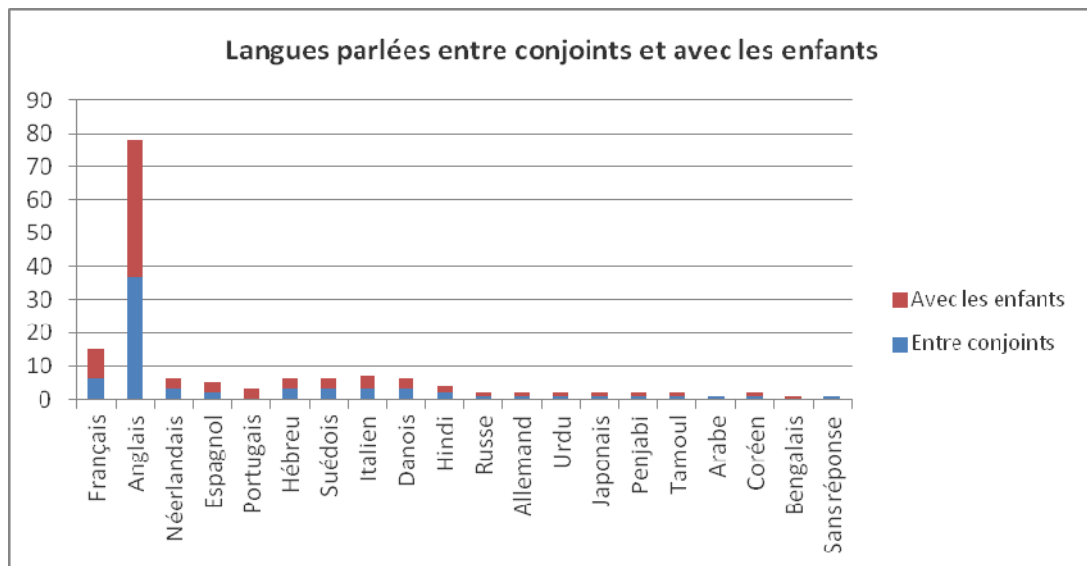


Graph 10: Langues natives des parents d'élèves – ISP

Par ailleurs, la majorité des parents d'élèves et des élèves sont plurilingues, dans le sens où ils parlent au moins deux langues. En effet, 32,84% des parents répondants sont monolingues contre 67,16% plurilingues (c'est-à-dire qui parlent au moins deux langues). De même, 25,37% des conjoints sont monolingues contre 71,64% plurilingues.

Nous avons souhaité également connaître les langues parlées à la maison entre conjoints et avec les enfants, afin de savoir s'il y avait une différence entre les langues utilisées entre les deux parents et celles utilisées avec les enfants. Dans l'ensemble, il n'y a pas de grande différence entre les langues parlées entre conjoints et avec les enfants. Cependant, il est intéressant de remarquer que trois parents parlent portugais à leurs enfants alors que cette langue n'est pas utilisée entre conjoints.

De même, deux parents utilisent l’arabe pour se parler entre eux, mais parlent en anglais avec leurs enfants, et une famille utilise le bengalais dans les discussions avec les enfants alors que cette langue n’est pas utilisée entre les parents.



Graph 11: Langues parlées entre conjoints et avec les enfants – ISP

Par ailleurs, seulement quatre couples utilisent deux langues ou plus pour se parler entre eux, alors que quatorze familles parlent deux langues ou plus à leurs enfants.

Afin de connaître l’importance qu’ils accordent au Programme Primaire, nous leurs avons demandé les raisons pour lesquelles ils avaient choisi l’*International School of Paris*. Voici, dans l’ordre³⁷, les raisons données : le Programme du Baccalauréat International (environ un tiers), l’anglais en tant que langue d’instruction de l’école (environ un quart), la localisation de l’école (environ un quart), l’atmosphère générale de l’école (environ un cinquième), le fait que ce soit une école internationale (environ 15%), la diversité culturelle et linguistique au sein de l’école, les principes et techniques d’enseignement, la réputation de l’école et/ou du programme de l’IB (environ 10% pour chacune de ces trois raisons), la taille de l’école, l’enseignement du français, le programme pédagogique proposé (environ 5%) et enfin parce que c’était le souhait de l’enfant, qu’il y avait des places disponibles et pour l’équipement (environ 1%).

³⁷ Puisque les questions étaient ouvertes, de nombreuses réponses différentes ont été données, celles-ci étant parfois un peu vagues et donc difficiles à catégoriser. Nous ne quantifierons donc pas de manière précise ces réponses.

Parmi les familles qui ont choisi cette école, entre autres parce qu'elle proposait un programme de l'IB, deux parents ont passé le Baccalauréat International et ont beaucoup aimé ce programme, c'est pourquoi ils souhaitent que leur enfant étudie à l'ISP. Pour d'autres, le programme de l'IB permet une continuité dans l'éducation de leurs enfants, quels que soient les pays où ils vont : « like the IB program, move around the world a lot - wish to stay with IB » ; « We also have IB schools near home in the States and thought the consistency would be helpful for when we do move back » ; « PYP program in place allowing continuity in program already started abroad » ; « IB was part of the reason in order to prepare for future schools in other countries ». Certains notent la réputation du programme : « IB programme has good reputation » ; « yes, since IB is world famous system of education », d'autres, sa qualité d'enseignement : « yes, wanted a well-rounded environment with other interesting children with challenging academics » ; « Yes the IB helped us to choose ISP. We think they are good programmes for our children`s school and life education ».

L'anglais en tant que langue d'instruction de l'école est également un point décisif dans le choix de l'école, et ce pour diverses raisons : langue première de l'élève, continuité de l'éducation précédente, apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue première, etc. Voici quelques raisons citées par les parents : « wanted child to first learn to read in mother tongue. » ; « Well previously my children had been studying in English Medium Schools and ISP is one of the authorized International Schools by the Government Of Pakistan where medium of instruction is English » ; « they started in an english school before coming in Paris during our first experience as expatriate and we decided to go on with the english method. » ; « We were moving from a German speaking country and after being thrown into full-time school for a year in a different language, we wished for our children to be able to continue their studies in English. » ; « Because we spent many years in London and my other children are bilingual. I wanted the last one to be the same » ; « We lived in Normandie for 2 years where my children learned to speak French fluently. In Paris, we wanted them to continue to learn French while also advancing in academic subjects in the English language ».

La troisième raison qui prime dans le choix des parents pour l'*International School of Paris* est la localisation de l'école, au centre de Paris, suivie de l'atmosphère générale de l'école. Selon les parents, l'école est accueillante, chaleureuse, le personnel ouvert et aimable, et l'environnement permet aux élèves de s'épanouir sur le plan personnel et scolaire.

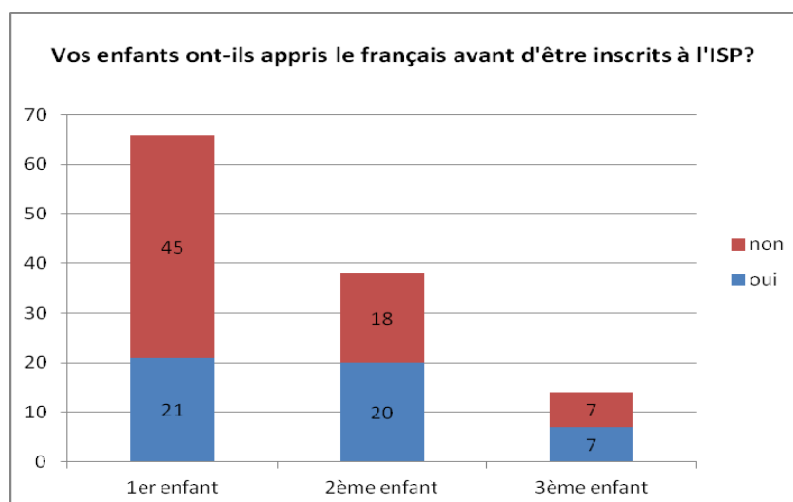
Par ailleurs, environ 15% des parents ont choisi cette école car il s'agit d'une école internationale, ce qui renvoie à un ensemble de critères : l'affiliation de l'école à un réseau d'écoles

à travers le monde, la philosophie de l'école et l'orientation internationale du programme pédagogique, la population diversifiée de l'école, etc. L'inscription de l'élève à l'*International School of Paris* permet donc une continuité dans la scolarisation en France et dans d'autres écoles internationales à l'étranger. Une différence est faite entre une école internationale et une école proposant le Programme Primaire du Baccalauréat International, ainsi, certains parents affirment que le programme de l'IB n'est pas décisif dans leur choix de l'école.

L'intégration de l'élève dans un environnement culturellement diversifié, ainsi que la philosophie et les techniques d'enseignement sont également soulignées : « Diversity of student body ; exposure to a variety of cultures » ; « I was hoping to give my children a global learning experience that included children from all over the world » ; « have the child learn to learn with experiences and not memorization » ; « Special nurturing environment, inquisitorial style of teaching, diversity of student body, openness of teachers and administrators, because the school was one of the only schools in Paris to try to make room for students who are different or have special needs », et enfin :

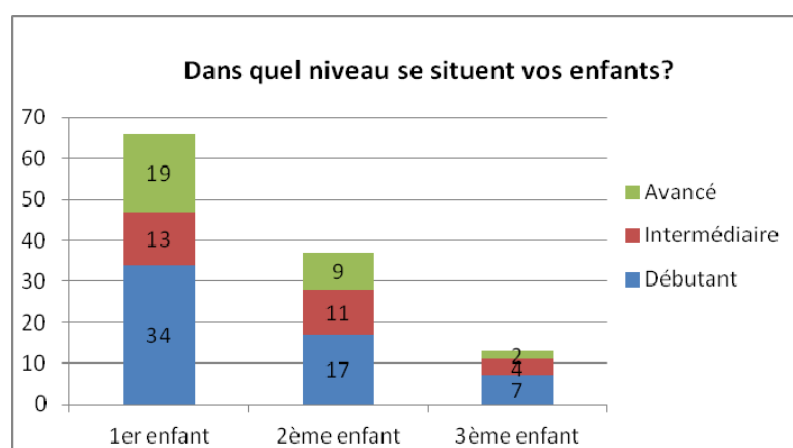
I like that it encourages children to learn, rather than intimidates or pressures or humiliates them into learning. I also very much like that it offers the IB, but it's the general learning environment that's most important to me. Children should be lifelong learners. Enjoying the process is important to me because I believe when people are taught properly, they develop a thirst for knowledge and will continue learning because they want to rather than "because they have to" or because it's necessary to get a good grade.

L'enseignement du français en tant que langue additionnelle n'est finalement que peu cité parmi les raisons qui ont conduit les parents à choisir cette école. Par ailleurs, les enfants inscrits à l'ISP n'ont pas forcément appris le français auparavant, comme le montre le graphique ci-dessous. La plupart des élèves connaissant le français avant leur inscription à l'ISP l'ont appris à l'école (que ce soit en France ou à l'étranger), ou dans un institut de langue française (par exemple à l'Alliance Française). Certains l'ont appris dans le cadre familial.



Graph 12: Apprentissage du français des enfants avant l'inscription à l'ISP

La majorité des parents ayant répondu au questionnaire ont des enfants de niveau débutant en LA (voir le graphique ci-dessous).



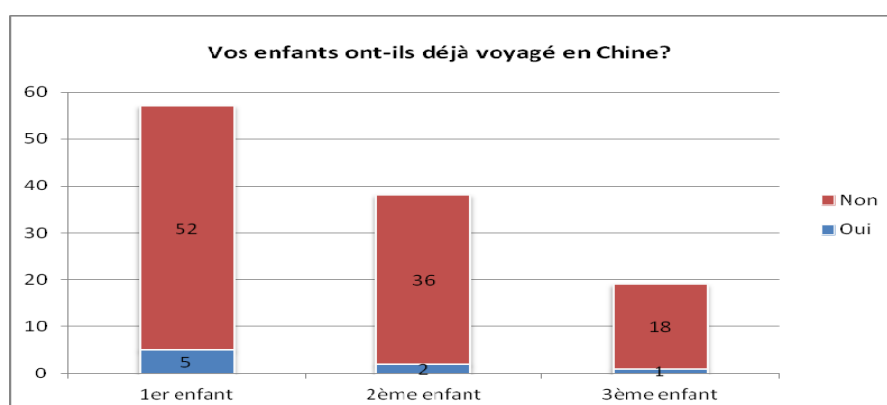
Graph 13: Niveau des enfants en français - ISP

▪ Les parents de *St Paul's Grammar School* (N=57)

Contrairement aux parents de l'*International School of Paris* qui connaissaient, pour la grande majorité, le français, langue additionnelle de l'école, la plupart des parents de SPGS ne connaissent pas le mandarin (82,5%). Parmi les dix parents qui connaissent le mandarin, trois sont d'un niveau débutant, deux d'un niveau élémentaire, un d'un niveau intermédiaire, un d'un niveau avancé, deux parlent couramment le mandarin et un parent japonais ne parle pas le mandarin mais peut lire les caractères chinois.

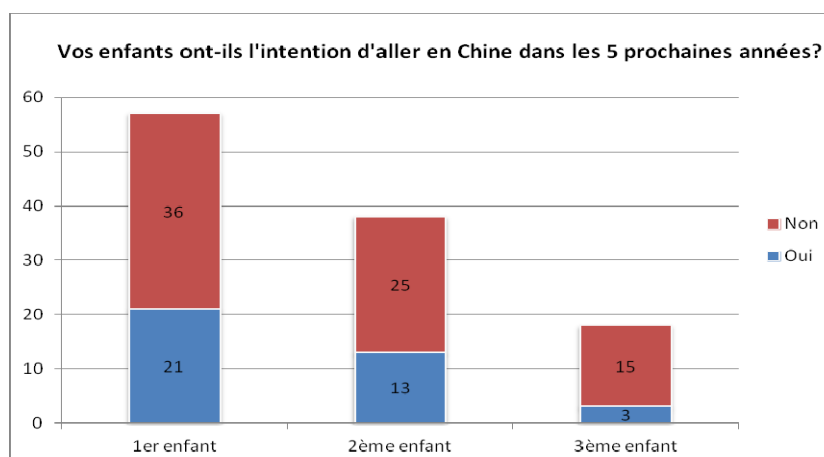
66,7% des parents n'ont jamais été en Chine. Pour les autres, environ douze y sont allés entre une fois et cinq fois, trois entre cinq fois et dix fois, quatre, soit y sont allés plus de 10 fois, soit y ont vécu pendant quelque temps ou sont amenés à s'y rendre régulièrement pour des raisons professionnelles. 57,9% des parents n'ont pas l'intention de voyager en Chine dans les cinq prochaines années. Les 42,1% restants comptent y aller pour des raisons professionnelles (33,3%), pour visiter la Chine (tourisme) (79,16%) ou pour accompagner des voyages scolaires (12,5%). Certains parents pensent qu'un voyage en Chine est bénéfique pour leur enfant afin de consolider ses apprentissages langagiers et culturels : « We wish to take the children there when they become more competent and confident in speaking the language. We (as the childrens parents) intend to take a more serious and diligent approach to learning Mandarin before we travel. » ; « Tourism and to give my two daughters firsthand experience of the language and culture they are learning about. » ; « like to bring the children to visit the important landmarks like the Great Wall and the Forbidden City, as well as the major cities - Beijing and Shanghai ».

De même, très peu d'enfants sont déjà allés en Chine (un élève a néanmoins habité Shanghai pendant 2 ans), comme le montre le graphique ci-dessous :



Graph 14: Voyages effectués en Chine par les enfants – SPGS

Cependant, 36,8% des premiers enfants ont le projet de voyager en Chine dans les cinq prochaines années, le plus souvent pour des raisons touristiques, soit en famille ou en voyage scolaire, afin de découvrir la culture du pays.



Graph 15: Voyages envisagés en Chine par les enfants – SPGS

82,1% des parents ont pour langue native l'anglais. Parmi les autres langues natives, nous trouvons le mandarin (trois parents), le croate (deux parents), le vietnamien, le cantonais, l'arménien, le roumain, le serbe, l'arabe, le japonais, le coréen (plusieurs parents ont deux langues natives). Un parent a également noté des « dialectes chinois » (ses autres langues natives étant l'anglais et le mandarin). Contrairement aux parents de l'ISP, les parents répondant de SPGS sont en grande majorité monolingues (66,07%) contre 33,93% de parents plurilingues (c'est-à-dire parlant deux langues ou plus). Il en est de même pour leur conjoint : 82,14% ne parlent qu'une langue contre 17,86% en parlant au moins deux. Par ailleurs, la quasi-totalité des parents parlent en anglais entre conjoints, seulement deux couples se parlent entre eux dans une autre langue (un couple parle arabe, l'autre coréen), il en est de même pour les langues utilisées lorsque les parents parlent à leurs enfants : 85,45% des parents parlent uniquement anglais avec leurs enfants, les autres parlent deux langues. Ces langues sont (hormis l'anglais parlé par tous les parents) : le mandarin, le français, le coréen, l'arabe, l'arménien, le vietnamien.

À la question *Why did you choose St Paul's Grammar School for your children? Have the International Baccalaureate programmes been part of the reason of your choice?*, les 10 premières raisons données sont les suivantes (dans l'ordre) :

- 1) le programme du Baccalauréat International,
- 2) les valeurs chrétiennes,
- 3) la réputation de l'école,
- 4) les résultats scolaires d'un haut niveau,
- 5) la qualité de l'éducation,
- 6) les principes et techniques d'enseignement,

- 7) la localisation de l'école,
- 8) l'enseignement du mandarin,
- 9) les cours appropriées aux élèves doués et talentueux (appelés « extension classes »),
- 10) la discipline.

Presque la moitié des parents ont choisi cette école car elle offrait un programme du Baccalauréat International. Selon eux, ce programme est une possibilité pour les élèves de pouvoir continuer leurs études à l'étranger, propose des méthodes d'enseignement en accord avec leur conception de l'éducation et aux styles d'apprentissage des enfants et est adapté aux élèves doués. Voici quelques réponses données par les parents : « Yes IB was part of choice to give international opportunity for tertiary study. » ; « Through my husband's work we are transferred overseas every 2-3 years, so the IB program was important for our son to easily integrate into another school. » ; « The IB is very important. If anything were to happen to my husband and myself, our son would be living and studying in Europe where the IB is common place. » ; « The IB programme also gives our children the opportunity to follow their studies outside school internationally, should this be something they wish to do. » ; « Yes. Being new to Australia, my children have been educated in an international school. Since we are not Australians, we may relocate to another country and I would like my children to be well prepared for any school in any country later on » ; « Yes, I believe it will give our children more options in the future. » ; « Yes - we have travelled and intend to continue doing so. An international focus is vital in today's economy and community. » ; « Yes, It provide various kind of knowldege » ; « The IB program is well rounded and reflects my children's learning styles. » ; « Education is important to us and I believe that the IB system promotes free thinking and self learning instead of rote learning. » ; « Very much so as the IB programme allows for greater flexibilty within the curriculum, especially important for gifted kids » ; « My child is gifted and we were advised the IB programme would help extend her » ; « IB results are excellent ».

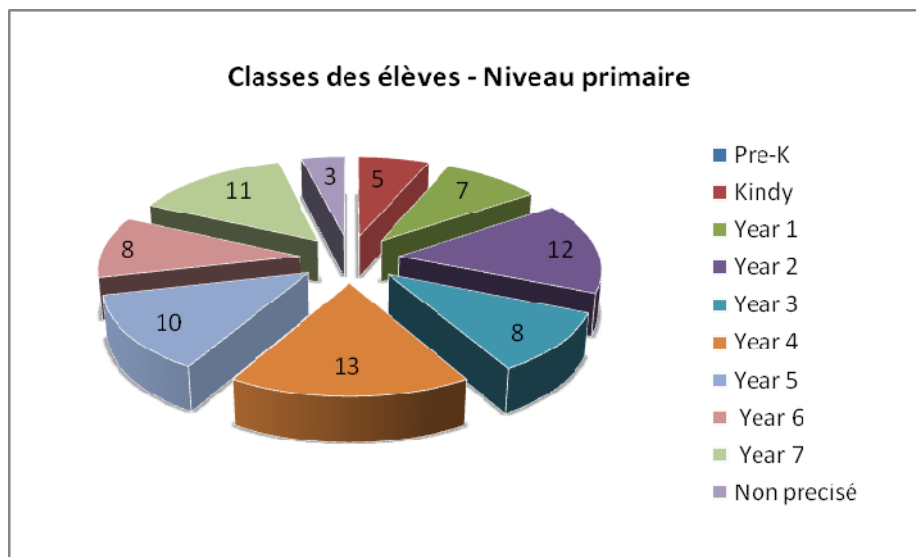
La seconde raison nommée par les parents (environ un quart) est l'éducation chrétienne proposée par l'école, qui n'est pas confessionnelle.

Les bons résultats académiques de l'école sont sources de motivation, tout comme sa qualité d'enseignement (environ 15%). Les principes et techniques d'enseignement sont également appréciés : « Because it was a really good school with really good teachers that care about their students on an indivual basis. » ; « We particularly were pleased with the way the children were taught to investigate issues and take responsibility for their learning. We like that inquiry is encouraged and that they are not just "rote" taught. » ; « because of its reputation as a school that

encourages, promotes and respects intellectual abilities in addition to musical and sporting abilities. It has a true and tested program for gifted and talented children. » ; « Due to their broad approach to education and emphasis in inquiry learning ».

Par ailleurs, l'école propose un vaste choix d'activités extracurriculaires, une discipline rigoureuse, des classes adaptées aux élèves talentueux et des cours de soutien pour les élèves en difficulté.

Les parents d'élèves ayant répondu aux questionnaires ont des enfants se situant dans les classes représentées dans le graphique ci-dessous. Quelques parents ont des enfants au niveau secondaire (cinq enfants en Year 8, quatre en Year 9, quatre en year 10 et un en Year 12).



Graph 16: classe des élèves au niveau primaire – SPGS

Les deux écoles et les participants ayant été présentés, nous allons expliciter la démarche méthodologique utilisée pour mener à bien cette recherche doctorale, puis nous poserons les considérations éthiques et les limites de cette étude.

CHAPITRE 5 :

PROCÉDURES DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

La démarche méthodologique pour mener à bien une étude n'est pas désignée au hasard, elle doit être cohérente avec les questions et les objectifs de recherche. Nous rappelons que cette étude est fondée sur trois questions de recherche principales :

1. Dans quel but les élèves apprennent-ils une langue additionnelle dans le PP dans les deux écoles ?
2. Comment le programme d'enseignement de la langue additionnelle est-il intégré au curriculum du PP dans les deux écoles ?
3. Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils afin d'enseigner la langue additionnelle dans une classe du PP dans les deux écoles ?

Chacune de ces questions a permis l'état des lieux des recherches conduites dans le domaine de l'apprentissage des langues dans le Programme Primaire du Baccalauréat International en trois parties. La méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche est présentée de manière simplifiée dans le schéma ci-dessous (voir la figure 10).

Comme il peut être observé dans ce tableau, la méthodologie proposée pour mener à bien cette recherche doctorale est mixte : des instruments qualitatifs tels que des entrevues semi-structurées ont été utilisés afin d'apprendre comment le personnel enseignant et administratif perçoivent les objectifs, la place et le rôle de l'enseignement de la LA au sein du PP ainsi que les stratégies d'enseignement des enseignants de LA. Des instruments quantitatifs tels que des questionnaires ont été utilisés pour enquêter sur les attentes des élèves et des parents quant aux objectifs et au rôle de l'enseignement de la LA dans le PP. Cresswell (2003) déclare que :

With the inclusion of multiple methods of data and multiple forms of analysis, the complexity of these designs calls for more explicit procedures. These procedures also developed in part to meet

the need to help researchers create understandable designs out of complex data and analyses (Creswell, 2003, p. 208).

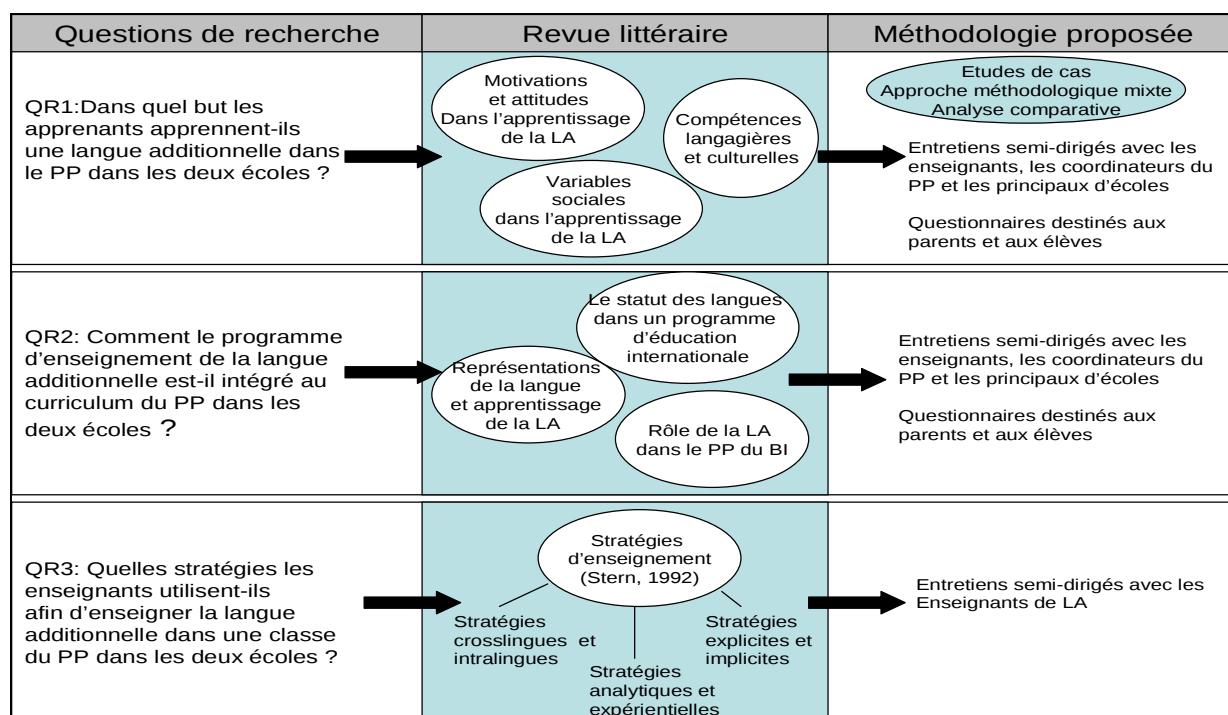


Figure 10: Schéma de la recherche (réalisé par nos soins)

En d'autres termes, une approche méthodologique mixte permet à la recherche de définir des points communs dans les représentations liées à l'enseignement de la LA dans le Programme Primaire et de contraster les résultats obtenus dans les deux écoles. Dans ce chapitre, nous discuterons dans un premier temps de la démarche réflexive qui nous a conduite à choisir certains instruments plutôt que d'autres, puis nous présenterons plus en détail la conception des instruments de cette étude. Nous expliquerons ensuite la procédure de la collecte et de l'analyse de données.

5.1. Approche méthodologique

Notre approche s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de la recherche afin de comprendre la complexité des points de vue plutôt que de tenter de les regrouper dans quelques catégories (Creswell, 2003, p. 8). L'objectif de la recherche est de montrer de la manière la plus transparente possible les perceptions des participants. Pour comprendre ces derniers au mieux, le chercheur doit donc se renseigner sur le contexte socio-historique dans lequel ils vivent et ont vécu et savoir se positionner dans la recherche afin de prendre du recul avec ses propres interprétations.

Des études de cas ont été conduites dans les deux écoles sélectionnées. Neuman (2003) spécifie :

In a case study, a researcher may intensively investigate one or two cases or compare a limited set of cases, focusing on several factors. Case study uses the logic of analytic instead of enumerative induction. In it, the researcher carefully selects one or a few key cases to illustrate an issue and analytically study it (or them) in detail. He or she considers the specific context of the case and examines how its parts are configured (...) Case studies help researchers connect the micro level, or the actions of individual people, to the macro level, or large-scale social structures and processes (Neuman, 2003, p. 33).

Selon Vigour (2005), une étude comparative permet de prendre de la distance par rapport à ce qui nous est familier, mieux connaître l'autre, classer et généraliser (Vigour, 2005, p. 97). S'appuyant sur les travaux de Dogan et Pélassy (1982), elle ajoute que la comparaison de deux cas (analyse binaire) vise à émettre des hypothèses d'une part et d'établir des lois d'autre part. L'auteure ajoute qu'elle permet d'affiner la connaissance de processus, de créer un équilibre entre le général et le particulier et de mettre en valeur les spécificités des deux cas. Cependant, il semble difficile de distinguer ce qui relève du contexte et du phénomène étudié et ce qui relève du général (Vigour, 2005, p. 186).

Une approche comparative de deux cas permet donc de mettre en lumière des traits communs et/ou distincts dans les perceptions qu'a chaque membre de la communauté scolaire du rôle et des objectifs de l'enseignement de la LA dans le PP dans les deux écoles, et de contraster ces traits, au niveau-micro, avec la philosophie générale de l'enseignement et apprentissage de la langue de l'IB, se situant au niveau-macro. Cette comparaison permet d'observer si les pratiques actuelles dans les

deux écoles ainsi que les perceptions du personnel enseignant et administratif correspondent aux besoins des familles et des élèves.

Simon N. Roy (2003) déclare par ailleurs que l'approche de l'étude de cas est plutôt inductive et interprétative, c'est-à-dire que le chercheur tente d'établir des principes à partir des faits observés. Celui-ci, en interprétant les données qu'il recueille sur le terrain, leur donne un sens. Cependant, la difficulté qui réside dans cette interprétation est d'assurer à la recherche une validité et une fiabilité scientifiques, ce qui explique l'importance de multiplier les outils de collecte de données. En effet, une triangulation de données et des instruments limite les biais causés par des erreurs de mesure (voir le chapitre 6). Néanmoins, nous reconnaissons qu'une étude comparée de deux écoles dans deux pays ne permet pas la généralisation des pratiques d'enseignement de la LA à toutes les écoles proposant le PP. Nous devons par conséquent définir les limites de la recherche (voir le chapitre 6) et prendre en compte le contexte des deux pays.

Une étude de type cross-sectionnelle est nécessaire pour cette recherche comparée, étant donné que nous devons enquêter dans deux écoles en France et en Australie dans un temps donné avec des moyens limités. Contrairement à une étude longitudinale, qui a pour but d'examiner les caractéristiques des personnes, de la communauté et des classes, plusieurs fois, sur une longue durée, une étude cross-sectionnelle permet au chercheur d'observer à un moment précis l'ensemble de l'échantillon. Ce type d'étude est davantage pertinent ici puisque l'objectif principal de cette recherche doctorale est de donner une description et une analyse approfondies des perceptions qu'ont les membres de la communauté scolaire du rôle de l'enseignement de la LA, de ses objectifs et des stratégies pédagogiques. Neuman déclare : « cross-sectional research can be exploratory, descriptive, or explanatory but it is most consistent with a descriptive approach to research » (Neuman, 2003, p. 31).

5.2. Réflexions préalables sur les instruments

Tout au long de cette thèse, nous avons multiplié les lectures : sur les compétences langagières et culturelles (Byram & Morgan, 1994; Canale, 1983; Cummins, 2000; Gardner & Tremblay, 1994; Schumann, 1978 entre autres), les croyances et représentations liées aux langues (Borg, 2003; Lightbown & Spada, 2006; Tsang, 2004; Woods, 1996 entre autres), les pratiques pédagogiques (IBO, 2007; Larsen-Freeman, 1987, 2000; Stern, 1992 entre autres), mais également sur d'autres thèmes que nous avions l'intention d'étudier avant de nous rendre compte que cela n'était pas possible dans le cadre d'une thèse de doctorat ; tel est le cas par exemple pour les stratégies d'apprentissage des élèves (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford & Crookall, 1989) et les types de bilinguisme (Hamers & Blanc, 1989; Paradis, 2004) développés ou acquis par les élèves.

Au fur et à mesure que nos questions et nos objectifs de recherche se précisaient, nous réfléchissions aux méthodes et aux outils de recherche les mieux adaptés pour réaliser cette recherche doctorale. Afin d'enquêter sur les différentes stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de langue, nous aurions souhaité effectuer des observations et filmer des séquences dans les classes de langue. Cependant, nous avons fait le choix de ne pas faire d'observation par souci de fiabilité de la recherche : en effet, la LA de SPGS étant le mandarin, nous avons décidé d'apprendre cette langue qui nous était inconnue en suivant des cours du soir dans un organisme privé, en vue de pouvoir acquérir une compétence langagière pour effectuer nos observations ; mais au bout de quelques mois d'apprentissage, nous nous sommes rendue compte que notre niveau en langue ne serait sans doute pas suffisant. Comme nous ne voulions pas observer un cours de langue et tenter d'étudier les stratégies d'enseignement du professeur sans comprendre les interactions en classe (ce qui nous paraissait peu fiable), nous avons décidé de ne pas effectuer ces observations, mais de nous concentrer sur les réponses données par l'enseignant de LA lors de l'entretien. Par ailleurs, nous aurions pu observer les classes de français à ISP, mais ne l'ayant pas fait à SPGS, nous ne voulions pas de déséquilibre entre les méthodes utilisées dans une école et dans l'autre.

Par ailleurs, pour connaître les représentations et les attitudes des élèves, nous envisagions la conduite d'entretiens, en particulier sous forme de focus groups, qui nous semblaient plus adaptés à un jeune public (M. Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002). En effet, les focus groups nous paraissaient intéressants dans le sens où les élèves ne se retrouvent pas confrontés à un adulte, ce qui peut être intimidant pour eux, mais pouvaient parler de leur expérience avec d'autres élèves, créant ainsi une dynamique interactionnelle pertinente pour la recherche. Cependant, se posait alors le

problème de la sélection des participants pour avoir un échantillon représentatif au niveau du nombre d'élèves à choisir, au niveau de leur nationalité, des modalités de sélection (au hasard ? selon un critère défini ?).

Nous envisagions également de distribuer un questionnaire aux enseignants de LA sur leurs expériences personnelles et professionnelles, cependant, les questions posées se rapprochaient beaucoup des questions d'entretien et n'apportaient rien de supplémentaire. Nous avons finalement privilégié l'entretien au questionnaire, permettant ainsi de recueillir de manière plus détaillée et personnelle l'avis des enseignants.

Ainsi, prenant en compte toutes ces considérations et ces difficultés, nous avons finalement opté pour des questionnaires destinés aux élèves, des questionnaires en ligne pour les parents, et des entretiens pour le personnel administratif et enseignant.

5.3. Conception des instruments choisis

5.3.1. Les entrevues semi-dirigées

Des entrevues semi-dirigées (voir les questions d'orientation des entrevues semi-dirigées en annexe 4, volume II, p. 12) ont été utilisées afin de recueillir le point de vue des enseignants et du personnel administratif (principaux d'écoles et coordinateurs du Programme Primaire). Neuman (2003) avance que :

In field interviews, members express themselves in forms in which they normally speak, think, and organize reality. A researcher retains members' jokes and narrative stories in their natural form and does not repackage them into a standardized format. The focus is on the member's experience, the researcher asks questions in terms of concrete examples or situations (...) (Neuman, 2003, p. 391).

Par conséquent, dans une perspective à la fois interprétative et constructiviste, le chercheur et le participant co-construisent un sens sur le sujet étudié et élaborent ainsi un nouveau discours sur celui-ci. Lorraine Savoie-Zajc (2003) identifie quatre buts de l'entrevue semi-dirigée : 1) l'explicitation de l'univers de l'autre, 2) la compréhension du monde de l'autre, 3) l'apprentissage et 4) l'émancipation (du fait de la réflexion pouvant entraîner des prises de conscience chez le chercheur comme chez le participant) (Savoie-Zajc, 2003, pp. 299-300). L'interviewer est à l'écoute, assiste, encourage, annonce les sujets pour que l'entrevue soit efficace, les questions posées doivent être ouvertes, courtes, neutres et pertinentes. Les questions d'orientations pour les entretiens ont été construites à partir de nos objectifs de recherche et de notre revue littéraire.

5.3.1.1. *Les entrevues avec les enseignants de langue additionnelle*

Les entrevues semi-dirigées avec les 6 enseignants de langue additionnelle ont pour but de recueillir leur opinion quant aux compétences langagières et culturelles en LA à enseigner au niveau primaire, la place de cette langue dans le cadre pédagogique du PP ainsi que les stratégies

d'enseignement qu'ils utilisent afin de transmettre la LA aux élèves. Les thèmes de ces entretiens incluent :

1) Les données personnelles et professionnelles

Les enseignants d'une école internationale proviennent dans la plupart des cas de pays différents, il nous paraissait donc primordial de connaître davantage leur parcours professionnel : leurs qualifications, leurs expériences dans l'enseignement, que ce soit dans d'autres établissements ou dans l'école actuelle.

2) Les objectifs d'enseignement de la LA

Nous leur avons demandé quelles compétences langagières et culturelles ils jugent important d'enseigner en LA au niveau primaire, ainsi que la manière dont les compétences culturelles sont intégrées dans le cours de LA.

3) Le rôle et la place de la LA au sein du PP

Afin de connaître davantage leur perception de la LA et de la LI, nous leur avons demandé quel est, selon eux, le statut de la LA dans le monde ainsi que la place qui lui est accordée dans le PP en relation avec les autres disciplines scolaires et le programme de recherche. Il nous semblait également important de recueillir des informations sur l'évaluation de la LA : comment celle-ci est évaluée dans les cours mais aussi l'importance de cette évaluation vis-à-vis des autres disciplines.

4) Les stratégies d'enseignement utilisées

Enfin, questionner les enseignants de LA sur les stratégies qu'ils utilisent pour véhiculer une LA dans le cadre d'un programme d'éducation internationale nous paraissait incontournable. Les enseignants privilégient-ils des stratégies intralingues ou crosslingues ? Donnent-ils aux élèves des règles explicites ou préfèrent-ils que celles-ci soient implicites ? Considèrent-ils la LA comme un objet que l'on peut analyser ou expérimenter (stratégies analytiques Vs expérientielles) ?

La grille d'entretien pour les enseignants de LA a été traduite en français pour être validée par le comité d'éthique de l'Université de Sydney (voir le chapitre 6), afin de pouvoir conduire les entretiens avec les enseignantes de français de l'ISP dans cette langue. Les entretiens avec les

enseignants de classe dans les deux établissements et les enseignants de mandarin à SPGS ont été conduits en anglais (qui est notre langue seconde).

5.3.1.2. *Les entrevues avec les principaux d'écoles, les coordinateurs du Programme Primaire et les enseignants de classe*

Comme pour les enseignants de langue additionnelle, les entretiens semi-dirigés menés avec les enseignants de classe et le personnel administratif de l'école ont pour objectif de recueillir leurs perceptions des compétences langagières et culturelles à atteindre en LA au niveau primaire et le rôle de la LA au sein du PP (seules les stratégies d'enseignement n'ont pas été abordées puisqu'ils n'enseignent pas la LA). Ainsi les thèmes pour ces entretiens correspondent aux 3 premiers thèmes des entretiens destinés aux enseignants de LA, à savoir : 1) Données personnelles et professionnelles, 2) Les objectifs d'enseignement de la LA et 3) Le rôle et la place de la LA au sein du PP.

5.3.2. Les questionnaires

Dans son ouvrage *Méthodes des Sciences Sociales*, Éric Savaresse (2006) définit le questionnaire comme suit :

Le questionnaire est une *technique d'élaboration et de collecte de données* chiffrées. Il prend la forme d'une série de questions rédigées et préétablies, et posées de façon standardisée à un échantillon d'individus, de façon à établir des liaisons statistiques destinées à expliquer leurs pratiques, conduites ou opinions à partir de leur position dans l'espace social. (Savaresse, 2006, p. 37)³⁸.

Afin de recueillir les représentations des élèves et de leurs parents, l'outil questionnaire nous semblait le plus approprié pour obtenir un grand nombre de réponses. Concevoir un questionnaire pour enfants n'est pas chose aisée, nous nous sommes donc aidée des conseils formulés dans l'article de Bell (2007) et de l'ouvrage de Neuman (2003). Il est important de garder en mémoire que les élèves ont tendance à choisir ce qu'ils pensent être la bonne réponse pour faire plaisir aux adultes. Les questions doivent être simples et courtes tout en évitant les formulations indirectes et

³⁸ Les mots en italiques sont présents dans la version originale du texte.

dépersonnalisées (comme par exemple « les enfants en général »). Le chercheur doit éviter l'utilisation de jargon, d'abréviations, d'ambiguïté et d'approximation dans les questions, ainsi que des termes évoquant une émotion ou le prestige, ou encore des questions à double-sens (par exemple « pensez-vous qu'il est plus facile ou plus difficile... ? ») et des questions suggestives. Il/elle doit également éviter de poser des questions trop compliquées pour que les élèves puisse y répondre (vocabulaire non approprié, tournure de phrase complexe, etc.) et éviter de les conduire vers de fausses-pistes (cela peut être le cas par exemple lorsque le chercheur pose une question avec laquelle la personne peut être en désaccord et lui demander ensuite de choisir entre plusieurs réponses concernant cette question). Par ailleurs, mieux vaut employer des questions actuelles et ne pas questionner les élèves sur des comportements antérieurs et leur fournir un nombre suffisant de choix de réponses, en privilégiant si possible les réponses Oui/Non (le « je ne sais pas » est à utiliser à bon escient). Les échelles, s'il y en a, doivent être écrites pour chaque question et être faciles à comprendre ; et pour cela, il est préférable de les écrire en toutes lettres plutôt que d'utiliser des numéros (par exemple « tout à fait d'accord », « pas d'accord », etc.). Nous avons également réécrit les échelles au haut de chaque page et au début de chaque tableau. Enfin, il est important d'ordonner convenablement les réponses. Lors de notre conception du questionnaire destiné aux élèves, nous avons également été attentive à la police et à la taille des caractères pour que cela soit bien lisible (nous avons choisi la police Arial en taille 12) ainsi qu'à la longueur du questionnaire (6 pages, soit 3 feuilles recto-verso).

Une autre caractéristique de nos questionnaires est le public auquel il s'adresse. En effet, les élèves et les familles présentes dans ces écoles sont pour la plupart originaires d'un autre pays et voyagent beaucoup (bien que la population à *St Paul's Grammar School* soit plus homogène et originaire d'Australie). Bien évidemment, le mieux aurait été de traduire le questionnaire pour chaque enfant et les parents n'ayant pas pour première langue l'anglais, or cela nous aurait pris trop de temps et aurait été trop coûteux. Par conséquent, nous avons choisi de rédiger ces questionnaires en anglais, la langue d'instruction de l'école et reconnue comme langue internationale. Nous avons cependant été prudente quant aux termes choisis pour chaque question, en particulier pour le questionnaire destiné aux enfants, en notant par exemple, « chinois » ou « français » au lieu de « langue additionnelle » (malgré nos précautions, il y a eu certaines erreurs de compréhension que nous expliciterons dans les limites de l'étude, chapitre 6).

Des questionnaires ont ainsi été distribués aux élèves âgés de 9 à 11 ans environ et aux parents afin de rassembler des données sociodémographiques d'une part et leurs perceptions de l'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire d'autre part. Puisque ces questionnaires ont trait aux représentations et attentes des membres de la communauté scolaire, nous avons opté pour trois types de question : le premier est basé sur une échelle de Likert qui nous permet d'évaluer jusqu'à quel point les personnes interrogées sont en accord ou en désaccord avec les affirmations proposées. Pour les questionnaires destinés aux parents, les degrés d'accord sont au nombre de sept, ce qui leur permet de n'émettre aucun avis (ni d'accord, ni de désaccord), en revanche, nous avons choisi un nombre pair de degrés d'accord pour les élèves (au nombre de quatre) afin de les forcer à choisir entre le positif ou le négatif (nous voulions éviter que les élèves choisissent la facilité en répondant « je ne sais pas »). Le second type d'interrogation est constitué de questions ouvertes, ce qui permet aux personnes d'exprimer leurs sentiments au sujet d'une affirmation et/ou de donner leur point de vue. Enfin, notre troisième type de question permet de choisir entre des réponses multiples, les plus simples concernant le choix entre « Oui » ou « Non ».

5.3.2.1. *Le questionnaire destiné aux élèves (voir en annexe 5, volume II, p. 17)*

Les dimensions d'analyse dans le questionnaire des élèves se présentent comme suit :

1) Données sociodémographiques (« Part C » dans le questionnaire)

À la fin du questionnaire, nous avons demandé aux élèves leur âge, s'ils étaient un garçon ou une fille, leur(s) nationalité(s), la (les) langue(s) parlée(s) à la maison ainsi que la (les) langue(s) parlée(s) à l'école avec les amis. Ces données sociodémographiques nous permettent d'établir un profil sociolinguistique de notre corpus.

2) Motivations pour l'apprentissage de la langue additionnelle (« Part A » dans le questionnaire)

Cette partie sur l'attitude des élèves vis-à-vis des cours de LA se compose de quatre questions et deux échelles de Likert. Parmi les questions, nous leur demandons l'importance, selon eux, d'apprendre la LA, à quel point ils apprécient (ou non) les cours de LA, le soutien dont ils disposent de la part des membres de la famille pour les devoirs et révisions en LA ainsi que les ressources en LA disponibles à la maison.

La première échelle porte sur leurs motivations pour apprendre la LA à travers des propositions (par exemple : « être capable de parler avec les Français » (pour l'ISP) ou encore « avoir de bonnes notes »). Certaines propositions sont différentes pour les élèves de l'ISP et les élèves de SPGS. Pour cette échelle, les élèves peuvent choisir entre quatre degrés d'accord : « Yes, definitely important ! », « Yes, it's important », « Not really important » et « Not important at all ». À la suite de cette première échelle, les élèves ont la possibilité de proposer d'autres éléments qu'il leur paraît important d'apprendre. La seconde échelle concerne les compétences culturelles et langagières qu'ils jugent importantes dans les cours de LA (par exemple : « Reading in French is... » (pour l'ISP), « Understanding when someone speaks in Mandarin Chinese is... » (pour SPGS) ou bien « Learning the History and Geography of China is... »). Quatre degrés d'accord sont également proposés pour cette échelle : « Very important », « Important », « Not really important » et « Not important at all ».

3) Perception du rôle et de la place de la langue additionnelle dans le Programme Primaire (« Part B » dans le questionnaire)

Cette partie est une échelle de Likert regroupant 12 affirmations auxquelles les élèves doivent répondre s'ils sont d'accord ou non avec celles-ci. Ces affirmations traitent, entre autres, du statut de la LA en relation avec la langue maternelle et la langue d'instruction, de la relation entre la LA et le programme de recherche, de l'évaluation de la LA, des opportunités de continuité d'études après le PP (par exemple : « I feel proud of myself when I say to other people that I learn Chinese » (pour SPGS), « My mother tongue is a very respectable language », « There should be more than one foreign language at school », « Chinese is linked to the programme of inquiry » ou encore « I think studying in this school will help me continuing my studies in another country »). Pour cette échelle, nos quatre degrés d'accord sont les suivants : « Yes, definitely ! », « Yes », « Not really » et « Not at all ».

5.3.2.2. *Le questionnaire destiné aux parents (voir en annexe 6, volume II, p. 25)*

Les questionnaires destinés aux parents ont été mis en ligne afin de toucher tous les parents et d'obtenir ainsi un maximum de réponses. Ceux-ci ont donc été réalisés grâce au logiciel de sondage en ligne et d'enquête appelé SurveyMonkey³⁹, après un premier essai sur LimeSurvey⁴⁰ qui

³⁹ Site Internet: <http://fr.surveymonkey.com/>

ne nous convenait pas entièrement. SurveyMonkey a été choisi pour permettre au chercheur de mettre le logo des deux affiliations (universités de Nantes et Sydney ainsi que le laboratoire CRINI [Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité]). L'université de Sydney possède certes une plateforme pour les questionnaires en ligne, or nous n'aurions pas pu y intégrer le logo de l'université de Nantes. De plus, SurveyMonkey nous permettait de définir un ordre aléatoire des questions afin de ne pas biaiser les réponses (c'est-à-dire qu'à chaque fois que le questionnaire est ouvert, l'ordre des questions est changé).

Les dimensions d'analyse du questionnaire destiné aux parents se présentent comme suit :

1) Les données sociodémographiques

Dans la quatrième partie de notre questionnaire, nous avons demandé aux parents quelle(s) langue(s) étaient parlées par les différents membres de la famille, quelle(s) langue(s) ils parlaient à la maison (entre conjoints et avec les enfants), pourquoi ils avaient choisi cette école (ISP ou SPGS) et si les programmes du Baccalauréat International avaient influencé ce choix. Nous leur avons également demandé combien de leurs enfants étudiaient dans cette école et, pour l'ISP, si leur(s) enfant(s) avaient appris le français avant leur inscription à l'ISP ainsi que le niveau dans lequel il(s) se trouvait (-ent) (cette question n'a pas été posée aux parents de SPGS puisque le chinois mandarin n'est pas la langue du pays d'accueil, nous nous doutions que peu d'élèves, voire aucun d'entre eux, n'avaient appris cette langue avant l'inscription à SPGS. De surcroît, il n'y a pas de groupes de niveau dans cette école).

2) Motivations pour l'apprentissage de la LA par leurs enfants

La deuxième partie de notre questionnaire aux parents, intitulée « your attitude towards additional language (L2⁴¹) teaching in the PYP », comporte trois échelles de Likert, et quatre questions pour le questionnaire de l'ISP et six questions pour le questionnaire de SPGS.

La première échelle de Likert concerne les opinions des parents vis-à-vis de l'enseignement des langues en général et comporte 10 affirmations (par exemple « Knowledge of a foreign language helps broaden one's mind (tolerance, larger vision of the world and others, etc.) », « It is important

⁴⁰ Site Internet: <http://www.limesurvey.com/>

⁴¹ L'abréviation L2 a été utilisée dans les questionnaires car elle est plus répandue qu'AL (Additional Language)

to speak more than one language fluently », ou bien « Some people are good at learning languages, other are not »).

La seconde échelle se compose de 14 affirmations pour SPGS et 15 affirmations pour l'ISP portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la LA dans l'école (par exemple : « It is important that my child(ren) are able to write in French » (pour l'ISP), « It is important that my child(ren) have fun in the French classroom », ou encore « It is important that my child(ren) learn to spell correctly French words »). Pour ces deux premières échelles, les parents doivent choisir entre les sept degrés d'accord : « Strongly agree », « Agree », « Somewhat agree », « Neither agree nor disagree », « Somewhat disagree », « Disagree » et « Strongly disagree ».

La troisième échelle comporte seulement deux affirmations en relation avec le soutien qu'apportent les parents à leur(s) enfant(s) : « I help my child with his/her Mandarin homework/revisions » et « I ask my child what he/she learned in the Mandarin class » (pour SPGS). Les parents choisissent entre les degrés d'accord suivant : « Always », « Often », « sometimes », « Rarely » et « Never ».

Les autres questions portent sur le nombre de ressources en LA disponibles à la maison, s'ils ont des connaissances en LA et à quel niveau ils pensent se situer, etc.

3) Perception du rôle et de la place de la langue additionnelle dans le Programme Primaire

La troisième partie de notre questionnaire destiné aux parents s'intitule « Value of additional language teaching in the PYP ». Elle comporte une échelle de Likert et une question sur leur langue native. L'échelle propose 17 affirmations telles que « I believe French is an integral part of the Primary Years Programme » (pour l'ISP), « It is important to know the French language today. », « Learning any foreign language is important in the International Baccalaureate Primary Years Programme. », « An international education programme should propose more than one foreign language at the primary school level. », etc. Les degrés d'accord sont les mêmes que pour les autres échelles (de « Strongly agree » à « strongly disagree »).

Après avoir expliqué la conception des instruments de collecte de données, voyons à présent les procédures de collecte et d'analyse des données.

5.4. Procédure de collecte et d'analyse des données

La matrice ci-dessous résume les différents instruments de collecte de données et mode d'analyse utilisés pour répondre aux trois questions de recherche :

Instruments De collecte de données	QR1: Dans quel but les apprenants apprennent-ils une langue additionnelle dans le PP dans les deux écoles ?	QR2: Comment le programme d'enseignement de la langue additionnelle est-il intégré au curriculum du PP dans les deux écoles ?	QR3: Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils afin d'enseigner la langue additionnelle dans une classe du PP dans les deux écoles ?	Procédure d'analyse Approche méthodologique mixte
Entretiens avec les enseignants de LA	Les entretiens avec les enseignants de LA permettent de recueillir leurs perceptions des objectifs d'enseignement de la LA (compétences langagières et culturelles)	Ces entretiens permettent de savoir comment ils perçoivent leur intégration dans le programme de recherche, leur coopération avec les enseignants de classe et l'évaluation de la LA dans le PP.	Ces entretiens permettent au chercheur de déterminer les différentes stratégies utilisées pour enseigner la LA à de jeunes enfants dans le cadre d'un programme d'éducation internationale.	Analyse qualitative Les entretiens sont codés et analysés à l'aide du logiciel Nvivo (version 9)
Entretiens avec les enseignants de classe, les principaux d'école et coordinateurs du PP	Ces entretiens informent sur les perceptions qu'a le personnel enseignant et administratif des objectifs d'enseignement de la LA (compétences langagières et culturelles)	Ces entretiens permettent de savoir comment ils perçoivent l'intégration de la LA dans le programme de recherche, leur coopération avec les enseignants de classe et l'évaluation de la LA dans le PP.		Analyse qualitative Les entretiens sont codés et analysés à l'aide du logiciel Nvivo (version 9)
Questionnaires aux parents	Les questionnaires destinés aux parents permettent d'identifier leurs attentes vis-à-vis des objectifs d'enseignement de la LA	Les questionnaires destinés aux parents permettent d'identifier leurs attentes vis-à-vis de l'intégration de la LA dans le programme de recherche et son évaluation au sein du PP.		Analyse quantitative Les questionnaires sont analysés à l'aide d'Excel
Questionnaires aux élèves	Les questionnaires destinés aux élèves permettent d'identifier leurs attentes vis-à-vis des objectifs d'enseignement de la LA	Les questionnaires destinés aux élèves permettent d'identifier leurs attentes vis-à-vis de l'intégration de la LA dans le programme de recherche et son évaluation au sein du PP.		Analyse quantitative Les questionnaires sont analysés à l'aide d'Excel

Table 5: Matrice de la recherche (réalisée par nos soins)

5.4.1. Procédure de collecte de données

Nous avons assisté à une réunion à *St Paul's Grammar School* entre enseignants de langue additionnelle (de SPGS mais aussi d'autres écoles) au début de notre recherche doctorale. Cette « pré-enquête » nous a permis de mieux définir notre objectif de recherche en cernant les différents problèmes auxquels étaient confrontés les enseignants de LA au quotidien, que ce soit dans leur classe ou dans l'école.

Par ailleurs, nous n'avons pas eu le temps de mener une étude pilote, cependant, nos instruments de recherche (grilles d'entretiens et questionnaires destinés aux élèves et aux parents) ont été relus et corrigés par nos deux directeurs de recherche, par une collègue *Senior Lecturer* et *Thesis Examination and Progress Review Coordinator* de l'Université de Sydney et validés par le comité d'éthique de l'Université de Sydney (voir le chapitre 6 sur les considérations éthiques de la thèse). De plus, les questionnaires passés aux élèves de SPGS ont permis de détecter quelques erreurs qui ont été corrigées pour l'ISP :

- pour la question 3, nous avons écrit « other » à la fin de l'échelle de Likert, nous avons modifié pour la phrase suivante « other things that you think are important » pour une meilleure compréhension de la part des élèves ;
- pour la question 4, nous avons ajouté au questionnaire de l'ISP la réponse suivante : « I don't have homework » ;
- pour la partie B, nous avons défini le terme « mother tongue » en ajoutant entre parenthèse « language you speak since you are a baby ».

De même, le questionnaire destiné aux parents a été envoyé une première fois avec le titre *Additional Language Teaching within the Primary Years Programme (SPGS) PILOT STUDY VERSION* aux parents de SPGS, par le biais de l'école, en leur précisant qu'il s'agissait d'une étude pilote afin d'améliorer nos outils de recherche, et que leurs remarques nous étaient donc nécessaires. Or, les trois personnes ayant participé à cette étude ont tout de suite répondu aux questions sans émettre de commentaires. Ces trois questionnaires remplis n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des données.

Les questionnaires des élèves ont été administrés en groupe (entre 20 et 30 minutes), dans les salles de classes (en avril 2009 pour SPGS et mai 2009 pour l'ISP) (voir un échantillon des questionnaires remplis d'élèves de l'ISP en annexe 7, volume II, p. 42). Cette procédure permet au chercheur d'obtenir un taux élevé de réponses et de pouvoir répondre aux questions posées par les

élèves. De plus, ceux-ci sont davantage attentifs puisqu'ils se retrouvent dans leur environnement de travail (Philogène & Moscovici, 2003). Les questionnaires destinés aux parents ont été mis en ligne en juin 2009 et le lien a été envoyé aux parents d'élèves par mail avec un message expliquant l'objectif de cette recherche. Tout comme les questionnaires envoyés par courrier, les questionnaires en lignes présentent des avantages (peu coûteux, pas de biais induit par la présence du chercheur, plus de temps pour répondre) mais également des défauts :

Le premier de ceux-ci est son taux de réponse très peu élevé. Une fraction relativement petite des gens contactés prendra le temps et la peine de répondre. Et ceux qui le font risquent de former un échantillon autosélectionné. Quand les sujets répondent au questionnaire, il manque au chercheur la possibilité de corriger les malentendus, de lancer des ballons d'essai auprès des sujets, ou de proposer des explications en réponse aux demandes d'éclaircissement. Enfin, ce type d'enquête ne convient pas du tout aux personnes qui ne savent pas bien lire, aux malvoyants et à ceux qui ne maîtrisent pas la langue (Philogène & Moscovici, 2003, p. 50).

En ce qui concerne les entretiens avec le personnel enseignant et administratif (voir la retranscription des entretiens en annexe 8, volume II, p. 91), nous avons passé deux jours à SPGS et deux jours à l'ISP. La durée moyenne des entretiens est de 30 minutes, ceux-ci ont été conduits dans des salles de classe, la salle des professeurs ou des bureaux (pour les directeurs et coordinateurs du PP). Un entretien a cependant été conduit dans la cour de récréation. À SPGS, cinq entretiens ont été enregistrés et un autre n'a pas été enregistré. À l'ISP, quatre entretiens ont été enregistrés, un entretien a été conduit au téléphone, et pour deux entretiens, il y a eu des soucis d'enregistrement, par conséquent, les enseignantes ont répondu aux questions par écrit.

5.4.2. Procédure d'analyse des données

Cette étude rassemble à la fois des données qualitatives et quantitatives. En ce qui concerne la recherche qualitative, une immersion totale dans les données tout au long du processus de collecte et d'analyse est importante pour s'assurer que le codage est fiable. En effet, les données qualitatives peuvent être « imprécises, diffuses (...) basées sur le contexte et peuvent avoir plusieurs sens »⁴²

⁴² Notre traduction, à partir de la citation originale : « imprecise, diffuse (...) context-based and can have more than one meaning ».

(Neuman, 2000, p. 419), aussi est-il nécessaire que le chercheur connaisse le contexte dans lequel les données sont recueillies.

Une immersion totale dans les données suppose que le chercheur a été l'interviewer, qu'il a transcrit les entretiens et les a codés. Pour la transcription de nos entretiens, nous avons, dans un premier temps, effectué une transcription « libre », c'est-à-dire sans conventions particulières, puis, lors d'une deuxième écoute, nous avons utilisé les conventions de transcription régissant la banque de données VALIBEL⁴³. Celles-ci non seulement respectent l'orthographe conventionnelle mais permettent également de rendre compte des phénomènes liés à l'interaction. Bien qu'une analyse de contenu des entretiens a été privilégiée, l'utilisation des conventions Valibel permettent de structurer la transcription et de mettre en relief le ressenti des participants, en notant les hésitations (pauses longues, silences...), les gênes, les rires, etc. Les entretiens semi-structurés ont été codés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo, version 9, dans le but d'identifier des thèmes émergents, des explications et de créer un ensemble cohérent et significatif (Sarantakos & Sarantakos, 1998). Ces thèmes permettent ainsi de comparer les perceptions des membres de la communauté scolaire des deux écoles et de les contraster également avec les recommandations reconnues comme « idéaux types » de l'IB (Neuman, 2003, p. 450).

Ainsi, un premier codage des entretiens a été effectué en 2010, selon les codes suivants :

Tree Nodes			
Name	Sources	References	
Information on AL in the school and context	10	60	
personal information	2	4	Re
Personal experience	4	6	
professional experience in school	13	27	
Purpose of ALT	4	12	
Cultural competences	11	58	
Language competences	12	58	
PYP Philosophy	3	9	
Teachin strategies in AL	2	6	
Activities	10	55	
Place of languages in class	8	23	
Teaching strategies	12	54	
Value and place of ALT	2	12	
Assessment of AL	12	38	
Perception of AL in the porgramme	12	75	
Perception of AL in the world	7	15	

Figure 11: Liste des codes lors du premier codage des entretiens

⁴³ Document disponible sur le Site de l'Université Catholique de Louvain :

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

Un second codage (contre-codage) des entretiens a été effectué en septembre-octobre 2011, selon un codage mêlant des codes libres et des codes prédéfinis :

Nodes		
Name	Sources	References
Children's perceptions	5	10
Chinese Eisteddfod	1	1
Collaboration between teachers	9	21
definition LA	1	2
Family support for AL at home	2	3
information on AL in school	10	61
Information on the school	4	16
Issues of AL teaching in PYP	10	56
Lesson planning	5	7
Parents' choice for the school	1	5
Parents' expectations regarding AL teaching	7	15
Personal information	13	32
Personal experience	6	9
Professional experience	13	27
Proposition for improvement	3	30
Purpose of AL teaching	13	130
Cultural competence	13	58
General purpose of AL teaching	12	61
Language competence	13	47
PYP philosophy	10	31
Support from outside	1	1
Teaching strategies in AL	12	98
Activities in class	10	52
Place of languages in AL lesson	6	25
teaching strategies	12	80
Value and place of AL teaching	13	130
Assessment in AL	13	47
Perception of AL in the programme	13	80
Perception of AL in the world	8	16

Figure 12: Liste des codes lors du second codage des entretiens

Les données quantitatives collectées grâce aux questionnaires destinés aux élèves et aux parents d'élèves ne visent pas à tester une hypothèse ou à mesurer une variable, mais à donner une description poussée des perceptions des parents et des élèves vis-à-vis de l'enseignement de la LA dans le PP. Toutes les réponses des élèves ont été entrées dans un fichier Excel (voir les tableaux des

réponses des élèves aux questionnaires en annexe 9, volume II, p. 171) puis analysées en calculant les pourcentages des réponses aux différentes propositions et questions. Les réponses des parents aux questionnaires en ligne sur le site SurveyMonkey ont également été transférées dans Excel. Des graphiques ont ensuite été réalisés par le biais de ce même outil d'analyse de données.

Une triangulation des mesures (Neuman, 2003, p. 138) est nécessaire pour contraster les perceptions des enseignants, des principaux d'écoles et des coordinateurs du programme avec les besoins et attentes des élèves et des parents. Celle-ci permet également de comparer les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de chaque école. Une triangulation des méthodes et des mesures permet d'accroître la validité et la fiabilité de la recherche (Sarantakos & Sarantakos, 1998).

CHAPITRE 6 :

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Tout chercheur doit prendre ses précautions en vue de dégager des résultats qui soient en accord avec la réalité, en respectant le terrain et les personnes impliquées dans la recherche, en s'assurant de la validité des instruments de recherche, de la cohérence de ceux-ci avec les objectifs de recherche et de la juste interprétation des données. De même, tout étude comporte ses limites qu'il est nécessaire d'expliquer dans le but de rendre la recherche la plus transparente possible.

Ce chapitre traite des considérations éthiques de ce travail en informant le lecteur d'une part sur la validité et la fiabilité des méthodes d'enquête et de l'analyse des données, et d'autre part, sur les précautions prises pour respecter les écoles et les différents membres de la communauté scolaire. Les limites que comporte cette recherche seront également expliquées.

6.1. Validité et fiabilité

S'assurer de la validité et de la fiabilité d'une recherche est fondamental afin d'établir la véracité ou crédibilité des résultats (Neuman, 2003). Cependant, en recherche qualitative, la définition de validité et de fiabilité est légèrement différente. Contrairement aux recherches quantitatives qui permettent d'observer un objet hors de son contexte ou d'utiliser des méthodes pour contrôler l'environnement, les recherches qualitatives prennent en compte les facteurs externes pouvant influencer la recherche.

La fiabilité peut être acquise par la cohérence entre les méthodes proposées et les objectifs de recherche ou bien par la capacité du chercheur à discuter et à interpréter les données. Cependant, Simon N. Roy (2003) évoque les critiques faites à l'égard des études de cas : d'une part, certains chercheurs peuvent prendre trop de liberté, s'appuyer sur des informations partielles et introduire des biais dans les résultats, ce qui remet en question la validité interne des résultats ; d'autre part, il est reproché aux études de cas de ne pas être « représentatives » de l'ensemble pour assurer une validité externe (contrairement aux études sur des échantillons d'individus).

Drew et al. (1996) suggèrent que les étapes suivantes soient respectées afin d'assurer la fiabilité d'une recherche qualitative :

[...] 1) use low inference descriptors, 2) use multiple researchers whenever possible, 3) create a careful audit trail (record of data that can be followed by another scholar back from conclusions to the raw data), 4) use mechanical recording devices where possible (and with permission), 5) use participant researchers or informants to check the accuracy or congruence of perceptions (Drew and al., 1996, in Sarantakos & Sarantakos, 1998, p. 85).

Dans cette étude, la fiabilité de la collecte et de l'analyse des données qualitatives est assurée par l'enregistrement et la transcription des entretiens, ce qui permet à d'autres chercheurs d'avoir accès aux données et de vérifier ainsi le codage du chercheur principal, ainsi que de respecter les dires des participants. Par ailleurs, la deuxième écoute de nos entretiens (afin de modifier la retranscription selon les conventions VALIBEL) nous a permis de combler les lacunes de la première écoute (erreurs corrigées, compréhension de certains termes non compris à la première écoute, etc.). La fiabilité de la collecte et de l'analyse des données quantitatives est également assurée par une conceptualisation claire des questions et des affirmations, ainsi qu'un niveau élevé

des degrés d'accord notamment pour les parents (sept mesures allant de « strongly agree » à « strongly disagree »). Nous rappelons aussi que nos instruments de recherche ont été relus par des collègues de l'Université de Sydney et que nos entretiens ont été contre-codés.

La validité fait référence à la véracité des résultats. Dans la recherche qualitative, le terme 'authenticité' est souvent préféré à celui de 'validité' car il signifie : « giving a fair, honest, and balanced account of social life from the view-point of someone who lives it everyday » (Neuman, 2003, p. 185). Dans cette recherche, la triangulation des instruments de collecte de données permet également d'assurer la crédibilité, la concordance et la véracité dans la recherche qualitative (Mackey & Gass, 2005, p. 368).

6.2. Considérations éthiques

Comme cette recherche traite de l'enseignement de la LA dans deux écoles primaires, les considérations éthiques doivent être clairement définies. Sept d'entre elles nécessitent particulièrement d'être prises en compte :

- 1) Tout d'abord, le chercheur ne doit en aucun cas agresser les participants.
- 2) De plus, le chercheur doit assurer l'anonymat et la confidentialité lorsqu'il interroge les participants et conduit son étude, cela est possible en utilisant par exemple des nombres au lieu des noms des participants et en ne révélant pas d'informations permettant de les identifier (Mackey & Gass, 2005, p. 29) (voir paragraphe 6.2.1).
- 3) Le chercheur doit obtenir le consentement de tous les participants (voir paragraphe 6.2.2) ; la recherche ne peut pas être conduite si les participants ne sont pas entièrement informés des objectifs de l'étude et des procédures de collecte de données.
- 4) Le chercheur doit faire attention à ne pas placer les participants dans une situation stressante, embarrassante ou désagréable (Neuman, 2000, p. 93).
- 5) Par ailleurs, il/elle doit s'assurer que les participants ont une bonne compréhension du projet en leur donnant la possibilité de poser des questions et de discuter de leurs préoccupations ainsi que leur donner le choix de la langue dans laquelle l'étude sera conduite (Mackey & Gass, 2005, p. 31). En effet, la collecte de données s'est effectuée en deux langues : en français et en anglais. La présente thèse est rédigée en français mais une traduction en anglais est prévue pour remettre une copie de la recherche aux écoles impliquées. De même, un résumé des résultats peut leur être fourni sur demande.
- 6) Enfin, ce travail repose sur des enjeux linguistiques et culturels puisqu'il se situe en contexte d'éducation internationale : le chercheur doit par conséquent être au courant et ne pas avoir un discours raciste ou discriminatif envers les participants.
- 7) Les membres de la communauté scolaire doivent comprendre que la participation à cette recherche se fait entièrement sur la base du volontariat et qu'ils peuvent, à ce titre, s'en retirer à tout moment sans préjudice.

L'université de Sydney possède un Comité d'éthique en Sciences Humaines qui valide les projets de recherche avant que les chercheurs ne puissent aller sur le terrain pour conduire leur enquête. Le comité examine entre autres les procédures de collecte de données et les instruments de

recherche. Le chercheur doit également obtenir une lettre de permission de la part des écoles participant à l'étude (voir les lettres de l'ISP et de SPGS en annexe 10, volume II, p. 219). Le comité d'éthique peut ensuite accorder au chercheur le droit d'effectuer son enquête ou bien lui demander d'apporter des modifications concernant ses méthodes et/ou ses outils de recherche. Une fois l'autorisation accordée, le chercheur peut conduire sa recherche ; cette autorisation doit être renouvelée chaque année (voir notre dernière autorisation accordée par le comité d'éthique en annexe 11, volume II, p. 222).

6.2.1. L'anonymat et la confidentialité

Dans notre recherche, l'anonymat et la confidentialité sont assurés par des codes permettant au chercheur de se référer aux participants. Ces codes sont tels que définis par les conventions VALIBEL :

Chaque locuteur est identifié au moyen d'un code individuel (5 lettres suivies d'un chiffre, les 3 premières lettres en minuscules renvoyant au nom du corpus, les 2 lettres suivantes en majuscules renvoyant aux initiales du locuteur ; le chiffre est 1 par défaut, les possibilités de 2 à 9 permettent de distinguer les homonymes). Par convention, on distingue l'enquêteur menant l'entretien avec l'aide d'un questionnaire (entretien semi-directif) par l'utilisation du chiffre 0 (Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL, p. 4).

Ainsi, le nom de notre corpus s'intitulant « Interview », nos codes individuels débutent par « int ». Le code du chercheur est donc intML0. La différenciation entre les participants de l'ISP et ceux de SPGS n'a pas été exprimée dans les codes, afin d'assurer un plus grand anonymat. Cependant, consciente que cette étude ne peut se faire sans tenir compte du contexte dans lequel ces personnes travaillent, nous devons préciser lors de nos interprétations s'il s'agit de l'ISP ou de SPGS.

6.2.2. L'information et le consentement des participants

Mackey et Gass (2005) proposent une liste des informations devant être fournies afin d'obtenir le consentement des participants :

[...] the procedures and purposes of the research; the potential risks and benefits of the research; the methods by which participants will be assigned to groups and what those group assignments might entail in terms of treatment; whom to contact with questions regarding the study or their rights as participants and the specific steps that will be taken to ensure confidentiality and anonymity (Mackey & Gass, 2005, p. 29).

Tous les critères mentionnés ci-dessus ont été respectés dans nos formulaires d'information et de consentement (voir en annexe 12, volume II, p. 223). Ces derniers ont été réalisés à partir d'exemples fournis par le Comité d'éthique. Les formulaires d'information répondent aux dix questions suivantes : (1) What is the study about ? ; (2) Who is carrying out the study ? ; (3) What does the study involve ? ; (4) How much time will the study take ? ; (5) Can I withdraw from the study ? ; (6) Will anyone else know the results ? ; (7) Will the study benefit me ? ; (8) Can I tell other people about the study ? ; (9) What if I require further information ? ; (10) What if I have a complaint or concerns ?

Les formulaires d'information et de consentement ont été réalisés pour les enseignants, les principaux d'école et les coordinateurs du PP, ainsi que les parents d'élèves.

Tous les formulaires de consentement de la part des personnes interviewées à l'ISP et à SPGS nous ont été retournés. Les formulaires destinés aux parents d'élèves ont été envoyés par le biais des écoles, mais aucun formulaire ne nous a été retourné. Cependant, comme le mentionne la cinquième rubrique de notre formulaire d'information :

Being in this study is completely voluntary and you are not under any obligation to consent to complete the questionnaire/survey. Submitting a completed questionnaire/survey is an indication of your consent to participate in the study. You can withdraw any time prior to submitting your completed questionnaire/survey. Once you have submitted your questionnaire/survey anonymously, your responses cannot be withdrawn.

Your decision whether or not to permit your child to participate will not prejudice you or your child's future relations with the University of Sydney or the Université de Nantes (France) or the researchers. Once your child has submitted his/her questionnaire, he/she cannot withdraw from the study.

Les questionnaires complétés peuvent donc être analysés.

6.3. Limites de la recherche

Toute recherche a ses limites, en particulier lorsqu'elle concerne des personnes et des contextes naturels. Tout d'abord, malgré l'utilisation d'un anglais simplifié, le questionnaire est un instrument de recherche discutable puisque les élèves à l'école primaire peuvent rencontrer quelques soucis pour lire et comprendre les questions. En conséquence, les réponses peuvent être fausses, sans compter que l'anglais n'est pas la langue maternelle de tous les élèves. Le terme « nationalité » a ainsi été mal compris par certains, par exemple, un élève a répondu « african », un autre « Brahmin », et d'autres élèves ont écrit les origines de leurs parents (par exemple « dad half-swedish-norwegian »). Dans cette recherche, le terme « origines » a donc été privilégié. De même, le terme « mother tongue » soulevait des questionnements, nous l'avons donc explicité dans le questionnaire destiné aux élèves de l'ISP (voir le paragraphe 5.4.1).

Les questionnaires ont été imprimés recto-verso et malgré l'explication donnée aux élèves, certains n'ont pas répondu au verso, plusieurs questions restent donc sans réponse. Parfois, nous avons deux réponses pour une question, ou bien une croix entre deux réponses, ce qui rend l'analyse des données plus compliquée. Dans ces cas, nous avons donc créé une rubrique « Autre » afin d'inclure ces réponses dans l'analyse des données.

Certaines questions auraient pu être plus précises. Par exemple, pour la proposition dans la deuxième partie « there should be more than one foreign language at school », nous aurions dû préciser « proposée à l'école » ou « enseignée à l'école ». La quatrième question sur les devoirs à la maison ne sera pas exploitée (ainsi que celle du questionnaire destiné aux parents) car la plupart des élèves n'ont pas de devoirs en LA à faire à la maison, selon ce que nous ont dit les enseignants, pourtant, certains élèves ont répondu « always » ou « sometimes », nous pensons donc qu'ils ont répondu pour les devoirs en général. Nous avons aussi noté une confusion en ce qui concerne les affirmations « English language is a very respectable language » et « Your mother tongue is a very respectable language », certains élèves ont répondu différemment alors que leur langue maternelle est l'anglais.

En ce qui concerne les questionnaires destinés aux parents de l'ISP, un parent a souligné que les réponses à certaines questions de la première partie (Your opinion on language learning in general) sont influencées par l'âge des personnes et le stade de vie dans laquelle ils se trouvent. Par ailleurs, à la huitième question sur la valeur de l'enseignement de la langue additionnelle dans le PP, des parents ont été « perturbés » par les propositions conditionnelles (« should »). Ainsi, un parent

affirme : « I am unclear as to what some of the questions mean here. I am not sure if they are asking do I think it should be or is ». Pour la question 13 sur la classe dans laquelle sont inscrits leurs enfants, certains ont répondu en Years au lieu de Grade. Pensant au début que ceux-ci utilisaient le terme Year au lieu de Grade, nous nous sommes aperçue qu'un parent avait précisé « Grade... (Year...) », ce qui rend l'analyse des résultats moins certaine, ainsi, cette question n'a-t-elle pas été analysée. Cependant, les réponses nous permettent d'observer que tous les niveaux, y compris hors du primaire, ont été mentionnés. De plus, nous leur avons demandé s'ils avaient des connaissances en LA et le niveau auquel ceux-ci pensaient se situer, or il s'agit là d'une question très subjective et le niveau n'est pas désigné selon des caractéristiques particulières. Certains parents ont pu donc répondre qu'ils avaient un niveau débutant alors qu'ils ont de bonnes compétences langagières et culturelles et sont capables d'entretenir une conversation dans la langue.

La majorité des entretiens ont été conduits en anglais, qui est notre langue seconde. Aussi est-il possible que des questions aient été formulées de manière vague, peu précise ou maladroite, amenant les participants à ne pas répondre adéquatement. Par ailleurs, il est possible que les retranscriptions, malgré toute notre attention et notre double-écoute, comportent des erreurs de compréhension, en particulier lorsque les répondants parlent à voix basse ou qu'il y a un fond sonore (cours de récréation, bruit dans la pièce, etc.). De plus, comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons rencontré quelques soucis d'enregistrement : un entretien a été totalement effacé, d'autres partiellement, ce qui est dû à une mauvaise manipulation de notre part. Nous avons donc demandé aux enseignantes concernées de répondre aux questions par courriel.

Enfin, nul ne peut ignorer le phénomène de désirabilité sociale en recherche qualitative, en particulier chez de jeunes enfants, ainsi que l'impossibilité de généraliser les résultats d'une étude de cas comparative de deux écoles.

CONCLUSION DE LA PARTIE II

Ainsi, la deuxième partie de cette thèse, dédiée aux démarches de notre recherche empirique, informe sur les points suivants :

1) Le terrain et le corpus :

➤ Les deux écoles ont été choisies car elles offrent toutes deux le PP : l'*International School of Paris* est située au cœur de Paris et *St Paul's Grammar School*, à Penrith, dans la banlieue ouest de Sydney.

➤ Ont participé à cette recherche les enseignants des deux écoles (enseignants de langue additionnelle et enseignants de classe) (N= 11), les principaux d'école et les coordinateurs du PP (N= 4), les élèves de Year 5 et Year 6 (SPGS) et de Grade 4 et Grade 5 (ISP) (N= 237) et les parents d'élèves (N= 126).

2) Les procédures de la recherche empirique :

➤ Cette étude cross-sectionnelle qualitative utilise une méthodologie mixte afin de comparer deux études de cas.

➤ Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enseignants, les principaux et les coordinateurs du PP. Des questionnaires sur support papier ont été distribués aux élèves et des questionnaires en ligne ont été envoyés aux parents par le biais des écoles.

3) Les considérations éthiques et les limites de la recherche :

➤ La validité et la fiabilité de la recherche sont assurées par l'enregistrement et la transcription des entretiens, la vérification de nos instruments de recherche par des collègues académiques ainsi que la triangulation des mesures.

➤ Notre recherche respecte les participants dans le sens où elle assure l'anonymat et la confidentialité de ceux-ci. Tous les participants ont été informés des objectifs et des procédures de notre étude au travers de formulaires d'information et de consentement. Par ailleurs, nous avons reçu l'accord du comité d'éthique de l'Université de Sydney.

➤ Enfin, ce travail comporte certes ses limites, notamment en ce qui concerne la mauvaise compréhension de certains termes par les élèves et les questions restées sans réponses, l'effacement de parties d'entretiens, et la possibilité que certains passages des entretiens en anglais aient été mal compris.

Après avoir revu la littérature dans le domaine de l'apprentissage précoce d'une langue dans le cadre d'une éducation internationale, et l'explicitation de la méthodologie utilisée pour conduire cette étude, voici à présent les résultats de notre recherche ainsi que l'interprétation que nous en faisons.

PARTIE III

ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATIONS ET PROPOSITIONS

Cette troisième partie est consacrée à l'exploitation des données recueillies. Pour chaque chapitre, les résultats de l'analyse de données seront exposés pour chaque catégorie de participants dans les deux écoles car il est important de tenir compte du contexte dans lequel ces réponses sont données. Nous avancerons également quelques propositions pour l'IB à la fin de chaque chapitre, en fonction des questions de recherche. Notre but n'est pas de proposer des standards dans le domaine de la langue additionnelle, d'une part car cela est très difficile et d'autre part car ce peut être contre-productif étant donné que les cultures éducatives sont très variées d'un pays à l'autre. Comme le souligne intDB1 : la philosophie de l'IB doit-elle compromettre la culture d'enseignement du pays de la LA ? Nous ne visons aucunement à dire aux praticiens ce qu'ils doivent faire et comment le faire, consciente qu'ils sont les mieux placés pour répondre à leurs problèmes. Il s'agit davantage de donner des pistes de réflexions, de soulever des questions, par la comparaison de deux analyses de situation effectuées dans deux écoles différentes offrant le même programme d'éducation internationale.

CHAPITRE 7 :

PERCEPTIONS DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE

Notre première question de recherche « Dans quel but les élèves apprennent-ils une langue additionnelle dans le PP dans les deux écoles ? » vise à déterminer les attitudes et les motivations des membres de la communauté scolaire pour l'apprentissage et l'enseignement de la LA et les différentes compétences langagières et culturelles à développer chez les élèves du niveau primaire. Puisque les contextes sont très différents dans les deux écoles étudiées (la population des élèves est plus homogène à *St Paul Grammar School* qu'elle ne l'est à l'*International School of Paris*, et la LA proposée à l'ISP est la langue pays d'accueil contrairement au mandarin à SPGS), nous avons choisi de présenter les résultats pour chaque école (et non de les mettre en commun). Définir les objectifs de l'enseignement de la LA est essentiel pour aider les enseignants, les établissements et l'organisme de l'IB à proposer des activités adaptées aux apprenants. Selon le CECRL :

[...] il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles. Nombreux sont les partenaires impliqués dans l'organisation de l'apprentissage des langues : enseignants et apprenants dans la classe mais aussi administrateurs de l'enseignement, examinateurs, auteurs et éditeurs de manuels, etc. S'ils s'accordent sur des objectifs ils peuvent alors, chacun dans son domaine, œuvrer dans le même sens pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs. Ils peuvent aussi préciser et expliciter leurs propres objectifs et leurs méthodes pour faciliter la tâche de leurs partenaires (Conseil de l'Europe, 2000, p. 5).

Dans un premier temps, nous exposerons et interpréterons les réponses données par les différents membres de la communauté scolaire aux questions posées dans les questionnaires et entretiens, puis nous proposerons quelques pistes de réflexion.

7.1 Motivations et attitudes envers la langue additionnelle

7.1.1 Motivations et attitudes des élèves

Afin de connaître la motivation et les attitudes des élèves⁴⁴ envers l'apprentissage de la langue additionnelle dans leur école, nous leurs avons demandé s'ils jugeaient cet enseignement important et s'ils aimaient apprendre la langue additionnelle proposée par leur école (voir le graphique ci-dessous). 58,6 % des élèves de SPGS pensent que le chinois mandarin n'est pas vraiment important voire pas important du tout. La plupart des élèves ayant répondu négativement à cette question évoquent le manque de nécessité d'apprendre cette langue : selon eux, ils n'en feront pas usage dans leur vie, ils n'ont pas besoin de la parler en dehors de l'école et/ou ils n'ont pas l'intention d'aller en Chine. Les élèves affirment par exemple : « Because I don't think we are ever going to need to speak it in our lives », « because no one in my family speaks chinese or any of my friends or cousins », « because it's a language that we learn at school, not for our lives », « I don't need other languages in my vocabulary », « Well, I don't think it's very important because the chinese speak 4 different languages in their country. So even if I went to a province in China that spoke mandarin, there would still be many other provinces that didn't » ou bien encore « I do not feel it necessary, especially because predictions of a Chinese superpower have been recently dismissed ».

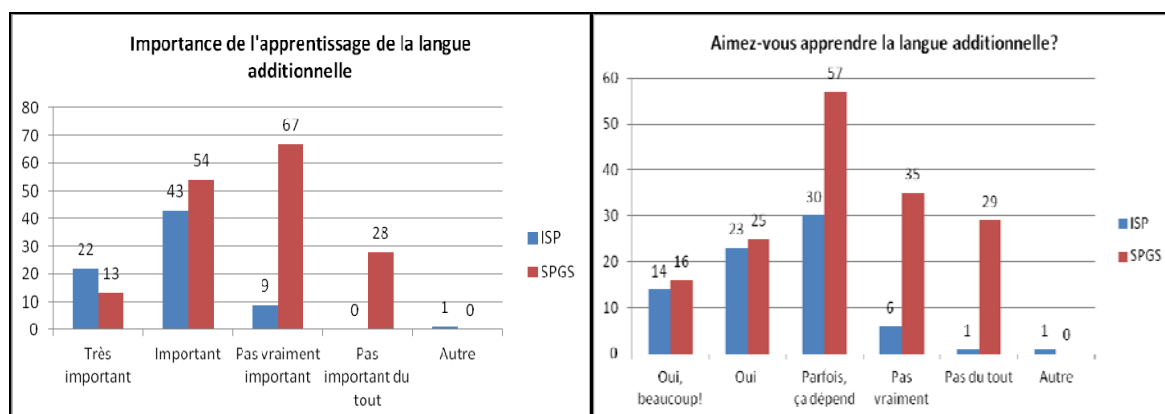
Ainsi, pour certains, l'importance d'apprendre une langue étrangère est liée à l'utilité, la nécessité de l'apprendre. Pour d'autres, ils ne sont pas intéressés par cette langue, jugeant les leçons de mandarin « ennuyeuses » ou au contraire « difficiles », et/ou ayant préféré apprendre une autre langue que le chinois mandarin, comme le français, l'allemand, l'italien ou le grec. Voici quelques réponses des élèves : « I think it is very boring to learn and I have been learning chinese for 6 years and can barely say anything. In Germany you learn French for two years and after that you can speak it fluently », « it's boring cause you don't understand what they're saying », « because chinese is too hard to learn when the teacher tries to teach 10 things in 3 minutes and get angry if we can't remember something » ou encore « I find it hard because I have trouble with English ». En effet, la majorité des élèves qui auraient souhaité apprendre une autre langue citent une langue européenne.

⁴⁴ Nous rappelons ici qu'il s'agit d'élèves de niveau CM, soit de Year 5 et Year 6 pour SPGS et de Grade 4 et Grade 5 pour l'ISP.

La majorité des élèves qui pensent que le mandarin est important ont répondu que la connaissance de la langue pouvait être utile pour voyager et parler avec les personnes natives. Voici quelques réponses des élèves : « It is important because if I do anything in china I need to know Chinese », « I think that learning Mandarin is important for me because if I ever go to China I can talk to people with the language they speak », « because my family travels a lot and we go to China most of the time so people speak to us in chinese and we have to answer back » ou encore « because my grandma and her friends go to Hong Kong and China. They don't want to make a fool of themselves so I teach them Chinese ». La dernière réponse est intéressante puisque l'élève souhaite apprendre le mandarin pour pouvoir l'enseigner à son entourage, qui a l'intention de voyager dans le pays : il reconnaît donc l'utilité d'apprendre la langue lorsque l'on part en Chine, même si lui ne part pas.

D'autres pensent qu'il est important d'apprendre une autre langue que l'anglais (que ce soit le mandarin ou une autre langue) pour l'ouverture à une autre culture et la possibilité de parler une langue étrangère. Selon eux, apprendre une langue étrangère est une chance, une opportunité qu'il ne faut pas laisser passer. Pour d'autres, l'importance de l'apprentissage d'une langue est liée au plaisir d'apprendre le chinois mandarin ou simplement une langue, quelle qu'elle soit. Voici ce que certains élèves affirment : « I think it is important because to experience different ways to speak and to learn more about different cultures rather than your own », « because it is fun to learn », « it gives me a chance to learn a new language » ou encore « because it is good to learn a second language and you should take any opportunities to learn a second language ».

Les autres raisons évoquées sont : la dimension du pays et la place qu'occupe la langue dans le monde (« I think learning Mandarin chinese is important because the next most common international language is Asian languages (main chinese). There are a lot of chinese in Australia (...) »), les raisons professionnelles (« Because China is one of our trading partners so we have to learn to talk to them in their language ») et les origines chinoises de certains élèves (« because my family speaks mandarin chinese to all relatives »).



Graph 17: Attitudes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la LA

86 % des élèves de l'ISP pensent qu'il est important, voire très important, d'apprendre le français afin de pouvoir communiquer en dehors de l'école. Le contexte ici est significatif puisque l'école est située au cœur de Paris et que les élèves sont confrontés à la langue française en dehors de l'école. Les élèves ressentent par conséquent le besoin de parler la langue afin de pouvoir communiquer en dehors de l'école. Ils déclarent : « because we live in France, so we need to know how to speak French », « because it very important if you will learn french because you need that for the street and shops and more » ou bien « because if I'm going to stay here, I need to learn French to understand to talk if my parents need help ». À l'instar de SPGS, des élèves évoquent le désir d'apprendre des langues pour le plaisir, l'ouverture d'esprit et la communication, par exemple : « because it is handy to know how to speak multiple languages so you can communicate with multiple people », « I want to become fluent in many european languages. That started when I moved here. If I speak French, other languages would be easier ».

Des élèves sont également d'origine française et estiment important de bien connaître leur langue, en particulier les règles de conjugaison, de grammaire, etc. Les élèves ayant répondu négativement à la question pensent qu'ils n'ont pas d'utilité à apprendre la langue : « because I am going to go away to India after 1 year so French is not very important for me », « because now everyone speak english! » ou encore « because in my life for now I almost never speak French ».

35,2 % des élèves de SPGS ont répondu qu'ils aimaient parfois les leçons de mandarin, en précisant que cela dépendait des activités faites en classe : « because sometimes we watch videos and things but other times we just write chinese words and things like that and it's not really exciting », « sometimes we just write out words that we already know but some lessons are fun », « most times we have short quizzes on the 'smart board' and they are really easy ». 39,5 % ont

répondu qu'ils ne les aimaient pas, voire pas du tout. Les élèves trouvent en général que les leçons sont ennuyeuses, difficiles et/ou n'aiment pas l'enseignant ou ses méthodes d'enseignement : « well sometimes it is really confusing. With the pinyin and the characters and speaking it. and also our teacher is always cranky at every class », « because it is boring and not very enjoyable because we are not allowed to talk and it's very hard », « sometimes it can be boring when your teacher doesn't explain what you have to do », « It can be fun, it can be boring or it can be hard it depends on how our teacher is feeling ». Les élèves qui aiment le mandarin pensent que les leçons sont amusantes et intéressantes et que cela leur permet de découvrir une autre culture.

49,3 % des élèves de l'ISP déclarent aimer le français, car ils aiment apprendre une langue « Because it's a language I like a lot because it sound very nice », « well, occasionally I don't understand and I feel lost and confused but usually I get it and, I don't know, I just LOVE learning languages », « It is fun learning other languages », ou bien parce qu'ils aiment comparer les langues : « I like learning a word and connecting in Spanish », « because it's nice to compare languages ». Cependant 40 % d'entre eux affirment que cela dépend des leçons, les réponses courantes sont « it can get boring » ou bien que ça peut être « too easy or too hard ». Certains élèves n'aiment pas la grammaire ou la conjugaison : « because it's okay usually, but when we do verbs and stuff it gets boring », « because I think it's boring especially grammar », « I usually like my french lesson but I don't really like when we do grammar. French grammar is very hard. »

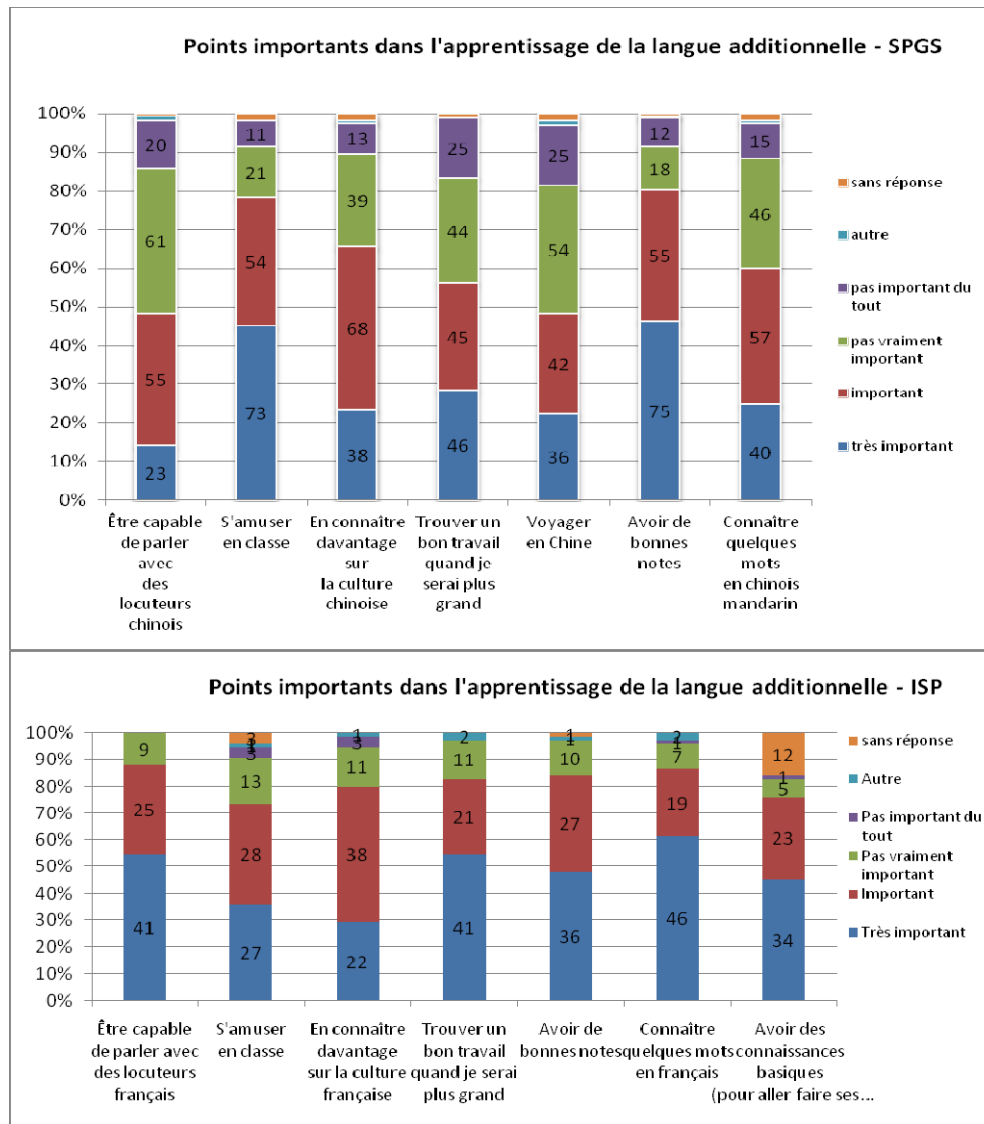
intDB1 et intFS1 appuient ce constat en affirmant que, selon les élèves :

[...] the French lessons were too long, there were too boring, were not fun enough, French teachers were strict (laughs) lots of things like that came up and I think it's just the contrast between the teachers the class teachers and some other specialists that really follow the PYP philosophy and the French teachers and I know this isn't just particular to our school I know it happens in a lot of schools the language teachers who don't incorporate the PYP philosophy so much the children really notice the difference and are less motivated [...]

Ainsi, selon elles, le souci majeur vient des méthodes d'enseignement des professeurs de français, trop éloignées de la philosophie de l'IB.

Nous avons demandé aux élèves ce qu'ils estimaient être important dans l'apprentissage de la LA (voir graphiques ci-dessous). Les trois aspects les plus importants selon les élèves de SPGS sont : 1) Avoir de bonnes notes en classe (80,2 %) ; 2) S'amuser en classe (78,4 %) et 3) Connaître

davantage la culture chinoise (65,4 %). Certains élèves ont ajouté d'autres éléments : « playing educational games », « being faster at characters and pinyin », « being better at writing characters », « reading and knowing what they are saying », « ask a chinese person a question and understanding what they say », « what I also find important is how in kindergarten was when I first started learning chinese and now that I am older I can speak mandarin very well and can answer a lot of chinese questions! ».



Graph 18: Éléments importants dans l'apprentissage de la LA

Pour les élèves de l'ISP, il est important de 1) Être capable de parler avec des natifs de la langue (88 %), 2) Connaître quelques mots en français (86,6 %) et 3) Avoir de bonnes notes en classe (84 %). L'argument professionnel (trouver un bon travail plus tard) est également très

important (82,7 %) aux yeux des élèves de l'ISP. Parmi les autres réponses, ils ont cité l'envie d'accéder à une école française, de se faire des amis et/ou pouvoir s'inscrire à des activités extrascolaires : « If my next school is French, being able to have friends », « being able to go to French clubs (football) », « going to school in France, reading french and writing french », pouvoir poser des questions, comprendre les réponses, etc. : « if I am in trouble I need to speak French to find help », « being able to ask people questions or the way to a place », « being able to talk to doctor, etc. », « can understand films or books, can ask people directions or when we are lost », ou encore jouer ou regarder la télévision: « being able to play games in French (...) », « ordering on the phone, talking with French kids, listening to French TV ».

De même, la majorité des élèves de SPGS n'ont pas de ressources, que ce soit des CD, des DVD, des livres ou magazines ou bien des jeux, dans la LA à la maison ou alors très peu (entre 1 et 5), contrairement aux élèves de l'ISP qui, pour la plupart, en possèdent (en particulier des livres et magazines). Des élèves de SPGS ont également des vêtements et accessoires, des souvenirs, des jouets, de la nourriture chinoise, etc. Les élèves de l'ISP ont aussi cité les programmes de télévision, des jeux (en particulier vidéos), des ordinateurs, de la nourriture, etc.

Ainsi, l'importance d'apprendre une langue étrangère dépend, aux yeux des élèves, en grande partie de l'utilité, de la nécessité qu'ils ont de l'apprendre. Le contexte joue donc un rôle primordial, que ce soit un contexte géographique et social (par exemple, l'ISP est située au cœur de Paris, SPGS dans une banlieue de Sydney où il y a peu de commerces asiatiques, malgré la population importante de Chinois en Australie et à Sydney en particulier (selon l'*Australian Bureau of Statistics*, 53% de la population chinoise en Australie vivait à Sydney en 2006⁴⁵) ou un contexte familial. Ainsi, à SPGS, environ la moitié des élèves sont motivés par la perspective de voyager dans le pays et de parler avec les locuteurs natifs (et avoir ainsi un contexte pour parler la langue). Pour l'autre moitié des élèves n'envisageant pas de partir (du moins dans un avenir proche) en Chine, cet apprentissage reste purement scolaire, obligatoire de surcroît, et ceux-ci mettront sans doute un terme à cet apprentissage en Year 8 (lorsque le mandarin devient une option facultative). Ainsi, alors que les élèves de l'ISP manifestent, pour la plupart, une motivation de type intégratif (Gardner & Tremblay, 1994, voir le chapitre 1) afin de s'insérer socialement dans la ville où ils

⁴⁵ Site internet de l'*Australian Bureau of Statistics* (consulté le 9 mai 2012):

<http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Lookup/4102.0Main+Features10Sep+2009>

habitent, les élèves de SPGS sont partagés entre une motivation intégrative (pour connaître davantage la culture) et instrumentale (pour voyager par exemple.). Le contexte d'apprentissage a un impact sur les besoins, ainsi les élèves de l'ISP sont-ils mobilisés par des besoins davantage « primaires », à savoir des besoins de sécurité et des besoins d'appartenance (Maslow, 1943) (les besoins physiologiques ne peuvent pas vraiment être pris en compte puisque ceux-ci sont en général pris en charge par la famille), alors que les élèves de SPGS sont, pour la majorité d'entre eux, motivés par des besoins d'estime (de l'enseignant, de la famille) et des besoins de s'accomplir.

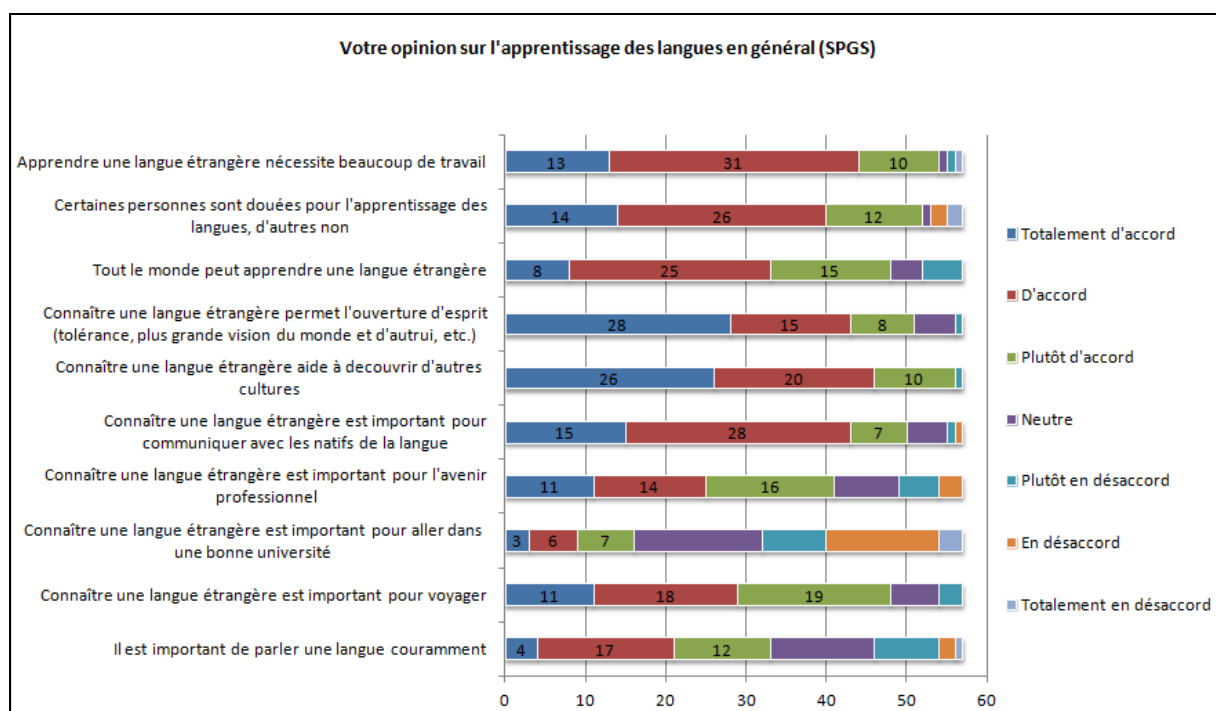
L'importance d'apprendre la LA passe également par la curiosité que celle-ci éveille, qui permet l'ouverture d'esprit, la tolérance envers autrui et la découverte d'une autre culture, ainsi que par le plaisir de l'apprendre, par la préparation et l'animation de leçons amusantes et accessibles au niveau, bien que varié, des élèves. En effet, les élèves non motivés par l'apprentissage de la LA citent bien souvent le caractère ennuyeux ou difficile des leçons, dû à la personnalité des enseignants et/ou à leurs méthodes d'enseignement. Ces élèves soulignent, entre autres, des leçons comprenant trop de révisions ou au contraire un contenu d'enseignement trop difficile (grammaire, conjugaison, etc.). Ces composantes motivationnelles sont, comme soulignées par Dörnyei (1994, voir le chapitre 1), spécifiques au cours et à l'enseignant, et influencent la pertinence et la satisfaction liée à l'apprentissage, ainsi que sur le modelage de la leçon, la présentation de la tâche et le type d'autorité de l'enseignant. Il est à noter également que l'affectif tient une place prépondérante dans l'apprentissage (Krashen, 1982; MacIntyre, et al., 1998), quels que soient la discipline enseignée et l'âge des apprenants. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de jeunes apprenants, dont la culture, notamment infantine, doit être prise en compte dans le modelage des leçons (jeux, éveil de la curiosité, etc.).

Les raisons professionnelles n'ont bien sûr que peu d'intérêt pour la majorité des élèves car, à un jeune âge, il est en effet difficile de se projeter dans une vie d'adulte. Enfin, pour certains des élèves de SPGS tout comme pour leurs parents, l'apprentissage d'une langue est positif, mais ils remettent en cause le choix de la langue, préférant une langue européenne. En effet, ils affirment qu'ils apprennent et retiennent plus facilement une langue européenne, sans doute, comme l'avance Schumann (1978), parce que la proximité des cultures, en termes d'institutions, religions, modes de vie, professions, etc., liée à la langue d'origine (et/ou langue d'instruction) et à la LA facilite l'apprentissage de la langue cible. On peut également penser que la proximité des langues au niveau graphique (alphabet romain et lexique en commun) joue un rôle dans cette préférence, ou bien

jugent-ils l'apprentissage d'une langue européenne comme plus pertinent du fait du statut de celle-ci dans le monde ? Selon un parent, cela dépend aussi des styles d'apprentissage des enfants⁴⁶.

7.1.2. Motivations et attitudes des parents

Afin de recueillir les représentations des parents de l'apprentissage des langues en général, nous leur avons demandé de dire s'ils étaient d'accord ou non avec certaines propositions (voir les graphiques ci-dessous).



Graph 19: Perception des parents de l'apprentissage des langues (SPGS)

Ainsi, à SPGS, les parents s'accordent en majorité (80,7 % des parents ont répondu totalement d'accord ou d'accord) sur le fait que connaître une langue étrangère permet de découvrir d'autres cultures, que cela nécessite beaucoup de travail (77,2 %), que c'est important pour communiquer avec des natifs de la langue et que cela permet une ouverture d'esprit (75,4 %). En revanche, peu de parents estiment l'apprentissage d'une langue comme étant important pour accéder

⁴⁶ Malgré notre envie au début de cette thèse d'enquêter sur les styles d'apprentissage des élèves, nous ne souhaitons pas argumenter sur ce thème qui est aussi vaste que passionnant.

à une bonne université (71,9 % ont répondu qu'ils étaient plutôt en désaccord, en désaccord ou totalement en désaccord).

Parmi les commentaires des parents de SPGS, nous pouvons lire : « I believe children at St Pauls are more wordly due to this and are very unlikely to have racist attitudes even if possibly other family members may be less tolerant of new Australian citizens » ; « If learning a language can be made fun it will seem less like work » ; « learning a foreign language is great just for the sake of learning, it expands one's ability to learn 'how to learn' » ou encore

While I do see the benefits to having knowledge it is in which context of use that we can see the true benefits. However at an early age it can make the process harder when English is the only language the family speaks. Somewhat interfering in the learning experience⁴⁷.

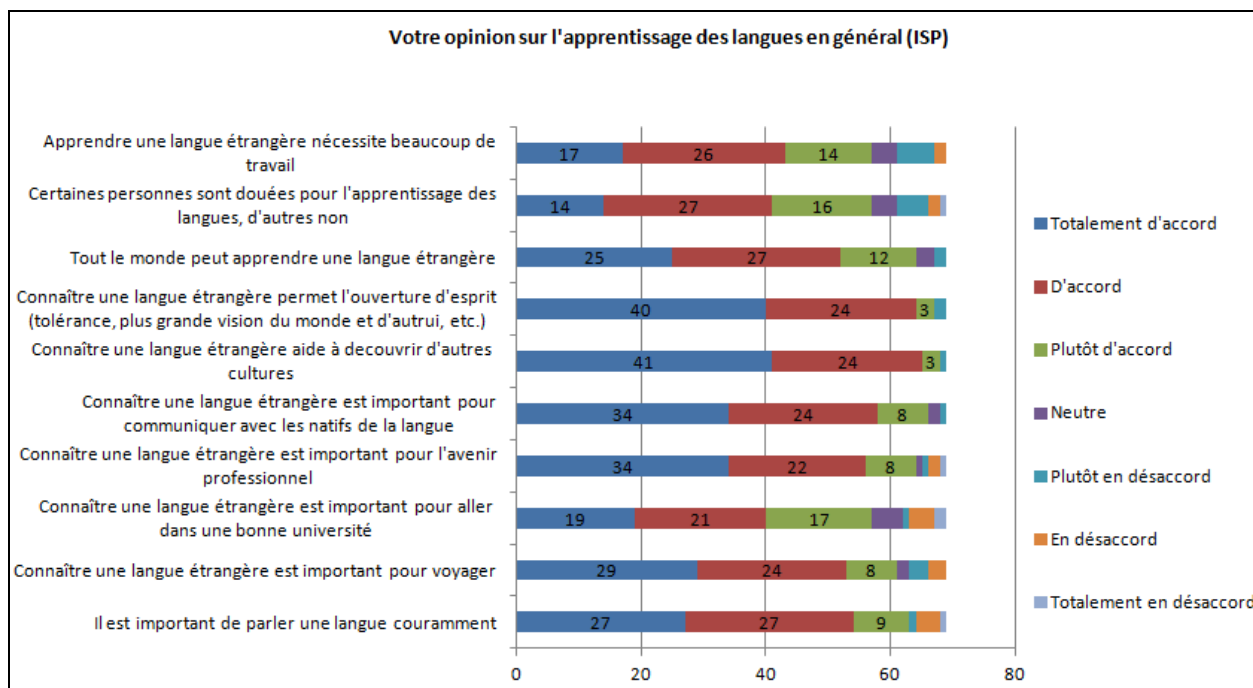
Ainsi, les aspects positifs relevés par les parents concernent particulièrement la tolérance envers les personnes d'autres cultures ou encore l'acquisition d'une autonomie d'apprentissage. Cependant, ils reconnaissent que l'apprentissage d'une langue par de jeunes enfants doit être avant tout un plaisir et que le contexte d'apprentissage est important : cet apprentissage de la langue étrangère est difficile lorsque celle-ci n'est que scolaire et que la famille ne parle pas la langue. D'autres parents ajoutent qu'ils auraient préféré une langue européenne : « I dont really care that my children learn Mandarin. I would rather have a choice of another language possibly French or German » ou encore :

The above answers would apply to any language the school was teaching, they are not Mandarin specific. The answers are as a respect to that culture. We do not enjoy Mandarin as a language and if St Paul's offered a European language I feel it would be easier for my children. I believe that different languages have a different appeal to different people and their styles of learning. My daughter struggled with mandarin for all those years yet took to Latin and Italian like a fish to water after primary school (we are not of any Latin background).

Pour les parents de l'ISP, à l'image des parents de SPGS, connaître une langue étrangère permet de découvrir d'autres cultures (94,2 %) et l'ouverture d'esprit (92,7 %) (voir le graphique ci-dessous). Si l'on compare les résultats à ceux des parents de SPGS, ils sont moins nombreux à penser que l'apprentissage d'une langue nécessite beaucoup de travail et que certaines personnes

⁴⁷ Les fautes d'orthographe ont été corrigées dans les citations.

sont plus douées que d'autres pour les langues. Par ailleurs, 58 % des parents de l'ISP pensent que connaître une langue étrangère est important pour accéder à une bonne université, contrairement aux parents de SPGS.



Graph 20: Perception des parents de l'apprentissage des langues (ISP)

Les parents ont ajouté quelques commentaires :

1) sur la facilité et les bénéfices d'apprendre une langue à un très jeune âge : « Every kid can learn a foreign language easily. Adults who have never been exposed to diversity will have a much harder time », « Learning another language is good for brain development (especially in children) and helps with learning further languages. The earlier it is done the easier it can be to have the ability to pick up languages », « Learning is not so difficult when starting at an early age » ;

2) sur l'avantage que possède l'anglais sur d'autres langues dans le contexte économique et professionnel ainsi que le plaisir d'apprendre une langue étrangère pour voyager et communiquer avec les natifs (contexte touristique) :

It depends on your language. English is spoken in so many places that it is possible to be well traveled and very successful without learning another language. That being said, traveling is more pleasant if you can communicate in the local language. I would imagine doing

international business is more effective as well, but obviously since English is widely spoken, it's not absolutely necessary.

I think some of these questions, particularly the last one, are obviously going to be based on what your mother-tongue is. Unfair or not, native English speakers are always going to be able to choose from a range of very good universities and have good career prospects internationally. However, I think that a second language is fundamental when you live in a foreign country, even if it's just to maximise your enjoyment of the time you live there!

3) sur l'expérience enrichissante qu'est l'apprentissage d'une langue, l'ouverture d'esprit qu'elle apporte et les opportunités qu'elle crée : « overall knowledge of a foreign language makes your experience abroad more fulfilling, as you will integrate better in the foreign culture » ; « I don't think it's URGENT to learn a foreign language, but it's a huge, huge gift to speak more than one language, it opens up the world to you, and is a wonderful, wonderful thing » ou encore :

Fluency to me is best, but even if a person knows some of a foreign language, he/she can benefit enormously in terms of interacting with people from other parts of the world who speak that language. It's a wonderful statement about a person's openness, and it is a great ticket to exploration and adventure in foreign places. I think that learning the home language of the country where you are living should be an essential part of the curriculum.

Un parent déclare que, selon lui, l'apprentissage dépend principalement de deux facteurs : l'aptitude à apprendre une langue et les efforts générés.

Par ailleurs, nous leur avons demandé si l'obtention de bonnes notes et l'aspect ludique des cours de langue étaient importants. 36,8 % des parents de SPGS pensent qu'il est important, voire très important d'avoir de bonnes notes en Mandarin, 24,6 % pensent que les notes sont assez importantes, et pour 22,8 % des parents, cela n'est pas important. Un parent déclare : « I am not interested in making sure my children obtain good marks in Mandarin, though this appears to be good for their confidence. However, it is more important that they have a thorough working knowledge of the language and that it is fun ». En effet, 85,9 % des parents de SPGS estiment qu'il est important que les élèves s'amuse en classe de Mandarin. Aucun parent n'a répondu négativement à cette question. 58 % des parents de l'ISP pensent que l'obtention de bonnes notes en

français est importante, voire très importante. 17,4 % jugent que cela est un peu important et seulement 10,4 % n'accorde pas d'importance aux notes. En ce qui concerne l'aspect ludique des cours de français, ils sont 86,9 % à penser que cela est important.

Nous avons également souhaité connaître le soutien dont disposent les enfants à la maison ; en ce qui concerne les parents de SPGS, ils sont 56,1 % à toujours ou souvent demander à leurs enfants ce qu'ils ont appris en LA, contre 76,8 % des parents de l'ISP. De même, les familles de l'ISP sont beaucoup plus nombreuses à posséder des ressources en LA (que ce soit des livres, CD, DVD, jeux) que les parents de SPGS ; ce qui est entièrement compréhensible du fait de la localisation de l'école en France. Un parent de SPGS regrette le manque d'information sur ce qui est fait en mandarin :

We should have books, Cd's dvd's available at home as resources. We have not. As parents we do not see any work that needs revision in mandarin. I am only aware of what the children tell me. I have no concept of what they do or what they are expected to do or even how it is taught.

intXW1 affirme qu'elle ne donne pas de devoirs à la maison car certains parents se sont plaints de ne pas pouvoir aider leurs enfants, cependant, elle donne des exercices supplémentaires en mandarin aux parents qui le demandent.

À l'ISP, intDB1 et intFS1 ajoutent que les attentes des parents, souvent différentes, compliquent l'enseignement du français puisque les parents pour qui le français est prioritaire soutiennent l'apprentissage à la maison, alors que d'autres parents ne s'en soucient pas, ce qui accentue la différence de niveau entre les élèves. Elles déclarent : « if parents don't do anything to support the French at home / then you're fighting a losing battle really ».

Suite à l'analyse de ces réponses, force est de constater que les parents ayant répondu au questionnaire ont en général une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue pour les bénéfices à la fois intellectuels et comportementaux. Pour eux, une langue sert en premier lieu à découvrir une autre culture, à être plus tolérant envers autrui et à communiquer avec les natifs de la langue. Les parents de SPGS pensent, pour la plupart, qu'apprendre une langue étrangère nécessite beaucoup de travail et d'efforts, cependant, si les cours sont ludiques, alors cela paraît moins difficile. Selon eux, apprendre une langue est un acte conscient et explicite (Krashen, 1982), qui requiert de l'attention et des efforts, alors que les parents de l'ISP ont une approche davantage

innéiste de l'apprentissage d'une langue (Chomsky, 2006) : ils sont majoritairement d'accord avec le fait que tout le monde peut apprendre une langue étrangère. Cependant, l'anglais possède, selon eux, un avantage sur les autres langues, notamment dans le cadre des études supérieures (pour accéder à une « bonne » université) ou dans le domaine professionnel : l'apprentissage d'une langue étrangère est donc perçu comme un « bonus », mais n'est pas un pré-requis pour la réussite professionnelle si l'on maîtrise l'anglais. Par ailleurs, l'obtention de bonnes notes en LA est importante pour environ la moitié des parents (SPGS et ISP), celles-ci ayant une influence sur la confiance en soi et sur la motivation des élèves, comme l'affirme un parent. Cela suppose que la notation est perçue comme une récompense ou une sanction, comme le soulignent les théories behavioristes (Skinner, 1969). Ce qui est surtout primordial aux yeux des parents, c'est l'aspect ludique de l'apprentissage de la LA. Ainsi, cet apprentissage est associé à un jeu, contrairement à d'autres disciplines scolaires, jugées plus « sérieuses » (mathématiques, anglais), cependant une bonne notation dans cette matière permet d'augmenter la moyenne générale. L'aspect ludique est certes indispensable pour la motivation des élèves et leur confiance en soi, mais influence sans doute les représentations des parents et des élèves, qui peuvent considérer cet apprentissage comme moins important. Ce constat a été également avancé lors d'une recherche en cours sur l'apprentissage précoce d'une L2 en école primaire menée par Feuillet J., Jacconelli M., et Lebreton M. (à paraître 2013) dans le cadre du programme de recherche régional Pluri-L⁴⁸. La directrice de l'école concernée émet en effet l'hypothèse que les élèves apprennent peut-être moins leurs leçons de L2 que celles des autres matières du fait de l'aspect ludique des séances en langue.

Persuadée que les enfants possèdent de grandes habilités et aptitudes pour apprendre une langue (cf. Dalgalian, 2000; Feuillet, 2005, 2008; Hagège, 1996; Lebreton, 2006; Petit, 1992), nous reconnaissons l'importance de faire de l'apprentissage d'une langue étrangère un moment amusant, pour que les élèves, qui sont avant tout des enfants, puissent l'apprendre sans que cela leur paraisse difficile. Cependant, nous souhaitons attirer l'attention sur le fait qu'« habilité » ne signifie pas « facilité » et qu'il est primordial de fournir aux élèves des inputs qu'ils sont en mesure de comprendre avec l'aide d'un tiers (Vygotsky, 1962).

⁴⁸ Site Internet du projet Pluri-L : <http://www.projetpluri-l.org/>

7.1.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif

À l'ISP, l'objectif de l'enseignement du français est noté sur le site Internet⁴⁹ :

The aims and objectives of the programme (PYP French) are:

- to instil a positive response to the learning of another language
- to develop immediate communication skills
- to build towards an effective level of fluency
- to develop competency in the skills of speaking, reading, writing, spelling in French
- to facilitate a deeper understanding of the French community and culture
- to lay a strong foundation for a possible integration into the host culture

D'après intDB1 et intFS1, les objectifs de l'enseignement de la LA sont différents selon que les enfants restent longtemps en France ou non. Dans le premier cas, elles jugent que ceux-ci doivent être en mesure de communiquer avec les enfants de leur âge et de s'intégrer dans la communauté. intAR1 déclare que pour les élèves avancés, il s'agit d'avoir un niveau proche des francophones (pour aller éventuellement dans une école française ensuite). intMF1 ajoute que l'enseignement de la LA devrait suivre celui des autres disciplines, en particulier pour les élèves français, pour que ceux-ci puissent acquérir le vocabulaire dans les deux langues (cela rappelle l'enseignement bilingue tel qu'explicité plus loin dans ce paragraphe).

Pour les autres élèves, toutes pensent qu'ils devraient être capables de se « débrouiller » en français en dehors de l'école : aller à la boulangerie, demander son chemin, dire où ils habitent, passer commande dans un restaurant, etc. intAR1 avance que l'objectif principal est que ceux-ci puissent appliquer en dehors de l'école ce qu'ils ont appris :

intAR1 [...] Ce qui est intéressant pour eux quand même dans le primaire c'est de savoir parler pouvoir s'exprimer comprendre des gens dans la rue une langue ça se parle donc vraiment ce qui est important pour eux c'est de sortir de là et de savoir je ne sais pas aller acheter une baguette de pain savoir ce qui se passe pouvoir avoir une réaction s'il y a quelque chose dans un bus qu'ils puissent s'en resservir ailleurs [...].

⁴⁹ Site Internet de l'ISP : <http://www.isparis.edu/page.cfm?p=386>

Elle ajoute que l'enseignement du français n'est pas une priorité pour certains élèves, particulièrement les nouveaux arrivants, et que l'enjeu est alors de les motiver, de leur donner l'envie d'apprendre la langue en leur proposant notamment de considérer l'apprentissage du français comme un jeu et non comme une punition.

intDB1 affirme : « the philosophy of learning a foreign language goes with the philosophy of the IB in terms of diversity and cultural awareness and language acquisition but it doesn't really become a serious academic pursuit until the middle years ». Les compétences langagières ne sont donc pas la priorité au niveau primaire mais bien l'ouverture d'esprit, la conscience culturelle et de la diversité. Par ailleurs, elles ajoutent qu'au niveau primaire, ce qui compte, c'est de leur donner confiance en soi pour les motiver à continuer l'apprentissage, à étendre leur vocabulaire, par des jeux et des activités conversationnelles. Les structures de la langue ne devraient être enseignées qu'après l'âge de 12 ans. Selon elles, il n'est pas souhaitable de vouloir enseigner un maximum de choses pensant que l'enfant est une « éponge ». De même, intJF1 soutient le développement chez les élèves d'un intérêt pour la langue ainsi que la philosophie de l'IB « I agree with the stated PYP goal 'To enable children to learn an additional language, learn through that language and learn about that language' ». Elle ajoute que l'apprentissage de la langue et sur la langue n'est sans doute pas un souci car l'enseignement traditionnel français met particulièrement l'accent sur la grammaire, ce qui est sans doute plus difficile, c'est l'apprentissage par la langue (« through language »).

intSL1 avance que les cours de français se prêtent tout à fait au développement chez les élèves des caractéristiques du profil de l'apprenant, pour que ceux-ci deviennent : des investigateurs, informés et instruits, des penseurs, des communicateurs, intègres, ouverts d'esprit, altruistes, audacieux, équilibrés et réfléchis (IBO, 2006c, p. 6, voir en annexe 13, volume II, p. 235). Elle déclare : « [...] l'importance de la communication voilà c'est quelque chose qu'on développe tous les jours dans les cours de français évidemment knowledgeable hein les connaissances / euh toutes les caractéristiques du profil on les applique [...] dans l'apprentissage de la langue », elle travaille également avec eux la mémorisation, la réflexion, les connexions, développe des stratégies d'apprentissage qu'ils pourront utiliser par la suite avec d'autres langues étrangères. Elle met également en avant la personnalité des élèves et la nécessité de créer un environnement d'apprentissage chaleureux et sécuritaire :

Il y a des enfants qui sont de vrais éponges et qui vraiment mettent à profit le fait d'habiter en France et de pouvoir aller faire de la danse classique [...] dans une association ou un conservatoire français il y en a [...] qui progressent très vite et puis ils sont très curieux [...]

donc eux [...] ils sont plus prêts [...] que d'autres mais ça c'est pas grave il y a des élèves aussi [...] j'ai eu toute l'année dernière une petite qui ne parlait que hébreu qui ne connaissait pas l'alphabet notamment français une autre coréenne elles ont passé l'année pratiquement en silence on se comprenait un peu par gestes [...] et cette année [...] c'est une explosion verbale [...] elles sont très à l'aise [...].

intSF1 résume la pensée de toutes en affirmant que l'objectif de l'enseignement de la LA dans le PP est de faire des élèves de « bons communicateurs » en leur donnant les moyens d' « être capables d'apprendre n'importe quelle langue avec enthousiasme et méthode ».

En ce qui concerne SPGS, les objectifs d'enseignements du chinois mandarin sont notés dans une brochure de l'école : « values and attitudes, communication skills, sociocultural understandings and knowledge of language as a system⁵⁰ ». intNW1 et intCW1, tout comme intMB1, pensent également que le but principal de l'enseignement de la LA est de permettre aux élèves de comprendre la culture du (des) pays dans le(s)quel(s) cette langue est parlée et de la comparer avec leur culture :

intCW1 [...] I think it's more important that students have an understanding of culture and the relevance of language than language itself [...] I think if students leave the PYP with an understanding of culture an understanding of similarities and differences and a desire to keep learning I think we win [...]

intNW1 [...] I think studying another culture another language is actually learning about the similarities not the differences / in particular cause that actually helps the kids to make the connections which is what the PYP is all about making connections [...]

Ainsi, selon eux, il est primordial de donner une motivation d'apprendre et de découvrir une autre langue/culture aux élèves au travers de comparaisons et de connexions entre leur pays et le pays de la LA, leur(s) culture(s) et la (les) culture(s) liées à la LA. Ils pensent qu'il n'est pas important que les élèves sachent dire des phrases en mandarin, car ils n'ont pas de contexte pour apprendre et utiliser la langue. Le contexte que l'école peut leur fournir est d'étudier les différences et les similarités entre les deux langues/cultures/pays, afin de leur donner une motivation d'apprendre et une ouverture d'esprit. intSC1 appuie cette idée en affirmant « develop the interest arise the interest forward the interest » et ajoute par ailleurs qu'apprendre une seconde langue aide à

⁵⁰ Brochure téléchargeable sur le site Internet de SPGS : <http://www.stpauls.nsw.edu.au>

comprendre sa langue maternelle. intMB1 trouve l'apprentissage d'une langue étrangère bénéfique pour développer notamment des compétences métalinguistiques, elle déclare : « no language is ever a total loss / to understand the structure that a language has come about and maybe the limitations of it may be helpful too ». intTW1, quant à elle, souligne les facilités d'apprentissage à un jeune âge.

Ainsi, pour le personnel de direction et les coordinateurs du PP, l'objectif d'enseignement de la LA est avant tout de permettre une ouverture d'esprit, notamment par la comparaison des cultures, ainsi que de « donner le goût de la langue » aux élèves pour les motiver à continuer cet apprentissage par la suite. Certains pensent aussi que l'enseignement de la LA devrait permettre aux élèves de développer leurs stratégies d'apprentissage, notamment en essayant de comprendre le fonctionnement de la langue, en favorisant la réflexion, etc. Ces compétences, à la fois métalinguistiques et transversales, rappellent les qualités que doivent développer les élèves de l'IB, telles qu'exprimées dans le profil de l'apprenant (IBO, 2006c). Une enseignante de l'ISP cite aussi l'IB en affirmant que pour elle, il est nécessaire d'apprendre la langue, d'apprendre par la langue, d'apprendre sur la langue (« learn the language, learn through language, learn about language »), autrement dit, de ne pas uniquement enseigner les composantes linguistiques de la langue, mais également amener les élèves à utiliser la langue comme moyen d'apprentissage. En ce qui concerne l'ISP, cet enseignement doit aussi permettre aux élèves de communiquer dans la langue afin de favoriser l'insertion dans la société (l'école étant implantée au cœur de Paris). Néanmoins, tous les élèves n'ont pas le même niveau en langue, ce qui suppose que les objectifs d'enseignement sont différents, ainsi, les élèves de niveau avancé ou francophones doivent, selon le personnel, obtenir un niveau proche des élèves dans les écoles françaises. Une enseignante pense notamment qu'ils devraient apprendre le même contenu (du curriculum) en français qu'en anglais, ce qui s'apparente à un enseignement bilingue, tel qu'il est défini par Jean Duverger (2005) : « Un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre » (Duverger, 2005, p. 15). Des parents semblent du même avis puisqu'ils jugent l'enseignement du français à l'ISP trop basique et trop facile et souhaiteraient que cette langue du pays d'accueil soit davantage utilisée par l'ensemble des équipes enseignante et administrative dans l'école (dans la cour de récréation, les bureaux, etc.). Or, le personnel rappelle qu'il s'agit d'un apprentissage d'une langue étrangère et non d'un enseignement bilingue :

intDB1 [...] when parents are coming for interview to select our school especially French native families / I make it clear to them that they are making a choice that's there is no way that we would be able to maintain the same level of written and reading French levels as in a classic French school / and it's a choice and even with the astronomical tuition fees / families are choosing PYP schools / for many reasons beyond / language acquisition [...]

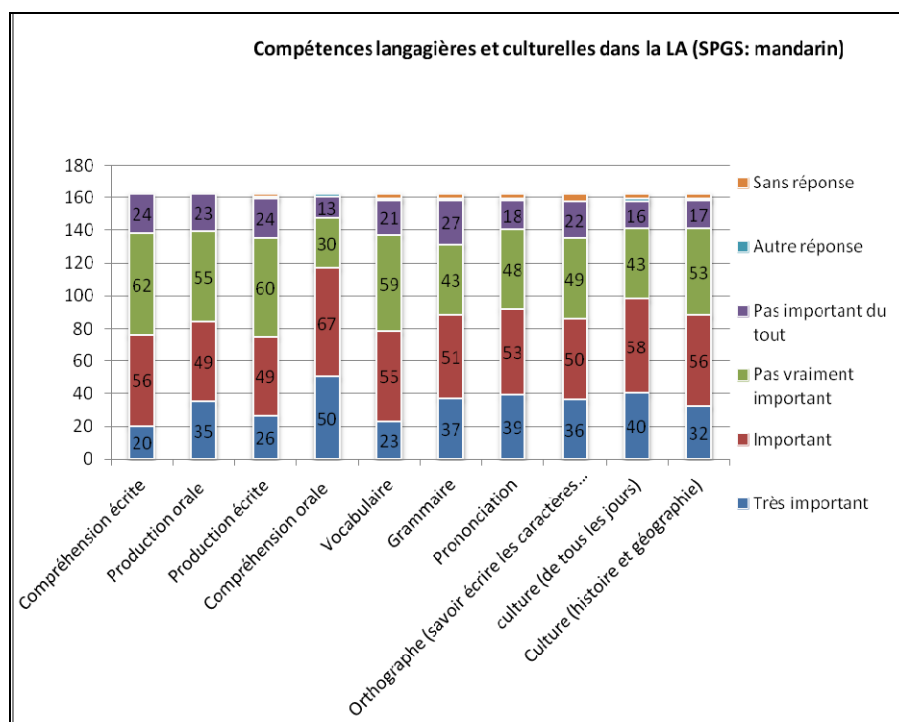
Il existe donc des écarts entre les attentes des différents membres de la communauté scolaire, en particulier à l'ISP, notamment entre les attentes des parents et l'enseignement que propose l'école.

7.2. Compétences langagières et culturelles

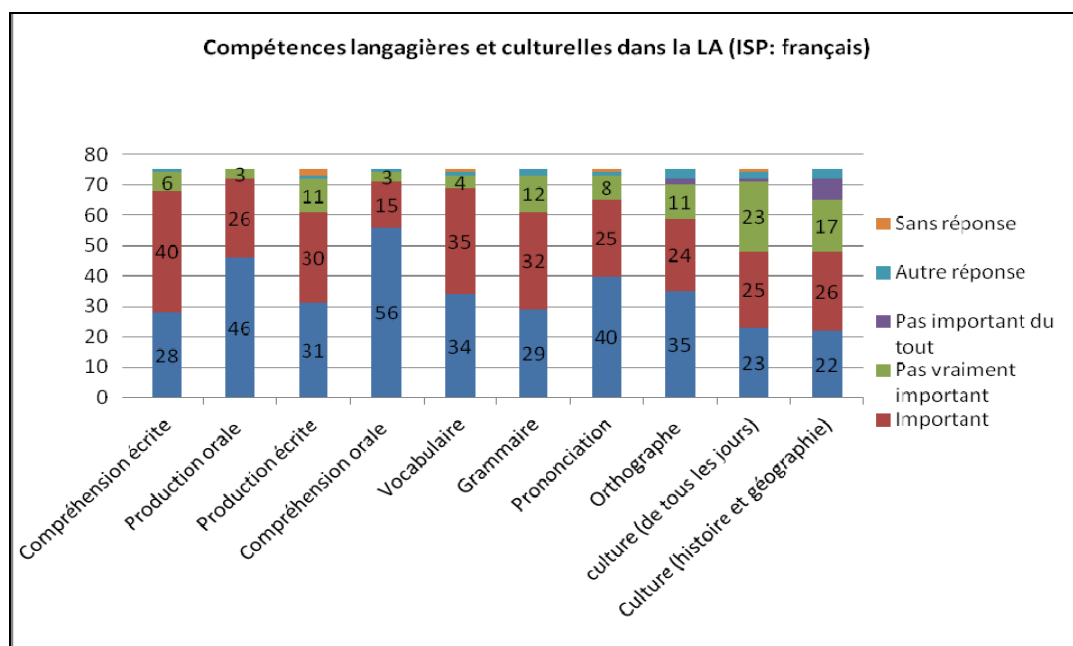
7.2.1 Attentes des élèves

Pour les élèves de SPGS, les trois compétences langagières les plus importantes à acquérir sont : la compréhension orale (72,2 %), la prononciation (56,8 %) et enfin la grammaire (54,3 %) (voir le graphique ci-dessous). Cependant, nous pouvons voir qu'excepté la compréhension orale, le reste n'est considéré comme important que par la moitié, environ, des élèves. Bien évidemment, le contexte joue un rôle considérable puisque les élèves n'ont pas l'utilité immédiate d'apprendre la langue, cependant, on peut se poser la question suivante : si la compréhension orale est jugée importante par la majorité d'entre eux, pourquoi les autres compétences leur importent-elles peu ? Peut-être est-ce ici une démonstration de la curiosité des élèves de comprendre ce que peuvent dire d'autres personnes dans la langue cible sans pour autant manifester l'envie de s'investir dans la langue afin de communiquer ?

En ce qui concerne les compétences culturelles, la culture liée à la vie quotidienne des natifs est perçue comme un peu plus importante (60,5 %) que la culture plus « académique » (l'histoire et la géographie) (54,3 %).



Graph 21: Compétences langagières et culturelles selon les élèves de SPGS



Graph 22: Compétences langagières et culturelles selon les élèves de l'ISP

Contrairement aux élèves de SPGS, les élèves de l'ISP ont très majoritairement répondu positivement aux affirmations (voir le graphique ci-dessus). Toutes les compétences langagières leurs paraissent en effet importantes à développer, en particulier la production orale (96 %), la compréhension orale (94,6 %), le vocabulaire (92 %) et la lecture (90,6 %). Ainsi, pour les élèves de l'ISP, savoir parler la langue est primordial (alors que cela n'intéresse que 51,8 % des élèves de SPGS), d'où l'importance également d'acquérir du vocabulaire dans la langue. La lecture est aussi considérée comme nécessaire par les élèves de l'ISP, car ils habitent en France et sont sans cesse confrontés à des écrits (panneaux publicitaires, magazines, etc.)

En revanche, ils jugent la Culture avec un grand C (histoire, géographie, littérature, etc.) aussi importante que la culture de la vie quotidienne (avec un petit c) (coutumes, fêtes traditionnelles, etc.) (64 % pour les deux).

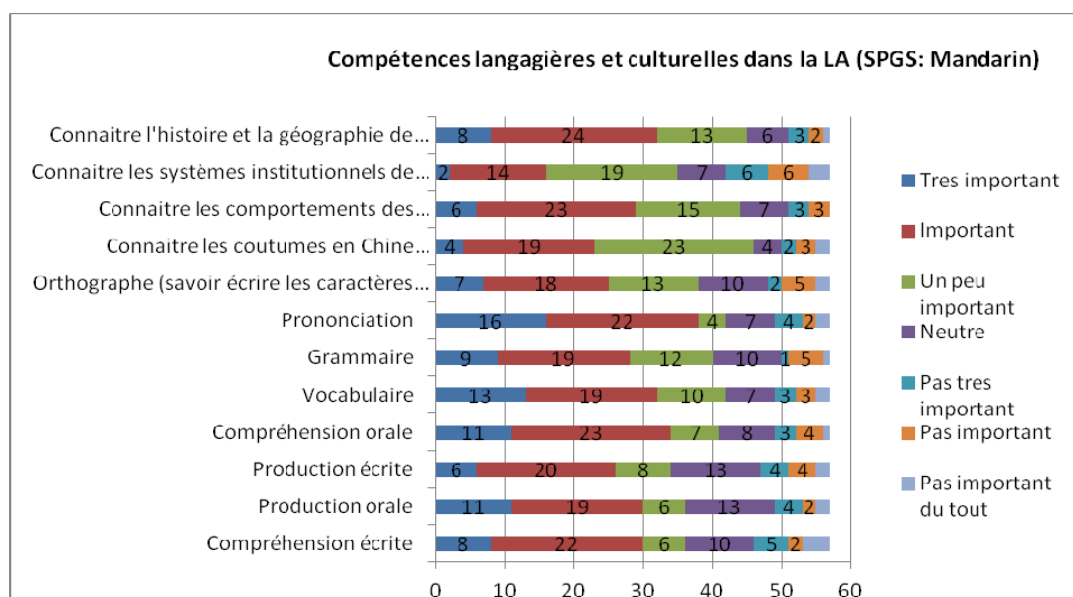
En conséquence, pour les élèves de SPGS, il est important de pouvoir comprendre ce qui est dit en chinois mandarin, puis de savoir bien prononcer les mots et de connaître la structure de la langue afin de savoir construire des phrases. Pour eux, contrairement aux élèves de l'ISP qui privilégient avant tout la production orale, être capable de communiquer dans la langue ne semble important que pour la moitié d'entre eux. Nous pourrions alors qualifier cet apprentissage de

« passif » dans le sens où les élèves sont curieux de comprendre ce qui est dit et de savoir « comment ça marche », mais n'éprouvent pas l'envie de parler la langue (et ainsi de la « vivre »). Cette langue est donc plus considérée comme un objet d'apprentissage que l'on peut « décortiquer » et analyser. Saville-Troike (2006), comme mentionné dans le premier chapitre de cette thèse (p. 36), parle d'activités réceptives (liées à la compréhension, orale et/ou écrite) caractérisant la compétence académique en opposition aux activités productives favorisant le développement d'une compétence interpersonnelle. Les élèves de l'ISP, comme nous l'avons mentionné, veulent pouvoir parler la langue et comprendre l'interlocuteur. Ils jugent également important de connaître du vocabulaire et de pouvoir lire. Nous pouvons donc affirmer que les élèves de l'ISP souhaitent maîtriser la langue pour s'en servir, pour interagir. Ils ont l'envie de parler, donc de s'intégrer dans la société, de comprendre les panneaux (lecture) et les mots qu'ils peuvent voir tous les jours. Il est donc pertinent pour eux de développer une compétence à la fois interpersonnelle (surtout chez les élèves débutants) et académique (en particulier chez les élèves de niveau avancé).

Enfin, les élèves, qu'ils soient de SPGS ou de l'ISP, jugent les deux cultures (c et C) importantes, bien que ceux de SPGS montrent une certaine préférence pour la culture de tous les jours, sans doute parce que cela éveille leur curiosité et leur est plus accessible de par la possible comparaison avec leur mode de vie.

7.2.2. Attentes des parents

Les parents de SPGS privilégient la prononciation (66,7 % d'entre eux répondent soit « très important », soit « important ») (voir le graphique ci-dessous), suivie de la compréhension orale (59,6 %) et du vocabulaire (56,1 %). Si l'on prend en considération la réponse « un peu important », alors le vocabulaire prend autant d'importance que la prononciation, et la grammaire arrive en troisième position après la compréhension orale. Par ailleurs, ils pensent que l'apprentissage de l'histoire et de la géographie est important (56,1 % d'entre eux ont répondu « important » ou « très important ») ainsi que de connaître les comportements des natifs de la langue (50,9 %). Beaucoup de parents pensent qu'il est également important de connaître les coutumes du pays (80,7 % si l'on prend en considération la réponse « un peu important »). En revanche, l'enseignement des systèmes institutionnels ne leur semble pas nécessaire au niveau primaire.

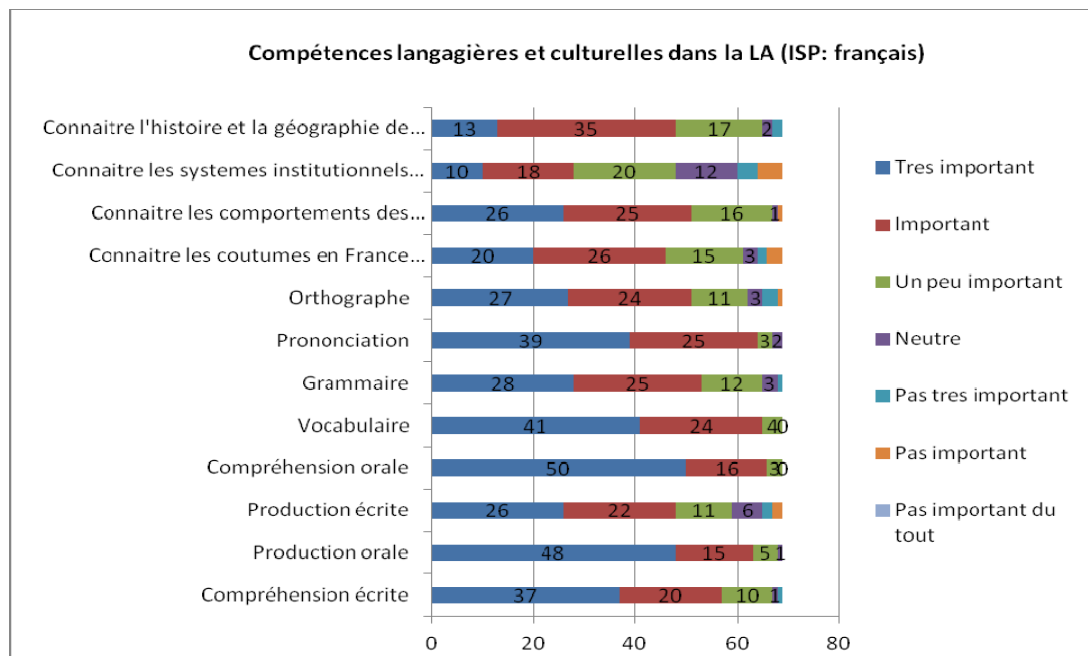


Graph 23: Compétences langagières et culturelles selon les parents de SPGS

Les avis des parents sur le choix de la langue additionnelle enseignée à SPGS sont certes très partagés (voir le paragraphe 7.1.2). En ce qui concerne les compétences langagières et culturelles à développer chez les élèves, certains parents pensent qu'il ne faut pas négliger certaines compétences au détriment d'autres : « if they are going to learn it I believe they should learn everything to the best of their abilities – reading and writing all together », « All aspects of the chinese system and culture should be covered if this is the language choice. It is not acceptable to present a one-sided, happy only, view of a culture - particularly one that includes much questionable political and human rights activity ». Un autre parent pense au contraire que la culture historique de la langue ne devrait pas être enseignée : « While I encourage this learning of language it is firstly important that each child understand their home heritage and history first. Children at an early age can be easily influenced and I believe that this is a good time in their learning experience to understand one's self and their place in it. Language and history should never be joined ».

En ce qui concerne les parents de l'ISP, la compréhension orale tient une place importante parmi les compétences langagières à développer chez les élèves (95,6 %), suivie de près par le vocabulaire (94,2 %), la prononciation (92,7 %) et la production orale (91,3 %). La capacité à comprendre et parler est donc primordiale aux yeux des parents. Parmi les compétences culturelles, les parents considèrent comme important voire très important d'apprendre les comportements des

Français (73,9 %), l'histoire et la géographie de la France (69,6 %) ainsi que les coutumes en France (66,7 %).



Graph 24: Compétences langagières et culturelles selon les parents de l'ISP

Bien sûr, les parents reconnaissent que le développement de certaines compétences, qu'elles soient langagières ou culturelles, dépend du temps passé en France :

It all depends how long one is spending in France. If you're planning to be here for a long time, you should take advantage of the opportunity to learn French and learn all about French customs, habits, etc. If you're moving from place to place, you should learn as much as you can while you are here, but it's not "important" to learn another language. But I do believe that it's a good experience to 1) live in a country that speaks a language other than your own 2) learn to speak a foreign language 3) find out that things are not done the same way all over the world. It's good to learn that there are other perspectives out there.

D'autres parents affirment que les compétences dépendent de l'âge de l'enfant, mais que le programme de français devrait être plus conséquent du fait que l'école se situe en France et que le français devrait être plus présent au sein de l'école :

My child is young so I don't care as much about reading, grammar, etc now - if they were going to continue here, I would. (...) There is no reason the French program here couldn't be much stronger. They never get homework and never bring any work home to show - literally they watch movies most of the time.

Our child is in Kindergarten at the ISP. We have been very disappointed with the teaching of French and lack of use by teachers/staff when greeting students, on the playground and at other times. It is sad to think that he learns so little.

I would personally love to see a stronger French curriculum incorporated into my daughter's education at ISP (she is currently in Kindergarten).

Ainsi, certains parents considèrent que ces compétences devraient s'étendre au-delà de la salle de classe, par des devoirs à la maison, ou encore dans la cour de récréation. Les parents de l'ISP attendent en général que leur enfant puisse s'intégrer dans la ville où il habite :

The ability to speak, read and understand French is crucial to integrate in the city they live in now, to have better experience at activities outside school and enjoy what the city has to offer. It will help children feel they belong. The teaching of french at ISP at the early ages is not enough to help them integrate faster. It may prompt parents to enroll kids in bilingual schools.

I think the primary years are the most important time to spend extra energy teaching French, because the development of children at that stage are designed to absorb the material being taught. I think that the emphasis should be on verbal language skills because they are still developing their written skills in English (&/or their home language). Since they live in France, they should be taught the skills necessary to interact with the French community at a child's level.

French is particularly important for our children as they live in France and I think it is totally unacceptable to not be able to speak the language of the country they are living in. Oral communication - both listening and speaking is paramount. After that come reading and writing.

With kids at ISP and living in France, I think it would be practically criminal for my kids to live and go to school in Paris and not come away with a significant speaking ability in French. So far, the signs are not so promising, and development is very slow.

Teaching French at Isp is very bad and not taken seriously. The "native speaker or almost" group doesn't work hard enough. Some people have private lessons for their children. They are taught in that group one year beyond the level of the children in the French system and there is no good reason for this, because most children in this top group have one French parent.

Dans l'ensemble, les parents ont des attentes très élevées, voire de bilinguisme pour certains, envers l'enseignement de la LA à l'ISP et déplorent le niveau trop bas et/ou le manque d'utilisation du français de la part des équipes enseignante et administrative. Les compétences orales sont mises en avant car elles permettent à l'élève d'avoir une vie sociale en France. Des parents affirment que l'enseignement des différentes compétences doit surtout être contextualisé et ludique pour les enfants :

All of the above (*talking about the various competences*) are important but I think that children learn spelling and grammar thus manipulating the language and using it in a meaningful context. I do not want my child to spend her French lessons learning French grammar and French spelling. I want her to speak it and use it and learn thru modeling. The holidays and traditions also should be in context.

Make learning the language FUN - Play games with it - they are kids and will absorb the language quickly.

En ce qui concerne les attentes des parents, celles-ci sont donc majoritairement identiques à celles de leurs enfants dans chaque école, si l'on ne tient pas compte de l'ordre des préférences. Ainsi, les parents de SPGS jugent important de savoir bien prononcer les mots chinois, comprendre ce qui est dit, acquérir du vocabulaire et connaître la structure de la langue. La compétence grammaticale (Canale, 1983) ou compétence linguistique (Conseil de l'Europe, 2000) est donc mise en avant par ces parents (vocabulaire, règles grammaticales et prononciation) ainsi que la compréhension orale, faisant référence à la compétence sociolinguistique. Pour l'ISP, les compétences sociolinguistiques, stratégiques et discursives (Canale, 1983; Conseil de l'Europe, 2000) sont importantes afin de comprendre l'interlocuteur et de pouvoir parler, mais la compétence grammaticale (ou linguistique) est également nécessaire pour acquérir du vocabulaire et savoir bien prononcer. Les conditions d'apprentissage sont pertinentes selon les parents, ils souhaitent en effet

que les différentes compétences enseignées soient surtout mises en contexte et présentées de façon amusante pour que celles-ci soient plus facilement assimilées par les élèves.

Par ailleurs, intDB1 et intFS1 évoquent la différence entre les attentes des parents qui inscrivent leurs enfants à l'ISP pour qu'ils apprennent le français, d'autres qui les inscrivent pour l'apprentissage de l'anglais et d'autres encore qui attendent que leur enfant apprenne suffisamment de français pour « se débrouiller » à Paris. Selon elles, les parents ne jugent pas l'enseignement du français en termes de difficulté ou de facilité mais questionnent le niveau des enfants :

I don't think they said the work is too easy it's more like / the level of what my child produces is not high enough and so they feel they haven't have been pulled on enough then again I think I'm not sure with four hours a week whether they will ever get it the level / that they are comparing at [...].

Pour les parents des deux écoles, l'enseignement de l'histoire et de la géographie et des comportements des personnes natives sont importants, suivi de l'enseignement des coutumes du pays. Ils considèrent donc les savoirs socioculturels (Conseil de l'Europe, 2000) (connaissances liées à la société et à la culture du pays d'accueil tels que la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les comportements, etc.) et certains savoirs « factuels » (tels que l'histoire nationale et la géographie du pays) comme nécessaires dans l'apprentissage de la LA. En revanche, la connaissance des systèmes institutionnels leur paraît moins importante.

7.2.3. Attentes des enseignants et du personnel administratif

À l'ISP⁵¹, tout le personnel enseignant et administratif s'accorde pour dire que l'enseignement de la LA dans le PP doit développer avant tout des compétences communicatives « basiques », soit la compréhension orale et la production orale. intMF1 pense qu'il n'est pas utile pour ces élèves d'apprendre la grammaire ou la conjugaison, car selon elle, cela s'apprend plus tard en utilisant la langue. intJF1 ajoute que pour les élèves qui savent déjà lire et écrire dans leur LM et dans la LI, on peut introduire la lecture et l'écriture. Ainsi, selon elle, l'accent doit être mis sur l'oral

⁵¹ Voir le programme de français en annexe 14, volume II, p. 236

en premier lieu, les compétences écrites ne devant être travaillées qu'une fois celles-ci acquises dans la LM et la LI.

intAR1 affirme que la grammaire et l'orthographe ne sont pas au premier plan dans l'enseignement de la LA au sein du PP : « [...] on met plus de temps avec le PYP à faire ces choses là parce qu'on n'est moins raide sur les histoires de grammaire sur les histoires d'orthographe et par exemple on nous dit de ne pas trop corriger / alors que dans une école française on fait corriger les fautes ». Elle ajoute que dans le programme ils ne sont pas supposés faire lire les élèves en français, mais qu'à partir du Grade 2, ils ont un contenu à faire passer, qui est « le langage pur : la lecture et l'écriture ». Ainsi, pour enseigner la lecture, elle a recours notamment à des activités de reconstruction d'histoires (i.e. faire correspondre des phrases avec les images), la grammaire et la conjugaison sont insérées dans le contexte d'apprentissage, c'est-à-dire que lorsque les élèves ne connaissent pas la conjugaison d'un verbe, par exemple, au moment où ceux-ci souhaitent l'utiliser, elle en profite pour la leur enseigner. De même, si un enfant sait lire en français, elle lui demande de lire à voix haute en classe pour renforcer ses compétences et susciter de l'intérêt chez l'enfant.

Les élèves de l'ISP sont regroupés selon leur niveau en langue additionnelle. Certains d'entre eux ont un niveau avancé, d'autres sont déjà bilingues, ont un parent (voire les deux) français, etc. Pour ces élèves de niveau avancé, les attentes vis-à-vis des compétences à acquérir sont différentes : intMF1 pense, comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe 7.1.3., que l'enseignement de la LA devrait refléter l'enseignement académique dans la LI, permettre le développement de compétences écrites (compréhension et production) en plus des compétences orales, et enseigner un vocabulaire identique au vocabulaire appris dans la LI. Cette enseignante pense que l'objectif, pour ces élèves, est de parler couramment français, selon le temps passé en France (elle affirme qu'il faut 5 ans pour avoir un niveau académique dans la langue). Comme mentionné auparavant, cela vient à l'encontre de ce qu'avancent intAR1, intDB1 et intFS1, qui affirment que dans le PP, la LA doit être enseignée comme une langue étrangère ; l'ISP n'étant pas une école bilingue, la langue de référence demeure l'anglais. intAV1, qui a travaillé pendant un an avec des élèves de niveau avancé des Grades 4 et 5, avoue que dans ces niveaux, les attentes des parents sont très élevées, elle travaillait donc les quatre compétences langagières, et essayait de participer aux unités de recherche, par exemple, pour les unités liées à la littérature, elle se renseignait sur ce que faisaient les écoles françaises. Cependant, selon elle, la philosophie du PP ne permet pas forcément le développement de compétences linguistiques (grammaire, etc.). Elle pense

que pour les élèves d'un niveau avancé qui souhaitent poursuivre le français en tant que Langue A⁵² au collège et au lycée, il importe d'étudier la grammaire, pour les autres, cela n'est pas nécessaire.

En ce qui concerne SPGS, comme mentionné précédemment, intCW1 et intNW1 pensent que les compétences culturelles sont plus importantes que le développement de compétences langagières, car

intCW1 [...] I don't think it's important for a child to be able to say [...] using sentences in mandarin they have no context for the child as far as I am concerned it's quite irrelevant and I don't think that's essential by the end of Year 6 because there's no reason for learning that but if students have been given a context for learning something that is an understanding of culture that is [...] looking at similarities and differences between our culture and their culture and things like cultural [...] if that's the framework for learning then it gives the students a reason for learning and it gives them a motivation for learning [...] students being able to / handle a whole lot of vocabulary that really means nothing because they (xxx) more potential than they will use it and we have experienced [...]

Ainsi, sans contexte réel pour utiliser la langue, l'apprentissage de compétences langagières ne paraît pas nécessaire, cependant, si l'on lie l'apprentissage de la langue à l'apprentissage de la culture, alors cela donne un cadre pour les élèves. intNW1 ajoute que l'enfance est un moment clé pour acquérir les différents sons d'une langue par des chansons, des poèmes et autres activités orales, en particulier pour le mandarin dont les nuances et intonations sont difficiles à apprendre.

intSC1 pense qu'il est souhaitable de développer, en premier lieu, la production orale et la compréhension orale (habituer aux sons, aux intonations, aux expressions communes), puis la compréhension écrite (savoir lire les Pinyin) et enfin la production écrite. Il introduit aussi les caractères chinois quand les élèves connaissent les Pinyin. Il leur parle de la conjugaison, des verbes, des phrases interrogatives, en contexte, sans cependant utiliser ces termes. intXW1 ne travaille pas beaucoup l'écriture, elle privilégie les activités ludiques. Elle déclare faire un peu de grammaire mais en se fondant sur la parole et la reconnaissance des mots. Selon elle, à la fin de Year 5, les élèves devraient être en mesure de se présenter, de parler de leurs loisirs, de ce qu'ils aiment et

⁵² Dans le PPCS, la langue A est la meilleure langue de l'élève, le plus souvent, il s'agit de la langue d'enseignement de l'école. La langue B est la langue vivante supplémentaire apprise en classe. Dans le Dip, la langue A est également la première langue de l'élève, dans laquelle il étudie la littérature. La langue B est la langue vivante déjà pratiquée par l'élève, et la langue *ab initio* est une langue vivante destinée aux élèves débutants.

n'aiment pas, de leur famille et du métier que font leurs parents. Elle ajoute qu'ils sont en général capables d'écrire et de dire 250 mots en chinois, selon les capacités des élèves et leur motivation.

Pour intMB1, il est nécessaire que les élèves acquièrent une compréhension basique, conversationnelle en mandarin (elle précise « très basique » car beaucoup d'entre eux ne l'utilisent pas en dehors de l'école) et qu'ils soient capables de le lire un peu (même si cela lui paraît compliqué avec leur curriculum actuel). Selon intTW1, les élèves devraient apprendre les couleurs, les animaux, etc., les leçons devraient être ludiques et conviviales pour immerger les élèves dans la langue et éviter « les parties ennuyantes de la langue », telles que les « longues discussions politiques ».

À l'ISP, les enseignantes de LA véhiculent des compétences culturelles telles que la géographie ou la politique, notamment dans le cadre des unités de recherche du PP (par exemple : « host country, my country »), et au travers de sorties (par exemple à l'Assemblée Nationale avec les Grade 5). intDB1 et intFS1 aimeraient qu'il y ait une collaboration plus importante entre les enseignantes de français et les enseignants de classe pour que l'enseignement soit plus cohérent pour les élèves et qu'il y ait une continuité dans l'apprentissage d'une année sur l'autre. Elles aimeraient également que les enfants soient plus impliqués dans la préparation des activités culturelles, comme par exemple, pour l'Épiphanie, aller acheter eux-mêmes la galette des rois et expliquer aux enfants plus jeunes la tradition. Par ailleurs, elles affirment être satisfaites des éléments culturels apportés dans le programme, notamment du fait que les enseignants ne se contentent pas de parler de la capitale, Paris, mais bien de l'ensemble du pays. Elles pensent que, d'une manière générale, l'aspect culturel dans l'enseignement d'une langue additionnelle dans les programmes de l'IB est important ; d'autant plus que les enseignants natifs de la langue sont souvent passionnés par l'aspect culturel et sont désireux de le transmettre aux autres enseignants et aux élèves :

intDB1 [...] the place of culture in second language learning I think in IB schools generally PYP level as well from what I've seen / in German schools Italian schools is that they cooperate a lot of because it's what the teachers are passionate about too [...] often times the teachers are of that origin [...] when they [talking about the French teachers] are out buying the galette des rois and they get one for the staff and they are so excited to explain everything and so when the teachers themselves are excited and engaged then it spreads to the students / so - I think it works well with us [...] and from what I've seen in Italy and Germany [...]

intMF1, quant à elle, pense qu'il est important que les élèves sachent qu'on fait la bise en France, qu'on doit dire « bonjour madame », qu'ils connaissent les jours fériés, en partant de leur expérience d'élèves et de ce qu'ils connaissent déjà pour faire des comparaisons. Pour enseigner la géographie, elle recommande de demander aux élèves où ils ont voyagé en France, mais de ne pas détailler la géographie de la France (comme les montagnes, les rivières, etc.). De même, pour l'histoire, elle suggère de ne pas rentrer dans les détails mais de donner une grande image de l'histoire française, en la comparant avec les différents événements qui ont marqués l'Histoire, et d'expliquer ainsi comment la France s'inscrit dans ceux-ci.

À l'instar du principal et coordinateur de SPGS, intJF1 pense qu'il importe de comparer les différentes cultures afin d'étudier comment une même fête peut être célébrée différemment dans le pays de la LA et dans leur pays d'origine. De plus, elle estime important d'aborder avec les élèves le fait que la LA soit parlée dans divers pays de cultures différentes. Pour elle, il faut étudier les divers aspects de la vie : la nourriture, la religion, la vie en famille, les divertissements, etc. via une approche de recherche *inquiry-based*. Selon elle, l'idéal serait que l'enseignement de la LA suive les unités de recherche en y intégrant les aspects culturels.

intAR1, enseignante de LA, aime faire, quand elle le peut, de la littérature avec les élèves (les Misérables, le Petit Nicolas, les Fables de la Fontaine, etc.), avec des activités adaptées à leurs niveaux (reconstituer une histoire, discuter sur un film, etc.). Comme mentionné plus haut, elle emmène les élèves du 5ème grade à l'Assemblée Générale et étudie avec eux le gouvernement français, elle aborde aussi des thèmes tels que la révolution française. Elle ajoute : « je ne fais pas la comparaison parce qu'ils l'ont déjà faite moi je me base que sur le côté français ». Ce qu'elle affirme semble néanmoins être en contradiction avec ce que pensent intMF1 et intJF1, notamment sur le fait de faire des comparaisons et de ne pas entrer dans les détails. Selon intAR1, la culture est intégrée à tous les niveaux, notamment au travers de chansons, comptines pour les petits, sorties à la bibliothèque afin de prendre des « petits quotidiens » pour connaître l'actualité, etc.

intSL1 lie la culture à la linguistique, ce qui est le cas par exemple lorsqu'elle enseigne la différence entre le « vous » et le « tu ». Elle participe également au programme de recherche : quand les élèves étudient les civilisations anciennes dans les unités de recherche, elle travaille sur les Gaulois et les Romains, en utilisant notamment des vidéos ou des bandes dessinées, pour étudier leur mode de vie, leurs habits, etc. Tout comme certaines de ses collègues, elle pense qu'il est important de comparer les cultures dans le cadre du PP :

[...] quand on parle de culture on compare beaucoup la culture française qui passe par la linguistique d'ailleurs très rapidement on parle du vous et du tu en français [...] quand on compare les cultures quand on compare les langues [...] ça valorise la langue maternelle le PYP aussi [...] valorise tant que possible la langue maternelle de chaque enfant [...] les études montrent que quand on connaît bien la structure de sa propre langue maternelle on comprend mieux les structures des autres langues [...] l'internationalisme aussi dans notre classe de français c'est [...] très à l'honneur ça nous arrive de réfléchir [...] à des valeurs communes de toutes nos cultures par exemple quand on parle de la Toussaint [...] on parle [...] de la façon dont on honore nos morts toutes les cultures honorent leurs morts c'est quelque chose d'universel [...]

intSF1 intègre la culture dans ses cours de français au travers de supports et de documents divers ainsi que par des discussions, mais ajoute aussi que l'enseignant est le reflet de sa propre culture, tant personnelle que française. Elle aborde ainsi des sujets tels que les manières de vivre ou la géographie au travers des expériences des élèves, l'histoire dans son impact sur les modes de vie et les façons de penser, les fêtes traditionnelles, l'important étant que cela soit intégré dans un contexte, en lien avec ce que connaissent les élèves.

À SPGS, intCW1 et intNW1 pensent qu'il est important de développer des activités telles que des jeux de rôle, vidéos, qui permettent aux élèves de se plonger dans la culture du pays. Ils encouragent les événements comme la cérémonie du thé organisée par intSC1 avec une de ses classes, car, selon eux, cela en dit beaucoup sur la culture des Chinois. A également lieu tous les ans le Chinese day, organisé par l'école et les enseignants de LA, cependant cela n'arrive qu'une fois dans l'année et n'est pas transdisciplinaire, ils souhaiteraient multiplier ce type d'activité.

Selon intMB1, la culture ne devrait pas être considérée comme une attraction touristique, mais comme une manière de percevoir les choses, et de la comparer ainsi à la culture d'origine pour observer les similarités. En ce qui concerne la géographie, elle pense qu'il est nécessaire que les élèves connaissent les « bases », telles que la localisation de la Chine dans le monde. Elle ajoute que, par exemple, lorsqu'ils ont étudié les séismes, elle aurait aimé un peu plus de collaboration avec les enseignants chinois pour savoir comment les Chinois réagissent face à de telles tragédies (selon leur culture). intSC1 intègre dans son enseignement des activités culturelles, telles que la peinture au pinceau, la présentation des animaux chinois, les cérémonies en Chine, etc. Il parle également du voyage en Chine organisé par l'école (« China tour »), des jumelages avec des écoles en Chine ; il

demande aussi aux élèves de faire des recherches sur la manière dont le Nouvel An chinois est célébré à Sydney. Certains élèves participent aussi au *Chinese Eisteddfod*⁵³. intXW1 intègre l'aspect culturel à ses leçons : nourriture, animaux, utilisation de baguettes chinoises au travers de jeux de compétition, recherches (à faire en anglais), etc.

En conséquence, pour le personnel des deux écoles, les compétences communicatives (compréhension orale et production orale) passent au premier plan. Selon une enseignante de l'ISP, il ne faudrait introduire la compréhension et la production écrite en LA qu'une fois acquises dans la LI/LM, une autre enseignante affirme qu'ils doivent les introduire au Grade 2.

La culture liée à la vie quotidienne est essentielle, mais il importe d'impliquer les élèves dans la préparation des activités culturelles, via une approche de recherche. Selon eux, il est nécessaire de comparer la culture : les modes de vie, les habitudes, la nourriture, dans les différents pays où cette LA est parlée, en les contrastant également avec les coutumes du pays d'origine des élèves. Par ailleurs, il est important de montrer toutes les « facettes » de la culture du pays de la LA et de ne pas présenter qu'une vision « touristique » de celui-ci.

La Culture plus formelle doit être enseignée en l'insérant dans un contexte plus global, en relation avec les événements historiques ayant marqué le monde, et en s'aidant notamment des unités de recherche.

⁵³ Le *Chinese Eisteddfod* est le plus grand concours national de poésie chinoise en Australie ; il est organisé chaque année depuis plus de vingt ans par le *Chinese Language Education Council* (site Internet du *Chinese Language Education Council* : http://www.clecnsw.org/?page_id=38, consulté le 14 mai 2012).

7.3. Propositions

Définir les objectifs de l'enseignement de la LA est pertinent pour réfléchir aux méthodes d'enseignement adaptées et aux moyens de motiver les élèves à apprendre. Nous rappelons que nous ne souhaitons en aucun cas donner des conseils aux écoles et aux enseignants car nous pensons que ces acteurs sont les mieux placés pour répondre aux besoins de leurs élèves. Notre intention est donc d'ouvrir à la réflexion en proposant quelques idées afin que l'organisation de l'IB puisse apporter un soutien aux écoles et aux équipes de directions et enseignantes. Bien évidemment, l'IB ne peut proposer qu'un programme pédagogique « cadre » (Mašková, 2009). Il revient aux écoles d'adapter le programme à leur situation, leur contexte et au profil de leurs apprenants.

En ce qui concerne l'objectif général de l'enseignement d'une LA, nous avons remarqué que ce qui motivait particulièrement les élèves était la nécessité d'apprendre la langue ainsi que la présence d'un contexte pour l'utiliser de manière plus naturelle. Cependant, ce contexte n'est pas toujours présent en dehors de l'école, comme c'est le cas par exemple à SPGS, il faut alors, dans la mesure du possible, donner aux élèves un objectif précis et accessible pour cet apprentissage. C'est le cas par exemple à SPGS avec le voyage scolaire, le *Chinese day*, le concours *Eisteddfod*, le jumelage entre écoles.

Les écoles peuvent ainsi développer les partenariats (jumelages, visioconférences, blogs, etc.) et favoriser l'implication de tous les membres de la communauté scolaire, y compris les parents (dans le but de les sensibiliser davantage à la LA de l'école), en proposant par exemple des séances (courtes évidemment pour ne pas surcharger les enseignants et les parents) d'initiation à la langue et à la culture chinoises ; SPGS propose notamment une réunion entre enseignants une fois par semaine pour sensibiliser les enseignants de classe au mandarin. Ces séances permettraient ainsi un travail en famille, soit de manière collaborative entre les parents et les enfants, soit sous forme de jeux compétitifs (enfants contre les parents) pour motiver les élèves. Multiplier les rencontres avec les associations locales, les familles dont la culture et la langue d'origine est celle de la LA, serait ainsi fortement recommandé, mais nous sommes consciente que cela demande beaucoup de temps (or le manque de temps est souvent problématique) et d'énergie de la part des écoles et des enseignants.

Par ailleurs, si la LA n'est pas présente dans l'entourage de l'élève, comme à SPGS, l'école peut aussi centrer son attention sur le plaisir d'apprendre une langue, en particulier en favorisant l'aspect ludique des leçons, en s'inspirant notamment de la culture enfantine (dessins animés, jeux, chansons du pays de la LA, etc.). Ceci peut être réalisé bien évidemment dans le cadre des cours de LA avec l'enseignant mais peut aussi être proposé par l'établissement, en collaboration avec les acteurs de l'école (bibliothécaire, personnel administratif, enseignants de classe, etc.) avec notamment des « après-midis cinéma » (projection d'un long-métrage dans la LA sous-titrée dans la LI), des jeux extérieurs, des récits d'histoires et de contes sur la culture de la LA par la bibliothécaire.

Comme cela a été souligné par certains participants, la comparaison devrait être au centre de l'approche pédagogique en langue additionnelle, que ce soit la comparaison entre les langues ou entre les cultures, sans oublier bien sûr d'inclure les langues et les cultures d'origines des élèves, en fournissant aux enseignants les outils et les indications nécessaires pour le faire. Il faut évidemment rappeler que la langue d'instruction (l'anglais) est bien souvent la langue de référence des élèves et qu'elle peut, de ce fait, être utilisée comme un « point de ralliement » des idées lors des discussions. Cependant, dans le cours de LA, cette dernière devrait également être utilisée comme langue de référence, puisqu'il s'agit de la langue apprise. Nous proposons de schématiser la comparaison dans la classe de LA entre les langues et les cultures comme suit :

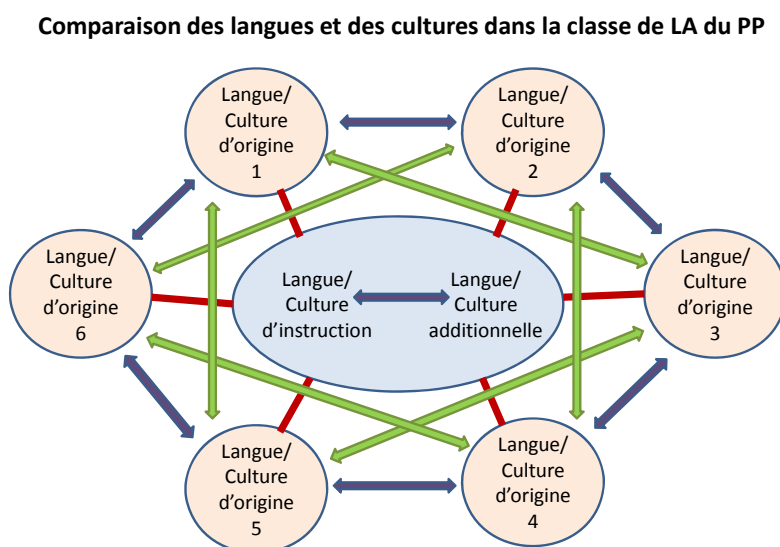


Figure 13: Comparaison des langues et des cultures dans la classe de Langue Additionnelle du Programme Primaire

Ainsi, la LA et la LI sont au centre des comparaisons, ces dernières peuvent se faire entre ces deux langues (LA et LI) mais aussi avec les langues d'origines des élèves (liées par les traits rouges sur le schéma). Dans un programme d'éducation internationale, il est également pertinent d'encourager les comparaisons entre les langues d'origines des élèves (flèches bleues et vertes). Ce schéma ne devrait cependant pas se limiter à la classe de LA mais s'appliquer à tout le fonctionnement de l'école. Or, placer la LA comme langue de référence au côté de la LI ne signifie pas mettre nécessairement en place une éducation bilingue : nous comprenons que l'objectif de l'enseignement de la LA dans le PP n'est pas de développer chez les élèves une compétence académique mais de les sensibiliser à une langue et une culture étrangère, et, dans certains cas, leur fournir un bagage langagier suffisant pour communiquer dans la langue. Même si l'objectif n'est pas de proposer un enseignement bilingue, un effort peut être cependant fait pour accentuer l'utilisation de la LA au sein de l'école (affiches dans les deux langues, décorations du pays de la LA dans les locaux de l'école, présence de posters, livres, jeux dans différents endroits : bibliothèque, salles de classe, infirmerie, gymnase, nourriture du pays de la LA à la cantine, etc.) pour que celle-ci soit présente au côté de la LI.

Dans le cas de l'ISP, la présence du français dans les locaux peuvent rassurer quelques parents mais peut également accroître leurs exigences envers l'enseignement de la LA, il est donc nécessaire de rappeler que des efforts sont faits pour que les enfants soient exposés au maximum à la langue afin d'éveiller leur curiosité et les motiver à apprendre, mais que l'école ne propose pas un enseignement bilingue, ni une éducation « à la française », et que le contenu d'enseignement n'égale pas ce qui est fait dans les écoles française mais suit les recommandations de l'IB. Cependant, la directrice de l'ISP affirme que « [...] I think there can probably be something done for the native speakers / through after school activities there might be a way of making sure their level of French stays / as similar as if they were in a French school [...] ». Ainsi, elle suggère que le développement de compétences plus poussées dans la LA pourrait se faire dans le cadre de leçons extrascolaires.

Pour les parents de SPGS qui auraient préféré que leur enfant apprenne une autre langue que le mandarin, la présence de cette langue additionnelle, qui est le choix de l'école, doit les conforter dans l'idée que l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, permet de développer des compétences transversales et des bénéfices à la fois linguistiques et culturels. En effet, apprendre une langue étrangère permet de mieux comprendre sa langue maternelle, de mieux comprendre sa culture et la culture du pays d'accueil, et développe chez l'élève des qualités de citoyens du monde (altruisme, tolérance, etc.).

En ce qui concerne les compétences langagières et culturelles à atteindre dans la LA au niveau primaire, il faut rappeler que chaque élève développe sa propre compétence en langue, aucun élève n'a le même niveau, par conséquent définir des niveaux de compétences est arbitraire. Cependant, une échelle de niveau est toutefois nécessaire pour guider les enseignants et segmenter l'apprentissage. Inspirée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000, p. 20), nous avons créé ce schéma afin de rendre compte des progrès de l'élève, qui se font à la fois de manière horizontale et verticale :

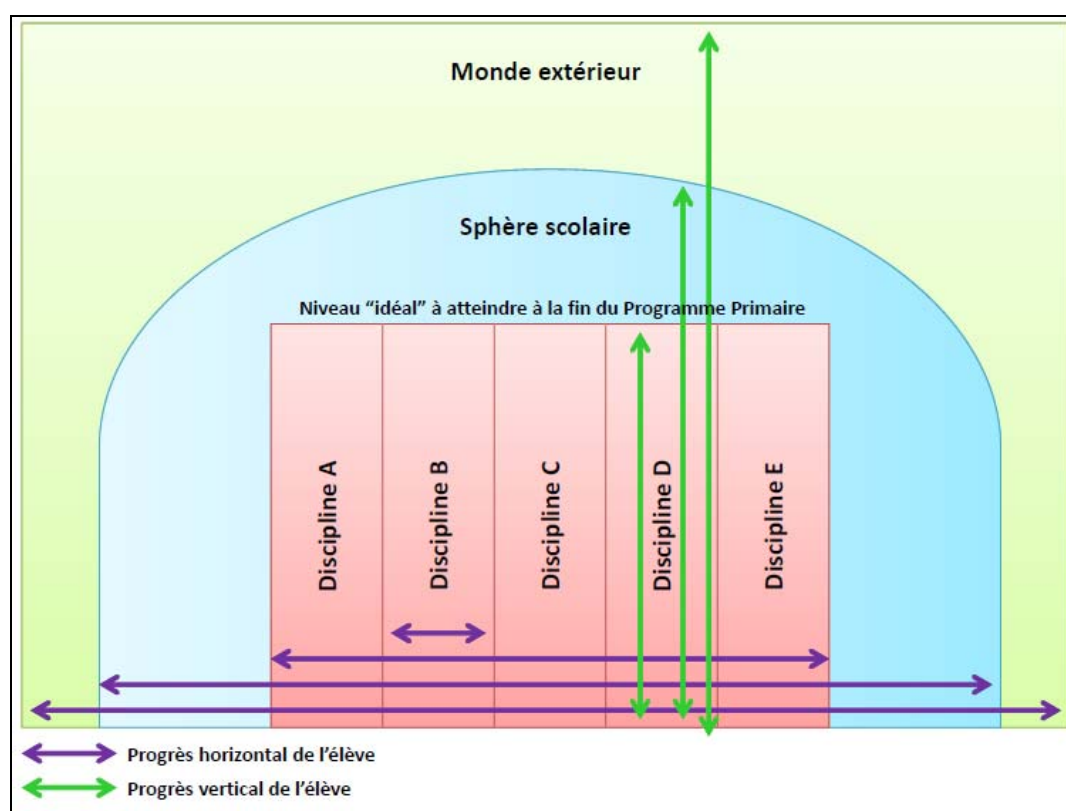


Figure 14: Progrès vertical et horizontal de l'élève (schéma crée par nos soins, inspiré par le CECRL)

Dans ce schéma, l'élève peut progresser de manière « verticale » (flèches vertes), dans une discipline donnée (en améliorant ses compétences dans la dite-discipline selon l'échelle de compétences scolaires [curriculum]), mais également en dépassant cette échelle et acquérir d'autres savoirs liés à la discipline dans l'école (par les pairs, les autres enseignants, le personnel administratif, etc.), et/ou peut accroître ses compétences dans la discipline en dehors de l'école (par la famille, les médias, etc.). Il peut également progresser de manière « horizontale » (flèches violettes), dans une discipline donnée (approfondir par exemple un élément en particulier), en

élargissant sa compétence à d'autres disciplines (compétence transversale), mais aussi en dehors du curriculum : soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. Ainsi, conforme au profil de l'apprenant, nous pensons qu'il s'agit de développer un programme d'apprentissage de la langue additionnelle « global » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 12) afin de faire progresser les élèves dans les compétences à la fois langagières, communicatives et transversales pour les aider à « apprendre à apprendre ».

Au vu de nos résultats, nous voyons que les élèves et les parents ont des attentes quelque peu différentes à SPGS (comprendre ce qui est dit et connaître son fonctionnement) et à l'ISP (pouvoir parler et comprendre ce qui est dit). Nous rappelons ici que le contexte est fondamental, comme le souligne Fleming (2009) : « tenter d'imposer des solutions universelles sans tenir compte du contexte comporte des risques. Cependant, cela ne signifie pas que les pratiques et les idées ne puissent pas être adaptées puis utilisées » (Fleming, 2009, pp. 12-13). Le personnel des deux écoles privilégie les compétences communicatives (compréhension orale et production orale). Nous pensons également que la compréhension et la production écrite peuvent être introduites en même temps que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la LI, pour valoriser la LA au sein du PP (et la placer à un niveau plus proche de la LI). Cependant, cela doit être fait de manière plus ludique et plus souple que dans la LI. Même si l'objectif n'est pas d'apprendre le même contenu dans la LA que dans la LI, travailler des compétences identiques en parallèle et comparer les structures des deux langues peut renforcer les acquis chez les élèves et leur permettre de mieux comprendre le fonctionnement des deux langues. Nous rappelons que ces pistes de réflexion ne se veulent en aucun cas prescriptives ; en effet, chaque école et chaque public apprenant étant uniques, certains sont plus hétérogènes que d'autres et le nombre d'heures enseignées dans la LA est souvent limité.

L'IB ne peut qu'établir un référentiel de compétences pour donner une large vision du niveau 'idéal' à atteindre à la fin du niveau primaire, comme il l'a fait pour le Diplôme du Programme, en étudiant les différents cadre pédagogiques internationaux et en se positionnant par rapport à ceux-ci (voir le tableau ci-dessous).

IB International Baccalaureate	CEFR Common European Framework of Reference	ACTFL American Council on the Teaching of Foreign Languages	Instituto Cervantes Diplomas de Español como Lengua Extranjera	Alliance française Certificats et diplômes	University of Cambridge ESOL examinations
Language A: literature HL Language A: language and literature HL	C2 Mastery	Distinguished	Superior	Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF)	Certificate of Proficiency in English (CPE)
Language A: literature SL Language A: language and literature SL Literature and performance SL	C1 Effective operational proficiency	Superior		Diplôme Supérieur— Langue et Culture Françaises (DSLFCF)	Certificate in Advanced English (CAE)
Language B HL	B2 Vantage	Advanced	Intermedio	Diplôme de Langue (DL)	First Certificate in English (FCE)
Language B SL	B1 Threshold	Intermediate	Inicial	Certificat d'Études Français Pratique 2 (CEFP 2)	Preliminary English Test (PET)
Language ab initio	A2 Waystage A1 Breakthrough	Novice High Novice Mid Novice Low		Certificat d'Études Français Pratique 1 (CEFP 1)	Key English Test (KET)

Table 6: Lien avec des référentiels en langues mondialement reconnus (IB, 2009, p. 14)

Créer ce type de tableau pour le niveau primaire pourrait ainsi être utile pour comparer l'enseignement en LA dans l'IB et l'enseignement des langues étrangères dans d'autres pays, et ainsi mieux déterminer les objectifs d'enseignement et les compétences « idéales » à atteindre. Les enseignants de LA de l'ISP ont déjà fait un premier pas dans ce sens puisqu'ils étudient le continuum de *Bonnie Campbell Hill*⁵⁴ afin d'améliorer leur programme et leur évaluation :

intDB1 [...] the Bonnie Campbell Hill continuum exists in language as in you're teaching English [...] but also for second or third languages and the French teachers a couple of them have been really enthusiastic about seeing that / they feel that it would be really good because it does tie quite a bit within the PYP and it ties the French scope and sequence and it would be nice to inform / their report cards at the moment teachers selects comments and they feel that the comments or the criteria int the Bonnie Campbell Hill continuum / the vocabulary list and what they are actually assessing ties in the PYP so that's something that would be looked at this year and we will probably carry on [...] we definitely will be pushing the French team towards using that [...]

⁵⁴ Site internet de *Bonnie Campbell Hill* : <http://bonniecampbellhill.com/>

CHAPITRE 8 :

REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE LA LANGUE ADDITIONNELLE

Notre seconde question de recherche s'intitule « Comment le programme d'enseignement de la langue additionnelle est-il intégré au curriculum du PP dans les deux écoles ? ». Nous cherchons à comprendre d'une part les perceptions qu'ont les membres de la communauté scolaire des statuts des langues dans le monde et le statut de ces dernières au sein de l'école, du Programme Primaire et le rôle de la LA. Nous avons également interrogé les participants sur les procédures d'évaluation de la LA et le rôle de celle-ci dans le PP. La question des perceptions liées au statut de la LA dans le monde et au sein du PP est fréquemment partagée par d'autres écoles. Ainsi, une enseignante d'une école de Tasmanie déclare sur le forum du Centre Pédagogique en Ligne de l'IB⁵⁵ :

[...] Our school in Tasmania, Australia [...] also has French as Language B in the PYP. We are isolated from the rest of Australia, being a small island to the South of the Mainland, therefore even more isolated from the rest of the world. This tyranny of distance colours the learning of Language B, as parents / the community in our State often say "why learn another language?? We'll never go there!!". They fail to recognise that French is a wide-spread language, spoken on every continent and that the learning of ANY other language greatly contributes to the learning of one's own language. School Administrators were highly supportive, as were most teachers, but one can gauge the attitude of parents by the behaviour of their children in class e.g. those who do NOT value learning Language B will not worry at all if their children misbehave in a language class.

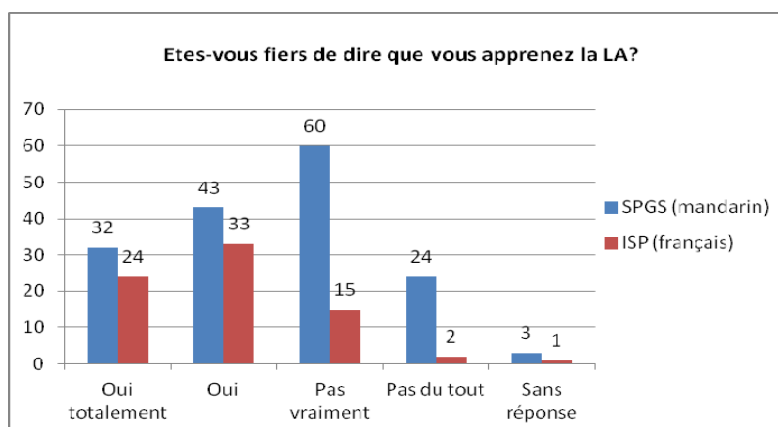
Dans ce huitième chapitre, nous présenterons les réponses données par les membres de la communauté scolaire de chaque école et nous proposerons par la suite quelques idées quant au rôle de la LA dans le Programme Primaire.

⁵⁵ Site du Centre Pédagogique en Ligne de l'IB : <http://occ.ibo.org/ibis/occ/guest/home.cfm?language=FRENCH> (consulté en mai 2008)

8.1. Perceptions de la LA dans le monde

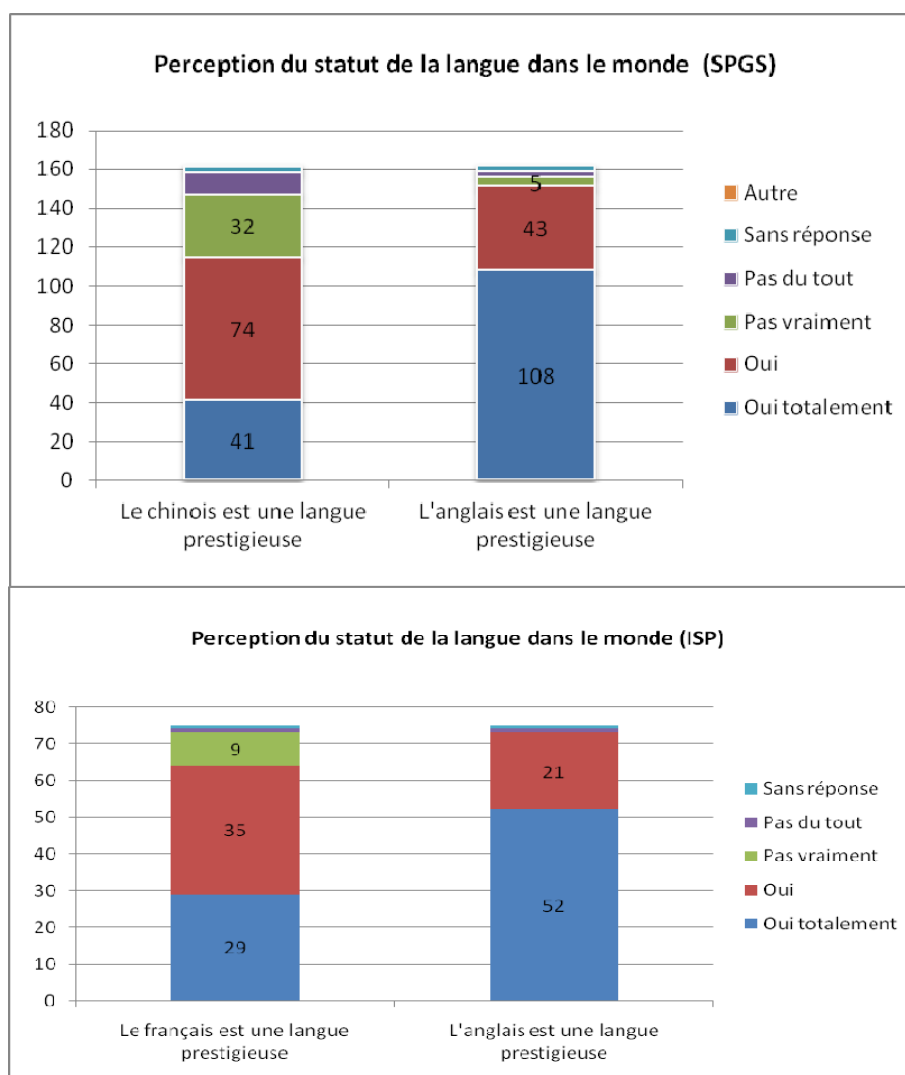
8.1.1. Perceptions des élèves

À SPGS, les avis sont très partagés quant à la perception qu'ont les élèves de la LA (voir le graphique ci-dessous) ; ainsi la moitié des élèves ne ressentent pas de fierté lorsqu'ils déclarent apprendre le mandarin (51,8 % des élèves ont répondu « pas vraiment » ou « pas du tout »). En revanche, la majorité des élèves de l'ISP (76 %) se sentent fiers d'apprendre le français. Ceci est notamment lié à l'importance qu'accordent les élèves à l'apprentissage de la langue. Ainsi, environ la moitié des élèves de SPGS pense qu'il n'est pas important d'apprendre le chinois mandarin (voir le chapitre 7 sur la motivation des élèves), ils ne valorisent donc pas la langue et de ce fait ne ressentent pas de valorisation à l'apprendre. Au contraire, la langue française est une langue jugée comme importante par les élèves et ceux-ci mettent son apprentissage en valeur.



Graph 25: Perception de la LA par les élèves

Par ailleurs, l'anglais est perçu par les élèves de SPGS comme une langue plus prestigieuse et plus respectable que le chinois mandarin (voir le graphique ci-dessous). Cependant, le mandarin est majoritairement vu comme une langue prestigieuse par les élèves. Les élèves de l'ISP pensent que le français et l'anglais sont des langues toutes deux respectables, bien que l'anglais obtienne plus de réponses positives que le français (français : 85,3 %, anglais : 97,3 %).



Graph 26: Perception des élèves du statut de la langue dans le monde

Ces langues additionnelles sont pourtant toutes deux considérées comme langues « super-centrales » selon le modèle gravitationnel de Calvet (1999, 2002), le contexte et la nécessité d'apprentissage semblent avoir plus d'influence sur la pertinence d'apprendre une langue que le statut de celle-ci dans le monde. Néanmoins, cette supposition reste à nuancer car certains élèves et parents auraient souhaité une langue européenne à la place du mandarin, même si celle-ci n'est pas présente dans le contexte de l'élève. Duverger (2005) évoque également le statut implicite, à savoir intériorisé, que l'apprenant accorde à la LA. Ainsi, même si le mandarin est reconnu comme une langue « super-centrale » dans le monde, l'image que leur renvoie cette langue n'est pas très positive. Par ailleurs, l'auteur souligne le facteur proximité-distance des langues qui, selon lui, influence aussi

la motivation pour l'apprentissage de la LA (bien que celui-ci ait moins d'impact que le facteur statut intériorisé). Cependant, l'auteur questionne ce facteur :

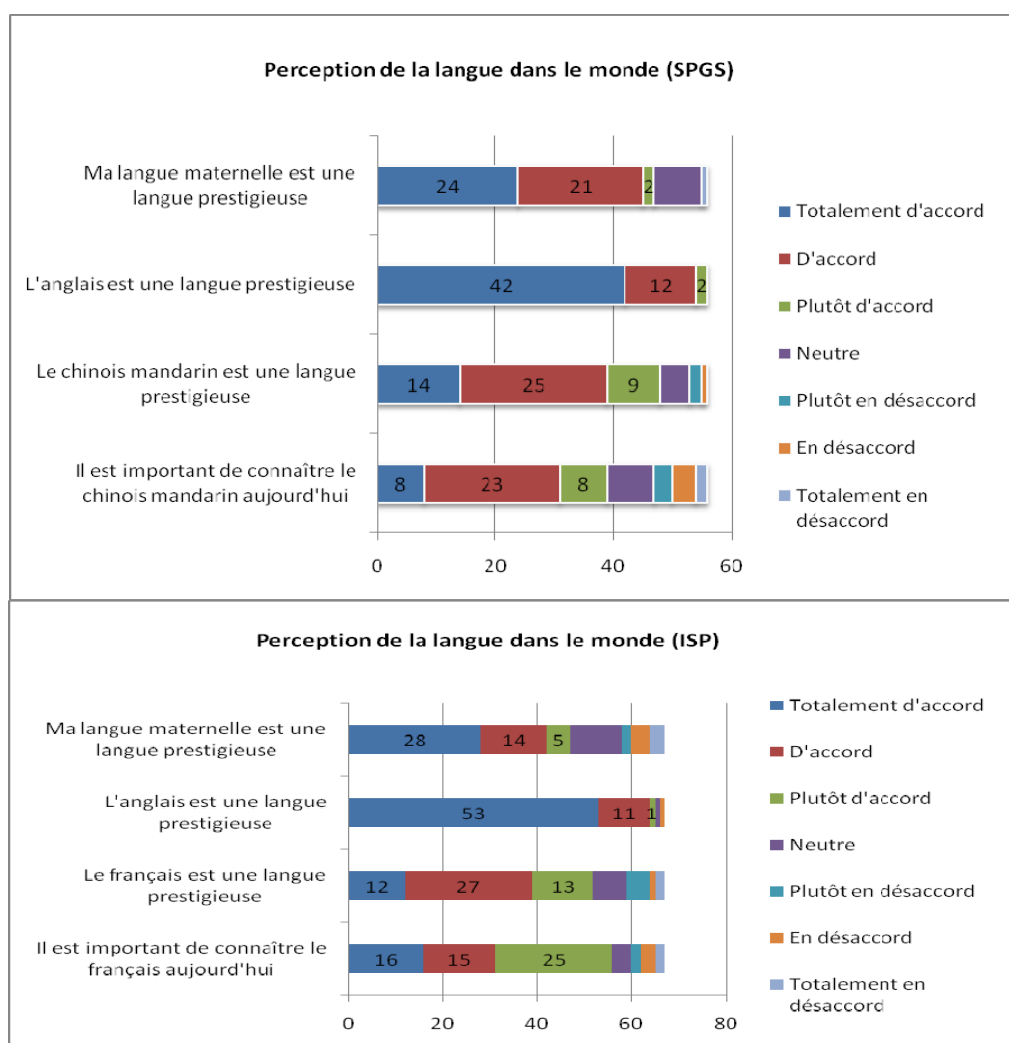
Les degrés de proximité ou de distance entre les langues induisent des « comportements de surface » différents, dans la mesure où la compréhension des messages, les prises de parole, les essais d'écriture sont probablement plus rapides avec les langues proches ; mais sommes-nous certains que cela facilite pour autant l'accès à la conceptualisation ? Il peut sembler avantageux de pouvoir facilement et assez rapidement travailler avec une L2 proche mais ne peut-on pas aussi avancer l'argument inverse, s'agissant de la conceptualisation ? En effet, apprendre avec une L2 distante n'oblige-t-il pas l'élève à travailler avec plus d'attention, de vigilance, d'approfondissement ? (Duverger, 2005, p. 64).

Ces questions demeurent sans réponses, d'autant plus que cela dépend également des enfants, de leurs styles d'apprentissage et de leurs motivations.

8.1.2. Perceptions des parents

En ce qui concerne les parents, que ce soit de SPGS ou de l'ISP, les graphiques (voir ci-dessous) se ressemblent. La majorité des parents perçoivent l'anglais comme la langue la plus prestigieuse, suivi de la langue maternelle des parents ayant répondu et enfin la LA enseignée à l'école (si l'on prend en compte les réponses « totalement d'accord » et « d'accord »).

Selon certains parents de SPGS, ce qui importe n'est pas tant le statut de la langue additionnelle dans le monde, mais davantage l'exposition des élèves à celle-ci et le processus d'apprentissage d'une langue quelle qu'elle soit. Ainsi, un parent affirme : « The more exposure to a number of foreign languages, customs and cultures in early childhood the better. Our son, aged 6, has exposure to French, Spanish, Italian and German at home, through travel, friends and family ». Un autre déclare : « Although I believe any language is important in the PYP I believe knowing Mandarin in the future will be of utmost benefit for my children ».



Graph 27: Perceptions des parents des langues dans le monde

Pour les parents de l'ISP, l'importance de la langue additionnelle n'est pas nécessairement considérée d'un point de vue « international » mais plutôt « local », ainsi un parent avance : « Our School being in France French is to be considered as prominent even if it is not at an international level ». Un parent considère l'enseignement d'une langue étrangère comme particulièrement important pour les natifs de langue anglaise car si ces derniers n'ont pas l'opportunité d'apprendre une langue étrangère à l'école, ils passent à côté d'une éducation vraiment internationale :

The French programme is especially important for native English speakers, who are unlikely to speak other languages fluently, as it is their one chance to develop foreign language skills. I can understand that this may be less of a priority for family who already speak another language at home, but ISP should serve the needs of its native English speakers, who are missing out on a

truly rounded international education if they end up merely speaking English and a smattering of French. I am concerned that the French programme is not given enough emphasis at ISP.

Ainsi, selon les parents des deux écoles, l'anglais demeure la langue dominante dans le monde, suivi de leur langue maternelle puis de la langue additionnelle. L'importance selon eux, n'est pas tant le statut de cette dernière au niveau mondial mais plutôt l'exposition des élèves à celle-ci (langue locale, rencontrée lors de voyages, utilité de l'apprendre, etc.).

8.1.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif

Pour intMB1, enseignante de classe à SPGS, l'Australie est certes un pays isolé, mais il comporte une grande communauté asiatique et en particulier chinoise et sa situation dans le monde, proche de l'Asie, justifie l'importance d'apprendre le mandarin. Selon elle, la Chine est une grande puissance, attirant à la fois les activités touristiques et professionnelles, et l'apprentissage du chinois mandarin est par conséquent essentiel pour les possibilités d'emploi, même si, pense-t-elle, les enfants ne le remarquent pas pour le moment. Elle ajoute :

[...] years ago people would have felt that French was the international language / English has taken over / I guess because of trade / but that's because China has tended to be / hum not interrelated to the west as much but now it is relating more so I don't think English can be seen as the only international language I think Chinese would become more / more important on the international scene [...]

intTW1 souligne aussi l'importance de la démographie de la Chine qui fait du chinois mandarin une des langues les plus parlées au monde. Les perceptions qu'ont intCW1 et intNW1 de la Chine et de ses habitants sont très positives. Ainsi, ils trouvent que les Chinois rencontrés en Chine sont très différents des Chinois en Australie, sans doute parce que ces derniers ont une grande envie de réussir. De plus, ils estiment que les Chinois en Chine montrent une grande générosité, chaleur et respect mutuel. En ce qui concerne le statut de la langue chinoise, celle-ci, selon intCW1, reste en retrait par rapport à la langue anglaise, puisque toute la jeunesse chinoise apprend désormais l'anglais, d'autant plus qu'ils ont des occasions de l'utiliser et que le gouvernement met l'accent sur son apprentissage :

[...] the whole Chinese youth learn English now [...] if you compare with somewhere else like India where a 100% of [...] the educated Indians speak English [...] I think that's [...] what the Chinese are aiming to do [...] we found that when we needed to ask somebody [...] something in English we went to the young people and they generally would be pretty [...] good [...] does that mean that English is going to become even widespread as it is at the moment [...] my guess is yes given that they're all learning it [...] I don't know the Indian context well enough but the question is you probably get to a tipping point where [...] they've got enough [...] opportunities to use English because enough people are learning it and they've got the context to actually use it and then you become a [...] very strong bilingual country like India / I don't know when that tipping point was for India but I presume that it will come for China given that that's the push from the government [...]

intSC1 soutient le propos d'intCW1 et intNW1 en déclarant que le gouvernement chinois tend à s'ouvrir sur le monde : « it is a two way development the western world or the other part of the world they're going to China and China is also coming out opening out as well », ce qui justifie, selon lui, qu'il y aura de plus en plus de contacts avec la Chine. Le mandarin, selon intXW1, est un pont entre l'Australie et la Chine.

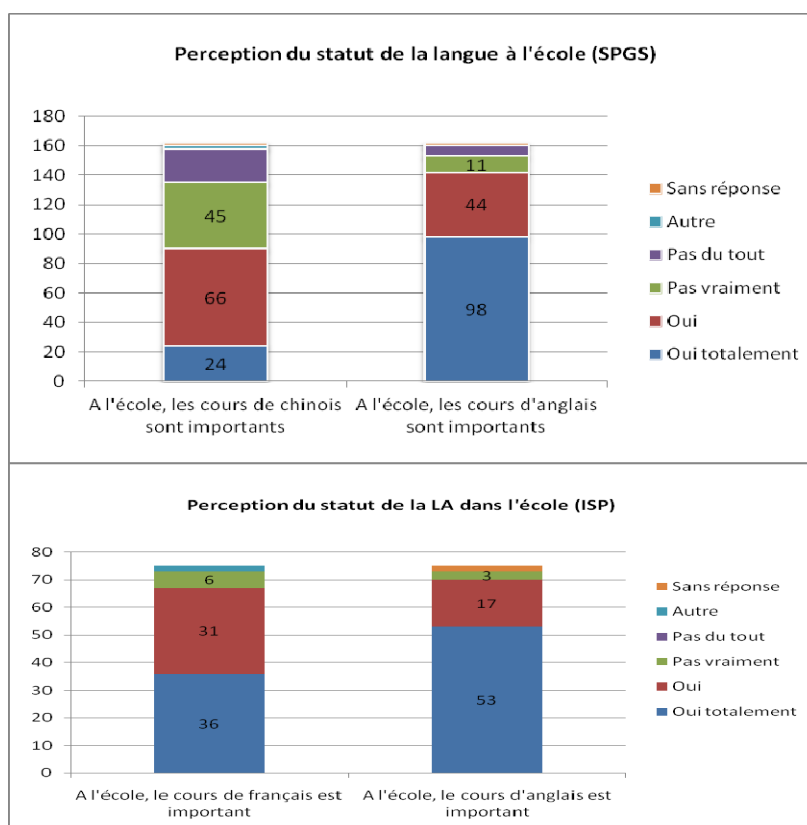
En ce qui concerne l'ISP, la perception du statut de la LA est tout autre : plus qu'une langue étrangère, elle est avant tout la langue du pays d'accueil. intJF1 affirme que le français est une des langues les plus utiles à connaître aujourd'hui et qu'elle devient essentielle, selon elle, si l'on vit dans un pays francophone. Elle ajoute qu'il s'agit d'une langue facile à apprendre si l'on parle déjà une langue romane.

Selon le personnel de SPGS, le mandarin tient une place prépondérante dans le monde, d'où l'importance de l'apprendre. Néanmoins, l'anglais demeure la langue internationale, d'autant plus que la Chine encourage activement l'apprentissage de l'anglais dans ses écoles. Pour le personnel de l'ISP, l'apprentissage du français est fondamental car il s'agit de la langue du pays d'accueil.

8.2. Perceptions de la LA dans l'école et le Programme Primaire

8.2.1. Perceptions des élèves

À SPGS, les élèves perçoivent la langue d’instruction comme étant plus importante que la langue additionnelle (voir le graphique ci-dessous), ce qui est évident puisqu’il s’agit, pour la plupart des élèves, de leur langue maternelle, la langue du pays dans lequel ils vivent et qu’ils utilisent tous les jours, et la langue dans laquelle il est important de développer une compétence académique afin de poursuivre les études et trouver un emploi.

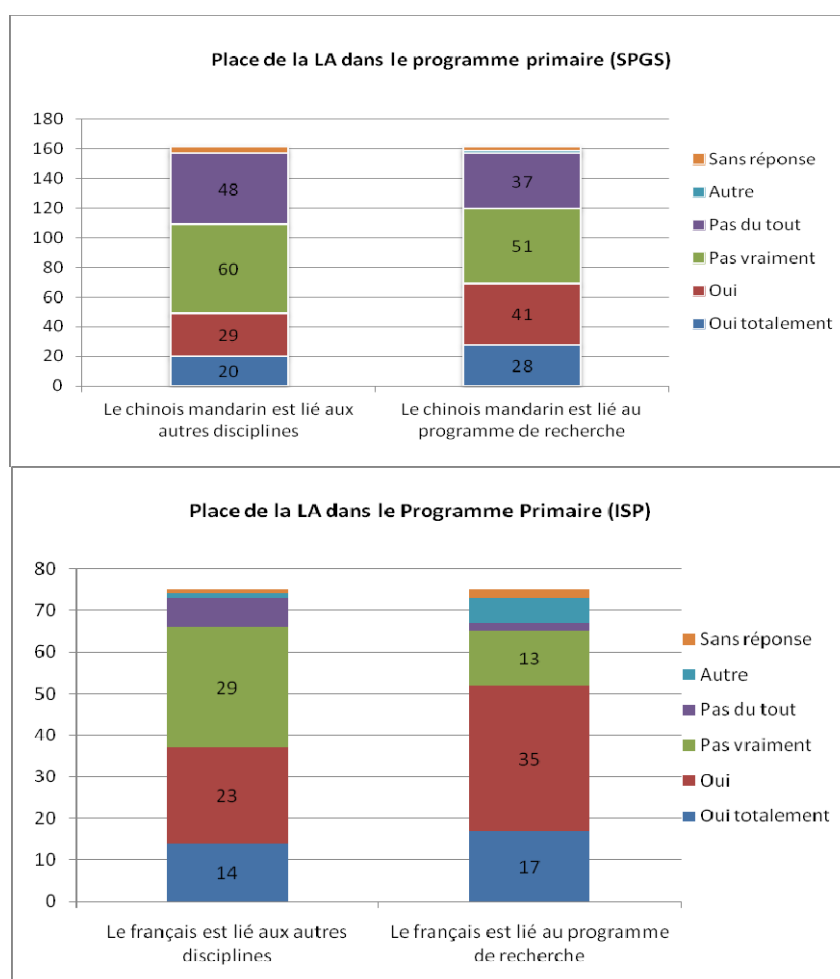


Graph 28: Perception des élèves du statut de la LA dans l'école

À l'ISP, les deux langues sont considérées comme importante à l'école (anglais : 93,3%, français : 89,3%) (voir le graphique ci-dessus). Le français étant la langue du pays d'accueil, les

élèves ressentent l'intérêt de l'apprendre, que ce soit pour l'utiliser en dehors de l'école ou bien en vue d'intégrer une école française.

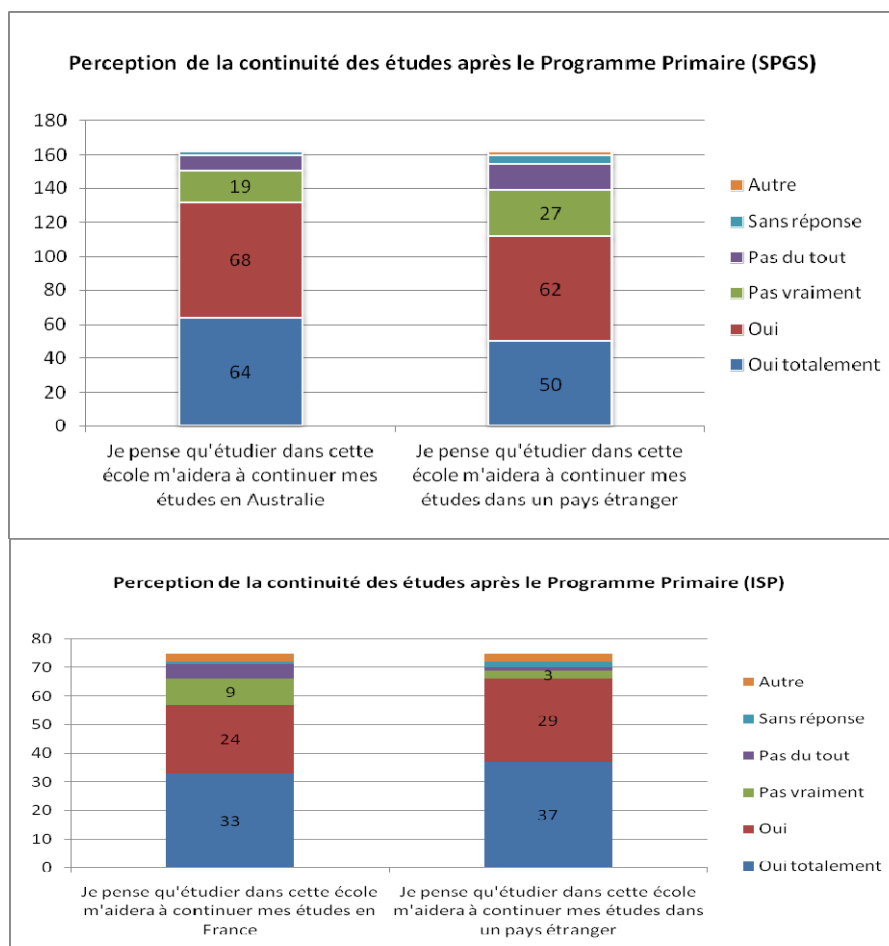
Le problème majeur de l'enseignement de la LA dans les deux écoles de l'IB est l'intégration de celle-ci au sein du programme de recherche et le manque de coordination entre ce qui se fait dans la salle de classe et ce qui est appris dans le cours de LA. Nous avons donc demandé aux élèves s'ils pensaient que la LA était liée aux autres disciplines scolaires et au programme de recherche (voir les graphiques ci-dessous). Peu d'élèves de SPGS considèrent la LA comme étant liée aux autres disciplines scolaires (30,24 %). De même, 42,6 % la jugent liée au programme de recherche.



Graph 29: Place de la LA dans le PP selon les élèves

Environ la moitié des élèves de l'ISP pensent que le français est lié aux autres disciplines scolaires (49,3 %). Cependant, la plupart d'entre eux pensent que le français est lié au programme de recherche (69,3%).

Par ailleurs, nous voulions savoir comment les élèves se représentent les possibilités de continuité d'études après avoir suivi un programme d'éducation internationale (voir les graphiques ci-dessous). La plupart des élèves de St Paul's Grammar School pensent qu'étudier dans cette école leur permettra de continuer leurs études en Australie (81,5 %) ou bien à l'étranger (69,1 %).



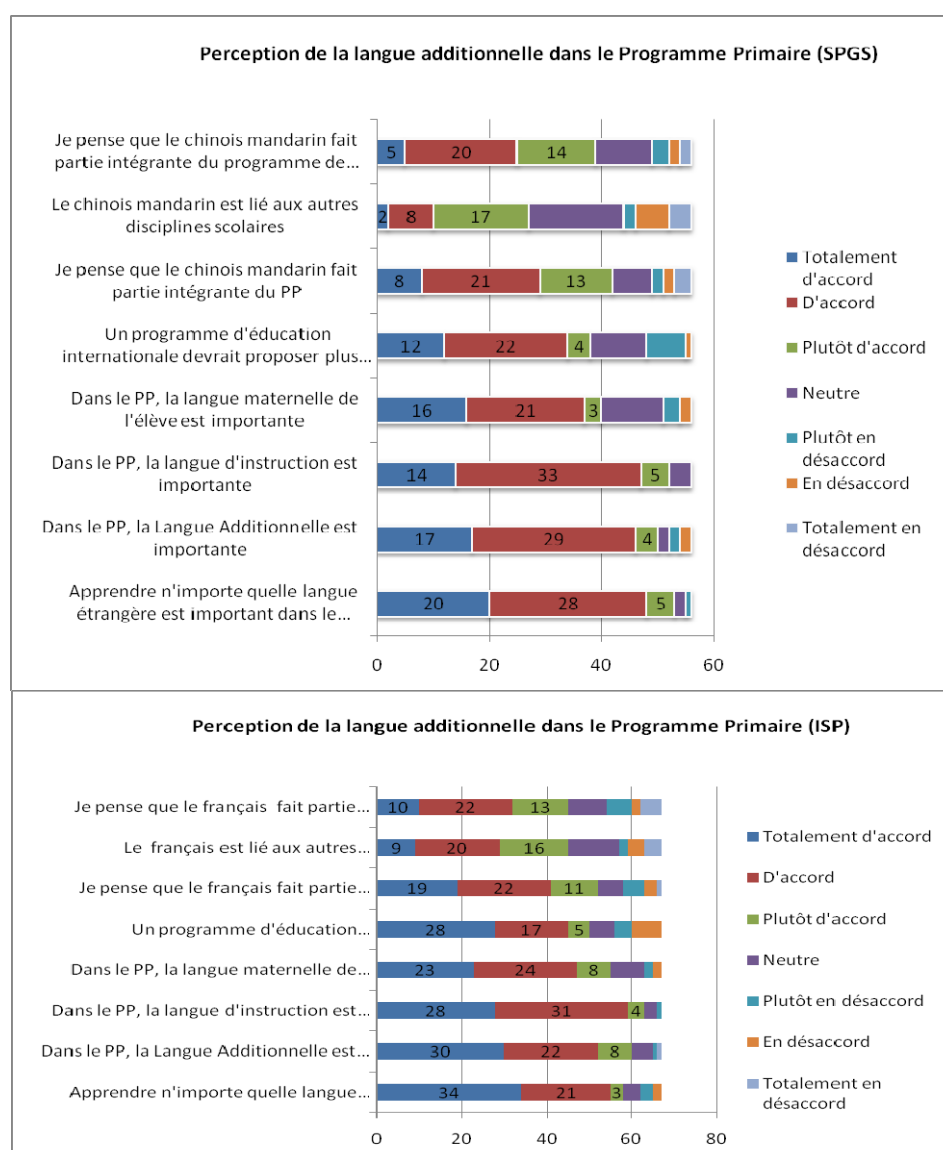
Graph 30: Perception des élèves de la continuité des études après le PP

De même, la plupart des élèves de l'ISP pensent qu'ils peuvent continuer leurs études en France ou à l'étranger. Il est intéressant de souligner que les élèves de SPGS sont plus nombreux à penser qu'il est possible de continuer les études en Australie, contrairement aux élèves de l'ISP qui sont plus nombreux à répondre que le PP leur permettra de continuer leurs études à l'étranger. Les réponses à ces affirmations sont en accord avec la population des écoles (plus homogène à SPGS et plus internationale à l'ISP).

Ainsi, pour les élèves, la LI est perçue comme plus importante que la LA. Celle-ci n'est pas tant liée aux autres disciplines mais plutôt au programme de recherche.

8.2.2. Perceptions des parents⁵⁶

De même que pour les élèves, nous avons demandé aux parents leur avis sur la place de la LA dans l'école et en particulier dans le PP (voir les graphiques ci-dessous). À SPGS, 75 % des parents pensent que le mandarin fait partie intégrante du PP et 69,6 % pensent que celui-ci est intégré au programme de recherche. Environ la moitié des parents (48,2 %) le considèrent comme étant lié aux autres disciplines scolaires.



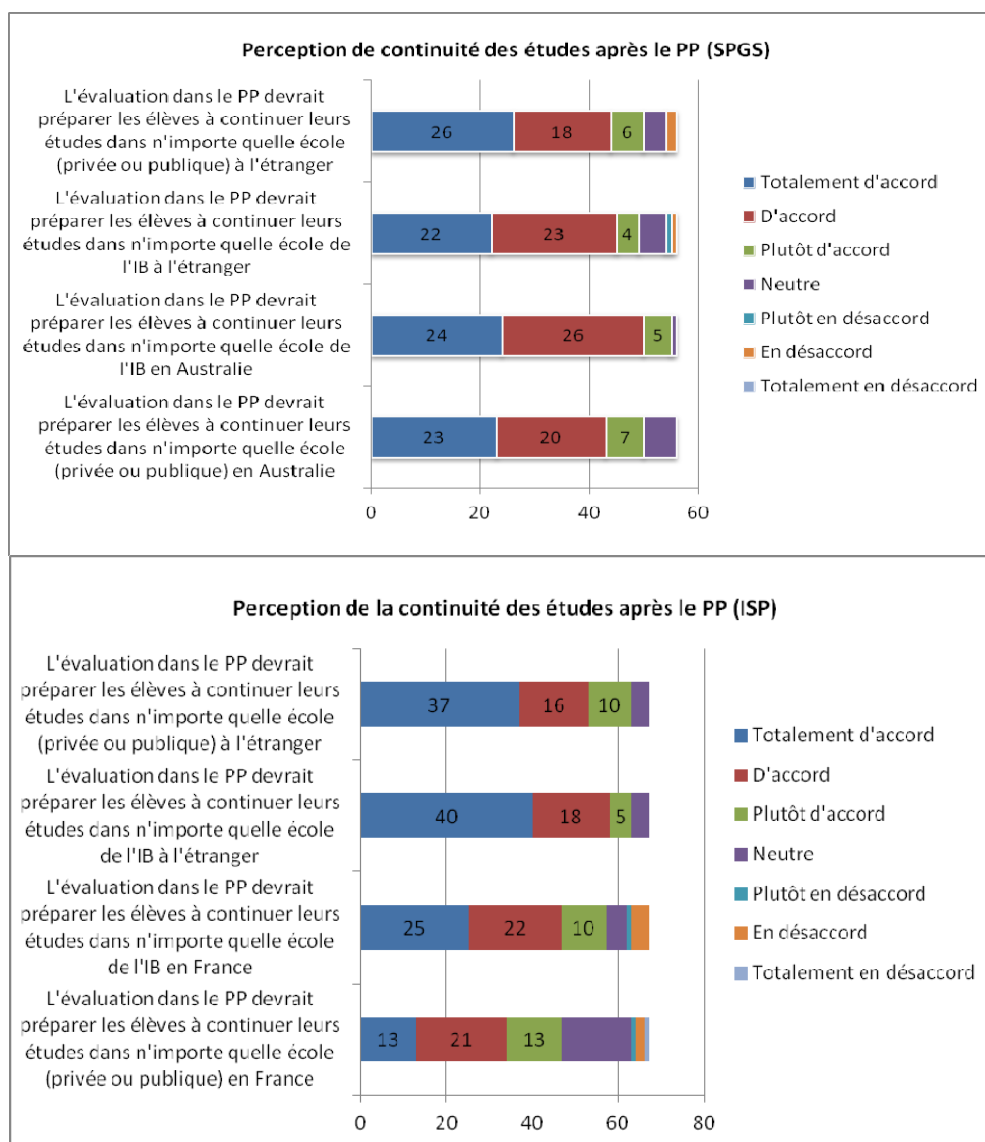
Graph 31: Perception des parents de la langue additionnelle dans le PP

⁵⁶ Pour SPGS, 56 parents ont répondu à ces questions (alors que 57 ont répondu aux questions préalables)

Par ailleurs, la langue additionnelle est perçue comme aussi importante que la langue d’instruction au sein du PP, alors que intCW1 avance au contraire : « I would say that the the parents probably don’t see it [...] as important I think they would be I’m sure they’re more concerned [...] with English and maths ». La majorité des parents (94,6 %) pensent que l’apprentissage d’une langue étrangère, quelle qu’elle soit, est primordiale dans un programme d’éducation internationale.

En ce qui concerne l’ISP, 77,6 % des parents pensent que le français fait partie intégrante du PP, 67,2 % des parents considèrent que la LA est intégrée au programme de recherche et est liée aux autres disciplines scolaires. Dans le PP, les parents jugent la langue d’instruction (94 %), la langue additionnelle (89,5 %) ainsi que la langue maternelle (82 %) de l’élève comme très importantes. Ils sont également 86,6 % à penser qu’il est important d’apprendre une langue étrangère, quelle qu’elle soit, dans le programme primaire (même si les parents de l’ISP semblent se réjouir avant tout de la présence du français à l’école). En conséquence, les parents considèrent la LA comme intégrée au programme primaire et au programme de recherche.

Tout comme pour les élèves, nous avons souhaité savoir comment les parents percevaient les possibilités de continuité d’études après le PP (voir le graphique ci-dessous). Pour la quasi totalité des parents de SPGS (98,2 %), l’évaluation dans le PP devrait préparer la continuité d’études dans des écoles de l’IB en Australie. 89,3 % des parents pensent que les élèves peuvent continuer leurs études dans n’importe quelle école, qu’elle soit privée ou publique, en Australie ou à l’étranger. 87,5 % des parents pensent que la scolarité à SPGS permet une continuité d’étude dans une école de l’IB à l’étranger. Nous soulignons que les parents sont plus nombreux à estimer que leurs enfants peuvent intégrer une école privée ou publique, en Australie ou à l’étranger, plutôt qu’une école de l’IB à l’étranger.



Graph 32: Perception des parents de la continuité des études après le PP

85 % des parents de l'ISP⁵⁷ estiment que la scolarité à l'ISP permet aux élèves de continuer leurs études dans une école de l'IB en France, et 70,1 % dans n'importe quelle école, qu'elle soit privée ou publique, en France. En revanche, les perspectives d'études à l'étranger sont plus importantes, ainsi, 94 % des parents pensent qu'étudier à l'ISP permet une continuité d'études à l'étranger, que ce soit dans une école du monde de l'IB ou dans une autre école, privée ou publique.

⁵⁷ 67 parents sur 69 ont répondu à ces questions.

8.2.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif

intDB1 et intFS1 affirment que :

[...] the philosophy of the PYP may not be as in tune with the second language teaching / to be honest I don't know all the reasons for the difficulties but I know that second language teaching in IB schools has [...] a lot of obstacles whether it's coming from the teachers' perspective or the parents' perspective

Selon elles, les enseignantes de français participent à certaines unités de recherche (par exemple : *host country, my country*), mais elles souhaiteraient plus de connexions, de cohérence entre ce qui se fait en français et ce qui se fait en classe. Elles aimeraient notamment que les élèves puissent aller faire des courses en français afin de cuisiner dans le cadre de l'unité *healthy eating*, comme il a été fait dans une classe de Grade 3 ; ce qui permet de revoir plusieurs concepts, tels que les fractions, étudiés en classe. Afin d'aider les enseignantes de français à mieux connaître le PP, elles discutent avec elles des pratiques jugées comme bonnes par celui-ci et de ce qu'elles font en classe.

Par ailleurs, elles rappellent que dans le PP, la LA doit être enseignée comme une langue étrangère, ce qui est le cas pour le français qui compte moins d'une heure d'enseignement par jour. En effet, il s'agit de la langue du pays d'accueil, et elle ne peut être enseignée comme le français dans les écoles françaises, car lorsqu'un enfant ne connaît pas très bien l'anglais, alors la priorité pour lui est de maîtriser cette langue, qui est la langue d'instruction de l'école. Le français passe au second plan ; or les enseignantes de LA ont, selon elles, tendance à planifier leurs leçons comme elles en ont eu l'habitude de faire. Elles avancent ainsi deux problèmes majeurs avec la planification dans le PP : 1) les enseignantes ne sont pas à l'aise avec les principes et les pratiques du PP et 2) le manque de temps. intDB1 ajoute en effet :

intDB1 it's very challenging for them / because when you look at classroom teachers when they want to do unit work they book an afternoon when they have two or three solid hours with the children where they can do centers where they can do frontloading which is just exposing them to the topic to the theme / giving the children time to think to reflect to come up with questions to really go through the process of PYP approaches // the French team has forty-five minutes / and they're travelling sometimes from the top of that building to the top of this

building (showing the two building) with all their stuff / and they're coming so often times with five minutes late because / and there's four of them // they split the class often in three / the children go to different rooms / so really and then you know maybe they have thirty minutes of teaching / solid and it's time to split the kids out / send them back to their class time for them to move on to the different class / and their day is like that all day long with no breaks!

Selon intJF1, enseignante aidant les élèves en difficulté d'apprentissage, l'enseignement du français devrait idéalement suivre les unités de recherche. Elle pense que l'enseignement de la LA est trop souvent marginalisé, qu'il n'y a pas assez de lien entre ce que font les enseignantes de LA et enseignants de langue, les élèves ne montrent pas d'enthousiasme vis-à-vis des leçons de français. Elle se demande comment faire pour enseigner la LA selon les recommandations du PP lorsque les élèves n'ont pas encore assez consolidé leurs connaissances de la LM et de l'anglais. Selon elle, les enseignants de LA ne connaissent peut-être pas suffisamment le programme de recherche, n'obtiennent pas assez de soutien ni d'opportunité de rencontrer les enseignants de classe. intMF1, comme nous l'avons mentionné, pense que l'enseignement de la LA devrait refléter ce qui est fait en anglais. Il lui semble, à l'instar de intJF1, que, pour le moment, l'enseignement de la LA est à part, elle ajoute :

I suppose the mechanics aren't in place towards / with the French department it's not something that management has pushed or that any of us initiated I suppose [...] I don't think there's a link and I don't think there's cooperation and I don't think it's really taught in the [...] what we would see as the PYP best way teaching

intAR1 déclare utiliser les unités de recherche pour enseigner le français, en travaillant par thème et lorsque cela est possible, surtout avec les élèves plus petits car c'est plus facile (notamment pour enseigner les transports) ; avec les plus grands, il y a selon elle, un contenu à faire passer. Elle ajoute : « on a le PYP c'est-à-dire en principe on joint un thème par classe on étudie très sérieusement on fait une sortie sur ce thème etc. en fonction de l'intérêt pour la classe et par niveau ». intSL1 essaie également de travailler en lien avec les unités de recherche (par exemple, pour l'unité sur les civilisations anciennes, elle étudie les Gaulois et les Romains). En général elle arrive à combiner les unités de recherche dans chaque grade, quand cela est possible et surtout ceux qui touchent à l'art (chant, art théâtral, fables de la fontaine, etc.). Elle applique les caractéristiques du profil de l'apprenant dans son apprentissage de la LA, notamment savoir réfléchir, faire des

connexions, mémoriser, retrouver l'information, utiliser des mémo-techniques, le respect des autres, la prise de risque.

Lorsqu'elle enseignait au niveau primaire à l'ISP, intAV1 se sentait autant intégrée dans le PP que les autres matières spécialisées, voire plus intégrée car les enfants avaient 4 heures de français par semaine. Elle combinait, elle-aussi, son enseignement avec les unités de recherche. Elle consacrait ainsi deux heures par semaine à l'unité de recherche, deux heures à l'enseignement de la grammaire en la contextualisant dans l'unité. Par exemple, pour l'unité de recherche *Time detectives*, les élèves devaient effectuer une recherche sur les personnages historiques qui ont marqué l'histoire, elle en a donc profité pour réviser avec eux les temps du passé. Pour l'unité *Business*, les enfants devaient monter leur petite entreprise et la faire marcher (avec l'enseignant de classe), en français, ils ont pu lire des articles de journaux relatifs à ce sujet, et revoir le temps de l'impératif. Quand elle est arrivée dans le PP, il n'y avait pas de cadre pédagogique pour la LA, elle devait donc se renseigner sur ce que les enseignants de classe faisaient. Puisqu'elle s'entendait bien avec les autres enseignants de classe, elle allait dans leur classe pour travailler en collaboration. La difficulté majeure, selon elle, est que les enseignants de LA essaient de faire deux choses : enseigner la langue et enseigner le PP. Selon intSF1, le rôle de la LA dans le PP est de renforcer le profil de l'apprenant, en développant ses capacités cognitives et en enseignant des concepts autour du langage. Pour elle, le français est très présent dans le PP mais secondaire par rapport à l'anglais. Elle a l'impression que la LA est liée aux autres disciplines scolaires car elle affirme : « oui, tous les profs de l'école sont des profs de langue. On fait des maths, de l'art, de la musique...en français ». Elle participe au programme de recherche selon la pertinence du lien qu'elle peut faire : en renforçant les concepts et l'idée centrale par des supports ou des activités qui les mettent en relief :

Par exemple, les Kinder étudient les relations (« Relationships ») : avec qui entretiennent-ils des relations et quelles attitudes peuvent nuire ou contribuer à leurs relations. Avec un groupe de débutants, ns avons appris les noms des membres de la famille (arbre généalogique, jeu de 7 familles), lu des histoires mettant en scène l'amitié et discuté de ce sujet dans la limite de leurs possibilités.⁵⁸

À l'ISP, ce qu'affirment les enseignantes de langue additionnelle ne reflète pas la pensée des autres : elles avancent en effet qu'elles participent au programme de recherche, alors que les

⁵⁸ intSF1 a répondu à nos questions par courriel, par conséquent, cette citation est originale et n'a pas été modifiée selon les conventions VALIBEL, ce qui explique la présence de parenthèses, de virgules et de guillemets.

enseignants de classe et le personnel de direction ne partagent pas cet avis. Il semble aussi qu'il est généralement attendu que les enseignants de LA se « greffent » aux unités de recherche, que leur enseignement soit conforme à ce que font les enseignants de classe, et non l'inverse. Or les enseignants de langue additionnelle manquent de temps et l'enseignement du programme de recherche ne semble pas toujours adapté à l'enseignement de la langue.

En ce qui concerne SPGS, le directeur et le coordinateur du Programme Primaire pensent que les enseignants de LA devraient participer aux unités de recherche en même temps que les enseignants de classe afin d'approfondir les connaissances des élèves sur le thème de l'unité et permettre des comparaisons entre les points de vue de la culture chinoise et ceux de la culture australienne. Il est également important de montrer aux élèves que le mandarin n'est pas une discipline séparée. Pour le moment, ils ont l'impression que le mandarin est marginalisé mais ils travaillent en collaboration avec les enseignants pour trouver des solutions afin de mieux intégrer cet enseignement au programme de recherche. Cependant, selon eux, il faut qu'il y ait une raison, un intérêt, pour que le mandarin soit intégré à une unité de recherche. Ils ajoutent que : « [...] classroom teachers needs to see it as something to be integrated [...] and especially [...] Chinese teachers need to see it as something to be integrated [...] ». Par ailleurs, ils souhaiteraient mettre en place un *chinese club*, extrascolaire, pour les élèves désireux d'en apprendre plus sur la langue et la culture chinoise. De même, ont été mises en place des réunions du personnel pendant lesquelles les enseignants chinois enseignent quelques mots aux autres enseignants. Le principal et le coordinateur du programme essaient de dire bonjour ou au revoir aux élèves en mandarin et pensent également faire un guide en chinois destiné au personnel de l'école. Tout comme à l'ISP, ils rappellent que SPGS n'est pas une école bilingue mais une école anglophone qui enseigne le mandarin.

intMB1 acquiesce en affirmant que le chinois n'est pas suffisamment intégré aux unités de recherche, bien qu'elle pense que cette discipline est aussi importante que les autres matières. Elle ajoute qu'elle aimerait un peu plus de collaboration avec les enseignants chinois. Ainsi, lors d'une unité de recherche sur les séismes, elle aurait aimé que l'enseignant explique comment les Chinois réagissent face à de telles tragédies, selon leur culture. Par ailleurs, elle fait des efforts pour intégrer le mandarin dans sa classe, même si elle ne parle pas cette langue, en cherchant notamment des livres bilingues anglais/chinois pour les disposer sur une étagère de sa classe afin que les élèves se rendent compte que le mandarin n'est pas uniquement présent dans la classe de mandarin mais également dans le reste de l'école.

Selon intAB1, la LA n'est pas réellement intégrée au PP, qui est divisé en unités de recherche et en disciplines scolaires telles que les mathématiques, l'anglais, le HSC (*High School Certificate*⁵⁹), la langue additionnelle venant s'y ajouter, déclare-t-elle, à la fin. Il s'agit plus d'un enseignement de la langue chinoise que d'un apprentissage par la recherche en chinois :

[...] it's more / just learning the language and / simple words progressing on those simple words
simple terms numbers yeah / I think we [classroom teachers] do let them [mandarin teachers]
know that yes they can / instruct the children in Chinese about our unit and if they do they do it
but if it doesn't fit in the programme then we're not concerned [...]

Pour elle, le chinois n'est pas lié aux autres disciplines, mais davantage au programme de recherche. Elle ajoute que les enseignants de classe incluent les enseignants de LA et non le contraire. Elle ne collabore pas vraiment avec les enseignants chinois, contrairement à intTW1 qui déclare que dans le cadre du thème transdisciplinaire *Where we are in place and time*, elle travaille en lien avec l'enseignant de Chinois sur l'art en tant que forme de communication : « [...] showing to children how the Chinese have communicated through their art through the ages whether it would be the stone the clay you know those clay soldiers those huge man-made the Chinese vases the Chinese work of arts yes that's sort of draws that aspect in [...] ». Cependant, cette dernière ne planifie pas ses leçons en collaboration avec les enseignants de LA par manque de temps. Bien souvent, elle envoie son plan en suggérant à l'enseignant comment il pourrait l'insérer dans ses leçons.

intSC1 affirme que le chinois mandarin bénéficie d'un soutien important de la part de l'école et de la municipalité, notamment lors du *Chinese Day* organisé à l'école tous les ans, qui était instauré avant l'implantation du PP, le voyage en Chine (*China Tour*), les partenariats avec les écoles jumelées et la participation de certains élèves au *Chinese Eisteddfod*. Selon lui, ce qui a beaucoup changé depuis l'implantation du PP, c'est la méthode d'enseignement s'appuyant sur la recherche (*inquiry-based*). Il pense que le chinois est bien intégré dans le curriculum. Beaucoup d'efforts sont faits pour l'intégrer dans le programme de recherche, mais il est difficile de combiner l'enseignement des unités de recherche et l'enseignement de la langue ; tout comme l'avait signalé intAV1, le programme de recherche ne peut être réalisé qu'en anglais car il serait trop difficile pour

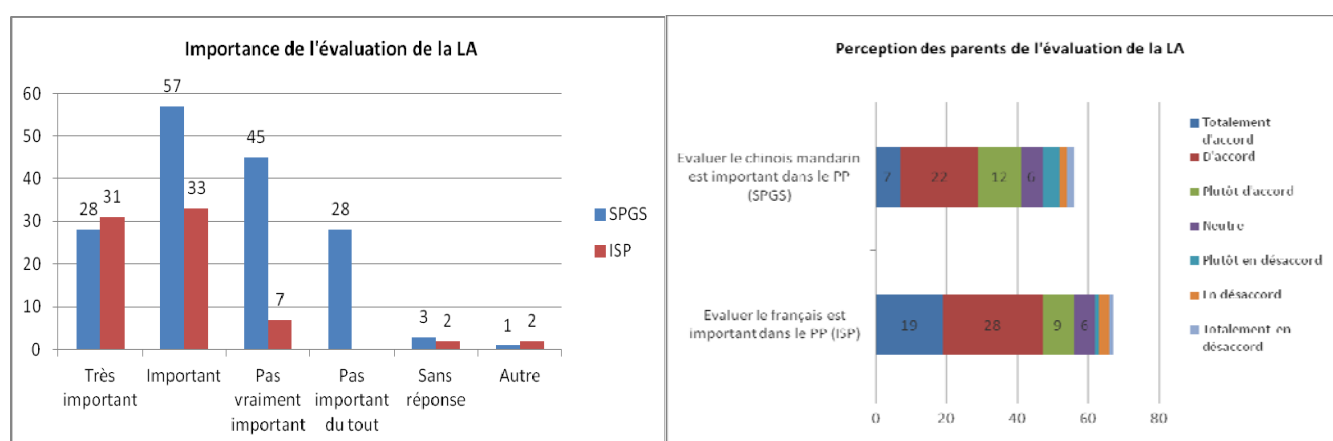
⁵⁹ Le HSC est le diplôme que les élèves obtiennent à la fin de la Year 12.

les élèves de le faire en chinois. intXW1 affirme, comme d'autres enseignantes, qu'il s'agit plus d'enseignement de la langue (*teaching langage*) que d'un enseignement dans la langue (*teaching through langage*). S'ils peuvent introduire quelques mots pour participer aux unités de recherche, ils le font, mais elle déclare : « trying to put my programme into the programme of inquiry is a big challenge ». Elle planifie ses leçons tous les lundis avec les enseignants de classe, mais tous les thèmes ne peuvent pas être abordés en chinois, certains étant plus difficiles que d'autres (par exemple, le thème de la famille est facile, celui des métiers est plus difficile).

À la lecture des réponses des équipes enseignantes et de direction, il semble que les enseignants de LA essaient au maximum de participer au programme de recherche, lorsque cela est possible et pertinent pour les élèves. Cependant, tous déclarent qu'il est difficile de combiner l'enseignement de la langue et l'enseignement du programme de recherche : souvent l'un se fait au détriment de l'autre. Les enseignants de classe et le personnel de direction pensent au contraire que la LA n'est pas suffisamment intégrée et liée aux autres disciplines.

8.3. L'évaluation de la LA

À SPGS, 52,5 % des élèves pensent qu'il est important, voire très important d'évaluer leurs connaissances en langue additionnelle (voir le graphique ci-dessous) alors que 73,2 % des parents considèrent cette évaluation comme importante (voir le graphique ci-dessous). À l'ISP, cette évaluation est estimée nécessaire par la majorité des élèves (85,3 %) (Aucun élève n'a répondu « pas important du tout » à l'ISP, alors qu'ils sont 28 à avoir coché cette réponse à SPGS) et des parents (83,6 %).



Graph 33: Importance de l'évaluation de la LA selon les élèves et leurs parents

Pour le personnel de direction, à l'ISP, intDB1 et intFS1 affirment que les élèves sont soumis à une évaluation formelle trois fois par an, selon des critères d'attentes sélectionnés sur le document *Langue - Contenu et enchaînement du programme* (IBO, 2003b) et développés pour la LA (car le PP ne fournit pas de critères spécifiques pour la LA). Elles ajoutent qu'une pré-évaluation a lieu en début d'année afin de déterminer les niveaux dans lesquels les élèves arrivants seront affectés. Deux bulletins de notes (*report-cards*) sont également remis aux parents pendant l'année scolaire : sur ces bulletins, les enseignants de LA sélectionnent des critères en y situant l'élève, les enseignants et les élèves y ajoutent aussi des commentaires. Les enseignants de LA sont également disponibles lors de la conférence parents-enseignants. Une évaluation informelle est faite par les enseignants pour changer les élèves de groupe selon leurs progrès, ce qui montre une certaine flexibilité dans le programme : un bon élève peut rejoindre le niveau supérieur en cours d'année, ou un mauvais élève peut être affecté dans un niveau inférieur. Selon l'équipe de direction, ceci semble fonctionner puisque peu de parents se plaignent du niveau trop faible ou trop élevé en français. Pour le moment,

elles avouent qu'il n'y a pas de grilles d'évaluation (*rubric evaluation*) ni d'auto-évaluations par les élèves. Elles affirment :

intFS1 [...] at the moment we're not at a point where it's done through rubrics and through students' self-assessment I think it's very much more an informal / traditional way that has been done in the French schools hum but I know that the French teachers are really aware of the ability of the children and / throughout the year they feel that they've come up quickly or they've drop back a little bit |- there's lot of movement between the ability groups [...]

Elles aimeraient par ailleurs que l'évaluation dans le programme soit un outil afin d'informer celui-ci. Au moment de notre entrevue, certaines enseignantes de français travaillaient sur le *Bonnie Campbell Hill Continuum* pour les langues⁶⁰, qui, selon elles, présente des points communs avec le PP ; en vue d'essayer de mieux définir leurs critères d'évaluation dans leur enseignement, elles aimeraient à terme que celui-ci remplace leurs actuels *report-cards*.

À SPGS, l'équipe de direction déclare que l'évaluation en LA est réalisée à l'aide de feuilles de travail (*worksheets*), de jeux de rôle, etc. Selon intCW1 et intNW1, l'évaluation est liée à la pédagogie, par exemple, si l'enseignement est contextualisé, alors l'évaluation doit également l'être. L'évaluation de la LA est aussi importante que celle des autres matières, car évaluer est indispensable pour juger de l'efficacité de l'enseignement. Tous deux avancent que les parents doivent néanmoins penser que l'évaluation en mathématiques ou en anglais est plus importante. D'après eux, l'évaluation doit être proportionnellement équivalente à l'enseignement au sein du cadre pédagogique (c'est-à-dire que si les mathématiques représentent 2/3 du curriculum, son évaluation doit également représenter 2/3). Quant à la question sur la difficulté d'accorder l'évaluation de la LA dans différents pays, ils répondent que le problème se pose également en Australie où chaque état possède son propre curriculum, mais selon eux, personne ne détient la réponse à ce problème. Tout comme à l'ISP, l'enseignement du mandarin suit le document *Langues – Contenu et enchainement du programme*, ils ajoutent que le développement de compétences transversales est fondamental :

intCW1 [...] sometimes students may have learn more or less of some things when they transfer to another school but I think what's more important is the skill development that is transferable

⁶⁰ Site Internet de *Bonnie Campbell Hill*: <http://www.bonniecampbellhill.com/>

so if the students have the skill and the engagement and the motivation if you can take those put them somewhere else then the students should be able to cope I think and transfer quite easily [...]

À l'ISP, intJF1 déclare qu'une variété de méthodes est utilisée pour évaluer le niveau des élèves: quizzes, portfolios, observations, réflexions, etc. Elle pense que l'évaluation est toujours difficile, et que cela n'est pas spécifique au PP. De plus, l'évaluation ne devrait pas être problématique si l'école a une politique d'évaluation suffisamment rigoureuse. La LA est souvent marginalisée au sein du programme, et selon elle, l'importance donnée à l'évaluation de cette langue dépend sans doute du regard que lui portent les parents et les élèves. Elle ajoute que l'évaluation en français est importante pour rendre compte de l'efficacité de l'enseignement. Selon intAR1, cette évaluation n'est pas plus difficile à mener dans le PP que dans d'autres écoles nationales. Elle utilise différentes méthodes : notamment des dictées de mots pour évaluer l'écrit, la prise de notes sur les progrès des élèves lors de la lecture, la production orale des élèves (raconter son weekend...) ainsi que des évaluations qu'elle nomme « spontanées ». intSL1 évalue surtout les progrès de l'élève et intAV1 utilisait à la fois une évaluation sommative (à l'aide de grilles d'évaluations, de grilles d'auto-évaluation⁶¹ et d'évaluation par les pairs (*peer-evaluation*), ces grilles reposant sur la réflexion de l'élève sur son propre apprentissage) et une évaluation formative (avec des tests de connaissance sur /20, /10, des dictées, etc.). intSF1 procède également par observation et prises de notes lors ou après les activités. Elle mène aussi des entretiens individuels, prépare des tests d'orthographe, conserve les essais et tient un journal. Selon elle, l'évaluation est assez difficile à réaliser si l'on souhaite qu'elle soit la plus personnalisée et la plus juste possible. Cependant, elle reconnaît que les observations régulières et la mise en place d'activités dans lesquelles les enfants sont autonomes rendent la tâche plus facile. Elle ajoute que l'évaluation de la LA tient une place aussi importante que l'évaluation des autres disciplines, car elle est faite de la même manière et selon la même fréquence.

En ce qui concerne l'évaluation à SPGS, intMB1 pense que si les enseignants de LA participent au programme de recherche, ils devraient alors évaluer les « attitudes envers » et pas uniquement le contenu. L'évaluation des compétences et des connaissances n'est qu'une partie de l'évaluation, selon elle, il est important d'évaluer leurs attitudes vis-à-vis de la langue ainsi que leur

⁶¹ Voir un exemple de grille d'autoévaluation en annexe 15, volume II, p. 237

désir d'apprendre. intAB1, quant à elle, atteste que l'école fait beaucoup d'effort en ce qui concerne le mandarin, l'évaluation est donc une garantie pour cet enseignement de la LA qui est, pense-t-elle, un « plus » pour les élèves et les parents puisque cette langue n'est pas proposée dans toutes les écoles. intTW1 ajoute que les élèves ramènent un portfolio chez eux à la fin de chaque semestre. intSC1, enseignant de LA, utilise plusieurs formes d'évaluation : la plus courante est l'observation de la participation des élèves. À cela s'ajoute une évaluation formelle des quatre compétences langagières (la compréhension orale, l'écriture, etc.) et les projets que les élèves font en anglais. Il ne pense pas qu'évaluer le chinois dans le PP soit plus difficile qu'ailleurs, notamment car ce programme permet une plus grande liberté dans la façon d'évaluer et se montre plus flexible que les méthodes traditionnelles. intXW1, également enseignante de LA, a l'impression que l'évaluation n'est pas faite sérieusement, elle évalue les élèves deux fois par an, les élèves en Year 5 préparent un discours (présentation personnelle) qui est noté pour la production orale. Elle évalue les quatre compétences langagières et trouve que cela n'est pas très difficile.

Ainsi, alors que la majorité des élèves et des parents de l'ISP considèrent l'évaluation de la LA comme importante, seulement la moitié des élèves de SPGS pensent que celle-ci est pertinente (contre 73,2 % des parents). Selon le personnel des deux écoles, l'évaluation de la LA dans le PP n'est pas plus difficile que dans un autre établissement, la dimension internationale du programme ne paraît donc pas accroître la difficulté de cette évaluation. Selon le personnel des deux écoles, le PP permet une plus grande flexibilité dans l'évaluation, reposant sur l'observation et les progrès des apprenants. L'évaluation devrait informer le programme, être à l'image de la pédagogie utilisée (c'est-à-dire que si l'enseignement est contextualisé, alors l'évaluation devrait également l'être). Cette évaluation ne devrait pas se limiter aux compétences et aux connaissances des élèves, mais rendre compte du profil de l'apprenant et de son attitude envers la langue.

8.4. Propositions

Il semble donc que l'enseignement de la langue ne soit pas vraiment compatible avec la philosophie du PP quant à l'enseignement par la recherche : doit-on privilégier l'un au détriment de l'autre ou peut-on combiner les deux ? Le PP est-il davantage adapté pour l'apprentissage de compétences culturelles plutôt que l'apprentissage de compétences langagières ? Owens (2009) avance que l'enseignement des unités de recherche peut être réalisé dans la LA si le professeur prend appui sur les idées suivantes :

[...] Units of inquiry in a PYP Language B programme can be designed with central ideas based around the following:

- Languages have origins (sometimes similar/sometimes different to our own).
- Languages have oral and written aspects.
- Languages are built on patterns.
- We use languages to make connections with other human beings.
- We use language to explain the world.
- Learning another language helps us to better understand our own.
- Learning a language helps us to appreciate countries and cultures.
- Languages can be a tool for further study (Owens, 2009).

Il ajoute que le rôle de l'enseignant de LA est d'approfondir les compréhensions des élèves de l'idée centrale en fournissant des expériences d'apprentissage connectées et pertinentes.

Il est souvent attendu que les professeurs de langue additionnelle intègrent leur enseignement dans les unités de recherche, or il nous semble évident que les enseignants de classe doivent également faire des efforts pour coopérer avec les enseignants de LA et ainsi inclure davantage la LA. Les unités de recherche devraient laisser la place à l'enseignement des compétences langagières et l'enseignement d'autres compétences dans la LA, grâce à des outils et des ressources adaptées fournies aux enseignants (fiches pratiques avec des idées d'activités pour chaque thème transdisciplinaire, posters et flashcards dans la LA – voire plurilingues – liés au module de recherche, mini-dictionnaires/imagiers bi/plurilingues contenant un vocabulaire utile à la recherche en LA pour un module de recherche, etc.).

Dans le cadre de cette recherche, la LA est quelque peu perçue comme une discipline qui vient s'ajouter au reste du programme primaire, ce qui manifeste une vision cloisonnée du programme. Mike Fleming (2009) déclare qu'il faudrait :

[...] avoir toujours une vision d'ensemble et décroisonnée, mais se donner des entrées d'analyse plus réduites et plus pointues ne portant, par exemple, que sur tel ou tel aspect de la langue comme matière ou des langues des autres matières, ou sur des relations entre langue de scolarisation et langues étrangères ou sur des aspects transversaux de la formation des enseignants à des formes d'éducation plurilingue et interculturelle [...] » (Fleming, 2009, p. 30).

Ceci suppose, entre autres, une planification en commun des différentes leçons afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui est fait par chaque enseignant, et que chacun puisse savoir ce qu'il doit enseigner. Cela permettrait notamment de mieux intégrer les enseignants de LA, de leur redonner leur rôle en tant qu'enseignant du PP et de les aider à mieux s'approprier la philosophie du PP. Peut-être qu'une version plus générale du plan du PP afin d'y inclure toutes les matières serait-elle un moyen de renforcer davantage cette collaboration ?

Sur le Centre Pédagogique En Ligne⁶² (CPEL), certains acteurs des écoles de l'IB parlent de leurs expériences afin d'améliorer leur planification en commun. Ainsi, une personne affirme : « At our school some department put up a schedule with their projects and else, it helps us stay on target with your projects and lesson plans » (site du CPEL, consulté le 30 mai 2012). Une autre déclare : « We have dedicated days (5 in all) for each homeroom teacher to plan together with full cover of classes. We have an essential agreement for collab [collaborative] planning and this helps specialists and asst [assistant] teachers, and others know exactly what's expected of them » (site du CPEL, consulté le 6 juin 2012).

Enseigner le programme de recherche à travers la langue (*learn through language*) fait appel à des stratégies propres à un enseignement bilingue, immersif dans la langue, alors que celle-ci reste une langue étrangère pour les élèves et pour l'école. Dans sa *plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle* (Conseil de l'Europe, 2009), le Conseil de l'Europe propose un schéma afin de rendre compte des différences de statuts des langues dans l'école et de leurs relations : « Les langues enseignées sont premières ou secondes/étrangères pour

⁶² Site du CPEL: <http://occ.ibo.org/ibis/occ/guest/home.cfm?language=FRENCH>

les apprenants ; elles sont étudiées en tant que matière spécifique ou servent à l'apprentissage d'autres matières » :

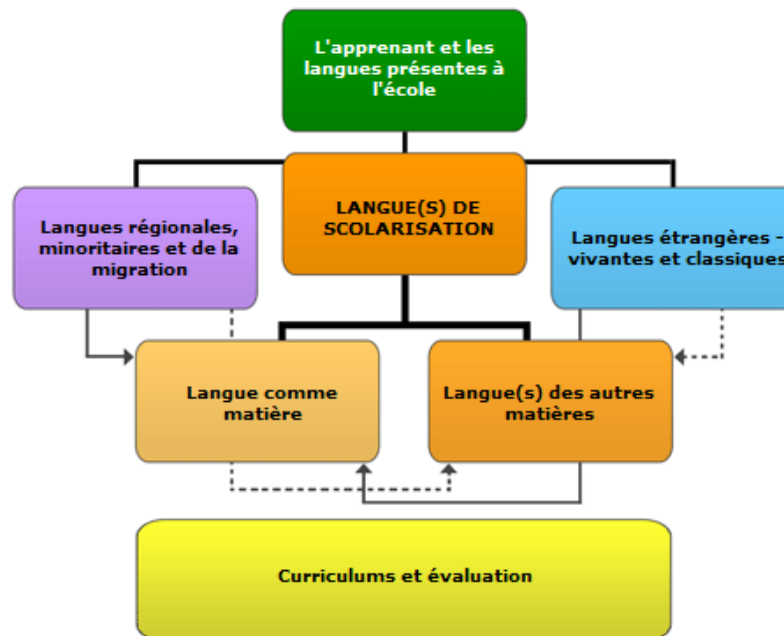


Figure 15: Différences de statuts des langues et leurs relations (Conseil de l'Europe, 2009)

Cette plateforme est un outil qui fournit aux écoles proposant l'enseignement de langues comme disciplines ou comme langues d'autres disciplines des instruments de références, ceux-ci étant ajoutés au site Internet⁶³ progressivement. Dans le cas des écoles de l'IB, il est attendu que la langue étrangère soit enseignée à la fois comme matière et comme langue des unités de recherche, faisant partie intégrante d'un programme plus global. Il est fondamental qu'elle soit davantage connectée au reste du programme. Un parent de l'ISP avance :

[...] Many classes are DVD based, or simply coloring - at least in the younger years and it is hardly ever linked or connected to what is happening in other parts of the school. I am not a big believer in teaching grammar out of context but when it is the matter being dealt with then it should apply to all languages - with minor changes - and the French dept [department] should incorporate what is being done in the English lessons into their lessons to maximise learning for the students. [...]

⁶³ Site Internet du Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp

Il est pertinent que les enseignants (de classe et de LA) s'entraident, accompagnés par le coordinateur du PP et guidés par les formations pédagogiques de l'IB.

En ce qui concerne l'évaluation, les participants ont déclaré que celle-ci était importante afin d'informer le programme et de rendre compte des connaissances des élèves. Mais elle devrait être contextualisée et évaluer les attitudes des élèves. Sur le forum du CPEL, des acteurs de l'IB partagent leurs expériences : certains prônent le portfolio digital : « DigPorts save paper, time and the kids can manage their own in time. The most powerful thing for me is that digports can be ongoing. Unlike the paper based where they seem to 'end' after that grade level and a new portfolio starts again. » (CPEL, consulté le 27 mai 2012), d'autres impliquent les élèves dans la création des grilles d'évaluation :

I've tried out involving the children in collaboratively writing their own rubrics for the summative assessment task. As students in each year level class have different discussions, this obviously means that different rubrics are agreed upon for each class. I think this is helpful as it allows each class's individual learning to be reflected in their rubrics (as obviously the learning in each class is slightly different through the unit because of the individual questions and inquiries) [...] (CPEL, consulté le 4 juin 2012).

À l'instar de la pédagogie, fondée sur l'expérience, le savoir des élèves et la recherche, l'évaluation devrait reposer sur les critères du profil de l'apprenant, sa capacité à enquêter sur un thème et à mobiliser des ressources pour accomplir une tâche. Hare (2010) déclare: « Evaluative information must be sought on behaviours and actions from a number of sources and in a range of situations and these fed back to the student in a constructive and supportive manner. These behaviours lend themselves to peer review and informal assessment » (Hare, 2010, p. 6).

L'intégration de l'enseignement de la LA au programme de recherche reste donc une épreuve difficile à accomplir malgré les efforts des personnels de direction et des enseignants. Souvent, sont à l'origine de cette difficulté le manque de temps, de coopération entre enseignants et de connaissance du programme de recherche et de la philosophie du PP par les enseignants de langue. intCW1 et intNW1 questionnent :

intCW1 [...] how can this fit into what we are doing? When is the right time to integrate it? When is the wrong time to integrate it? When do we maintain the integrity of mandarin and

when do we want to allow that to impact on other areas of the curriculum? [...] we want to make sure that if we do integrate Mandarin with the units then it's transdisciplinary and it's not just / they're learning about transport so we'll teach them the transport words because there's no reason to do that we want a reason for Mandarin to be integrated into the units and if there's a reason let's do it and if it's not a good reason let's not waste their time [...]

Ainsi, l'intégration de la LA au programme de recherche doit être réfléchie et pertinente pour les élèves, cohérente avec l'enseignement mené en classe et la philosophie de l'IB, et renforcer les caractéristiques du profil de l'apprenant.

CHAPITRE 9 :

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE

Notre troisième question de recherche : « Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils afin d'enseigner la langue additionnelle dans une classe du PP dans les deux écoles ? », vise à dresser un état des lieux des méthodes pédagogiques des enseignants de LA et de les mettre en comparaison avec les recommandations de l'IB sur les bonnes pratiques d'enseignement, explicitées comme suit :

Comment les pratiques en langue changent-elles ?	
Pratiques à privilégier :	Pratiques à éviter :
Encouragement du développement linguistique de façon intégrée à l'ensemble de l'apprentissage.	Enseignement de la langue par aspects isolés.
La langue comme élément transdisciplinaire.	La langue comme discipline séparée.
Enseignants de la seconde langue considérés (et se considérant) comme des enseignants du PP.	Enseignants de la seconde langue considérés uniquement comme des spécialistes de matières.
Méthode d'apprentissage de la langue basée sur la littérature.	Utilisation de textes et de cahiers de travaux pratiques destinés à travailler les compétences langagières de manière à créer des automatismes.
Démarche pédagogique considérant le fait de faire des fautes en langue comme inévitable et nécessaire à l'apprentissage.	Démarche pédagogique axée sur l'encouragement à ne pas faire d'erreur en langue.
Lire pour comprendre.	Décodage en se souciant uniquement de l'exactitude.
Lectures sélectionnées en fonction du degré d'intérêt	Lectures sélectionnées selon le niveau de décodage.
Matériel de lecture sélectionné par les élèves.	Matériel de lecture sélectionné par l'enseignant.
Mise à la disposition des élèves des classiques de la littérature mondiale.	Mise à la disposition des élèves des classiques de l'établissement uniquement.
Mise à la disposition des élèves d'un matériel de lecture culturellement varié.	Matériel de lecture monoculturel uniquement.
Lors de la lecture et de l'écriture, accent mis sur le sens.	Lors de la lecture et de l'écriture, accent mis essentiellement sur l'exactitude.
Discussions coopératives et pertinentes encouragées en classe.	Travail individuel et silencieux imposé en classe.
Élèves écrivant de manière spontanée.	Écriture imposée par l'enseignant.

Comment les pratiques en langue changent-elles ?	
Pratiques à privilégier :	Pratiques à éviter :
Diverses activités d'apprentissage recourant à l'« échafaudage » – l'enseignant propose des stratégies aux élèves afin qu'ils puissent construire leur propre apprentissage.	Activités dans lesquelles les enseignants donnent simplement la langue en exemple aux élèves.
Écriture considérée comme un processus.	Écriture considérée uniquement comme un produit.
Développement de plusieurs stratégies indépendantes permettant de bien orthographier.	Dépendance vis-à-vis de l'enseignant, source unique d'une orthographe correcte.
Alimentation de l'appréciation de la richesse de la langue.	Étude de la langue considérée comme celle de la grammaire et de la syntaxe.
Littérature vue comme un moyen de compréhension et d'exploration.	Littérature vue comme l'étude du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe.
Ressources multimédias utilisées pour apprendre à lire et faire des recherches.	Ressources uniquement imprimées utilisées pour la lecture et les recherches.
Utilisation de la langue pour résoudre les problèmes avec créativité et pour traiter les informations.	Utilisation de la langue pour l'apprentissage par cœur.
Ensemble de méthodes d'évaluation appropriées et variées, telles que dossiers, entretiens, analyse des erreurs, analyse des échantillons de travaux écrits, journaux de réflexion.	Évaluations standardisées de la lecture et de l'écriture.

Table 7: Comment les pratiques en langue changent-elles? (IBO, 2007, p. 78)

Les pratiques citées ci-dessus ne sont pas uniquement destinées à l'enseignement de la langue additionnelle mais s'appliquent à l'ensemble des langues du PP. Dans ce dernier chapitre, nous évoquerons les différentes stratégies utilisées ou à utiliser par les enseignants de langue, selon les classifications de Stern (1992) (voir le chapitre 3).

9.1. Un équilibre entre les stratégies crosslingues/crossculturelles et les stratégies intralingues/intraculturelles

Selon le directeur et le coordinateur de SPGS, il est important d'utiliser des stratégies crossculturelles afin de comparer les cultures dans le(s) pays où la LA est parlée avec celles des pays d'origine des élèves et du pays dans lequel l'école est située. De même, intSC1 affirme que le travail de recherche de la part des élèves, ainsi que les évaluations, se font dans la langue d'instruction. Il essaie néanmoins d'utiliser le mandarin aussi souvent que possible : il estime à 60 % l'utilisation de la LA avec les très jeunes enfants (*Kindergarten*), car il s'agit d'un contenu d'enseignement facile, mais après la *Year 6*, le programme de mandarin devient plus compliqué, et les élèves ont besoin d'être guidés, selon lui, en anglais. Avec les unités de recherche les plus faciles, il pense utiliser également le mandarin environ 60 % du temps, alors que pour d'autres modules de recherche, plus difficiles, ou bien après les vacances scolaires (lorsque les élèves ont oublié beaucoup d'éléments appris), le mandarin occupe environ 10 % du temps de parole dans la classe. Il compare très souvent l'anglais et le mandarin. Il ne possède pas de livres en mandarin dans sa classe car il y en a à la bibliothèque, cependant, quelques dictionnaires sont à la disposition des élèves. intXW1, quant à elle, utilise le mandarin pour les mots et questions simples du type « How long ? How much ? ». Elle essaie de l'utiliser au maximum lors d'activités ludiques telles que les jeux au tableau, les jeux de course, les jeux de rôle, les marionnettes, etc. Elle utilise beaucoup de gestes avec les élèves les plus jeunes (*pre-K*) pour essayer de leur faire comprendre ce qu'elle dit en mandarin, mais trouve qu'il est difficile d'enseigner la langue aux plus jeunes car ceux-ci ont une durée de concentration très limitée, et qu'elle doit, par conséquent, prévoir beaucoup d'activités pour retenir leur attention pendant 30 minutes. Elle ne fait pas vraiment de comparaison entre l'anglais et le mandarin sauf pour expliquer la grammaire et les mots de mesure. Il n'y a pas de dictionnaires dans la classe mais d'autres ressources comme des posters ou des flashcards. L'anglais est utilisé pour l'enseignement de la culture et pour les recherches menées par les élèves.

Ainsi, la LI reste dominante dans les cours de LA et les comparaisons entre les langues et les cultures des élèves sont encouragées par l'établissement. Néanmoins, ces stratégies crosslingues et crossculturelles paraissent se limiter aux comparaisons entre la LI et la LA. Si la classe de LA se veut être une classe du PP, alors ces stratégies devraient inclure toutes les langues de la classe (bien

que la population apprenante de SPGS soit plutôt homogène⁶⁴). Gallagher (2008) donne des précisions sur ce que devrait être la classe « interlingue⁶⁵ » :

The interlingual classroom will :

- Have illustrated vocabulary lists exhibiting the many languages of the classroom linked to different areas of the curriculum;
- Display translations of students' favorite stories and work;
- Contain a classroom library made up of books from many different languages and dual language books;
- Have resource book in all the languages of the classroom and bilingual dictionaries;
- Instil a genuine ethos of international learning, because everyone (teacher, student, parent and administrator) has something to learn (Gallagher, 2008, p. 105).

Ainsi, la classe de LA devrait non seulement exposer un maximum de mots, posters dans la LA, mais également utiliser les langues maternelles des élèves afin d'augmenter les connaissances en LA, notamment lors de l'apprentissage de l'écriture. Dabène (1996) explique : « L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage » (Dabène, 1996, p. 397).

Le chinois mandarin est une langue difficile pour les élèves, car distante de l'anglais, et les enseignants ont recours à la LI pour expliquer, guider les élèves et pour l'enseignement de la culture. Il y a un réel désir d'utiliser plus de stratégies intralingues, mais des difficultés liées à la complexité de la langue, à sa distance par rapport à l'anglais et au niveau de compréhension encore trop faible des élèves demeurent. Cependant, des efforts sont faits pour immerger les élèves dans la langue et la culture chinoises lors de jeux (de langue, de rôle, etc.) en classe et d'activités culturelles telles que le *Chinese Day*, la cérémonie du thé ou le voyage scolaire :

⁶⁴ Voir plus haut le chapitre 4.

⁶⁵ Nous expliquons dans le chapitre 3 (p. 76) que dans le cadre d'une éducation internationale, le terme crosslingue peut s'apparenter au terme interlingue faisant référence à la comparaison entre les langues. Ainsi, il ne s'agit plus de traduire d'une langue à une autre mais de mettre en comparaison les différentes langues de la classe pour en faire émerger les similitudes et les différences.

intSC1 [...] we try to immerse them in an environment with the students in China / hum total immersion and they will have a whole visit on Sunday / to the Chinese students' family the student / going with another Chinese student to visit home and to feel what a Chinese family is like / what's the you know customs [...]

Par ailleurs, la finalité d'enseignement de la LA est différente de l'ISP, on cherche à en savoir plus sur la langue, son fonctionnement par rapport aux autres langues, à motiver les élèves en leur enseignant quelques notions de mandarin et leur permettre de développer une compétence interpersonnelle basique (BICS), alors qu'à l'ISP, il s'agit plus de donner aux élèves les moyens d'interagir dans la langue additionnelle en vue d'une intégration dans le pays d'accueil.

À l'ISP, intAR1 adopte une approche d'enseignement de type immersif, elle affirme que les enfants de cet âge sont des « éponges » et que leur parler en anglais est du temps perdu en immersion, selon elle, cela « casse l'immersion ». Au début du cours, elle dit aux élèves : « vous mettez votre langue dehors vous la reprendrez tout à l'heure là on prend la langue française allez on se met une langue française [...] ». Il y a tout un vocabulaire à faire passer, donc si elle parle en anglais, elle gêne la progression dans la LA. Elle travaille souvent avec des films et autres vidéos car cela permet aux élèves d'entendre une autre voix, un autre rythme, ce qui est important dans l'apprentissage d'une langue. L'anglais « n'existe pas » chez elle, mais elle compare s'il y a besoin de comparer, ce qui n'est pas toujours le cas. Cependant, si un enfant ne se sent pas bien, alors elle lui parle en anglais. Ainsi, chez elle, l'anglais fait référence à la langue de réconfort, elle l'utilise pour rassurer les élèves ou pour comparer s'il y a des difficultés particulières. Cependant, elle ne s'y réfère pas lorsque cela n'est pas nécessaire. Elle préfère utiliser des stratégies intralingues et intraculturelles plutôt que des stratégies crosslingues, car cela permet d'immerger les élèves dans la langue et la culture additionnelle et ainsi faciliter l'apprentissage de la langue. Cependant, dans certains cas, elle utilise la langue d'origine des élèves : par exemple, elle leur a fait écouter une histoire en allemand, ce qui a intéressé les deux Allemandes de la classe. Ceci reste néanmoins un temps de détente dans la classe et non un temps d'apprentissage.

Pour intSL1, au contraire, l'anglais a une place « naturelle » dans ses leçons, davantage utilisé en début d'année qu'à la fin. Puis petit à petit, les élèves doivent demander pour parler anglais. L'anglais est surtout utilisé lorsqu'ils parlent de la culture. Elle fait beaucoup de comparaisons entre les cultures, les langues, etc., car ceci est mis en avant par le PP afin

d'encourager l'internationalisme dans la classe. Elle chante des chansons avec tous ses niveaux, regarde des vidéos et lit des bandes dessinées (par exemple Astérix). Elle utilise également l'art théâtral, notamment par le biais de mimes (par exemple pour les Fables de la Fontaine). Le mime permet de s'immerger dans la langue et la culture étrangères en alliant le corps à l'action. P. Schmidt (2006) explique :

[...] il est un autre langage [...] qui est l'acte premier de l'art dramatique, à savoir le mime. Mimer, c'est faire corps avec et donc comprendre mieux. C'est un acte de connaissance. L'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. Et c'est aussi l'être poétique en chacun qui pointe dans le mime. C'est pourquoi il faudrait lui laisser une plus grande place à l'école. La langue étrangère incite à mimer et à chercher l'image en soi la plus expressive (Schmidt, 2006, p. 99).

intAV1, lorsqu'elle enseignait au groupe Fluent, parlait uniquement en français avec les élèves. Elle faisait parfois des comparaisons entre les langues. intSF1 ne proscrit ni l'utilisation de l'anglais ni celle de la LM, mais encourage les élèves à répéter leurs propos en français. Quand un élève parle anglais, elle lui demande de reformuler en français (en l'aidant). Elle essaie au maximum de parler français car elle se définit comme étant la « référente » de cette langue. Cela permet d'autant plus de développer la compréhension orale et incite les élèves à parler. Elle ajoute : « On a besoin d'un contexte authentique : nous sommes des francophones. Autant utiliser cet atout ». Elle fait des comparaisons entre les langues quand les élèves réfléchissent sur la langue (*learning about language*). Parfois, pour le vocabulaire, elle leur demande de traduire de la LI ou de leur langue maternelle à la LA comme outil d'explication (parmi d'autres outils). Elle utilise la langue maternelle des élèves et l'anglais de 0 à 10 % (selon les niveaux) : soit pour créer un lien spécial, pour leur montrer qu'elle s'intéresse à d'autres langues, et que l'on est toujours apprenant, ou quand les cours (les objectifs d'enseignement) sont inadaptés ou trop élevés. Il y a des dictionnaires bilingues dans la classe, elle utilise des stratégies didactiques immersives (Gajo, 2001) telles que les répétitions, les mimiques, les gestes pour que les élèves comprennent dans la LA. Elle dispose également de matériel imprimé en classe (posters, flashcards, etc.) mais les élèves sont souvent obligés de bouger d'une classe à une autre : les enseignants « militent » pour avoir un *french corner* (avec des posters, des livres, des dictionnaires...) dans chaque classe, mais cela est difficile car ils manquent de place. Elle pense que les élèves apprennent en partie la LA en étant exposés à celle-

ci : « L'exposition à une langue étrangère offre un contexte qui permet un apprentissage plus cohérent et rapide. »

À l'ISP, les stratégies intralingues sont davantage favorisées, mais les comparaisons entre les langues et les cultures sont pertinentes pour sensibiliser les élèves aux similitudes et aux différences existantes. Contrairement à SPGS, l'apprentissage du français est fondamental car il s'agit de la langue d'accueil et les stratégies dites immersives aident à l'apprentissage de la langue par l'exposition intensive à celle-ci et par son utilisation. Néanmoins, dans ce type d'approche, la LA est perçue comme la « norme » à atteindre, ce qui peut paraître en contradiction avec la philosophie du PP. Elle permet cependant un enseignement plus transdisciplinaire et utilise la langue comme un véhicule, un moyen d'apprendre, faisant référence au « *learning through language* » de l'IB.

En fonction de l'objectif d'enseignement, il est nécessaire de trouver un équilibre entre les stratégies crosslingues et intralingues. Les deux approches présentent des atouts et des limites dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la LA. Les stratégies crosslingues encouragent le recours à la LI et à la LM pour renforcer l'apprentissage de la LA ainsi que la réflexion métalinguistique sur les langues par la comparaison entre celles-ci. Cela permet notamment un regard nouveau et objectif sur les cultures du monde en contrastant ses connaissances avec celles des autres élèves. Cependant, ces stratégies peuvent être un frein au développement d'une compétence langagière effective. Les stratégies intralingues, au contraire, permettent aux élèves d'acquérir des compétences communicatives dans la langue et de l'utiliser comme un véhicule pour l'apprentissage d'autres disciplines (par exemple les thèmes transdisciplinaires) et créer ainsi un contexte "authentique" pour apprendre la langue. Elles ne laissent néanmoins pas beaucoup de place aux autres langues. La LA apparaît comme une « norme », un « idéal » à atteindre.

9.2. Une préférence pour les stratégies expérientielles envers les stratégies analytiques

À SPGS, intCW1 et intNW1 pensent qu'il est nécessaire de contextualiser l'apprentissage de la langue et ne pas apprendre uniquement du vocabulaire. Selon eux, entre 4 et 6 ans, les enfants ont des facultés auditives pour capter les différentes intonations (qui sont réputées comme difficiles en mandarin). Il est donc important de leur faire écouter des musiques, des poèmes, des activités orales amusantes pour qu'ils s'en souviennent plus tard, ainsi que de leur donner un contexte culturel pour apprendre. Par exemple, ils affirment que les jeux de rôle donnent de l'expérience aux élèves, notamment car ils permettent aux élèves de créer une situation pour interagir dans la langue. Vriendt-De-Man, Renard et Rivenc (2003) soulignent cette importance de la communication en situation :

[...] la prééminence de la situation comme mode d'insertion des données permettait et même imposait une méthodologie de type communicatif : percevoir, comprendre, mémoriser et produire à partir de données situationnelles analysées et non apprendre les structures de la grammaire de la langue petit à petit avant de pouvoir accéder ultérieurement aux données du discours. Cette méthodologie [audiovisuelle] imposait une vision de la langue comme totalité, présentée globalement et constituant un support pour apprendre à communiquer (Vriendt-De-Man, Renard, & Rivenc, 2003, p. 24).

Par conséquent, la communication en situation favorise une approche globale de la langue : prendre et utiliser la langue en tant qu'entité globale et non analyser ses structures. Cette méthode conduit à l'utilisation de diverses techniques telles que des illustrations orales, des images et dessins, des diagrammes, des cassettes, des disques, des films, et des laboratoires de langues pour l'enseignement de la L2 (Danesi, 2003, pp. 9-10).

intSC1 invite parfois des visiteurs extérieurs pour rencontrer les élèves, c'est le cas notamment lors du *Chinese Day*. Il a également organisé une cérémonie du thé, qui, selon l'équipe de direction, permet aux élèves d'être immergés dans la culture et de voir le langage associé à cette cérémonie. Il varie les activités de langue dans lesquelles les élèves bougent, se costument, etc., et il utilise divers supports, dont le tableau interactif (*smart board*) grâce auquel il peut projeter des vidéos, écouter des cds, travailler l'écriture, faire des jeux, des dessins, réaliser des présentations Powerpoint, etc. Il affirme que cet outil permet non seulement de multiplier les activités, mais il est

également très ludique pour les enfants. Il ajoute : « [...] especially in teaching languages you need to be very flexible lively active ».

Il affirme que les jeux sont un bon moyen pour apprendre la langue mais que l'apprentissage est plus lent, c'est pourquoi, après les jeux, il demande aux élèves de s'asseoir pour travailler l'écriture, communiquer avec les amis, afin de réutiliser ce qu'ils ont appris. Ainsi, comme l'approche communicative l'envisage, le travail analytique de la langue (apprentissage des structures ou du vocabulaire) vient après la communication par les jeux.

L'apprentissage par expérience est valorisé, ce qui, aux yeux de certains parents, ne semble pas correspondre aux méthodes d'enseignement actuellement utilisées par les enseignants de LA :

Neither of my children (boys) seem to have the aptitude for learning language. Often they struggle with learning Chinese, I believe part of the reason is the way it is taught, children need to be engaged at all times. It seems that the Chinese culture and teaching methods doesn't always allow for this.

Cependant, il est à nouveau fondamental de souligner le contexte dans laquelle se situe SPGS. En effet, l'école est localisée à Penrith, où il y a très peu (voire pas) de commerces chinois, les stratégies expérientielles en chinois mandarin s'en trouvent donc quelque peu limitées (contrairement à l'ISP qui se trouve au cœur de Paris, entourée de commerces).

En ce qui concerne l'ISP, intDB1 et intFS1 expliquent que dans la tradition d'éducation française, le professeur agit et donne des ordres aux élèves, ce qui est bien différent de la philosophie de l'enseignement de l'IB, qui met en avant un apprentissage reposant sur l'expérience et la recherche (*inquiry-based*) par les élèves. Elles aimeraient par conséquent que ceux-ci soient davantage acteurs de leur apprentissage :

[...] most traditionally in France it's the teacher who is making the decisions and the teacher's leading the class [...] and delivering the facts and the students [...] learn and absorb just let the kids do it [...] at first it would be dead quiet (laughs) I know that they wouldn't say anything but eventually / I think we have more confident speakers [...]

Selon elles, il est important d'augmenter les activités visant à accroître la confiance en soi, telles que les sorties en dehors de l'école (par exemple à la boulangerie) permettant aux élèves de

communiquer dans la langue additionnelle et de s'intégrer dans la communauté ou bien les jeux de rôle (et autres activités conversationnelles). Elles affirment cependant que les sorties, même si elles sont possibles, sont limitées du fait du manque de temps, les enseignants savent que s'ils veulent sortir avec les élèves, cela aura un impact sur le reste de l'emploi du temps, ce qui les rend un peu réticents. Elles évoquent également l'importance de développer des activités qui requièrent l'investissement des élèves : par exemple inventer une recette de cuisine, aller acheter les ingrédients, la préparer ensemble et célébrer leur apprentissage en dégustant les préparations culinaires. Cela permet de travailler en collaboration et de prendre des décisions communes. Comme il est mentionné plus haut, elles souhaiteraient que les élèves participent davantage aux activités culturelles : aller acheter la galette des rois et expliquer aux élèves plus jeunes en quoi consiste cette tradition, ceci leur donnerait ainsi plus de pouvoir.

intAR1 organise parfois des sorties à l'Assemblée Générale pour faire comprendre le système gouvernemental français (les élèves doivent par la suite réaliser un poster sur ce qu'ils ont appris) ou à l'opéra pour discuter du théâtre, du chant (les élèves doivent ensuite faire un résumé en français). Elle organise également des sorties à la bibliothèque municipale pour que les élèves puissent prendre des petits quotidiens leur permettant de se renseigner sur l'actualité. Avec intSL1, les enfants sont allés dans une boulangerie avec une feuille de papier et un crayon pour noter ce qu'ils voyaient dans la boulangerie. Elle insiste sur le fait que c'était authentique, les élèves voyaient des viennoiseries en vrai et non la photo d'un croissant avec le mot 'croissant' écrit en dessous. Ils devaient regarder, copier et écouter les interactions entre la boulangère et les clients sans parler.

intAV1 travaillait, avec les niveaux plus avancés, la grammaire et la conjugaison en contexte, par exemple, les élèves devaient faire une recherche sur les personnages historiques qui ont marqué l'histoire dans le cadre du module de recherche *Time detectives*. Elle en a donc profité pour réviser avec eux les temps du passé. Pour l'unité de recherche *Business*, les enfants devaient monter leur petite entreprise et la faire marcher (avec l'enseignant de classe), en français, ils ont pu lire des articles de journaux relatifs à ce sujet, et revoir le temps de l'impératif. Il en est de même pour intSF1, qui enseigne la grammaire par observation et en contexte, mais non de manière exhaustive. Par exemple, elle n'étudie pas tous les verbes du premier groupe mais seulement les plus utilisés par les élèves ou les plus utiles selon l'objectif d'apprentissage.

Pour intMF1, enseignante de classe, il est important de mettre en contexte l'apprentissage des élèves, partir de leur expérience et d'augmenter les sorties à l'extérieur, en particulier pour les élèves débutants : « [...] I think they should be out on the streets buying baguette and buying ice

creams and talking to people and learning useful French / that they can everyday use as they walk home they go to the shops or they go with their moms they go to a restaurant / [...] ».

À l'ISP, l'imitation et la répétition sont également perçues par intSF1 et intAR1 comme des stratégies permettant d'acquérir une bonne prononciation et d'apprendre la langue. Or, contrairement à intAR1, intSF1 ne corrige pas nécessairement les élèves car le but premier est, selon elle, de communiquer un message. intSL1 utilise également la répétition comme stratégie d'apprentissage et de mémorisation de la langue :

intSL1 [...] c'est se servir de son cerveau [...] tout le temps c'est réfléchissez [...] il faut aussi bien quand ils / s'emmagent l'information [...] donc observer réfléchir [...] donc on prend son temps pour ça donc le développement oui des capacités à réfléchir des connexions à retrouver l'information [...] une fois qu'elle a été stockée donc / on parle de stratégies [...] comment mémoriser on fait même des expériences [...] comment mémoriser dans la mémoire profonde plutôt que superficielle alors / c'est là qu'ils arrivent même tout seuls à voir que la répétition [...] par exemple lorsqu'on apprend une chanson le fait de la répéter de la répéter à la fin on la sait par cœur [...] toute cette méthodologie qu'on met en place toutes ces stratégies d'apprentissage [...] vont leur servir pour apprendre n'importe quelle autre langue étrangère après.

L'imitation et la répétition font partie des stratégies analytiques (ainsi que des stratégies intralingues, voir le paragraphe 9.1), dans lesquelles l'enseignant est perçu comme un modèle à imiter. Le processus d'apprentissage d'une langue est une formation d'habitudes où les erreurs doivent être évitées. L'objectif de l'apprentissage d'une langue est d'utiliser la langue afin de communiquer avec le groupe cible. L'emphasis est donc mise sur le verbal et le comportement langagier non-verbal, ainsi la culture ne peut pas être séparée de la langue (Larsen-Freeman, 2000, pp. 42-45). intDB1 et intFS1 déclarent que faire répéter les élèves et les faire mémoriser ne marche pas à long terme ; elles pensent que « [...] one of the solutions obviously would be to get the teachers up to date on the latest / research on what has been proven to work which shows makes the jump from the frontal lobe [...] where the short term memory is to the center of the brain where the long term memory is and to make that leap [...] ».

Dans un programme d'éducation internationale, il est important de préférer les stratégies

expérientielles aux stratégies analytiques, dans le but d'amener les élèves à réfléchir sur leurs connaissances préalables, afin de les contraster avec celles des autres, en vue d'éliminer les préjugés. Hill (2002) déclare :

Critical inquiry coupled with an open mind, willing to question established beliefs, willing to withdraw from conventional positions in the light of new evidence and experiences, willing to accept that being different does not mean being wrong. This was quite a change from the emphasis at the time on accumulating knowledge as fact by memorisation (Hill, 2002, p. 19).

Les deux écoles privilégient les stratégies expérientielles par rapport aux stratégies analytiques. Le contexte et les connaissances préalables des élèves sont une base pour l'apprentissage de la langue additionnelle. Les stratégies expérientielles sont fondamentales dans le PP car les jeunes enfants apprennent naturellement à l'aide de leurs sens, en touchant, en observant, en manipulant. David A. Kolb (1984) théorise cet apprentissage expérientiel en s'appuyant sur les travaux de Dewey, Lewin et Piaget et combine ainsi l'expérience, la perception, la cognition et l'action dans le schéma ci-dessous :

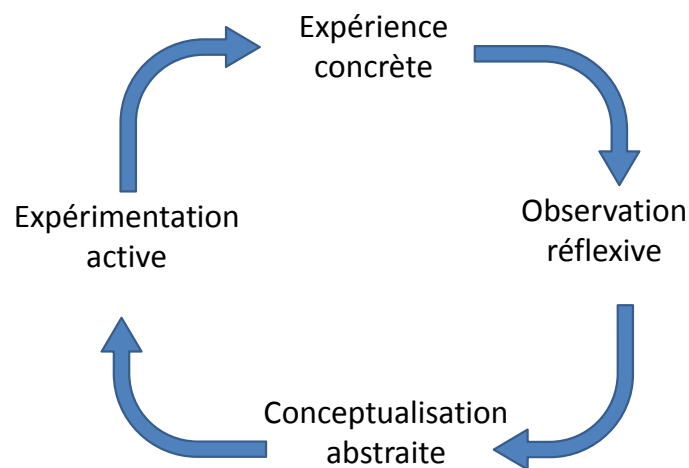


Figure 16: Cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (schéma réalisé par nos soins)

Ainsi, selon lui, l'apprentissage est cyclique et alterne des phases d'exploration, d'observation, de réflexion et d'action. Lors d'une expérience, l'élève ressent des émotions et acquiert des connaissances qu'il apprend à observer pour mieux les comprendre et à les conceptualiser en vue d'agir. Cette nouvelle action devient alors une nouvelle expérience.

L'expérience ne devrait pas se faire uniquement dans la classe mais en dehors de celle-ci dans l'école (la cour de récréation, les bureaux, la bibliothèque, etc.) et en dehors de celle-ci (dans les commerces et autres lieux). Alors que ceci est possible à l'ISP, cela devient plus compliqué à SPGS (voir le chapitre 7).

Les répétitions et les imitations ont encore une grande importance dans l'enseignement d'une langue pour aider les élèves à mémoriser. Même si celles-ci sont parfois pointées comme négatives, elles sont cependant perçues comme rassurantes pour les élèves internationaux, car elles donnent de la stabilité dans l'apprentissage, des repères et un sentiment de mieux connaître et de maîtriser la langue.

9.3. Les stratégies implicites privilégiées par rapport aux stratégies explicites ?

intSC1 parle aux élèves de la conjugaison, des verbes, des phrases interrogatives, mais en contexte, sans utiliser ces dénominations. En général, il attend que les élèves fassent des remarques (par exemple lorsqu'ils déclarent : « ah oui c'est une question ») pour leur apporter des explications. intNW1 et intCW1 soulignent que la culture d'enseignement traditionnel en Chine place l'enseignant au cœur des apprentissages, ce dernier détenant les savoirs et les transmettant aux élèves lors de cours magistraux. Byram et Fleming (2002) schématisent la culture d'enseignement chinoise comme suit :

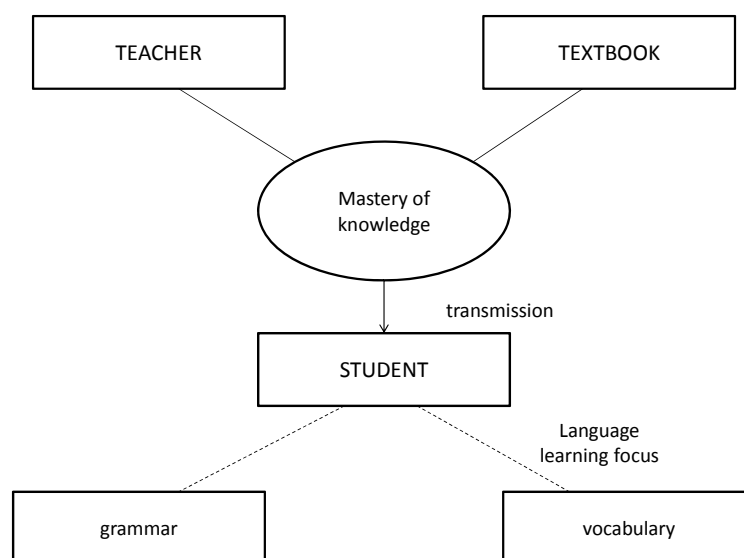


Figure 17: Un modèle culturel chinois d'apprentissage de l'anglais (Byram & Fleming, 2002, p. 102)

Ainsi, l'enseignant se place au même niveau que les manuels en tant que possesseur du savoir, qu'il transmet aux élèves. L'apprentissage est centré sur le contenu d'enseignement, à savoir la langue, et se fait par un travail raisonné et soutenu, en prêtant une attention particulière aux écrits et à la mémorisation du vocabulaire. intMB1 évoque également cette culture d'enseignement et l'importance, selon elle, d'en tenir compte :

I think that some of the attitudes that we have to education might change depending on our culture / and / our ways of approaching our study [...] there's probably aspects of culture [...] in

teaching Chinese that we need to be aware of [...] because learning Chinese is more than just speaking it's a whole culture that goes with it [...]

Bien que intSC1 essaie de faire émerger la connaissance des élèves, il affirme souvent qu'il leurs « montre » des vidéos, de la peinture au pinceau, et autres activités. Cela fait notamment référence à des stratégies explicites, l'enseignant choisit les activités que les élèves doivent effectuer. Gauthier, Bissonnette et Richard (2007) définissent l'action de montrer comme suit :

L'enseignement explicite préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer, de guider [...] Montrer, au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute (Gauthier, et al., 2007, p. 108).

À l'ISP, intAR1 fait de la « grammaire en contexte », c'est-à-dire qu'elle profite des activités menées par les élèves pour expliquer une règle grammaticale en particulier ou conjuguer un verbe que les élèves ne savent pas conjuguer et dont ils ont besoin pour effectuer leur travail. Par ailleurs, lorsqu'elle leur montre des films, elle fait des arrêts sur images pour discuter de ce que les élèves ont compris et voient, pour dégager le vocabulaire sur les couleurs, les émotions, le visage, la psychologie, afin qu'ils puissent par la suite recréer leur propre histoire. Elle se sert de manuels avec parcimonie, préférant utiliser des documents authentiques. Les documents authentiques sont définis par Kienbaum, Russell, & Welty (1986) comme suit :

Authentic materials are those that have not been specially written or recorded for the language learner but were originally directed at the native speaker. They are genuine cultural artifacts such as timetables, newspapers, magazines, letters, hotel guides, restaurant menus, bills, essays, leaflets, recorded interviews, radio and television broadcast, advertisements and films. They have not been artificially simplified, glossed, rearranged, or otherwise predigested for the consumption of the language learner (Kienbaum, Russell, & Welty, 1986, pp. 3-4).

D'un point de vue linguistique, Crossey et al. (2007) déclarent que les tenants des textes authentiques soulignent que ceux-ci proposent la langue cible de manière plus naturelle et cohérente, alors que les tenants des textes simplifiés soutiennent que ces derniers sont moins denses au niveau

du lexique, de la syntaxe et de la rhétorique que les textes authentiques et qu'ils utilisent des stratégies linguistiques simplifiées (Crossley, Louwerse, McCarthy, & McNamara, 2007, p. 18). L'utilisation de documents authentiques permettrait donc de mobiliser des stratégies implicites d'apprentissage de la langue, en faisant appel à l'intuition de l'apprenant pour dégager du sens à partir de l'étude des images, du lexique, des sons, etc. D'un point de vue culturel, cependant, l'étude de Gonzalez concernant l'impact des documents authentiques sur l'enseignement de la culture montre que les élèves sont davantage motivés lorsqu'ils apprennent avec du matériel authentique (Gonzalez, 1990).

intAR1 fait également des classements avec les élèves pour la prononciation, en répertoriant les sons de certains mots dans différentes boîtes. Lors de travaux sur la littérature (par exemple, en visionnant le film « Les Misérables », en allant voir une exposition sur Le Petit Nicolas, en étudiant les différentes versions des Fables de la Fontaine), elle demande aux élèves de reconstituer l'histoire (en relisant et en mettant les phrases sous les images correspondantes) et de créer à leur tour un livre.

intSF1 enseigne également la grammaire par observation et en contexte. Elle encourage les élèves à deviner le sens d'une phrase, sa structure, etc. Par contre, elle essaie d'être claire quant aux objectifs d'un exercice pour que les élèves comprennent bien les consignes. Elle affirme : « Si par intuition vous voulez dire deviner, tester, tâtonner alors, oui elle joue un rôle dans la construction de la langue. Je crois que même si l'enfant n'en a pas conscience, il raisonne, il utilise ses facultés cognitives pour construire son apprentissage de la langue⁶⁶ ». À l'instar du modèle culturel chinois d'apprentissage de l'anglais, Byram et Fleming (2002) ont schématisé le modèle culturel occidental de l'apprentissage d'une langue étrangère, fondé sur une approche acquisitionnelle de la langue (en opposition à la transmission des savoirs par l'enseignant) :

⁶⁶ Nous rappelons qu'intSF1 a répondu aux questions par courriel, ce qui explique pourquoi la citation n'est pas conforme aux conventions VALIBEL.

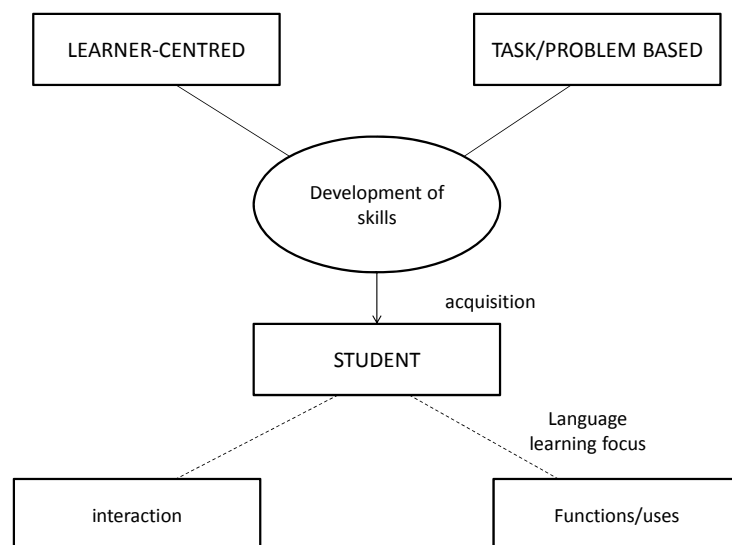


Figure 18: Un modèle culturel occidental de l'apprentissage d'une langue étrangère (Byram & Fleming, 2002, p. 103)

Ainsi, à l'ISP, les stratégies implicites, s'appuyant sur l'intuition des enfants, sont mises en avant, or les stratégies explicites sont nécessaires pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes par les élèves, surtout dans un contexte d'éducation internationale. Il s'agit là également de trouver le bon équilibre dans l'utilisation de ces deux types de stratégies. À SPGS, les enseignants de LA ont une approche plus explicite de l'enseignement, ils essaient néanmoins de faire appel aux connaissances des élèves en les incitant à chercher par eux-mêmes, à écouter un énoncé oral pour en comprendre le sens global et les mots.

9.4. Propositions

Lors de nos entretiens, les participants ont évoqué un ensemble d'activités menées dans le cadre de l'enseignement de la LA. Nous avons souhaité lister ces activités dans le tableau ci-dessous afin de rendre compte des similitudes et des différences entre celles-ci dans les deux écoles étudiées. Même si nombre de ces activités ont déjà été citées dans les chapitres et paragraphes précédents, les regrouper dans ce tableau permet une meilleure vision des pratiques pédagogiques. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une liste exhaustive⁶⁷ :

SPGS		ISP	
École	- Jumelage avec des écoles en Chine - Participation au concours national Chinese Eisteddfod - Chinese Day (en Août) : Performances des élèves (défilés de costumes, chants, danses...) et de professionnels (concerts, instruments chinois), nourriture chinoise, expositions, invités (Chinese Council, Maire de Penrith) - China Tour (3 jours à Shanghai, 3 jours à Pékin) - Chinese Club (les mardi midi) - Staff meeting (enseignement du chinois au personnel une fois par semaine) - Visites d'élèves chinois (dans le cadre du jumelage)	École	- French breakfast - Galette des Rois - Noël
Classe	- Tea Ceremony (préparation du thé, costumes) - Vidéos, Musique (chansons sur Cds ou composées par l'enseignant, flûte), Dessin/Peinture, Poèmes - Jeux de langue (au tableau, jeux de	Classe	- Vidéos (ex : Les Misérables), Musique (chansons, comptines), Poèmes, Textes littéraires (Fables de la Fontaine, versions originales, Bandes Dessinées) - Sorties à des expositions (Le petit

⁶⁷ En effet, il ne s'agit ici que des activités citées lors des entretiens avec le personnel administratif et enseignant, d'autres activités peuvent avoir lieu dans l'école et les classes, comme par exemple l'*International Day*, organisé une fois par an à l'ISP (site de l'ISP).

	course, devinettes, jeux de rôle, spectacles de marionnettes, etc. – utilisation du tableau interactif: remettre des chiffres dans l'ordre, bouger des images, projection de PowerPoint, vidéos, poèmes, etc.) - Enseignement de la culture dans un contexte (thème de la nourriture : utilisation de baguettes chinoises), par quiz, ou par recherches sur Internet - Travaux d'écriture, de communication avec les pairs suite aux jeux de langue - Enseignement de la grammaire en contexte et en comparaison avec l'anglais (pas d'utilisation de termes grammaticaux), basé sur l'oral, reconnaissance de mots. - Module de recherche « How we express ourselves » : comparaison de l'art en Chine (démonstration de peinture au pinceau, etc.) et dans le monde occidental, comparaison avec les chansons		Nicolas), à la bibliothèque (lecture de petits quotidiens), à la boulangerie (observer et écouter les interactions, recopier le vocabulaire), à l'Assemblée Nationale, à l'Opéra - Reconstituer des histoires (faire correspondre les phrases et les images), créations de livres, création de posters - Jeux de langue, jeux de rôle, mimes (art théâtral sur les Fables de la Fontaine) - Grammaire, conjugaison, prononciation en contexte (lors de modules de recherche) - Discussions sur la langue, la communication, la mémoire (profil de l'apprenant) - Modules de recherche : « civilisations anciennes » (étude des gaulois et des romains – Astérix – film, Bds...), « Host country, My Country » (étude du gouvernement, de l'histoire et la géographie), « Time detectives » (étude du temps passé), « Business » (lire des articles de journaux, étude de l'impératif), « Relationships » (arbre généalogique, jeu des 7 familles)
--	---	--	---

Table 8: Tableau récapitulatif des activités en LA dans les deux écoles

intDB1 et intFS1 déclarent que dans la plupart des écoles de l'IB, la LA enseignée est la langue du pays d'accueil, les enseignants engagés sont donc natifs de la langue et ont leur propre culture d'enseignement qui ne correspond pas forcément à la philosophie du PP. Ceci a également été souligné par intNW1 et intCW1 quant à la culture d'enseignement chinoise. Faut-il cependant chercher à unifier cet enseignement ? Un enseignement est fait pour les apprenants, nous pensons donc qu'il est nécessaire d'améliorer l'enseignement des langues additionnelles en fonction de ces

derniers. La difficulté est sans doute la diversité existante dans la population apprenante, mais tous ont un point commun : ils sont enfants. Il est donc pertinent d’allier la culture enfantine (jeux, notamment compétitifs et collaboratifs pour renforcer la motivation) avec la philosophie de l’IB, en multipliant, par exemple, les recherches en équipe ou en binôme (avec des élèves de niveaux différents pour que les plus forts en langue aident les autres) sur un thème transdisciplinaire. Nous pourrions ainsi penser à des jeux compétitifs basés sur la recherche. Ce type d’activité devrait également permettre aux élèves d’utiliser leur LM ou la LI en tant que langue de base pour construire leur projet dans la LA. On ne peut pas demander aux enseignants de quitter leur culture didactique, car elle est nécessaire et importante (pour eux, comme pour les établissements et les enfants). Il est donc important de concilier les deux, permettre une certaine autonomie des pratiques des enseignants tout en leur demandant de suivre une certaine cohérence entre la philosophie du PP, de l’école, les activités pédagogiques et les objectifs d’enseignement.

Par ailleurs, les TIC (Technologies de l’Information et de la Communication) telles que la visioconférence peuvent être d’excellentes ressources pour partager et exposer les travaux menés sur des thèmes transdisciplinaires : par exemple, dans le cadre d’une même unité de recherche en LA, un binôme d’élèves de SPGS peut travailler en collaboration via la visioconférence et le *chat* avec un binôme dans une école IB offrant le PP en Chine. Ceci demande certes un encadrement par les enseignants des deux écoles partenaires, mais les élèves pourraient ainsi s’entraider pour effectuer la recherche en chinois mandarin (si l’on suppose que les élèves en chine possèdent peut-être plus de vocabulaire et d’aisance pour manipuler la LA)⁶⁸.

Dans ce dernier chapitre, nous avons vu que les stratégies utilisées dans les deux écoles sont parfois différentes, en fonction de l’objectif d’enseignement mais que les équipes enseignantes et administratives s’accordent sur le fait que l’apprentissage par expérience soit mis en avant en s’appuyant notamment sur les connaissances des élèves, que ce soit dans la LI ou dans leur LM. L’IB souligne également l’importance de ces stratégies. intDB1 et intFS1 insistent également sur le fait que les stratégies d’enseignement doivent permettre aux élèves d’acquérir une plus grande confiance en eux :

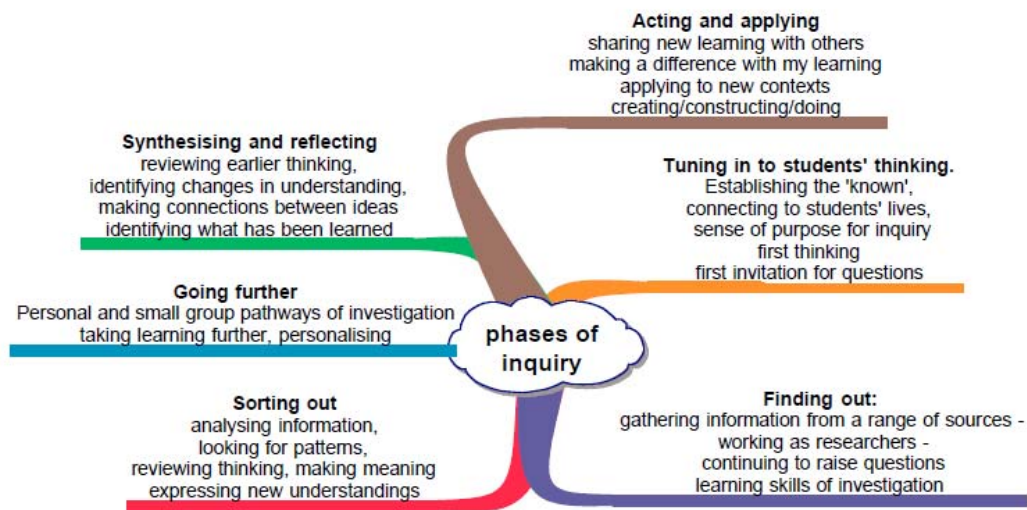
intFS1 [...] students? Yeah [...] they said things like more games / that they like to do games they are confident so they could communicate better one child says that she’s really good she

⁶⁸ Idéalement, une plateforme dédiée à cet effet pourrait être réalisée pour l’IB, en créant un espace d’échange interactif sur les thèmes transdisciplinaires.

said “I’m really good intFS1 verbs and grammar and everything and I know what I need to say and I know how to say it but if I had a conversation with someone / I get all confused” and [...] she said “games would help me to be more confident and give me more practice in saying things just like that like normal” [...]

Les stratégies intralingues (immersives) sont sans doute plus efficaces pour l’acquisition de compétences langagières mais peuvent être difficiles à mettre en place et à utiliser dans une école dite internationale où la diversité linguistique est valorisée et où la langue maternelle a sa place dans la classe de langue. L’enseignant natif de la langue joue un rôle primordial en tant que référent pour la langue mais ne doit pas omettre qu’il est, lui aussi, enseignant du PP. Les qualités humaines sont importantes, surtout dans une école internationale, où les enfants nécessitent des repères et des relations affectives (un environnement affectif positif). De plus, dans le cadre d’une éducation à visée internationale, telle que l’IB, le rôle de l’enseignant est en effet remis en question. Dans le document *Une éducation de qualité pour tous les jeunes: défis, tendances et priorités* pour la 47^e conférence internationale de l’éducation de l’UNESCO, ce changement du rôle de l’enseignant est mis en avant : « Alors qu’ils ont été souvent formés avant tout pour transmettre des connaissances, on leur demande de trouver des solutions à d’autres problèmes : lutter contre la pauvreté, éduquer à la citoyenneté, prévenir la violence, promouvoir l’intégration sociale, former à l’utilisation des nouvelles technologies, etc. » (Akkari, Hutmacher, & Benavante, 2004, p. 17).

Kath Murdoch, consultante en éducation, s’est spécialisée dans l’apprentissage par la recherche. Ainsi, elle distingue six composantes de l’apprentissage par la recherche : 1) Acting and applying, 2) Synthesising and reflecting, 3) Turning in to students’ thinking, 4) Going further, 5) Sorting out et 6) Finding out (voir le schéma ci-dessous).



© Kath Murdoch 2010

Figure 19: Phases de la recherche (Site internet de Kath Murdoch⁶⁹, consulté le 11 juillet 2012)

Owens (2009) propose quelques activités dans la LA en lien avec ces phases de la recherche :

- Tuning in/finding out

Show a video clip of a native speaker conversing in the target language. Ask students to predict and interpret the content by experimenting and making connections with prior knowledge.

- Sorting out

Have students brainstorm and then sort out vocabulary in the target language (e.g. according to declension), looking for patterns. Then ask them to create mnemonics to remember the words that don't follow the pattern.

- Tuning in /finding out/going further

Give students different parts of a recipe in the target language. Student A is given the recipe without quantities. Student B is given the recipe without instructions. The students use existing knowledge to work out what is missing and then ask "How do I say....?" (Owens, 2009).

Même si certains enseignants de LA mettent en pratique ce type d'activités, celles-ci requièrent néanmoins beaucoup de temps pour la préparation du cours et du matériel pédagogique,

⁶⁹ Site internet de Kath Murdoch: <http://kathmurdoch.com.au>

c'est pourquoi une mutualisation des idées et des matériels est pertinente et une planification collaborative entre enseignants de classe et de langue est importante. L'enseignement par la recherche dans le cadre de la langue étrangère est un véritable défi pour les enseignants qui voient leur position et leur rôle modifiés. Hare (2010) déclare :

[...] the teacher is moving out of the comfort zone of subject specialization into areas of personal uncertainty. No longer is the teacher depending on subject expertise but is guiding students in developing and examining their own values and prejudices, their critical thinking and behaviours and confronting opinions that are new to them without clear demarcation of right or wrong. This is uncertain territory. Frequently this may be a joint journey of discovery for both student and teacher, with the teacher bringing their greater life experience to the learning process (Hare, 2010, p. 7).

Les analyses d'entretiens ont mis en lumière les difficultés rencontrées par les écoles pour allier l'enseignement de la LA et l'enseignement des thèmes transdisciplinaires par une approche par la recherche. Alors que la plupart des enseignants de LA utilisent des stratégies expérientielles et implicites (grammaire et conjugaison en contexte, savoirs provenant de l'élève, etc.) et encouragent le développement du profil de l'apprenant (aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage, à être de « bons communicateurs », des élèves curieux, etc.), d'autres semblent avoir plus de difficulté à « se détacher » de leur culture d'enseignement (où l'enseignant est perçu comme détenteur du savoir et le modèle à imiter). Par ailleurs, alors que l'utilisation de stratégies intralingues/intraculturelles semblent permettre, selon les participants, un développement plus efficace de la compétence langagière, les stratégies crosslingues et crossculturelles sont perçues comme un atout (et une « évidence ») dans un programme d'éducation internationale, où la mise en comparaison des cultures et des systèmes langagiers permettent aux élèves d'acquérir des compétences métalinguistiques et transdisciplinaires. Nous pensons qu'un juste équilibre entre ces deux types de stratégies est nécessaire car, comme le souligne Gajo (2007) lors d'une étude sur les Disciplines dites Non Linguistiques :

[...] [Le] **travail intra- et interlinguistique**⁷⁰ profite au développement des divers savoirs, et se dirige en particulier vers la discipline. [...] Dans cette dynamique, le rapprochement des langues en présence, leur mise en contraste, les traductions ponctuelles ne nuisent en rien à la

⁷⁰ Les mots en gras sont soulignés par l'auteur

progression disciplinaire et à l'orientation communicative. Bien au contraire, tout ceci amène des reformulations, des doubles formulations qui, à leur tour, amorcent un processus de conceptualisation (Gajo, 2007, p. 9).

CONCLUSION DE LA PARTIE III

Dans cette troisième partie, nous avons présenté les résultats de nos analyses, qui concernent :

1) Les perceptions quant aux objectifs d'enseignement de la LA:

➡ La motivation des élèves est étroitement liée à la nécessité et au plaisir d'apprendre la langue (ou une langue) ainsi qu'à la curiosité que cette langue éveille chez eux (ouverture d'esprit, connaissance d'une culture différente, etc.). À l'ISP, cette motivation est davantage intégrative puisque 86 % des élèves jugent cet apprentissage comme important pour s'intégrer dans la société française. Pour les parents, cet apprentissage est primordial pour développer chez les élèves une ouverture d'esprit, la tolérance et leur permettre d'acquérir une autonomie d'apprentissage. Selon eux, l'enseignement de la LA doit avant tout être ludique. Pour le personnel des deux écoles, il est surtout nécessaire au niveau primaire de donner aux élèves l'envie de poursuivre cet apprentissage et d'adopter une approche comparative entre les langues et les cultures pour établir des connexions. Il est également fondamental de fournir aux élèves débutants des compétences communicatives basiques (BICS) dans la LA et des stratégies d'apprentissage (profil de l'apprenant).

➡ En ce qui concerne les compétences langagières et culturelles à atteindre au niveau primaire, à SPGS, les élèves et leurs parents privilégient les compétences linguistiques (prononciation et grammaire) et sociolinguistiques (compréhension orale), alors qu'à l'ISP, les compétences sociolinguistiques, stratégiques et discursives (Conseil de l'Europe, 2000) sont mises en avant. Selon eux, les deux cultures (c et C) sont importantes à apprendre dans le cours de LA. Pour le personnel des deux écoles, la compréhension et la production orales sont à développer en priorité. À SPGS, le développement de compétences culturelles, via une approche par la recherche dans le but de faire des connexions avec les connaissances préalables des élèves, semblent néanmoins primer sur l'acquisition de compétences linguistiques et sociolinguistiques. La culture liée à la vie quotidienne devrait être au centre des comparaisons, la culture plus formelle devrait, quant à elle, être insérée dans le contexte historique mondial.

2) Les représentations du rôle de la LA :

➡ À SPGS, bien que la majorité des élèves considèrent le chinois mandarin comme une langue prestigieuse au niveau mondial, seule la moitié d'entre eux se sentent fiers de l'apprendre. Dans les deux écoles, le statut de l'anglais demeure dominant par rapport à la LA, au niveau mondial et dans le cadre du PP. Pour les parents, l'anglais est considéré comme la langue dominante, suivi de leur LM puis de la LA. Selon eux, le statut de la langue au niveau mondial est moins important que l'exposition des élèves à celle-ci. Le personnel de SPGS considère le mandarin comme une langue prestigieuse et nécessaire à apprendre car elle constitue un pont entre l'Australie et la Chine, pays qui a une position de plus en plus notable dans le monde et en Océanie (Australasie). À l'ISP, l'apprentissage du français est primordial car il s'agit de la langue du pays d'accueil.

➡ Pour les élèves des deux écoles et les parents de SPGS, la LA semble davantage intégrée au programme de recherche que liée aux autres disciplines scolaires. Les parents de l'ISP perçoivent la LA comme à la fois liée aux autres disciplines et intégrée au programme de recherche. Pour le personnel des deux écoles, l'enseignement du programme de recherche n'est pas forcément adapté à l'enseignement de la langue. Le personnel de direction et les enseignants de classe pensent qu'il y a un manque de cohérence entre ce qui est fait en classe et ce qui est enseigné dans les leçons de LA, malgré les efforts des enseignants de langue pour participer aux modules de recherche.

➡ En ce qui concerne l'évaluation de la LA, seule la moitié des élèves de SPGS la considère comme importante. Les parents des deux écoles et les élèves de l'ISP sont en grande majorité d'accord avec le fait qu'évaluer les compétences dans la LA est pertinent. Selon le personnel, l'évaluation devrait être en accord avec la pédagogie utilisée (contextualisée). Le PP permet une plus grande flexibilité que les méthodes d'enseignement plus traditionnelles. Ils jugent également pertinent d'évaluer les compétences transversales propres au profil de l'apprenant, et pas uniquement les compétences langagières.

3) Les stratégies d'enseignement de la LA :

➡ À l'ISP, les stratégies intralingues sont privilégiées (immersion) et on note un réel désir à SPGS de les utiliser également, cependant, cela reste difficile à cause du contexte, de la complexité de la langue chinoise et son éloignement de l'anglais. Les stratégies crosslingues et crossculturelles sont pertinentes dans les deux écoles pour établir des connexions.

➤ Par ailleurs, il est fondamental, aux yeux des équipes de direction et des enseignants, de partir du vécu des élèves, de prendre en compte leurs connaissances préalables dans l'enseignement de la LA, de favoriser ainsi des stratégies expérientielles.

➤ Comme pour les stratégies expérientielles, il importe de faire appel à l'intuition des élèves pour qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. Néanmoins, avec un public diversifié, des stratégies explicites sont nécessaires pour s'assurer de la bonne compréhension des règles et des consignes par les élèves.

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée porte sur les perceptions qu'ont les membres des communautés scolaires des objectifs d'enseignement, du rôle et des stratégies d'enseignements de la langue additionnelle, dans deux écoles de l'IB proposant le Programme Primaire du Baccalauréat International : *St Paul's Grammar School* à Penrith, NSW, en Australie, et l'*International School of Paris*, en France. Au vu des difficultés rencontrées par plusieurs écoles de l'IB quant à l'enseignement de la LA et son intégration au sein du programme primaire et du programme de recherche, notre souhait fut d'aider ces écoles à mieux définir le but de l'enseignement de la LA dans leur établissement.

Notre position n'était pas de critiquer les approches faites dans les écoles, consciente que les équipes de direction et enseignantes font de leur mieux pour adapter l'enseignement de la LA à la philosophie du PP et sont les mieux placées pour répondre aux besoins des élèves. Nous avons voulu rester « neutre » tout en essayant de mettre en relief les différences et similitudes dans les objectifs d'enseignement, le rôle de la LA et les stratégies d'enseignement utilisées dans les deux écoles tels que perçus par les membres des communautés scolaire, en espérant que cette comparaison puisse bénéficier à chacun des établissements. intDB1 et intFS1 affirment que recueillir ces perceptions leur permettrait de mieux informer le programme :

[...] one of the things that I would like to use the assessment for is to inform the programme that's one of the reasons why I think Audrey and I were so excited about your research is that anything that helps us inform the programme / besides the parents who have big voices you know and who / intend to complain a lot about / you're not too sure how much weight to put on their complaints it's kinda like the boy who cries wolf you know when you get that data like you're collecting from the parents it really helps us to make changes or to know we're doing really well [...]

La plupart des élèves inscrits dans ce programme d'éducation internationale est issue d'origines diverses, et est qualifiée de *Third Culture Kids* (Pollock & Van Reken, 2001), car la culture qu'ils partagent est une culture d'enfants mobiles, habitués à voyager et à cotoyer des

cultures différentes. Il est par conséquent pertinent de prendre en compte les variables sociales qui peuvent influencer l'apprentissage de la LA de l'école, telles que les variables de Schumann (1978), ainsi que les motivations et les besoins des élèves (Gardner, 2007; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Tremblay, 1994; Maslow, 1943). Cependant, ce programme peut être proposé par toute école en faisant la demande auprès de l'IB, y compris des écoles davantage « nationales » accueillant une population apprenante plus homogène. Se pose alors la question des compétences langagières et culturelles à enseigner dans la LA dans ce programme, et la finalité de cet enseignement. S'agit-il de développer chez les élèves des compétences communicatives (BICS : *Basic Interpersonal Communicative Skills*) ou académiques (CALP : *Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 2000) ? Comment la culture est-elle intégrée à cet enseignement et quelles compétences culturelles liées à la LA les membres de la communauté scolaire jugent-ils pertinent d'enseigner ?

Les représentations des élèves, des parents et du personnel enseignant et administratif du statut de la LA de l'école au niveau mondial et au sein du Programme Primaire ont un effet sur l'apprentissage et l'enseignement de celle-ci. Comme l'affirment certains auteurs (Golombek, 1998; Woods, 1996), les représentations ne sont pas figées mais évoluent avec les croyances, les connaissances ainsi que les expériences professionnelles et personnelles. Les langues n'ont pas toutes le même statut, certaines étant plus parlées que d'autres ou ayant des fonctions différentes (langues orales, écrites, etc.) (Dabène, 1994). Dans son modèle gravitationnel, Calvet distingue ainsi les langues hyper-centrales, super-centrales, centrales et périphériques (Calvet, 1999, 2002).

Dans un programme d'éducation internationale, les stratégies d'enseignement se doivent d'être variées. En se fondant sur le modèle d'options instructionnelles de Stern (1992), cette étude s'est intéressée aux stratégies crosslingues et intralingues, aux stratégies analytiques et expérientielles et aux stratégies explicites et implicites utilisées dans la classe de LA.

Cette revue de la littérature nous a ensuite permis de créer nos instruments de recherche. Des questionnaires distribués aux élèves (sur support papier) et envoyés aux parents (par un lien Internet conduisant au questionnaire en ligne sur le site SurveyMonkey), et des entretiens menés avec le personnel administratif et enseignant des deux écoles nous ont permis de répondre à nos trois questions de recherche. Nous nous proposons de reprendre dans cette conclusion ces trois principales questions et leurs sous-questions en y apportant les réponses issues de nos analyses de données.

1. Dans quel but les élèves apprennent-ils une langue additionnelle dans le PP dans les deux écoles ?

- L'enseignement de la LA est-il considéré comme une initiation à une langue et une culture étrangère ?

Cela est le cas à SPGS où l'objectif d'enseignement de la langue chinoise est avant tout de donner la motivation aux élèves de continuer l'apprentissage de la LA ainsi que de fournir aux élèves une compétence communicative très basique. À l'ISP, en revanche, il s'agit plus d'un enseignement de la langue et de la culture françaises, permettant aux élèves d'acquérir une véritable compétence communicative dans la langue, voire une compétence académique pour les élèves de niveau plus avancé. D'autant plus que le français est la langue du pays d'accueil.

- L'objectif de cet enseignement est-il de fournir à l'apprenant des compétences de base pour lui permettre de communiquer dans des situations de la vie quotidienne ou bien de développer chez lui des compétences langagières de haut niveau permettant ainsi d'assurer une continuité entre la vie scolaire et la vie universitaire?

Pour les élèves débutants des deux écoles, l'apprentissage de compétences communicatives est en effet mis en avant. L'enseignement de telles compétences doit cependant être contextualisé par le biais de jeux de rôle, par exemple, (ou de sorties à l'ISP) pour rendre l'apprentissage plus naturel (or ceci fait souvent défaut à SPGS, les élèves n'ayant pas de contact avec la LA en dehors de l'école). Pour les élèves de niveau plus avancé à l'ISP, il est pertinent d'aller au-delà de cette compétence sociolinguistique et de développer une maîtrise académique cognitive dans la langue (CALP, Cummins, 2000). En effet, il s'agit, pour les élèves, de leur permettre d'acquérir (ou de maintenir) un niveau dans les quatre compétences langagières qui soit suffisant pour intégrer éventuellement un cursus scolaire dans l'Éducation Nationale.

- Quelles sont les attitudes et motivations des apprenants et de leurs parents en ce qui concerne l'apprentissage de la LA ?

Les élèves de SPGS montrent, dans l'ensemble, peu de motivation pour l'apprentissage du chinois mandarin car ils ne ressentent pas la nécessité de l'apprendre et/ou n'aiment pas les leçons de langues (trop difficiles ou ennuyeuses). Bien souvent, la motivation provient du plaisir d'apprendre la langue (ou une langue étrangère en général) et de la curiosité que celle-ci éveille. Les

élèves pensent en effet que l'apprentissage d'une langue étrangère permet une ouverture d'esprit envers l'Autre et la découverte d'une culture différente de la sienne. Pour les élèves de l'ISP, apprendre la LA est importante pour s'intégrer dans le pays où ils habitent. Ceux-ci manifestent, pour la majorité, une motivation intégrative (Gardner, 2001; Gardner & Tremblay, 1994). Les parents des deux écoles ont une attitude très positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues, quelques parents de SPGS montrent néanmoins quelques réticences quant au choix de la langue additionnelle de l'école. À l'instar de leurs enfants, les parents de l'ISP souhaitent que l'enseignement de la LA permette aux élèves de communiquer dans la langue afin de s'intégrer dans le pays d'accueil.

Rappel de notre première hypothèse :

« H1 : L'enseignement de la LA dans le PP est une initiation à une langue étrangère et il s'agit de développer chez les élèves une compétence en particulier orale. » Cette hypothèse est validée pour SPGS et l'est partiellement pour l'ISP. En effet, pour l'ISP il s'agit d'un apprentissage actif de compétences communicatives, et non d'une simple initiation à la LA.

2. Comment le programme d'enseignement de la langue additionnelle est-il intégré au curriculum du PP dans les deux écoles ?

La majorité des élèves et des parents perçoivent la LA comme intégrée au programme de recherche dans les deux écoles, ils sont cependant moins nombreux à penser que celle-ci est liée aux autres disciplines scolaires. Par ailleurs, malgré les efforts des enseignants pour participer aux modules de recherche, les équipes de direction et les enseignants de classe continuent de penser que l'enseignement de la LA n'est pas en accord avec l'enseignement fait en classe. Les enseignants de LA affirment en effet que l'enseignement du programme de recherche n'est pas toujours adapté à l'enseignement de la langue, surtout lorsque les élèves n'ont pas suffisamment de bagage langagier pour effectuer des recherches dans la LA.

Notre seconde hypothèse était la suivante:

« H2 : La LA est actuellement enseignée comme une discipline scolaire en marge du programme de recherche et elle n'est pas liée aux autres disciplines. »

Celle-ci est donc partiellement validée, puisque la LA est perçue comme liée au programme de recherche par les parents, les élèves et les enseignants de LA.

3. Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils afin d'enseigner la langue additionnelle dans une classe du PP dans les deux écoles ?

À SPGS, le personnel administratif juge important d'utiliser des stratégies crossculturelles pour inciter les comparaisons entre la culture en Chine et la culture des élèves, et ainsi créer des connexions entre les connaissances apprises et les connaissances préalables, entre les différents modes de vie dans le pays d'origine et le(s) pays où la LA est parlée. Les enseignants de LA de SPGS essaient d'utiliser la LA au maximum (stratégies intralingues), particulièrement lors des jeux de langues et autres activités ludiques et culturelles (cérémonie du thé, Chinese Day, etc.). La LI occupe cependant une place importante dans les cours de LA, notamment lors des modules de recherche et l'enseignement de la culture. À l'ISP, au contraire, les enseignantes de LA privilégient l'immersion pour favoriser l'apprentissage des compétences langagières. En tant que référentes de la langue, elles estiment important d'utiliser la LA au maximum ; l'utilisation de la LI n'est pas exclue, mais diminue au cours de l'année. Le personnel des deux écoles s'accordent pour affirmer que les stratégies expérientielles sont primordiales et cohérentes avec la philosophie d'enseignement du PP. De même, les stratégies implicites sont mises en avant dans les classes de LA.

Ainsi, notre troisième hypothèse, à savoir :

« H3 : Dans un programme d'éducation internationale, une approche immersive de la langue (stratégies intralingues), ainsi que des stratégies expérientielles et implicites devraient être mises en avant par l'enseignant. » est partiellement validée.

En effet, les stratégies crosslingues et crossculturelles sont également pertinentes afin de développer chez les élèves des compétences transversales et métalinguistiques par la comparaison des langues et des cultures du monde. De plus, des stratégies explicites peuvent s'avérer utiles et rassurantes dans un contexte d'éducation internationale car elles permettent de cadrer l'enseignement et de donner aux élèves des consignes claires et précises.

Nous souhaitons rappeler que les objectifs d'enseignement de la LA au sein du PP sont différents selon les contextes, que l'enseignement de la LA doit être adapté aux besoins des élèves et que ce travail, fondé sur une étude de cas comparée, ne peut être généralisé à l'ensemble des écoles offrant le PP dans le monde. Néanmoins, comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, le besoin d'améliorer l'enseignement de la LA afin de mieux l'intégrer au programme de recherche est

bien réel et les difficultés que peuvent rencontrer ces écoles sont partagées. Alors que les enseignants de LA essaient de combiner l'enseignement des modules de recherche avec l'enseignement de la langue, les enseignants de classe et les personnels administratifs ressentent un manque de cohérence et de continuité entre ce qui se fait en classe de langue et ce qui se fait dans les autres matières. Selon Twigg (2010), l'enseignement par la recherche représente une difficulté pour les enseignants pour diverses raisons :

While research supports the inclusion of inquiry-based models of teaching in classrooms, there appears to be reluctance on the part of some teachers to implement inquiry-based teaching methods. Reasons for this, as reported by some teachers, include lack of exposure to inquiry-based teaching methods during their teacher training years; lack of equipment and materials to implement inquiry-based methods; difficulty in managing inquiry-based teaching and learning; and the perception that inquiry-based learning does not work for some students. However, some teachers thrive in the inquiry-based environment (Twigg, 2010, p. 41).

C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de poursuivre cette recherche, notamment sur les représentations et les stratégies utilisées par les enseignants, en impliquant un nombre plus important d'écoles à travers le monde, en travaillant en étroite collaboration avec les différents acteurs et en incluant d'autres méthodes de recherche telles que des observations (qui manquent à notre recherche doctorale). Cette recherche ultérieure nécessiterait un travail de groupe, à la fois plurilingue et pluriculturel, pour que les observations des cours de LA soient faites par des personnes natives de la langue et que la confrontation des idées et des analyses soit des plus enrichissante et constructive. Cette recherche menée à grande échelle pourrait ainsi renseigner les administrateurs, les formateurs, les auteurs de manuels scolaires, etc., et aider à la création d'outils et de matériels adaptés à l'enseignement d'une langue étrangère via une approche s'appuyant sur la recherche. De plus, elle permettrait, à l'instar du CECRL, de créer pour l'IB une

[...] base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes [...] [en vue d'améliorer] la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité [...] (Conseil de l'Europe, 2000, p. 9).

Il est cependant nécessaire de permettre aux écoles de conserver une part d'autonomie pour qu'elles puissent fournir un enseignement adapté à leurs élèves et au contexte dans lequel elles se situent. Même si notre recherche porte sur le Programme Primaire, nous sommes consciente que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, et qu'il convient par conséquent de coordonner cette recherche avec d'autres recherches portant sur le Programme de Premier Cycle Secondaire et le Programme du Diplôme, dans le but de créer un ensemble cohérent d'objectifs et de pratiques.

Par ailleurs, il est possible d'émettre des « réserves » quant à la pertinence d'une étude sur un public que certains peuvent qualifier de « favorisé » ou d'« élitiste », or les enjeux auxquels ces écoles sont confrontées sont partagés par d'autres écoles accueillant des élèves de langues et de cultures secondes, appelés en France les Élèves Nouvellement Arrivés (ENA). En effet, ces élèves doivent suffisamment maîtriser la langue d'instruction de l'école, dans un délai assez court, pour suivre le curriculum proposé par l'école. Des recherches sur les stratégies d'enseignement qu'utilisent les enseignants de LA avec des élèves d'origines diverses dans le cadre du PP peuvent renseigner des travaux sur l'intégration d'ENA dans des classes dites « traditionnelles ». À l'inverse, les études conduites sur le PP peuvent être enrichies par des recherches concernant les élèves de langue seconde.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles cités :

- Akkari, A., Hutmacher, W., & Benavante, A. (2004). *Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités*. Document de référence de la 47^{ème} conférence internationale de l'éducation, Genève, 8-11 septembre 2004.
- Araújo e Sá, M. H., & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige : the representations of a portuguese school community on important languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. D. Vasseur (Eds.), *Consciences du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. (pp. 109-124). Rennes : PUR, collection "Des sociétés".
- Arleo, A. (2008). Le folklore enfantin peut-il contrinuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères? In J. Feuillet (Ed.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. (pp. 219-234). Université de Nantes: Editions du CRINI (UFR des Langues).
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard : Harvard University Press.
- Babonneau, M. (1999). *Les langues étrangères à l'école maternelle : une utopie ou une réelle possibilité? Expériences d'initiations et d'apprentissage de langues vivantes étrangères en France, au niveau des 1er et 2è cycles de l'école primaire : application à l'allemand en Loire-Atlantique*. Mémoire de maîtrise d'Allemand, Université de Nantes.
- Bagnall, N. F. (1994). *The International Baccalaureate in Australia and Canada : 1980-1993*. Unpublished Thesis, University of Melbourne.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters ltd.
- BarTaclough, R. A., Christophel, D. M., & McCroskey, J. C. (1988). Willingness to communicate: A Cross-cultural investigation. *Communication Research Report* 5(2), (pp.187-192).
- Beale, J. (2002). Is communicative language teaching a thing of the past? *Babel*, 37(1), (pp. 12-16).
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), (pp. 461-469).
- Beltman, S. (2001). *Researching Motivation in Context: Rethinking Methodologies* . Paper presented at the Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education.

- Borg, S. (2003). Review article - Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, (pp. 81-109).
- Browett, J., & Spencer, A. (2006). *Teaching Languages in the Primary Schools. Examples from current practice*. Carlton, Vic : Curriculum Corporation.
- Byram , M., & Fleming, M. (Eds.). (2002). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon ; Philadelphia : Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In M. Byram , G. Zarate & G. Neunier (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues - Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. Le versant linguistique de la mondialisation. *Le Français dans le monde* (323).
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare : A journal of comparative education*, 34(2), (pp. 161-175).
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). New-York: Longman Group Ltd.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), (pp.1-47).
- Capocchi, R., & Maria, A. (2002). An interactionist perspective to second/foreign language learning and teaching. *ERIC Digest*,
- Carder, M. (2006). Bilingualism in International Baccalaureate programmes, with particular reference to international schools. *Journal of Research in International Education*, 5(1), (pp.105- 122).

- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg.
- Castellotti, V., & Py, B. (Eds.). (2002). *La notion de compétence en langues*. Lyon : Notions en questions n°6, ENS Editions.
- Cavalli, M., & Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste : Institut Régional de Recherche Educative.
- Chen, D.-W. (2000). Revealing the misunderstood identity of ESL/EFL writing students - From the perspectives of language proficiency and writing expertise. *ERIC (Educational Resources Information Center) Digest*. doi : ED 465 271
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind (Third Edition)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle* : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Cook, V. J., & Newson, J. (2007). *Chomsky's Universal Grammar (3rd edition)*. Malden : Blackwell Publishing.
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer culture, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), (pp. 89-102).
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside Kids' Culture*. Washington : Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood, 2nd Ed*. Thousand Oaks, Calif. : Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Ca. : SAGE Publications.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation : Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41(4), (pp.469-512).
- Crossley, S. A., Louwerse, M. M., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2007). A linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. *The Modern Language Journal*, 91(1), (pp. 15-30).
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling*

- and language minority students : A theoretical framework* (pp. 3-49). Sacramento : California State Department of Education
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon ; Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". *Études de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104, (pp. 393-400).
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Danesi, M. (2003). *Second language teaching : a view from the right side of the brain*. Boston : Kluwer Academic.
- Davis, F., & Fisk, D. (2006). *The role of the additional language teacher in the PYP community*. Paper presented at the Global Language Convention, Singapore.
- De Mejía, A.-M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education*. Buffalo, N.Y. : Multilingual Matters.
- Dogan, M., & Pélassy, D. (1982). *Sociologie politique comparative : problèmes et perspectives*. Paris: Economica.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), (pp. 273-284).
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, (pp. 43-59).
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Eckman, F. R. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27(2), (pp. 315-330).
- Edge, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching*. NY : Longman.
- Feuillet, J., (Coord),. (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Université de Nantes : Editions du CRINI (UFR des Langues).
- Feuillet, J., (Coord),. (2008). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Université de Nantes : Editions du CRINI (UFR des Langues).

- Field, K. (2000). *Issues in modern foreign languages teaching*. London ; New York : Routledge/Falmer.
- Fleming, M. (2009). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle - Conférence intergouvernementale*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques - Conseil de l'Europe.
- Fox, E. (1985). International schools and the International Baccalaureate. *Harvard Educational Review*, 55(1), (pp. 53-68).
- Fukami, R. (2005). Teacher cognition in context: what's on their mind? *Essex Graduate Students papers in language and linguistics.*, 7.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2007). *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*. Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier, 29-30 mai 2007.
- Gallagher, E. (2008). *Equal Rights to the Curriculum. Many Languages. One Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1991). Attitudes and Motivations in second Language Learning. In A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 43-63). New-Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), (pp.10-24).
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation : Past, Present and Future. Retrieved 10/07/2009, from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, (pp.9-20).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley M.A. : Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78(3), (pp. 359-368), [EJ 497 731].
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 107-116): PUF.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage, Volume 2* (Numéro spécial, art.1).
- Goble, F. G. (2004). *The third force: the psychology of Abraham Maslow* : Maurice Bassett Publishing.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), (pp. 447-464).
- Gonzalez, B. P. (1990). *Culture-Authentic Materials in the Foreign Language Classroom*. San Antonio : University of Texas at San Antonio.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Ed. Odile Jacob.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hare, J. (2010). Holistic education : An interpretation for teachers in the IB programmes. *IB position paper*.
- Hayden, M. C., & Thompson, J. (1995a). International Schools and International Education : A Relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), (pp. 327-345).
- Hayden, M. C., & Thompson, J. (1995b). Perceptions of International Education : a Preliminary Study. *International Review of Education*, 41(5), (pp. 389-404).
- Hayden, M. C., & Thompson, J. (1997). Student perspectives on International Education : A European Dimension. *Oxford Review of Education*, 23(4), (pp. 459-478).
- Hayden, M. C., & Thompson, J. (1998). International education : Perceptions of Teachers in International Schools. *International Review of Education*, 44(5/6), (pp. 549-568).
- Hayden, M. C., & Thompson, J. (2000). *International schools & International education. Improving teaching, management & quality*. London : Kogan Page.
- Hill, I. (2002). The history of international education: An international baccalaureate perspective. In M. Hayden , J. Thompson & G. Walker (Eds.), *International Education in Practice* (pp. 18-29). London : Kogan Page.
- Hill, I. (2006). Do International Baccalaureate programs internationalise or globalise? *International Education Journal*, 7(1), (pp. 98-108).
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), (pp. 283-294).
- Hymes, D. (2004). Sociolinguistics and the Ethnography of Speaking. In E. Ardener (Ed.), *Social Anthropology and Language*. London : Routledge.

- IB. (2008a). *Apprendre dans une langue différente de sa langue maternelle dans le cadre des programmes de l'IB*. Cardiff : IB.
- IB. (2008b). *Learning in a language other than mother tongue in IB programmes*. Cardiff : IB.
- IB. (2008c). *Programme primaire, Programme de premier cycle secondaire, Programme du diplôme. Vers un continuum d'éducation internationale*. Cardiff : IB.
- IB. (2009). *Guidance for language provision for groups 1 and 2*. Cardiff : IB.
- IBO. (2002a). *Des concepts à la pratique - le Programme primaire*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2002b). *Guide de présentation - le programme primaire*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2003a). *Examen de la recherche sur l'apprentissage d'une seconde langue à l'école primaire*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2003b). *Programme primaire - Langue - Contenu et enchaînement du programme* Cardiff : IBO.
- IBO. (2004). *Rapport sur les réponses au questionnaire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles au PP*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2005). *Normes de mise en oeuvre des programmes et applications concrètes*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2006a). *Directives d'élaboration d'une politique linguistique*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2006b). *Guidelines for developing a school language policy*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2006c). *Présentation du profil de l'apprenant du BI*. Cardiff : IBO.
- IBO. (2007). *Pour faire une réalité du Programme primaire. Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire*. Cardiff : IBO.
- International Baccalaureate Office. (1985). *General Guide (5th edition)* : International Baccalaureate Office.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process : A qualitative approach. *Learning and instruction*, 15, (pp. 465-480).
- Jonietz, P. L. (1991). *International schools : developing a consensus of opinion*. Unpublished Unpublished Thesis, Brunel University, UK.
- Jordà, M. P. S. (2005). *Third Language Learners : Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kachru, B. B. (Ed.). (1992). *The Other tongue : English accross cultures*. Illinois : University of Illinois Press.

- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *The Handbook of World Englishes* : Wiley-Blackwell.
- Kienbaum, B. E., Russell, A. J., & Welty, S. (1986). *Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials*. Calumet, Indiana : Final Project Report. Purdue University.
- Knell, M. (2007). *Burn up or splash down : surviving the culture shock of re-entry*. Tyrone, USA : Authentic
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. NJ : Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed.). Oxford ; New York : Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. London ; New York : Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics accross cultures*. Michigan : University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (1987). Comments on Leo A.W. van Lier's Review of "Techniques and Principles in Language Teaching". The author reacts. *TESOL Quarterly*, 21(4), (pp. 769-776).
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (second edition)*. Oxford : Oxford University Press.
- Leach, R. J. (1969). *International schools and their role in the field of international education* ([1st ed.]). Oxford, New York : Pergamon Press.
- Lebreton, M. (2006). *Les très jeunes enfants face à une langue étrangère en crèche bilingue : quels enjeux ? Le cas de deux crèches franco-anglaises à Nantes*. Mémoire de Master 2, Université de Nantes, Nantes.
- Lebreton, M., Jaconelli, M., & Feuillet, J. (à paraître 2013). *D'une sensibilisation très précoce à une langue étrangère vers une conscience plurilingue*. Paper presented at the Colloque Pluri-L "Vers le Plurilinguisme? 20 ans après"
- Lepez, B. (2003). *Didactique des langues et des cultures : l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue*. Paper presented at the 1 er Colloque International de l'ADECUEF, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned (third edition)*. Oxford : Oxford University Press.

- Liu, Q.-X., & Shi, J.-F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - Effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 4(1), (pp. 69-71).
- Lüdi, G. (2005). L'enfant bilingue : charge ou surcharge? In J. Feuillet (Ed.), *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme* (pp. 11-32). Nantes : Editions du CRINI (UFR des Langues).
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), (pp. 545-562).
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research : Methodology and Design*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maraillet, E. (2005). *Etude des représentations linguistiques d'élèves au 3ème cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues.*, Université de Montréal, Montréal.
- Mašková, I. (2009). Les descripteurs linguistiques - exemples de procédures de production. In M. Fleming (Ed.), *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle - Conférence intergouvernementale*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques: Conseil de l'Europe.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), (pp. 370-396).
- Matthews, M. (1988). *The ethos of international schools*. University of Oxford, Oxford.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Morgan, C., & Neil, P. (2001). *Teaching modern foreign languages : a handbook for teachers*. London, Sterling, VA, USA: Kogan Page ; Stylus.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices : methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), (pp. 5-20).
- Netten, J., & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), (pp. 183-210).
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods : qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston [Mass.] ; London : Allyn and Bacon.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Boston : Pearson Education Inc.

- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [England] ; New York : Cambridge University Press.
- Owens, L. (2009). Languages and inquiry in the primary school classroom. May 4th, 2012, from <http://blogs.ibo.org/sharingpyp/2012/03/19/languages-and-inquiry-in-the-primary-school-classroom/>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (Ed.). (1996). *Language Learning strategies Aroud the World : Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu : The University of Hawai Press.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies : Methods, Findings and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), (pp. 404-419).
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation : Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), (pp. 12-28).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), (pp. 307-332).
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Peterwagner, R. (2005). *What is the matter with communicative competence? An analysis to encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching*. Vienne : LIT Verlag Munster.
- Petit, J. (1992). *Au secours, je suis monolingue et francophone! Étiologie et traitement d'un syndrome de sénescence précoce et d'infirmité acquisitionnelle*. Reims : Presses Universitaires de Reims.
- Petit, J. (1994). Corrélation entre moyens investis et résultats obtenus dans l'acquisition et l'apprentissage linguistiques. In J. Feuillet (Ed.), *Les langues étrangères et le jeune enfant. Attentes - Situation - Propositions*. CLAN, Université de Nantes : Cahiers de l'EREL N°5.
- Philogène, G., & Moscovici, S. (2003). Enquêtes et sondages. In S. Moscovici, & Buschini, F. (Eds.) (Ed.), *Les méthodes des Sciences Humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pollock, D. E., & Van Reken, R. E. (2001). *Third Culture Kids : The Experience of Growing up Among Worlds*. Maine : Nicholas Brealey / Intercultural Press.
- Porter, M. (2004). The history of ISP. *The Tribune. The journal of the International School of Paris*, 5, (pp. 4-5).

- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge : CUP.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données (4è édition)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sarantakos, S., & Sarantakos, S. (1998). *Social research* (2nd ed.). South Melbourne : Macmillan Education Australia.
- Savaresse, É. (2006). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris : Ellipses.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. E. Gauthier (Ed.), *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données (4è édition)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process : A model and some cross-cultural data. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology. Emotions, relationships and Health* (Vol. 5). Beverly Hills, CA : Stage.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère *Spirale - Revue de Recherches en Éducation* (38), (pp. 93-109).
- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model For Second-Language Acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second-language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27-50). Washington : Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal Psychology, Neurobiology, and Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, (pp. 23-42).
- Sears, C. (1998). *Second language students in mainstream classrooms. A handbook for teachers in international schools*. Clevedon : Multilingual matters Ltd.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement : a theoretical analysis* : Appleton-Century-Crofts.
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom. *ELT Journal*, 61(4), (pp. 304-310).
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. London : Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). Instructing Adolescents with Learning Disabilities. Converting a Meta-Analysis to Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), (pp. 124-135).
- Terwilliger, R. I. (1972). International schools cultural crossroads. *The Educational Forum*, 36(3), (pp. 359-363).
- Tsang, W. K. (2004). Teacher's personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), (pp. 163-198).
- Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education* 9(1), (pp. 40-65).
- Vergnaud, G. (2007). Représentations et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education : Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir*. N.4. Université de Nantes : CREN.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les Sciences Sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : Éditions La découverte.
- Vriendt-De-Man, M. J., Renard, R. R., & Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), (pp. 123-130).
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England] ; New York : Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language : The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), (pp. 54-66).

Ouvrages et articles consultés :

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je?
- Akkari, A. (2008). Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. In C. Perregaux (Ed.), *Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience : une interculturalité nécessaire ?* Paris : L'Harmattan.
- Alao, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M., & Leclercq, H. (Eds.). (2008). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. (Vol. 24) : Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages. Peter Lang.
- Allan, M. (2011). Pensée, parole et acte : le rôle de la cognition, du langage et de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles du monde de l'IB. *Exposé de principes de l'IB*.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching material for? *ELT Journal*, 36(1), (pp. 5- 17).
- Arber, R. (2006). *A tenuous belonging : international students, multiculturalism and the manifestation of cosmopolitanism in local schools*. Paper presented at the AARE 2006 International education research conference, Adelaide.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research - Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum social research [on-line journal]*, 6(3) Art.26. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.pdf> [date of access: May 13th, 2008].
- Bagnall, N. F. (2003). The role of language in Australian Schools in the Twenty First Century. *World Studies in Education*, 4(1).
- Bagnall, N. F. (2008). *International schools as agents for change*. New-York : Nova Science.
- Bagnall, N. F., & Edwards, L. (2008). Students. In N. F. Bagnall (Ed.), *International schools as agents for changes* (pp. 75-90). New-York : Nova Science.
- Baron, I. (2003). *Language and Culture*. Copenhagen : Samfundslitteratur.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité à l'éducation plurilingue. (Projet 1, rév.)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: teacher's principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), pp. 470-501.
- Bruner, J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Ed. Retz.

- Byram, M. (1999). Questions of identity in foreign language learning. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education* (pp. 91-102). Beakin : Australian National Languages & Literacy Inst.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., & Vasseur, M.-T. D. (2008). *Consciences du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : PUR, collection "Des sociétés".
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), (pp. 419-441).
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, B. A. (2000). First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. Retrieved 28 Oct. 2007, from Educational Resources Information Center (ERIC)
- Fioux, P. (2001). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue* Paris : Karthala.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 38/39, (pp. 49-62).
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Education.
- Garton, B. (2000). Recruitment of Teachers for International Education. In M. C. Hayden & J. J. Thompson (Eds.), *International schools & International education. Improving teaching, management & quality* (pp. 85-95). London : Kogan Page.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children a Second Language* (Vol. Westport) : Greenwood Publishing Group.
- Gough, N. (2003). Curriculum and teaching face globalisation. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 53-72). New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- Goullier, F. (2010). *Forum de politiques linguistiques intergouvernementales : Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation - le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques - Conseil de l'Europe.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

- Group of Eight. (2007). *Languages in crisis : a rescue plan for Australia*. Manuka ACT : Group of Eight.
- Hill, I. (2002). The International baccalaureate. Policy process in education. *Journal of Research in International Education*, 1, (pp.183-211).
- Hoff, E., & Shatz, M. (Eds.). (2007). *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford : Blackwell Publishing.
- IB. (2011). *General regulations: Primary Years Programme. For students and their legal guardians*. Cardiff : IB.
- Johari, A., & Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program : A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Education Tech Research Dev*, 56, (pp. 329-359).
- Johnson, K. (2005). *Expertise in second language learning and teaching*. New York : Palgrave Macmillan.
- Jones, P. (1998). Globalisation and Internationalism : democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34(2), (pp.143-155).
- La Forge, P. G. (1983). *Counselling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Institute of English.
- Lebreton, M. (2005). *Comment développer le bilinguisme scolaire ? L'apprentissage intensif de l'anglais en sixième année du primaire au Québec, étude de cas*. Université de Nantes, Nantes.
- Lebreton, M. (2012). Language as a Sense of Belonging among International School Students: the case of the International Baccalaureate Primary Years Programme. In N. F. Bagnall & E. Cassity (Eds.), *Education and Belonging* (pp. 183-194). New York : Nova Science Publishers.
- Levine, D. R., & Adelman, M. B. (1982). *Beyond language. Intercultural Communication for English as a Second Language*. New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Lightbown P.M. (2000). Anniversary Article. Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), (pp. 431-462).
- Lo Bianco, J. (2003). *La politique linguistique en Australie: un lieu de controverses et de négociations sur l'identité nationale. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (Eds.). (1999). *Striving for the Third Place : Intercultural Competence through Language Education*. Beakin : Australian National Languages & Literacy Inst.
- Lo Bianco, J., & Wickert, R. (Eds.). (2001). *Australian Policy Activism in Language and Literacy*: Language Australia Ltd.
- Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mason, R. (1998). *Globalising education. Trends and applications*. London and New-York : Routledge studies in distance education.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (Eds.). (2003). *Les méthodes des Sciences Humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher : Managing the Learning Process* Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : LAL, Editions Hatier/Dider.
- Oppenheim, A. N., & Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement* (New ed.). New York : Pinter Publishers.
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *English Language Teaching Journal*, 51(2), (pp.144-156).
- Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé éditeurs.
- Piaget, J. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Ed. du seuil.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier.
- Sanderson, G. (2006). *Are considerations of ethnicity and culture relevant when teaching international students? An exploration of Biggs's Three Levels of Teaching*. Paper presented at the AARE 2006 International education research conference, Adelaide.
- Schachter, J., & Gass, S. M. (1996). *Second language classroom research: issues and opportunities*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London : SAGE.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Social Science Education Consortium. (1999). *Culture in the Foreign Language Classroom : A Survey of High School Teacher's Practices and Needs. Final Report and Executive Summary.* Boulder, CO : Social Science Education Consortium.
- Spring, J. (2006). *The Intersection of Cultures : Multicultural Education in the United States and the Global Economy. Third Edition.* London : Routledge.
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2007). *Conducting online surveys.* Thousand Oaks : Sage Publications.
- Tedick, D. J. (Ed.). (2005). *Second Language Teacher Education. International Perspective.* New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO. (1995). *Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et manuels d'éducation à vocation internationale.* Paris : UNESCO.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing : a tool for improving questionnaire design.* Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Winch-Dummett, C. (2006). Successful pedagogies for an Australian multicultural classroom. *International Education Journal*, 7(5), (pp. 778- 789).
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners.* Oxford : Oxford University Press.

Sitographie :

- Australian Bureau of Statistics : <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Products/3E70795D258987A3CA2578B000119787?opendocument>
- Bonnie Campbell Hill : <http://bonniecampbellhill.com/>
- Centre Pédagogique En Ligne : <http://occ.ibo.org/ibis/occ/guest/home.cfm?language=FRENCH>
- Chinese Language Education Council : <http://www.clecnsw.org/>
- Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/>
- Dictionnaire en ligne de l'Académie Française : <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/>
- Kath Murdoch : <http://kathmurdoch.com.au>
- International Baccalaureate : <http://www.ibo.org>
- International School of Paris : <http://www.isparis.edu/>

International School of Lyon : http://www.islyon.org/p_school.htm

St Paul's Grammar School : <http://www.stpauls.nsw.edu.au/>

Surveylang : <http://www.surveylang.org/fr/survey.html>

Université Catholique de Louvain : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

INDEX DES AUTEURS

A

Akkari, A. · 243
Araújo e Sá, M. H. · 58, 64
Arleo, A. · 47, 48, 95
Austin, J. L. · 84

B

Babonneau, M. · 29
Bagnall, N. F. · 13
Baker, C. · 43, 79
BarTaclough, R. A. · 31
Beale, J. · 86
Bell, A. · 133
Beltman, S. · 31, 32
Benavante, A. · 243
Bissonnette, S. · 89, 237
Blanc, M. H. A. · 129
Borg, S. · 55, 129
Britten, N. · 129
Browett, J. · 6
Byram, M. · 43, 44, 46, 47, 95, 129, 236, 238, 239

C

Calvet, L.-J. · 60, 61, 63, 95, 197, 251
Cambridge, J. · 89
Cameron, L. · 40
Canale, M. · 37, 38, 85, 94, 129, 181
Capocchi, R. · 91
Carder, M. · 8
Castellotti, V. · 42, 56, 57, 95
Cavalli, M. · 57
Chamot, A. U. · 129
Chen, D.-W. · 78
Chomsky, N. · 36, 37, 85, 169
Christophel, D. M. · 31
Clément, R. · 31, 32, 33, 34, 163
Coletta, D. · 57

Conseil de l'Europe · 35, 38, 44, 78, 156, 181, 182, 192, 193, 219, 220, 247, 255
Cook, V. J. · 85
Corsaro, W. A. · 47, 95
Creswell, J. W. · 125, 127
Crookall, D. · 129
Crookes, G. · 27
Crossley, S. A. · 237, 238
Crystal, D. · 62, 63
Cummins, J. · 42, 94, 129, 251, 252
Cuq, J.-P. · 23

D

Dabène, L. · 64, 226, 251
Dalgalian, G. · 39, 69, 169
Danesi, M. · 84, 85, 230
Davis, F. · 14, 70
De Saussure, F. · 39
De Mejía, A.-M. · 6, 63, 64, 95
Deshler, D. · 89, 90
Dogan, M. · 127
Dörnyei, Z. · 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 163
Duverger, J. · 80, 173, 197, 198

E

Eckman, F. R. · 82
Edge, J. · 50

F

Feuillet, J. · 169
Field, K. · 81
Fisk, D. · 14, 70
Fleming, M. · 193, 219, 236, 238, 239
Fox, E. · 8
Fukami, R. · 54

G

Gajo, L. · 42, 79, 90, 228, 245

Gallagher, E. · 76, 77, 226
Gardner, R. C. · 23, 24, 25, 26, 27, 28, 94, 129, 162, 251, 253
Gass, S. M. · 147, 148, 149, 150
Gauthier, C. · 89, 237
Germain, C. · 91, 92
Gibbs, S. · 129
Goble, F. G. · 25, 26, 94
Golombek, P. R. · 55, 95, 251
Gonzalez, B. P. · 238

H

Hagège, C. · 69, 169
Hamers, J. F. · 129
Hare, J. · 221, 245
Hayden, M. C. · 8, 9, 21, 22
Hill, I. · 8, 234
Horwitz, E. K. · 54
Hutmacher, W. · 243
Hymes, D. · 36, 37, 85

I

IB. (International Baccalaureate) · 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 41, 42, 43, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 80, 91, 95, 129, 171, 173, 194, 214, 224

J

Jaconelli, M. · 169
Järvelä, S. · 31
Järvenoja, H. · 31
Jonietz, P. L. · 8
Jordà, M. P. S. · 85

K

Kachru, B. B. · 61, 62, 63
Kienbaum, B. E. · 237
Knell, M. · 22
Kolb, D. A. · 234
Krashen, S. D. · 33, 39, 84, 88, 90, 91, 92, 163, 168

L

Lado, R. · 81
Lambert, W. E. · 24, 94, 251
Larsen-Freeman, D. · 81, 83, 86, 87, 129, 233
Leach, R. J. · 8
Lebreton, M. · 169
Lepez, B. · 45, 46, 47
Lightbown, P. M. · 53, 54, 82, 83, 90, 129
Liu, Q.-X. · 75
Lockhart, C. · 54
Louwerse, M. M. · 237, 238
Lüdi, G. · 42

M

MacIntyre, P. D. · 31, 32, 33, 34, 163
Mackey, A. · 147, 148, 149, 150
Maraillet, E. · 58
Maria, A. · 91
Mašková, I. · 189
Maslow, A. H. · 25, 26, 163, 251
Matthews, M. · 8
Maxwell, K. · 129
McCarthy, P. M. · 237, 238
McCroskey, J. C. · 31
McKay, P. · 39, 40
McNamara, D. S. · 237, 238
Moore, D. · 56, 57, 95
Morgan, C. · 43, 44, 78, 95, 129
Morgan, M. · 129
Moscovici, S. · 141

N

Neil, P. · 44, 78
Netten, J. · 91, 92
Neuman, W. L. · 98, 127, 128, 131, 133, 142, 144, 146, 147, 148
Newson, J. · 85
Noels, K. A. · 31, 32, 33, 34, 163

O

O'Malley, J. M. · 129
Owens, L. · 218, 244
Oxford, R. · 21, 27, 129

P

Pajares, M. F. · 55
Paradis, M. · 92, 129
Pélassy, D. · 127
Peterwagner, R. · 37, 89
Petit, J. · 29, 30, 169
Philogène, G. · 141
Pollock, D. E. · 21, 94, 250
Porter, M. · 99
Py, B. · 42

R

Renard, R. R. · 230
Richard, M. · 89, 237
Richards, J. C. · 54
Rivenc, P. · 230
Roy, S. N. · 128, 146
Russell, A. J. · 237

S

Sarantakos, S. · 142, 144, 146
Savaresse, É. · 133
Saville-Troike, M. · 35, 36, 43, 94, 177
Savoie-Zajc, L. · 131
Scherer, K. R. · 30
Schimdt, R. W. · 27
Schmidt, A. · 58, 64
Schmidt, P. · 228
Schumann, J. H. · 22, 23, 30, 31, 33, 94, 129, 163, 251
Sears, C. · 22, 73, 89
Shearin, J. · 21, 27
Shi, J.-F. · 75
Skinner, B. F. · 169
Sowden, C. · 56

Spada, N. · 53, 54, 82, 83, 90, 129
Spencer, A. · 6
Stern, H. H. · 18, 19, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 95, 129, 224, 251,
Swain, M. · 85
Swanson, H. L. · 89, 90

T

Terwilliger, R. I. · 8
Thompson, J. · 8, 9, 21, 22
Tremblay, P. F. · 25, 26, 129, 162, 251, 253
Tsang, W. K. · 56, 129
Twigg, V. V. · 255

V

Van Reken, R. E. · 21, 94, 250
Vergnaud, G. · 52
Vigour, C. · 127
Vriendt-De-Man, M. J. · 230
Vygotsky, L. S. · 90, 91, 169

W

Wardhaugh, R. · 82,
Welty, S. · 237
Woods, D. · 55, 95, 129, 251

Y

Yashima, T. · 31

Z

Zarate, G. · 46, 47

LISTE ALPHABÉTIQUE DES ABRÉVIATIONS

BAK	Beliefs, Assumptions, Knowledge
BALLI	Belief About Language Inventory
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
CAH	Contrastive Analysis Hypothesis (Hypothèse de l'Analyse Contrastive)
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CM	Cours Moyen
Dip / DP	Programme du Diplôme / Diploma Programme
FLE	Français Langue Étrangère
HSC	Higher School Certificate
IB / IBO	International Baccalaureate / International Baccalaureate Organisation Baccalauréat International (Cette abréviation est utilisée en anglais comme en français)
ISP	International School of Paris
LA / AL	Langue Additionnelle / Additional Language
LAD	Language Acquisition Device
LLCE	Langues, Littératures, Civilisations Étrangères
LI	Langue d'Instruction
LM	Langue Maternelle
L1	Langue Première / First Language
L2	Langue Seconde / Second Language
NSW	New South Wales
PP / PYP	Programme Primaire / Primary Years Programme

PPCS / MYP	Programme de Premier Cycle Secondaire / Middle Years Programme
PPK	Personal Practical Knowledge
RFF	Release from Face-to-Face
SPGS	St Paul's Grammar School
TCK	Third Culture Kids
TdC	Théorie de la Connaissance
ZPD	Zone Proximale de Développement

INDEX DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES

Liste des tableaux:

Table 1: Écoles offrant au moins un des trois programmes de l'IB en France (Source: site de l'IB)	12
Table 2: Écoles offrant au moins un des trois programmes de l'IB en Australie (Source: site de l'IB)	13
Table 3: Composantes de la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère (Dörnyei, 1994, p. 280).....	28
Table 4: Caractéristiques des stratégies analytiques et expérientielles (H H. Stern, 1990, p. 106) ...	84
Table 5: Matrice de la recherche (réalisée par nos soins)	139
Table 6: Lien avec des référentiels en langues mondialement reconnus (IB, 2009, p. 14).....	194
Table 7: Comment les pratiques en langue changent-elles? (IBO, 2007, p. 78).....	224
Table 8: Tableau récapitulatif des activités en LA dans les deux écoles	241

Liste des figures:

Figure 1: Le curriculum du PP (site Internet de l'IB).....	11
Figure 2: Modèle Basique du Rôle des Aptitudes et des Motivations dans l'Apprentissage d'une Langue Seconde (Gardner, 2000, p. 17).....	26
Figure 3: Modèle heuristique des variables influençant la Volonté de Communiquer (MacIntyre, et al., 1998, p. 547).....	33
Figure 4: Division de la langue pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère (Cameron, 2001, p.19).....	40
Figure 5: Gamme des supports contextuels et le degré de l'engagement cognitif dans les tâches et les activités langagières (Cummins, 2000, p. 68)	42
Figure 6: Schéma de la représentation	52
Figure 7: Schéma du modèle gravitationnel de Calvet (réalisé par nos soins)	60
Figure 8: Les trois cercles concentriques de Kachru (Crystal, 2003)	62
Figure 9: Les stratégies d'enseignement (Stern, 1992)	73
Figure 10: Schéma de la recherche (réalisé par nos soins)	126

Figure 11: Liste des codes lors du premier codage des entretiens	142
Figure 12: Liste des codes lors du second codage des entretiens.....	143
Figure 13: Comparaison des langues et des cultures dans la classe de Langue Additionnelle du Programme Primaire	190
Figure 14: Progrès vertical et horizontal de l'élève (schéma crée par nos soins, inspiré par le CECRL).....	192
Figure 15: Différences de statuts des langues et leurs relations (Conseil de l'Europe, 2009).....	220
Figure 16: Cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (schéma réalisé par nos soins)	234
Figure 17: Un modèle culturel chinois d'apprentissage de l'anglais (Byram & Fleming, 2002, p. 102)	236
Figure 18: Un modèle culturel occidental de l'apprentissage d'une langue étrangère (Byram & Fleming, 2002, p. 103)	239
Figure 19: Phases de la recherche (Site internet de Kath Murdoch, consulté le 11 juillet 2012)	244

Liste des graphiques:

Graph 1: Origines les plus citées par les élèves – ISP	108
Graph 2: Nombre d'origines données par les élèves – ISP.....	109
Graph 3: Langues parlées à la maison – ISP	110
Graph 4: Langues parlées à l'école avec les camarades – ISP	111
Graph 5: Origines des élèves – SPGS	112
Graph 6: Nombre d'origines données par les élèves – SPGS.....	112
Graph 7: Langues parlées à la maison – SPGS	113
Graph 8: Niveau en langue additionnelle des parents d'élèves – ISP.....	114
Graph 9: Temps passé en France – ISP	115
Graph 10: Langues natives des parents d'élèves – ISP.....	116
Graph 11: Langues parlées entre conjoints et avec les enfants – ISP	117
Graph 12: Apprentissage du français des enfants avant l'inscription à l'ISP	120
Graph 13: Niveau des enfants en français - ISP	120
Graph 14: Voyages effectués en Chine par les enfants – SPGS	121
Graph 15: Voyages envisagés en Chine par les enfants – SPGS	122
Graph 16: classe des élèves au niveau primaire – SPGS	124

Graph 17: Attitudes des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la LA	159
Graph 18: Éléments importants dans l'apprentissage de la LA.....	161
Graph 19: Perception des parents de l'apprentissage des langues (SPGS).....	164
Graph 20: Perception des parents de l'apprentissage des langues (ISP)	166
Graph 21: Compétences langagières et culturelles selon les élèves de SPGS	175
Graph 22: Compétences langagières et culturelles selon les élèves de l'ISP.....	176
Graph 23: Compétences langagières et culturelles selon les parents de SPGS.....	178
Graph 24: Compétences langagières et culturelles selon les parents de l'ISP.....	179
Graph 25: Perception de la LA par les élèves	196
Graph 26: Perception des élèves du statut de la langue dans le monde	197
Graph 27: Perceptions des parents des langues dans le monde.....	199
Graph 28: Perception des élèves du statut de la LA dans l'école	202
Graph 29: Place de la LA dans le PP selon les élèves.....	203
Graph 30: Perception des élèves de la continuité des études après le PP	204
Graph 31: Perception des parents de la langue additionnelle dans le PP	205
Graph 32: Perception des parents de la continuité des études après le PP.....	207
Graph 33: Importance de l'évaluation de la LA selon les élèves et leurs parents	214

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
RÉSUMÉ / ABSTRACT.....	2
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION.....	6
1. Informations générales sur le Baccalauréat International (IB).....	8
2. Situation du Programme primaire du Baccalauréat International en France et en Australie	11
3. L'enseignement des langues dans le Programme Primaire (PP) du Baccalauréat International....	13
4. Objectifs de la recherche	15
5. Présentation de la recherche	17
PARTIE I : ENSEIGNEMENT PRÉCOCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION INTERNATIONALE : ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE	19
CHAPITRE 1 : ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE : QUELS OBJECTIFS DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL ?.....	20
1.1. Variables sociales et motivations dans l'apprentissage d'une langue additionnelle	21
1.1.1. Les variables sociales influençant l'apprentissage de la LA.....	21
1.1.2. Motivations et attitudes dans l'apprentissage de la LA.....	24
1.2. Compétences langagières et culturelles.....	35
1.2.1. Les compétences langagières dans la LA.....	35
1.2.2. Les compétences culturelles dans la LA	43
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE LA LANGUE ADDITIONNELLE DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL	50
2.1. Les représentations de la langue : quelle influence sur l'apprentissage et l'enseignement ?.....	52
2.2. Le statut des langues dans un programme d'éducation internationale.....	60
2.3. Le rôle de la langue additionnelle dans le Programme Primaire : analyse des documents de l'IB	66

CHAPITRE 3 : LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE DANS LE PROGRAMME PRIMAIRE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL.....	72
3.1. Stratégies crosslingues et stratégies intralingues	75
3.1.1. Stratégies crosslingues et crossculturelles.....	75
3.1.2. Stratégies intralingues et intraculturelles	78
3.2. Stratégies analytiques et stratégies expérientielles.....	81
3.2.1. La stratégie analytique	81
3.2.2. La stratégie expérientielle	84
3.3. Stratégies explicites et stratégies implicites	88
3.3.1. La stratégie explicite	88
3.3.2. La stratégie implicite.....	90
CONCLUSION DE LA PARTIE I	94
PARTIE II : LA RECHERCHE EMPIRIQUE : ÉTUDE DE CAS COMPARATIVE DE L'INTERNATIONAL SCHOOL OF PARIS ET ST PAUL'S GRAMMAR SCHOOL	97
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DU CORPUS	98
4.1. Les deux écoles : l' <i>International School of Paris</i> et <i>St Paul's Grammar School</i>	99
4.1.1. L' <i>International School of Paris</i>	99
4.1.2. <i>St Paul's Grammar School</i>	100
4.2. Présentation des participants	103
4.2.1. Les directeurs d'école et les coordinateurs du Programme Primaire	103
4.2.2. Les enseignants	104
4.2.3. Les élèves	107
4.2.4. Les parents.....	114
CHAPITRE 5 : PROCÉDURES DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE	125
5.1. Approche méthodologique	127
5.2. Réflexions préalables sur les instruments	129
5.3. Conception des instruments choisis	131
5.3.1. Les entrevues semi-dirigées	131
5.3.2. Les questionnaires	133
5.4. Procédure de collecte et d'analyse des données.....	139
5.4.1. Procédure de collecte de données.....	140
5.4.2. Procédure d'analyse des données.....	141
CHAPITRE 6 : CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET LIMITES DE L'ÉTUDE	145

6.1. Validité et fiabilité.....	146
6.2. Considérations éthiques.....	148
6.2.1. L'anonymat et la confidentialité	149
6.2.2. L'information et le consentement des participants	149
6.3. Limites de la recherche	151
CONCLUSION DE LA PARTIE II.....	153
PARTIE III : ANALYSE DES DONNÉES, INTERPRÉTATIONS ET PROPOSITIONS ...	155
CHAPITRE 7 : PERCEPTIONS DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE.....	156
7.1 Motivations et attitudes envers la langue additionnelle	157
7.1.1. Motivations et attitudes des élèves	157
7.1.2. Motivations et attitudes des parents	164
7.1.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif	170
7.2. Compétences langagières et culturelles.....	175
7.2.1. Attentes des élèves	175
7.2.2. Attentes des parents.....	177
7.2.3. Attentes des enseignants et du personnel administratif.....	182
7.3. Propositions	189
CHAPITRE 8 : REPRÉSENTATIONS DU RÔLE DE LA LANGUE ADDITIONNELLE.....	195
8.1. Perceptions de la LA dans le monde	196
8.1.1. Perceptions des élèves	196
8.1.2. Perceptions des parents	198
8.1.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif	200
8.2. Perceptions de la LA dans l'école et le Programme Primaire.....	202
8.2.1. Perceptions des élèves	202
8.2.2. Perceptions des parents	205
8.2.3. Perceptions des enseignants et du personnel administratif	208
8.3. L'évaluation de la LA	214
8.4. Propositions	218
CHAPITRE 9 : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ADDITIONNELLE	223
9.1. Un équilibre entre les stratégies crosslingues/crossculturelles et les stratégies intralingues/intraculturelles.....	225

9.2. Une préférence pour les stratégies expérientielles envers les stratégies analytiques	230
9.3. Les stratégies implicites privilégiées par rapport aux stratégies explicites ?	236
9.4. Propositions	240
CONCLUSION DE LA PARTIE III	247
CONCLUSION	250
BIBLIOGRAPHIE	257
INDEX DES AUTEURS	275
LISTE ALPHABÉTIQUE DES ABRÉVIATIONS	278
INDEX DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES	280
TABLE DES MATIÈRES	283
LISTE DES ANNEXES (Volume II).....	287

LISTE DES ANNEXES (Volume II)

Annexe 1.....	1
Compétences langagières à développer selon chaque tranche d'âge des élèves (chapitre 1, p. 41)	
IBO. (2007). <i>Pour faire une réalité du Programme primaire. Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire</i> . Cardiff: IBO.	
Annexe 2.....	6
Plan de travail du Programme Primaire avec « info-bulles » (chapitre 2, p. 70)	
IBO. (2007). <i>Pour faire une réalité du Programme primaire. Cadre pédagogique pour l'éducation internationale dans l'enseignement primaire</i> . Cardiff: IBO.	
Annexe 3.....	11
Proportion de la population australienne en fonction des pays de naissance (chapitre 4, p. 112)	
Source (consultée le 29/11/2011) :	
http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Products/3E70795D258987A3CA2578B000119787?opendocument	
Annexe 4.....	12
Questions d'orientation pour les entretiens semi-dirigés (chapitre 5, p. 131)	
Pour les enseignants de langue additionnelle	
Pour les enseignants de classe, le directeur d'école et le coordinateur du PP	
Annexe 5	17
Questionnaires destinés aux élèves (chapitre 5, p. 135)	
Pour les élèves de SPGS	
Pour les élèves de l'ISP	
Annexe 6	25

Questionnaires destinés aux parents d'élèves (chapitre 5, p. 136)

Pour les parents de SPGS

Pour les parents de l'ISP

Annexe 7..... 42

Échantillon de questionnaires d'élèves de l'ISP (chapitre 5, p. 140)

Annexe 8..... 91

Retranscriptions d'entretiens avec les enseignants, les directeurs d'école et coordinateurs du PP (chapitre 5, p. 141)

Annexe 9..... 171

Tableaux des réponses aux questionnaires (chapitre 5, p. 144)

Tableau des réponses aux questionnaires des élèves de l'ISP

Tableau des réponses aux questionnaires des élèves de SPGS

Annexe 10 219

Lettres d'autorisation des deux écoles (chapitre 6, p. 149)

Lettre d'autorisation de l'ISP

Lettre d'autorisation de SPGS

Annexe 11..... 222

Autorisation du comité d'éthique de conduire notre recherche (chapitre 6, p. 149)

Annexe 12 223

Formulaires d'information et de consentement (chapitre 6, p. 150)

Formulaires d'information et de consentement destinés aux parents d'élèves

Formulaires d'information et de consentement destinés aux enseignants

Formulaires d'information et de consentement destinés aux principaux d'école et aux coordinateurs du PP

Annexe 13..... 235

Profil de l'apprenant de l'IB (chapitre 7, p. 171)

IBO. (2006). *Présentation du profil de l'apprenant du BI*. Cardiff: IBO.

Annexe 14..... 236

Contenu du programme de français à l'ISP (chapitre 7, p. 182)

Annexe 15..... 237

Fiche d'autoévaluation en français à l'ISP (chapitre 8, p. 216)