

LES LANGUES VIVANTES À L'ÂGE PRÉCOCE EN SERBIE: QUELLE(S) INFLUENCE(S) DE L'ENSEIGNEMENT NON FORMEL SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES ?

Résumé

Les langues vivantes, enseignées dans le système scolaire de Serbie depuis sa création au XIX^{ème} siècle, n'ont que récemment (en 2003) été introduites de façon généralisée à l'âge précoce, c'est-à-dire dès la première année de l'enseignement primaire. Longtemps privilège d'un certain nombre d'établissements scolaires expérimentaux, cet enseignement s'est souvent inspiré de l'enseignement non formel des langues dispensé dans des cours de langues vivantes, au sein d'associations ou d'instituts, mais également dans certaines structures préscolaires sous la tutelle de l'Etat, sous forme de cours de langue facultatifs et payants.

Considérant les politiques linguistiques éducatives comme des politiques publiques, cet article se propose de montrer que l'enseignement non formel a influencé les politiques linguistiques éducatives de Serbie de façons diverses, que ce soit sur le plan des pratiques méthodologiques, des idéologies linguistiques ou, plus concrètement, sur celui du choix des langues à enseigner ou de l'âge du début de l'apprentissage.

La mise en relation des évolutions du système scolaire avec celles du secteur de l'enseignement non formel des langues présente de nombreux défis méthodologiques qui sont également abordés dans cet article.

Mots clés : enseignement précoce des langues vivantes, politiques linguistiques éducatives de la Serbie, enseignement non formel des langues.

Depuis l'introduction, sur l'initiative de l'Association culturelle Yougoslavie-France, de l'enseignement précoce et intensif du français dans une école primaire de Belgrade (en 1966), jusqu'à la généralisation de l'enseignement des langues étrangères à partir de la première année

* ljiljana.djuric.55@gmail.com

du primaire dans le système scolaire de Serbie (en 2003, puis, après une courte interruption, de façon définitive en 2005), près de quarante années se sont écoulées.

Pour quelle(s) raison(s) ce processus a-t-il été si long ? Quels obstacles ont empêché une implantation plus rapide des résultats plus que satisfaisants d'une série d'expérimentations pédagogiques, réalisées en Serbie notamment au cours des années soixante-dix, dont tout le pays était alors si fier et sur les résultats desquelles nous nous appuyons encore aujourd'hui ? Quelles conditions ont dû être réunies pour qu'il y ait un changement effectif de politique linguistique éducative ?

Ce sont les théories du changement des politiques publiques – notamment celle de l'analyse cognitive des politiques publiques – qui servent de cadre à notre recherche dont l'objectif est de répondre aux questions posées ci-dessus. En effet, « Une politique publique se définit toujours par rapport au changement, soit que l'on cherche à freiner une évolution, soit que l'on cherche, au contraire, à promouvoir la transformation du milieu concerné » (Muller 2005, in Hoeffler et al. 2014, 132). Ajoutons à cela que les théories du changement des politiques publiques s'intéressent particulièrement au degré du changement et à ses effets, aspects que nous tâcherons d'aborder dans la mesure du possible, étant donné le cadre limité de cet article.

Nous nous proposons donc de préciser tout d'abord, par un bref rappel des concepts fondamentaux, ce cadre théorique, ainsi que les limites spatio-temporelles de notre recherche, puis de présenter les résultats d'une analyse de corpus ; nous nous servons enfin de l'exemple de deux institutions – dispensant un enseignement de langues non formel – significatives pour notre étude, pour tenter de répondre aux questions suivantes :

- Une certaine influence de l'enseignement non formel a-t-elle existé ?
- Si oui, en quoi a-t-elle consisté ?
- Que nous disent les réponses à ces questions à propos des politiques linguistiques éducatives ?
- Quels enseignements peuvent en tirer les divers acteurs de politiques linguistiques éducatives ?

Précisons également que la recherche que nous présentons dans cet article a été inspirée par un sentiment d'insatisfaction dû au constat, qui s'est

imposé tout au long d'une recherche plus ample sur les langues étrangères dans les politiques linguistiques de Serbie¹, que le corpus étudié ne rendait pas justice aux impulsions novatrices venant de l'éducation non formelle : c'est en partant de cette intime conviction qu'est né le besoin de revenir une fois de plus à cet objet de recherche et d'essayer de l'appréhender non-obstant les difficultés, de nature méthodologique avant tout, qui semblent faire obstacle.

Quelques concepts fondamentaux : rappel

L'enseignement formel est dispensé au sein de l'**éducation formelle² dite scolaire** qui, pour reprendre la définition d'Ali Hamadache,

est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. [...] (Hamadache 1993, 11–12)

Les termes *éducation* et *enseignement formels* désignent, dans notre article, l'école primaire qui dure huit ans en Serbie (depuis l'âge de sept ans à quinze ans) dans laquelle l'étude d'une langue étrangère, pendant des décennies, a débuté en cinquième année, c'est-à-dire à l'âge de douze ans.

L'enseignement non formel est dispensé au sein de l'**éducation non formelle** ou **extrascolaire** qui représente « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables » (Coombs et al. in Hamadache 1993, 11). Ces activités sont organisées et structurées, ce en quoi elles se différencient, selon les mêmes auteurs, de *l'éducation informelle* dont les activités sont occasionnelles, diffuses, spontanées, etc.

Comme exemples d'institutions dispensant un enseignement non formel des langues, nous avons choisi l'Institut pour la phonétique, la

1 Thèse de doctorat soutenue à la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade en 2015, publiée dans son intégralité en 2016. Voir la Bibliographie du présent article, Đurić 2016.

2 C'est A. Hamadache qui souligne.

pathologie du langage et l'étude des langues étrangères de Belgrade et l'Association culturelle Yougoslavie-France (aujourd'hui Serbie-France), de Belgrade également.

Ayant évolué au fil du temps, le terme *enseignement précoce* (des langues étrangères), contesté par ailleurs, est plus difficile à cerner. Nous proposons de retenir la définition de Jean-Pierre Cuq car elle convient assez bien à la situation en Serbie, objet de notre étude :

Ce qualificatif caractérise l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à de jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle (on dit aussi enseignement pré-secondaire, pré-élémentaire ou pré-scolaire). Il souligne une situation nouvelle par rapport à la situation scolaire de référence, celle du secondaire, en introduisant, plus tôt que ne le prévoyait la tradition scolaire, l'enseignement-apprentissage d'un nouvel idiome dans le cursus de l'école obligatoire. (Cuq 2003, 199)

Cette situation scolaire de référence en Serbie, nous venons de le dire, a longtemps été (même avant la Deuxième Guerre mondiale) l'apprentissage d'une langue à partir de la cinquième année de scolarisation. Nous considérerons cependant comme précoce uniquement l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge préscolaire et en première ou deuxième année du primaire (à sept ou à huit ans).

Les politiques linguistiques éducatives enfin peuvent se définir comme un ensemble de choix, conscients ou non, des acteurs gouvernementaux concernant les langues (maternelles, de scolarisation, secondes, étrangères, etc.) dans un système éducatif, notamment : le choix des langues à enseigner / à ne pas enseigner, le statut des langues choisies, leur hiérarchie les unes par rapport aux autres, l'âge où débute l'apprentissage, etc. Nous les considérons comme des *politiques publiques* puisqu'elles sont constituées d'un « ensemble de mesures concrètes », qu'elles « compren[nent] des décisions de nature plus ou moins autoritaire » des auteurs gouvernementaux et s'inscrivent « dans un cadre général d'action » ; elles sont destinées à un public (individus, groupes ou organisations, qui sont, dans notre cas, les élèves et leurs familles) « dont la situation est affectée par la politique publique » (Muller 2006, 22–23).

Délimitation spatio-temporelle de notre recherche

Notre recherche se limite à la Serbie, plus exactement à Belgrade, sa capitale, car c'est là qu'ont eu lieu³ les principales innovations, aussi bien dans l'éducation non formelle que dans l'éducation formelle, dans le domaine qui nous intéresse.

Quant à l'époque étudiée, elle s'étend de la fin de la Deuxième Guerre mondiale à 2003, mais nous nous focalisons surtout sur les années soixante et soixante-dix, période particulièrement dynamique dans le développement de l'enseignement des langues vivantes en Serbie.

Influences de l'enseignement non formel : résultats de l'analyse du corpus et défis méthodologiques

Le point de départ de la recherche que nous avons effectuée sur corpus peut être présenté à l'aide de trois hypothèses dont la troisième se rapporte le plus directement au sujet de notre article :

- Hypothèse 1 : Le changement, c'est-à-dire l'introduction généralisée de l'enseignement précoce des langues vivantes en première année du primaire, a été induit par plusieurs facteurs, dont le principal est le changement des objectifs d'enseignement des langues vivantes en Yougoslavie (apprendre une langue pour s'en servir, de façon simple mais effective et efficace, à l'oral tout d'abord, puis à l'écrit).
- Hypothèse 2 : Ce changement a été long à se mettre en place pour des raisons qui relèvent avant tout (mais pas uniquement) d'idéologies linguistiques.

3 Ce n'est pas toujours le cas, des innovations très importantes pour le système scolaire ont vu le jour dans des villes de province. Voici quelques exemples : les premiers jardins d'enfants ont été créés en 1843 en Voïvodine (qui à l'époque faisait partie de l'Autriche-Hongrie), à Subotica ; la première école pour filles a été créée en 1845 à Paraćin, un an avant la création du même type d'établissement scolaire à Belgrade ; l'enseignement bilingue serbo-croate-allemand, puis serbo-croate-français a d'abord été introduit à Bečej, encore en Voïvodine (mais cette fois-ci faisant partie de la Serbie et de la Yougoslavie), en 1957.

- Hypothèse 3 : Le changement a fini par se mettre en place progressivement grâce, entre autres, à l'influence de l'enseignement non formel des langues.

Pour vérifier nos hypothèses, et notamment la troisième, nous avons étudié un corpus constitué d'articles de la plume d'experts (en sciences de l'éducation, politiques éducatives et enseignement des langues) publiés dans deux revues : une revue pédagogique, *Nastava i vaspitanje* (Enseignement et éducation)⁴, dont le premier numéro est paru en mars 1952, et une revue philologique, *Živi jezici* (Langues vivantes)⁵, dont le premier numéro est paru en 1957, et dont la parution a été interrompue en 1993, puis reprise en 2016.

Depuis les débuts de sa parution à nos jours, la revue pédagogique *Nastava i vaspitanje* publie régulièrement des articles sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ; ces articles traitent de sujets généraux, mais également de thématiques propres aux langues enseignées dans le système scolaire de Serbie, notamment l'anglais, l'allemand, le français et le russe – l'italien et l'espagnol ayant été introduits à l'école primaire seulement au début du XXI^{ème} siècle.

Nous avons analysé tous les articles publiés entre 1952 et 1976 et n'en avons trouvé aucun faisant un lien explicite entre l'enseignement non formel et l'enseignement formel des langues. Un titre publié en 1954 a attiré, cependant, notre attention : la traduction (du français) d'un article du professeur Theodore Andersson « Ils ne sont pas trop petits pour apprendre les langues étrangères » (Andersson, NV 1954), dans lequel il est question d'apprentissage à l'âge de cinq ans et où Andersson présente un certain nombre d'exemples de jardins d'enfants aux Etats Unis d'Amérique qui dispensent ce type d'enseignement précoce. Ce texte reste l'unique traitant de cette problématique. Parmi les auteurs des autres textes pouvant être indirectement reliés à l'objet de notre recherche, un seul se déclare favorable à un apprentissage précoce des langues, même à l'âge préscolaire (Bakovljević, NV 1956), tandis que les autres s'intéressent soit à la période orale dans l'apprentissage des langues à l'école primaire (Arsenijević, NV 1962), soit à l'acquisition

4 Nous évoquerons cette revue sous les initiales NV.

5 Nous évoquerons cette revue sous les initiales ŽJ.

du vocabulaire fondamental (Točanac, NV 1974), ou alors donnent des recommandations méthodologiques à propos de l'enseignement expérimental (du russe) à partir de la 1^{ère} année du primaire (Mitropan, NV 1969), adressant parfois des critiques peu fondées de ce type d'enseignement (Dimitrijević, NV 1970). Un texte mérite également d'être mentionné, celui de Pera Polovina, professeure de didactique du français langue étrangère à la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade, dans lequel elle présente une thèse de doctorat sur laquelle nous reviendrons par la suite, celle de Milja Stošić, sur le début de l'apprentissage des langues étrangères en tant que problème pédagogique (Polovina, NV 1964).

Dans le corpus *Živi jezici*, pour la même période nous constatons la même absence de référence à l'enseignement non formel des langues, bien qu'un compte rendu des activités de l'Association pour les langues et les cultures étrangères (qui publie la revue en question) de 1960 mentionne les deux institutions (l'Institut pour la phonétique, la pathologie du langage et l'étude des langues étrangères et l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France) comme responsables de stages de formation continue pour les enseignants de langues des écoles primaires et secondaires. Quelques autres articles méritent notre attention en ce qu'ils mettent en avant des propositions de changements allant vers un enseignement des langues avant l'âge de douze ans : celui de Zlatko Melvinger, de 1957 (précédant la réforme scolaire de 1958), dans lequel il propose l'enseignement d'une langue à partir de la troisième année du primaire et ce en lien avec un changement des objectifs d'apprentissage – développement de la capacité de s'exprimer, oralement et par écrit, d'une façon simple, etc. (Melvinger, ŽJ 1957). A partir de l'introduction de la méthode orale pendant le premier semestre de la cinquième classe, plusieurs articles évoquent des difficultés méthodologiques : enseignants peu préparés à ce type d'enseignement, raison pour laquelle l'application en a été différée d'un an ; manque de matériels didactiques appropriés, comblé par l'engagement d'enseignants expérimentés pour l'élaboration de matériels répondant à ce nouveau besoin, etc. Et enfin, en 1961, un article parle de l'expérimentation de l'Institut réalisée dans les troisièmes et quatrièmes classes de quelques écoles primaires de Belgrade, dont les

résultats, très positifs, confirment l'hypothèse que la méthode orale en début d'apprentissage est efficace et motivante et qu'elle pourrait être appliquée à des élèves encore plus jeunes (Momčilović, ŽJ 1961).

Les résultats obtenus par l'analyse de notre corpus n'ont donc pas permis de confirmer notre hypothèse concernant l'influence supposée de l'enseignement non formel sur l'enseignement formel. Les articles que nous avons mentionnés plus haut montrent cependant que les experts avaient connaissance des expérimentations et innovations dans l'enseignement non formel. Les propositions de débiter l'apprentissage d'une langue de plus en plus tôt sont à mettre avant tout en relation avec le changement des objectifs d'apprentissage (apprendre avant tout à s'exprimer à l'oral), avec les avancées de la didactique des langues étrangères, tout comme avec les recommandations venant de l'UNESCO.

Mais bien que le travail sur corpus n'ait pas donné les résultats escomptés, notre intime conviction demeure : ce qui se passait dans les deux institutions d'éducation non formelle mentionnées plus haut ne pouvait laisser indifférents ni les experts en didactique des langues ni les parents d'élèves. Une brève présentation de leurs activités devrait justifier notre intime conviction.

Deux exemples significatifs : un institut et une association

L'Institut pour la phonétique, la pathologie du langage et l'étude des langues étrangères : La recherche scientifique à l'honneur.

L'Institut a été fondé en 1952 sous la tutelle de l'Académie serbe des sciences et des arts et a commencé son activité en 1953. L'activité la plus importante était le développement de la didactique des langues qui se réalisait par l'organisation de cours d'anglais basés sur la méthode audiovisuelle (150 apprenants en 1953 ; en 1963 il y en avait 3.900 pour six langues, en 1982, année record, 16.400 apprenants de six langues⁶). D'après Ignjatić, dès 1955 l'Institut disposait à Belgrade d'un véritable réseau de laboratoires pour l'apprentissage de l'anglais (in Ignjačević 2006, 167).

6 Informations reprises sur le site officiel de l'Institut (www.isj.rs, consulté en septembre 2016).

Une importante série d'expérimentations dans les 3^{èmes} et 4^{èmes} classes de certaines écoles primaires de Belgrade a été réalisée en 1960. Milja Stošić, quant à elle, a réalisé sa recherche au cours de l'année scolaire 1960/1961 à l'école primaire « Janko Veselinović », où elle a enseigné l'anglais⁷ à des élèves de six ans et demi à sept ans et demi, ainsi qu'à des élèves de neuf ans et demi à dix ans et demi, puis a testé régulièrement (après le troisième, puis le sixième et enfin le huitième mois d'apprentissage), les deux groupes qui présentaient, par ailleurs, les mêmes caractéristiques psycho-sociales. Dans le livre, publié par l'Institut, où sa recherche est présentée en détail, elle conclut qu'il faut commencer l'enseignement des langues étrangères dès le début de la scolarisation, à l'âge de 7 ans (Stošić 1963, 211). En 1964, un département pour l'enseignement extrascolaire est créé à l'Institut. Afin de rendre cet enseignement accessible au plus grand nombre, les cours – payants – sont implantés dans plusieurs écoles primaires de Belgrade. Une importante production de matériels didactiques y a lieu également dont l'élaboration commence en 1957. Les manuels scolaires créés par les équipes de l'Institut commencent à être utilisés dans les classes de cinquième en 1961 et dans les premières classes des lycées en 1966.

Création de cours de français à l'Association culturelle Yougoslavie-France : Renouveau d'une tradition (élitiste ?)

L'Association culturelle Yougoslavie-France, qui assure la continuité d'une longue tradition de francophonie et de francophilie présente, notamment en Serbie, depuis le XIX^{ème} siècle, ouvre des cours pour lycéens et étudiants en 1954, puis pour élèves de l'école primaire, avec l'idée de renouveler la tradition de deux écoles fréquentées par un bon nombre d'enfants appartenant à l'élite de l'entre-deux-guerres, le Collège Saint-Joseph et l'Institut français. Dès les années 1960, période difficile dans les relations entre la Yougoslavie et la France, quand l'enseignement du français (comme de l'allemand, d'ailleurs) semble condamné à disparaître, un jardin d'enfants « français » y est ouvert. Entre 900 et 1100 apprenants de tous âges par an fréquentaient ces cours (Đurić 1995, 59). En réaction au danger réel de voir le français cesser d'exister dans les écoles primaires

7 Cours quotidiens de trente minutes.

de Serbie, mais souhaitant aussi assurer la continuité dans l'apprentissage, l'Association propose en 1965 l'introduction du français intensif (10 cours par semaine), avec des éléments d'enseignement bilingue, dans une école primaire au centre de Belgrade, « Slobodan Princip Seljo », devenue plus tard l'école expérimentale « Vladislav Ribnikar ». Les liens entre les deux institutions, l'Association et l'école primaire, sont restés très forts jusqu'à la suppression des cours de français à l'Association, en 2000, par le président Svetomir Jakovljević et le Comité de direction de l'Association. Mais pendant près de quarante ans les élèves du préscolaire de l'Association pouvaient s'inscrire à l'école « Vladislav Ribnikar » malgré le principe de territorialité qui était en vigueur à cette époque-là, c'est-à-dire qu'ils jouissaient du privilège de s'inscrire dans une école de leur choix, hors secteur. La synergie entre les deux institutions, ainsi qu'avec le Lycée III et le Lycée Philologique de Belgrade, a permis la formation d'un nombre important de francophones de haut niveau.

Ces deux institutions d'éducation non formelle présentées comme exemples (les plus significatifs, mais non les seuls), ont en commun la période à laquelle elles ont commencé à dispenser des cours de langues, période marquée par une grande ouverture de la Yougoslavie sur le plan de la politique étrangère. Ces cours de langue, peu de temps après leur création, ont commencé à être proposés à de jeunes élèves (d'âge précoce, tel que nous l'avons défini : préscolaire, I^{ère} et II^{ème} année du primaire). Les deux institutions ont conçu un apprentissage dans la continuité, souvent parallèle à la scolarisation, cette activité pédagogique créant un nouveau besoin, celui de continuer, au sein du système formel, les apprentissages commencés au sein de l'éducation non formelle – nouveau besoin se traduisant par la pression des parents sur les autorités éducatives⁸ puisque le système ne pouvait y répondre.

D'autres aspects de l'activité pédagogique (notamment le nombre de langues proposées, l'utilisation des laboratoires et des manuels, etc.) des deux institutions présentent des caractéristiques différentes. Nous les comparons dans le Tableau qui suit :

8 C'est justement le sentiment de frustration de parents de très jeunes élèves des cours préscolaires de l'Association Yougoslavie-France qui est à l'origine de la proposition de créer une école expérimentale avec un enseignement intensif et précoce du français. Nous donnons, à la fin de cet article, un résumé de l'entretien que nous avons réalisé avec le professeur Radivoje Konstantinović, auteur de cette proposition.

Caractéristiques de l'Institut et de l'Association.

	Institut	Association
Enseignement précoce	Oui	Oui
Point de départ / Impulsion	Recherche en didactique des langues + renforcement de la présence de l'anglais	Renouvellement de la tradition + renforcement de la présence du français
Langues proposées	L'anglais surtout (à certaines périodes, 95% des élèves), mais également le français, l'allemand, le russe, l'italien, l'espagnol, le grec moderne, le serbe langue étrangère...	Le français uniquement.
Laboratoires de langue	Oui	Non
Manuels	Elaborés à l'Institut	Manuels d'éditeurs français

Les deux institutions ont joué à des moments précis des rôles d'acteurs de politiques linguistiques éducatives, l'Institut par son expérimentation en 1960, l'Association par sa proposition d'introduire un enseignement précoce et intensif du français en 1966. Mais avec les autres institutions du même type, l'enseignement non formel précoce a prouvé qu'un jeune enfant pouvait, à travers des activités ludiques, acquérir des bases en langue étrangère, sans que pour autant son développement intellectuel et son identité en soient affectés, comme certains le craignaient.

A l'époque de ces fameux débuts, en dépit d'une ouverture réelle du pays vers les pays occidentaux (mais c'était, en même temps, l'ère du rapprochement avec l'URSS), le choix des langues à l'école primaire était pratiquement réduit à l'anglais et au russe. L'enseignement non formel a réintroduit l'idée d'un plus grand choix de langues dès le plus jeune âge.

Cette influence, par la preuve tangible sur l'évolution des idéologies linguistiques ordinaires, ne doit pas, à notre avis, être sous-estimée. Pour citer Thomas Ricento (2007, 9), les idéologies à propos des langues en général ou d'une langue en particulier ont un effet réel sur les politiques et les pratiques linguistiques, et marquent en grande partie la limite de ce qui est possible ou ne l'est pas dans le domaine de l'aménagement linguistique et de l'élaboration des politiques.

Conclusion

Comme nous pouvons le constater, les facteurs les plus importants qui marquent toute politique linguistique – idéologiques, épistémologiques et socio-politiques (Filipović 2007, 28) – peuvent être décelés dans les influences exercées par l'enseignement non formel sur l'enseignement formel des langues.

Malgré l'absence de prise en considération explicite de l'enseignement non formel par les experts en langues attachés plutôt au système scolaire formel (ce sont deux mondes qui ont du mal à se rencontrer, car ils se perçoivent mutuellement comme antagonistes, le non formel se nourrissant souvent des insuffisances du formel), l'influence analysée se retrouve à plusieurs niveaux : si, pour décrire le changement, nous comparons la situation initiale à la situation actuelle, nous pouvons conclure que la politique linguistique éducative a fait passer le début de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire de Serbie de 12 ans à 7 ans et que le degré de changement est important, car il concerne toutes les dimensions du système – programmes scolaires, méthodologie, formation des enseignants, organisation/horaires, manuels/matériels scolaires, financement, etc. Ce changement est le résultat de petits changements, « graduels » mais « transformateurs » ! (Streek et Thelen 2005), initialement dans un certain nombre d'écoles primaires expérimentales de la capitale, avec un enseignement de plus en plus précoce (à partir de la 4^{ème} année de scolarisation, puis, chronologiquement⁹, à partir de la 1^{ère}, puis de la 2^{ème} et enfin de la 3^{ème} année de scolarisation), pour en arriver à un dispositif généralisé dans le pays tout entier (à partir de la 1^{ère} année de scolarisation).

Aujourd'hui, l'apprentissage de la première langue étrangère commence donc pour tous les élèves de Serbie à l'école primaire, à l'âge que nous avons défini comme précoce. Nombreux sont ceux qui ont commencé cet apprentissage dans le jardin d'enfants. Alors, avons-nous atteint la situation idéale ? Dans l'avenir, les enfants apprendront-ils deux langues étrangères à l'âge précoce ? Nous pouvons le supposer aisément en obser-

9 Toutes les fois que le système scolaire décidait d'élargir l'expérimentation avec l'intention de la généraliser, il se heurtait à des problèmes dus au manque d'enseignants qualifiés. C'est pourquoi il y a une montée dans l'âge des élèves : le début en 1^{ère} année du primaire exigeant d'assurer un enseignement de huit ans, on a tenté de raccourcir la période en commençant en 2^{ème}, puis en 3^{ème} année.

vant la publicité pour un jardin d'enfants privé de Belgrade où l'anglais et l'allemand sont enseignés parallèlement!

Pour finir, soulignons encore une caractéristique du changement étudié : il semble ne plus être **réversible** (la tentative de supprimer l'enseignement précoce en 2004 a échoué) ; en effet, « la structure cognitive et normative qui encadre les auteurs est pour la plupart du temps stable mais appelée à évoluer sous l'effet de l'introduction de nouvelles croyances qui finissent par invalider l'ancienne matrice » (Hoeffler et al. 2014, 135).

La question des *effets* (réels) du changement est restée cependant sans réponse. Nous la formulons sous forme de nouvelles questions : le changement étudié a-t-il permis au système scolaire de Serbie d'évoluer vers

- une plus grande équité,
- une plus grande ouverture au plurilinguisme ?

Espérons que ces questions inspireront de jeunes chercheurs qui sauront trouver des réponses.

RESUME DE L'ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR RADIVOJE KONSTANTINOVIĆ (Belgrade, 21 février 2017)

En organisant, les 7 et 8 octobre 2016 à la Faculté de Philologie de l'Université de Belgrade, la conférence internationale *L'apprentissage précoce et initial des langues étrangères dans l'enseignement primaire*, la Faculté de Philologie, l'Association de coopération culturelle Serbie-France et l'Association pour les langues et les littératures étrangères de Serbie ont souhaité rappeler l'introduction – sur l'initiative, en 1966, de l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France – de l'apprentissage précoce des langues étrangères dans le système scolaire de Serbie¹⁰.

Cette importante innovation a été proposée, en 1966 disions-nous, par le professeur Radivoje Konstantinović qui était, à l'époque, jeune maî-

10 Depuis, l'apprentissage précoce des langues étrangères a donné lieu à l'introduction de diverses innovations qui, dernièrement, se focalisent sur les questions telles que l'enseignement de disciplines non-linguistiques en langue étrangère, l'apprentissage collaboratif, la numérisation et les médias sociaux dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, etc.

tre de conférences à la Chaire d'études romanes de la Faculté de Philologie et membre du Conseil administratif de l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France. Nous l'avons prié de nous raconter dans quelles circonstances l'idée est née, de quelle manière s'est déroulée l'implantation de cette innovation, par qui elle a été soutenue, etc. L'entretien, semi-directif au début, est vite devenu spontané, et ce texte, écrit d'après les notes prises au cours de l'entretien, a été vérifié et complété par le professeur que nous remercions vivement par cette occasion.

Le professeur Konstantinović a eu l'idée de trouver une école primaire où on pourrait introduire l'enseignement expérimental du français dès la première année du primaire quand son fils Philippe, comme d'autres enfants qui fréquentaient « le jardin d'enfants français », en fait, le jardin d'enfants de l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France, se préparait à entrer à l'école primaire. Tous les parents (à côté des professeurs Izabela et Radivoje Konstantinović, il y avait également la poétesse Mira Alečković, le poète Ivan V. Lalić, le neuro-psychiatre Maksim Šternić, la cantatrice Breda Kalef et d'autres), dont certains étaient des anciens élèves de l'école française Saint-Joseph de Belgrade, souhaitaient éviter l'interruption de l'apprentissage du français que les enfants avaient appris avec profit dans le jardin d'enfants de l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France. L'idée, inspirée par des solutions concrètes déjà appliquées dans d'autres pays, par exemple en Bulgarie, a été accueillie très favorablement au sein de l'Association de coopération culturelle Yougoslavie-France. Il fallait donc, et le plus vite possible, trouver une école primaire, mais également obtenir un soutien politique¹¹.

Ce soutien politique, grâce aux démarches du professeur Konstantinović et de Mira Alečković, a été trouvé auprès d'un certain nombre d'hommes politiques, notamment auprès de Mile Žegarac, vice-président du Conseil municipal de la Ville de Belgrade, et de Vukoje Bulatović, directeur du quotidien *Politika* – en effet, les deux hommes avaient fait des études de langue et de littérature françaises et pouvaient comprendre l'intérêt politique du projet. Quant à Milan Milutinović, membre du Présidium

11 Rappelons que les relations politiques entre la Yougoslavie et la France s'étaient dégradées à la fin des années cinquante et au début des années soixante, la Yougoslavie soutenant ouvertement l'indépendance de l'Algérie.

de l'Union de la jeunesse socialiste et président de la Commission chargée des relations internationales, il avait accepté de donner son soutien, mais avec une certaine réserve.

En ce qui concerne le choix de l'établissement scolaire, il est tombé sur l'école « Slobodan Princip Seljo », dont la directrice, Marija Nedeljković, était la belle-mère du professeur Konstantinović. Son successeur, l'épouse de Prvoslav Raković, directeur de l'usine automobile Zastava de Kragujevac, a adopté l'idée à son tour. Le professeur Konstantinović a élaboré le programme qui prévoyait que toutes les matières scolaires dites narratives soient enseignées en français.

La France, de son côté, a soutenu le projet en faisant rapidement venir un instituteur de France.

Avec le temps, les conditions d'embauche des enseignants sont devenues de plus en plus sévères : tous les candidats, bien que munis d'un diplôme universitaire, devaient passer un examen devant le professeur Konstantinović, rejoint plus tard par le professeur Vitanović de la Chaire d'études romanes également. Ce que l'on recherchait, c'était des enseignants capables de communiquer spontanément en français.

Radmila Čulajević, conseillère pour la langue française à l'Institut pédagogique, a, elle aussi, contribué à l'implantation de cette innovation pédagogique qui, dès l'année suivante, a été élargie sur les autres langues enseignées comme langues étrangères (l'allemand, l'anglais et le russe en plus du français), dans trois écoles primaires pour chacune des langues. Plus tard, un enseignement intensif du français a été introduit au Lycée III de Belgrade, ainsi qu'au Lycée II, devenu le Lycée philologique que nous connaissons aujourd'hui.

Références bibliographiques

*Corpus*¹²

Anderson, Teodor. 1954. „Oni nisu suviše mali da uče strane jezike.” *Nastava i vaspitanje* 3 (1- 2): 128–131.

12 Les articles sont cités dans l'ordre dans lequel ils sont évoqués dans ce travail.

- Bakovljević, Milan. 1956. „O boljim mogućnostima za učenje stranog jezika u školama.” *Nastava i vaspitanje* 5 (8): 484–487.
- Arsenijević, Nada. 1962. „Prilog proučavanju oralne nastave.” *Nastava i vaspitanje* 11 (7–8): 384–390.
- Toćanac, Dušanka. 1974. „Prilog proučavanju osnovnog rečnika francuskog jezika u početnim razredima osnovne škole [uzrast od sedam do deset godina].” *Nastava i vaspitanje* 23 (4): 504–511.
- Mitropan, Petar. 1969. „Eksperimentalna nastava stranih jezika u I razredu osnovne škole, s posebnim osvrtom na nastavu ruskog jezika.” *Nastava i vaspitanje* 18 (1): 23–29.
- Dimitrijević, Naum. 1970. „Nastava stranih jezika u mlađim razredima osnovne škole.” *Nastava i vaspitanje* 19 (1): 12–30.
- Polovina, Pera. 1964. „Dr Milja Stošić, 1963, 'Početak nastave stranih jezika kod dece kao pedagoški problem'.” *Nastava i vaspitanje* 13 (5–6): 322–323.
- Melvinger, Zlatko. 1957. „Reforma školstva i problemi nastave stranih jezika u obaveznoj školi.” *Živi jezici* 1 (1–2): 71–76.
- Momčilović, Milena. 1961. „Govorni jezik u nastavi stranih jezika.” *Živi jezici* 3 (1–2): 1–15.

Bibliographie

- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Đurić, Ljiljana. 1995. „Alijansa Jugoslavija-Francuska i škola francuskog jezika Jelena Anžujaska – istorijat, delatnost, težnje.” *Glossa* 1 (1): 59–60.
- Đurić, Ljiljana. 2016. „Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije.” Thèse de doctorat, Université de Belgrade, Faculté de Philologie. [Les langues étrangères dans la politique éducative de Serbie]
- Filipović, Jelena. 2007. „Ideologija jezika i standardizacija: istorija i budućnost srpskog standardnog varijeteta.” *Primenjena lingvistika* 8: 22–32.
- Hamadache, Ali. 1993. *Articulation de l'éducation formelle et non formelle*. Paris : UNESCO.

- Hoeffler, Catherine, Clémence Ledoux, Pauline Prat. 2014. "Changement." In *Dictionnaire des politiques publiques*, Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet (dir.), 4^{ème} édition, 132–140. Paris : Presses de Sciences Po.
- Ignjačević, Anđelika. 2006. *Engleski jezik u Srbiji*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Muller, Pierre. 2006. *Les politiques publiques*, 6^{ème} édition mise à jour. Paris : PUF.
- Ricento, Thomas, ed. 2007. *Language Policy, Theory and Method*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Stošić, Milja. 1963. *Početak učenja stranih jezika kod dece kao pedagoški problem*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
- Streek, Wolfgang et Kathleen Thelen, eds. 2005. *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford : Oxford University Press.

Ljiljana Đurić

RANO UČENJE STRANIH JEZIKA U SRBIJI: UTICAJ NEFORMALNOG OBRAZOVANJA NA JEZIČKE OBRAZOVNE POLITIKE

Sažetak

Strani jezici, koji se u sistemu obrazovanja Srbije uče od njegovog uspostavljanja u XIX veku, tek su u novije vreme (2003. godine) uvedeni za sve učenike počev od prvog razreda osnovne škole kao obavezan nastavni predmet. Učenje na ranom uzrastu, dugo privilegija malobrojnih oglednih škola, neretko je uvođeno pod uticajem neformalnog obrazovanja – to jest nastave stranih jezika pri institutima i udruženjima, ali i pri državnim predškolskim ustanovama u kojima su se nudili fakultativni tečajevi stranih jezika koje su roditelji dodatno plaćali.

Sagledavajući jezičke obrazovne politike kao javne politike, u ovom članku težimo da pokažemo različite uticaje neformalnog obrazovanja na odluke prosvetnih vlasti Srbije u vezi sa sve ranijim uvođenjem nastave stranih jezika u osnovne škole; ti uticaji se

mogu uočiti na različitim nivoima: na planu metodskih orijentacija i nastavne prakse kao i jezičkih ideologija, ili, još konkretnije, na izbor jezika koji će se učiti ili na uzrast na kojem se učenje započinje.

Dovođenje u vezu razvoja sistema obrazovanja sa razvojem sektora neformalne nastave jezika predstavljalo je, u ovom istraživanju, izvestan metodološki izazov, o čemu je u radu takođe reč.

Ključne reči: učenje stranih jezika na ranom uzrastu; jezičke obrazovne politike u Srbiji; neformalno jezičko obrazovanje.