

EVALUATION DES CURRICULA DE FLE AU PORTUGAL

CONTRIBUIÇÃO DE *ANA MARIA FERREIRA*
DULCE RAMOS
FÁTIMA BRAGA DA SILVA

Universidade do Porto

1. SITUATION ACTUELLE

La situation du FLE au Portugal, à tous les niveaux de l'enseignement, préoccupe les formateurs d'enseignants.

Si l'on admet, comme Jack Lang que l'homme sera plurilingue ou ne sera pas, et si l'on tient compte des recommandations du Conseil de l'Europe qui préconisent l'enseignement de plusieurs langues étrangères, l'Europe ne peut être envisagée que comme un espace plurilingue. Or, d'après la Loi du Système Educatif portugais, une seule langue étrangère est obligatoire à partir de la 5^{ème} année de scolarité, la seconde étant optionnelle à partir de la 7^{ème} année, les autres options étant l'éducation technologique et l'éducation musicale. Selon les filières choisies dans l'Enseignement Secondaire (enseignement général, enseignement technologique, écoles professionnelles), une seconde langue vivante est obligatoire à partir de la 10^{ème} année de scolarité. A la fin des études secondaires, les élèves peuvent n'avoir étudié qu'une seule langue étrangère ou, s'ils ont opté pour une seconde langue étrangère, ils peuvent avoir eu 3, 5 ou 6 ans d'apprentissage.

Etant donné que la majorité choisit l'anglais en première langue pour des raisons que tout le monde connaît et que nous n'exposerons pas ici, l'enseignement du français, qui a été longtemps obligatoire au Portugal, s'est considérablement réduit.

N'ayant pas pu obtenir de statistiques pour l'ensemble du pays, analysons celles que M. Afonso Baptista, de la Direction Régionale du Centre nous a aimablement fournies pour l'année scolaire 1994-1995. (cf. Figure I)

- Au niveau de B3 (7^{ème} à 9^{ème} année de scolarité), le français et l'anglais sont très proches, particulièrement dans la région de Castelo Branco, de Guarda et de Viseu. L'importance du français dans ces zones est due à une forte émigration vers la France.
- Au niveau de l'enseignement secondaire (10^{ème} à 12^{ème} année de scolarité), le choix de l'anglais est deux fois supérieur à celui du français.
- Au niveau de B2 (5^{ème} et 6^{ème} année de scolarité), le nombre d'élèves inscrits en anglais est nettement supérieur.
- Entre 1/4 et 1/3 des élèves de B3 sont inscrits en français.

Bien que la Région Centre ne soit pas la plus représentative, on peut toutefois affirmer que de moins en moins d'élèves choisissent le français en B2 et B3. Dans certaines filières de

l'Enseignement Secondaire (10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} années de scolarité), une deuxième langue est obligatoire mais étant donné que cet apprentissage ne durera que 3 ans, on peut se demander quelle sera la compétence des apprenants à la fin de leurs études secondaires et ce qu'il adviendra s'ils veulent faire des études supérieures de langues. Il est légitime de s'inquiéter de l'avenir du français dans l'enseignement supérieur.

La réalité actuelle est en contradiction avec les textes préparatoires de la réforme éducative qui définissaient ainsi le profil de l'élève en langue étrangère à la fin de ses études secondaires:

Il doit être capable de:

- s'exprimer correctement en LE1 (à l'oral et à l'écrit)
- lire facilement les textes nécessaires à ses études en LE2
- connaître la littérature et la culture du pays où l'on parle ces langues
- se sentir culturellement adapté dans ces pays quand il aura besoin de les visiter (raisons professionnelles, tourisme, etc.)

(in *Perfil cultural desejável do diplomado do E:S*, Ministério da Educação, 1988 - adapté)

2. ESQUISSE D'UN PROJET DE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE

2.1. Au carrefour des représentations

Dans la caractérisation du problème du FLE dans les curricula portugais de l'Enseignement Secondaire, la notion-clé est celle de *système*: le problème présente un ensemble de composantes et possède une structure dont les éléments constitutifs interagissent pour fonctionner comme un tout.

Au carrefour des représentations où nous nous trouvons, ce principe implique que, si l'on veut changer les représentations des apprenants, il faut intervenir à différents niveaux. Il faut certes informer et sensibiliser les parents et modifier les lois de la Réforme du Système Éducatif de façon à rendre obligatoire l'enseignement d'une deuxième langue vivante, mais il faut aussi agir dans le domaine des approches pédagogiques et, par conséquent, de la formation initiale et continue des enseignants.

Dans le cadre des langues étrangères, et au moment où l'on assiste à leur valorisation dans les pays où elles étaient moins enseignées, au moment où les programmes communautaires d'éducation prennent une nouvelle ampleur, au moment où le traité de Maastricht introduit l'éducation dans le champ des compétences de la coopération européenne, on a du mal à accepter que les orientations du gouvernement portugais contredisent cette tendance et il nous semble impossible de ne pas considérer ces indications comme essentielles dans la formation des enseignants, au regard du plurilinguisme que le mouvement irréversible de communication entre les pays européens exige.

2.2. Au carrefour du «village global»

Le débat sur la citoyenneté européenne attire notre attention sur l'importance des disciplines culturellement marquées, relève le besoin du croisement de savoirs et exige de l'apprentissage des langues étrangères un résultat plus immédiatement visible et opérationnel.

Nous nous sentons au carrefour du «village global». Nous nous rendons compte que la simple acquisition de systèmes linguistiques n'est pas une garantie de compréhension et de paix dans la communication avec des populations dont les modes d'expression et de pensée sont différents des nôtres. Nous nous apercevons que l'enseignant en langue étrangère peut contribuer à la compréhension du tissu des sociétés à travers l'étude des faits de culture, dans une perspective inter et multiculturelle.

Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères, basé sur la négociation, la régulation, le partage et le travail en équipe, aidera-t-il les jeunes à prendre du recul par rapport aux réalités de leur pays, à leurs attitudes et à leurs comportements, bref, à accepter la différence, et tout cela, toujours, par l'entremise de la langue, car tout cela fait partie de la langue. Le «village global» exige aussi la capacité de comprendre en plusieurs langues, en jouant avec les anticipations, les emprunts, les analogies et les familles de mots. Le titre du livre de Lucia Lumbelli *Quando insegnare é capine e far capine*, écrit en 1981, attire notre attention sur l'importance qu'il y a à développer chez l'apprenant les stratégies de l'intercompréhension multilingue, comme voie d'accès aux apprentissages des langues, pour l'économie de temps et d'investissement intellectuel qu'elle permet, conséquence directe du transfert intellectuel qu'elle mobilise.

2.3. Au carrefour des sciences humaines (Galisson)

Face au défi de la construction européenne, quand on réfléchit à l'efficacité de l'enseignement des langues dans le cadre scolaire, on se demande:

- Quel est le nombre et la diversité des langues étrangères offertes?
- Quels sont les besoins des jeunes face à la langue étrangère?
- Quelle est la place des langues étrangères dans les curricula?
- Quelle est l'adéquation entre les objectifs de formation et les besoins des futurs enseignants?

Face au décalage que nous constatons entre les enseignants portugais de FLE de l'enseignement secondaire et le système éducatif, quand ils ne trouvent pas une identité professionnelle et qu'ils ne s'estiment pas préparés pour répondre aux nouvelles responsabilités qui leur sont confiées, il ne reste pas de doute que c'est au carrefour des sciences humaines (Galisson), par le dialogue entre la didactique/didactologie, les sciences du langage, de l'éducation, de la société et de l'individu, dans chaque établissement de formation, que l'on pourra et devra élaborer des projets où la formation constitue le pôle majeur de la revitalisation et de l'efficacité de l'enseignement.

2.4. Au carrefour de la théorie et de la pratique

La formation initiale des enseignants, telle que nous la pratiquons à la Faculté de Lettres de Porto, se trouve au carrefour de la théorie et de la pratique et touche le modèle théorique qui préconise une *Formation pour la pratique* (penchant que nous avons eu chez E. Bérard et J.L. Atenza Merino) dont les contenus essaient de développer aussi bien les savoirs linguistiques et pédagogiques que les capacités suivantes:

- interpréter les interactions pédagogiques et discursives
- analyser le discours pédagogique

- adapter son propre discours
- analyser les besoins et les attentes des apprenants
- comprendre les règles que les apprenants mobilisent quand ils construisent leurs apprentissages.

Une *formation pour la pratique* dont la démarche, comme les auteurs le démontrent, essaie de se fonder sur ce que Widdowson appelle une pragmatique de la pédagogie. Un parcours de formation est élaboré: il commence par une phase de recueil d'informations, passe par leur interprétation, leur analyse et l'évaluation de leurs potentialités, et se termine par l'application des théories à travers l'expérimentation et l'évaluation des conséquences de l'expérience.

Pour que cette démarche aboutisse, nous pensons que deux autres conditions sont nécessaires et, ainsi, nous préconisons le cadre de formation suivant:

1. Que le futur enseignant soit placé et qu'il accepte de se situer dans une perspective de recherche-action.
2. Que l'on instaure une collaboration entre les institutions de formation et les institutions d'enseignement, afin que les enseignants en formation puissent, de manière progressive (avant le stage pédagogique d'une année dans une école secondaire), observer des phases d'enseignement/apprentissage et contribuer au dialogue, dans l'institution de formation, par l'apport de questions pratiques et par leur confrontation aux données théoriques.
3. Que l'on forme des formateurs capables de voir, de se voir et de se laisser voir, capables de participer et de faire participer les stagiaires à la formation, capables d'organiser des rencontres régulières, dans chaque établissement d'éducation, qui soient de vrais lieux d'échanges où se dit la pratique, afin de pouvoir, en commun, en retrouver les paramètres, les contraintes et les variables (Langlois, cité par Simonne Lieutaud), bref, des formateurs capables d'analyser les pratiques et d'en organiser les cadres d'analyse.
4. Que l'enseignant en formation puisse avoir des contacts, de manière systématique, avec les organismes français.
5. Que la France, à travers les institutions, joue un rôle dans le changement de l'état de choses, que ce soit au niveau de la pédagogie des échanges, des projets internationaux, des missions ou de l'informatique (didacticiels, logiciels, ...).

Même si ces cinq conditions ne sont pas réunies, en ce moment, à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, nous pensons que la formation initiale constitue un espace et un temps aussi bien d'appropriation de compétences que de recherche d'une professionnalité fondée sur le sentiment d'appartenir à un groupe auquel on s'identifie.

La formation peut-elle donc aider à changer les tendances de refus du FLE?

Oui, et nous terminons avec les paroles de Simonne Lieutaud et de Michel Develay, à condition que la formation «se fonde sur le vécu du formé» et que celui-ci soit «acteur, non agi, se-formant, non formé».

FIGURE I

DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION DU CENTRE

NOMBRE D'ELEVES INSCRITS EN FRANÇAIS, ANGLAIS, ALLEMAND ET ESPAGNOL

Année scolaire 1994/1995

ZONES	FRANÇAIS				ANGLAIS				ALLEMAND			ESPAGNOL		
	B2	B3	Sec	Total	B2	B3	Sec	Total	B3	Sec	Total	B3	Sec	Total
Aveiro	1 114	10 339	3 010	14 463	9 069	14 248	6 235	29 552	45	937	982	0	15	15
C. Branco	1 235	6 035	1 804	9 074	3 509	6 575	2 999	13 083	51	362	413	0	0	0
Coimbra	1 644	11 917	3 716	17 277	9 096	14 626	7 654	31 376	241	1 037	1 278	9	12	21
Guarda	1 422	5 056	1 915	8 393	3 062	5 583	2 080	10 725	28	205	233	7	0	7
Leiria	802	6 892	1 953	9 647	5 258	8 962	4 128	18 348	22	355	377	0	35	35
Viscu	1 861	10 052	3 474	16 387	5 558	10 392	4 310	20 260	15	657	672	0	0	0
Total	9 078	50 291	15 872	75 241	35 552	60 386	27 406	123 344	402	3 553	3 955	16	62	78

B2: 2ème cycle de l'enseignement de base (5ème et 6ème année de scolarité)

B3: 3ème cycle de l'enseignement de base (7ème à 9ème année de scolarité)

Sec: Enseignement Secondaire (10ème à 12ème année de scolarité)