

## **NOTRE EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE AUX ÉCOLIERS**

### **Résumé**

Les langues étrangères sont considérées comme matière d'enseignement élémentaire dans le curriculum scolaire en Serbie depuis les années soixante du 20<sup>e</sup> siècle. L'apprentissage d'une autre langue, dès l'entrée dans le système pédagogique, a été graduellement mis en place, si bien qu'en 1966 il n'y avait qu'une seule école où on enseignait le français aux écoliers débutants, par contre, en 1968 leur nombre était passé à 12 et quatre langues (anglais, français, allemand, russe) étaient enseignées, pour finir par couvrir la totalité des écoles en 2004. C'est de cette initiative administrative et pédagogique qu'on se rappelle dans cet exposé.

### **Comment nous avons commencé**

Au cours des années soixante du 20<sup>e</sup> siècle, dans l'enseignement des langues étrangères en Yougoslavie/Serbie, le français et le russe, tout comme l'anglais et l'allemand, étaient prévus au curriculum scolaire et proposés comme matière au choix *Langue étrangère* étant, elle, optionnelle mais obligatoire. A cette époque-là cependant, ces deux dernières langues étaient beaucoup moins enseignées que le russe, lequel avait, toutefois, perdu le statut de matière obligatoire qu'il avait eu jusqu'au début des années cinquante, mais dont la présence avait persisté dans certaines régions à presque tous les niveaux d'enseignement. Le français, qui gardait sa réputation traditionnelle de première langue étrangère dans la culture serbe, réussissait à maintenir sa position au niveau des lycées malgré un statut administratif qui l'avait réduit en matière optionnelle non obligatoire. Bien

---

\* [tocanac.dusanka@gmail.com](mailto:tocanac.dusanka@gmail.com)

que de nombreux efforts aient été faits pour établir une proportion harmonieuse entre les quatre langues et maintenir l'équivalence prescrite par les programmes scolaires ainsi que par les décrets qui se sont succédés en 1957, 1959 et en 1963, contrairement aux intentions et malgré des mesures répressives, les statistiques notaient un résultat inverse à celui escompté : au début de la décennie, en 1960, grâce à son statut antérieur de langue obligatoire, la langue russe gardait sa suprématie, tandis que le français disparaissait peu à peu des écoles serbes, suivant une tendance qui semblait devoir s'implanter. D'après ces mêmes données statistiques, l'enseignement du français était ramené à un petit pourcentage, l'allemand n'augmentait pas de manière significative, le russe persistait dans sa position de langue étrangère enseignée au plus grand nombre et une carence en enseignants était évidente dans le cas de l'anglais. Le déséquilibre instauré dans le procès éducatif des langues étrangères dans les écoles serbes n'a jamais abouti à une solution correcte; depuis l'époque évoquée, l'anglais est au sommet dans la distribution des langues en usage et dans l'éducation, suivi par le russe, l'allemand et le français, enseignés dans différentes régions du pays en fonction des choix des administrations scolaires et des enseignants disponibles.

On ne peut pas dire que l'incohérence advenue dans l'enseignement des langues ait laissé sans réactions les institutions et les pédagogues compétents. Cependant, aucune solution n'a été trouvée pour résoudre le problème de façon adéquate. Il était évident que cette situation devenait une menace pour la position prestigieuse dont avait toujours bénéficié le français dans la culture serbe. C'est alors qu'une intervention a été initiée par l'Association pour la collaboration culturelle Yougoslavie-France<sup>1</sup>. Sans tarder, une réflexion sur la position de la langue française en Serbie a été soulevée par ses adhérents et présentée aux autorités éducatives.

De par son programme, l'Association pour la collaboration culturelle Yougoslavie-France s'efforçait d'entretenir et de répandre l'esprit de la culture française et d'assurer parallèlement l'apprentissage du français et sa présence dans notre culture. La diminution des cours de français dans les écoles serbes a incité les responsables de l'Association à intervenir auprès des institutions compétentes. Leur intervention a eu pour résultat la

1 L'Association Yougoslavie-France, à cette époque-là, était une organisation active dans les échanges culturels entre la Yougoslavie et la France.

création d'un enseignement pilote du français en 1966 à l'école *Vladislav Ribnikar* de Belgrade en première année, destiné donc aux écoliers âgés de sept ans. Cette école fonctionne toujours avec le même statut aujourd'hui et marque les dates officielles et administratives des débuts de l'enseignement d'une langue étrangère à l'âge précoce dans le système scolaire.

Dans les années qui ont suivi, ce programme pilote d'apprentissage du français, en tant que nouvelle pratique dans nos écoles, a suscité l'intérêt des institutions pédagogiques mais a aussi attiré l'attention de parents d'écoliers en dehors de l'école pilote. On exigeait le même type d'enseignement pour tous les écoliers et pour toutes les langues enseignées. Dans cette atmosphère, une nouvelle conception de l'enseignement des langues commençait à se préciser laquelle, après deux tentatives, allait aboutir au résultat suivant : elle envisageait une première langue étrangère comme matière obligatoire depuis la première classe et durant toute la scolarité primaire, et une seconde langue optionnelle en cinquième. Les avis en faveur de cette solution étaient unanimes, mais sa réalisation n'était pas possible dans l'immédiat.

Vers la fin des années soixante, beaucoup de questions se posaient à propos de l'apprentissage des langues à l'âge précoce. L'introduction d'une nouvelle matière dans un programme déjà formé sous-entendait avant tout de bousculer l'espace et le temps scolaires, sans oublier la formation des enseignants pour une telle approche pédagogique et les moyens financiers pour mettre en marche le nouveau projet. L'expérience pédagogique et méthodologique nous manquait : prendre exemple sur les modèles appliqués dans différents cours de langues destinés aux enfants en dehors des classes scolaires ne semblait pas utile. Rares étaient à l'époque les écrits théoriques et empiriques qui auraient permis de développer le modèle envisagé. Il fallait donc inventer une approche qui aboutirait à une méthode destinée à une population scolaire jeune.

Motivé par les débats sur l'apprentissage précoce, *l'Institut pour la pédagogie scolaire de Belgrade* s'est engagé dans la mise en oeuvre d'un autre projet pilote dans quelques écoles de Belgrade en 1967/8. Au cours de la première année expérimentale douze écoles élémentaires ont participé au projet, trois par langue (anglais, allemand, français, russe). C'est ainsi que l'apprentissage précoce a pris racine dans les écoles de Belgrade

en fortifiant définitivement l'opinion publique sur la nécessité de l'apprentissage des langues à un jeune âge. En 2003, c'est sur le modèle de cet enseignement pilote que sera fondé un curriculum pour les langues étrangères dont l'application sera obligatoire pour toutes les écoles de Serbie.

### **Projet du Conseil de l'Europe**

L'enseignement précoce des langues étrangères en tant que matière intégrée dans le curriculum scolaire a été actualisé en 1989 par le projet du Conseil de l'Europe *L'Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne*. La question de l'usage des langues par les citoyens européens, notamment par ceux qui appartenaient à l'Union de l'époque, avait été soulevée préalablement dans le cadre du projet *Langues vivantes* dont les *Recommandations* soulignaient la nécessité et l'obligation pour les pays membres d'entreprendre le nécessaire pour faciliter la communication linguistique entre les concitoyens européens. Etant donné le nombre de langues utilisées dans les pays de l'Union européenne, sans vouloir négliger celles des pays actuellement en dehors de l'Union et encore moins celles des petites communautés présentes dans presque tous les pays d'Europe, le Conseil de l'Europe a déclaré que l'apprentissage de plusieurs langues devait avoir sa place dans le système scolaire et que, par conséquent, les autorités de chaque pays devaient développer une nouvelle approche d'apprentissage des langues.

En 1988, au moment où on présentait à Strasbourg les résultats atteints par le projet *Langues vivantes* et où on examinait, en suivant les *Recommandations*, les besoins de la communauté européenne concernant la recherche sur les problèmes de l'usage des langues, où on prenait, enfin, des décisions sur les thèmes de recherche pour le futur projet, la Yougoslavie, qui à l'époque n'était pas membre du Conseil de l'Europe, participait tout de même avec ses représentants aux activités de la Direction pour la promotion des langues européennes. Les représentants des pays membres, au nombre de vingt-cinq, ont alors appris, avec beaucoup d'intérêt, que dans plusieurs régions yougoslaves l'enseignement des langues étrangères était déjà incorporé au système formel élémentaire, donc à l'âge précoce. Les enseignants qui y étaient engagés avaient déjà acquis une certaine expérience en ensei-

gnant l'une des quatre langues étrangères à partir de la première jusqu'à la huitième classe de l'école primaire.

Ce projet, sa phase pilote terminée, devait servir ultérieurement de base à l'enseignement formel des langues dans toutes les écoles de la troisième à la huitième classe, pour être introduit en 2003 en première comme matière obligatoire. En 2007 une seconde langue étrangère allait être introduite comme matière optionnelle pour l'école (au sens de choix de la/des langue/s qui seront proposées), mais obligatoire pour les écoliers. Si bien que dans la majorité des écoles de Serbie au tournant du siècle, au moment où les pays membres du Conseil de l'Europe s'efforçaient d'organiser l'apprentissage dans leurs écoles, nos écoliers avaient déjà l'occasion de pratiquer deux langues étrangères. Il n'est pas sans importance d'ajouter, ce qui a d'ailleurs déjà été mentionné, que dans notre pratique pédagogique il y avait alors toute une école où environ deux mille écoliers se scolarisaient dans leur langue maternelle, le serbe, et en langue française qu'ils apprenaient suivant un programme pilote depuis le début de leur scolarisation. Ils avaient aussi l'anglais comme langue seconde à partir de la cinquième année. En Yougoslavie, le fait que l'approche bilingue dans l'enseignement dans les milieux multiethniques était une pratique appliquée *sine qua non* n'en était pas moins important. Les pédagogues et les psychologues consacrés à la pratique de la langue des enfants dans les milieux multilingues et multiculturels étaient connus par leurs travaux au-delà de nos frontières. Tout cela témoigne de l'expérience et de la compétence des enseignants yougoslaves en la matière. Cette qualité a été déterminante dans la décision de la Direction pour les langues du Conseil de l'Europe, plus précisément le directeur du Projet, monsieur John Trim, d'attribuer la réalisation du projet sur l'apprentissage des langues étrangères ainsi que sur d'autres questions liées au développement des enfants qui vivent dans des régions où se rencontrent différentes cultures, à la Faculté de philosophie de Novi Sad en collaboration avec l'Université du Pays de Galles (Carmarten).

C'est ainsi qu'au sein du grand projet *Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne*, un volet était orienté vers la recherche sur l'enseignement précoce. Selon les propositions données, un atelier *new style* devait servir de cadre pour une réflexion approfondie sur les questions liées à l'apprentissage et à l'enseignement des langues aux jeunes dans toutes

les situations existant en Europe. Les sujets à traiter et les équipes qui s'y engageraient devaient être définis pendant la première séance de l'atelier à l'Université de Carmarten (Pays de Galles), tandis que la présentation des résultats était prévue pour la seconde séance, deux ans plus tard, à l'Université de Novi Sad.

Grâce à la diversité culturelle et linguistique de la région de Voïvodine, la Faculté de philosophie de l'Université de Novi Sad pouvait s'enorgueillir de maints projets concernant les langues régionales ; grâce également aux résultats des chercheurs et à leur compétence, la Faculté a mérité de participer aux projets qui étaient en train de se créer. La présence d'une équipe d'une quinzaine de chercheurs à Carmarten n'étonnait personne<sup>2</sup>. Avec beaucoup d'enthousiasme, on s'attendait à un travail collectif au profit de la didactique des langues et pour le bien des jeunes enfants. Cependant, de manière tout à fait inattendue, les événements politiques ont fait dévier le cours du projet.

### **Ce que l'on sous-entend par enseignement précoce des langues étrangères ou d'une deuxième langue**

Au début de notre siècle, les débats sur l'enseignement des langues sont de plus en plus intenses, ce qui témoigne de l'effort général des populations européennes à s'ouvrir afin d'arriver à une communication efficace avec les peuples voisins. La réflexion sur les besoins langagiers va de pair avec la compréhension que l'enseignement d'une langue depuis le plus jeune âge est une nécessité. En tant que matière scolaire, la langue étrangère est actuellement présente dans les curriculum destinés aux jeunes écoliers dans tous les pays européens. Comme activité pédagogique, elle est entrée dans les jardins d'enfants, c'est-à-dire au niveau préscolaire, dans les classes débutantes des écoles formelles, c'est-à-dire à partir de l'âge de sept ans, encore que dans les régions multiculturelles, la langue maternelle de scolarisation de certaines populations soit souvent enseignée dans les écoles nationales comme une des langues de région. Différentes approches définies par le curriculum scolaire multiplient la détermination

---

2 Nous en citons quelques uns : Melanija Mikeš, Duška Točanac, Radmila Šević, Ivan Ivić, Lucija Čok.

du terme *apprentissage précoce des langues*, lequel s'emploie pour désigner trois groupes d'activités pédagogiques reconnues dans les recherches basées sur différents échantillons et orientées vers différents buts, mais lesquelles analysent toujours le comportement d'un jeune apprenant dans le processus d'apprentissage. Qu'il s'agisse des apprentissages préscolaire, précoce ou bilingue, les problèmes méthodologiques se réduisent au même dénominateur, si bien que les limites entre différentes approches intéressent plus les chercheurs que les résultats obtenus par la mise en œuvre des méthodes.

Le présent exposé s'appuie principalement sur nos connaissances et expériences issues de l'enseignement aux jeunes écoliers dans le cadre du projet organisé par *l'Institut pour l'enseignement et la pédagogie* de Belgrade de 1968 jusqu'en 1975<sup>3</sup>.

On se pose souvent la question de savoir si l'apprentissage précoce est une tendance due à la volonté de moderniser l'enseignement ou une réelle nécessité provenant du progrès global de notre civilisation. Peut-on apprendre à se servir d'une langue étrangère ultérieurement, à l'adolescence ou encore plus tard, à l'âge adulte ? Sûrement. Pendant la Grande guerre, en revenant de la bataille et en traversant la montagne de Kajmakčalan avec ses frères d'armes français, mon grand-père parlait français sans l'avoir jamais appris avant. La nécessité de communiquer avec ses proches est un besoin essentiel d'un individu civilisé motivé par une situation donnée. Il faut reconnaître que, de nos jours, les parents inscrivent leurs enfants dans les jardins d'enfants, également dans les écoles, en fonction des langues qui y sont enseignées, car ils ont en vue leur avenir. Nous vivons à une époque où on pense moins au passé qu'à l'avenir. Mais, il faut aussi reconnaître que de nombreux parents sont malheureux parce que leur situation ne leur permet pas d'envoyer leurs enfants aux cours de langues payants. Par conséquent, l'initiation, à l'école formelle, aux langues étrangères des élèves qui commencent tout juste leur scolarisation est une nécessité qu'on doit considérer comme une obligation pour la formation des jeunes Européens. On peut lire dans les livres traitant de pédagogie que

---

3 Il s'agit de l'enseignement du français à l'école élémentaire *Jovan Cvijić* du 1968 au 1975. Le même type d'enseignement a été appliqué dans les écoles élémentaires *Proleterske brigade* ultérieurement *Stari grad*, et à celle située à Surčin.

la langue maternelle (ou première) est une matière qu'on apprend durant toute sa vie. S'il s'agit d'une langue étrangère, ce principe est certainement un facteur important de réussite. Une durée et une méthode d'enseignement appropriées à l'âge des écoliers sont donc assurément des gages de succès.

### **Les enfants et l'apprentissage des langues étrangères**

L'introduction du français dans les jeunes classes de l'école *Vladislav Ribnikar* s'appuyait sur la thèse de doctorat de Milja Stošić (1962). En appliquant des procédés psychopédagogiques dans un projet pilote sur des groupes d'enfants âgés de sept et de neuf ans, Milja Stošić examine leur aptitude à apprendre une langue autre que maternelle. Les résultats prouvent qu'il n'y a aucune différence dans le progrès entre les deux groupes, l'auteur en tire donc la conclusion que remettre le début de l'apprentissage de la langue étrangère à plus tard ne serait qu'une perte de temps. L'enseignement d'une langue à un jeune âge est conseillé avant tout parce que les enfants possèdent la capacité de produire sans faute les sons de la langue qu'ils apprennent. Le crible phonologique est le problème auquel se heurtent le plus souvent les apprenants adultes, si bien que chez eux, la réception et la production des sons risquent d'être problématiques.

Dans les années où nous avons commencé notre projet pilote, il faut le dire, rares étaient les travaux qui traitaient de questions pédagogiques liées à l'apprentissage des langues par de jeunes écoliers. C'est seulement dans les travaux ultérieurs que les psycholinguistes, suivant le développement des aptitudes langagières, constatent que dans la population des jeunes apprenants des langues maternelle ou étrangère, les capacités psychiques et notionnelles se forment individuellement, tandis que les apprenants adultes réagissent en groupe (ou en plusieurs groupes) à l'intérieur d'une unité. Dans notre cas, l'unité est la classe à l'intérieur de laquelle se distinguent trois groupes de taille à peu près identique, un premier formé de bons élèves, un deuxième d'élèves moyens et un troisième d'élèves plus faibles. Cette différenciation reste marquée durant toute la période d'apprentissage. Cependant, le jeune écolier est un individu en soi : il aime à s'exprimer ou il est plutôt timide, il est désireux de se faire remarquer ou



est un peu indifférent, il découvre facilement la signification des symboles ou saisit facilement les rapports entre plusieurs images, il aime chanter ou dessiner, il a du talent pour le théâtre, il adore imiter ses proches, surtout les personnes qui s'expriment de manière particulière comme, par exemple, son professeur de langue. Il n'est pas nécessaire de discuter sur la différence de comportement des jeunes enfants, comme il ne faut pas non plus nier leur prédisposition commune pour les jeux. Les jeux sous-entendent des gestes et des sons, un contact avec les proches et avec les camarades. En participant aux jeux, les enfants se détendent et expriment leurs penchants pour les activités de groupe ; ils se réjouissent de participer à un événement collectif, même si dans l'entourage on parle différemment, une langue qu'ils savent peu ou ne connaissent pas du tout. Mais tout ce qui se passe ou ce à quoi ils participent les amuse et provoque leur curiosité. Ils font l'effort de comprendre ce qu'on dit, de pénétrer dans une réalité imaginaire pour se l'approprier à la fin du jeu. Certains écoliers s'insèrent rapidement dans la situation, certains y vont doucement. Car, tout composant du processus cognitif se réalise dans un moment différent, si bien que la prononciation et la compréhension de la signification ne se rencontrent pas obligatoirement au même point. Par conséquent, certains élèves réussissent dans l'immédiat à composer leurs répliques plus ou moins correctement, tandis que d'autres arrivent à ce point un peu plus tardivement parce qu'ils ont besoin de temps pour s'adapter aux différents sons, pour reconnaître le lien entre les différents signes morphologiques et la relation entre les images qui soutiennent la signification. La communication avec ce groupe d'enfants viendra un peu plus tard, mais elle se réalisera de toute façon à un moment donné. Il y aura aussi des élèves qui s'épanouiront au moment où l'image, comme soutien à l'apprentissage, sera remplacée par le texte. Le moment où l'enfant reconnaît que les sons prononcés, les mots et les phrases apprises dans les jeux, ont un sens en dehors du jeu, est en fait le point où il se met à apprendre et où ces activités ne sont plus seulement un amusement.

### **Comment les enfants apprennent une langue**

Les enfants commencent à développer leur capacité à utiliser la langue en produisant d'innombrables sons différents qu'ils réduisent pe-

tit à petit aux sons qu'ils entendent dans leur entourage. À l'écoute des voix de leurs proches, ils reconnaissent les sons articulés dans un mot ; ils reproduiront alors quelques mots un peu n'importe comment, mais dont leurs proches saisiront le sens comme un signe de langage qui servira de base au développement de leur capacité communicative. L'écopier qui apprend à parler une langue étrangère à un âge précoce applique le même procédé que pour sa langue maternelle. Cependant, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il se passe au niveau préscolaire ou dans le système scolaire, s'étend sur une longue période avant que les élèves atteignent un degré satisfaisant de réception et de production de la langue à maîtriser. Deux heures par semaine, huit heures par mois réservées par le curriculum pour la langue étrangère, ne permettent pas de réaliser le progrès souhaité. Il manque le bain linguistique aussi bien que l'atmosphère où l'enfant serait exposé à l'écoute de différentes voix. Il est évident que les méthodes classiques d'apprentissage des langues ne sont pas efficaces dans l'enseignement destiné aux jeunes écoliers. Avez-vous connu un enfant qui a appris à parler la langue de sa mère à partir d'un texte, un enfant assis sur une chaise qui écoute sagement ce qu'on lui dit, qui répète sans savoir pourquoi il doit le faire, ou répond avec intérêt à des questions qu'il trouve plutôt bêtes ? Bien sûr que non. Mais vous savez sûrement que les enfants s'identifient facilement aux rôles portés par les héros des jeux, vous savez sûrement qu'ils maîtrisent facilement les notions utilisées dans les chansons et comptines, qu'ils adorent s'exprimer par le dessin. Leur réalité, c'est leur entourage, ce sont les scènes de leur quotidien qui doivent être à leur disposition en classe de langue au lieu des textes sur papier qui sont le support de l'enseignement aux adultes. La question qui se pose est de savoir si un espace inadéquat, salles de classe, tables et sièges fixés, la durée des cours, une discipline stricte etc., si ce milieu scolaire construit sur de nombreuses règles est une atmosphère adéquate pour l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes écoliers. Si mon idée est juste, il faut se poser avant tout la question de la création et de l'utilisation de méthodes destinées à l'âge précoce ; les approches méthodologiques destinées aux enfants comptent obligatoirement sur une ambiance différente de celle à que l'on trouve le plus souvent dans les salles classiques où l'enseignement se déroule. Tout enseignant comprend

ce problème, le problème de la présentation en classe des situations et dialogues, chansons et comptines et tout le reste qui constitue la langue. Il est vrai que de nos jours les salles de classe sont mieux équipées et que l'enseignement se fait dans de meilleures conditions. À l'époque de l'enseignement pilote dans nos écoles il n'en était pas question. Avec 35, souvent 40 élèves, dans une salle équipée juste d'un tableau noir, de pupitres et de chaises, les enseignants aménageaient chaque jour cet espace de manière à ce qu'il satisfasse aux besoins des leçons : le lundi, c'était une salle d'exposition où les élèves observaient des images composées de personnages qui représentaient différentes séquences d'un dialogue. Le mardi, la salle était transformée en théâtre avec une scène sur laquelle les élèves disaient les dialogues appris en les modifiant à leur guise. Il y avait des écoliers qui montraient leur don pour le chant ou la déclamation. Tout était accepté, pourvu que ce soit en français. Le mercredi, on se rendait dans la salle de gymnastique. Les élèves se réjouissaient d'y aller, on y faisait un peu de sport, quelques jeux qu'on ne pouvait pas faire dans la salle de classe, on apprenait ainsi à faire différents gestes. Le jeudi était consacré à l'exploration des régions de France. Au moyen de photos ou d'affiches touristiques, quelquefois à l'aide de livres, les élèves observaient la situation des pays, des villes, des montagnes et des fleuves, et d'autres détails liés à la civilisation française. Le vendredi, la salle de classe était transformée en atelier de peinture. Dessiner sur de vraies feuilles à dessin avec de vraies couleurs, comme de vrais peintres, quel plaisir c'était ! Ils avaient la permission de circuler librement pour consulter leur maître ou leurs amis, et même de quitter la classe pour aller boire de l'eau. À la fin du cours, ils étaient contents, mais barbouillés de toutes les couleurs. Le samedi était un jour qui leur appartenait entièrement. On reprenait ce qu'on avait appris au cours de la semaine, on chantait beaucoup, on fabriquait des dialogues. On se parlait en français.

### **Le matériel linguistique de l'enseignement**

La première rencontre avec nos futurs élèves, en cette année 1968, était stressante pour nous, futurs maîtres. Âgés de six ou sept ans, une quarantaine de filles et de garçons, serrés les uns contre les autres, attendaient

le grand spectacle, *la leçon de français* qui leur avait déjà été annoncée. Un des principes méthodologiques adoptés par les réalisateurs du projet n'admettait que la langue enseignée, donc le français, comme moyen de communication en classe et en dehors de la classe. On comptait sur la curiosité des enfants : on s'attendait à ce qu'ils montrent dès le début le désir de parler avec le maître, si bien qu'ils s'efforceraient de mettre en fonction les répliques acquises. Tout était bien conçu, sauf ce premier contact qui s'est révélé ennuyeux pour les enfants, dont la curiosité de cet événement attendu s'était éteinte, et difficile pour le maître qui n'avait pas réussi à satisfaire les attentes de ses élèves. Les enseignants n'avaient jamais eu d'expérience semblable, de plus ils ne disposaient pas d'outils pédagogiques nécessaires. Il n'existait pas de production locale de cette sorte, les trois méthodes<sup>4</sup> de production française n'étaient pas appropriées.

Le service culturel de l'Ambassade de France avait une grande reconnaissance pour les efforts de *l'Institut pédagogique*, particulièrement pour l'inspectrice, Mme Radmila Čulajević, qui dirigeait le projet pilote ; comprenant le problème, il cédait tout ce qu'il possédait et qui pouvait servir en classe, des livres, des figurines, des cartes géographiques, des affiches présentant différentes régions de France, mais tout compte fait, en peu de temps nous sommes devenues conscientes que c'était à nous-mêmes de créer le matériel pour l'enseignement. Après une discussion avec les enseignantes sur les sujets à présenter en classe, notre inspectrice, qui était le *spiritus movens* du projet, nous a soumis les premières copies qu'elle avait tapées sur une vieille machine (rares étaient les machines électroniques, il n'y avait pas d'ordinateurs) en quatre exemplaires, un pour elle-même et trois pour celles qui transmettraient le contenu en classe. Chaque leçon était présentée en deux colonnes : dans la colonne de gauche se trouvaient les séquences d'un dialogue ou d'un autre texte à apprendre, dans celle de droite, les conseils méthodologiques et pédagogiques à appliquer, ainsi que les répliques supposées des élèves, une prévision des problèmes de phonétique et de syntaxe et des instructions pour

4 La méthode *Je lis, tu lis* introduit le texte dès le début, la méthode *Bonjour, Line*, SGAV (audio-visuelle-globale-structurale) ne satisfaisait pas aux besoins de l'expérimentation, tandis que *Frère Jacques*, la méthode que nous avons introduite ultérieurement, n'était pas prévue pour les débutants.

la correction. C'est de cette manière que l'enseignement a été effectué en première et en deuxième classes, donc au cours de deux années scolaires, à raison de six cours de 45 minutes par semaine, pour un total de 400 cours environ. Pendant toute cette période, les élèves étaient dispensés de texte : sans lecture, sans écriture, ils apprenaient à parler français. Et cela se faisait jusqu'à la troisième année d'apprentissage, quand on posait devant eux le manuel *Frère Jacques*. C'était le dernier moment pour offrir à leur curiosité quelque chose qui approfondirait leurs connaissances : la langue sur le papier. La présence de cette nouvelle forme linguistique était le début d'une nouvelle forme d'apprentissage qui exigeait une autre méthode, d'autres approches qui sous-entendent tous les éléments et toutes les formes de la langue à enseigner et à apprendre.

### Référence bibliographique

Stošić, Milja. 1962. *Početak učenja stranih jezika kod dece kao pedagoški problem*. Thèse de doctorat, Université de Belgrade, Faculté de Philosophie.

**Dušanka Točanac**

## NAŠE ISKUSTVO SA NASTAVOM STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU

### Sažetak

Strani jezik kao predmet u okviru obaveznog obrazovanja dece u osnovnim školama Srbije uvodi se šezdesetih godina XX veka. Taj proces teče postepeno: 1966. godine samo je jedna škola nudila nastavu francuskog jezika za decu ranog uzrasta, a već 1968. godine ovaj broj porastao je na dvanaest škola i četiri jezika (engleski, francuski, nemački i ruski). Od 2004. godine sve škole organizuju učenje stranog jezika na ranom uzrastu. U ovom radu se prisećamo pedagoških i administrativnih odluka koje su pratile ovaj proces.