

2009

Etude Comparee de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangeres en France et en Australie : Le cas de l'Anglais en France et du Francais en Australie Occidentale au Lycee

Elodie Mortet
Edith Cowan University

Follow this and additional works at: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), and the [International and Comparative Education Commons](#)

Text in French, Abstract in English

Recommended Citation

Mortet, E. (2009). *Etude Comparee de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangeres en France et en Australie : Le cas de l'Anglais en France et du Francais en Australie Occidentale au Lycee*.
https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1318

This Thesis is posted at Research Online.
https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1318

Edith Cowan University

Copyright Warning

You may print or download ONE copy of this document for the purpose of your own research or study.

The University does not authorize you to copy, communicate or otherwise make available electronically to any other person any copyright material contained on this site.

You are reminded of the following:

- Copyright owners are entitled to take legal action against persons who infringe their copyright.
- A reproduction of material that is protected by copyright may be a copyright infringement. Where the reproduction of such material is done without attribution of authorship, with false attribution of authorship or the authorship is treated in a derogatory manner, this may be a breach of the author's moral rights contained in Part IX of the Copyright Act 1968 (Cth).
- Courts have the power to impose a wide range of civil and criminal sanctions for infringement of copyright, infringement of moral rights and other offences under the Copyright Act 1968 (Cth). Higher penalties may apply, and higher damages may be awarded, for offences and infringements involving the conversion of material into digital or electronic form.

Étude comparée de l'enseignement des
langues vivantes étrangères en France et en
Australie

Le cas de l'anglais en France et du français en
Australie occidentale au lycée



Élodie Mortet

Bachelor of Arts (Honours)

Faculty of Education and Arts

Edith Cowan University

October 28, 2009

USE OF THESIS

The Use of Thesis statement is not included in this version of the thesis.

Résumé

Ce mémoire a pour but d'analyser la place différente accordée aux langues vivantes étrangères au sein du système scolaire en France et en Australie, en prenant l'exemple des programmes d'anglais au lycée en France et des programmes de français au lycée en Australie occidentale. Aucune recherche de ce genre n'ayant été conduite jusqu'à ce jour, ce mémoire sera utile à toute personne engagée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Notre étude est fondée principalement sur l'analyse de textes et publications officiels (disponibles également en ligne) et sur les travaux d'auteurs spécialisés en pédagogie et en linguistique.

La première partie se concentre sur la place des langues vivantes étrangères dans le cursus scolaire français et australien. La partie suivante consiste en l'analyse comparée des programmes d'anglais au lycée en France et des programmes de français au lycée en Australie occidentale. Enfin, dans la dernière partie, le baccalauréat d'anglais en France est confronté à ses équivalents pour le français en Australie occidentale.

Cette recherche permet de mieux comprendre l'influence du contexte historique, social et culturel d'un pays sur son système scolaire, et des répercussions de ses modalités d'enseignement sur la composition des programmes.

Abstract

The purpose of this thesis is to analyse French and Australian approaches to foreign language learning and teaching within their education systems through a comparison of English programmes for French high schools and French programmes for Western Australian high schools. The value and originality of this project lies in the absence of any previous study between the two countries in this field of research. It will be of interest to anyone involved in foreign language learning and teaching. This research is mainly based on official texts and publications (also available online) as well as on work by specialists in education and linguistics.

The first part concentrates on the place of foreign languages in French and Australian school courses. The second part compares the programmes for English in French high schools with the programmes for French in Western Australian high schools. The final part examines the French "baccalauréat" for English and its equivalent in Western Australia for French.

This research takes into account the influence of a country's historic, social and cultural context on its education system and the repercussions of its teaching methods on the structure of its programmes.

I certify that this thesis does not, to the best of my knowledge and belief:

- i. incorporate without acknowledgment any material previously submitted for a degree or diploma in any institution of higher education;*
- ii. contain any material previously published or written by another person except where due reference is made in the text; or*
- iii. contain any defamatory material.*

I also grant permission for the Library at Edith Cowan University to make duplicate copies of my thesis as required.

Élodie Mortet, October 28, 2009

Acknowledgment

I wish to thank my supervisor Dr. David Elder for his unfaltering support and most valuable help throughout this project. His exceptional enthusiasm and sense of humour were also highly appreciated as I went through the process of writing this thesis and allowed me to complete it to the best of my ability.

Table des matières

Introduction.....	p. 1
--------------------------	-------------

I – Place de l’enseignement des langues dans le cursus scolaire français et australien.....p. 3

1. Contexte historique.....	p. 3
2. État actuel de la situation des langues vivantes étrangères de l’école au lycée.....	p. 6
3. Un enseignement obligatoire des langues jusqu’au lycée est-il possible et souhaitable en Australie ?.....	p. 9
a. Enseignement obligatoire rendu facultatif au lycée : conséquences sur le taux de participation des étudiants.....	p. 9
b. Avantages d’un enseignement facultatif.....	p. 10
c. Plusieurs obstacles de nature variée.....	p. 12
4. Absence d’un programme national commun en Australie.....	p. 15
5. Harmonisation à l’échelle européenne des programmes en France.....	p. 16
6. Formations différentes pour les professeurs de langues au lycée.....	p. 18
a. Structure du parcours de formation.....	p. 18
b. Formation dans la discipline de spécialité.....	p. 19
c. Formation pédagogique.....	p. 21
d. Stages.....	p. 22
7. Bilan de chapitre.....	p. 24

II – Programmes officiels.....p. 26

1. État des lieux.....	p. 26
a. Contenu linguistique et contenu culturel.....	p. 26
b. Les quatre compétences de communication.....	p. 27
c. Place de l’oral.....	p. 27
d. Activités.....	p. 28

2. Différences majeures entre les programmes.....	p. 28
a. Horaires de cours.....	p. 29
b. Approches vis-à-vis du contenu culturel.....	p. 31
c. Place de la grammaire.....	p. 33
3. Bilan de chapitre.....	p. 35

III – Examens.....p. 37

1. Structure des épreuves.....	p. 38
2. Utilisation de la langue maternelle à l'examen.....	p. 40
3. Place de la traduction aux examens.....	p. 41
4. Systèmes de notation aux conséquences inégales.....	p. 43
5. Bilan de chapitre.....	p. 45

Conclusion.....p. 46

Bibliographie.....p. 48

Introduction

Le but de notre mémoire est d'analyser la place des langues vivantes étrangères dans les systèmes scolaires français et australien, et de comparer les programmes et les examens de lycée pour l'anglais en France et pour le français en Australie occidentale. Le choix de ces deux pays se justifie par l'absence de toute recherche antérieure similaire à celle que nous allons entreprendre ici : la France est habituellement comparée à ses voisins européens, alors que l'Australie est souvent étudiée en rapport avec d'autres pays anglo-saxons. Cette réunion inattendue devrait permettre de dégager de nouvelles perspectives dans le domaine de l'éducation comparée.

L'étude des programmes et des examens portera uniquement sur ceux de la France et de l'état d'Australie occidentale, et non pas sur ceux de la totalité de l'Australie. En effet, en raison du type de gouvernement fédéral de ce pays, les programmes scolaires dépendent des autorités régionales. La France est en revanche un état centralisé, où les programmes sont identiques sur tout le territoire.

Notre recherche s'appuiera principalement sur l'étude de textes officiels, en particulier lors des chapitres concernant les programmes et les examens. Nous ferons aussi appel à des publications gouvernementales et ministérielles (disponibles également en ligne) et aux travaux d'auteurs dans le domaine de la pédagogie et de la linguistique, tels que Clyne, Courtillon, Cuq et Gruca, Porcher et Scarino.

Ce mémoire comporte trois parties. Tout d'abord, nous chercherons à comprendre la place actuelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le cursus scolaire français et australien. Nous tiendrons compte des spécificités de l'Australie occidentale lorsque cela sera possible. La deuxième partie établira une comparaison analytique entre le programme général d'anglais en France de la seconde à la terminale et le programmes de français en Australie occidentale pour les années 11 et 12. La dernière partie proposera une

confrontation entre les différents types d'examens de fin de lycée : le baccalauréat général d'anglais en France et le *Tertiary Entrance Examination* [TEE] pour le français en Australie occidentale, qui sera bientôt remplacé par le *Western Australia Certificate of Education* [WACE].

Les instructions officielles françaises que nous utiliserons sont celles des programmes de seconde, première et terminale générales pour l'anglais en tant que première langue vivante [LV1]. Pour leurs équivalents en Australie occidentale, deux documents différents devront être analysés, puisque deux programmes sont en place actuellement. En effet, 2009 est une année transitoire pour les lycées de la région qui assisteront à l'installation progressive de nouveaux programmes. Ainsi, jusqu'en 2008, les élèves en années 11 et 12 suivaient l'ancien programme de français qui préparait aux épreuves du TEE. En 2009, un nouveau programme de français est introduit pour les élèves en année 11. Il prépare au nouvel examen du WACE. Les élèves qui sont en 2009 en année 12 suivent l'ancien programme, et seront les derniers à passer les épreuves de français du TEE. En 2010, les élèves ayant étudié le nouveau programme en 2009 en année 11 le poursuivront en année 12. Ils seront les premiers à passer le WACE. De même, lors de notre chapitre sur les examens, nous devons comparer le baccalauréat français aux deux types d'examens d'Australie occidentale. De prime abord, cela semble poser une difficulté particulière pour notre recherche. De plus, la première session du WACE pour le français n'aura lieu qu'en 2010 : le matériel sur lequel nous travaillerons est donc susceptible d'être modifié après l'achèvement de ce mémoire, et nous ne pourrons garantir la validité des données en 2010. Cependant, la coexistence de deux programmes en Australie occidentale nous donnera l'occasion d'effectuer, outre une comparaison entre les programmes de chaque pays, une évaluation des changements qui ont eu lieu dans le passage de l'ancien au nouveau programme.

Notre mémoire permettra de dresser le bilan des points forts et des faiblesses de chaque programme. Ainsi, cette recherche sera d'intérêt à tout enseignant d'anglais en France et de français en Australie occidentale, et par extension, à toute personne intéressée par l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes étrangères.

I – Place de l’enseignement des langues dans le cursus scolaire français et australien

L'étude de la place des langues vivantes étrangères au sein du cursus scolaire français et australien est nécessaire avant de pouvoir procéder à la comparaison des programmes d'enseignement en anglais et en français langues étrangères de chaque système éducatif. En effet, sans une compréhension solide du cadre dans lequel ils s'inscrivent, l'analyse des programmes serait faussée. Ainsi, nous aborderons dans un premier temps le contexte historique de l'enseignement des langues dans chaque système scolaire. Nous dresserons ensuite un état des lieux de la situation actuelle en France et en Australie de l'école au lycée. La troisième partie posera la question de l'éventuel besoin et faisabilité d'un enseignement obligatoire en langues en Australie jusqu'au lycée. Puis, l'absence d'un programme national commun en Australie, en contraste avec l'harmonisation des programmes français à l'échelle européenne, constitueront les sujets des quatrième et cinquième chapitres respectivement. Enfin, il nous paraît légitime d'étudier les différents types de formation qui existent en France et en Australie occidentale pour les professeurs de langues.

1. Contexte historique

La place des langues étrangères au sein du système scolaire a évolué selon une progression d'ordre différent en France et en Australie, ce qui nous aide à comprendre leur position aujourd'hui dans le cursus scolaire de chaque pays. En France, l'enseignement des langues étrangères est obligatoire depuis les alentours de 1840 (Porcher, 2004, p. 7). Ce qui a évolué avec les années n'est pas tant la place dont cet enseignement bénéficie, puisque de nos jours il continue d'être obligatoire, mais plutôt son contexte. En effet, Porcher (p. 8) explique que jusqu'aux années 1950, l'élève français moyen avait très peu de chances de voyager ou de rencontrer un étranger ; il apprenait une langue étrangère parce

qu'elle était au programme, et non pas parce qu'il pensait pouvoir jamais s'en servir. À l'époque, le rayonnement de la langue française à l'étranger était beaucoup plus fort qu'à présent : c'était la langue des échanges culturels et diplomatiques, « la langue de l'universalité » (Porcher, 1995, p. 10), une sorte d'équivalent de ce qu'est devenu l'anglais aujourd'hui. La probabilité d'utilisation et le besoin de connaître une langue étrangère étaient donc faibles. Puis, en 1960, l'école est devenue obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans, conduisant ainsi l'ensemble des jeunes Français à apprendre une langue étrangère. C'est également à cette époque qu'une « véritable internationalisation des échanges » s'est développée, transformant ainsi le statut de l'apprentissage des langues en France : il était devenu indispensable de connaître une langue étrangère, du point de vue professionnel, culturel, social et personnel (Porcher, 2004, pp. 8-9). Certes, l'ascension au même moment de l'anglais au rang de nouvelle langue « universelle » a renforcé le fort sentiment d'attachement à la protection de la langue française déjà présent depuis longtemps dans ce pays (Ager, in Ager, Muskens & Wright, 1993, p. 85), mais n'a pas conduit à l'affaiblissement de la place des langues étrangères dans le système scolaire, bien au contraire.

La situation inverse s'est produite en Australie. Avec la prise de conscience par le public de la diffusion grandissante de l'anglais dans le monde entier, l'enseignement des langues étrangères s'est trouvé de plus en plus délaissé (Lo Bianco, in Lo Bianco, Stefanik, Veit, Waechter & Wolf, 1988, p. 11). À ses débuts, cet enseignement se déroulait principalement dans les *secondary schools* (collèges et lycées) et était le plus souvent obligatoire pour un certain nombre d'années (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 85). Au XIX^e siècle, il existait même de nombreuses écoles primaires bilingues, le plus souvent anglo-allemandes, anglo-françaises et anglo-gaéliques, les langues parlées par les principaux groupes d'immigrés (Djité, 1994, p. 6). Un tournant majeur a eu lieu vers la fin des années 1950 et le début des années 1960 : alors même que l'apprentissage d'une langue se généralisait à tous les jeunes Français, la situation de cet apprentissage au sein du système scolaire australien a commencé à s'affaiblir sévèrement (Liddicoat et al., p. 86). En effet, le rapport Wyndham, en 1957, a conduit à la disparition des langues en tant qu'enseignement de base dans le nouveau programme du secondaire. Bien qu'initialement spécifique à l'état de Nouvelle

Galles du Sud, ce rapport a eu des répercussions sur les programmes de l'ensemble du pays. La justification pour une révocation des langues était le caractère perçu comme trop élitiste d'un tel enseignement et son apparente inutilité dans l'éducation des collégiens et lycéens. Comme le remarque ironiquement Robinson (citée par Ozolins, 1993, p. 141) : « *[i]t is no wonder that a subject whose potentially successful learners are thought to require an average IQ of 120 has been excluded from the core of the curriculum* ». Le passage des langues vivantes de discipline obligatoire à discipline optionnelle a finalement renforcé la perception de cette matière comme un enseignement élitiste car, suite au rapport Wyndham, l'élève australien moyen dans une école publique ne se voyait plus offrir systématiquement l'occasion d'apprendre une langue étrangère (Robinson, citée par Ozolins, pp. 141-142). Par conséquent, les langues étrangères sont devenues l'apanage des écoles privées, établissements d'enseignement élitistes par excellence. Cet effacement des langues par souci de nivellement des étudiants est survenu au même moment que la mise en place de l'enseignement des *community languages* dans l'optique d'aider l'intégration des immigrants (Liddicoat et al., p. 86). L'enseignement des langues en Australie a dès lors revêtu un aspect double : dans un sens, il s'agissait d'un enseignement élitiste, réservé aux meilleurs élèves des écoles privées les plus prestigieuses ; dans un autre sens, les langues étaient « *an equity measure directed at a perceived educational underclass (and therefore available to children from immigrant backgrounds)* » (Liddicoat et al., p. 86). Cette séparation de l'enseignement des langues en deux groupes a contribué à son affaiblissement, puisque la majorité des étudiants n'appartiennent à aucune des deux catégories. De nos jours, l'enseignement des langues au lycée en Australie occupe une place mineure.

Ce contraste entre les différents contextes historiques de la place des langues dans les systèmes scolaires français et australien nous permet de mieux comprendre les profondes disparités qui existent aujourd'hui entre les deux pays. Ainsi, alors qu'en France les langues sont établies depuis longtemps comme enseignement obligatoire, en Australie, cet enseignement qui fut un temps quasi obligatoire a vécu un rapide déclin.

2. État actuel de la situation des langues vivantes étrangères de l'école au lycée

Entre la France et l'Australie, la situation des langues vivantes au sein de leur système scolaire varie grandement. L'emplacement géographique de la France au cœur de l'Europe l'a conduite, comme grand nombre de ses voisins, à accorder une place importante aux langues. Cette place n'a d'ailleurs cessé de croître depuis la fin des années 1990. En effet, en 1989, un projet national a été lancé sur quatre ans afin d'amener la proportion d'élèves de CM2 (Cours moyen 2^e année, dernière année de l'école primaire, à l'âge de 10 ans) apprenant une langue étrangère à 25 pour cent (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 28). En 1993, ils étaient 32 pour cent, l'objectif du projet ayant été surpassé. L'enseignement d'une langue étrangère est maintenue obligatoire à partir du CP (Cours préparatoire, première année d'école primaire, à l'âge de 6 ans) depuis 2008 (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], juin 2009, À l'école élémentaire). Ainsi, en l'espace d'à peine vingt ans, des progrès considérables ont été réalisés en France dans le but d'accroître la place qu'occupent les langues dans le cursus scolaire.

Au collège et au lycée, les langues vivantes s'ancrent davantage dans la scolarité de l'étudiant. La langue apprise à l'école primaire est poursuivie tout au long du collège, de la sixième à la troisième (de l'âge de 11 ans à l'âge de 14 ans), avec l'introduction d'une deuxième langue en quatrième (MEN, juin 2009). Au lycée, les étudiants de série littéraire peuvent même apprendre une troisième langue. Quelle que soit la série choisie par l'étudiant, et dans la grande majorité des formations professionnelles également, la première langue demeure obligatoire (MEN & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR], septembre 2009, p. 122). Ainsi, indépendamment de son orientation (à l'exception d'une petite minorité de filières professionnelles spécifiques), l'étudiant français étudie obligatoirement au moins une langue vivante.

Les conditions d'apprentissage d'une langue étrangère en Australie dépendent de la politique d'enseignement de chaque état. Cette différence avec les programmes officiels nationaux en place en France s'explique par le degré de centralisation de

chaque pays. En effet, dans un pays centralisé comme la France, les programmes sont des textes officiels à respecter strictement, alors que dans un pays plus décentralisé comme l'Australie, les programmes s'établissent à l'échelle locale et sont négociables (Cuq & Gruca, 2005, p. 130). Les langues vivantes sont certes considérées comme une des principales « *learning areas* » définies par l'*Australian Education Council*, au même titre que les lettres ou la science (Curriculum Council, 1998, p. 15), mais comme l'indique Scarino (29-30 novembre 2007, p. 8), « *not all areas are equally 'key'* ». Ainsi, une grande disparité existe entre les différents états d'Australie pour l'enseignement des langues étrangères (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 82). Selon les régions, les modalités changent, comme par exemple le nombre d'années d'apprentissage obligatoire. Cependant, l'obligation théorique pour les établissements scolaires de proposer un programme de langue ne signifie pas pour autant que les instructions sont suivies à la lettre. Pour les écoles primaires en particulier, l'écart entre les différents types de programmes relève surtout de la mise en place ou non des recommandations régionales par les établissements : « *[i]t seems that there is little point in having policies that mandate or strongly encourage language learning in primary schools if such policies can be disregarded at the local level and have little impact on learners' learning experiences* » (Liddicoat et al., p. 83).

Dans le cas de l'Australie occidentale, l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère date de 1995, année où fut mis en œuvre un projet pour que tous les élèves des années 3 à 10 étudient une langue vivante avant 2003 (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 20). Aujourd'hui, il est en théorie obligatoire pour les élèves des années 3 à 10 d'apprendre une langue étrangère. Cependant, contrairement à d'autres états comme le Victoria, qui prescrit un minimum de 150 minutes d'enseignement en langues par semaine (à noter, ce minimum est rarement atteint par les établissements), aucune recommandation n'existe en Australie occidentale concernant la durée minimale d'enseignement. En années 11 et 12, l'apprentissage d'une langue étrangère devient facultatif.

En France, les lois et les décrets dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* doivent être dûment appliqués par les établissements scolaires. Les circulaires n'ont qu'une valeur de recommandation. En Australie, il existe plusieurs types de

documents (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 44). Tout d'abord, il y a ceux qui sont développés au niveau national mais qui n'ont pas d'impact direct sur les pratiques de classe, et qui concernent surtout un cursus générique. Ils servent le plus souvent de points de départ pour le développement des programmes régionaux qui les adaptent selon leurs préférences. Les *Australian Language Levels [ALL] Guidelines*, ainsi que le *National Statement and Profile for Languages other than English* sont des exemples de documents nationaux qui ont influencé la rédaction des programmes régionaux (Liddicoat et al., pp. 45-46). Ces programmes régionaux, développés par les états et territoires d'Australie et mis en place directement en tant que tels, constituent un autre type de documents. En Australie occidentale, il s'agit du *Curriculum Framework* et de l'*Outcomes and Standards Framework* (Liddicoat et al., p. 60). À l'intérieur des programmes développés par chaque région existe ensuite une deuxième échelle de grandeur, qui classe les textes en fonction du cadre auquel ils s'appliquent (Liddicoat et al., p. 44). Ainsi, certains textes relèvent du cursus spécifique aux langues mais prises dans leur ensemble ; ils ont été principalement développés pour les années d'études obligatoires (du *kindergarten* à l'année 10). L'autre type de textes regroupe les véritables programmes spécifiques à chaque langue et s'utilise principalement pour les années 11 et 12, lorsque l'apprentissage devient plus ciblé. Ce sont ces derniers types de documents que nous étudierons au deuxième chapitre lors de l'analyse comparative des programmes ; les autres documents plus génériques ne permettent pas de comparaison adaptée avec les programmes en place en France.

Cette profusion de textes met bien en évidence le flou des programmes en Australie et l'absence de respect qui s'ensuit par les écoles, collèges et lycées. Ainsi, une combinaison de recommandations trop souples et d'établissements souvent laxistes constitue le principal élément d'obstacle à la mise en place d'un apprentissage approprié et systématique des langues en Australie. Ces deux approches distinctes de l'enseignement des langues étrangères révèlent donc un profond contraste entre les deux pays. En France, les conditions d'enseignement des langues étrangères ont progressé à tel point que, de nos jours, durant toute la période de scolarité obligatoire de 6 ans à 16 ans, tout étudiant apprend au moins une langue vivante. En Australie, cet enseignement repose peut-être trop

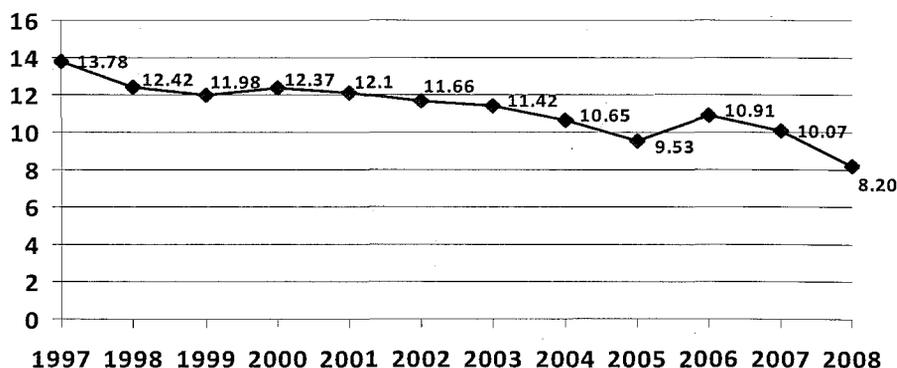
sur les démarches locales mises en place par les établissements, sachant que même lorsqu'il est théoriquement obligatoire, l'enseignement en langues n'a pas toujours lieu dans les règles.

3. Un enseignement obligatoire des langues jusqu'au lycée est-il possible et souhaitable en Australie ?

Au-delà de ce contraste, il semble juste de se demander si un enseignement véritablement obligatoire des langues vivantes étrangères jusqu'au lycée, à l'image du cursus français, trouverait sa place dans le système scolaire australien.

a. Enseignement obligatoire rendu facultatif au lycée : conséquences sur le taux de participation des étudiants

Tout d'abord, bien que le pourcentage total d'élèves australiens qui étudient une langue vivante ne soit pas extrêmement faible (47,5 pour cent en 2005, [Scarino, 29-30 novembre 2007, p. 8]), la proportion d'élèves en année 12 participant à un programme de langue stagne depuis 2001 aux alentours de 14 pour cent (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 38). La majorité des apprenants en langue sont des élèves de l'école primaire, là où l'enseignement en langues est théoriquement obligatoire (Liddicoat et al., p. 41). Dans le cas de l'Australie occidentale, si l'on ne prend en compte que les candidats aux épreuves de langues vivantes étrangères du *TEE*, non seulement leur proportion parmi tous les étudiants passant au moins une épreuve de *TEE* est très faible, mais elle a également subi une baisse quasi constante au cours de la dernière décennie (voir graphique suivant).



Évolution du pourcentage de candidats à un examen de langue vivante étrangère du *TEE* sur l'ensemble des candidats passant au moins une épreuve de *TEE* en Australie occidentale de 1997 à 2008 (Curriculum Council, 2000, 2004, 2008b).

L'ensemble de ces données illustrent bien les conséquences du passage d'un enseignement obligatoire à une discipline facultative sur le taux de participation au lycée par rapport aux années précédentes. Cela signifie également que la majeure partie de tout apprentissage en langues en Australie se déroule pendant les années de scolarité où cet enseignement ne bénéficie que de plages horaires très limitées, et où le niveau n'est donc que peu avancé (Liddicoat et al., octobre 2007, p. 41). Ainsi, « *[t]he impact of this on Australian languages education is that, while many students may have an experience of language learning, this experience is unlikely to contribute to the development of useful levels of language proficiency* ».

Le nombre de lycéens qui étudient une langue vivante étrangère chute donc dramatiquement dès que cet apprentissage devient facultatif. Quant aux étudiants qui apprennent une langue étrangère à l'école primaire, leurs connaissances s'avèrent de toute façon pauvres et par conséquent inutiles, d'autant plus qu'aucune articulation pédagogique sérieuse n'est assurée entre l'école primaire et le collège.

b. Avantages d'un enseignement facultatif

Il existe cependant quelques arguments en faveur d'un enseignement facultatif des langues vivantes étrangères. Par exemple, le mode d'enseignement facultatif

permet d'accroître la responsabilité du professeur vis-à-vis de ses étudiants. En effet, si la matière qu'il enseigne est facultative, le professeur doit veiller à rendre son cours motivant de manière à garder ses étudiants les années suivantes, et à encourager d'autres à y participer. Courtillon parle ainsi de la différence entre apprenants « captifs » et « non-captifs », c'est-à-dire entre ceux qui apprennent une langue vivante étrangère car ils l'ont choisie (ici, les lycéens australiens) et ceux pour qui cet enseignement est obligatoire (tous les Français de moins de 16 ans) : face à un public captif, « le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la motivation » (2003, pp. 13-14). De plus, si les langues sont une matière facultative, alors les étudiants qui s'y inscrivent sont déjà motivés, avec un réel désir d'apprendre (dans le cas, bien sûr, où ce sont vraiment les étudiants qui font ce choix, et pas les parents). En France, les étudiants désintéressés ont toutes les chances de ne pas atteindre un niveau suffisant pour communiquer en dépit de nombreuses années d'instruction obligatoire. Ajoutons finalement que la taille des classes pour une discipline optionnelle est souvent moins importante que celle des matières obligatoires. Cela constitue un détail notable en langues car plus le nombre de participants est élevé, moins d'occasions leur seront données de s'exprimer à l'oral. Cependant, on ne peut plus vraiment avancer cet argument puisque qu'en France, le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères de 2006 décrivait que le nombre maximum d'élèves dans une classe de langue ne devait pas dépasser une vingtaine (Ministère de l'Éducation nationale, [MEN], 8 juin 2006, p. 1099).

La portée de ce raisonnement s'avère toutefois assez limitée, et il serait vain de prétendre justifier un mode optionnel d'enseignement comme la manière la plus efficace de faire acquérir un savoir ou un savoir-faire aux étudiants. Une discipline jugée nécessaire par les autorités en charge trouvera sa place au sein d'un cursus obligatoire. Si elle est jugée nécessaire mais qu'elle n'est pas intégrée au même titre que les autres disciplines, cela signifie qu'elle est considérée comme étant moins importante que les autres. À signaler néanmoins, le *WACE* exigera que les candidats passent, en sus d'une épreuve d'anglais, des examens dans au moins une matière de chacune de deux listes, la première étant composée de disciplines de lettres, langues vivantes et sciences sociales, la

deuxième comportant des matières mathématiques, scientifiques et technologiques (Curriculum Council, 2009, p. 58, p. 63). Pourtant, le peu de matières requises pour passer le *WACE* ne permettra probablement pas d'inverser la tendance actuelle, d'autant plus que les langues se trouveront en compétition avec des disciplines telles que la danse ou le théâtre.

c. Plusieurs obstacles de nature variée

Il existe différents obstacles à une éventuelle mise en place des langues vivantes étrangères en tant que discipline obligatoire en Australie. Premièrement, tous les types de « baccalauréats » des états et territoires d'Australie suivent le même schéma où à part l'anglais, aucune matière n'est véritablement obligatoire. Il s'agit d'un système totalement différent du baccalauréat français, lequel comporte un vaste ensemble de matières obligatoires telles que la philosophie, une langue vivante, l'histoire et la géographie, et seulement une ou deux disciplines au choix (voir chapitre III pour plus de détails sur le baccalauréat français). Pour des raisons pratiques, il semble donc quasi impossible en Australie que les langues étrangères obtiennent un jour le statut de discipline obligatoire. Dans tous les cas, cela ne se produirait probablement pas avant d'autres matières comme les mathématiques ou l'histoire.

Mais l'obstacle majeur à un enseignement obligatoire en langues en Australie demeure la perception qu'a le public, et en particulier les étudiants, de l'utilité de connaître une deuxième langue. Liddicoat et al. (octobre 2007, p. 87) recensent plusieurs facteurs qui contribuent à la faible popularité des langues auprès des étudiants australiens. Par exemple, elles sont souvent considérées comme une discipline dépourvue d'intérêt, que ce soit dans la vie quotidienne, les études supérieures ou pour leur carrière. De plus, l'avis souvent négatif des parents, enseignants et pairs concernant l'apprentissage d'une seconde langue influence l'opinion que se forme l'étudiant. Enfin, un sondage réalisé en 1993 dans le cadre d'un projet de recherche national sur les langues étrangères, intitulé « *Profiles of Nine Key Languages in Australia* », révèle que la majorité des étudiants qui abandonnent l'apprentissage d'une langue vivante le font parce qu'ils considèrent les autres disciplines comme plus importantes et/ou parce qu'ils trouvent les langues trop difficiles (Djité, 1994, p. 151).

L'Australie pourtant, aussi isolée qu'elle soit géographiquement du reste du monde, est un pays aux relations multiples et nombreuses avec l'Asie surtout, mais aussi l'Europe et l'Amérique du Nord. Scarino justifie ainsi le besoin d'un enseignement obligatoire des langues vivantes étrangères en Australie en mentionnant les effets de la mondialisation et de l'interconnectivité grandissante des peuples, des langues et des cultures, qui mènent à des interactions quotidiennes entre les personnes aux niveaux social, culturel, politique, commercial, gouvernemental et humanitaire (29-30 novembre 2007, p. 4). Cependant, on ne peut s'empêcher de voir un lien entre la suprématie de l'anglais dans la plupart, si ce n'est la totalité de ces domaines, et une certaine paresse de la part des pays anglo-saxons dans l'enseignement des langues. Scarino remarque à ce sujet : « [*l]anguages learning is least well established in English-speaking countries » (p. 5). Néanmoins, dans une nation comme l'Australie aux cultures variées et où 21,5 pour cent de la population parlent une autre langue que l'anglais à la maison (Australian Bureau of Statistics [ABS], 1^{er} août 2008, p. 3), ni l'isolement relatif du pays, qui n'est à vrai dire que purement géographique, ni le fait qu'il s'agisse d'un pays anglo-saxon ne peuvent faire office de justifications solides quant au statut si précaire de l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire.*

Au risque de se placer à contre-courant des défenseurs des langues vivantes étrangères en Australie, il convient tout de même de s'interroger sur la réelle pertinence du besoin de plurilinguisme dans ce pays, et tout particulièrement d'un point de vue économique. L'argument selon lequel les Australiens doivent améliorer leurs connaissances en langues vivantes, et surtout en langues asiatiques, dans le cadre des relations économiques du pays avec ses voisins, est soutenu vigoureusement au même titre que d'autres préoccupations pédagogiques (Lo Bianco, cité par Eggington & Wren, 1997, p. 111). Il existe en effet un déficit considérable dans ce domaine en Australie par rapport à d'autres pays. Un sondage réalisé en 2000 auprès de 75 chefs d'entreprise issus de 28 nationalités différentes (principalement des pays membres de l'OCDE) révèle que les Australiens tiennent la dernière place en nombre de langues étrangères parlées couramment (Clyne, 2005, p. 21). Alors que dans les pays non-anglo-saxons, « la maîtrise langagière fait désormais partie des équipements

intellectuels nécessaires à une bonne insertion professionnelle » (Porcher, 1995, p. 6), il semblerait que cette carence en Australie soit due à ce que Clyne (p. xi) appelle le « *monolingual mindset* ». Le monolinguisme est d'après lui une spécificité des pays anglo-saxons, qui considèrent le plurilinguisme comme « *expensive or confusing or impossible* » (p. 27), d'où le fameux faux argument du « *crowded curriculum* » contre l'enseignement obligatoire des langues vivantes. Pourtant, dans de nombreux pays européens, les étudiants apprennent au minimum une, et bien souvent deux langues étrangères, auxquelles s'ajoutent d'autres matières (Clyne, p. 24). Selon Clyne (pp. 53-54), la position monolingviste pourrait coûter cher à l'Australie, puisque ses générations futures se trouveront désavantagées par rapport aux nombreux autres pays à population bilingue ou quasi bilingue. En effet, dans un contexte de relations commerciales ou diplomatiques à l'étranger, un participant monolingue se trouve constamment en situation d'infériorité, puisqu'il dépend d'un interprète ou de la capacité et/ou de la volonté de son interlocuteur de dialoguer avec lui : « *[i]n business or diplomatic situations, relying completely on an interpreter means handing over control* » (Clyne, pp. 59-60).

Ce raisonnement est tout à fait sensé et très probablement partagé par la grande majorité des défenseurs de l'enseignement des langues. Cela dit, il reste celui d'un linguiste. Pour les chefs d'entreprises et managers internationaux, l'argument selon lequel l'anglais est la langue « universelle » et rend donc inutile l'apprentissage d'une autre langue persiste. Une série d'entretiens conduits par l'*Australian Language and Literacy Council* (février 1994, pp. 54-94) démontre que sur dix chefs d'entreprises et managers de haut rang dans des multinationales, huit accordent très peu d'importance, voire aucune, aux compétences en langues étrangères de leurs employés. Voici l'avis d'un des participants, à propos de ses partenaires commerciaux vietnamiens :

... they recognise we are not going to learn Vietnamese, they have to learn English because that is the future. If I can offer a piece of advice, if we are going to put money into something, the best thing is to put money in so that these people can learn English. (Australian Language and Literacy Council, p.66)

Bien que ces entretiens datent d'une quinzaine d'années, rien ne laisse à penser que la situation ait changé aujourd'hui, comme le prouve le sondage plus récent mentionné précédemment. On vient ainsi à se demander si l'impératif économique de renforcer l'enseignement des langues étrangères est véritablement justifié. Il semblerait que tant que les hommes et femmes d'affaires australiens poursuivront leurs relations avec l'étranger de la même manière qu'ils les ont conduites jusqu'ici, c'est-à-dire selon un « *monolingual mindset* », il sera difficile d'avancer l'argument économique comme justification de la nécessité d'un apprentissage obligatoire en langues dans l'éducation des jeunes Australiens.

4. Absence d'un programme national commun en Australie

Aux arguments que nous venons de citer s'ajoute un autre aspect majeur des langues vivantes étrangères dans le système scolaire australien : l'absence d'un programme commun national comme c'est le cas en France. Les modalités du système éducatif en Australie, où les programmes dépendent des états et territoires locaux et non pas de directives nationales, signifient que l'éducation en général dans ce pays ne sera jamais aussi centralisée qu'en France.

Certes, nous avons assisté en 2001 à l'émergence du *Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages [CCAFL]*, le résultat d'une collaboration nationale sur les programmes et les examens de langues au lycée (Scarino, 29-30 novembre 2007, p. 11 ; Liddicoat et al., octobre 2007, p. 73). Cependant, cette collaboration n'a pas conduit à une uniformité des programmes, puisque le document permet des ajustements à l'échelle locale. Il a tout de même influencé la rédaction des nouveaux programmes qui sont en train de voir le jour à travers le pays, notamment concernant l'organisation du cours autour de thèmes similaires. Mais en Australie occidentale, l'influence du *CCAFL* sur la rédaction du nouveau programme n'a pas été aussi forte que dans les autres états et territoires (Liddicoat et al., p. 72).

Le *National Statement and Plan on Languages Education in Australian Schools* est un autre exemple de collaboration nationale, qui a donné lieu à plusieurs projets

de recherche et développement (Liddicoat et al., p. 166 ; Scarino, p. 11).

Cependant, les objectifs visés par ce document sont encore loin d'être atteints.

Enfin, l'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]* est actuellement en train de développer un programme national qui s'installera en deux phases successives, la première étant prévue pour 2011. À noter, les langues font partie de la deuxième phase. D'après ACARA (2009), « *[t]he curriculum will outline the essential skills, knowledge and capabilities that all young Australians are entitled to access, regardless of their social or economic background or the school they attend* ». Il sera intéressant de suivre la mise en place d'un tel programme par les différents états et territoires.

5. Harmonisation à l'échelle européenne des programmes en France

En France, la situation est tout à fait différente. En effet, un programme commun national existe depuis longtemps. Nous assistons maintenant à une harmonisation des programmes au niveau européen. L'utilité de connaître au minimum une langue vivante étrangère n'est plus à débattre dans un pays situé au cœur d'un rassemblement de 27 nations avec presque autant de langues officielles différentes (Europa, n.d.). Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, le renouvellement méthodologique qui eut lieu pour les langues étrangères était déjà fondé sur le besoin d'accroître « les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes » (Moirand, 1982, p. 8). Ce besoin résonne comme un écho à l'objectif du plan récent de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France : « [i]l s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges nationaux » (MEN, 8 juin 2006, p. 1097). On retrouve ici la justification exposée par Scarino de l'apprentissage des langues dans un contexte de mondialisation. Outre cet objectif ambitieux, le plan de rénovation « consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL] pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat ». Les

programmes de langues en France sont donc effectivement calqués sur le CECRL, et le sont ou le seront bientôt dans les autres États membres du Conseil de l'Europe (Tagliante, 2005, p. 35), ce qui achèvera ainsi une véritable harmonisation à l'échelle européenne.

Il faut préciser que le CECRL ne constitue pas un programme européen commun ; il n'est en effet « ni prescriptif ni dogmatique » (Tagliante, 2005, p. 35). Il s'agit plutôt d'une liste de six niveaux de compétence qui ont pour but d'aider à apprendre, enseigner et évaluer les langues en décrivant à chaque niveau les capacités et compétences langagières attendues (Tagliante, pp. 33-34). Les six niveaux sont les suivants (Porcher, 2004, pp. 103-104 ; Tagliante, p. 43) :

- A1 : Débutant
- A2 : Intermédiaire
- B1 : Niveau-Seuil
- B2 : Avancé
- C1 : Niveau d'autonomie
- C2 : « *Near native* »

Bien que l'on puisse émettre certaines critiques, comme le fait que la démarcation entre les niveaux soit assez floue (Porcher, p. 104), et que les termes utilisés pour les descripteurs de niveaux ne se prêtent pas à une évaluation aisée (Tagliante, p. 41), le CECRL a suscité des changements positifs pour les programmes en France. Citons, entre autres, la création de « groupes de compétence », indépendamment des classes, afin de regrouper les apprenants de même niveau, et ceci dans l'optique d'apporter un enseignement mieux adapté aux étudiants (MEN, 8 juin 2006, pp. 1098-1099). Un autre changement positif est l'assouplissement du dispositif horaire par l'introduction de rythmes modulables, qui permettent un enseignement plus intensif à certains moments du parcours d'apprentissage en fonction des besoins des élèves (mais tout en veillant à respecter le nombre d'heures réglementaire). Enfin, une autre amélioration sensible que nous avons déjà mentionnée est l'allègement des effectifs de classe à une vingtaine d'étudiants dans le but d'augmenter le temps de parole de chacun. De plus, aussi flous que soient les niveaux du CECRL, les programmes de l'école,

du collège et du lycée y font tous référence. Ainsi, en fin de CM2, les élèves doivent atteindre le niveau A1 ; B1 en fin de troisième, pour le brevet ; et B2 en fin de lycée, pour le baccalauréat (Tagliante, p. 81). Cet alignement entre les programmes et les niveaux du CECRL s'inscrit dans la politique de la France vis-à-vis de l'enseignement des langues (MEN, p. 1101) :

[l]a France a pour ambition de promouvoir l'enseignement des langues vivantes et de le rendre plus efficace pour accroître l'égalité des chances et faire face aux nouveaux défis économiques et culturels. L'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues constitue le fondement de cette politique.

Ainsi, non seulement le CECRL trouve tout à fait sa place au sein du système scolaire français, mais il permet également de l'améliorer, tout en rapprochant les programmes français de ceux des autres états européens.

6. Formations différentes pour les professeurs de langues au lycée

Avant de conclure la première partie de notre recherche, il nous semble légitime d'analyser la formation des professeurs de lycée en LV1 en France et en Australie occidentale. En effet, chaque formation offre des aspects différents qui apportent des clés de lecture supplémentaires à la place des langues vivantes dans chaque système éducatif.

a. Structure du parcours de formation

En France, les professeurs des lycées suivent une formation en cinq ans après le baccalauréat (Cercle de recherche et d'action pédagogiques [CRAP], décembre 2003, p. 12). Les trois premières années correspondent à une licence, de préférence dans la discipline que l'on souhaite enseigner, qui est suivie d'une année, non obligatoire, de préparation au concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré [CAPES] dans un institut universitaire de formation des maîtres [IUFM]. Après l'obtention du CAPES, le

futur enseignant passe un an dans un IUFM (pas forcément le même) pour sa formation de professeur proprement dite (IUFM, 2009, La seconde année d'IUFM et la titularisation). Une réforme de la formation des enseignants est actuellement en cours, afin de faire reconnaître cette formation au niveau de master, dans le cadre du schéma Licence-Master-Doctorat [LMD] à l'université (IUFM, 20 mars 2009).

En Australie occidentale, deux parcours distincts peuvent mener au métier de professeur des lycées : un *Bachelor of Education* spécialisé en *secondary education* en quatre ans, ou une licence générale dans les disciplines que l'on souhaite enseigner (par exemple, une licence en lettres ou en sciences) suivie d'un *Graduate Diploma of Education* spécialisé en *secondary education* (Department of Education and Training [DET], 2008, p. 5). Dans les deux cas, il s'agit d'une formation en quatre ans.

Nous distinguons donc ici une première différence de l'ordre d'une année supplémentaire dans la formation française par rapport à la formation en Australie occidentale. Certes, la quatrième année en France précédant le concours du CAPES est théoriquement facultative, c'est-à-dire que les étudiants peuvent se présenter en candidats libres, et suivre une préparation à distance, s'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas assister aux cours. Mais cette année est effectivement prévue pour la préparation à ce concours et compte comme une année d'études, puisqu'il n'est pas possible de passer le CAPES durant la dernière année de licence. De plus, avec l'instauration de la réforme mentionnée ci-dessus, les futurs enseignants devront suivre deux années d'études au niveau master après la licence. Leur formation sera alors tout à fait reconnue au statut de « BAC+5 ». Cet écart d'un an de formation entre un professeur français et un professeur d'Australie occidentale permet donc l'accès à des compétences supérieures en méthodologie et en langue chez le professeur français, du fait d'une formation plus complète et approfondie.

b. Formation dans la discipline de spécialité

En France, les bacheliers désirant devenir professeurs d'anglais au lycée doivent compléter une licence dont les enseignements concernent exclusivement cette

langue. Ils ont donc davantage de domaines à maîtriser, d'autant plus que le CAPES d'anglais contient les épreuves suivantes à l'écrit :

- « Commentaire dirigé en langue étrangère d'un texte littéraire ou de civilisation se rapportant au programme
- Composition en français sur un sujet de littérature ou de civilisation se rapportant au programme
- Epreuve de traduction (thème et version) » (Service d'information d'aide aux concours [SIAC], juillet 2007).

Ces épreuves se déroulent chacune sur une durée de cinq heures et bénéficient toutes du même coefficient. Cela démontre l'importance qui est accordée aux enseignements culturels dans la formation française. Comme le dit Porcher (2004, p. 98), les compétences linguistiques ne doivent pas prévaloir sur les compétences culturelles, puisque langue et culture sont indissociables. C'est un avis partagé par Berwald (cité par Garfinkel & Hamilton, 1976, p. 83), qui explique que toute langue reflète et fait partie de la culture de ses locuteurs. Il est donc vital que les futurs professeurs aient une connaissance approfondie de la culture de la langue qu'ils enseigneront, puisque sans elle leur réelle compétence dans la langue restera superficielle. Pour Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981, p. 90), la présence, au sein d'une formation, d'unités de « connaissance du milieu », c'est-à-dire de connaissance de la culture de la langue étudiée, constitue en effet un gage de qualité nécessaire.

Suite à leur admission après les épreuves écrites, les candidats passent deux épreuves orales, composées chacune d'une analyse de documents et d'un entretien. L'une de ces épreuves s'effectue en anglais et dure une heure avec trois heures de préparation, et l'autre, une « épreuve préprofessionnelle sur dossier », d'une durée d'une heure également avec deux heures de préparation, porte sur une réflexion en français à partir d'un sujet de didactique et de pédagogie. Étant donné la difficulté de ces épreuves, le taux d'admission est assez faible. À titre d'exemple, de 2002 à 2006, moins d'un candidat sur quatre en moyenne était admis au CAPES d'anglais chaque année (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR], septembre 2006).

En Australie occidentale, pour les étudiants qui désirent devenir professeurs de français, quelle que soit la formation suivie, la structure du cursus ne leur permet pas de se spécialiser exclusivement dans l'étude de la langue et de la culture française. Ils choisissent deux enseignements de spécialisation et sont donc contraints de se diversifier. Par conséquent, la bivalence imposée aux professeurs d'Australie occidentale signifie qu'il ne leur est pas possible d'atteindre un haut niveau de compétence en français, que ce soit dans la langue elle-même ou sa culture. Du point de vue du contenu, la formation à la française semble donc plus apte à former des professeurs d'anglais compétents dans cette langue et sa civilisation.

c. Formation pédagogique

Un des changements majeurs apportés par la nouvelle réforme en France est le renforcement des enseignements pédagogiques. En effet, jusqu'à présent, les modules d'enseignement dispensés en deuxième année d'IUFM constituaient la seule formation pédagogique des futurs enseignants. Après la mise en place définitive de la réforme,

[l]es nouveaux masters seront articulés suivant les volets complémentaires mis en œuvre dans les programmes, à savoir :

- disciplinaire (ou multidisciplinaire) qui renvoie aux savoirs scientifiques actuels
- épistémologique en lien avec l'histoire des disciplines d'enseignement
- didactique qui prend en charge la réflexion de fond sur la transmission des savoirs disciplinaires en lien avec les programmes scolaires
- professionnel qui aborde les différentes facettes du métier d'enseignant et le rôle d'agent du service public d'éducation. (IUFM, 20 mars 2009, Le schéma actuel de la formation initiale en IUFM)

Bien que l'essentiel de la formation pédagogique ait lieu lors des stages, cette réforme constitue un véritable pas en avant pour la formation de professeurs compétents en France, et rééquilibre le triptyque sur lequel doit s'appuyer toute formation au métier d'enseignant : « une acquisition sans faille des connaissances » (le CAPES est un concours et non pas un examen où la simple moyenne suffit), « une compétence didactique » et « un art de la conduite de la classe », ou autrement dit, la pédagogie (CRAP, décembre 2003, p. 12).

En Australie occidentale, les Facultés d'Éducation font partie des plus faciles d'accès. Pour qu'un étudiant devienne enseignant, il lui suffit simplement d'atteindre la moyenne à ses unités de valeur. Ceux qui choisissent le parcours *Bachelor* et *Graduate Diploma* suivent seulement une année d'enseignement méthodologique. De plus, la formation pédagogique en Australie occidentale reste essentiellement généraliste puisqu'elle doit correspondre aux attentes d'un grand nombre d'étudiants spécialisés dans une variété de disciplines. Or, « *[g]raduate teachers, to be effective in the classroom, must also have acquired methodology in language teaching* » (Australian Language and Literacy Council, février 1994, p. 28). Cela constitue un défaut non négligeable dans la formation des futurs enseignants, puisque la manière d'enseigner une langue étrangère diffère fondamentalement de celle des autres disciplines.

d. Stages

Une autre différence majeure entre les deux formations concerne les stages. Lors de sa seconde année en IUFM, l'aspirant professeur en France a le statut de fonctionnaire stagiaire rémunéré par l'État (IUFM, 20 mars 2009). Cette année est constituée d'alternance entre enseignements théoriques, stages divers d'une durée totale de 320 heures, et rédaction d'un mémoire professionnel. Cela changera avec la nouvelle réforme puisque les stages pourront débuter dès la première année de master, avant l'obtention du CAPES. Cependant, le nombre d'heures sera drastiquement réduit : 108 heures chaque année, pour un total de 216 heures. Il se peut que ces données changent d'ici la mise en place effective de la réforme, mais cela n'est pas garanti compte tenu du renforcement majeur dans les enseignements théoriques. Pour Porcher (2004, p. 99), les stages ne sont d'ailleurs pas si importants ; ils peuvent même être contre-productifs. En effet,

d'après lui, les classes étant toutes différentes les unes des autres, il est inutile de rester longtemps avec le même groupe. De plus, ne suivre qu'un ou deux enseignants risque d'encourager l'imitation de leur style d'enseignement par les stagiaires, ou au contraire de les inciter à développer un style radicalement différent afin de se démarquer.

Quoi qu'il en soit, il est difficile de comparer la durée des stages entre chaque pays, puisqu'en Australie occidentale, elle est établie en nombre de jours, soit 45, mais pas en nombre d'heures (DET, 2008, p. 5). De plus, cette durée varie selon les universités (DET, 2009, Where to study). Il existe donc une certaine souplesse dans l'organisation des stages en Australie occidentale. Cela s'explique peut-être par les différents statuts des enseignants selon les matières qu'ils enseignent. En effet, les langues étant une discipline optionnelle à partir de l'année 11, les possibilités d'effectuer un stage auprès d'un professeur de français ne sont pas aussi nombreuses qu'auprès d'un professeur d'anglais ou de mathématiques par exemple. Ce genre de situation n'existe pas en France puisque le nombre d'admis au CAPES est calculé en fonction du nombre de postes disponibles. De plus, en deuxième année d'IUFM, les étudiants deviennent des professeurs stagiaires rémunérés et sont responsables de leur propre classe ; il s'agit du « stage en responsabilité » (IUFM, 2009, La seconde année d'IUFM et la titularisation). Il en sera de même en deuxième année de master après la réforme (IUFM, 20 mars 2009, Ce que prévoit la réforme de la formation des enseignants).

Ainsi, nous constatons le gouffre qui sépare les deux formations. En France, où l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est obligatoire au lycée, les professeurs sont formés en cinq ans, sous réserve d'être admis au concours compétitif du CAPES. Ce concours requiert des compétences élevées non seulement en langue, traduction et didactique mais aussi en littérature et civilisation. Les années de formation pédagogique ont été récemment améliorées et offrent maintenant des bases méthodologiques plus solides aux futurs professeurs.

Durant leur formation de quatre ans, les futurs enseignants d'Australie occidentale doivent se spécialiser dans deux disciplines. Ainsi, qu'ils choisissent d'enseigner une matière obligatoire au lycée ou non, ils ne peuvent pas acquérir

le même degré de compétence qu'un étudiant français. Il n'existe pas de concours qui sanctionnerait leur niveau ; les aspirants professeurs sont simplement requis d'obtenir la moyenne à leurs unités de valeur. Pour ceux qui complètent une licence suivie d'un *Diploma of Education*, la formation pédagogique s'effectue en un an seulement, au lieu de deux en France. Pour les autres qui choisissent le parcours *Bachelor of Education*, les enseignements méthodologiques sont répartis sur quatre ans, mais ils se partagent alors l'emploi du temps avec les enseignements des disciplines de spécialité.

En France, les IUFM offrent donc une formation de professeurs du secondaire plus longue, plus sélective et plus approfondie qu'en Australie occidentale. Cela constitue un élément de réponse supplémentaire aux différences entre les programmes de chaque pays, que nous analyserons en détail au chapitre suivant. Ainsi, la formation plus approfondie en France se reflète dans le contenu du programme français qui est plus détaillé que celui du programme d'Australie occidentale. De même, le contenu culturel est plus développé en France car les enseignants sont équipés de réelles connaissances culturelles. En Australie occidentale, les programmes de formation varient beaucoup d'une université à l'autre, et la compétence culturelle d'un professeur de français dépendra du programme de formation qu'il a reçu.

7. Bilan de chapitre

Dans ce chapitre sur la place des langues vivantes étrangères dans le système éducatif français et australien, nous avons vu que la situation est bien différente pour chaque pays puisqu'elle émane d'un contexte historique, social et culturel qui leur est propre. Ainsi, l'enseignement d'au moins une langue vivante en France est obligatoire jusqu'au lycée, alors qu'en Australie, cela dépend des politiques locales, qui ne sont pas toujours mises en place correctement. Les différents types de documents et de programmes dans chaque pays ont de plus une influence inégale sur ce qui est effectivement enseigné et appris en classe. Notre interrogation sur le besoin et la possibilité d'un enseignement obligatoire des langues en Australie, à l'image de la France, a révélé que cela serait très

improbable à cause des spécificités du système éducatif et du fait qu'une telle décision ne semblerait pas être soutenue par le public australien. Nous avons vu également que l'absence d'un programme national commun rendrait de toute façon quasiment impossible la mise en place d'un enseignement obligatoire en langues. Cela contraste avec l'harmonisation récente des programmes à l'échelle européenne en France. Enfin, la profonde séparation qui démarque les deux systèmes se manifeste clairement dans la formation des professeurs de langues de chaque pays. Ainsi, du contexte historique au mode de formation des enseignants en passant par les politiques actuelles, la place des langues vivantes dans l'enseignement en France et en Australie est radicalement différente, car enracinée dans des fondations socioculturelles spécifiques.

II – Programmes officiels

1. État des lieux

Nous ne cherchons pas ici à décrire en détail les instructions officielles pour l'enseignement des langues en France et en Australie occidentale. Il nous paraît cependant légitime, par souci de clarté tout d'abord, de dresser une esquisse des grandes lignes des programmes, afin de familiariser le lecteur non-spécialiste avec ces documents auxquels nous ferons référence tout au long de ce chapitre. De plus, des textes de plusieurs pages ne peuvent se condenser en quelques lignes : un résumé trop concis fausserait leur véritable nature et rendrait donc impossible toute tentative de bilan. Les programmes utilisés pour ce chapitre sont les suivants :

- Ancien programme de français de lycée d'Australie occidentale (Curriculum Council, 2008-2009)
- Nouveau programme de français de lycée d'Australie occidentale (Curriculum Council, mars 2008)
- Programme de seconde générale d'anglais (MEN, 3 octobre 2002a).
- Programme de première générale d'anglais (MEN, 28 août 2003a ; MEN, 28 août 2003b)
- Programme de terminale générale d'anglais (MEN, 9 septembre 2004a; MEN, 9 septembre 2004b).

a. Contenu linguistique et contenu culturel

Les programmes de France et d'Australie occidentale reposent sur plusieurs bases similaires. Tout d'abord, leur structure est axée selon deux grands pôles : le contenu linguistique et le contenu culturel. Chaque programme reconnaît l'importance équivalente de la langue et de sa culture. Cependant, la place qui leur est accordée varie. Dans les programmes français, le contenu linguistique et le contenu culturel sont développés l'un après l'autre dans un grand degré de détail et de précision. Dans l'ancien programme australien, le contenu culturel se

résume à une brève liste de thèmes non explicités et le contenu linguistique reste très dépouillé. Le nouveau programme australien est divisé en six unités correspondant à six semestres. Le contenu linguistique et culturel est différent pour chaque unité, et donc légèrement plus fourni dans l'ensemble que l'ancien programme, mais il demeure sous forme de listes succinctes.

b. Les quatre compétences de communication

Un deuxième point partagé par les programmes des deux pays est la valeur accordée aux quatre compétences de communication : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale. En France, elles sont développées au sein des programmes au même titre que le contenu linguistique et le contenu culturel. En Australie occidentale, l'assimilation des quatre compétences dans l'ancien programme est évidente à travers les différents types d'activités à conduire en classe, qui doivent permettre l'exercice de chacune de ces compétences. Elle est également présente dans la répartition équitable des coefficients aux tests et aux examens entre chaque compétence (voir chapitre III). Dans le nouveau programme, les quatre compétences de communication font partie des objectifs du cours intitulés « *Course outcomes* » qui sont les suivants : *Listening and responding, Spoken interaction, Viewing, reading and responding, Writing* (Curriculum Council, mars 2008, p. 3). Comme dans l'ancien programme, les quatre compétences sont aussi visibles dans la distribution des points aux tests et aux examens. Ainsi, chaque programme, français ou australien, intègre à sa façon les quatre compétences de communication.

c. Place de l'oral

Un troisième aspect commun aux programmes de France et d'Australie occidentale est l'importance de la place accordée à l'oral. D'après les programmes français de la seconde à la terminale, la priorité doit se porter sur l'oral, tant au niveau de la compréhension que de la production. Cette décision se trouve justifiée étant donné la sollicitation grandissante de l'individu d'aujourd'hui par la langue et la culture anglophones (MEN, 3 octobre 2002, p. 12). De même, les deux versions du programme australien partent du principe que la

communication est le but primordial de tout apprentissage en langue (Curriculum Council, mars 2008, p. 3 ; Curriculum Council, 2008-2009, p. 139).

d. Activités

Un dernier point commun est la présence d'activités dans les programmes de chaque pays. Dans l'ancien programme d'Australie occidentale, les activités sont au cœur de l'apprentissage de la langue : « [t]his is an activities-based syllabus » (Curriculum Council, 2008-2009, p. 139). Elles sont considérées comme l'unité centrale pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la langue. Ce programme classe d'ailleurs les activités en trois groupes différents selon les objectifs de communication qu'elles permettent de réaliser : *the interpersonal dimension, the informational dimension, the aesthetic dimension* (Curriculum Council, p. 140).

La notion d'activité n'est pas aussi manifeste dans le nouveau programme, mais elle est présente dans une certaine mesure, puisqu'il n'existe pas d'enseignement sans activités : « [i]n teaching a particular course unit, teachers can use the outcome progressions along with the unit content and contexts to : plan appropriate lessons and activities for their students ... » (Curriculum Council, mars 2008, p. 4).

Les activités figurent également dans les programmes d'anglais en France. Ainsi, dans le programme de seconde, « l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des activités et des tâches qui donnent du sens à l'apprentissage ... » et qui doivent être diversifiées (MEN, 3 octobre 2002a, p. 16).

2. Différences majeures entre les programmes

Après avoir établi les points communs entre les programmes, il est temps de s'interroger sur leurs différences. Nous étudierons trois aspects majeurs : la question des horaires de cours, le degré de substance accordé au contenu culturel, et la place de la grammaire.

a. Horaires de cours

Dans l'ancien programme d'Australie occidentale, le nombre d'heures approximatif est de 110, à répartir sur une année scolaire : « *[t]he subject has been designed to be completed through a structured education program of approximately 110 hours in any suitable contexts and series of learning experiences. Typically the subject will be studied over the period of one school year* » (Curriculum Council, 2008-2009, p. 143). L'emploi de termes tels que « *approximately* » et « *typically* » démontre que le nombre d'heures recommandé par le programme n'est qu'une suggestion. Les enseignants ne sont pas tenus de suivre dûment ces horaires. Toutefois, le texte précise qu'il est important, du fait que l'apprentissage d'une langue est un processus continu et cumulatif, que les lycées accordent aux programmes de langues « *adequate time, frequency of exposure, and the provision for continuity* ». Plus loin, « *it is desirable that lessons take place daily* ». Mais une fois de plus, il ne s'agit ici que de recommandations sans valeur officielle.

Le nouveau programme ne propose pas de changements dans ce domaine : « *[t]he notional hours for each unit are 55 class contact hours. Units can be delivered typically in a semester or in a designated time period up to a year depending on the needs of the students* » (Curriculum Council, mars 2008, p. 6). De plus, les unités peuvent être enseignées une par une, semestre après semestre, ou par groupe de deux sur une période d'un an. Plus loin, il est indiqué que « *schools are encouraged to be flexible in their timetabling in order to meet the needs of all of their students* ». Ainsi, le développement du nouveau programme n'a pas donné lieu à une structure plus rigoureuse des plages horaires ; au contraire, elle paraît encore plus flexible. Cette absence de changement est probablement due à la structure généralement souple des horaires de cours pour toutes les matières dans les lycées d'Australie occidentale. Cependant, sans la garantie d'un nombre d'heures minimum, le professeur australien se trouve confronté à des difficultés pour planifier son cours.

Nous reconnaissons la valeur d'un système scolaire qui permet un enseignement quasi quotidien de chaque matière. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la demande soumise aux lycées d'être flexibles dans l'organisation des emplois du

temps afin de répondre aux besoins de tous les élèves. Il serait en effet dangereux de vouloir accommoder les emplois du temps au détriment d'un équilibre entre toutes les matières étudiées.

Par opposition à l'Australie occidentale, le nombre d'heures en France pour les cours de langue, comme pour toutes les matières, est fixé de façon incontournable par décret (voir tableau suivant).

Horaires d'enseignement en LV1 de la seconde à la terminale selon la série (MEN, 12 juin 2009).

	Littéraire	Économique et sociale	Scientifique
Seconde	2 heures + 1 heure de module en classe dédoublée		
Première	2,5 heures + 1 heure de module en classe dédoublée	1,5 heure + 1 heure de module en classe dédoublée	1 heure + 1 heure de module en classe dédoublée
Terminale	2 heures + 1 heure de module en classe dédoublée	1 heure + 1 heure de module en classe dédoublée	1 heure + 1 heure de module en classe dédoublée

L'année scolaire en France comportant un minimum de 36 semaines de cours (MEN, juillet 2008), un lycéen peut avoir entre 72 et 126 heures de cours d'anglais par an, selon son niveau et sa série, avec une moyenne de 84 heures en terminale, soit environ trois quarts du nombre d'heures recommandées en Australie occidentale. Mais rappelons ici que l'étudiant français apprend une première langue étrangère depuis le CP, alors que cet enseignement démarre plus tard et se poursuit de manière assez aléatoire pour l'étudiant d'Australie occidentale.

L'enseignant en France est assuré d'un nombre d'heures minimal et invariable, ce qui lui permet de planifier son cours sur toute l'année. Cependant, si l'on porte attention à la répartition du nombre d'heures allouées selon les niveaux et les séries, nous pouvons constater que ce nombre diminue d'année en année (sauf en première littéraire où les étudiants bénéficient d'une demi-heure de plus qu'en seconde). Ainsi, bien que l'apprentissage d'une langue vivante soit obligatoire en France, il semblerait qu'il soit déterminé en fonction des autres matières à plus fort coefficient au baccalauréat.

b. Approches vis-à-vis du contenu culturel

Un deuxième point à soulever dans le cadre de notre analyse comparative est la substance du contenu culturel (voir tableau suivant). En effet, bien que les programmes des deux pays reconnaissent l'importance du contenu culturel au sein d'un apprentissage en langues au même titre que les compétences langagières, on ne peut s'empêcher de constater un certain degré de maturité dans le choix des thèmes culturels abordés par les programmes en France, par rapport à ceux des programmes en Australie occidentale.

Thèmes culturels par programme.

Ancien programme d'Australie occidentale	Nouveau programme d'Australie occidentale	Programmes en France
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Self, family and friends</i> • <i>Home and daily routine</i> • <i>Leisure time</i> • <i>Food and drink</i> • <i>Country and city life</i> • <i>Holiday and travel</i> • <i>School and future plans</i> • <i>Obtaining services</i> • <i>Health and fitness</i> • <i>World issues</i> • <i>Reading for pleasure</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The World of Youth</i> • <i>The Francophone World</i> • <i>That's Life</i> • <i>Travel</i> • <i>The Media</i> • <i>The World around Us</i> <p>Chaque thème est traité sous trois angles différents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Individual</i> • <i>The French-speaking Communities</i> • <i>The Changing World</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre ensemble en société <p>Mémoire Échanges Lien social Création</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les relations de pouvoir <p>Domination Influence Opposition Révolte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rapport au monde <p>Identités Interdépendances Conflits Contacts des cultures</p>

Il serait tout d'abord superficiel de suggérer la différence entre le nombre d'années d'apprentissage comme justification pour le choix de thèmes moins complexes dans les programmes d'Australie occidentale (la majorité des élèves en français en année 12 ont étudié la langue depuis environ cinq ans, contre un minimum de huit ans en France pour les élèves de terminale), puisqu'en France, les thèmes sont valables par année (seconde, première, terminale) et ne changent pas selon le niveau de langue étudié. Ainsi, un étudiant d'anglais troisième

langue vivante étudiera les mêmes thèmes qu'un étudiant d'anglais première langue vivante.

Une des raisons pour lesquelles les thèmes des programmes français semblent plus représentatifs des problématiques culturelles d'un pays ou d'un groupe de pays (réflexions sur des faits de société, historiques, géographiques, politiques...) réside dans la pluridisciplinarité inhérente à la scolarité du lycéen tout au long de son apprentissage. En effet, les thèmes étudiés en cours de langue renvoient très souvent aux thèmes vus en cours d'histoire-géographie (MEN, 3 octobre 2002b). De plus, la présence à partir de la classe de première des ateliers de travaux personnels encadrés [TPE], qui regroupent au minimum deux matières différentes, renforce cette pluridisciplinarité (MEN, 13 juillet 2009). D'après le programme de terminale en effet, les relations avec les autres disciplines « seront recherchées et exploitées », notamment avec l'histoire et la géographie, et les TPE sont « une occasion privilégiée de ... mettre [ces convergences] en œuvre » (MEN, 9 septembre 2004b, p. 28).

En Australie occidentale, lors des dernières années de lycée, les cours d'histoire et de géographie (deux disciplines distinctes, alors qu'en France, histoire et géographie ne représentent qu'une seule matière) sont facultatifs. Ainsi, on pourrait penser que le choix de thèmes vastes et généraux permet d'éviter de pénaliser les élèves qui n'étudient pas d'histoire ou de géographie. De plus, il est vrai que des thèmes tels que *The World of Youth* et *The Media* se prêtent plus facilement à l'apprentissage de compétences de communication orales telles qu'elles peuvent être utilisées dans la vie de tous les jours, alors que l'étude des notions de lien social et d'interdépendances dans le programme français ne facilitera pas autant l'acquisition d'un vocabulaire fonctionnel. Enfin, le mode d'enseignement facultatif des langues vivantes en Australie occidentale explique peut-être la mise en place de thèmes attirants auprès des adolescents.

c. Place de la grammaire

Comme nous l'avons vu au chapitre II – 1. a., le contenu linguistique en général, et grammatical en particulier, est beaucoup plus détaillé en France qu'en Australie occidentale. Certes, les programmes en Australie occidentale

reconnaissent l'importance de la grammaire. Dans l'ancien programme, « *[g]rammar is an essential focus of attention and is taught in context when it is needed to support the performance of purposeful activities* » (Curriculum Council, 2008-2009, p. 142). Dans le nouveau programme, les ressources linguistiques telles que la grammaire et le lexique constituent maintenant une des quatre aires d'apprentissage interdépendantes autour desquelles s'organise le contenu du cours. Les « *linguistic resources* » partagent ainsi le premier plan avec « *text types* », « *intercultural understandings* » et « *language learning and communication strategies* » (Curriculum Council, mars 2008, pp. 4-5). Mais les longues recommandations prescriptives des programmes d'anglais en France témoignent d'un intérêt plus soutenu pour l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire dans ce pays.

Ces divergences actuelles sont en fait dues à des traditions locales d'enseignement différentes. D'après Cuq et Gruca (2005, p. 384), certains pays comme ceux d'Europe de l'Est, les pays germaniques, hispaniques, ou encore la Chine et le Japon, et bien sûr la France, accordent une place importante à la grammaire dans l'enseignement des langues, et dans l'enseignement en général. Dans le monde anglo-saxon en revanche, ainsi que dans les pays du Nord de l'Europe, les « *méthodologies dégrammaticalisées* » sont privilégiées. Ainsi, dans le système éducatif australien, la grammaire n'est que très peu présente dans les programmes d'anglais. En France, une forte tradition grammaticale est ancrée dans le système scolaire, tout particulièrement du fait de la rigidité des institutions qui le régissent (Santacroce, 1999, p. 10). Cette tradition perdue aujourd'hui, même si théoriquement, l'accent se place maintenant sur une méthodologie communicative (Cuq & Gruca, p. 384). Un tel contraste entre les traditions d'enseignement de la grammaire dans chaque pays permet ainsi de comprendre pourquoi les programmes de français en Australie occidentale ne sont pas aussi étoffés en ce qui concerne l'acquisition des compétences grammaticales qu'en France. En effet, d'après Courtillon (2003, p. 116), si l'on n'a pas acquis des bases grammaticales dans sa langue maternelle, il sera d'autant plus difficile d'apprendre la grammaire d'une langue étrangère. Ainsi, les cours de langues au lycée en Australie occidentale tendent à évacuer la grammaire puisque dans le système scolaire en général, elle n'est pas enseignée.

Cependant, il est important de trouver un juste milieu quant à la place de la grammaire dans tout cours de langue. En effet, il est indispensable de « la placer au service de la communication et non l'inverse », car « [elle] ne s'acquiert qu'à travers la pratique du discours » (Courtyllon, 2003, p. 14). C'est cet aspect qui échappe peut-être encore à l'enseignement de la grammaire dans les cours de langues en France.

3. Bilan de chapitre

Ainsi, les programmes d'enseignement de l'anglais en France et du français en Australie occidentale ne diffèrent pas fondamentalement dans leur structure. Ils reconnaissent l'importance du couple langue-culture, des quatre compétences de communication, de la primordialité de l'oral et des activités. Ces quatre aspects constituent, en effet, quelques points-clés d'un enseignement de qualité en langues vivantes. Cependant, les similarités entre programmes confirment simplement des évidences établies dans le domaine de la pédagogie des langues et nous renseignent peu sur leurs spécificités propres.

En revanche, trois aspects majeurs distinguent les programmes en Australie occidentale des programmes en France et soulignent la singularité de chaque mode d'apprentissage. Premièrement, les horaires en Australie occidentale sont beaucoup plus souples qu'en France. Cela découle du respect généralement aléatoire des consignes des programmes en Australie. Il est donc plus difficile pour un enseignant de français en Australie occidentale de planifier son cours si ses horaires sont susceptibles d'être modifiés d'une semaine à l'autre. De plus, il est probable que de telles conditions d'enseignement affectent la qualité du cours. En France, le nombre minimal d'heures étant fixe, le professeur peut mieux planifier son cours sur toute l'année. Deuxièmement, en ce qui concerne le contenu culturel, nous avons vu que les différences au niveau des thèmes abordés s'expliquent par une tradition plus littéraire en France, qui pourrait aboutir en partie à une approche moins communicative et fonctionnelle de la langue qu'en Australie occidentale. Quant à la place de la grammaire, chaque programme l'a intégrée de manière différente puisqu'à la forte tradition

grammaticale qui existe en France s'oppose un apprentissage très limité, voire absent, en Australie. Ainsi, les différences que nous avons développées ici trouvent chacune leurs justifications dans le contexte duquel elles émanent.

III – Examens

Alors que nous avons pu établir plusieurs analogies entre les structures des programmes pour l'anglais dans les lycées français et pour le français dans les lycées d'Australie occidentale, le baccalauréat en France et le *TEE*, bientôt remplacé par le *WACE*, sont des examens bien distincts, composés d'épreuves différentes répondant aux attentes spécifiques de chaque programme. Nous étudierons dans un premier temps les différentes structures de chaque épreuve, et plus particulièrement la place de l'oral. Deuxièmement, nous nous interrogerons sur la présence de questions et réponses en langue maternelle dans l'examen de français d'Australie occidentale, par rapport au baccalauréat d'anglais qui se réalise entièrement dans la langue vivante étrangère. S'ensuivra une réflexion sur la place de la traduction dans un examen de langue, et par extension dans tout programme de langue. Enfin, les différents systèmes de notation en France et en Australie occidentale pour les examens de fin de lycée seront étudiés, ainsi que leurs implications pour l'orientation des étudiants.

Pour le baccalauréat en France, précisons tout d'abord que nous avons décidé de limiter notre analyse au baccalauréat général, qui nous a semblé être le plus proche du *TEE* et du *WACE*, en ce qu'il permet aux lauréats de poursuivre des études supérieures longues à la sortie du lycée. Les baccalauréats technologiques et professionnels permettent le plus souvent une insertion immédiate sur le marché du travail, sans exclure néanmoins la poursuite d'études professionnelles courtes ou d'études supérieures plus longues (MEN & MESR, septembre 2009, p. 228). Mais chaque année, plus de la moitié des lauréats ont passé le baccalauréat général plutôt que le baccalauréat technologique ou professionnel (MEN & MESR, p. 229). Les programmes d'anglais pour les séries générales et les baccalauréats correspondants sont donc les plus représentatifs de ce que la majorité des élèves français apprennent et des examens qu'ils passent.

Précisons également qu'il existe plusieurs séries de baccalauréat en France. Pour le baccalauréat général, les séries sont les suivantes : littéraire, économique et

sociale, et scientifique. Chaque série est organisée « autour d'un noyau cohérent de disciplines dominantes dans le cadre d'une formation générale » (MEN & MESR, septembre 2009, p. 228). Ce noyau de disciplines dominantes va surtout influencer la répartition des coefficients aux différentes épreuves du baccalauréat, dont les langues vivantes. Pour l'anglais LV1, il y a une épreuve spécifique aux étudiants de série littéraire et une autre épreuve pour les étudiants des séries économique et sociale et scientifique.

Les documents que nous utiliserons pour cette analyse sont, en plus des programmes cités au chapitre précédent – l'ancien et le nouveau programme d'Australie occidentale qui incluent, respectivement, les recommandations pour les épreuves du *TEE* et du *WACE* – le texte officiel pour le baccalauréat général d'anglais LV1 (MEN, 7 juin 2001), et le plan provisoire pour le nouvel examen de français avancé du *WACE* (Curriculum Council, 2008a).

1. Structure des épreuves

En premier lieu, nous devons analyser les différentes structures des examens. Elles sont en effet bien distinctes. D'après le texte officiel français (MEN, 7 juin 2001), le baccalauréat d'anglais LV1 est constitué principalement de questions de compréhension sur un texte littéraire ou de la presse écrite, ainsi que de quelques questions d'expression. En série littéraire, et parfois pour les séries économique et sociale et scientifique, les candidats doivent également effectuer la traduction d'un extrait du texte. Cependant, seuls les candidats des séries littéraire et économique et sociale ont l'option de passer une épreuve d'oral s'ils le souhaitent.

En Australie occidentale, qu'il s'agisse du *TEE* ou du *WACE*, tous les étudiants doivent passer un entretien oral. L'examen écrit comprend une section de compréhension orale, basée sur un enregistrement audio ; une section de compréhension écrite, avec questions à partir de textes (il peut s'agir de textes audio-visuels pour le *WACE*) ; et une section d'expression écrite, avec des textes ou images comme support dans le cas du *WACE*. On remarquera ici l'absence de textes littéraires en tant que supports d'évaluation comme c'est le cas en France,

puisque le contenu culturel des programmes de français en Australie occidentale évacue la littérature au profit de thèmes plus fonctionnels (voir chapitre II – 1. a.).

La structure des examens d'Australie occidentale semble couvrir de manière plus équitable et systématique les quatre compétences de compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre II – 1. b., chacune de ces compétences est évaluée dans sa propre section, et le même poids est attribué à chacune sous la forme d'une répartition équitable des coefficients. Ainsi, les compétences de l'élève en expression écrite comptent autant dans la moyenne de la note finale que ses compétences à l'oral. Il paraît assez surprenant qu'en France, alors même que les programmes soulignent l'importance de l'oral en tant que compétence primordiale dans l'apprentissage d'une langue, l'épreuve orale au baccalauréat soit facultative, voire inexistante pour les étudiants en série scientifique. De plus, pour les étudiants qui choisissent de passer cette épreuve, elle ne semble être guère plus qu'une version orale de l'épreuve écrite, puisque l'entretien porte sur une analyse de textes littéraires. L'épreuve orale en Australie occidentale, en revanche, permet un échange assez libre entre l'examineur et le candidat puisqu'il s'agit d'une conversation générale sur plusieurs thèmes du cours, et donc beaucoup plus proche d'une conversation authentique que l'analyse d'un texte littéraire. D'ailleurs, avec le passage du *TEE* au *WACE*, l'épreuve orale ne vaudra plus 25 pour cent de la note totale de l'examen mais 30 pour cent. Elle prend donc davantage d'importance en comparaison avec les autres sections.

De même, une section de compréhension orale serait la bienvenue au sein du baccalauréat en France, mais on peut suggérer ici la difficulté de la mise en place d'une épreuve de ce genre à l'échelle nationale. En effet, il semble relativement aisé de créer quelques disques pour l'oral en Australie occidentale, et de faire contrôler soigneusement la qualité du son et des locaux d'examen, alors qu'en France cela serait quasiment impossible compte tenu du très grand nombre d'étudiants qui passent tous le baccalauréat d'anglais au même moment.

2. Utilisation de la langue maternelle à l'examen

L'épreuve écrite en Australie occidentale présente un aspect étonnant : pour le *TEE*, toutes les questions et réponses des sections de compréhension orale et écrite se réalisent dans la langue maternelle, c'est-à-dire l'anglais. Pour le *WACE*, seule la section d'expression écrite se rédige uniquement en français. Les autres sections sont constituées d'un assortiment de questions en français et en anglais, auxquelles les candidats doivent répondre dans la langue correspondante.

Plusieurs explications peuvent justifier cet aspect de l'examen. Tout d'abord, l'épreuve de compréhension écrite avec questions et réponses en anglais évacue tout risque d'incompréhension qui ne relèverait pas du texte à étudier lui-même. Les examinateurs savent donc que si le candidat ne répond pas correctement, c'est parce qu'il a mal compris le texte (qui est en français), et non pas la question. Cependant, on pourrait répondre à cet argument que dans une situation authentique, l'échange a lieu dans une seule langue. De plus, répondre en anglais à un texte en français exige un va-et-vient mental de la part de l'étudiant entre les deux langues, ce qui est loin de lui faciliter l'épreuve.

Une deuxième justification possible pour la présence de questions et réponses en anglais est que cela implique, en un sens, un effort de traduction. Ce procédé serait donc un moyen d'introduire quelques aspects de la traduction au sein de l'examen, qui n'est par ailleurs présente sous aucune autre forme. Cependant, nous voyons bien qu'il ne s'agit pas réellement de traduction, mais plutôt de reformulation. De plus, mêler compréhension et traduction irait à l'encontre de la logique de la première justification, qui sépare compréhension du texte et compréhension de la question. Précisons également que les dictionnaires sont interdits au baccalauréat en France, alors qu'ils sont autorisés en Australie occidentale pour le *TEE* et le *WACE*, rendant ainsi certains types d'exercices de traduction redondants.

En comparaison, le baccalauréat français d'anglais teste mieux la maîtrise de la langue, car toutes les questions et réponses sont en anglais. Compte tenu du niveau attendu des étudiants au baccalauréat, si un candidat ne comprend pas une question, c'est parce qu'il ne possède pas les compétences linguistiques requises.

3. Place de la traduction aux examens

En France, les capacités de traduction des étudiants sont testées dans une section spécifiquement réservée à cet effet. Elle est obligatoire pour les élèves en série littéraire, et fait parfois partie de l'épreuve pour les étudiants des séries économique et sociale et scientifique selon les années. Dans le cas du premier groupe d'étudiants qui se destinent souvent à des études littéraires, un exercice de traduction obligatoire est amplement justifié car c'est un moyen presque incontournable de tester les limites stylistiques des candidats. Or, le système de séries n'existe pas en Australie occidentale, et l'imposition d'une épreuve de traduction pour tous à l'examen de fin d'année serait injuste et risquerait de décourager les étudiants aux dispositions moins littéraires. Les programmes en Australie occidentale, comme nous l'avons vu au chapitre II, reposent sur une connaissance de la langue en vue d'une utilisation dans la vie de tous les jours, et donc principalement orale. La traduction a donc moins sa place qu'en France où, en dépit de la présence de l'oral dans les programmes, les thèmes culturels mettent davantage l'accent sur un apprentissage plus littéraire à travers toutes les séries.

Il importe ici de s'interroger plus longuement sur cette question de traduction, et de se demander si sa place aux examens, et dans les programmes de langues au lycée, est réellement justifiée. Tout d'abord, rappelons qu'une épreuve de traduction évalue, certes, la maîtrise de la langue vivante étrangère, mais également, la maîtrise de sa propre langue maternelle. Ainsi, pour l'épreuve de traduction au baccalauréat d'anglais en France, « [s]i des bases solides en anglais sont indispensables, la version est également une épreuve de français » (Roulon, 1998, p. 9). Dans un pays aussi multiculturel que l'Australie, où 24 pour cent de la population est née à l'étranger, contre seulement 8 pour cent en France métropolitaine (ABS, 2006, p. 39 ; Borrel, août 2006, p. 1), une épreuve de traduction peut être considérée comme discriminante à l'égard des nombreux lycéens d'origine étrangère, d'autant plus que « la traduction est difficile avec des groupes linguistiquement hétérogènes » (Cuq & Gruca, 2005, p. 402). Cependant, l'étude d'une langue vivante au lycée étant facultative en Australie, il est peu probable qu'un élève d'origine étrangère ayant des difficultés en anglais choisisse

d'apprendre une langue vivante supplémentaire, surtout avec une épreuve de version en plus.

Néanmoins, plusieurs auteurs remettent en question la validité de la traduction au sein d'un programme de langue. En effet, Gaonac'h (juin 1987, p. 19) renvoie aux idées du psychologue Skinner, pour qui « la traduction n'est ... pas nécessairement le processus essentiel par lequel s'acquiert une L2 » ; inversement, la maîtrise de deux langues ne confère pas automatiquement la capacité de traduire. La traduction serait donc une discipline séparée et non nécessaire à l'apprentissage d'une langue.

D'autre part, d'après Cuq et Gruca (2005, pp. 400-401), la version serait en fait un exercice plus difficile qu'il n'y paraît, puisque l'apprenant ne traduit jamais un texte entier, mais seulement un extrait hors contexte. Cela revient, en quelque sorte, à traduire dans le vide, puisqu'on ne peut traduire un texte correctement qu'avec son contexte. Pour les deux auteurs, la traduction en cours de langue n'a d'intérêt que s'il s'agit d'une traduction orale collective (Cuq & Gruca, p. 402). La version peut ainsi devenir « un exercice de lecture précise et de reformulation ».

D'autres auteurs, principalement des traducteurs professionnels, sont contre ce qu'ils appellent la « traduction pédagogique », car il ne s'agit pas réellement de traduction mais d'une « commutation des codes » (Déjean le Féal, citée par Cuq & Gruca, 2005, p. 400). Pour Déjean le Féal, ce genre d'exercice ne profite ni aux apprenants, ni aux futurs traducteurs, puisqu'il leur enseigne des « réflexes de littéralité » en les focalisant sur le signifié des mots et non pas sur le sens qu'ils donnent à l'ensemble d'un texte. Il faudrait substituer à cette traduction pédagogique « une vraie formation à la traduction interprétative, basée sur la communication et la transmission du sens ». Mais avant de pouvoir enseigner la traduction interprétative aux étudiants, les enseignants ont besoin d'y être formés (Cuq & Gruca, 2005, p. 402).

C'est le philosophe Marc de Launay (2006, p. 14) qui apporte l'argument le plus convaincant : la traduction n'existe que sous forme écrite, elle ne se réalise pas à l'oral. Pour Cuq et Gruca (2005, p. 403), il s'agit là de son « inconvénient majeur : elle ne présente pratiquement aucun intérêt communicatif ». Dès lors, une

pratique purement écrite et non parlée n'a pas sa place dans un programme qui donne priorité aux compétences orales, comme c'est le cas théoriquement en France et en Australie occidentale. C'est peut-être pour cette raison que la traduction n'est obligatoire qu'aux élèves de série littéraire en France, et qu'elle n'a pas toujours lieu au baccalauréat des autres séries.

En définitive, l'épreuve de traduction prend tout son sens et sa place au baccalauréat de série littéraire puisque la traduction est avant tout un exercice littéraire. Mais pour les apprenants des autres séries, et tous les apprenants en Australie occidentale, la traduction est en fin de compte superflue : elle n'est pas indispensable à l'apprentissage d'une langue, elle ne peut jamais avoir lieu dans des conditions adéquates, elle est même contre-productive et mal enseignée, et elle représente l'opposé de l'objectif majeur d'un apprentissage en langue : la maîtrise des compétences orales. Le fait que l'épreuve de traduction ne soit en fait obligatoire que pour un nombre restreint de candidats au baccalauréat en France confirme bien ce point de vue.

4. Systèmes de notation aux conséquences inégales

Une dernière différence majeure entre les examens de fin de lycée en France et en Australie occidentale concerne leurs systèmes de notation. En France, la note finale du baccalauréat est la moyenne des notes obtenues à toutes les épreuves du baccalauréat et ajustées selon leur coefficient. Ainsi, il est tout à fait possible qu'un élève brillant durant l'année obtienne une moyenne médiocre au baccalauréat.

En Australie occidentale, il s'agit d'un système très différent où le candidat est affecté d'un rang sous forme de pourcentage. Ainsi, la note finale obtenue par l'élève à la fin de sa scolarité n'est pas la moyenne de ses notes aux examens, mais son classement par rapport aux autres étudiants ayant passé leurs examens de fin d'année 12 en même temps que lui. Un élève qui obtient une note de 85 pour cent au *TEE* ou *WACE* (les systèmes de notation sont les mêmes) n'a pas une moyenne de 85 pour cent ; cela signifie simplement qu'il ou elle est

meilleur(e) que 85 pour cent des étudiants qui ont passé le baccalauréat la même année. Sa note moyenne réelle peut être de 91, 82, 78...

La note finale est calculée selon un système de standardisation, d'ajustement et de distribution proportionnelle (Curriculum Council, août 2008, p. 13). Tout d'abord, les notes « brutes » obtenues à chaque discipline lors des examens sont ajustées afin de ne pas favoriser ou pénaliser les candidats en fonction des matières qu'ils ont choisi de passer – il est plus facile d'obtenir un score parfait en mathématiques qu'en anglais. Ces notes « brutes » deviennent des « *standardised moderated school assessments* ». Ensuite, les moyennes obtenues en cours durant l'année sont ajustées afin de concorder avec les notes ajustées des examens, et produisent des « *standardised examination marks* ». Finalement, la moyenne est calculée entre « *standardised examination marks* » et « *standardised moderated school assessments* », et cette moyenne est à nouveau ajustée pour finalement devenir un résultat en pourcentage, qui indique le classement de l'élève par rapport aux autres étudiants. Ce système implique évidemment beaucoup plus de calculs. Mais il prend en compte les moyennes des notes obtenues en classe, et pas seulement celles obtenues aux épreuves finales comme pour le baccalauréat en France. Ce système paraît donc plus juste et représentatif du niveau réel de l'étudiant.

Il faut préciser cependant qu'en Australie occidentale, la note du *TEE* ou *WACE* va déterminer l'entrée dans telle ou telle université, qui aura placé une barre d'admissibilité à un certain pourcentage. Les facultés les plus prestigieuses des meilleures universités, comme la médecine ou le droit, peuvent exiger un score minimum de 95 pour cent par exemple. En France, la note obtenue au baccalauréat ne conditionne pas l'entrée dans une université ou dans une Grande École, justement peut-être à cause du fait que cette note n'est pas vraiment représentative du niveau réel de l'étudiant. L'admission en classe préparatoire se fait avant les épreuves de fin d'année et dépend de la moyenne générale de l'élève établie à chaque fin de trimestre. L'entrée en université dépend seulement de l'obtention du baccalauréat, et non pas de la note. Les Grandes Écoles recrutent à travers leurs propres concours.

Ainsi, ce qui compte vraiment en France n'est pas tant la note obtenue au baccalauréat que l'obtention du diplôme. En Australie occidentale en revanche, la note finale constitue une sorte de sésame pour l'accès aux études supérieures.

5. Bilan de chapitre

Cette analyse comparative du baccalauréat d'anglais en France et du *TEE* et du *WACE* en Australie occidentale nous a permis de mettre en évidence les points forts et les points faibles de chaque type d'épreuve. Nous retiendrons des examens d'Australie occidentale la répartition équitable des points entre différentes sections qui correspondent chacune à une compétence de communication : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite. En France, l'épreuve demeure trop littéraire, et ne teste au final que la compréhension et production écrites. L'évaluation des compétences orales est en option pour la majeure partie des candidats français, et n'est pas disponible aux élèves de série scientifique. Le baccalauréat d'anglais a cependant le mérite d'être composé de questions et réponses rédigées exclusivement dans cette langue, ce qui n'est pas le cas pour le *TEE* ou le *WACE*. Compte tenu de cette lacune, il serait propice – malgré les critiques que nous avons évoquées ailleurs – d'inclure un exercice de traduction approprié dans ces derniers afin de tester la maîtrise réelle de la langue par le candidat. Enfin, nous avons vu que la note finale obtenue par les candidats en Australie occidentale reflète la qualité de leurs performances accomplies tout au long de l'année, alors qu'en France cette note représente la moyenne des épreuves seulement. Cependant, la note finale n'est pas aussi déterminante pour l'avenir des étudiants en France qu'en Australie occidentale. Ainsi, le baccalauréat, le *TEE* et le *WACE* ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients, mais il ne faut pas oublier qu'ils sont issus de programmes différents.

Conclusion

L'analyse des langues vivantes étrangères dans le système éducatif français et australien nous fait prendre conscience que les politiques qui régissent aujourd'hui ces systèmes ont évolué à partir d'un contexte historique particulier et de conditions culturelles propres à chaque pays. Certes, chaque système a ses points forts et ses faiblesses. Mais il serait faux de croire que des solutions soient transposables d'un pays à l'autre.

La place des langues vivantes étrangères en France et en Australie a évolué selon des tendances pratiquement inverses : aux progrès considérables réalisés en France au cours des dernières décennies s'oppose le recul flagrant des langues au sein du système éducatif australien. Ce retrait progressif a été soutenu par l'attitude indifférente, voire négative, du public australien au sujet de l'utilité de la maîtrise d'une langue vivante étrangère. L'opposition des deux systèmes se manifeste également par l'absence d'un programme national commun en Australie qui est due au type de gouvernement fédéral de ce pays, alors que les programmes en France sont harmonisés à l'échelle européenne. À cela s'ajoute une formation plus complète pour les futurs professeurs de langues en lycée en France par rapport à celle disponible en Australie occidentale.

Aussi éloignés que soient ces systèmes scolaires l'un de l'autre, nous avons pourtant découvert quelques similarités dans la structure de leurs programmes de langues au lycée. Mais ces similarités consistent surtout d'évidences pédagogiques, et les différences les plus significatives, telles que la flexibilité des horaires, le contenu culturel ou la place de la grammaire au sein des programmes s'expliquent par les approches pédagogiques spécifiques des systèmes scolaires de chaque pays.

Les examens de fin de lycée présentent également des divergences notables. Nous avons découvert principalement que les examens en Australie occidentale évaluent de façon plus exhaustive l'ensemble des compétences de l'apprenant, alors qu'en France, le baccalauréat d'anglais reste trop enclavé dans sa tradition

littéraire. Mais une fois de plus, il faut prendre en compte le cadre socioculturel dans lequel sont ancrés les programmes.

Ce que le lecteur doit donc surtout retenir de notre recherche est l'omniprésence du contexte historique, social et culturel derrière chaque aspect du système scolaire d'un pays. Ainsi, le programme d'anglais en France et le programme de français en Australie occidentale ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients, mais ils émergent d'un cadre de référence qui leur est propre. Il n'existe donc pas de programme unique et parfait qui s'adapterait au système scolaire de tout pays. Il sera pourtant intéressant dans quelques années de constater les conséquences qui feront suite aux changements récents et en cours en France et en Australie occidentale.

Bibliographie

- Ager, D., Muskens, G., & Wright, S. (Eds.). (1993). *Language education for intercultural communication*. Clevedon, Angleterre ; Philadelphie ; Adélaïde : Multilingual Matters.
- Australian Bureau of Statistics [ABS]. (2006). *A picture of a nation*. Extrait le 5 octobre 2009, de [http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/LookupAttach/2070.0Publication29.01.091/\\$File/20700_A_Picture_of_the_Nation.pdf](http://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/LookupAttach/2070.0Publication29.01.091/$File/20700_A_Picture_of_the_Nation.pdf)
- ABS. (1^{er} août 2008). *2006 Census QuickStats : Australia*. Extrait le 21 septembre 2009, de <http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/2006census-quickstats-australia.pdf>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (2009). *Australian curriculum*. Extrait le 21 septembre 2009, de <http://www.acara.edu.au/curriculum.html>
- Australian Language and Literacy Council. (février 1994). *Speaking of business : The needs of business and industry for language skills*. Canberra : Australian Government Publishing Service.
- Borrel, C. (août 2006). Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 : Près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004 [Version électronique]. *INSEE Première*, 1098, 1-4.
- Cercle de recherche et d'action pédagogiques [CRAP]. (décembre 2003). *Les propositions du CRAP – Cahiers pédagogiques*. Paris : Auteur. Extrait en mai 2009, de http://www.debatnational.education.fr/upload/20040211_104927_CRAP.pdf
- Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. Sydney : UNSW Press.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Livre.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Curriculum Council. (1998). *Curriculum framework for kindergarten to year 12 education in Western Australia*. Osborne Park, Australie occidentale : Auteur. Extrait le 18 septembre 2009, du site du Curriculum Council : http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Years_K10/Curriculum_Framework/Curriculum_Framework
- Curriculum Council. (2000). *Number of candidates sitting the Tertiary Entrance Examination in each subject, 1997-2000*. Extrait le 19 septembre 2009, du site du Curriculum Council :

http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Communications/Reports_Statistics/Secondary_Education_Statistics/Secondary_Education_Statistics_2000

- Curriculum Council. (2004). *Number of candidates sitting the Tertiary Entrance Examination in each subject, 2001-2004*. Extrait le 19 septembre 2009, de http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/stats2004/140080_1.pdf
- Curriculum Council. (2008a). *French : WACE written examination – 2010 design brief : Stage 3*. Extrait le 11 août 2009, du site du Curriculum Council : http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Senior_Secondary/Courses/French
- Curriculum Council. (2008b). *Number of candidates sitting the tertiary entrance examination/WACE examination in each subject/course, 2005-2008*. Extrait le 19 septembre 2009, du site du Curriculum Council : http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Communications/Reports_Statistics/Secondary_Education_Statistics/Secondary_Education_Statistics_2008
- Curriculum Council. (mars 2008). *French*. Extrait le 9 mars 2009, du site du Curriculum Council : http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Senior_Secondary/Courses/French
- Curriculum Council. (août 2008). *TEE/WACE examinations handbook : A useful guide for examination candidates*. Osborne Park, Australie occidentale : Auteur. Extrait le 17 août 2009, du site du Curriculum Council : <http://www.curriculum.wa.edu.au>
- Curriculum Council. (2008-2009). *E006 French (Year 12) – 2008-2009*. Extrait le 15 mars 2009, du site du Curriculum Council : http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Senior_Secondary/Subjects/Languages/French
- Curriculum Council. (2009). *Western Australian Certificate of Education : WACE Manual : General information for senior secondary schooling 2009*. Osborne Park, Australie occidentale. Extrait le 19 septembre 2009, du site du Curriculum Council : <http://www.curriculum.wa.edu.au/internet/Communications/Publications>
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International.
- De Launay, M. (2006). *Qu'est-ce que traduire ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Department of Education and Training [DET]. (2008). *Teaching in public schools : A guide for university students*. East Perth, Australie occidentale : Auteur. Extrait le 29 septembre 2009, du site du DET : <http://www.det.wa.edu.au/teachingwa/detcms/teachingwa/teaching-wa/becoming-a-teacher/a-guide-for-university->

students.en?oid=com.arsdigita.cms.contenttypes.FileStorageItem-id-1380906&tab=Main

- DET. (2009). How to become a teacher. Extrait le 30 septembre 2009, de <http://www.det.wa.edu.au/teachingwa/detcms/navigation/becoming-a-teacher/how-to-become-a-teacher/>
- Djité, P. G. (1994). *From language policy to language planning : An overview of languages other than English in Australian education*. Deakin, A.C.T. : National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Eggington, W., & Wren, H. (Eds.). (1997). *Language policy : Dominant English, pluralist challenges*. Canberra : Language Australia ; Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.
- Europa (n.d.). Europa : Les langues et l'Europe. Extrait le 21 septembre 2009, de <http://europa.eu/languages/fr/home>
- Gaonac'h, D. (juin 1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Garfinkel, A., & Hamilton, S. (Eds.). (1976). *Designs for foreign language teacher education*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.
- Instituts universitaires de formation des maîtres [IUFM]. (20 mars 2009). Formation initiale. Extrait le 30 septembre 2009 de <http://www.iufm.fr/devenir-ens/se-former/fi.html>
- IUFM. (2009). Foire aux questions. Extrait le 30 septembre 2009 de <http://www.iufm.fr/applis/faq/faq.php#ancre77>
- Liddicoat, A. J., Scarino, A., Curnow, T. J., Kohler, M., Scrimgeour, A., & Morgan, A.-M. (octobre 2007). *An investigation of the state and nature of languages in Australian schools*. Adélaïde : University of South Australia, Research Centre for Languages and Cultures Education. Extrait le 22 juin 2009, de http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/investigation_languages_in_schools.htm#publication
- Lo Bianco, J., Stefanik, H., Veit, W., Waetcher, I., & Wolf, V. (Eds.). (1988). *Language skills in business, science and technology : A response to Australia's needs – German as an example*. Melbourne : Goethe-Institut.
- Ministère de l'Éducation nationale [MEN]. (7 juin 2001). Enseignements élémentaire et secondaire : Baccalauréat : Définition des épreuves de langues vivantes applicables au baccalauréat général à compter de la session 2002 [Version électronique]. *Bulletin Officiel*, 23, 1201-1205.
- MEN. (3 octobre 2002a). Anglais [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors série* 7, 12-17.
- MEN. (3 octobre 2002b). Annexe 1 : Séries économique et sociale et littéraire [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors série* 7, 97-102.

- MEN. (28 août 2003a). III. – Anglais [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors-série 7*, 11-15.
- MEN. (28 août 2003b). I. – Cadre commun [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors-série 7*, 4-7.
- MEN. (9 septembre 2004a). III. – Anglais [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors-série 5*, 34-37.
- MEN. (9 septembre 2004b). I. – Cadre général [Version électronique]. *Bulletin Officiel, Hors-série 5*, 25-29.
- MEN. (8 juin 2006). Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères [Version électronique]. *Bulletin Officiel*, 23, 1097-1106.
- MEN. (juillet 2008). Les rythmes scolaires. Extrait le 1^{er} septembre 2009, de <http://www.education.gouv.fr/cid2503/les-rythmes-scolaires.html>
- MEN. (juin 2009). Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée. Extrait le 1^{er} juillet 2009, de <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>
- MEN. (12 juin 2009). Organisation des enseignements : Voies générale et technologique au lycée. Extrait en octobre 2009, du site d'ÉduSCOL : <http://eduscol.education.fr/D0056/accueil.htm>
- MEN. (13 juillet 2009). Travaux personnels encadrés. Extrait en juillet 2009, de <http://eduscol.education.fr/D0050/LXTDEF01.htm>
- MEN, & Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR]. (septembre 2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2009*. Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Extrait en octobre 2009, de http://media.education.gouv.fr/file/2009/95/5/RERS_2009_FINAL_WEB_117955.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR]. (septembre 2006). SIAC second degré : Statistiques : Taux de réussite : Langues vivantes étrangères. Extrait le 30 septembre 2009, de http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/stat2006/tx_reussite/taux_reussite_langues_vivantes_etrangees.htm
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Ozolins, U. (1993). *The politics of language in Australia*. Cambridge ; Melbourne : Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
- Roulon, N. (1998). *Réussir la version anglaise au bac*. Paris : Ellipses.

Santacroce, M. (1999). *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère : Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne, Paris.

Scarino, A. (29-30 novembre 2007). *What's happening around Australia? Strategies for change in languages education : A "national" perspective* [PowerPoint slides]. Extrait le 24 juin 2009, de http://74.125.153.132/search?q=cache:K_j6Ko5q4CkJ:former.asiaeducation.edu.au/languages_seminar/powerpoints/Angela_Scarino.pps+what%27s+happening+around+australia&cd=4&hl=en&ct=clnk&gl=au

Service d'information d'aide aux concours [SIAC]. (juillet 2007). CAPES externe et CAFEP-CAPES : Section langues vivantes étrangères. Extrait le 30 septembre 2009 du site du SIAC : <https://gsiac2.adc.education.fr/gsiac2/fGuide>

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.