



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

The organisation of language education in small states
L'organisation de l'enseignement des langues
dans les petits Etats
Francesca Junyent Montagne



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

The organisation of language education in small states
L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits Etats

In 1994, upon the initiative of Austria and the Netherlands, with special support from France, eight states founded the European Centre for Modern Languages (ECML) as an Enlarged Partial Agreement of the Council of Europe. It was to become „a forum to discuss and seek solutions to the specific tasks and challenges that face them in the coming years and which will play a decisive role in the process of European integration“. At the time of writing, thirty-three states¹ subscribe to the Partial Agreement. Following a successful initial trial period (1995-1998), the continuation of the activities of the Centre was confirmed by Resolution (98) 11 of the Committee of Ministers.

The aim of the Graz Centre is to offer – generally through international workshops, colloquies and research and development networks and other expert meetings – a platform and a meeting place for officials responsible for language policy, specialists in didactics and methodologies, teacher trainers, textbook authors and other multipliers in the area of modern languages.

The organisation of language education in small states is edited within the framework of the first medium-term programme of activities of the ECML (2000-2003).

The ECML's overall role is the implementation of language policies and the promotion of innovations in the field of teaching and learning modern languages. The publications are the results of research and development project teams established during workshops in Graz. The series highlights the dedication and active involvement of all those who participated in the projects and in particular of the group leaders and co-ordinators.

¹ The 33 member states of the Enlarged Partial Agreement of the ECML are: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Malta, Netherlands, Norway, Poland, Romania, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, "the former Yugoslav Republic of Macedonia", United Kingdom.

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l'Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d'un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d'intégration européenne. À ce jour, trente-trois États¹ sont membres de l'Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L'objectif du Centre de Graz est d'offrir — généralement sous forme d'ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d'experts — une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d'enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultipliateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits États* est publiée dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L'objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Ces publications sont l'aboutissement de projets de recherche et de développement issus d'ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l'engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part à ces projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-trois États membres signataires de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

The organisation of language education in small states

**L'organisation de l'enseignement des langues
dans les petits Etats**

Francesca Junyent Montagne

with contributions from / *avec la contribution de*

Maria Teresa Cairat Vila

Antoinette Camilleri Grima

Gudrun Hrefna Gudmundsdottir

Johanna Kapitánffy

Kalevi Pohjala

**European Centre for Modern Languages, Graz
Centre européen pour les langues vivantes, Graz**

**Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe**

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the prior permission in writing from the Publishing Division, Communication and Research Directorate.

The opinions expressed in this publication are not to be regarded as reflecting the policy of any government, of the Committee of Ministers or the Secretary General of the Council of Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Cover design / Couverture: Gross Werbeagentur, Graz
Printer / Imprimerie: Druckerei Bachernegg, Kapfenberg
Layout / Mise en page: Stenner + Kordik, Graz

Council of Europe Publishing / Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5124-5
© Council of Europe, June 2003
© Conseil de l'Europe, juin 2003

Table of contents

Foreword	5
Introduction <i>Francesca Junyent Montagne</i>	7
Case study of Andorra <i>Maria Teresa Cairat Vila</i>	9
The linguistic situation in Finland <i>Kalevi Pohjala</i>	15
The teaching of languages in public education in Hungary <i>Johanna Kapitánffy</i>	21
Language education in Iceland: A case description <i>Gudrun Hrefna Gudmundsdottir</i>	29
Case study of Malta <i>Antoinette Camilleri Grima</i>	35
The organisation of language education in small states and in states whose language is a lesser used language <i>Antoinette Camilleri Grima, Rapporteur General</i>	43
The contributors	49

Sommaire

Avant-propos	51
Introduction	
<i>Francesca Junyent Montagne</i>	53
Etude de cas d'Andorre	
<i>Maria Teresa Cairat Vila</i>	55
La situation des langues en Finlande	
<i>Kalevi Pohjala</i>	63
L'enseignement des langues dans l'éducation publique en Hongrie	
<i>Johanna Kapitánffy</i>	71
L'enseignement des langues en Islande: une étude de cas	
<i>Gudrun Hrefna Gudmundsdottir</i>	81
Etude de cas de Malte	
<i>Antoinette Camilleri Grima</i>	89
L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits pays et ceux dont la langue est moins répandue	
<i>Antoinette Camilleri Grima, Rapporteur Général</i>	97
Les contributeurs	102

Foreword

The experiences of small States in the area of the organisation and set-up of language education may in certain respects differ substantially from the experiences of larger States. Considering the importance that is attributed, on a European scale, to the protection of linguistic and cultural diversity, to the promotion of education for plurilingualism in general, and to the promotion of diversification in language teaching, especially for lesser-used languages, the experiences of these countries are of particular interest.

The ECML explored the issue in a series of activities in order to sensitise experts and the wider public to this question. The situation in five countries: Andorra, Finland, Hungary, Iceland and Malta, was closely looked at and this was supplemented by a regional workshop in Andorra.

This publication presents a brief report on the event by the coordinator of the project, Francesca Junyent Montage, the five case descriptions and a resume by the rapporteur general of the event, Antoinette Camilleri.

Josef Huber

*Head of Programmes /
Deputy Executive Director of the ECML*

Introduction

Francesca Junyent Montagne

From 17-21 October 2001, the Andorran Ministry of Education organised a workshop in co-operation with the European Centre for Modern Languages (ECML), Graz, within the framework of its medium-term programme of activities 2000-2003. The theme was the organisation of language education in small states in Europe and in states with lesser-used languages, and offered experts in the field of teaching and learning languages from several European countries the opportunity to work together on this area. This event is part of the programme of activities organised by Andorra for the European Year of Languages.

Mr Pere Cervós Cardona, Minister of Education, Youth and Sport, officially opened the event, followed by Ms Martina Marquilló, linguistics professor at the University of Poitiers. She presented an overview of the forms of bilingualism and plurilingualism in the world with specific reference to small states in Europe, where plurilingualism is regarded as necessity in order for them to open up to the outside. Plurilingualism is also regarded as a choice, allowing people the privilege of becoming totally integrated in a dynamic and constantly changing world. The second plenary session presented by Ms Elisabeth Carpa, Ms Carmen Marchan and Mr Alex Jérez, drew the attention of the participants to teacher training in language teaching which is the central pillar for quality teaching. It is based upon human resource management and the use of new technologies in language classes, which represents the education innovation taking place in this area.

Mr Josef Huber, Head of Programmes / Deputy Executive Director of the ECML presented the work carried out by the Centre within its first medium-term programme of activities and stressed the special importance of the topic for the Centre. Ms Philia Thalgott presented the work of the Language Policy Division of the Council of Europe in the field of modern languages (*Common European Framework of Reference and European Language Portfolio*) as a common means of innovation in member States, before giving the floor to Ms Imma Tor Faus, Ambassador, Permanent Representative of Andorra to the Council of Europe, who officially closed the working sessions.

The group work dealt with the theme using the basis of five case studies (Finland, Malta, Iceland, Hungary and Andorra), with the objective of providing an overview of language teaching in these countries and to serve as a starting point for the exchanges. The discussions went well beyond the strict framework of the theme of the workshop, thanks to the interventions and the active involvement of the group members and of each group. The participants approached the subject not only with reflections

applicable solely to small states or states with lesser used languages, but also to states which are greater in size and in human and material resources. These case descriptions, together with a detailed report and the conclusions of the workshop provide the basis of this ECML publication.

An organised visit to certain national educational centres allowed the experts from Andorra to illustrate their presentation of the teaching of languages in Andorra and for the international experts to exchange their views directly with teachers.

The participants were also able to enjoy the beauty of the Valleys and to discover, through cultural tours, the traits of the country and its local people who are strongly attached to tradition and yet also very open to progress and innovation. Our international guests were also tempted by one of Andorra's most celebrated features, shopping, which puts a spontaneous and natural example of plurilingualism into practice!

One of the objectives of this workshop was to promote the specific multilingual context of small states in the area of language policy, the development of programmes and human resource management. It demonstrated that through choice or necessity plurilingualism constitutes one of their major assets. Common features, such as their situation vis à vis languages, tend to bring small states closer together. Smaller states find themselves in a position, which is simultaneously both privileged and delicate with regard to languages: privileged, as they are situated in an open border area which can benefit from what one or more large state can offer and delicate as the mother tongue, the official language, has to struggle more fiercely in order to conserve its status which is necessarily privileged and protected. Finding a balance between the different languages present should not be to the detriment of the national language, which provides the foundation for this diversity.

In this sense Andorra is a good example of plurilingual education, thanks to its educational structure, which permits Andorran pupils and their families to be able to pursue their studies in an educational system of their choice, which is also a very innovative system with regard to the teaching of languages.

It is possible that certain aspects raised during this workshop or certain proposals coming from working groups will be further considered by the states represented. In this case, Andorra will have contributed to advance the reflection on the teaching of languages in Europe.

In conclusion, the debate on plurilingualism in different European educational systems, essentially based upon the knowledge of other languages, other cultures as a means of highlighting their value, of respect, comprehension between peoples and of bringing distant cultures closer together was a success. The personal and professional contacts which were forged in Andorra between experts constitute the first step towards mutual recognition as the 22 states represented states are as far apart and diverse as Albania, Finland, Iceland, Switzerland, Croatia, Italy, Luxembourg, etc.

Case study of Andorra

Maria Teresa Cairat Vila

Directora General de l'Escola Andorrana

1. Description of the social and historical background

1.1. Historical background

Andorra is a co-principality and it has its origins in the documents called the “Pareatges” signed by the Bishop of Urgell and the Earl of Foix in the 13th century. In the 16th century the Earl of Foix became the King of France, Henri IV, and the rights of the co-principality were inherited by the French crown.

The legislative assembly “Consell General” was originated in 1419 when the “Consell de la Terra” was created. The “Consell General” is presided by a “Síndic General” and a “Subsíndic General” and it is the representative body of popular sovereignty exercising the legislative power and controlling the action of the Government.

In 1866 Andorra experienced a great political change with the “Nova Reforma” that modernised the electoral system. In 1933 the universal suffrage was instated but only men could vote and it was not up to the 1970s when this right was granted to women.

In 1981 the “Consell Executiu” – the Government – was instituted. It is chaired by the Head of Government and composed of several “ministres” who are due to apply the state policy. In 1993 the text of the Constitution was approved by referendum. The Constitution defines the country as a democratic, social and constitutional state, and since the Constitution was voted, Andorra is part of international organisations such as the UN, the CDCC, etc.

1.2. Geographical background

Andorra is a state located in the heart of the Pyrenees with a surface of 468 sq.km and a population of 65 971 inhabitants.

The territory is divided in seven districts called “parròquies”. The “parròquies” (parishes) are managed by a “Cònsol Major” who presides the “Comú”. All the members of the “comuns” are elected by the inhabitants of each “parròquia”. The “parròquies” are: Canillo, Encamp, Ordino, La Massana, Andorra la Vella (the capital), Sant Julià de Lòria and Escaldes-Engordany.

1.3. Social background

Andorra has changed a great deal in the last years: in the 1950s Andorra suffered an economic transformation and changed from an agricultural system to a commercial and touristic one and a big flow of immigrants came, mainly from Spain. Apart from the Spanish immigrants, nowadays there is a great number of immigrants coming from other countries, mainly from Portugal.

The figures in 2000 are:

	Inhabitants
Andorrans	22 743
Spanish	27 588
Portuguese	6 894
French	4 384
Other nationalities	4 362

It is very important to note that the 70% of the population have foreign origins and different mother tongues. This plurilinguism is the basis of our language teaching system.

The linguistic diversity at school is represented in the following statistics:

Catalan	52%
Catalan/Spanish	11%
Catalan-Spanish/French	1%
Catalan-Spanish/Portuguese	1%
Spanish	28%
French	1%
Portuguese	4%
Others	2%

Catalan is the mother tongue of a great part of the Spanish community living in Andorra.

2. Language teaching system

First we should mention that the educational structure of Andorra is very complex and, due to historical reasons, three educational systems coexist: the Spanish, the French and the Andorran one. The teaching language in the Spanish system is Spanish and in the French system is French, nevertheless in both systems Catalan is compulsory and it is taught a minimum of three hours per week.

This educational structure is a great richness because each family can choose the system of education they prefer. It is important to stress that each system is considered as a state system.

In all the three systems of education, school is compulsory from 6 to 16-years-old, although almost all the children attend pre-school from the age of 2 and a half. The Andorran system of education was created in 1982 and nowadays it has 1800 pupils in pre-school and primary schools, 365 pupils in lower secondary schools and 97 pupils in upper secondary schools.

The Andorran system of education has seven pre-school and primary schools, two lower secondary schools and an upper secondary school.

Language teaching system

Pre-school non compulsory	2 ½ to 4 years old	Maternal A	Catalan	Two teachers speaking Catalan
	4 to 6 years old	Maternal B	Catalan and French	One teacher speaking French One teacher speaking Catalan
Primary education compulsory	6 to 8 years old	Primer cicle	Catalan – reading and writing French – oral in several subjects Physical education or artistic education	One teacher speaking French One teacher speaking Catalan
	8 to 10 years old	Segon cicle	Catalan – reading and writing French – reading and writing Several subjects taught in French English – 45' twice a week	One teacher speaking French One teacher speaking Catalan English teacher
	10 to 12 years old	Tercer cicle	Catalan – oral and written French – oral and written in different subjects English – 45' twice a week Spanish – 3 hours per week ¹	One teacher speaking French One teacher speaking Catalan English teacher Spanish teacher
Secondary education compulsory	12 to 14 years old	Primer cicle	Catalan – 3 hours per week French – 3 hours per week Spanish – 3 hours per week	Catalan teacher French teacher Spanish teacher
	14 to 16 years old	Segon cicle	English – 3 hours per week Natural sciences are taught in Spanish Artistic education is taught in French All other subjects are taught in Catalan	English teacher Teachers in every speciality

1 Almost all students can speak Spanish because Spanish is a very present language in the Andorran society due to the immigrant population.

The Andorran School is organised as a plurilingual school in a multilingual country, and its aims are focused in improving the personal development of their pupils and reinforcing the Andorran cultural identity. It is for this reason that “català”, the official language, is considered the main and first language of the school. French and Spanish could be considered as second languages and English as a third language, and all of them are taught in primary education. One must not forget that all the children living in Andorra can choose, if they like, the Andorran system of education even if their family language is not Catalan; so in order to reach the linguistic aim teachers should take into consideration the linguistic diversity among pupils.

Portuguese is offered as a non-compulsory language out of school-time, usually at midday, so Portuguese children are able to study their mother tongue.

The final objective of this multilingual teaching is to promote communication among the inhabitants of the country using languages as elements of socialisation and also to promote exchanges at international level in the context of Europe and preparing our pupils to the mobility that characterises modern societies.

It is important to point out that in primary education, having two teachers in the same class one always talking in Catalan and the other in French makes the change of code very habitual and normal and pupils can easily switch from one language to another according to the teacher they are addressing to.

2.1. Organisation of curricula

The Andorran system of education follows a national curricula, based on the psychological principles of constructivism with attention to the diversity of pupils and focusing on an individualised treatment. With this open vision of the curricula, the Administration establishes some overall guidelines, in the form of general objectives and contents of the respective areas, which are developed by each school in its educational project. The curricula, as it has been said above, places special emphasis on the promotion of the learning of foreign languages.

3. Human resources

3.1. Teacher's competence

The teaching staff of the Andorran system of education is recruited by public edict of the Government. There are two groups of teachers: the pre-school and primary education teachers and the lower and upper secondary teachers.

The teachers in pre-school and primary education need to possess an intermediate university level and the secondary teachers a higher level, in the speciality they are going to teach.

3.2. Pre-service training

The initial training of the teaching staff is usually carried out of Andorra at foreign universities either in Spain or in France. That's why most of our teachers can speak more than one language and are fluent either in French or Spanish in addition to Catalan.

3.3. In-service training

During their first year of work teachers follow a specific training course given to them by the national educational authorities. A follow up of their everyday work is done by a tutor. It is not after this first year of in-service training that they can hold their post with tenure.

The Department of Education develops and plans the permanent training of the teaching staff. The most common format is that of special courses of short duration held by experts. They take place throughout the academic year or during the summer school, organised each year at the beginning of July. The contents of these activities embrace all the areas of the curriculum and the basic pedagogical disciplines, overlooking also parallel or supplementary aspects of education and other aspects of a more recreational nature but not less formative.

4. Innovations

Although the teaching of languages in our primary education is very innovative, in the secondary level it is more classical, so, nowadays we are working and researching ways to improve our language structure in lower compulsory secondary education in order to innovate more in the field of language teaching.

5. Other aspects

To finish, we shall also talk about upper secondary education, 16 to 18-years-old, because although it is not compulsory 61,64% of pupils attend the upper secondary education. Nowadays 97 pupils are in upper secondary education, and they look forward going to the University.

The language teaching system is also plurilingual and has the Catalan as the main language although philosophy is taught in Spanish and Physical Education and Economics in French. We should like to teach other subjects in more languages in a near future.

The linguistic situation in Finland

Kalevi Pohjala

National Board of Education, Helsinki, Finland

1. Brief outline of relevant social and historical factors

Finland has two national languages: Finnish (spoken by about 94% of the population) and Swedish (spoken by about 6% of the population). According to the Finnish Constitution, both language groups have the same right to receive public services in their mother tongue. Public authorities are obligated to provide for the educational and cultural needs of the Finnish- and Swedish-speaking populations of the country according to similar principles. Both language groups have the right to education in their own language. There are two Swedish-language universities in Finland and six universities where both Finnish and Swedish are used as languages of instruction and examination.

The Sami (Lapps), who are an indigenous people (about 0.03% of the population) living in the northernmost parts of Finland, have the right to maintain and develop their own language and culture. The Sami language may be a language of instruction in basic, general upper secondary and vocational education, and it can be taught as the mother tongue and as a foreign language. In the four municipalities of the Sami domicile area, Sami-speaking pupils must be provided with basic education primarily in the Sami language, if their guardians so wish.

There is also a small Romany population in Finland. How many actually use the Romany language in their everyday lives is somewhat difficult to estimate. The language can be taught as the mother tongue or as an elective subject in basic education. There are also immigrants (e.g. people with a Finnish background returning from Russia) and refugees from different parts of the world (Vietnam, Somalia, the former Yugoslavia, etc.). They receive, to a varying degree, instruction in their mother tongue.

2. Language teaching system

Because Finland is a small language area and Finnish is not spoken to any great extent outside the country, great attention has always been paid to language studies in Finland. The Basic Education Decree, the Upper Secondary School Decree and the Decision Concerning the Allocation of Lesson Hours made by the Council of State determine the

extent of language studies. The Framework Curriculum for Comprehensive School and Upper Secondary School issued by the National Board of Education states the national goals and essential contents of teaching. Local curricula are based on these national guidelines. The local curriculum will indicate which languages can be studied and when the studies can be started.

2.1. Languages offered and chosen

In basic education students must study their mother tongue and at least two foreign languages, one of them being the second national language (Swedish or Finnish). In addition, it is possible to study languages as optional and elective subjects.

In language studies letters are used as symbols in the following way: A-languages start at the lower stage (grades 1 to 6) and B-languages start at the upper stage (grades 7 to 9). Number 1 refers to a compulsory language and number 2 to an optional or elective language:

- **A1** = A foreign language which starts at the lower stage (a compulsory language). (This language can be the second national language, Swedish or Finnish, English, French, German or Russian, Most often it is English.)
- **A2** = An optional foreign language which starts at the lower stage. (Any language, and it is chosen by half the age group, most often German.)
- **B1** = A foreign language which starts at the upper stage (a compulsory language). (The second national language: either Swedish or Finnish depending on the pupil's mother tongue, or English.)
- **B2** = An elective foreign language which starts at the upper stage. (Any language, most often German or French.)

The first compulsory language (A1) must be started at the lower stage (grades 1 to 6); the other (B1) starts at the upper stage (grades 7 to 9). Whatever the starting grade, the students have to receive instruction to at least the nationally decided minimum. If a student has not studied the second national language at the lower stage, he/she has to start it at the upper stage (B1). If he/she has chosen it at the lower stage as a A1-language, he/she starts English at the upper stage as a B1-language. If the second national language has been optional (A2) at the lower stage, it can be studied either as an A- or B1-language at the upper stage.

A foreign language can also be an optional subject (A2) at the lower stage of basic education. The schools can offer any languages for which there is a demand and qualified teachers. Studies in the optional language which have started at the lower stage continue as an elective subject at the upper stage. The aim at the conclusion of basic education is to have those who take the elective foreign language offered in the lower level curriculum (A2) attain an equal mastery in both A-level languages.

The objectives for B1-language study starting at the upper stage have been set considerably lower than those for A-languages. It is also possible to start a new elective language at the upper stage (B2), the extent of which is usually from four to six weekly lesson hours, i.e. 150-230 lesson hours during upper stage studies. The school may also offer shorter courses as well as applied and advanced studies in the two compulsory languages.

The present educational legislation allows the use of other languages than Finnish and Swedish in instruction as well. Different forms of bilingual education have been increasing both in basic education and upper secondary schools. There are both early immersion programmes (Swedish for Finnish-speaking children) and other forms of bilingual teaching. English is the language mostly used in these programmes.

In general upper secondary education (which about 60% of the age group attend) the students are required to study at least one A-level language and at least one B-level language in order to complete their upper secondary schooling. One of these languages has to be the other national language. In addition to B-level languages started in basic education, it is also possible to start a new language in upper secondary education (B3-level language, which can be any language, but most popular ones are German, French, Russian, Spanish and Italian). The language programme of upper secondary education may also include optional language studies which do not necessarily reach B-level.

The other national language and one foreign language are also compulsory in vocational education institutes. English is the language that most students want to study, but they also have to study the second national language.

Knowledge (and further studies if necessary) of the second national language and one foreign language are compulsory subjects for university students, irrespective of the actual degree programme. In each university there is a language centre, which offers teaching in a wide variety of languages.

Foreign languages are popular subjects in different adult education institutes (civic institutes etc.) as well. A wide selection of languages is offered, especially in the institutes of bigger towns where there are competent teachers for almost any language.

2.2. Organisation of curriculum

The National Board of Education states in the National Framework Curriculum for General Upper Secondary Education (most recently in 1994) that the municipality should, according to its resources, guarantee that students can continue to study the languages that were started in basic education when they move up to upper secondary education. If the upper stage of basic education has included optional language studies that have not reached B-level, it is possible to arrange transitional courses in upper secondary education. The students can, after these, continue their studies according to ordinary B-level courses.

The upper secondary school should, according to its resources, attempt to offer students the opportunity to study four different languages, one of which leads up to A-level and the others at least B-level. At the end of upper secondary education the students take the matriculation examination, which is set and assessed nationally. It comprises four compulsory subjects and optional subjects. The compulsory subjects are mother tongue, the second national language, one foreign language and either mathematics or science and humanities. Other foreign languages can be taken as optional subjects.

3. Human resources

3.1. Teacher's competence

A qualified Finnish primary teacher is a Master of Education, with pedagogically oriented Educational Sciences as his/her major subject, and 1-2, sometimes 3, minor subjects according to the student's choice. In addition to this, the student must have taken short pedagogically oriented courses in all the subjects taught, including a foreign language. The language that is most often chosen as one of the minor specializing subjects is English. The scope of the studies is at least 15 credits or study weeks (one credit is 40 hours of work), which is considered the minimum qualification for teaching of the language at the primary stage. The foreign language is thus assigned to those who have a diploma specifying that they specialised in the language. Another type of foreign language teachers at primary level are those with a Bachelor of Arts or Masters of Arts degree with at least 35 credits in the philology of the language they teach.

A language teacher at the secondary level (general lower and upper) is required to have at least 35 credits in the language, but at the upper secondary school level a teacher usually has at least 55 credits.

3.2. Pre-service training

The Finnish university network covers the whole country. The total number of the universities is 20, in two of the universities Swedish is the language of instruction, but also some other universities offer programmes in Swedish. Many universities offer English-speaking teaching programmes. Most universities offer teacher training programmes.

The way the studies are arranged for the 15 credit course varies from university to university. When a language department takes care of all the language studies, there is an entrance test for the students, the proficiency of the students being relatively high. The studies comprise linguistics, target language literature, and development of research in the field including applied linguistics. The students carry out tutored teaching practice in a university teaching practice school.

The future secondary school teachers are chosen on the basis of the entrance test and their studies comprise linguistics, literature and research in the field. Time spent in the target language country is usually a part of the studies. Pedagogical studies are compulsory for all the teachers, and they are provided by the Departments of Teacher Education. The studies contain two integrated areas, general educational studies and studies in foreign language pedagogy. Tutored teaching practice in a university teaching practice school and also in one of the local school is a part of the programme. The students write a Master's thesis towards the end of their studies for the department of the target language department.

3.3. In-service training

There are both compulsory and optional in-service training courses. The education provided by local authorities is usually either based on the local needs expressed by the schools and teachers themselves or based on the themes or projects launched by the national authorities. The compulsory part of in-service training is organised by the local authorities or schools, while for optional in-service training there are different types of organisers including the National Board of Education, language teachers' associations and universities.

4. Innovations

A special programme concerning language teaching was launched in 1996 by the National Board of Education: The Project for the diversification and development of language teaching (1996-2001). The programme aims to make the supply of and demand for language teaching more diverse, to improve language teaching standards and improve the possibilities for bilingual education (for example, through teacher training). In addition it aims to develop pupil and student assessment and to evaluate the effectiveness of language teaching.

The project involves 39 municipalities and 275 schools, including comprehensive, upper secondary and vocational schools, and adult education institutes. On the basis of the development plans of the schools various networks were set up, with the purpose of finding solutions to the problems and also devising new models for disseminating ideas. Each school or institute belongs to at least one of the following networks:

1. Diversification of the language programme and co-operation between schools and institutes
2. Bilingual education and the integration of language teaching with other teaching
3. Learning and teaching methods
4. International contacts and the meeting of cultures

5. Open and distance learning and new information technologies in language teaching
6. Development of oral proficiency.

The programme also promotes research, produces didactic materials for teachers, and provides teaching materials for languages where such resources are otherwise unavailable (materials for languages which are not extensively studied in Finland and which, accordingly, are not profitable for publishing companies).

The schools participating in the programme have also received extra grants for advancing the opportunities for authentic experiences of foreign languages and cultures (to be used, for example, for hiring native-speaking teachers for foreign language clubs, arrangement of events concerning different cultures, materials, etc.).

5. Challenges

The Project for the diversification and development of language teaching was set up to find answers to the challenges in language teaching in the country. The diversification project was set up because a small country like Finland needs a knowledge of other languages than English. The diversification has been especially successful in basic education, where German has become much more popular than earlier. This language being the A2-language, where the aims of the studies are those of the so-called long language, the command of German of the students will become better in the country. Also, French has increased its popularity, while Russian is still chosen by a very limited number of students. Boys ought to study other languages than English as well.

According to research, the command of English has become better than it was in the 1970s or 1980s. In other languages this has not been found. An interesting change in learning results can be seen in upper secondary schools where boys get better learning results than girls, which cannot be seen in other languages. This new trend is about five years old now. Two interesting features can be seen: the learning results are much better in the southern part of the country and in the Swedish-speaking schools. Compulsory study of the second national language Swedish has aroused a lot of debate in the country, and boys' motivation to study it is not always high.

The concept of learning emphasises the student's responsibility for their own learning and their active role in seeking and using information. Also, the development of information technology is no doubt a challenge for an average language teacher. Content-based FL teaching is also a rapidly growing area which needs special focus in the modern world.

The National Board of Education decides on the objectives and core contents of the different subjects and the thematic subject modules. A new challenge is to rewrite them in the next two years.

The teaching of languages in public education in Hungary

Johanna Kapitánffy

Ministry of Education, Budapest, Hungary

1. Brief outline of social and historical factors

The Republic of Hungary is situated in Central Europe with a population of about 10 million people. Its territory covers 93 000 square kilometres, which is about one per cent of Europe. 12.6% of the population live in towns and 18.7% in the capital city of Budapest.

Hungary is a fairly homogenous country in its ethnic composition: 96% of the population are Hungarian, who speak the Hungarian language. This language is fairly unique in the region, as it belongs to the Finno-Ugrian branch of the Uralic family of languages. Since it is not Indo-European in origin, it is the most isolated language in Central Europe. Its closest relatives are Mansi (or Vogul) and Khanty (or Ostyak) spoken by a total of 10 000 people in Western Siberia. However, neither Mansi speakers nor Khanty speakers would understand Hungarian. More distant relatives are Finnish and Estonian. The beginnings of the development of an independent Hungarian language date back to about 1000 BC, and the oldest written records of the language can be traced back to the 11th century AD.

The Hungarian Constitution recognises thirteen indigenous national minorities. The major groups of these minorities are the following: Germans, Slovaks, Serbs, Croats, Romanians and Slovenians. The biggest ethnic minority is the Romani, or Gipsy, whose number is estimated to be some half a million. The number of Hungarians living in a diaspora abroad is about 5 million, of whom some 2.5 million live as a national minority in neighbouring countries, mainly in Romania and in Slovakia.

The year of 1989 represented the real turning point in recent Hungarian history: the one-party political system was abolished, Hungary became a parliamentary democracy. Democratic elections were held a year later in 1990. As a result of all this, Hungary was the first to peacefully get out of the group of countries at the time often referred to in the West as the Soviet bloc.

Since then Hungarian education has undergone crucial changes along with fundamental political, economic and social developments in all walks of life. So has foreign language education, which is always influenced by geo-political considerations, labour market demands as well as the economic and political milieu besides national traditions. In fact the past few years have seen a complete restructuring as regards the

languages offered in public and higher education as well as an explosive growth in the field of foreign language teaching and learning. There is probably no other area in education to match the extent of development of this field.

The first fundamental change with outreaching consequences in the field of language education was introduced right after the collapse of the communist regime when after forty years of compulsory Russian teaching ensuring little room if any at all for the instruction of other foreign languages the Russian language was officially stripped of this privileged status. This meant that the share of Russian in the curriculum dramatically dropped from 100% in 1988/89 to 1.1% by 1997/98. The downward tendency is likely to have been even more radical had it not been for the acute shortage of foreign language teachers other than Russian: since the study of one foreign language remained obligatory, Russian instruction had to be retained in many places until teachers of other foreign languages had become available. In any case English and German were quickly filling the vacuum left by Russian, which was partly due to the nationwide programme of retraining former teachers of Russian to become teachers of other foreign languages (English, German, French etc.) after completing a 3-year course. Almost 4 000 Russian teachers decided to take part in the programme. Pre-service teacher training institutions also responded to the new demands very rapidly by considerably increasing the number places for students studying to become teachers of foreign languages other than Russian.

2. The language teaching system

2.1. Languages offered, languages chosen in primary (years 1-8) and secondary (years 9-12/13) education

Since Russian ceased to be compulsory, it has been possible for Hungarian school children to learn any foreign languages they wished as long as it was available at the school they attended. Learning a foreign language is obligatory in primary and secondary education but officially it is not prescribed which language must be learnt. From the point of view of diversity, it is a positive development. However, from a more practical perspective, it causes some difficulties regarding especially the very important continuity of the language learning process, which is much more difficult to assure between primary and secondary schools: schoolchildren learning a lesser widely used language in primary schools may not be able to continue that language in a secondary school. To resolve this contradiction, the Law on Education obliges local and county-level school-maintainers to harmonise the range of languages offered and the language programmes of primary and secondary schools they have to maintain keeping the choice of languages as diverse as possible.

In fact, three factors influence the degree of diversity of language education in Hungary: one is the parents/pupils' choice, the second is the composition of the

language teaching staff of the school and the third is the economic factor, which means that school maintainers only agree to finance language classes if there is a reasonable number of pupils (usually at least 10-12 pupils) in the class or group. This causes problems at secondary level and especially in grammar schools, where the study of a second foreign language is compulsory and therefore in theory “lesser widely used languages” have a better chance to be learnt and taught, however, it is often difficult to recruit enough pupils to be able to open the class. If 6-8 pupils want to choose such a foreign language, the maintainer of the school often refuses to finance the class. Figure 1 and Figure 2 illustrate the changes in the distribution of foreign languages between 1992 and 2000 in primary and secondary education.

Figure 1: The distribution of foreign languages in the primary school

School-year	English	German	French	Russian	Latin	Italian	Others	Total
1992/93	32.0%	46.5%	1.7%	19.8%	no data	no data	no data	100%
1997/98	43.6%	51.7%	1.2%	1.2%	0.9%	0.3%	1.1%	100%
1998/99	45.6%	49.8%	1.2%	1.0%	0.9%	0.3%	1.2%	100%
1999/00	47.7%	49.0%	1.0%	0.8%	0.9%	0.2%	0.2%	100%

Figures show that German is the most popular language in primary schools. This is mainly due to the long-standing good relations in all spheres of life between Hungary and the two major German-speaking countries, Germany and Austria. At a national level the sizeable ethnic German minority still plays an important role. The popularity of German in counties and towns with significant German-speaking communities is significantly greater. The second favourite language in the primary curriculum is English. German and English together leave a margin of merely 3-4% for all the other foreign languages to share among themselves.

Figure 2: The distribution of foreign languages at secondary level

School-year	English	German	French	Russian	Latin	Spanish	Italian	Others	Total
1992/93	42.2%	36.7%	7.2%	13.9%	no data	No data	No data	no data	100%
1997/98	46.6%	39.8%	5.5%	1.8%	2.5%	0.5%	2.2%	1.6%	100%
1998/99	47.4%	40.1%	5.2%	1.1%	2.3%	0.6%	2.2%	1.7%	100%
1999/00	48.2%	39.6%	5.1%	0.9%	2.0%	0.6%	2.2%	1.7%	100%

At secondary level the rank order in the German-English rivalry is the reverse of that in the primary school and the distance between them is bigger. While English still exhibits slow but steady progress, German has been stagnating around 40% since 1997/98. The total share of the two languages being somewhat less than 90%, there is some elbow room left for the French language far behind German and English and losing ground since 1992, yet the third most popular foreign language. Its status is much stronger at secondary level than in primary education. This is also true of Italian, Spanish and Latin. Russian still continues to lose ground. In the category of “others” you can find for example Dutch, Finnish, Japanese, Polish, Arabic, Chinese. Comparing Figure 1 and Figure 2, we find that secondary foreign language education is more diversified, which is partly due to the fact that in secondary grammar schools and in a few secondary vocational schools two foreign languages are taught.

2.2. Patterns of language education and the number of teaching hours

Language education in Hungarian schools follows one of the three patterns below:

- Basic form of language education (in schools where the medium of instruction is the Hungarian language for subjects other than the foreign languages)
- Dual language education (where the medium of instruction of at least three subjects is a foreign language and for the rest of the curriculum it is the Hungarian language)
- National minority language education (in schools where the medium of instruction is exclusively or partly the language of a national or ethnic minority, see below).

The introduction of these flexible forms was made possible on the basis of the No LXXIX Law on Public Education of 1993, in which Article 5 states that “in public education in Hungary the medium of instruction can be the Hungarian language or the national or ethnic minority languages or any other languages”. This regulation is fairly unique in the region of Central and Eastern Europe where in most countries the medium of instruction is the state language for all the subjects and national minorities only have the right to study the language and literature of their mother tongue as extra lessons.

i. Basic or mainstream form of language education

Within this pattern the teaching of the first foreign language cannot start later than in year four of the primary school when pupils are aged 9-10. At the same time it is possible to introduce early language learning programmes but the total number of compulsory lessons a week cannot be increased by more than an extra two hours for lower primary pupils, which means that the early programme can only provide two hours of language instruction per week. Given all this, it would be more useful if

schools divided the two 45-minute lessons into three 30-minute or four 20-minute occasions, this solution being more efficient and less tiring for the very young. However, so far only few primary schools have been able to apply such a more flexible timetable.

According to the national curriculum, from year 4 onwards up to year 12 (the last year of secondary education) the minimum number of teaching hours for the first foreign language is three lessons a week. The curriculum also offers “free” lessons that can be used to teach any subject or subjects in a higher number of hours than the required minimum. Most schools use a part or all of these lessons to increase the teaching hours of the first foreign language. So the final picture is quite varied ranging from 3 hours to 5/6 sometimes 7 hours per week. However, the average is 4 hours per week. If it is less than 4, often the reason is that there are not enough language teachers available in the school, apparently one of the most crucial problems in public education in Hungary nowadays.

The teaching of the second foreign language is only obligatory in secondary grammar schools from year 9 (pupils aged 14/15) until year 12, the last year of secondary education. The minimum number of lessons per week is three. In the secondary vocational curriculum the teaching of the second foreign language is not compulsory, however, about 20% of these schools have this subject in their own, local curricula using some of the “free” lessons for this purpose.

ii. Dual language education

Dual language education programmes were introduced in a few secondary grammar schools already in 1987. Since then there has been a slow but steady increase in the number of these schools both at primary and secondary level, however, at present the percentage of schoolchildren participating in dual language education is only slightly higher than 1%. One reason is that this form of language education costs far more than “mainstream” education: the normative financing that schools receive after every dual language pupil is about 30% higher than the normative financing of “mainstream” education. The other problem is the small number of dual language subject teachers. Only few teacher training institutions train subject teachers to be able to teach their subject in the context of dual language education, which is not exactly the same as simply teaching their subject in a language other than Hungarian.

At primary level (years 1-8) from the first year onwards there are 5 hours of language instruction a week and three subjects (in lower primary usually physical education, drawing and singing) are taught in the foreign language.

At secondary level (years 9-12/13) there is a four-year programme for those whose foreign language competency is advanced enough to learn at least three subjects in the given language, and a much more widespread five-year programme for beginners, where in year 9 the learning of the foreign language is in focus with 20 contact hours a

week. After this preparatory year pupils start their “normal” secondary studies with five language lessons a week and at least three subjects taught in the foreign language.

iii. National minority education

About 5-7% of all primary pupils participate in national minority education in Hungary. Unfortunately, this percentage drops well below 1% at secondary level. Since 1999, when the Public Education Act was last amended, the number of compulsory lessons per week in minority education has been 10% higher than in “mainstream” education. (The Public Education Act determines the number of compulsory teaching hours for each year of the 12 years of public education.) This makes it easier for minority schools to teach the Hungarian language, too, and later on in upper primary a foreign language, too, which is the express wish of parents, who tend to send their children to “mainstream” schools if the learning of a widely used foreign language is not made possible in the minority school. Because the minority language proficiency of minority pupils starting school ranges from false beginner level to mother tongue proficiency, the minority curriculum offers three different programmes:

- Education in the mother tongue, where 6% of all minority pupils participate and Hungarian is taught as L2.
- Dual language education with 13% of all minority pupils. The difference between this type and the one described in the previous paragraph is that in national minority dual language education minimum 50% of all the subjects (not only three subjects) have to be taught in the minority language.
- Minority language teaching education, where 81% of minority pupils take part. Their minority language proficiency is at a relatively low level Hungarian being their mother tongue. They learn their minority language more or less as a foreign language in five lessons a week from the first year of the primary school onwards.

2.3. The organisation of curricula

The national curriculum covering all the compulsory subjects in primary and secondary education is a relatively flexible, open, core curriculum. Schools have to create their own local curricula which have to be based on and compatible with the national curriculum. The latter determines the minimum number of hours, 80% of the content as well as the minimum requirements for each subject for each year. The teaching staff of every school developing their own local curriculum has to decide how they use the “free” lessons, what content they want to teach in the remaining 20% and whether they want to go above the requirements of the national curriculum in certain subjects.

The foreign language section of the national curriculum opens by asserting that “the main objective of teaching foreign languages is to provide learners with practical language skills”. It consists of two chapters, one for the first foreign language and the

other for the second foreign language with different output requirements. In both cases the content (functions, notions) and the requirements (level of proficiency in listening, reading, speaking and writing) are listed for each year. Using the scale of the Common European Framework of Reference and the European Language Portfolio, the foreign language curriculum also determines the proficiency levels that should be achieved at certain stages of the language learning process: in the first foreign language by the end of the primary cycle (year 8) pupils should be able to communicate in the foreign language at least at A1 (Breakthrough) level, two years later at A2 (Waystage) level and by the end of secondary education their foreign language competency should reach at least B1 (Threshold) level. As for the second foreign language, which is learnt for four years, the minimum requirement by the end of year 12 is A2 (Waystage) level.

3. Human resources

3.1. Pre-service training

Secondary school language teachers in Hungary are trained in a five-year degree course and upper-primary language teachers in a four-year college curriculum. Unfortunately, at present there is no training for lower-primary language teachers in Hungary. In a few lower-primary teacher training colleges students with a good command of usually English or German can sign up for special courses training them to become language teachers of young pupils besides getting the general lower-primary teacher qualification.

Every year about 3 500 foreign language students complete their studies and get a diploma as qualified teachers of a certain language. However, due to the low salaries, only 20-25% of them want to get a job as a teacher in the state sector and as a result, there is an acute shortage of language teachers in Hungarian schools. The situation is aggravated by the fact that there is a steady drain from state education into the private sector, and thousands of qualified teachers of English or German have decided to do more lucrative jobs in business, commerce, banking and tourism.

3.2. In-service training

In-service training was renewed in 1997, when the Government issued a decree to implement the new system. This stipulates that every school teacher should engage in further education every seven years with a training period of at least 120 contact hours. The costs of participation are covered largely by the Government, although a token tuition fee should be borne by the participant him- or herself.

The decree gave further education a tremendous boost. In order to ensure quality control, a National In-service Accreditation Board has been set up. In 1999, the number of programmes with a language profile was more than 300.

4. Innovations

For the past 10-15 years, education and language education in particular have been the field of so many changes and innovations that now the teaching profession is longing for a calm, more stable period. However, there is one important area of public education which still operates as it operated 15-20 years ago, and that is the secondary school-leaving examination including foreign language examinations. In 2005 a new, two-level, standardised examination will be introduced in every subject. A large team of foreign language teaching experts are working on preparing the new examination in languages.

5. Challenges

As it was mentioned above, the greatest challenge concerning language teaching and learning in public education is to find a solution to the problem of the shortage of language teachers in the state sector.

Another challenge is the modernisation of the content of both types of pre-service language teacher training, which are too academic and do not prepare students well enough to cope with the practical problems of teaching in a school. Also the post-graduate as well as pre-service training of general teachers (lower primary teachers) qualifying them to teach languages to young learners (lower primary pupils) has to be strengthened and more institutionalised because there is a big demand for early programmes but only few language teachers have this very special qualification and international experience in this field indicates that the best early programme teachers are the lower primary teachers themselves.

Finally, the learning of a second foreign language in secondary vocational schools has to be made a compulsory element of their curriculum.

Language education in Iceland:

A case description

Gudrun Hrefna Gudmundsdottir

Reykjavik, Iceland

1. Social and historical factors

Icelandic is the official language of Iceland, a country with ca. 270 000 inhabitants. Its roots lie in the Old Norse culture of the Middle Ages, about which we would know very little if it were not for the medieval Icelandic literature, i.e. the prose *sagas* and Eddaic and Skaldic poetry. Iceland's location midway between the two continents of Europe and North America makes it important to have contacts in both directions.

There has always been considerable interaction between Iceland and the Nordic countries. Through several centuries of Danish sovereignty, Copenhagen served the Icelanders as an opening to the world. This was where people went for trading, solving problems with the authorities or getting education and cultural inspiration, making Danish the language of communication.

The extensive business dealings, as well as the variety of political and cultural co-operation, that Icelanders have with other nations call for a solid knowledge of languages and an understanding of the cultures of other peoples. The Nordic nations have established formal relations in various areas, largely via the Nordic Council. Communication is in Danish, Swedish and Norwegian, and participating Icelanders, like the Finns, must be able to speak one of these languages fluently. Co-operation with European nations in various areas via the EES agreement, stresses the need for knowledge of European languages. Growing relations with East Asian countries are also creating a need for knowledge of the languages and culture of these countries. Yet Icelanders rely largely on English in these exchanges.

Spending some years abroad, learning new skills and making the acquaintance of foreign cultures is an important part of the education of the individual. Such was the legacy of the Vikings, as well as the pattern among officials and educated Icelanders through the ages. Today, almost all academics and many specialized workers in Iceland study or work abroad for some years. This is part of a continuous search for information and knowledge which can be adjusted and applied to various areas of occupational and social life. An openness towards technical innovations is part of this mentality. The use of IT is widespread amongst the Icelandic population and the percentage of people with access to the Internet is among the highest in the world.

For some decades instruction in foreign languages has comprised a large part of the curriculum at both compulsory and secondary school levels. English is the foreign language that receives most attention in the educational system and it holds a special place both with regards to the stimulation students receive to use the language and their motivation to learn it. There is no argument among Icelanders about the need to know English: wide-reaching relations with English-speaking nations, British and American mass media products, information technology, and the various products of the entertainment industry, as well as the fact that English has been accorded a special place as an international language, all make this need evident. For this small language community a good knowledge of English has become just as important as numeracy, literacy and computer competence.

2. The language teaching system

The Icelandic educational system follows the Scandinavian model, with ten years of compulsory school (age 6-16 years). At the compulsory school level two foreign languages are required: Danish and English. English has only recently become the first foreign language taught, taking over this place from Danish with the Compulsory Education Act of 1995. It is to be taught for six years, starting at 10 years of age, with Danish taught as the second foreign language for four years, starting at age 12. In the 9th and 10th grade students can choose an optional third language, most commonly German or French.

The upper secondary school level, either vocational or academic, takes three or four years respectively (generally age 16-19/20 years). Pupils continue their study of Danish and English in upper secondary school. Those completing the matriculation examination (*stúdentpróf*) must add a third foreign language, and in most instances are offered a choice between German and French. In some larger schools they often have the additional option of Spanish as a third foreign language. Pupils in language streams are also required to study a fourth foreign language, which in most cases is either German, French or Spanish. The third and fourth foreign languages are allocated the same total number of classroom teaching hours in secondary school and organised by schools as a two- or three-year course of study. In addition to the studies outlined above, pupils generally have the possibility of choosing extra foreign language study for their optional subjects, i.e. Chinese, Japanese, Italian or Russian.

Considerable changes have taken place in foreign language instruction in recent decades. The aim has been to increase the communicational adequacy of the pupils, but also to develop their reading comprehension and writing skills. Many teachers make an effort to increase the contact of their pupils with “living” foreign languages, for example, through the use of audiovisual instructional materials. Foreign teaching materials are widely used, as there is a shortage of Icelandic material, not the least due to the very limited size of the market. Despite the alterations in teaching practices,

however, it is safe to say that traditional methods have not yet been displaced, and often instruction is a sort of compromise between the traditional and modern methods. As very little, often no, research at all has been carried out on various aspects of educational activity in Iceland, knowledge of the efficacy of instruction in foreign languages, as in many other subjects, is extremely limited.

3. Human resources

According to the White Paper of the EU language teachers need all of the following attributes: proficiency in the target language; the ability to analyse and describe that language; knowledge of the principles of language acquisition; and pedagogical skills specifically adapted for teaching foreign languages to pupils of the respective age.

Icelandic teacher's education takes place at university level, either in the Iceland University of Education (*Kennaraháskóli Íslands*), for compulsory school teachers or in the University of Iceland (*Háskóli Íslands*), for secondary school teachers. The organisation of teacher education in those two institutions is quite different.

Compulsory school teachers take few courses in their specific subject area, only about 12.5 credits (15 credits is equivalent to a half year's study) in the foreign language, including the didactics of foreign language teaching. Practice teaching is part of the whole course of study, and is important in maintaining the connection between subject learning and teaching experience. Thus the education of teachers in compulsory schools who teach foreign languages is often barely adequate, which can cause problems at the beginner level especially.

Accreditation as a teacher at the secondary school level requires at least a BA or BS degree and an additional 30 credits (one full year of study) in educational science. The Teaching Certification Programme at the University of Iceland consists of subjects such as adolescent psychology, educational science, general and subject didactics, including assessment. Subject didactics, i.e. foreign language teaching, is five credits and practice teaching is five credits. The separation between subject studies and studies of didactics is a weakness in the education of secondary school teachers. Another weakness is the emphasis on literature in the Language Faculties of the University, resulting in only limited knowledge of linguistics and especially of applied linguistics by many of the future teachers. Yet in general most foreign language instructors in upper secondary schools have a reasonably secure specialised knowledge of their subject.

Mobility has always been important to Icelandic university students, who can, and often must, pursue their courses of study completely or partly abroad. The Icelandic government has, in various ways, supported this student mobility, for instance through a student loan system which takes account of living costs abroad. Many teachers of foreign languages have lived abroad for some years and are thus able to communicate

both real language usage and a better understanding of the foreign culture to their students.

There has been extensive developmental work among foreign language teachers in recent years through in-service education programmes, especially among the teachers in upper secondary schools. These have been organised during the school year, or in special courses held during the summer. Many teachers take part in these courses, which focus on different practical aspects of language teaching such as process writing or the use of IT, multimedia and Internet in language teaching.

4. Innovations

The Project on Web-Based Language Learning is sponsored by the Nordic Council of Ministers. The purpose of the programme is to better serve the needs of pupils who learn Norwegian or Swedish instead of Danish. Most of these pupils have been living in Scandinavia with their parents and have some prior knowledge of the respective language. These learners are located in many different schools and different communities and their competence is far from being homogenous. The first pupils entered the programme in January 1999. Now it is offered to all pupils of Norwegian in 9th and 10th grades and Swedish is beginning to be integrated as well.

In WBLL the learning environment is the Internet. Study material consists of interlinked authentic, dynamic, constantly updated websites, which contain interactive as well as traditional exercises. Learners are directed to the sites that are relevant for the task they are working on. Yet there is a great learner autonomy, as the learning process is ruled by the learners' field of interest and their choice of texts and subjects. There is a certain flexibility in delivery and attendance, as the student attends his classes and delivers his assignments via the Internet. The physical location of the student is thus of no importance.

The Internet offers possibilities for interactive communication with other learners, classmates and teachers by e-mail, web conferences and IRC (Internet Relay Chat). Through computer-mediated communication, teacher, learner and fellow students are in direct contact with one another, communicating either synchronically or asynchronously. On the Internet the learner has access to authentic material, newspapers, broadcasts, etc., that changes according to current events. On the Internet reading skills such as skimming and scanning are integrated with searching and evaluation skills. The assignments are designed to strengthen learners' IT literacy as well as their language competence. They give the student an opportunity to solve assignments according to his competence and thus serve to strengthen his independency, autonomy and self image.

The *Center for Autonomous Foreign Language Learning* is a new facility at the University of Iceland. Regular students of different faculties have the opportunity to

take additional credits in Danish, French, German or Spanish. The courses are based on individual study following the methods of autonomous learning and with the help of multimedia. Students have access to a tutoring teacher who helps them plan their own curriculum. They can participate in small group discussions and strengthen their writing skills by methods of process writing, i.e. with the aid of computerized communication canals such as e-mail.

In addition, some of the faculties of the university have offered courses in subject-based language learning, such as French or German for law or for business purposes.

Both the University of Iceland and the University of Education now offer an *additional year of study for teachers*. In the MPAed programme of the University of Iceland language teachers can deepen their knowledge of applied linguistics. And the University of Education offers an extra year for teachers who want to deepen their knowledge of their respective subject area, i.e. mathematics, English, Icelandic, etc.

Student visits to other countries to provide an opportunity for increasing language ability and cultural understanding have increased in recent years. *Student mobility programmes*, such as the Nordic Nordplus, Nordjobb and Westnord, as well as the European Lingua and Leonardo programmes have enabled many Icelandic compulsory and secondary school students to gain first-hand experience of the country of the target language. Through the European programmes, some Icelandic schools have participated in Socrates projects with schools in three or four other countries. And finally a number of Icelandic towns are “twinned” with cities abroad, with youth exchanges a common result of such co-operation.

Many schools in Iceland have profited from the Socrates exchange programme for *assistant teachers* who stay at the school for a period of time. This has given the learners a welcome opportunity for authentic communication and at the same time been an extra resource for the language teaching at the school.

5. Challenges

Icelandic is a language that is spoken by less than 300 000 people. The need to learn a foreign language in order to communicate is an obvious necessity, and results in substantial motivation for language learning. Yet the teaching of foreign languages in Iceland faces some important challenges.

As knowledge of English becomes more and more widespread there is a certain danger of interest in learning other foreign languages decreasing. It is important to continue to require students to learn more than one foreign language.

It is highly important to put students’ interest in learning foreign languages to good use, and ensure that teaching is realistic and reflects the actualities of the linguistic area in question. Increasing use of the Internet in language instruction is one way of

accomplishing this. Another possibility is increasing the use of autonomous, self-controlled language instruction at all school levels.

Another important challenge involves releasing language instruction from the limitations of an individual subject, and encouraging further subject integration by combining language instruction with instruction in another subject or subjects. Project work, both at compulsory and upper secondary level, is one effective way of achieving this.

The general competence of compulsory school teachers in English and Danish needs to be improved, through effective preparation in foreign language pedagogy. Beginning instruction in English two years earlier than previously calls for use of specific instructional methods suited to younger pupils.

Finally, it is important to motivate teachers at both levels to meet the challenges of the changing educational environment creatively. They need to be encouraged and assisted in trying out new methods for language instruction, and provided with the necessary freedom for innovative efforts taking advantage of computer technology and new communication possibilities.

Case study of Malta

Antoinette Camilleri Grima

1. Social and historical background

The Republic of Malta consists of two inhabited islands in the centre of the Mediterranean Sea. The nearest point to mainland Europe is Sicily, 93 km to the North. To the South, North Africa lies at a distance of 288 km. The largest and most important island of the archipelago, Malta, covers an area of 246 sq.km. It is the centre for government and administration, and is very densely populated: 1 076 per sq.km. The sister island of Gozo covers 67 sq.km; has a population of about 40 000, and is represented in government through the Ministry for Gozo. The total population of the Maltese Islands is about 324 000. Tourism is the major industry and brings around one million persons to the island yearly. The majority of tourists come from Europe, namely the UK, Germany, Italy, and France, and this assures constant contact with foreign cultures and languages.

Table 1 shows the languages spoken in the Republic of Malta according to the Population Census carried out in 1995 (published by the Central Office of Statistics in 1998).

Table 1: Languages spoken in the Republic of Malta

Languages	Population 324 386	% of total
Maltese	317 311	97.82
English	246 157	75.88
Italian	118 213	36.44
French	31 945	9.85
German	6 807	2.10
Arabic	5 955	1.84
Other	5 769	1.78

(Central Office of Statistics 1998)

Maltese is the language of 98% of the population. As shown in Table 1, the vast majority (76%) of these speakers can be described as bilingual since they are able to perform most communicative tasks in English as well as in Maltese. English was introduced in Malta by the British colonizers (1800-1964) and has remained a key feature of Malta's presence on the world map – for instance there is a flourishing industry of schools teaching English as a foreign language to visitors from other countries. The Constitution of the Republic of Malta (1974) declares both Maltese and English official languages, and acknowledges Maltese as the National language.

Maltese, a language of Semitic (north Arabic) origin but more recently defined as a mixed language due to a great influence by Italian and English especially at the lexical level, is widely spoken and used as a daily means of communication by the relatively stable, mono-ethnic and culturally homogeneous Maltese community. English is, of course, essential in education and for international communication. In most social domains such as the media, business, and the (Catholic) Church, both Maltese and English are used. Maltese dominates the scene in parliament, where only written versions in Maltese are kept, and the law courts where the written version in Maltese is binding. Education, tourism, and international business on the other hand, are important areas where the use of English predominates.

The average Maltese person lives daily with two languages, moving from one to the other as the context demands. For most Maltese, television viewing in Italian, as well as reading magazines in English and Italian (especially for football fans), are common daily occurrences. For those working in the tourist industry, in hotels, restaurants, and shops, etc., the use of Italian, French and German are an additional resource, if not a must.

2. Language teaching system

The Maltese education system is divided into primary education starting at age 5, for six years; and secondary education for five years from ages 11 to 16. After the compulsory education period, at age 16, students may choose to attend a college of their choice specializing in sectors like health, banking, tourism, or a Lyceum to obtain their advanced level exams for entry to university.

Apart from state schools, there are a number of Church schools run by Catholic religious orders. These are subsidized by the state. A smaller number of independent schools charge school fees. One third of school children attend non-state schools. At primary level schools are co-educational, but at secondary level all schools except for the independent ones, are single sex. At the end of primary school, state school and church school pupils sit for secondary school entry examinations separately. Church secondary school entry exams rank candidates so that those who do best have a choice of school, until all places are filled up. State secondary school examinations, known as the Junior Lyceum exams, filter the more academically able and place them in the

selective Junior Lyceums. Those who fail or do not sit for the exams attend area secondary schools. In the year 2000, a total of 9 086 (53%) of 11-year-olds in state schools passed the Junior Lyceum exam. The rest, 7 994 (47%) attend area secondary schools. These figures are quite representative of what happens every year, although the Director General of Education has recently stated in public that the percentage of passes in the Junior Lyceum exam is rising yearly.

Notwithstanding these differences, and choice of school available, as far as (foreign) language education is concerned, there are great similarities. All schools offer Italian, French, German and Spanish as foreign languages. All students must take at least one foreign language at the beginning of secondary school, with the possibility of taking another one starting in the third year of secondary school if the student opts for 'languages' rather than 'sciences' for example. Latin and Russian are also offered at this second stage. In some private schools two foreign languages are obligatory but statistical information from the non-state sector is not available.

As shown in Tables 2 and 3, the most popular foreign language is Italian with about 56% of students taking it at either Form 1 or Form 3. Next comes French (35% at Form 1, and 15% at Form 3), then German (8% at Form 1, and 10% at Form 3), and a smaller number take Spanish (1% at Form 1 and 18% at Form 3). Arabic, Latin and Russian are on offer but so few students opt for them that their presence as foreign languages in schools is negligible.

Table 2: Choice of languages at Form 1

		Italian	French	German	Spanish	Arabic
Boys	Area Secondary	3 534	459	55	15	0
	Junior Lyceum	1 645	1 513	389	66	4
Girls	Area Secondary	3 100	726	96	9	0
	Junior Lyceum	1 281	3 272	816	99	1
Total		9 560 (56%)	5 970 (35%)	1 356 (8%)	189 (1%)	5

Table 3: Choice of languages at Form 3

		Italian	Spanish	French	German	Russian	Arabic	Latin
Boys	Area Secondary	11	2	6	2	0	0	0
	Junior Lyceum	399	78	170	39	0	0	0
Girls	Area Secondary	0	23	6	17	0	0	0
	Junior Lyceum	1 091	365	229	203	8	7	0
Total		1 501 (56%)	468 (18%)	411 (15%)	261 (10%)	8	7	0

These statistics are for academic year 2000-2001, but are representative of what has been happening yearly for a long time.

In all state schools four lessons per week are dedicated to the foreign language chosen by the student (compare to 3-4 hours for Maltese and 6 for English).

2.1. The organisation of bilingual education

Probably the strongest aspect of education in Malta is the provision of bilingual teaching in Maltese and English in all schools and at all levels, from pre-primary to post-secondary. Very few subjects are taught and tested in Maltese only, namely Maltese, Social Studies, Maltese History, Religion and Personal and Social Education. All other subjects are examined through English. This means that in the classroom, the textbooks used are in English, and all reading and writing are carried out in English. However, the spoken medium is often Maltese, with code-switching to English in various ways, to various degrees, and for different reasons. This ensures that the majority of students for whom Maltese is the first language feel comfortable in the classroom and participate in what goes on: they can ask questions; they can contribute to class and group discussions; teachers make sure that pupils have understood the subject-matter. The use of English, on the other hand, provides them with the necessary register, namely the technical terminology and written structures; prepares them for examinations; and for further research and study.

At this point it is important to point out that the recently published national curriculum emphasised bilingualism in schools and states that (1999:37):

The National Minimum Curriculum considers bilingualism as the basis of the educational system. This document regards bilingualism as entailing the effective, precise and

confident use of the country's two official languages: Maltese, the national language, and English. This goal must be reached by the students by the end of their entire schooling experience.

Furthermore, when it comes to the implementation of a policy of bilingual education, a great deal of responsibility is placed on schools (National Minimum Curriculum 1999:79):

With regard to the official languages, all schools must adopt the policy of using two languages. Through its development plan, every school must specify the linguistic strategy which it will adopt over a period of time.

So far it is still relatively early to describe the school policies adopted and to discuss the actualisation of bilingualism in the light of the new curriculum. However, from our knowledge of the situation we can be fairly confident that both Maltese and English will continue to be used as media of instruction.

2.2. The National Curriculum

The National Minimum Curriculum published (1999) refers to language teaching in the section entitled 'Implementing a Policy for Language Teaching' (p. 82). It recommends that "teachers of foreign languages teach in the language in question".

An important follow-up to the publication of the National Minimum Curriculum (1999) was firstly the publication of the Strategic Plan (2001) by a committee of experts, outlining in detail the "what" and the "how" of the fifteen Principles and the fourteen Aims established in the Curriculum, and now the setting up of the sixteen National Curriculum Focus Groups. Each focus group will have, as its mission, the facilitation of the overall implementation of the national minimum curriculum. One of these focus groups shall deal with 'Language Development (Bilingualism and the Use of Language' (focus group number 07).

Each subject taught at school has a syllabus of its own, produced and up-dated by the Education officials at the Education Division, the central authority. Church and Independent schools develop their own curricula and syllabi separately. As far as textbooks are concerned these are imported from France for French, and from Germany for German, and are usually changed every five years or so. Such textbooks are specifically designed to teach the language as a foreign language, and are accompanied by tapes and other teaching aids, and would cover a period of three to five years of teaching. For Italian some locally produced textbooks are also used.

3. Human resources

Entry into the teaching profession is through the University of Malta. The Faculty of Education offers the only pre-service teacher training courses. These are of two types. The most popular is the degree of Bachelor of Education (B.Ed.): a four-year course during which students specialise in two subjects of their choice and in education. During the first two years of the course they attend lectures in content, mainly in linguistics and literature, and components of cultural studies, and language practice using the language lab, for example. They are introduced to teaching by visiting schools every Wednesday to observe lessons, and in relation to this they follow programmes known as ‘School Experience’ intended to combine practice with theory. The B.Ed. course includes educational studies as well as language-specific courses. During the third and fourth year the emphasis is on pedagogy and teaching practice. Students carry out two sessions of teaching practice in schools, each of six weeks duration, when they take over classes for regular teaching. At this stage, their studies at university are focused on different aspects of language teaching, and the writing of a dissertation on a topic of their choice within the realm of language and/or education.

The other entry course to teaching as a profession is by first obtaining a Bachelor of Arts degree in the language chosen, and by then following a Postgraduate Certificate in Education. The latter is a one year intensive course that includes two teaching practice sessions, and a number of study units on pedagogy, language teaching methodology, psychology and related areas in education.

In-service training lies officially in the hands of the Education Division. Teachers are encouraged to follow an in-service course of about a week’s duration in July, every two years. Education officers organise these courses on topics of their choice within the subject.

The Education Division also runs two important resource centres, one for French and one for German. These serve as important focal points of on-going ‘refreshment’ for students and teachers.

The importance of the Italian *Istituto di Cultura*, the French *Alliance Française* and the *German-Maltese Circle* cannot be underestimated. They are frequented by many students and teachers for refresher courses and for consultation and the acquisition of new pedagogical material.

4. Innovations

Participation of education officers and other ‘multipliers’ such as university lecturers and subject co-ordinators in schools, in Workshops organised by the Council of Europe (New Style Workshops), and more recently by the ECML, has contributed greatly to innovations in foreign language education in schools in Malta.

For instance, during the research and development phase of Workshops 13A and 13B, between 1993 and 1996, the aspect of culture was expanded to include cultural awareness in the English syllabus. This was a result of an interesting project (for full details see Report on Workshop 13B) which consisted, among other things, in the exchange of ‘shoe boxes’ containing objects chosen by pupils to represent their culture, between several European countries. One of the end results of this project was the inclusion of a wider programme of teaching cultural awareness.

In the case of French, following ECML Workshop 3/97, the Education Officer for French dedicated an in-service French teachers’ course to the development of learner autonomy. The end result of this programme, and the project that followed, was the revision of the French syllabus for state schools. The main highlight of this revision was an increase in learner-centred methodology (for full report see Gatt 1999).

5. Challenges

The necessary structures are in place for foreign language learning: languages are taught in schools, pre-service and in-service teacher training courses are provided, resource centres, cultural institutes and opportunities for educational travel are there. The number of teachers and students taking up foreign language studies roughly correspond to Malta’s needs. In my view, the clearest challenge we face in this area is that of continually improving the levels of teaching and learning. It is a pedagogical challenge.

On a final note I would like to point out that Malta’s education system has been bilingual in Maltese and English for many decades (for details see Camilleri 1995). Several of the large, traditionally monolingual, European countries, are now embarking on projects and experiments to set up bilingual streams in schools. In this respect, Malta offers to share its experience, and to contribute to the discussion on the use of second and/or foreign languages as media of instruction; a challenge for many in the coming years.

References

CAMILLERI A., *Bilingualism in education. The Maltese experience*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.

GATT F., “DIVA: Learner autonomy for in-service teachers”, in Camilleri A. (ed.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, European Centre for Modern Languages / Council of Europe, 1999.

COUNCIL OF EUROPE, Report on Workshop 13B, “Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)”, Council for cultural co-operation, Council of Europe, 1996.

CENTRAL OFFICE OF STATISTICS, *Census of population and housing in Malta 1995, Vol. 4, Education and Economic Activity*, Malta, 1998.

The organisation of language education in small states and in states whose language is a lesser used language

Antoinette Camilleri Grima

Rapporteur General

At the end of this interesting workshop I propose that we give some thought to four aspects: (1) the workshop title, as this would help us clarify the rationale behind all our work; (2) the linguistic and educational factors common to small European states; (3) the differences that exist in the organisation of language education in states represented at this workshop; and (4) the challenges ahead.

1. The workshop title

The second part of the workshop title may be a little problematic for those of us who come from small states whose “national” and/or “official” languages are spoken by a majority within the state, a majority however, which is considered to be too “small” for recognition of their language/s as “normal” in the wider European context. What are we considering to be a lesser used language?

I presume that by “lesser used” in the context of this workshop we are not talking about the minority languages within the traditional monolingual states of Europe as would be the case, for instance, of Welsh in the UK, of Frisian in The Netherlands, or of Saami in Sweden. We are talking about “lesser used” on an international, or at least, across-European context. We are thinking of languages like Catalan in Andorra, Maltese in Malta, Luxemburgish in Luxembourg, Icelandic in Iceland and so on. But, in this sense, which language, except for possibly English, is not lesser used when put against a background of millions of Europeans speaking other languages?

Furthermore, to what extent is the number of speakers of a language more important than the prevalent sociolinguistic reality? For instance, should we be looking only at the number of speakers, or rather at the percentage of speakers within a particular state? How important is the status of each language at state level? And does it make a difference whether the same language which is “lesser used” in this sense in one state, is spoken by another minority or majority in another state? And where would we like to put the cut-off point?

For our purposes here the most important thing is to distinguish between the language/s officially recognised as state languages like Catalan in Andorra, Maltese in Malta, and

Icelandic in Iceland, as opposed to the lesser used languages within states with only regional status like Catalan in Spain, Frisian in The Netherlands, and Welsh in the UK.

2. Plurilingualism in small states

To start with there are a number of difficulties when it comes to defining small states and their linguistic realities, and therefore to find acceptable criteria for grouping a number of small European states together on the basis of their plurilingualism. Let us think about the following two questions:

- i. What is so different about small states, their language set-up, and their language education set-up?
- ii. What type of plurilingualism are we, as members of small states representing?

In order to answer these questions satisfactorily we need, first of all, to provide a solid theoretical framework representing our educational and linguistic realities; and secondly to make our educational and linguistic contexts better understood.

I think we should look for the first answer in an institutional typology framework. For instance, Martine Marquillo at the introductory session to the workshop referred to Louis-Jean Calvet's (*La guerre des langues et des politiques linguistiques, 1987*) five types of state multilingualism:

- i. plurilinguisme à langue dominante **unique** (par exemple en France);
- ii. plurilinguisme à langues dominantes **minoritaires** (par exemple les pays du Magreb);
- iii. plurilinguisme à langue dominante **minoritaire** (par exemple l'Afrique francophone);
- iv. plurilinguisme à langue dominante **alternative** (par exemple langues créoles en Réunion, Martinique);
- v. plurilinguisme à langues dominantes **régionales** (par exemple la Suisse, la Belgique).

Some of the states that we come from like Andorra, Malta, Luxembourg, do not fit any of the above categories. I would like, therefore, to suggest, that we need to add another category to those of Calvet:

Plural dominant plurilingualism.

This would be similar to Calvet's first category "plurilingualism with one dominant language", except for the fact that more than one language is dominant. If we take Andorra as an example, it exemplifies a case where Catalan, Castilian and French are

all dominant and therefore we have a case of plural dominant plurilingualism. Similarly, in Malta, both Maltese and English are dominant, a situation defined as one of bilingualism without diglossia (see Camilleri 1995); and in Luxembourg where apart from the local language, French and German can be said to carry dominant status.

3. Common factors in small European states

In thinking about the factors common to plurilingual small European states, the following might serve as guidelines:

Geography: The location of small states bordering larger ones normally gives rise to specific political and linguistic needs: for instance such states are more sensitive to political changes in the neighbouring regions, while the need for wider communication with them results in plurilingualism.

History: Size is small and therefore such states normally have a history of colonisation, of membership and relations with larger international communities, all of which are influential on the languages spoken locally.

Political and Economic: Small states are more sensitive to mobility, traditionally in terms of in- and out-migration, and more recently due to a higher tourist influx, all of which have a strong impact on knowledge and use of languages.

Ethnic composition: Given their small populations, the ethnic composition of the population carries much importance as even a few hundred of speakers of another language can make the presence of other languages felt, and might therefore bring out greater sensitivity to plurilingualism, cultural differences and language learning.

Cultural tradition: Cultural rather than geographical proximity to one or more of the greater European states also carries some significance for the presence of languages and for greater cultural sensitivity in the small states.

4. Differences among small European states

Notwithstanding the common features shared by the small European states, there are several differences when it comes to their language education systems.

During this workshop we have described and discussed differences in terms of:

- curricula;
- teacher training;
- number of teaching hours;

- time of introduction of other languages;
- use of media of instruction.

Another important difference between small states is related to the linguistic make-up of each of the languages involved. For instance, does it make a difference to language education given that Maltese and English are more linguistically unrelated than Catalan, Castillian and French in Andorra? We have not had time to look into this, but it is a variable that one might wish to explore in future.

5. Challenges

The challenges ahead are probably similar to both small and large states. These can be sub-divided into quantitative and qualitative issues.

Quantitative issues

Several participants have mentioned the need for:

- the diversification of languages taught at school level; and
- the number of professional teachers that need to be made available to teach a wider variety of languages.

Qualitative issues

These can be sub-divided into three:

- issues of methodology such as the introduction and strengthening of learner autonomy, information and communication technology, distance learning and subject integration;
- the need for research in areas like: sex of student and success at language learning; the use of particular methodologies and success at language learning; and the significance of geography (the area where students live) and success at language learning;
- the need to explore further the relationship between multilingualism and multiculturalism.

In conclusion it seems that we are right in

- i. grouping together the small European states at the sociolinguistic level;
- ii. discussing the typology of their plurilingualism;

- iii. discovering the variety of influences on attitude and aptitude to language learning; and in
- iv. the organisation of language education especially in terms of bi- and multilingual education via the use of other languages as media of instruction.

When it comes to specific features of language teaching methodology, however, in this workshop we have not been able to find commonalities or differences between the smaller and the bigger European states.

References

CALVET L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Payot, 1987.

CAMILLERI A, *Bilingualism in education. The Maltese experience*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.

The contributors

Maria Teresa Cairat has a degree in English language and literature from Barcelona University and a degree in Catalan language and literature from Lleida University, and obtained an advanced diploma in educational management in the Open University (England).

She has worked as a teacher in primary and secondary education and she has also worked in the Andorran Ministry of Education as a supervisor of teachers of Catalan in the French and Spanish Systems of Education. At present she is Directora General of Andorran primary and secondary schools of the Andorran system of education. She is the representative of Andorran Government in the Governing Board of the ECML of Graz.

She is co-author of textbooks in català “Llenguatge administratiu i comercial” and “Posa't al dia” for students in secondary education, published in Spain.

Antoinette Camilleri Grima is senior lecturer in applied linguistics at the University of Malta. She has published several articles and books on bilingualism in education, learner autonomy and intercultural competence, and has produced teaching materials including books, compact disc, cd-roms, and radio programmes for distance learning in the area of Maltese pedagogy as a first and foreign language.

Gudrun Hrefna Gudmundsdottir, MA, MBA, has been German teacher in Icelandic secondary schools and was 1993-1995 secretary for a committee on reforming the Icelandic school system. She has worked within school administration and played an active role in school development, such as developing a new study line for 16-year-olds and integrating life-skills education into the secondary school curriculum.

Francesca Junyent Montagne has a degree in *Foreign languages and civilisations* from the University of Perpignan, Montpellier Academy, where she has also followed studies in Catalan Language. She has worked as a teacher in foreign languages at different levels of the Andorran educational system. (pre-school education, primary, lower and upper secondary schools). She has also been the co-director of the Educational orientation and psycho-pedagogical assessment service at the Ministeri d'Educació, Joventut i Esports of the Govern d'Andorra. At present, she is Head inspector for primary schools at the Andorran Ministry of Education. Her main fields of work are the set up of curricula, the organisation of language teaching in the Andorran educational system, evaluation and the integration of disabled children in ordinary schools.

Johanna Kapitánffy used to be a teacher of English and French in a secondary school in Budapest. Since 1998 she has been a senior advisor at the Department of Public

Education Development in the Ministry of Education. Her main field is foreign language education development in compulsory education.

Kalevi Pohjala is a counsellor of education at the Finnish National Board of Education. He ran the Finnish project called KIMMOKE which diversified language teaching in Finland in 1996-2001. He is responsible for curricula for languages at the national level. In addition, he is chairman of the English section at the Matriculation Examination Board and has been a Finnish representative in the groups of language experts in the European Commission including European Year of Languages, European Label and Working Group of Experts on Languages. He is involved in the Lingua 1 Language Resource Centre Project (2001-2003) as the Finnish representative.

Avant-propos

Les petits Etats peuvent bénéficier d'expériences fort différentes de celles que connaissent les Etats plus grands dans l'organisation et le format de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Vu l'importance accordée au niveau européen à la sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle, à la promotion d'une éducation au plurilinguisme en général et à la promotion d'une diversification de l'enseignement des langues, notamment des langues moins répandues, les expériences des petits Etats offrent un intérêt tout particulier.

Le CELV a exploré cette thématique à travers une série d'activités visant à sensibiliser des experts et une audience plus large. Une analyse détaillée de la situation a été effectuée dans cinq pays – Andorre, la Finlande, la Hongrie, l'Islande et Malte – suivie d'un atelier régional en Andorre.

La publication comporte un bref rapport de l'événement régional de Mme Francesca Junyent Montagne, coordonnatrice du projet, les cinq études de cas et le résumé de Mme Antoinette Camilleri, rapporteur général de l'événement.

*Josef Huber
Responsable des programmes /
Directeur exécutif adjoint du CELV*

Introduction

Francesca Junyent Montagne

Du 17 au 21 octobre 2001, le ministère de l'Education andorran a organisé un atelier en collaboration avec le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, dans le cadre du programme à moyen terme 2000-2003 du Centre, sur *l'enseignement des langues dans les petits Etats d'Europe et dans les Etats dont la langue est moins répandue*, offrant ainsi à des experts dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de plusieurs pays européens la possibilité de travailler ensemble sur le sujet. Cet événement fait partie du programme d'activités qu'Andorre a mis en place à l'occasion de l'Année européenne des langues.

M. Pere Cervós Cardona, ministre de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, a présidé l'ouverture officielle, suivi de Mme Martina Marquilló, professeur de linguistique à l'Université de Poitiers. Son exposé a présenté une vue d'ensemble des formes de bilinguismes et de plurilinguismes dans le monde, notamment dans les petits états d'Europe où ce plurilinguisme a été vu par ces états comme une nécessité pour s'ouvrir vers l'extérieur, mais aussi comme un choix, un privilège pour s'intégrer à part entière dans un monde en constante évolution et mouvement. La deuxième séance plénière, présentée par Mmes Elisabeth Carpa et Carmen Marchan et M. Àlex Jérez, a attiré l'attention des participants sur la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement des langues, axe central d'un enseignement de qualité basé sur la gestion des ressources humaines et sur l'utilisation des nouvelles technologies dans les classes de langues, en soulignant l'innovation pédagogique que cet outil représente dans ce domaine.

M. Josef Huber, Responsable des programmes / Directeur exécutif adjoint, a présenté les travaux du Centre conduits dans le cadre de son premier programme d'activités à moyen terme; il a tout particulièrement mis l'accent sur l'intérêt que cette thématique représente pour le CELV. Mme Philia Thalgott a ensuite présenté les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues (*Cadre européen commun de référence* et *Portfolio européen des langues*) comme une voie d'innovation commune dans les états membres, avant de céder la parole à Mme Imma Tor Faus, Ambassadrice, Représentante Permanente d'Andorre auprès du Conseil de l'Europe, qui a officiellement clôt ces journées de travail.

Les travaux de groupe ont abordé la thématique à partir de la présentation de cinq études de cas (la Finlande, Malte, l'Islande, la Hongrie et Andorre), l'objectif étant de donner une vision globale de l'enseignement des langues dans ces pays et de servir de point de départ aux échanges. Les discussions ont dépassé largement le cadre strict du sujet de l'atelier grâce à des interventions et à une implication active des membres de chaque groupe, fondant leur approche du sujet sur une réflexion applicable non

seulement à des petits états ou à des états dont la langue est moins répandue, mais aussi à des états plus importants en taille et en ressources humaines et matérielles.

Ces descriptions, ainsi qu'un rapport détaillé et les conclusions du séminaire, font l'objet de la présente publication du CELV.

Une visite dans quelques centres éducatifs du pays a permis aux experts nationaux d'illustrer leurs présentations sur l'enseignement des langues en Andorre et aux participants internationaux d'échanger leurs points de vue directement avec les enseignants.

Les participants ont pu également profiter de l'attrait des Vallées et découvrir au gré des visites culturelles les particularités d'un pays et de ses habitants profondément attachés aux traditions et en même temps avides de progrès et d'innovations. Nos invités internationaux ont pu aussi se laisser tenter par l'une des activités qui fait la renommée internationale d'Andorre, le shopping, où l'exemple pratique du plurilinguisme y est naturel et spontané.

L'un des objectifs de l'atelier a été de mettre en valeur le contexte multilingue spécifique aux petits états en matière de politiques linguistiques, d'élaboration des programmes et de gestion des ressources humaines. Il a été démontré que, par choix ou par nécessité, le plurilinguisme constitue l'un de leurs atouts majeurs. Des points communs rapprochent les petits Etats, parmi lesquels une situation particulière vis-à-vis des langues. Les petits Etats se trouvent dans une position à la fois privilégiée et délicate par rapport aux langues: privilégiée, parce que situés dans un espace frontalier ouvert aux apports d'un ou de plusieurs grands Etats; délicate, parce que la langue propre, la langue officielle, doit lutter, de manière plus acharnée qu'ailleurs, pour conserver son statut nécessairement privilégié et protégé. La recherche d'un équilibre entre les différentes langues en présence ne doit pas se faire au détriment de la langue nationale qui est le ciment même de cette diversité.

Andorre est, en ce sens, un bon exemple d'enseignement plurilingue grâce à sa structure éducative qui permet aux petits élèves d'Andorre et à leurs familles de pouvoir suivre leurs études dans le système éducatif de leur choix, mais également grâce à un système très innovateur d'enseignement des langues à l'École andorrane.

Il est également possible que certains aspects évoqués pendant l'atelier et certaines propositions émanant des groupes de travail soient ultérieurement pris en considération par les états représentés. Andorre aura ainsi contribué à faire avancer la réflexion sur l'enseignement des langues en Europe.

Finalement, le débat sur le plurilinguisme dans les différents systèmes éducatifs européens, basé essentiellement sur la connaissance d'autres langues, d'autres cultures comme vecteur de valorisation, de respect, de compréhension entre les peuples et de rapprochement de cultures éloignées, a porté ses fruits. Les contacts personnels et professionnels noués en Andorre entre les experts constituent un premier pas vers cette reconnaissance mutuelle, puisque vingt-deux Etats – aussi éloignés et divers que l'Albanie, la Finlande, l'Islande, la Suisse, la Croatie, l'Italie, le Luxembourg, etc. – étaient représentés.

Etude de cas d'Andorre

Maria Teresa Cairat Vila

Directrice générale de l'Ecole d'Andorre

1. Description du contexte social et historique

1.1. Contexte historique

L'Andorre est une co-principauté et a ses origines dans des documents dénommés « Pareatges » signés par l'évêque d'Urgell et le comte de Foix au XIII^e siècle. Au XVI^e siècle, le comte de Foix devint le roi de France Henri IV et les droits de la co-principauté furent hérités par la couronne française.

L'assemblée législative, le « Consell General », remonte à 1419 avec la création du « Consell de la Terra ». Le « Consell General » est présidé par un « Síndic General » et un « Subsíndic General » et constitue l'organe représentatif de la souveraineté populaire exerçant le pouvoir législatif et contrôlant l'action du gouvernement.

En 1866, Andorre connut un profond changement politique avec la « Nova Reforma » qui modernisa le système électoral. En 1933, le suffrage universel fut instauré, mais seuls les hommes avaient le droit de vote, et il fallut attendre les années 1970 pour que ce droit soit accordé aux femmes.

Le « Consell Executiu » – le gouvernement – fut institué en 1981. Il est présidé par le Chef de gouvernement et composé de plusieurs « ministres » chargés d'appliquer la politique de l'Etat. En 1993, le texte de la Constitution fut approuvé par référendum. La Constitution définit le pays comme un Etat démocratique, social et constitutionnel, et depuis son adoption, Andorre fait partie d'organisations internationales telles que les Nations Unies, le CDCC, etc.

1.2. Contexte géographique

Andorre est un Etat situé au cœur des Pyrénées, avec une superficie de 468 km² et une population de 65 971 habitants.

Le territoire est divisé en sept circonscriptions dénommées « parròquies ». Les « parròquies » (paroisses) sont administrées par un « Cònsol Major » qui préside le « Comú ». Tous les membres des « comuns » sont élus par les habitants de chaque « parròquia ». Les « parròquies » sont: Canillo, Encamp, Ordino, La Massana, Andorra la Vella – la capitale, Sant Julià de Lòria et Escaldes-Engordany.

1.3. Contexte social

Andorre a énormément changé au cours des dernières années: dans les années 1950, elle a connu une transformation économique, passant d'un système agricole à un système commercial et touristique, et a vu arriver un important flux d'immigrés, notamment en provenance de l'Espagne. En dehors des immigrés espagnols, elle compte aujourd'hui un grand nombre d'immigrés venant d'autres pays, principalement du Portugal.

Voici les chiffres pour 2000:

	Habitants
Andorrans	22 743
Espagnols	27 588
Portugais	6 894
Français	4 384
Autres nationalités	4 362

Il est très important de noter que 70% de la population est d'origine étrangère, avec différentes langues maternelles. Ce plurilinguisme est à la base de notre système d'enseignement des langues.

Les statistiques ci-après reflètent la diversité linguistique existant dans les écoles:

catalan	52%
catalan/espagnol	11%
catalan-espagnol/français	1%
catalan-espagnol/portugais	1%
espagnol	28%
français	1%
portugais	4%
autres	2%

Le catalan est la langue maternelle d'une grande partie de la communauté espagnole vivant en Andorre.

2. Système d'enseignement des langues

Mentionnons tout d'abord que la structure de l'enseignement est très complexe en Andorre, trois systèmes d'éducation et d'enseignement coexistant pour des raisons historiques: l'espagnol, le français et l'andorran. La langue d'enseignement est l'espagnol dans le système espagnol et le français dans le système français, mais dans l'un et l'autre de ces systèmes, le catalan est obligatoire et est enseigné à raison d'au moins trois heures par semaine.

Cette structure de l'enseignement constitue une grande richesse, puisque chaque famille peut choisir le système éducatif qu'elle préfère. Il est important de souligner que chacun de ces systèmes est considéré comme un système d'Etat.

Dans les trois systèmes éducatifs, la scolarité obligatoire va de 6 à 16 ans, mais pratiquement tous les enfants fréquentent l'école maternelle à partir de l'âge de deux ans et demi. Le système éducatif andorran a été créé en 1982 et compte aujourd'hui 1 800 élèves dans les écoles maternelles et primaires, 365 élèves dans les écoles secondaires premier cycle et 97 élèves dans les écoles secondaires deuxième cycle.

Le système éducatif andorran comprend sept écoles maternelles et primaires, deux écoles secondaires premier cycle et une école secondaire deuxième cycle.

Système d'enseignement des langues

Maternelle non obligatoire	2 ½ à 4 ans	Maternal A	Catalan	Deux enseignants parlant catalan
	4 à 6 ans	Maternal B	Catalan et français	Un enseignant parlant français Un enseignant parlant catalan
Ecole primaire obligatoire	6 à 8 ans	Primer cicle	Catalan – lecture et écriture Français – oral dans plusieurs matières éducation physique ou artistique	un enseignant parlant français un enseignant parlant catalan
	8 to 10 ans	Segon cicle	Catalan – lecture et écriture Français – lecture et écriture plusieurs matières enseignées en français Anglais – 45' deux fois par semaine	un enseignant parlant français un enseignant parlant catalan Professeur d'anglais
	10 à 12 ans	Tercer cicle	Catalan – oral et écrit Français – oral et écrit dans plusieurs matières Anglais – 45' deux fois par semaine Espagnol – 3 heures par semaine ¹	Un enseignant parlant français Un enseignant parlant catalan Professeur d'anglais Professeur d'espagnol
Enseignement secondaire obligatoire	12 à 14 ans	Primer cicle	catalan – 3 heures par semaine français – 3 heures par semaine espagnol – 3 heures par semaine anglais – 3 heures par semaine	Professeur de catalan Professeur de français Professeur d'espagnol Professeur d'anglais
	14 à 16 ans	Segon cicle	Sciences naturelles enseignées en espagnol Education artistique en français Toutes les autres matières sont enseignées en catalan	Professeurs pour chaque matière

¹ Pratiquement tous les élèves parlent l'espagnol, qui est une langue extrêmement présente dans la société andorrane du fait de l'importante population immigrée.

L'école andorrane est organisée comme école plurilingue dans un pays multilingue et vise essentiellement à favoriser l'épanouissement personnel des élèves et à renforcer l'identité culturelle andorrane. C'est pour cette raison que le « català », la langue officielle, est considéré comme première langue et langue principale de l'école. Le français et l'espagnol pourraient être considérés comme deuxièmes langues, l'anglais comme troisième langue; ces trois langues sont enseignées au niveau primaire. Il ne faut pas oublier que les enfants vivant en Andorre peuvent, s'ils le désirent, choisir le système éducatif andorran même si leur langue familiale n'est pas le catalan; afin de réaliser les objectifs linguistiques, les enseignants doivent donc tenir compte de la diversité linguistique de leurs élèves.

Le portugais est proposé comme langue non obligatoire en dehors des heures scolaires, habituellement à midi, de sorte que les enfants portugais peuvent étudier leur langue maternelle.

L'objectif final de cet enseignement multilingue consiste à promouvoir la communication parmi les habitants du pays, en utilisant les langues comme éléments de socialisation, ainsi qu'à favoriser les échanges à l'échelle internationale dans le contexte européen et à préparer les élèves à la mobilité qui caractérise les sociétés modernes.

Il est important de souligner que dans l'enseignement primaire, le fait d'avoir deux enseignants dans la même classe, l'un parlant toujours catalan et l'autre toujours français, fait du changement de code quelque chose de parfaitement habituel et normal, de sorte que les élèves passent aisément d'une langue à l'autre selon l'enseignant auquel ils s'adressent.

2.2. Organisation des programmes scolaires

Le système éducatif andorran s'appuie sur un programme national, qui se base sur les principes psychologiques du constructivisme en tenant compte de la diversité des élèves et en mettant l'accent sur un suivi personnalisé. Avec cette conception ouverte du programme, l'administration établit quelques lignes directrices d'ensemble sous forme d'objectifs et de contenus généraux dans les divers domaines, qui sont ensuite développés par chaque école dans le cadre de son projet éducatif. Le programme, comme nous l'avons évoqué plus haut, met tout particulièrement l'accent sur la promotion de l'apprentissage des langues étrangères.

3. Ressources humaines

3.1. La qualification des enseignants

Le corps enseignant du système éducatif andorran est recruté par édit public du gouvernement. Il y a deux groupes d'enseignants: les instituteurs d'écoles maternelles et primaires et les enseignants du secondaire (premier et deuxième cycles).

Les instituteurs d'écoles maternelles et primaires doivent posséder un degré universitaire de niveau moyen, les enseignants du secondaire un degré de niveau supérieur dans la spécialité qu'ils vont enseigner.

3.2. Formation initiale

Les enseignants andorrans accomplissent généralement leur formation initiale hors d'Andorre, dans des universités à l'étranger, en Espagne ou en France. C'est la raison pour laquelle la plupart d'entre eux parlent plus d'une langue et s'expriment couramment en français ou en espagnol en plus du catalan.

3.3. Formation continue

Au cours de leur première année de travail, les enseignants suivent un cours de formation spécifique qui leur est proposé par les autorités de l'éducation nationale. Un tuteur assure le suivi de leur travail au quotidien. Ce n'est qu'à l'issue de cette première année de formation continue qu'ils sont titularisés.

Le ministère de l'Éducation développe et planifie la formation permanente du corps enseignant. Cette formation permanente est donnée la plupart du temps sous forme de cours spéciaux de courte durée tenus par des experts. Les cours ont lieu pendant l'année scolaire ou dans le cadre de l'école d'été organisée chaque année au début du mois de juillet. Le contenu de ces activités englobe tous les domaines du programme ainsi que les disciplines pédagogiques fondamentales, et porte également sur des aspects éducatifs parallèles ou supplémentaires, ainsi que sur d'autres aspects relevant plutôt du domaine des loisirs, mais non moins précieux en matière de formation.

4. Innovations

Quoique l'enseignement des langues dans notre enseignement primaire soit très novateur, il reste plus classique au niveau secondaire, de sorte que nous nous efforçons actuellement de trouver des moyens d'améliorer notre structure linguistique dans le premier cycle obligatoire du secondaire, afin d'innover davantage dans le domaine de l'enseignement des langues.

5. Autres aspects

Pour terminer, parlons aussi de l'enseignement secondaire supérieur des 16 à 18 ans, car, même si ce n'est pas obligatoire, 61,64% des élèves fréquentent les écoles secondaires du deuxième cycle. Actuellement, il y a dans le deuxième cycle du secondaire 97 élèves, qui ont l'intention de fréquenter l'université par la suite.

Le système d'enseignement des langues est également plurilingue, avec le catalan comme langue principale, même si l'enseignement de la philosophie a lieu en espagnol et celui de l'éducation physique et des sciences économiques en français. Nous souhaiterions enseigner d'autres matières en davantage de langues dans un avenir prochain.

La situation des langues en Finlande

Kalevi Pohjala

Conseil national de l'éducation, Helsinki, Finlande

1. Aperçu succinct des facteurs sociaux et historiques en jeu

La Finlande a deux langues nationales: le finnois (parlé par environ 94% de la population) et le suédois (parlé par environ 6% de la population). Selon la Constitution finlandaise, les deux groupes linguistiques ont le même droit à bénéficier des services publics dans leur langue maternelle. Les autorités publiques ont le devoir de répondre aux besoins éducatifs et culturels des populations de langue finnoise et suédoise du pays selon des principes similaires. Les deux groupes linguistiques ont droit à une éducation dans leur propre langue. Il existe en Finlande deux universités de langue suédoise et six universités où le finnois et le suédois sont tous deux utilisés comme langues d'enseignement et d'examen.

Les Sami (Lapons), un peuple indigène qui représente environ 0,03% de la population et vit dans l'extrême nord de la Finlande, ont le droit de maintenir et de développer leur propre langue et leur propre culture. La langue Sami peut être une langue d'enseignement dans la scolarité obligatoire, l'enseignement secondaire général supérieur et la formation professionnelle et peut être enseigné tant comme langue maternelle que comme langue étrangère. Dans les quatre municipalités de la région de résidence des Sami, les élèves de langue Sami doivent recevoir un enseignement de base essentiellement en Sami si leurs parents ou tuteurs le souhaitent.

Il y a également en Finlande une petite population rom. Il est un peu difficile d'évaluer combien d'entre eux utilisent effectivement la langue rom dans la vie quotidienne. Cette langue peut être enseignée comme langue maternelle ou comme matière facultative dans la scolarité obligatoire. Il y a également des immigrants (par exemple des personnes aux racines culturelles finnoises revenant de Russie), ainsi que des réfugiés de diverses parties du monde (Vietnam, Somalie, ex-Yougoslavie, etc.). Ces personnes bénéficient, à des degrés variables, d'un enseignement dans leur langue maternelle.

2. Système d'enseignement des langues

Puisque la Finlande constitue un petit espace linguistique et que le finnois n'est pas beaucoup parlé en dehors du pays, on a toujours accordé une grande attention à l'étude des langues en Finlande. Le décret sur l'école polyvalente, le décret sur l'enseignement

secondaire supérieur et la décision du Conseil d'Etat relative à l'allocation des heures de cours déterminent l'ampleur de l'étude des langues. Le programme-cadre pour l'école polyvalente et l'école secondaire supérieure élaboré par le Conseil national de l'éducation stipule les objectifs nationaux et les principaux contenus de l'enseignement. Les programmes locaux s'appuient sur ces lignes directrices nationales. Le programme local définit les langues qui peuvent être étudiées et le moment où l'on peut commencer leur étude.

2.1. Langues proposées et choisies

A l'école polyvalente, les élèves doivent étudier leur langue maternelle et au moins deux langues étrangères, l'une d'elles étant la deuxième langue nationale (le suédois ou le finnois). En outre, il est possible d'apprendre des langues comme matières facultatives et en option.

Dans l'étude des langues, on utilise des lettres comme symboles, leur signification étant la suivante: les langues A commencent au cycle inférieur (1^e à 6^e année), les langues B au cycle supérieur (7^e à 9^e année). Le chiffre 1 correspond à une langue obligatoire, le chiffre 2 à une langue choisie en option ou comme matière facultative.

- **A1** = une langue étrangère qui commence au cycle inférieur (une langue obligatoire). (Il peut s'agir de la deuxième langue nationale, le suédois ou le finnois, de l'anglais, du français, de l'allemand ou du russe; très souvent, c'est l'anglais.)
- **A2** = une langue étrangère en option qui commence au cycle inférieur. (N'importe quelle langue; la moitié du groupe d'âge choisit une telle langue, dans la plupart des cas l'allemand.)
- **B1** = une langue étrangère qui commence au cycle supérieur (une langue obligatoire). (La deuxième langue nationale – le suédois ou le finnois selon la langue maternelle de l'élève – ou l'anglais.)
- **B2** = une langue étrangère facultative qui commence au cycle supérieur. (N'importe quelle langue, dans la plupart des cas l'allemand ou le français.)

L'étude de la première langue obligatoire (A1) doit commencer au cycle inférieur (1^e à 6^e année), celle de la deuxième (B1) au cycle supérieur (7^e à 9^e année). Quel que soit le cycle où commence l'étude de la langue, elle doit être enseignée aux élèves au moins jusqu'au niveau minimal défini sur le plan national. Si un élève n'a pas étudié la deuxième langue nationale au cycle inférieur, il devra en commencer l'étude au cycle supérieur (B1). S'il l'a choisie au cycle inférieur comme langue A1, il commencera l'anglais dans les classes supérieures comme langue B1. Si la deuxième langue nationale a été étudiée en option au cycle inférieur (A2), elle peut être étudiée comme langue A1 ou B1 au cycle supérieur.

Une langue étrangère peut également constituer une matière en option (A2) au cycle inférieur de l'école polyvalente. Les écoles peuvent proposer toute langue pour laquelle il existe une demande et des enseignants qualifiés. L'étude de la langue en option qui a commencé au cycle inférieur continue comme matière facultative au cycle supérieur. L'objectif visé est qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, les élèves qui ont opté pour la langue étrangère facultative proposée dans les programmes du cycle inférieur (A2) aient acquis une même maîtrise des deux langues A.

Les objectifs pour l'étude de la langue B1 commençant au cycle supérieur ont été fixés nettement plus bas que pour les langues A. Il est également possible de commencer l'étude d'une nouvelle langue facultative au cycle supérieur (B2), habituellement à raison de quatre à six heures de cours par semaine, soit 150 à 230 heures pendant les études du cycle supérieur. Les écoles peuvent également proposer des cours moins longs, ainsi que des études appliquées et avancées des deux langues obligatoires.

La législation actuelle relative à l'instruction permet également l'utilisation d'autres langues que le finnois et le suédois dans les écoles. Diverses formes d'enseignement bilingue ont connu un développement croissant, tant dans la scolarité obligatoire que dans les écoles secondaires supérieures. Il existe des programmes d'immersion précoce (suédois pour enfants de langue finnoise), ainsi que d'autres formes d'enseignement bilingue. L'anglais est la langue la plus fréquemment utilisée dans ces programmes.

En règle générale, les élèves du secondaire supérieur (soit 60% du groupe d'âge) doivent étudier au moins une langue de niveau A et une langue de niveau B afin d'obtenir leur certificat de fin d'études secondaires supérieures. L'une de ces langues doit être l'autre langue nationale. Outre l'étude des langues B commencée pendant la scolarité obligatoire, il est également possible d'entamer l'étude d'une nouvelle langue au niveau secondaire supérieur (langue de niveau B3, qui peut être n'importe quelle langue, les plus volontiers choisies étant l'allemand, le français, le russe, l'espagnol et l'italien). Le programme linguistique de l'école secondaire supérieure peut également inclure l'étude de langues en option, qui n'atteignent pas forcément le niveau B.

L'autre langue nationale, ainsi qu'une langue étrangère, sont également obligatoires dans les écoles de formation professionnelle. L'anglais est la langue que la majorité des élèves souhaite étudier, mais l'étude de la deuxième langue nationale est également exigée.

La connaissance (et le cas échéant la poursuite de l'étude) de la deuxième langue nationale et d'une autre langue étrangère au choix constituent des matières obligatoires pour les étudiants à l'université, quelle que soit leur filière spécifique. Chaque université dispose d'un centre linguistique proposant l'enseignement d'une grande variété de langues.

Les langues étrangères constituent également des disciplines très populaires dans divers établissements de formation pour adultes (instituts de formation des citoyens, etc.). Le choix proposé y est très vaste, notamment dans les institutions des grandes villes disposant d'enseignants qualifiés pour pratiquement n'importe quelle langue.

2.2. Organisation des programmes

Le Conseil national de l'éducation stipule dans le Programme-cadre national pour l'enseignement secondaire supérieur (le plus récent datant de 1994) que la municipalité doit, en fonction de ses ressources, garantir que les élèves peuvent continuer à étudier les langues commencées pendant la scolarité obligatoire lorsqu'ils passent au niveau supérieur. Si le cycle supérieur de l'école polyvalente comprenait des études de langues en option n'ayant pas atteint le niveau B, il est possible d'organiser des cours de transition au niveau secondaire supérieur. A l'issue de ceux-ci, les élèves peuvent poursuivre l'étude de la langue dans le cadre de cours ordinaires de niveau B.

L'école secondaire supérieure doit, en fonction de ses ressources, s'efforcer de proposer aux élèves la possibilité d'apprendre quatre langues différentes, dont l'une débouche sur un niveau A et les autres au moins sur un niveau B. A la fin de l'école secondaire supérieure, les élèves passent un examen de fin d'études défini et évalué à l'échelle nationale. Il englobe quatre matières obligatoires, ainsi que des matières en option. Les matières obligatoires sont la langue maternelle, la deuxième langue nationale, une langue étrangère et soit les mathématiques, soit les sciences et les lettres. D'autres langues étrangères peuvent être choisies comme matières facultatives.

3. Ressources humaines

3.1. La qualification des enseignants

Un instituteur qualifié en Finlande a une maîtrise d'enseignement, avec les sciences éducatives d'orientation pédagogique comme discipline principale et une à deux, parfois trois disciplines secondaires selon le choix de l'étudiant. En outre, l'étudiant doit avoir suivi des cours d'orientation pédagogique de courte durée dans toutes les matières enseignées, dont une langue étrangère. La langue choisie de préférence comme l'une des disciplines secondaires de spécialisation est l'anglais. Les études doivent englober au moins 15 unités ou semaines de cours (une unité de cours représentant 40 heures de travail), qui constituent la qualification minimale pour enseigner la langue au niveau primaire. L'enseignement de la langue étrangère est donc confié à ceux qui disposent d'un diplôme spécifiant qu'ils se sont spécialisés dans cette langue. Un autre type d'enseignant de langues étrangères au niveau primaire est constitué par les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise en lettres, avec au moins 35 unités de cours de philologie dans la langue enseignée.

Un enseignant de langues de l'école secondaire (polyvalente et supérieure) doit justifier d'au moins 35 unités de cours dans la langue en question, mais en règle générale, les enseignants du secondaire supérieur ont au moins 55 unités de cours à leur crédit.

3.2. Formation initiale

Le réseau universitaire finlandais couvre la totalité du territoire. Les universités sont au nombre de 20 au total; dans deux d'entre elles, le suédois est la langue d'enseignement, mais plusieurs autres universités proposent également des programmes en suédois. Beaucoup d'universités offrent des programmes en langue anglaise. La plupart proposent des programmes de formation des enseignants.

L'agencement des études pour les cours de 15 unités varie d'une université à l'autre. Lorsqu'un département linguistique s'occupe de toutes les études de langues, il y a un examen d'entrée, le niveau des étudiants étant relativement élevé. Les études comprennent la linguistique, la littérature de la langue cible et le développement d'un travail de recherche comprenant la linguistique appliquée. Les étudiants effectuent des stages pratiques d'enseignement supervisé dans une école universitaire de pratique de l'enseignement.

Les futurs enseignants du secondaire sont sélectionnés sur la base de leur examen d'entrée et leurs études englobent la linguistique, la littérature et la recherche dans ce domaine. Un séjour dans le pays de la langue cible fait généralement partie des études. Les études pédagogiques, obligatoires pour tous les enseignants, sont proposées par le département de formation des enseignants. Ces études comprennent deux domaines intégrés, les études pédagogiques et la didactique des langues étrangères. Les stages pratiques d'enseignement supervisé dans une école universitaire de pratique de l'enseignement, ainsi que dans une école locale, font partie du programme. Les étudiants rédigent un mémoire de maîtrise vers la fin de leurs études, à soumettre au département de la langue cible.

3.3. Formation continue

Il existe aussi bien des cours obligatoires que des cours facultatifs de formation continue. La formation proposée par les autorités des différentes régions s'appuie généralement soit sur les besoins locaux exprimés par les écoles et les enseignants eux-mêmes, soit sur des thèmes ou des projets lancés par les autorités nationales. La partie obligatoire de la formation continue est organisée par les autorités locales ou les écoles, tandis qu'il y a pour les formations en option différents types d'organismes, dont le Conseil national de l'éducation, les associations de professeurs de langues et les universités.

4. Innovations

Un programme spécial pour l'enseignement des langues, le Projet pour la diversification et le développement de l'enseignement des langues (1996-2001), a été lancé en 1996 par le Conseil national de l'éducation. Ce programme aspire à diversifier

l'offre et la demande en matière d'enseignement des langues, à élever le niveau de l'enseignement des langues et à améliorer les possibilités d'éducation bilingue (par exemple par la formation des enseignants). En outre, il s'attache à développer l'évaluation des élèves et des étudiants et à évaluer l'efficacité de l'enseignement des langues.

Le projet englobe 39 municipalités et 275 écoles, dont des écoles polyvalentes, des écoles secondaires supérieures et des écoles de formation professionnelle, ainsi que des institutions de formation pour adultes. Sur la base des plans de développement des écoles, divers réseaux ont été mis en place, dans le but de trouver des solutions aux problèmes et d'élaborer de nouveaux modèles pour la diffusion d'idées. Chaque école ou institution fait partie d'au moins l'un des réseaux suivants:

1. Diversification du programme linguistique et coopération entre les écoles et les institutions;
2. Enseignement bilingue et intégration de l'enseignement des langues et de l'enseignement d'autres matières;
3. Méthodes d'apprentissage et d'enseignement;
4. Contacts internationaux et rencontre des cultures;
5. Apprentissage ouvert et à distance et nouvelles technologies de l'information dans l'enseignement des langues;
6. Développement de la maîtrise orale des langues.

Le programme s'attache en outre à promouvoir la recherche, produit des supports pédagogiques pour enseignants et fournit des supports d'enseignement pour les langues pour lesquelles de telles ressources ne seraient pas disponibles autrement (supports pour des langues peu étudiées en Finlande et qui ne sont donc pas rentables pour les maisons d'édition).

Les écoles participant au programme ont également obtenu des fonds spéciaux pour développer les possibilités de faire l'expérience authentique des langues et des cultures étrangères (à consacrer, par exemple, à l'embauche de professeurs étrangers enseignant leur langue maternelle dans des clubs linguistiques, à l'organisation de manifestations concernant d'autres cultures, à l'achat de supports, etc.).

5. Défis à relever

Le Projet pour la diversification et le développement de l'enseignement des langues a été mis en place afin de trouver des réponses aux défis à relever concernant l'enseignement des langues dans le pays. Le projet de diversification a été lancé parce que, dans un petit pays comme la Finlande, la connaissance d'autres langues que l'anglais est vitale. La diversification a été particulièrement couronnée de succès dans le cadre de la scolarité obligatoire, où l'allemand jouit d'une bien plus grande popularité qu'autrefois. Cette langue constituant la langue A2, où les objectifs d'étude sont ceux d'un apprentissage prolongé, il y aura une meilleure maîtrise de l'allemand parmi les élèves du pays. Le français a également gagné en popularité, tandis que le russe continue à n'être choisi que par un nombre très limité d'élèves. Les garçons devraient également apprendre d'autres langues que l'anglais.

Selon les recherches effectuées, la maîtrise de l'anglais s'est améliorée par rapport aux années 1970 ou 1980. Ceci n'a pas été constaté pour les autres langues. Un changement intéressant en termes de résultats d'apprentissage peut être observé dans les écoles secondaires supérieures, où les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles, ce que l'on ne peut pas constater dans les autres langues. Cette nouvelle tendance date d'il y a cinq ans environ. On peut noter deux aspects intéressants: les résultats d'apprentissage sont nettement meilleurs dans la partie méridionale du pays et dans les écoles de langue suédoise. L'étude obligatoire de la deuxième langue nationale, le suédois, a suscité beaucoup de débats dans le pays et la motivation des garçons à l'apprendre n'est pas toujours élevée.

Le concept d'apprentissage met l'accent sur la responsabilité de l'élève pour ses propres études et son rôle actif dans la recherche et l'utilisation d'informations. Le développement des technologies de l'information constitue sans aucun doute également un défi pour la moyenne des professeurs de langues. L'enseignement des langues étrangères sur une base thématique représente aussi un secteur en croissance rapide, qui exige une attention particulière dans le monde moderne.

Le Conseil national de l'éducation décide des objectifs et des contenus centraux des différentes matières et des modules thématiques. Un nouveau défi consistera à les redéfinir dans les deux années à venir.

L'enseignement des langues dans l'éducation publique en Hongrie

Johanna Kapitánffy

Ministère de l'Éducation, Budapest, Hongrie

1. Aperçu succinct des facteurs sociaux et historiques en jeu

La République de Hongrie est située en Europe centrale et a une population d'environ 10 millions d'habitants. Son territoire s'étend sur 93 000 km², soit environ 1% de l'Europe. 12,6% de la population vivent dans des villes et 18,7% dans la capitale du pays, Budapest.

La Hongrie est un pays assez homogène au niveau de sa composition ethnique. 96% de la population sont des Hongrois qui parlent le hongrois. Cette langue est plutôt unique en son genre dans la région, puisqu'elle appartient à la branche finno-ougrienne de la famille des langues ouraliennes. N'étant pas d'origine indo-européenne, c'est la langue la plus isolée d'Europe centrale. Ses plus proches parents sont le mansi (ou vogoule) et le khanty (ou ostiak), parlés par 10 000 personnes au total en Sibérie occidentale. Toutefois, ni les personnes de langue mansi, ni celles de langue khanty ne comprendraient le hongrois. Le finnois et l'estonien sont des cousins plus éloignés. Les débuts du développement d'une langue hongroise indépendante datent d'environ 1 000 ans avant J.-C. et les plus anciens témoignages écrits de la langue remontent au XI^e siècle après J.-C.

La Constitution hongroise reconnaît treize minorités nationales indigènes. Les groupes minoritaires les plus importants sont les suivants: Allemands, Slovaques, Serbes, Croates, Roumains et Slovènes. La plus grande minorité ethnique est celle des Roms, ou Tsiganes, que l'on estime à environ un demi-million de personnes. Le nombre des Hongrois vivant dans la diaspora à l'étranger est d'environ 5 millions, dont 2,5 millions vivent comme minorités nationales dans les pays voisins, essentiellement en Roumanie et en Slovaquie.

1989 a été la véritable année charnière de l'Histoire récente de la Hongrie: le régime politique du parti unique a été aboli et la Hongrie est devenue une démocratie parlementaire. Des élections démocratiques ont eu lieu un an plus tard, en 1990. En conséquence, la Hongrie a été le premier pays à sortir de manière pacifique de ce que l'on appelait volontiers à l'époque, dans les pays occidentaux, le bloc soviétique.

Depuis lors, l'instruction publique en Hongrie a connu des changements essentiels, allant de pair avec les développements politiques, économiques et sociaux

fondamentaux dans tous les domaines de la vie. Ces changements ont également transformé l'enseignement des langues, qui est toujours influencé par des considérations d'ordre géopolitique, les exigences du marché de l'emploi, ainsi que l'environnement économique et politique, à côté des traditions nationales. En fait, on a assisté ces quelques dernières années à une restructuration complète en ce qui concerne les langues proposées dans l'instruction publique et l'enseignement supérieur, ainsi qu'à une croissance explosive dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Il n'y a probablement aucun autre secteur de l'éducation qui a connu un développement de cette ampleur.

Le premier changement fondamental, avec un impact important dans le domaine de l'enseignement des langues, a été introduit immédiatement après l'effondrement du régime communiste, lorsque au bout de quarante ans d'enseignement obligatoire du russe laissant peu ou pas du tout de place à l'enseignement d'autres langues étrangères, le russe a été officiellement déchu de son statut privilégié. La part du russe dans les programmes est ainsi dramatiquement tombé de 100% en 1988/89 à 1,1% en 1997/98. Ce déclin aurait probablement été encore plus radical s'il n'y avait pas eu une pénurie aiguë de professeurs de langues étrangères autres que le russe. Puisque l'étude d'une langue étrangère est restée obligatoire, il a en effet fallu maintenir l'enseignement du russe dans beaucoup d'endroits jusqu'à pouvoir disposer de professeurs pour d'autres langues. Quoi qu'il en soit, l'anglais et l'allemand sont rapidement venus combler la brèche laissée par le russe, en partie grâce au programme lancé à l'échelle nationale pour le recyclage d'anciens professeurs de russe, leur permettant de se qualifier pour l'enseignement d'autres langues étrangères (anglais, allemand, français, etc.) à l'issue de trois ans de cours. Près de 4 000 professeurs de russe ont décidé de participer à ce programme. Les institutions de formation initiale des enseignants ont également réagi très rapidement à la nouvelle demande par une augmentation considérable du nombre de places pour les étudiants se préparant à l'enseignement de langues étrangères autres que le russe.

2. Système d'enseignement des langues

2.1. Langues proposées, langues choisies dans l'enseignement primaire(1^e à 8^e année) et l'enseignement secondaire supérieur (9^e à 12^e/13^e année)

Depuis que le russe n'est plus obligatoire, les écoliers hongrois peuvent apprendre toute langue étrangère de leur choix dans la mesure où elle est proposée à l'école qu'ils fréquentent. L'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dans l'enseignement de base et secondaire supérieur, mais il n'y a pas de directives officielles quant à la langue qui doit être apprise. Du point de vue de la diversité, ceci constitue un développement positif. Dans une perspective plus pratique, toutefois, cela crée certaines difficultés, notamment en ce qui concerne l'aspect très important de la

continuité du processus d'apprentissage de la langue de l'école primaire à l'école secondaire, qui devient bien plus difficile à assurer. Les élèves apprenant une langue moins répandue à l'école primaire risquent de ne pas pouvoir continuer à l'étudier au niveau supérieur. Afin de résoudre cette contradiction, la Loi sur l'éducation oblige les organismes responsables des écoles à l'échelle locale et départementale à harmoniser la gamme des langues proposées et les programmes linguistiques des écoles primaires et secondaires sous leur responsabilité, en maintenant un choix de langues aussi diversifié que possible.

En fait, il y a trois facteurs qui influencent le degré de diversité de l'enseignement des langues en Hongrie: le premier est le choix des parents/élèves, le second la composition de l'équipe d'enseignement des langues de l'école et le troisième est un facteur économique – autrement dit, les organismes responsables des écoles n'acceptent de financer des cours de langues que s'il y a un nombre raisonnable d'élèves (en général au moins 10 à 12 élèves) par classe ou par groupe. Ceci pose des problèmes au niveau supérieur et notamment dans les lycées, où l'étude d'une deuxième langue étrangère est obligatoire, de sorte que les « langues moins répandues » sont théoriquement plus susceptibles d'être apprises et enseignées, mais où il s'avère souvent difficile de recruter un nombre suffisant d'élèves pour constituer une classe. Si 6 à 8 élèves souhaitent choisir une telle langue étrangère, l'organisme responsable de l'école refuse souvent de financer le cours. Les figures 1 et 2 illustrent les changements intervenus dans la distribution des langues étrangères entre 1992 et 2000 dans l'enseignement primaire et secondaire.

Tableau 1: Distribution des langues étrangères à l'école primaire

Année scolaire	Anglais	Allemand	Français	Russe	Latin	Italien	Autres	Total
1992/93	32,0%	46,5%	1,7%	19,8%	pas de données	pas de données	pas de données	100%
1997/98	43,6%	51,7%	1,2%	1,2%	0,9%	0,3%	1,1%	100%
1998/99	45,6%	49,8%	1,2%	1,0%	0,9%	0,3%	1,2%	100%
1999/00	47,7%	49,0%	1,0%	0,8%	0,9%	0,2%	0,2%	100%

Les chiffres indiquent que l'allemand est la langue la plus populaire dans les écoles primaires. Ceci est essentiellement dû aux bonnes relations existant de longue date dans tous les domaines de la vie entre la Hongrie et les deux principaux pays de langue allemande, l'Allemagne et l'Autriche. A l'échelle nationale, la minorité ethnique allemande, assez nombreuse, continue à jouer un rôle important. La popularité de l'allemand est significativement supérieure dans les départements et les villes ayant d'importantes communautés de langue allemande. La langue qui tient la deuxième

place dans les programmes primaires est l'anglais. Pris ensemble, l'allemand et l'anglais ne laissent qu'une marge de 3 à 4% à partager entre toutes les autres langues.

Tableau 2: Distribution des langues étrangères au niveau secondaire supérieur

Année scolaire	Anglais	Allemand	Français	Russe	Latin	Espagnol	Italien	Autres	Total
1992/93	42,2%	36,7%	7,2%	13,9%	pas de données	pas de données	pas de données	pas de données	100%
1997/98	46,6%	39,8%	5,5%	1,8%	2,5%	0,5%	2,2%	1,6%	100%
1998/99	47,4%	40,1%	5,2%	1,1%	2,3%	0,6%	2,2%	1,7%	100%
1999/00	48,2%	39,6%	5,1%	0,9%	2,0%	0,6%	2,2%	1,7%	100%

Au niveau secondaire supérieur, le classement dans la compétition allemand-anglais est exactement l'inverse de celui de l'école primaire et l'écart entre les deux langues est plus grand. Si l'anglais continue à progresser lentement mais sûrement, l'allemand reste stagnant autour de 40% depuis 1997/98. Les deux langues couvrant ensemble un peu moins des 90%, il reste un peu de place pour le français, bien loin derrière l'allemand et l'anglais et en perte de terrain depuis 1992, mais qui reste néanmoins la troisième langue étrangère en termes de popularité. Son statut est beaucoup plus fort au niveau secondaire supérieur que dans l'enseignement primaire. Ceci est également vrai pour l'italien, l'espagnol et le latin. Le russe continue à perdre du terrain. Dans la catégorie « autres », on trouve par exemple le hollandais, le finnois, le japonais, le polonais, l'arabe et le chinois. Si l'on compare les chiffres des tableaux 1 et 2, on constate que l'enseignement des langues dans le secondaire supérieur est plus diversifié, ce qui est en partie dû au fait que dans les lycées et certaines écoles de formation professionnelle du niveau supérieur, on enseigne deux langues étrangères.

2.2 Modèles d'enseignement des langues et nombre d'heures de cours

L'enseignement des langues dans les écoles hongroises suit toujours un des trois modèles ci-dessous:

- enseignement de base des langues (dans les écoles où la langue d'enseignement est le hongrois pour les matières autres que les langues étrangères);
- enseignement bilingue (où la langue d'enseignement est une langue étrangère pour au moins trois matières et le hongrois pour le reste du programme);
- enseignement dans la langue d'une minorité nationale (dans les écoles où la langue d'enseignement est exclusivement ou partiellement la langue d'une minorité nationale ou ethnique – voir ci-dessous).

L'introduction de ces formes flexibles est devenue possible sur la base de la Loi n°LXXIX sur l'Instruction publique de 1993, dont l'article 5 stipule que « dans l'instruction publique en Hongrie, la langue d'enseignement peut être la langue hongroise ou la langue d'une minorité nationale ou ethnique, ou toute autre langue ». Cette réglementation est assez unique en son genre dans la région d'Europe centrale et orientale où, dans la plupart des pays, la langue nationale est la langue d'enseignement pour toutes les matières et où les minorités nationales n'ont le droit d'étudier leur langue maternelle et sa littérature que sous forme de cours séparés.

i. Forme de base ou habituelle de l'enseignement des langues

Dans ce modèle, l'enseignement de la première langue étrangère doit commencer au plus tard en quatrième année de l'école primaire, lorsque les élèves sont âgés de 9 à 10 ans. Il est également possible d'introduire des programmes d'apprentissage précoce des langues, mais le nombre total d'heures de cours obligatoires par semaine ne doit pas être augmenté de plus de deux heures supplémentaires pour les élèves des petites classes; autrement dit, le programme d'enseignement précoce ne peut proposer que deux heures de langues par semaine. Etant donné ces circonstances, il serait plus utile que les écoles divisent les deux leçons de 45 minutes chacune en trois leçons de 30 minutes ou quatre leçons de 20 minutes, cette solution étant plus efficace et moins fatigante pour les jeunes enfants. Toutefois, il n'y a jusqu'à présent que peu d'écoles primaires qui ont été en mesure d'appliquer un tel emploi du temps plus souple.

Selon le programme national, le nombre minimum d'heures de cours pour la première langue étrangère est de trois unités par semaine de la quatrième à la douzième année scolaire (la dernière année de l'enseignement secondaire). Le programme prévoit également des leçons « libres » qui peuvent être utilisées pour l'enseignement de toute(s) matière(s) à raison d'un nombre d'heures supérieur au minimum exigé. La plupart des écoles utilisent une partie ou la totalité de ces leçons pour augmenter le nombre d'heures d'enseignement de la première langue étrangère. On obtient ainsi en fin de compte un tableau assez varié, de 3 heures à 5/6, parfois même 7 heures par semaine. La moyenne est toutefois de 4 heures par semaine. Si moins de quatre heures sont utilisées, c'est souvent parce que l'école ne dispose pas d'un nombre suffisant de professeurs de langues, ce qui semble constituer l'un des problèmes les plus cruciaux de l'instruction publique en Hongrie à l'heure actuelle.

L'enseignement de la deuxième langue étrangère n'est obligatoire que dans les cycles secondaires des lycées, de la 9^e (élèves âgés de 14/15 ans) à la 12^e année, l'année terminale de l'enseignement secondaire supérieur. Un minimum de trois leçons par semaine doit y être tenu. Le programme ne prévoit pas de deuxième langue étrangère obligatoire pour les écoles supérieures d'enseignement professionnel; toutefois, environ 20% des écoles ont inscrit cette matière à leurs propres programmes locaux, en utilisant à cet effet certaines des leçons « libres ».

ii. Enseignement bilingue

Les programmes d'enseignement bilingue ont été introduits dans quelques lycées dès 1987. Depuis lors, ces écoles ont connu une augmentation lente, mais continue, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire; néanmoins, le pourcentage d'élèves participant à un enseignement bilingue dépasse encore à peine 1% à l'heure actuelle. L'une des raisons à cela est que cette forme d'enseignement des langues coûte nettement plus cher que l'enseignement « ordinaire ». Le financement normatif que les écoles reçoivent pour chaque élève suivant un enseignement bilingue est supérieur d'environ 30% au financement normatif de l'enseignement « ordinaire ». L'autre problème est le nombre limité d'enseignants pour l'enseignement bilingue des diverses matières. Il n'y a que peu d'institutions de formation des enseignants qui forment des professeurs capables d'enseigner leur matière dans le contexte d'un enseignement bilingue, ce qui n'est pas tout à fait la même chose que d'être simplement capable d'enseigner leur matière dans une autre langue que le hongrois.

Au niveau primaire (1^e à 8^e année), il y a dès la première année 5 heures d'enseignement de langue par semaine et trois matières (dans les petites classes, il s'agit généralement de l'éducation physique, du dessin et du chant) sont enseignées dans la langue étrangère.

Au niveau secondaire (9^e à 12^e/13^e année), il y a un programme de quatre ans pour ceux dont la maîtrise de la langue étrangère est suffisante pour apprendre au moins trois matières dans cette langue et un programme plus long de cinq ans pour les débutants, qui met en 9^e année l'accent sur l'apprentissage de la langue étrangère avec 20 heures de contact par semaine. Après cette année préparatoire, les élèves commencent leurs études secondaires supérieures « normales » avec cinq leçons de langue par semaine et au moins trois matières enseignées dans la langue étrangère.

iii. Enseignement pour les minorités nationales

Environ 5 à 7% de la totalité des élèves de l'école primaire en Hongrie suivent un enseignement pour minorités nationales. Malheureusement, ce pourcentage tombe bien en dessous de 1% au niveau secondaire. Depuis 1999, date du dernier amendement de la Loi sur l'Instruction publique, le nombre de leçons obligatoires par semaine est, dans l'enseignement pour minorités, 10% plus élevé que dans l'enseignement « ordinaire ». (La Loi sur l'Instruction publique définit le nombre d'heures de cours obligatoires pour chacune des 12 années de l'instruction publique). Il est ainsi plus facile pour les écoles de minorités d'enseigner également le hongrois, ainsi qu'une langue étrangère dans les dernières années de l'école primaire, ce qui correspond au désir explicite des parents qui ont tendance à envoyer leurs enfants dans une école « ordinaire » si, à l'école de minorités, ils ne peuvent pas apprendre une langue étrangère fortement répandue. La maîtrise de la langue de la minorité parmi les élèves variant, à l'entrée à l'école, du niveau « faux débutant » à l'usage courant de la langue maternelle, le programme pour minorités propose trois formules différentes:

- enseignement dans la langue maternelle, auquel participent 6% de tous les élèves de minorités, où le hongrois est enseigné comme langue L2;
- enseignement bilingue, regroupant 13% de tous les élèves de minorités. La différence entre ce type et celui décrit dans la section précédente est que, dans l'enseignement bilingue pour minorités nationales, au moins 50% de l'ensemble des matières (et non pas seulement trois matières) doivent être enseignés dans la langue de la minorité;
- l'enseignement de la langue de la minorité, auquel participent 81% des élèves de minorités. Leur maîtrise de la langue de la minorité est relativement modeste, le hongrois étant leur langue maternelle. Ils apprennent la langue de leur minorité plus ou moins comme une langue étrangère, à raison de cinq leçons par semaine à partir de la première année de l'école primaire.

2.3 Organisation des programmes scolaires

Le programme national couvrant la totalité des matières obligatoires dans l'enseignement primaire et secondaire constitue un programme cadre relativement souple et ouvert. Les écoles doivent définir leur propre programme local, qui doit être basé sur et compatible avec le curriculum national. Ce dernier stipule le nombre minimum d'heures de cours, 80% du contenu de l'enseignement, ainsi que les exigences minimales pour chaque matière et chaque classe. Le corps enseignant de chaque école, en développant son programme local, doit décider de l'utilisation des unités d'enseignement « libres » et des contenus auxquels il souhaite consacrer les 20% restants et déterminer s'il entend aller au-delà des exigences du programme national dans certaines matières.

La section langues étrangères du programme national commence par l'affirmation que « l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères consiste à faire acquérir aux apprenants des aptitudes linguistiques pratiques ». Elle comprend deux chapitres, consacrés respectivement à la première et à la deuxième langue étrangère, et définissant des exigences différentes en termes de résultats. Dans les deux cas, le contenu (fonctions, notions) et les exigences (niveau de maîtrise – écoute, lecture, expression orale et écrite) sont définis pour chaque année scolaire. Sur la base de l'échelle du Cadre européen commun de référence et du Portfolio européen des langues, le curriculum pour les langues étrangères définit également les niveaux de maîtrise qui doivent être atteints à différents stades du processus d'apprentissage. Ainsi, dans la première langue étrangère, à l'issue de l'enseignement primaire (8^e année), les élèves devraient être en mesure de communiquer dans la langue étrangère au moins au niveau A1 (découverte), deux ans plus tard au niveau A2 (survie) et, à l'issue de l'enseignement secondaire, leur compétence dans la langue étrangère devrait avoir atteint au moins le niveau B1 (seuil). Pour la deuxième langue étrangère, apprise pendant quatre ans, l'exigence minimale à la fin de la 12^e année est le niveau A2 (survie).

3. Ressources humaines

3.1 Formation initiale

En Hongrie, les professeurs de langues du secondaire sont formés en cinq ans d'études débouchant sur un diplôme universitaire, ceux de l'école primaire dans le cadre d'une filière d'études supérieures de quatre ans. Malheureusement, il n'y a pas actuellement en Hongrie de formation pour les enseignants de langues des petites classes. Dans certaines écoles de formation des instituteurs, les étudiants possédant de bonnes connaissances de langues – généralement l'anglais ou l'allemand – peuvent s'inscrire à des cours spéciaux les préparant à enseigner les langues aux jeunes élèves, en plus de leur qualification générale d'instituteur.

Chaque année, environ 3 500 étudiants en langues étrangères terminent leurs études et obtiennent un diplôme de professeur qualifié pour une langue donnée. Toutefois, en raison des bas salaires, 20 à 25% d'entre eux seulement demandent à obtenir un poste d'enseignant dans le secteur public, de sorte qu'il y a une pénurie aiguë de professeurs de langues dans les écoles hongroises. La situation est aggravée par le fait qu'il y a une perte continue de l'école publique vers le secteur privé et que des milliers de professeurs qualifiés d'anglais ou d'allemand ont opté pour des emplois plus lucratifs dans les affaires, le commerce, le secteur bancaire ou le tourisme.

3.2 Formation continue

La formation continue a été remaniée en 1997, lorsque le gouvernement a émis un décret pour la mise en place du nouveau système. Celui-ci stipule que tout enseignant scolaire doit suivre une formation de perfectionnement tous les sept ans, avec une période de formation d'au moins 120 heures de contact. Les frais de participation sont couverts dans une large mesure par le gouvernement, même si le participant lui-même doit verser une contribution symbolique.

Avec ce décret, la formation continue a connu un essor considérable. Un Conseil national d'accréditation de la formation continue a été mis en place pour assurer le contrôle de la qualité. En 1999, on a compté plus de 300 programmes avec un profil linguistique.

4. Innovations

Au cours des 10 à 15 dernières années, l'enseignement en général et celui des langues en particulier ont connu tant de changements et d'innovations que la profession enseignante aspire à présent à une période plus calme et plus stable. Toutefois, il y a un secteur important de l'instruction publique qui continue à fonctionner comme il y a 15

ou 20 ans: l'examen de fin d'études secondaires supérieures, avec les épreuves de langues étrangères qu'il comprend. En 2005, un nouvel examen standardisé à deux niveaux va être introduit pour toutes les matières. Une large équipe d'experts en enseignement linguistique travaille actuellement à la préparation du nouvel examen de langues.

5. Défis à relever

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le plus grand défi à relever pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans l'instruction publique consiste à résoudre le problème de la pénurie de professeurs de langues dans le secteur public.

Un autre défi est celui de la modernisation du contenu des deux types de formation initiale des enseignants, qui sont trop académiques et ne préparent pas suffisamment les étudiants à assumer les problèmes pratiques de l'enseignement dans une école. Par ailleurs, la formation de troisième cycle, tout comme la formation initiale des instituteurs (enseignants des petites classes), en vue de les qualifier à enseigner les langues aux jeunes enfants (élèves des petites classes), doivent être renforcées et institutionnalisées davantage; en effet, les programmes d'enseignement précoce des langues connaissent une grande demande, mais il n'y a que peu d'enseignants de langues disposant de cette qualification très spécifique et les expériences internationales dans ce domaine indiquent que les meilleurs enseignants pour ces programmes précoces sont les instituteurs eux-mêmes.

Enfin, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans les écoles d'enseignement professionnel du niveau secondaire doit devenir un élément obligatoire du programme.

L'enseignement des langues en Islande: une étude de cas

Gudrun Hrefna Gudmundsdottir

Reykjavik, Islande

1. Facteurs sociaux et historiques

L'islandais est la langue officielle de l'Islande, un pays d'environ 280 000 habitants. Ses racines remontent à la culture du vieux norrois du Moyen Âge, dont nous ne saurions pas grand-chose sans la littérature médiévale islandaise, comme les sagas en prose et la poésie eddique et scaldique. Située à mi-chemin entre deux continents, l'Europe et l'Amérique du Nord, l'Islande a besoin de contacts dans les deux directions.

Il y a toujours eu une interaction considérable entre l'Islande et les pays scandinaves. Pendant les siècles de domination danoise, la capitale danoise de Copenhague a servi aux Islandais d'ouverture sur le monde. Les gens s'y rendaient pour y faire du commerce, résoudre des problèmes avec les autorités ou trouver instruction et inspiration culturelle – et pour tout cela, la langue de communication était le danois.

Les importantes transactions d'affaires, ainsi que les multiples coopérations politiques et culturelles des Islandais avec d'autres nations, supposent une solide connaissance des langues et une bonne compréhension des cultures d'autres peuples. Les pays du Nord ont établi des relations formelles dans divers domaines, surtout par le biais du Conseil nordique. La communication s'y fait en danois, en suédois et en norvégien, et les Islandais qui y participent, tout comme les Finlandais, doivent parler l'une de ces langues couramment. La coopération avec les nations européennes dans différents domaines dans le cadre de l'accord EEE souligne la nécessité de connaître d'autres langues européennes. Les relations croissantes avec les pays d'Asie orientale créent également le besoin d'une connaissance de ces langues et de ces cultures particulières. Toutefois, les Islandais se basent en grande partie sur l'anglais pour ces échanges.

Séjourner quelques années à l'étranger pour y acquérir de nouvelles aptitudes et découvrir des cultures étrangères constitue un élément important de l'éducation des Islandais. C'est là l'héritage des Vikings et c'est un modèle que l'on retrouve parmi les Islandais cultivés et de haut rang à travers les âges. De nos jours, la majorité des Islandais ayant reçu une formation universitaire et beaucoup d'ouvriers spécialisés étudient ou travaillent à l'étranger pendant plusieurs années. Ceci fait partie d'une quête permanente d'informations et de connaissances, qui peut être adaptée et

appliquée aux divers domaines de la vie professionnelle et sociale. Un esprit ouvert aux innovations techniques est un aspect de cette mentalité. L'utilisation des TIC est très répandue dans la population islandaise, et le pourcentage de personnes ayant accès à Internet est parmi les plus élevés du monde.

Depuis plusieurs dizaines d'années, l'enseignement des langues étrangères constitue une partie importante du programme scolaire au niveau obligatoire et secondaire. L'anglais jouit d'une attention particulière dans le système éducatif et détient une place spéciale, tant en ce qui concerne les stimulations que reçoivent les élèves à utiliser cette langue qu'au niveau de leur motivation à l'apprendre. Les Islandais ne mettent pas en doute la nécessité de parler anglais: celle-ci est rendue évidente par les relations à grande échelle avec les pays anglophones, les produits des médias de masse anglais et américains, les technologies de l'information et les différents produits de l'industrie des divertissements, ainsi que le fait que l'anglais se soit vu accorder une place spéciale en tant que langue internationale. Pour notre petite communauté linguistique, une bonne connaissance de l'anglais a pris autant d'importance que de savoir compter, lire et écrire ou utiliser un ordinateur.

2. Le système d'enseignement des langues

Le système pédagogique islandais suit le modèle scandinave et la scolarité obligatoire dure dix ans (de 6 à 16 ans). A l'école obligatoire, deux langues étrangères sont exigées: le danois et l'anglais. Ce n'est que récemment que l'anglais est devenu la première langue étrangère enseignée, prenant la place du danois, suivant la Loi sur l'enseignement obligatoire de 1995. Les élèves doivent apprendre l'anglais pendant six ans à partir de l'âge de 10 ans et commencer, à l'âge de 12 ans, les cours de danois, qui est enseigné comme seconde langue pendant quatre ans. En 9^e et 10^e année, les élèves peuvent choisir en option une troisième langue, généralement l'allemand ou le français.

Le niveau secondaire deuxième cycle, d'enseignement professionnel ou académique, dure respectivement trois ou quatre ans (élèves généralement âgés de 16 à 19/20 ans). Les élèves continuent à étudier le danois et l'anglais à l'école secondaire de deuxième cycle. Ceux qui veulent passer l'examen d'accès aux universités (*stúdentpróf*) doivent y ajouter une troisième langue et ont dans la plupart des cas le choix entre l'allemand et le français. Dans certaines écoles disposant de plus grandes possibilités, on propose souvent l'option supplémentaire de l'espagnol comme troisième langue étrangère. Les élèves des sections langues doivent également apprendre une quatrième langue étrangère, qui est dans la plupart des cas l'allemand, le français ou l'espagnol. Un même nombre total d'heures de cours est consacré à la troisième et à la quatrième langue dans l'école secondaire, et l'enseignement y est organisé par les écoles sous forme d'études de deux ou trois ans. De plus, les élèves ont généralement la possibilité

de choisir l'étude de langues étrangères supplémentaires, par exemple le chinois, le japonais, l'italien ou le russe, comme matières facultatives.

Ces dernières dizaines d'années, il y a eu des changements considérables dans l'enseignement des langues vivantes. L'objectif de ces changements est d'augmenter les compétences communicatives des élèves, mais aussi de développer leurs compétences en compréhension et en expression écrites. De nombreux enseignants s'efforcent d'augmenter le contact de leurs élèves avec les langues étrangères « vivantes », à travers par exemple l'utilisation de supports d'enseignement audiovisuels. Les supports d'enseignement produits à l'étranger sont largement utilisés, à cause du manque de supports islandais en particulier en raison de la taille très limitée du marché islandais. Malgré les changements ayant eu lieu dans les pratiques d'enseignement, on peut dire que les méthodes traditionnelles sont encore appropriées et l'enseignement est souvent une sorte de compromis entre les méthodes traditionnelles et les méthodes modernes. Très peu de recherche ou souvent aucune n'ayant été effectuée sur les divers aspects des activités dans le domaine pédagogique en Islande, l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes, tout comme celui d'autres matières, est peu connue.

3. Ressources humaines

Conformément au Livre blanc de l'Union européenne, les enseignants de langues doivent disposer de l'ensemble des attributs suivants: maîtrise de la langue cible, aptitude à analyser et à décrire la langue, connaissance des principes d'acquisition de la langue et aptitudes pédagogiques spécifiquement adaptées à l'enseignement des langues étrangères aux élèves de l'âge voulu.

La formation des enseignants islandais a lieu au niveau universitaire, soit à l'Université islandaise d'enseignement (*Kennaraháskóli Íslands*) pour les enseignants de l'école obligatoire, soit à l'Université d'Islande (*Háskóli Íslands*) pour les enseignants du secondaire. La formation des enseignants est organisée de façon très différente dans ces deux institutions.

Les enseignants de l'école obligatoire ne suivent que quelques cours consacrés à leur matière spécifique. 12,5 unités de cours (quinze unités correspondant à une demi-année d'études) seulement sont consacrées à la langue étrangère, y compris la didactique des langues étrangères. La pratique de l'enseignement fait partie de l'ensemble des études et il est important de maintenir le lien entre l'étude de la matière et l'expérience de l'enseignement. La formation des enseignants en langues vivantes de l'école obligatoire est donc souvent peu adéquate, ce qui peut causer des problèmes, notamment au niveau débutant.

La qualification d'enseignant au niveau du secondaire suppose au minimum une licence en lettres ou en sciences, plus trente unités de cours supplémentaires (une année

complète d'études) de pédagogie. Le programme d'études pour la qualification d'enseignant à l'Université d'Islande comprend des matières telles que la psychologie de l'adolescent, la pédagogie et la didactique générale et spécifique à la matière, y compris l'évaluation. La didactique spécifique à la matière, en l'occurrence pour l'enseignement des langues étrangères, comprend cinq unités de cours et la pratique de l'enseignement cinq unités également. La séparation entre l'étude de la matière et l'étude de la didactique constitue un point faible de la formation des enseignants du niveau secondaire. Une autre faiblesse est que les instituts de langues de l'université mettent trop l'accent sur la littérature, de sorte que beaucoup de futurs enseignants n'acquiescent que des connaissances limitées de la linguistique et notamment de la linguistique appliquée. En général, toutefois, la plupart des professeurs de langues des écoles secondaires disposent de connaissances spécialisées assez solides dans leur matière.

La mobilité a toujours constitué un aspect important pour les étudiants islandais qui peuvent – et doivent souvent – suivre la totalité ou une partie de leurs études à l'étranger. Le gouvernement islandais a encouragé la mobilité des étudiants de diverses manières, par exemple à travers un système de crédits pour étudiants pour couvrir les frais de séjour à l'étranger. Beaucoup d'enseignants en langues étrangères ont séjourné à l'étranger pendant plusieurs années et sont donc en mesure de communiquer à leurs élèves l'usage réel de la langue, ainsi qu'une meilleure compréhension de la culture étrangère en question.

Un important travail de développement a été effectué ces dernières années parmi les enseignants en langues étrangères à travers des programmes de formation continue, notamment parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire. Ces programmes sont organisés pendant l'année scolaire, ou sous forme de cours spéciaux pendant l'été. Beaucoup d'enseignants participent à ces formations qui se concentrent sur divers aspects pratiques de l'enseignement des langues, tels que la production de textes («process writing») ou l'utilisation des TIC, du multimédia et d'Internet dans l'enseignement des langues.

4. Innovations

Le Projet sur l'apprentissage des langues sur la base d'Internet est sponsorisé par le Conseil des ministres nordiques. Ce programme vise à mieux répondre aux besoins des élèves qui apprennent le norvégien ou le suédois plutôt que le danois. La plupart de ces élèves ont vécu en Scandinavie avec leurs parents et disposent d'une certaine connaissance préalable de la langue en question. Ils se trouvent dans beaucoup d'écoles et de communes différentes, et leurs compétences sont loin d'être homogènes. Les premiers élèves ont rejoint le programme en janvier 1999. Ce programme est à présent proposé à tous les élèves de 9^e et 10^e année étudiant le norvégien, et on commence également à intégrer le suédois.

Dans ce projet, l'environnement d'apprentissage est Internet. Les supports d'étude sont constitués par des sites web interconnectés authentiques, dynamiques et mis à jour en permanence, contenant des exercices tant interactifs que traditionnels. Les étudiants sont dirigés vers des sites utiles pour la tâche à laquelle ils travaillent. L'autonomie de l'apprenant est cependant considérable, puisque le processus d'apprentissage est régi par ses domaines d'intérêt et son propre choix des textes et des sujets. Il y a une certaine souplesse au niveau de la participation au cours et de la remise des travaux, puisque l'étudiant suit les cours et soumet le travail effectué via Internet. La situation géographique de l'apprenant est donc sans importance.

Internet offre des possibilités de communication interactive avec d'autres apprenants, collègues de classes et enseignants par le biais d'e-mails, de conférences sur Internet et de discussions en temps direct. Grâce à la communication par le biais de l'ordinateur, l'enseignant, l'apprenant et les collègues de classe sont en contact direct entre eux et communiquent de façon synchrone ou non. Sur Internet, l'apprenant a accès à des supports authentiques, à des journaux, à des diffusions, etc., qui changent en fonction des événements actuels. Sur Internet, les aptitudes de lecture telles que le tri et la sélection de l'information sont intégrées aux aptitudes de recherche et d'évaluation. Les devoirs sont conçus de manière à renforcer à la fois les compétences informatiques et les compétences linguistiques de l'apprenant. Ils permettent à l'étudiant de résoudre des tâches adaptées à sa compétence individuelle et renforcent ainsi l'indépendance, l'autonomie et l'estime de soi.

Le *Centre d'apprentissage autonome des langues vivantes* est une nouvelle ressource de l'Université d'Islande. Les étudiants ordinaires des diverses facultés peuvent y suivre des unités de cours supplémentaires de danois, de français, d'allemand ou d'espagnol. Les cours sont basés sur l'étude individuelle, utilisant des méthodes d'apprentissage autonome et des auxiliaires multimédia. Les étudiants peuvent s'adresser à un professeur tuteur qui les aide à concevoir leur propre plan d'étude. Ils peuvent participer à de petits groupes de discussion et accroître leurs aptitudes d'expression écrite au moyen de méthodes de « *process writing* », en l'occurrence à l'aide de filières de communication informatisées telles que l'e-mail.

De plus, certaines facultés de l'Université proposent des cours de langues spécifiques à la matière, tels que le français ou l'allemand juridique ou des affaires.

L'Université d'Islande et l'Université islandaise de l'enseignement proposent désormais toutes deux une *année supplémentaire d'études pour enseignants*. Dans le programme débouchant sur une maîtrise de pédagogie de l'Université d'Islande, les enseignants en langues peuvent approfondir leurs connaissances en linguistique appliquée. Quant à l'Université islandaise de l'enseignement, elle propose une année supplémentaire pour les enseignants souhaitant acquérir des connaissances plus étendues dans leurs matières respectives, telles que les mathématiques, l'anglais, l'islandais, etc.

Les voyages d'élèves à l'étranger, en vue d'améliorer leurs aptitudes linguistiques et leur compréhension d'autres cultures, ont augmenté ces dernières années. Les *programmes pour la mobilité des étudiants*, tels que les programmes nordiques Nordplus, Nordjobb et Westnord et les programmes européens Lingua et Leonardo, ont permis à beaucoup d'élèves des écoles obligatoires et secondaires islandaises de faire l'expérience directe du pays de leur langue cible. Par le biais des programmes européens, certaines écoles islandaises ont participé à des projets Socrates avec des écoles de trois ou quatre autres pays. Enfin, un certain nombre de villes islandaises sont « jumelées » avec des villes à l'étranger et les échanges de jeunes sont un résultat courant de telles coopérations.

Beaucoup d'écoles en Islande ont tiré profit du programme Socrates d'échanges d'*assistants en langues* qui restent à l'école pendant une certaine période. Ceci a donné aux apprenants une occasion bienvenue de communication authentique, tout en constituant une ressource supplémentaire pour l'enseignement des langues à l'école.

5. Défis

L'islandais est une langue parlée par moins de 300 000 personnes. La nécessité d'apprendre une langue étrangère afin de pouvoir communiquer est donc évidente, ce qui se traduit par une grande motivation à l'étude des langues. Néanmoins, l'enseignement des langues étrangères en Islande est confronté à un certain nombre de défis importants.

La connaissance de l'anglais devenant de plus en plus répandue, il y a un certain risque de perte d'intérêt pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. Il importe de continuer à exiger des élèves qu'ils apprennent plus d'une langue étrangère.

Il est essentiel de tirer le meilleur profit de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de langues étrangères et de veiller à ce que l'enseignement soit réaliste et reflète la situation actuelle de la région linguistique en question. Une utilisation accrue d'Internet pour l'enseignement des langues est un moyen d'y parvenir. Une autre possibilité consiste à renforcer l'apprentissage autonome et autocontrôlé des langues à tous les niveaux scolaires.

Un autre défi important consiste à dégager l'enseignement des langues des limites d'une matière isolée et à encourager une intégration accrue des matières en combinant l'enseignement des langues et l'enseignement d'une ou plusieurs autres matières. Le travail de projet, tant au niveau de l'école obligatoire qu'au niveau du secondaire deuxième cycle, est un moyen efficace de réaliser cet objectif.

La compétence générale des enseignants d'anglais et de danois des écoles obligatoires doit être améliorée, à travers une préparation efficace en matière de didactique des langues étrangères. Le fait que l'enseignement de l'anglais commence deux ans plus tôt

que précédemment nous demande d'appliquer des méthodes d'enseignement spécialement adaptées aux jeunes élèves.

Enfin, il s'agit de motiver les enseignants des deux niveaux à relever avec créativité les défis d'un environnement éducatif en mutation. Il faut les encourager et les aider à essayer de nouvelles méthodes d'enseignement des langues et leur laisser une liberté suffisante pour des efforts novateurs, impliquant l'utilisation de la technologie informatique et des nouvelles possibilités de communication.

Etude de cas de Malte

Antoinette Camilleri Grima

1. Contexte social et historique

La République de Malte comprend deux îles habitées au centre de la Méditerranée. Le point le plus proche du continent européen est la Sicile, à 93 km au nord. Au sud, l'Afrique du Nord est à 288 km. La plus grande et principale île de l'archipel, Malte, a une superficie de 246 km². Elle est le siège du gouvernement et de l'administration et a une population très dense, de 1 076 habitants par km². L'île sœur de Gozo s'étend sur 67 km², compte environ 40 000 habitants et est représentée au sein du gouvernement par le Ministère de Gozo. La population totale des îles maltaises est d'environ 324 000 habitants. Le tourisme est la principale industrie, avec environ un million de visiteurs chaque année. La plupart des touristes viennent d'Europe, notamment du Royaume-Uni, d'Allemagne, d'Italie et de France, et ceci assure un contact permanent avec des cultures et des langues étrangères.

Le tableau 1 montre les langues parlées dans la République de Malte selon le recensement de 1995 (Office central des statistiques, 1998).

Tableau 1: Langues parlées dans la République de Malte

Langues	Population 324,386	% of total
Maltais	317 311	97,82
Anglais	246 157	75,88
Italien	118 213	36,44
Français	31 945	9,85
Allemand	6 807	2,10
Arabe	5 955	1,84
Autres	5 769	1,78

(Office central des statistiques, 1998)

Le maltais est la langue de 98% de la population. Comme l'indique le tableau 1, ces personnes peuvent en grande majorité (76%) être considérées comme bilingues,

puisqu'elles sont en mesure d'accomplir la plupart des tâches communicatives à la fois en anglais et en maltais. L'anglais a été introduit à Malte par la colonisation britannique (1800-1964) et est resté un élément clé de la présence de Malte sur la carte mondiale – il existe par exemple une industrie florissante constituée d'écoles enseignant l'anglais langue étrangère à des visiteurs d'autres pays. La Constitution de la République de Malte (1974) désigne le maltais et l'anglais comme langues officielles et reconnaît le maltais comme langue nationale.

Le maltais, langue d'origine sémitique (d'Afrique du Nord), mais plus récemment définie comme une langue mélangée en raison de l'importante influence exercée par l'italien et l'anglais, en particulier au niveau lexical, est largement parlé et utilisé comme moyen de communication au quotidien par la communauté maltaise, qui est relativement stable, monoethnique et homogène sur le plan culturel. L'anglais est bien entendu essentiel dans le domaine de l'enseignement et pour la communication internationale. Dans la plupart des domaines sociaux tels que les médias, les affaires et l'Eglise (catholique), on utilise à la fois le maltais et l'anglais. Le maltais prédomine au parlement, où l'on ne garde que les versions écrites en maltais, et dans les tribunaux, où la version écrite en maltais fait foi. Par contre, l'enseignement, le tourisme et les affaires internationales constituent des secteurs importants où l'usage de l'anglais prédomine.

Le Maltais moyen vit au quotidien avec deux langues, passant de l'une à l'autre selon les besoins du contexte. Pour la plupart des Maltais, il est tout à fait courant et quotidien de regarder la télévision en italien et de lire des magazines en anglais et en italien (particulièrement s'ils sont amateurs de foot). Pour ceux qui travaillent dans le tourisme, les hôtels, les restaurants, les magasins, etc., la pratique de l'italien, du français et de l'allemand constitue un atout supplémentaire, sinon une nécessité.

2. Système d'enseignement des langues

Le système éducatif maltais se subdivise en un enseignement primaire commençant à l'âge de 5 ans et qui dure six ans et un enseignement secondaire de cinq ans pour les élèves de 11 à 16 ans. A l'issue de la scolarité obligatoire, à l'âge de 16 ans, les élèves peuvent opter pour une école supérieure de leur choix, spécialisée dans des secteurs tels que la santé, la banque ou le tourisme, ou un lycée afin d'acquérir la qualification d'accès aux universités.

En dehors des écoles publiques, il y a toute une série d'écoles religieuses gérées par des ordres catholiques. Ces écoles sont subventionnées par l'Etat. Quelques écoles indépendantes sont payantes. Un tiers des écoliers fréquente des écoles n'appartenant pas à l'Etat. Au niveau primaire, les écoles sont mixtes, mais au niveau secondaire, à part les écoles indépendantes, les filles et les garçons y sont séparés. A la fin de l'école primaire, les élèves des écoles publiques et des écoles religieuses passent séparément l'examen d'entrée à l'école secondaire. Les examens d'entrée des écoles secondaires

religieuses effectuent un classement des candidats, de sorte que les élèves obtenant les meilleures notes ont le choix de l'école dans la mesure des places disponibles. Les examens d'entrée au secondaire public, les « Junior Lyceum exams », filtrent les élèves présentant les meilleures aptitudes académiques et les placent dans des lycées du premier cycle (Junior Lyceums) sélectionnés. Ceux qui ne réussissent pas aux examens ou ne s'y présentent pas fréquentent des écoles secondaires locales. En l'an 2000, 9 086 élèves âgés de 11 ans (53%) venant d'écoles publiques ont passé leur examen « Junior Lyceum ». Le reste, soit 7 994 élèves (47%), fréquente des écoles secondaires locales. Ces chiffres sont représentatifs de la situation observée chaque année, même si le Directeur général pour l'Education a récemment déclaré en public que le pourcentage d'élèves réussissant cet examen augmente d'année en année.

En dépit de ces différences et du choix d'écoles, il y a de grandes similitudes en ce qui concerne l'enseignement des langues (étrangères). Toutes les écoles proposent l'italien, le français, l'allemand et l'espagnol en tant que langues étrangères. Tous les élèves doivent choisir au moins une langue étrangère au début du secondaire, avec la possibilité d'en choisir une deuxième en troisième année du secondaire s'ils optent pour la filière « langues » plutôt que, par exemple, pour la section « sciences ». Le latin et le russe sont également proposés à ce stade. Dans certaines écoles privées, deux langues étrangères sont obligatoires, mais nous ne disposons pas de statistiques sur le secteur non public.

Comme l'indiquent les tableaux 2 et 3, la langue étrangère la plus demandée est l'italien, qui est choisi par près de 56% en première ou en troisième année. Il est suivi du français (35% en première année, 15% en troisième année), puis de l'allemand (8% en première année, 10% en troisième année); quelques élèves choisissent l'espagnol (1% en première année, 18% en troisième année). L'arabe, le latin et le russe sont également proposés, mais sont choisis par un si petit nombre d'élèves que leur présence en tant que langues étrangères dans les écoles est négligeable.

Tableau 2: Langues choisies en première année

		Italien	Français	Allemand	Espagnol	Arabe
Garçons	Ec. loc.	3 534	459	55	15	0
	JL	1 645	1 513	389	66	4
Filles	Ec. loc.	3 100	726	96	9	0
	JL	1 281	3 272	816	99	1
Total		9 560 (56%)	5 970 (35%)	1 356 (8%)	189 (1%)	5

Tableau 3: Langues choisies en troisième année

		Italien	Espagnol	Français	Allemand	Russe	Arabe	Latin
Garçons	Ec. loc.	11	2	6	2	0	0	0
	JL	399	78	170	39	0	0	0
Filles	Ec. loc.	0	23	6	17	0	0	0
	JL	1 091	365	229	203	8	7	0
Total		1 501 (56%)	468 (18%)	411 (15%)	261 (10%)	8	7	0

Ces statistiques concernent l'année scolaire 2000-2001, mais sont représentatives de ce que l'on constate chaque année depuis longtemps.

Dans toutes les écoles publiques, quatre heures d'enseignement par semaine sont consacrées à la langue étrangère choisie par l'élève (face à 3 à 4 heures pour le maltais et à 6 heures pour l'anglais).

2.1. L'organisation de l'enseignement bilingue

L'aspect le plus important de l'éducation à Malte est probablement l'offre d'un enseignement en maltais et en anglais dans toutes les écoles et à tous les niveaux, du pré-primaire au supérieur. Très peu de matières sont enseignées et évaluées seulement en maltais, en l'occurrence le maltais, les sciences sociales, l'histoire maltaise, la religion et l'éducation personnelle et sociale. Toutes les autres matières sont testées en anglais. Cela signifie qu'en classe, les manuels utilisés sont en anglais et toutes les activités d'écriture et de lecture sont effectuées en anglais. Cependant, le moyen de communication orale est souvent le maltais, avec changement de code vers l'anglais de différentes manières, à différents niveaux et pour différentes raisons. Ceci permet à la majorité des étudiants pour qui le maltais est la première langue d'être à l'aise en classe et de participer aux activités: ils peuvent poser des questions; ils peuvent contribuer aux discussions en classe et en groupes; les enseignants s'assurent que les élèves ont compris la matière enseignée. L'utilisation de l'anglais, d'un autre côté, leur fournit le vocabulaire approprié, c'est-à-dire la terminologie technique et les structures écrites; cela les prépare aux examens et à de futurs travaux de recherche et d'études.

A ce stade, il est important de souligner que le programme national récemment publié met l'accent sur le bilinguisme à l'école et déclare (1999:37):

Le Programme national minimum fait du bilinguisme la base du système pédagogique. Ce document considère le bilinguisme comme moyen d'assurer l'utilisation efficace, précise et confiante des deux langues officielles du pays: le maltais, la langue nationale,

et l'anglais. Les étudiants doivent atteindre cet objectif d'ici à la fin de leur expérience scolaire.

De plus, en ce qui concerne la mise en œuvre d'une politique d'enseignement bilingue, une responsabilité assez importante est déléguée aux écoles (Programme national minimum 1999:79):

En ce qui concerne les langues officielles, toutes les écoles doivent adopter une politique consistant à utiliser deux langues. Dans son plan de développement, chaque école doit spécifier la stratégie linguistique qu'elle adoptera sur une certaine période de temps.

A ce stade, il est encore un peu trop tôt pour décrire les politiques scolaires adoptées et pour discuter de l'actualisation du bilinguisme à la lumière du nouveau programme. Cependant, notre connaissance de la situation nous permet d'être assez confiants dans le fait que le maltais et l'anglais continueront d'être utilisés en tant que langues d'instruction.

2.2. Le programme national

Le Programme national minimum publié en 1999 fait référence à l'enseignement des langues dans la section intitulée « Mise en œuvre d'une politique d'enseignement des langues » (p. 82). Il recommande que « les professeurs de langues étrangères enseignent dans la langue en question ».

Une étape importante suite à la publication du Programme national minimum en 1999 a d'abord été la publication du Plan stratégique en 2001 par un Comité d'experts, lequel souligne en détail le contenu et la manière d'appliquer les quinze principes et les quatorze objectifs définis par le Programme, puis la mise en place maintenant de seize Groupes de travail sur le Programme national. Chaque groupe de travail aura pour mission la promotion de la mise en œuvre générale du programme national minimum. Un de ces groupes de travail traitera du « Développement linguistique (Bilinguisme et utilisation des langues) » (groupe de travail numéro 7).

Chaque matière enseignée à l'école a son propre programme, produit et mis à jour par les responsables de l'éducation du Département de l'Education, qui constitue l'autorité centrale. Les écoles religieuses et indépendantes développent séparément leurs propres programmes. En ce qui concerne les livres scolaires, ils sont importés de France pour le français et d'Allemagne pour l'allemand et sont généralement changés tous les cinq ans environ. Ce sont des livres spécialement conçus pour l'enseignement de la langue comme langue étrangère, accompagnés de cassettes et d'autres auxiliaires d'enseignement et destinés à couvrir une période de trois à cinq ans d'enseignement. Pour l'italien, on utilise également certains livres produits à l'échelle locale.

3. Ressources humaines

L'accès à la profession d'enseignant passe par l'Université de Malte. La faculté pédagogique est la seule institution de formation initiale des enseignants. Les études sont de deux types. La filière la plus populaire est la licence d'enseignement, des études de quatre ans au cours desquelles les étudiants se spécialisent dans deux matières de leur choix et en pédagogie. Au cours des deux premières années d'études, ils suivent des cours portant sur le contenu, essentiellement la linguistique et la littérature, avec des éléments d'études culturelles et de pratique de la langue, par exemple dans le laboratoire de langues. Ils sont initiés à l'enseignement lors de visites dans des écoles tous les mercredis pour suivre les leçons en « observateurs » et, en liaison avec cela, participent à des programmes dits « d'expérience scolaire », destinés à établir le lien entre la pratique et la théorie. Les études comprennent également des cours de pédagogie, ainsi que des cours spécifiques aux langues choisies. En troisième et en quatrième année, les études mettent l'accent sur la pédagogie et la pratique de l'enseignement. Les étudiants effectuent deux stages d'enseignement pratique dans des écoles, d'une durée de six semaines chacun, où ils prennent en charge des classes pour l'enseignement ordinaire. A ce stade, leurs études à l'université se concentrent sur divers aspects de l'enseignement des langues et la rédaction d'un mémoire sur un sujet de leur choix dans le domaine des langues et/ou de l'éducation.

Une autre manière d'accéder à la profession d'enseignant consiste à obtenir tout d'abord une licence dans la langue choisie, puis un certificat de troisième cycle d'enseignement. Ce certificat est acquis au bout d'une année d'études poussées comprenant deux stages pratiques d'enseignement, ainsi qu'un nombre donné d'unités d'études en pédagogie, didactique des langues, psychologie et autres domaines apparentés de l'éducation.

La formation continue relève uniquement de la responsabilité du Département de l'Éducation. Les enseignants sont encouragés à suivre un stage de formation continue d'environ une semaine au mois de juillet tous les deux ans. Les responsables de l'éducation organisent ces cours sur des sujets de leur choix dans le cadre de la matière donnée.

Le Département de l'Éducation gère par ailleurs deux importants centres de ressources, l'un pour le français et l'autre pour l'allemand. Ils constituent des points focaux très utiles où les étudiants et les enseignants peuvent « rafraîchir » leurs connaissances en permanence.

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'*Istituto di Cultura* italien, de l'*Alliance Française* et du *German-Maltese Circle*. Ces institutions sont fréquentées par un grand nombre d'étudiants et d'enseignants qui viennent y suivre des cours de recyclage ou consulter et acquérir de nouveaux supports pédagogiques.

4. Innovations

La participation de responsables de l'instruction et d'autres « multiplicateurs », tels les chargés de cours des universités et les coordinateurs scolaires, aux ateliers organisés par le Conseil de l'Europe (New Style Workshops) et plus récemment par le CELV a largement contribué aux innovations dans l'enseignement des langues étrangères dans les écoles à Malte.

Ainsi, au cours de la phase de recherche et développement des ateliers 13A et 13B, entre 1993 et 1996, l'aspect culturel a été élargi pour inclure également la conscience culturelle au programme d'anglais. Ceci a découlé d'un projet intéressant (pour plus de détails, voir le rapport sur l'atelier 13B) comprenant, entre autres, l'échange entre plusieurs pays européens de « boîtes à chaussures » contenant des objets choisis par les élèves pour représenter leur culture. L'un des résultats finaux de ce projet a consisté à inclure un programme plus étendu d'enseignement de la sensibilisation à la culture.

Dans le cas du français, à la suite de l'atelier 3/97 du CELV, le responsable de l'éducation chargé du français a consacré un cours de formation continue pour professeurs de français au développement de l'autonomie des apprenants. Comme résultat final de ce programme et du projet qui l'a suivi, le programme de français pour les écoles d'Etat a été révisé. L'axe principal de cette révision a consisté à accorder une importance accrue à la méthodologie centrée sur l'apprenant (pour un rapport complet, voir Gatt 1999).

5. Défis

Les structures nécessaires pour l'apprentissage des langues étrangères sont en place: les langues sont enseignées à l'école, la formation initiale et continue des enseignants est assurée, il existe des centres de ressources, des instituts culturels et des possibilités de voyages d'études. Le nombre d'enseignants et d'étudiants optant pour les langues étrangères correspond en gros aux besoins de Malte. A mon sens, le défi le plus évident que nous avons à relever dans ce domaine consiste à améliorer en permanence les niveaux d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'un défi pédagogique.

Pour terminer, j'aimerais enfin souligner que le système éducatif maltais est bilingue anglais-maltais depuis de longues dizaines d'années (pour plus de détails, voir Camilleri 1995). Beaucoup des grands pays d'Europe traditionnellement monolingues se lancent à présent dans des projets et des essais pour la mise en place de filières bilingues dans les écoles. A cet égard, Malte est volontiers prête à partager ses expériences et à contribuer à la discussion sur l'utilisation de deuxièmes langues et/ou de langues étrangères comme vecteurs d'enseignement, qui constituera un défi à relever par bon nombre d'institutions au cours des années à venir.

Références

CAMILLERI A., *Bilingualism in education. The Maltese experience*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.

GATT F., “DIVA: Learner autonomy for in-service teachers”, in Camilleri A. (ed.), *Introducing learner autonomy in teacher education*, European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing, 1999.

CONSEIL DE L'EUROPE, Report on Workshop 13B, “Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)”, Council for cultural co-operation, Council of Europe, 1996.

CENTRAL OFFICE OF STATISTICS, Census of population and housing in Malta 1995, Vol. 4, Education and economic activity, Malta, 1998.

L'organisation de l'enseignement des langues dans les petits pays et ceux dont la langue est moins répandue

Antoinette Camilleri Grima
Rapporteur Général

A la fin de cet atelier fort intéressant, je propose que nous réfléchissions quelque peu à quatre aspects: (1) le titre de l'atelier, ce qui nous aiderait à voir plus clairement les considérations fondant notre travail; (2) les facteurs linguistiques et éducatifs communs aux petits pays européens; (3) les différences existant entre les pays représentés dans cet atelier au niveau de l'organisation de l'enseignement des langues et (4) les défis à relever à l'avenir.

1. Le titre de l'atelier

La deuxième partie du titre de l'atelier peut poser quelques problèmes à ceux d'entre nous qui viennent de petits pays dont les langues « nationales » et/ou « officielles » sont parlées par une majorité au sein du pays, mais où cette majorité est considérée trop « petite » pour que sa/ses langue(s) soient reconnues comme « normales » à l'échelle plus vaste de l'Europe. Qu'entendons-nous par langue moins répandue?

A mon sens, lorsque nous parlons de « langues moins répandues » dans le contexte de cet atelier, il ne s'agit pas de langues minoritaires au sein des Etats monolingues traditionnels d'Europe, telles que, par exemple, le gallois au Royaume-Uni, le frison aux Pays-Bas ou le saami en Suède. Il est question de langues « moins répandues » à l'échelle internationale ou tout au moins européenne. Nous pensons ici à des langues telles que le catalan en Andorre, le maltais à Malte, le luxembourgeois au Luxembourg, l'islandais en Islande, etc. Or, vu sous cet angle, quelle langue, à part peut-être l'anglais, n'est-elle pas « moins répandue » par rapport à des millions d'Européens qui en parlent d'autres?

Par ailleurs, dans quelle mesure le nombre de personnes parlant une langue est-il plus important que la réalité sociolinguistique prévalente? Ainsi, faut-il s'intéresser uniquement au nombre de locuteurs, ou plutôt au pourcentage des locuteurs au sein d'un Etat donné? Quelle est l'importance du statut de chaque langue à l'échelle nationale? Cela change-t-il quelque chose si la même langue, « moins répandue » à cet

égard dans un pays, est parlée par une autre minorité ou majorité dans un autre pays?
Enfin, où voulons-nous fixer le seuil?

Pour les besoins de notre travail, l'essentiel consiste à faire la distinction entre la/les langue(s) officiellement reconnue(s) comme langues nationales, telles que le catalan en Andorre, le maltais à Malte et l'islandais en Islande, et les langues moins répandues au sein du pays même et n'ayant qu'un statut régional, telles que le catalan en Espagne, le frison aux Pays-Bas ou le gallois au Royaume-Uni.

2. Le plurilinguisme dans les petits pays

Pour commencer, cela pose certaines difficultés de définir les petits pays et leurs réalités linguistiques et donc de trouver des critères acceptables pour regrouper une série de petits pays européens sur la base de leur plurilinguisme. Réfléchissons donc aux deux questions suivantes:

- i. Qu'est-ce qui distingue particulièrement les petits pays, leur structure linguistique et leur système d'enseignement des langues?
- ii. Quel type de plurilinguisme représentons-nous en tant que membres de petits pays?

Afin d'apporter une réponse satisfaisante à ces questions, nous devons tout d'abord nous doter d'un cadre théorique solide, représentant nos réalités éducatives et linguistiques, et ensuite mieux cerner nos contextes éducatifs et linguistiques.

Je pense que nous devrions chercher la première réponse dans le cadre d'une typologie institutionnelle. Par exemple, lors de la session introductive de l'atelier, Martine Marquillo a fait référence à Louis-Jean Calvet (*La guerre des langues et des politiques linguistiques*, 1987) et à ses cinq types de multilinguisme d'Etat:

- i. plurilinguisme à langue dominante **unique** (par exemple en France);
- ii. plurilinguisme à langues dominantes **minoritaires** (par exemple dans les pays du Maghreb);
- iii. plurilinguisme à langue dominante **minoritaire** (par exemple en Afrique francophone);
- iv. plurilinguisme à langue dominante **alternative** (par exemple les langues créoles en Réunion, Martinique);
- v. plurilinguisme à langues dominantes **régionales** (par exemple en Suisse, en Belgique).

Certains des pays dont nous venons, tels que l'Andorre, Malte et le Luxembourg, ne s'inscrivent dans aucune des catégories ci-dessus. Je proposerais donc d'ajouter une catégorie supplémentaire à celles de Calvet:

Plurilinguisme à plusieurs langues dominantes.

Cette catégorie serait similaire à la première de Calvet, le « plurilinguisme à une langue dominante », sauf qu'il y a plus d'une langue dominante. Si nous prenons l'exemple de l'Andorre, nous avons une situation où le catalan, le castillan et le français sont tous trois dominants, et donc un cas de plurilinguisme à plusieurs langues dominantes. De même, à Malte, le maltais et l'anglais sont tous deux dominants, une situation définie comme bilinguisme sans diglossie (cf. Camilleri 1995); et au Luxembourg, on peut considérer qu'à côté de la langue locale, le français et l'allemand ont un statut dominant.

3. Facteurs communs aux petits pays européens

Les aspects suivants peuvent guider notre réflexion sur les facteurs communs aux petits Etats plurilingues européens:

Géographie: la situation de petits Etats limitrophes de pays plus grands fait généralement naître des besoins politiques et linguistiques spécifiques; ainsi, ces Etats sont plus sensibles aux changements politiques dans les régions avoisinantes et la nécessité d'une communication accrue avec elles débouche sur le plurilinguisme.

Histoire: étant de petite taille, ces pays ont souvent une histoire marquée par la colonisation, l'appartenance à des communautés internationales plus grandes et les relations avec elles – autant d'aspects qui influent sur les langues parlées à l'échelle locale.

Politique et économie: les petits pays sont plus sensibles à la mobilité, traditionnellement en termes d'émigration et d'immigration et plus récemment du fait d'un afflux touristique accru; et tous ces facteurs ont un impact puissant sur la connaissance et l'utilisation des langues.

Composition ethnique: étant donné la petite taille de la population, sa composition ethnique revêt une grande importance, puisqu'il peut suffire de quelques centaines de locuteurs d'une autre langue pour que la présence de cette langue devienne perceptible, ce qui peut sensibiliser au plurilinguisme, aux différences culturelles et à l'apprentissage des langues.

Tradition culturelle: la proximité culturelle plutôt que géographique à un ou plusieurs grands pays européens joue également un certain rôle pour la présence des langues et une plus grande sensibilité culturelle dans les petits Etats.

4. Différences entre les petits pays européens

Malgré les points communs partagés par les petits pays européens, il y a toute une série de différences entre leurs systèmes d'enseignement des langues.

Au cours de cet atelier, nous avons décrit et discuté des différences au niveau des aspects suivants:

- programmes;
- formation des enseignants;
- nombre d'heures de cours;
- moment de l'introduction d'autres langues;
- utilisation des supports d'enseignement.

Une autre différence importante entre les divers petits Etats est liée aux caractéristiques linguistiques des langues impliquées: par exemple, cela change-t-il quelque chose pour l'enseignement des langues que le maltais et l'anglais soient moins apparentés sur le plan linguistique que le catalan, le castillan et le français en Andorre? Nous n'avons pas eu le temps de nous pencher sur cette question, mais c'est une variable que l'on pourrait désirer explorer à l'avenir.

5. Défis

Les défis qui nous attendent sont probablement les mêmes dans les grands que dans les petits pays. On peut les subdiviser en aspects quantitatifs et qualitatifs.

Aspects quantitatifs

Plusieurs participants ont mentionné qu'il était nécessaire;

- de diversifier les langues enseignées à l'école; et
- de mettre à disposition le nombre d'enseignants requis pour enseigner une plus grande variété de langues.

Aspects qualitatifs

On peut les subdiviser en trois groupes:

- aspects de méthodologie, tels que l'introduction et la promotion de l'autonomie de l'apprenant, les technologies de l'information et de la communication,

l'apprentissage à distance et l'enseignement de la langue intégré aux autres matières;

- la nécessité d'une recherche dans des domaines tels que les liens existant entre le succès dans l'apprentissage de la langue et le sexe de l'étudiant(e), l'utilisation de méthodologies données ou la situation géographique (la région où vivent les étudiants);
- la nécessité d'explorer de façon plus approfondie le rapport entre le multilinguisme et le multiculturalisme.

Pour conclure, il semble que nous ayons raison de:

- i. regrouper les petits pays européens au niveau sociolinguistique;
- ii. discuter la typologie de leur plurilinguisme;
- iii. nous attacher à découvrir la variété des influences jouant sur l'attitude envers les langues et l'aptitude à les apprendre;
- iv. vouloir organiser l'enseignement des langues, notamment en termes d'éducation bilingue et multilingue, par le biais de l'utilisation d'autres langues comme support d'enseignement.

En ce qui concerne toutefois les aspects spécifiques de la méthodologie de l'enseignement des langues, nous n'avons pas réussi dans cet atelier à trouver des points communs ou des différences entre les petits et les grands pays européens.

Bibliographie

CALVET L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Payot, 1987.

CAMILLERI A., *Bilingualism in education. The Maltese experience*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.

Les contributeurs

Maria Teresa Cairat a obtenu son diplôme en langue et littérature anglaises à l'Université de Barcelone et son diplôme en langue et littérature catalane à l'Université de Lleida, ainsi que son diplôme d'études supérieures en gestion dans le milieu éducatif à l'Open University (Royaume-Uni).

Elle a été enseignante dans le cycle primaire et secondaire et a travaillé auprès du ministère de l'Éducation d'Andorre en tant qu'inspectrice d'enseignants de catalan dans les systèmes éducatifs français et espagnol. Actuellement, elle est directrice générale des écoles primaires et secondaires du système éducatif andorran. Elle représente le Gouvernement de la Principauté d'Andorre auprès du Comité de direction du CELV sis à Graz.

Elle est co-auteur des manuels intitulés « Llenguatge administratiu i comercial » et « Posa't al dia » rédigés en catalan, publiés en Espagne et destinés aux étudiants du cycle secondaire.

Antoinette Camilleri Grima est maître de conférences principal en linguistique appliquée à l'Université de Malte. Elle a publié divers articles et livres sur le bilinguisme dans l'éducation, l'autonomie de l'apprenant et la compétence interculturelle. Elle a produit des supports pédagogiques – livres, CD, CD-ROM, programmes de radio pour l'apprentissage à distance dans le cadre de l'enseignement du maltais comme première langue étrangère.

Gudrun Hrefna Gudmundsdottir, titulaire d'une maîtrise (MA), et d'une maîtrise en administration des affaires (MBA), a été enseignante d'allemand dans des écoles secondaires en Islande et, entre 1993-1995, secrétaire d'un comité visant à réformer le système scolaire islandais. Elle a travaillé dans l'administration scolaire et a joué un rôle actif dans le développement scolaire – notamment l'introduction dans le programme scolaire secondaire d'une nouvelle discipline enseignant aux jeunes âgés de 16 ans des comportements et attitudes (« savoir-être ») dans une situation donnée.

Francesca Junyent Montagne a obtenu sa licence de *Langues et civilisations étrangères*, mention anglais, à l'Université de Perpignan, Académie de Montpellier, où elle a également suivi des études de catalan. Elle a enseigné les langues étrangères à la maternelle, au primaire et dans le secondaire dans les écoles du système éducatif andorran. Elle a également co-dirigé le Service d'orientation éducative et d'intervention psychopédagogique du Ministeri d'Educació, Joventut i Esports du Govern d'Andorra. Actuellement, elle occupe un poste d'inspectrice en chef pour les écoles primaires au ministère chargé de l'Education en Andorre. Ses axes principaux de travail sont la conception des programmes, l'organisation de l'enseignement des langues dans le système éducatif andorran, l'évaluation et l'intégration et la scolarisation dans les écoles ordinaires des enfants handicapés.

Johanna Kapitánffy a été enseignante d'anglais et de français dans une école secondaire à Budapest. Depuis 1998, elle est conseillère générale au sein du Département du développement de l'Education publique auprès du Ministère de l'Education. Le développement dans l'enseignement des langues dans l'éducation obligatoire constitue son principal domaine d'activité.

Kalevi Pohjala est conseiller pédagogique auprès du Conseil national de l'éducation de Finlande. Il a conduit le projet finlandais KIMMOKE qui a permis de diversifier l'apprentissage des langues en Finlande entre 1996 et 2001. Il est responsable des programmes de langues au niveau national. Par ailleurs, il dirige la Section d'anglais de la Commission d'examen à la fin du secondaire; il a été le représentant finlandais au sein de groupes d'experts en langues auprès de la Commission européenne, œuvrant entre autres pour l'Année européenne des langues, le Label européen et le Groupe de travail des experts sur les langues. Il est le représentant finlandais dans le projet Lingua 1 portant sur les centres de ressources de langues (2001-2003).

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Cjłowna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

*L'organisation de l'enseignement des langues
dans les petits Etats*
The organisation of language education in small states

Francesca Junyent Montagne

Les petits Etats peuvent bénéficier d'expériences fort différentes de celles que connaissent les Etats plus grands dans l'organisation et le format de l'enseignement des langues. Vu l'importance accordée au niveau européen à la sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle, à la promotion d'une éducation vers le plurilinguisme en général et à la promotion d'une diversification de l'enseignement des langues, notamment des langues moins répandues, les expériences des petits Etats offrent un intérêt tout particulier.

Il a été démontré que, par choix ou par nécessité, le plurilinguisme constitue l'un de leurs atouts majeurs. Des points communs rapprochent les petits Etats, parmi lesquels une situation particulière vis-à-vis des langues. Les petits Etats se trouvent dans une position à la fois privilégiée et délicate par rapport aux langues: privilégiée, parce que situés dans un espace frontalier ouvert aux apports d'un ou de plusieurs grands Etats; délicate, parce que la langue propre, la langue officielle, doit lutter de manière plus acharnée qu'ailleurs pour conserver son statut nécessairement privilégié et protégé. La recherche d'un équilibre entre les différentes langues en présence ne doit pas se faire au détriment de la langue nationale, qui est le ciment même de cette diversité.



Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-cinq Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5124-5



€ 15 / US\$ 23

<http://www.coe.int>
Council of Europe Publishing

The organisation of language education in small states
L'organisation de l'enseignement des langues
dans les petits Etats

Francesca Junyent Montagne

The experiences of small States in the area of the organisation and set-up of language education may in certain respects differ substantially from the experiences of larger states. Considering the importance that is attributed, on a European scale, to the protection of linguistic and cultural diversity, to the promotion of education for plurilingualism in general, and to the promotion of diversification in language teaching, especially for lesser used languages, the experiences of these countries are of particular interest.

It has been demonstrated that through choice or necessity plurilingualism constitutes one of their major assets. Common features, such as their situation vis à vis languages, tend to bring small states closer together. Smaller states find themselves in a position, which is simultaneously both privileged and delicate with regard to languages: privileged, as they are situated in an open border area which can benefit from what one or more large state can offer and delicate as the mother tongue, the official language, has to struggle more fiercely in order to conserve its status which is necessarily privileged and protected. Finding a balance between the different languages present should not be to the detriment of the national language, which provides the foundation for this diversity.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

The Council of Europe has forty-five member states, covering virtually the entire continent of Europe. It seeks to develop common democratic and legal principles based on the European Convention on Human Rights and other reference texts on the protection of individuals. Ever since it was founded in 1949, in the aftermath of the second world war, the Council of Europe has symbolised reconciliation.

ISBN 92-871-5124-5



9 789287 151247

€ 15 / US\$ 23

<http://www.coe.int>
Council of Europe Publishing