

## La place du français dans les programmes éducatifs plurilingues en Espagne



**María Soledad Hoyos Pérez**

Universitat de València, Espagne  
soledad.hoyos@uv.es

Reçu le 15-01-2014 / Évalué le 10-04-2014 / Accepté le 15-07-2014

### Résumé

Améliorer les compétences de communication en langues étrangères est devenu l'un des éléments clé de la politique éducative de l'Europe, en réponse à l'énorme défi de la mondialisation et à l'acquisition nécessaire de nouvelles compétences professionnelles. Les *programmes plurilingues en langue étrangère* ont ainsi acquis une place de plus en plus importante dans notre réalité éducative. Cet article présente une réflexion sur la situation actuelle de ces programmes et montre les obstacles à franchir pour l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère avec l'arrivée de la LOMCE (Loi Organique pour l'Amélioration de la Qualité de l'Éducation).

**Mots-clés :** programmes plurilingues, compétences linguistiques, FLE, LOMCE

### El lugar que ocupa el francés en los programas educativos plurilingües en España

### Resumen

La mejora de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los elementos fundamentales de la política educativa europea, en respuesta al enorme desafío de la mundialización y a la necesaria adquisición de nuevas competencias profesionales. Los programas plurilingües en lengua extranjera han adquirido así un lugar cada vez más importante en nuestra realidad educativa. Este artículo presenta una reflexión sobre la situación actual de estos programas y muestra los obstáculos que se deben superar para la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera con la llegada de la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*).

**Palabras clave:** Programas plurilingües, competencias lingüísticas, FLE, LOMCE

### The place of French in plurilingual educational programs in Spain

### Abstract

Improving communication skills in foreign languages has become one of the fundamental elements of European education policy, in response to the enormous challenge of globalization and the necessary acquisition of new skills. Plurilingual foreign language programs have acquired an increasingly important place in our educational reality. This article presents a reflection on the current state of these programs and shows the

obstacles to overcome in teaching French as a second foreign language with the arrival of the LOMCE (Organic Law for the Improvement of Education's Quality).

**Keywords:** Plurilingual programs, linguistic skills, FLE (French as a foreign language), LOMCE

## Introduction

L'un des objectifs les plus complexes des systèmes éducatifs actuels est de réussir à mettre en place une éducation plurilingue et pluriculturelle, relevant ainsi le défi représenté par l'intégration, dans l'école, des élèves qui connaissent et utilisent des langues différentes. De nos jours, malheureusement, d'après une vision très réductrice de la question, on est porté à penser qu'il vaut mieux adopter une *lingua franca* et l'imposer comme langue unique. Au contraire, comme le signale l'Observatoire européen du plurilinguisme, on devrait distinguer la dimension communicative et culturelle des langues comme une ressource plutôt que comme une contrainte. Les langues doivent être prises en compte dans la stratégie économique, à la fois comme facteurs de cohésion sociale et comme vecteurs d'adaptation aux contextes internationaux et locaux.

Le panorama mondial est marqué par un fort développement des migrations et par la mobilité croissante des individus. La crise économique a accentué cette tendance avec la recherche de nouvelles opportunités d'emploi partout dans le monde. La maîtrise de plusieurs langues est donc devenue une nécessité évidente. Dans ce contexte, le succès de l'éducation plurilingue demande la capacité d'accepter les langues des autres, mais aussi le besoin d'éveiller chez les étudiants la curiosité pour d'autres langues et cultures différentes de celles qui les entourent. Depuis leur premier contact avec l'école, les enfants vont s'attacher à leurs amis et professeurs, apprendre des choses nouvelles et réaliser de tâches langagières très diverses, ce qui implique évidemment parler, écouter, lire et écrire dans plusieurs langues.

Ainsi, pour les aider à acquérir et à développer les habiletés, les stratégies et les connaissances nécessaires pour interagir avec le langage dans les différentes sphères de l'activité sociale, il est nécessaire que les établissements éducatifs élaborent un *Plan de présence des langues étrangères*, intégré dans le Projet Linguistique d'Établissement, ce qui demande certaines décisions organisationnelles dans les différents domaines, outre un changement méthodologique généralisé.

À l'heure actuelle, il est nécessaire de réfléchir sur certains des éléments qui, considérons-nous, devraient être observés pour organiser un programme plurilingue et confectionner un *Plan de présence des langues étrangères* dans les établissements

éducatifs espagnols, augmentant ainsi l'efficacité des efforts consacrés à l'enseignement-apprentissage de toutes les langues. De même, il faudrait clarifier l'importance de l'inclusion d'une deuxième langue étrangère dans ces programmes, vu les circonstances difficiles que cette matière devra assumer dorénavant dans les institutions éducatives.

### 1. Le contexte de l'enseignement de la deuxième langue étrangère dans le système éducatif

Dans le cas des langues étrangères, la recherche éducative et l'ensemble d'expériences pratiques et innovatrices réalisées dans les différents contextes ont identifié les éléments qui sont nécessaires aux écoles pour obtenir des résultats effectifs. La majorité des études se rejoignent sur la nécessité d'augmenter les heures consacrées aux langues étrangères. L'incorporation de matières ou modules enseignés parmi ces langues, même en étant toujours très positif, ne garantit pas l'amélioration des compétences linguistiques des élèves, si ces éléments ne sont pas accompagnés d'une action éducative effective (Pérez et Roig, 2009 : 89). Comme le signale Lázár (2007 : 5) :

*En dépit des recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) et des programmes nationaux pour l'enseignement des langues de nombreux pays, l'apprentissage des langues et la formation des enseignants restent toujours largement axés sur le développement d'une compétence grammaticale et lexicale. Cependant, une bonne connaissance des règles de grammaire, l'acquisition d'un vocabulaire riche ou de quelques actes de parole et faits culturels mémorisés ne suffisent pas à aider les locuteurs non natifs d'une langue à discuter, négocier ou se faire des amis dans cette langue.*

Actuellement, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans le système éducatif espagnol est très minoritaire. Dans l'Education Maternelle et Primaire il n'y a pas de place pour la deuxième langue étrangère, sauf dans certains établissements bilingues ou dans des écoles en tant que projet d'expérimentation. Dans le Secondaire, la deuxième langue étrangère vit des situations différentes selon les communautés autonomes, et l'on peut trouver une semi-obligation, une option préférentielle ou une matière à option simple. En *Bachillerato*, elle reste une option parmi d'autres et comme cette matière ne peut pas être choisie lors de l'examen de *Selectividad* dans certaines communautés autonomes, le nombre de lycéens qui la demandent diminuent rapidement. En Formation Professionnelle, la deuxième langue étrangère n'existe plus que dans très peu de filières, avec une claire tendance à disparaître (Díaz-Corrales, 2009 : 34).

Dans son préambule XII, la LOMCE (Loi Organique 8/2013 du 9 décembre pour l'Amélioration de la Qualité de l'Éducation<sup>1</sup>) affirme que :

*La maîtrise d'une seconde langue étrangère ou même d'une troisième langue étrangère, un des principaux manques de notre système éducatif, est devenue une priorité dans l'éducation, compte tenu de la mondialisation que nous vivons. (...) La Loi soutient résolument le plurilinguisme, redoublant d'efforts pour réussir à ce que les élèves sachent s'exprimer avec fluidité au moins dans une première langue étrangère dont le niveau de compréhension orale et écrite et d'expression orale et écrite est décisif pour favoriser l'obtention d'un emploi et satisfaire les ambitions professionnelles. C'est pourquoi elle mise de façon résolue sur l'intégration, dans les programmes, d'une seconde langue étrangère<sup>2</sup>.*

Pourtant, ce pari décidé pour l'incorporation dans les curriculums d'une deuxième langue étrangère dans le système éducatif (même d'une troisième) semble rester assez restreint si l'on aborde la lecture approfondie du texte. De fait, la deuxième langue étrangère continue à être une matière à option, parmi un large catalogue de possibilités que les élèves peuvent décider de choisir ou d'abandonner chaque nouvelle année scolaire. Il est évident donc que cet appui dont on parle est limité pour l'instant à l'apprentissage de l'anglais comme seule langue étrangère possible dans notre système éducatif.

Bien que l'enseignement des langues ait été depuis des décennies dans les recommandations de l'UE sur l'éducation (Résolution du 9 février 1976 de la Réunion du Conseil et des Ministres de l'Éducation ; Conclusions du Conseil européen de Stuttgart, 1983; Conclusions du Conseil du 4 juin 1984...), jusqu'aux années 90, il n'y a pas eu d'actions spécifiques pour réfléchir et explorer des méthodes pédagogiques innovantes. Avec la création du programme *Lingua* (89/489/CEE Résolution du Conseil), le Conseil européen a réussi à augmenter leur importance et la nécessité de *promouvoir l'innovation dans les méthodes de formation en langues étrangères*.

Il convient de rappeler qu'en 1995, le *Livre Blanc. Enseignement et apprentissage. Vers la société cognitive* soulignait déjà, en particulier, la nécessité de mettre en œuvre des idées novatrices et efficaces pour aider tous les citoyens de l'Union Européenne à parvenir à la maîtrise de trois langues communautaires.

Le Conseil Européen de Barcelone, célébré en mars 2002, fut aussi un appel explicite à l'effort continu pour *améliorer la maîtrise des compétences de base, en particulier par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge*. En effet, l'amélioration des compétences de communication en langues étrangères a été soulignée par les responsables éducatifs et les institutions européennes comme un champ d'enseignement dans lequel il faut investir du temps et des efforts. *L'Année Européenne*

de l'Éducation en 1996, l'Année Européenne des Langues 2001, la Déclaration de Copenhague de 2003, le Communiqué de Maastricht de 2004, le Communiqué d'Helsinki de 2006 et les directives du Traité de Lisbonne de 2007, le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union Européenne 2007-2013 et le nouveau Programme Erasmus + en sont seulement quelques exemples.

Mais le fait que les nouvelles approches méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères fassent partie de l'offre éducative dans de nombreux pays européens, ou que plusieurs expériences et recherches didactiques se développent dans ce domaine ne signifie pas que son application soit généralisée. Indépendamment du fait qu'il existe un véritable plurilinguisme dans une ou plusieurs langues régionales et/ou minoritaires dans plusieurs pays, y compris le nôtre, leur généralisation dans une ou plusieurs langues étrangères vient pratiquement de commencer. À l'heure actuelle, en Espagne, presque toutes les régions ont lancé des plans plurilingues concernant les différents niveaux éducatifs. Ces plans sont accompagnés par les mesures correspondantes de formation des enseignants pour leur mise en œuvre et leur développement. Cependant, les ressources et le soutien des autorités éducatives varient considérablement selon les communautés, avec d'énormes difficultés dans leurs applications, dans certains cas.

Dans ce contexte, la LOMCE a vu le jour au Parlement espagnol avec le désaccord de tous les groupes politiques, à l'exception de celui qui gouverne. Cette nouvelle loi s'oppose aussi aux souhaits de la communauté éducative, qui a clamé son rejet dans les rues pendant des mois. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, la loi met l'accent sur l'apprentissage de l'anglais depuis l'enseignement maternel. Malheureusement, malgré ce préambule XII qui souligne l'importance d'une deuxième ou, même, une troisième langue étrangère dans le système éducatif, le développement des articles de la loi laisse voir un avenir encore plus difficile pour l'apprentissage de la deuxième langue vivante.

Dans l'enseignement primaire, qui dépend de la régulation et de la programmation de l'offre éducative établie par chaque Communauté Autonome et, le cas échéant, l'offre même des établissements, les élèves pourront étudier un minimum d'une matière à choisir entre Éducation Artistique, Deuxième Langue Étrangère, Religion et Valeurs sociales et valeurs civiques (ces deux dernières seulement si elles n'ont pas été choisies avant). Pour le premier cycle du niveau secondaire (les trois premières années), la situation est la même mais l'offre de matières à option augmente, les élèves devant étudier un minimum d'une matière et un maximum de quatre entre les options de Culture Classique, Éducation Plastique, Visuelle et Audiovisuelle, Initiation à l'Activité Entreprenante et de l'Entreprise, Musique, Deuxième Langue Étrangère, Technologie, Religion et Valeurs Éthiques. Les élèves peuvent changer ces matières chaque année

scolaire, ce qui donnera lieu à un manque de continuité et à une disparité de niveaux dans les cours de Deuxième Langue Étrangère, ce qui était déjà un grave problème dans la loi précédente. En dernière année du Secondaire et au *Bachillerato*, les élèves doivent étudier un maximum de quatre matières à choisir entre une douzaine d'options (une quinzaine en 2ème de *Bachillerato*). Pour la formation professionnelle basique, la loi prévoit l'enseignement d'une langue étrangère dans le bloc de *Communication et Sciences Sociales* qui sera obligatoire. Aux cycles formatifs de niveau moyen, les établissements pourront offrir aux élèves l'apprentissage volontaire de la matière de *Communication en langue étrangère*, pour faciliter sa transition aux autres enseignements. Pourtant, cette matière pourra se faire à distance et elle ne fera pas partie du curriculum des cycles.

Le Conseil d'État, dans son rapport sur la LOMCE signale que :

*(...) le manque de précisions des critères avec lesquels les bases de ce modèle plurilingue sera développé et de spécification des modes de recrutement des professeurs et des experts. Il conviendrait que dans l'avant projet soit développée une régulation plus détaillée pour un domaine si important ; il serait raisonnable d'inclure dans son article, comme l'a signalé le Conseil Scolaire de l'État, les bases indispensables au modèle plurilingue préconisé.*<sup>3</sup>

En conclusion et malheureusement, comme le signale Aubin (2012 : 9) :

*Souvent frappé par des textes de politique linguistique faussement plurilingues, au service d'une langue internationale unique, le français en Espagne, au XXIe siècle, est engagé de force sur la voie périlleuse d'une disparition progressive de l'enseignement primaire, secondaire et universitaire. En dépit des avertissements et des actions régulièrement menées, la langue française, voisine, stratégique, commerciale, touristique, littéraire, internationale, vitale en temps de crise financière ne risque-t-elle pas de devenir une langue oubliée, ni plus ni moins « étrangère » au sens strict du terme, faute d'avoir pu être tout naturellement offerte, choisie dans le monde de l'Éducation Espagnole ?*

## 2. L'évaluation de l'apprentissage des langues étrangères en Europe

Depuis quelques années, l'enseignement des langues s'inscrit de plus en plus dans une dynamique européenne. Même si des disparités subsistent encore dans l'enseignement de la deuxième langue étrangère, l'apprentissage obligatoire d'une langue vivante à l'école primaire et l'enseignement de disciplines en langues étrangères se développent sans arrêt. Cette évolution est renforcée par l'implantation progressive du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) dans les systèmes éducatifs, l'introduction de certifications étrangères dans les systèmes nationaux et la

recherche d'indicateurs de comparaison du niveau des élèves dans les différents pays.

La Commission Européenne a lancé en 2011 la première enquête<sup>4</sup> pour évaluer le niveau en langue étrangère des élèves de 15 ans, dans les cinq langues officielles les plus parlées et enseignées au sein de l'Union européenne (anglais, français, allemand, espagnol et italien). Les résultats de l'Enquête sont indiqués en référence aux niveaux du CECR et ils montrent un niveau global peu élevé de compétences, que ce soit pour la première ou la deuxième langue étrangère évaluée. Le niveau d'utilisateur indépendant (B1+B2) est atteint par seulement 42% des élèves testés pour la première langue étrangère, et par seulement 25% pour la deuxième langue étrangère. De plus, un nombre assez élevé d'élèves n'a même pas atteint le niveau d'utilisateur élémentaire (14% dans le cas de la première langue et 20% pour la deuxième langue étrangère). Comme l'on signale dans les résultats de l'Enquête (2012 : 7) :

*Une performance plus élevée pour la première langue étrangère n'est pas étonnante, étant donné qu'en général cette langue est apprise plus tôt et avec un nombre d'heures plus conséquent (...). De plus, dans la plupart des systèmes éducatifs, la première langue étrangère est l'anglais et l'exposition à cette langue à travers Internet et les autres médias traditionnels et plus récents est plus importante.*

L'un des objectifs de l'Enquête a été la création d'un indicateur européen de compétences linguistiques, à partir de la moyenne entre la proportion des élèves ayant atteint les différents niveaux du CECR en compréhension écrite, compréhension orale et production écrite. La *moyenne ESLC (European Survey on Language Competences)* correspond à la moyenne des performances des 16 systèmes éducatifs qui ont participé à l'Enquête.

Selon cette moyenne, l'Espagne se situe au douzième poste pour la première langue étrangère enseignée (l'anglais), avec 22% d'élèves qui atteignent le niveau débutant (Pré-A1), 35% le niveau introductif (A1), 16% le niveau intermédiaire (A2), 14% le niveau seuil (B1), et 13% pour le niveau avancé (B2). Ces données sont le résultat après une moyenne de 8 ans d'apprentissage de l'anglais. Pour la deuxième langue étrangère enseignée (le français), l'Espagne se situe au cinquième poste (après les deux communautés linguistiques belges, les Pays-Bas et Malte). Dans ce cas, après seulement une moyenne de 3 ans d'apprentissage, un 11% d'étudiants atteignent le niveau débutant (Pré-A1), 39% le niveau introductif (A1), 22% le niveau intermédiaire (22%), 17% le niveau seuil (B1) et 11% le niveau avancé (B2).

Bien que les résultats de l'Enquête ne peuvent pas se limiter à ces seuls pourcentages, les informations recueillies permettent d'effectuer une comparaison efficace de certains facteurs contextuels *qui «peuvent être modifiés par des politiques éducatives ciblées, tel que l'âge où l'on commence à apprendre une langue étrangère ou la*

*formation des professeurs*». L'Enquête souligne les défis qui devront être relevés par les politiques éducatives des États membres afin d'améliorer les compétences linguistiques en Europe (2012 : 14):

*Les systèmes éducatifs peuvent avoir une influence positive en instaurant l'apprentissage précoce des langues, en augmentant le nombre de langues étrangères apprises, et en promouvant des méthodes permettant aux élèves et aux professeurs d'utiliser les langues étrangères pour établir une véritable communication pendant les cours.*

### **3. Les limites pour une éducation vraiment plurilingue**

Les considérations préalables à l'heure de développer un programme d'éducation plurilingue ont été l'un des aspects les plus importants de la recherche éducative des dernières décades. L'énorme popularité du modèle d'immersion canadienne s'est trouvée appuyée par l'évaluation des résultats de son implantation (Lambert, Tucker, 1972; Genesse, 1987; Swain, Lapkin, 1982...). Les études ont démontré les effets positifs aussi bien dans le développement de la L1 et dans les résultats académiques, que dans l'amélioration des compétences fonctionnelles dans la L2, très supérieurs aux résultats obtenus par les élèves monolingues qui étudient une seule langue étrangère. L'enseignement bi et plurilingue existe depuis très longtemps en Europe, et notamment en Espagne, avec d'excellents résultats et bénéfices d'ordre linguistique, cognitif et culturel.

Les points forts de ces programmes ont été largement reconnus et prouvés. Outre l'augmentation de la confiance des étudiants dans le processus d'apprentissage, ils améliorent les procédés cognitifs des compétences académiques et les habiletés de communication, tout en favorisant la compréhension interculturelle et les valeurs communautaires. Associé à cela, la recherche éducative a montré que les étudiants deviennent plus sensibles au vocabulaire et aux concepts présentés dans leur langue maternelle, aussi bien qu'aux possibilités d'un vocabulaire plus étendu et varié dans les autres langues qu'ils étudient. Dans ce cas, en outre, ils atteignent un niveau optimal de compétences linguistiques et non-linguistiques (beaucoup plus élevé que prévu dans les programmes plus traditionnels), ils sont plus actifs du point de vue cognitif, et ils augmentent leurs compétences numériques (Johnstone et McKinstry, 2008 ; Van de Craen et al. 2008).

Mais de façon générale, on peut observer aussi quelques limites et obstacles. Selon Castelloti, Coste et Duverger (2008), ces enseignements peuvent être élitistes et ils ne sont pas extensibles à tous les contextes (dans la mesure où ils nécessitent des professeurs de disciplines dites non linguistiques qui soient capables d'enseigner en

langue étrangère, et la formation de ces professeurs n'a pas été sérieusement mise en place pour l'instant). En même temps, les professeurs de langue étrangère ne sont pas habitués (ni formés) à relier la langue étrangère qu'ils enseignent à la langue maternelle et aux autres langues étrangères enseignées, ce qui donne lieu à des enseignements de langue normalement cloisonnés. Enfin, la plupart des sections dites *plurilingues* proposent l'anglais comme seule langue étrangère, ce qui, de fait, risque de réduire considérablement l'éventail général des langues étudiées à l'école et va à l'encontre du plurilinguisme dont on ne cesse pas de parler.

En Espagne, l'implantation des programmes plurilingues doit faire face à l'heure actuelle à toutes ces limites. De fait, les enseignants ne disposent pas d'une formation spécifique de base dans une langue étrangère et aucun diplôme n'existe non plus pour des professeurs bilingues de matières du curriculum au niveau secondaire, comme il arrive dans d'autres pays européens. En collaboration avec le *Instituto Superior de Educación del Profesorado*, le *Centro de Investigación y de Documentación Educativa* a développé un programme de spécialisation du professorat bilingue, adressé non seulement aux professeurs mais aussi aux équipes de direction des établissements avec des projets bilingues anglais-espagnol. Ainsi, on a créé un groupe de travail qui coordonne l'élaboration de matériels et son utilisation, pour éviter la surcharge de travail du professorat participant.

En dépit de la formation en cours de développement dans de nombreux établissements et centres de formation de professeurs, ces programmes rencontrent de nombreuses difficultés en Espagne, surtout en raison de l'absence d'une reconnaissance explicite des enseignants impliqués dans sa réalisation. Jusqu'à présent, l'effort de participation à ces programmes n'a même pas été compensé par la réduction des heures de cours ou par un complément économique spécifique dans la plupart des régions.

Le traitement des langues étrangères dans le système éducatif exige maintenant plus de ressources, de temps et d'approches pédagogiques efficaces (Pascual, 2008 : 122). Ces dernières années, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement en anglais a augmenté largement, sans que les résultats en termes de compétence linguistique des élèves aient augmenté pour autant. Le modèle d'enseignement EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*) est vu aujourd'hui comme l'un des plus rentables dans le cas espagnol, comme le montre Pascual (2008 : 123):

*Le traitement intégré de langue et matières deviendra sans aucun doute durant les prochaines années, le modèle privilégié de l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier dans les systèmes éducatifs plurilingues qui visent à offrir une éducation de qualité. Et pas seulement parce qu'il est le moyen idéal pour augmenter le temps consacré aux langues dans les cours sans augmenter leur nombre d'heures de temps scolaire, mais aussi pour sa capacité à améliorer la qualité de l'enseignement des langues et des disciplines non-linguistiques.*

Par ce qui est des apprenants, il est évident que la motivation devient un élément clef dans ces programmes, ainsi que les liens et les échanges fluides d'information entre les familles et les établissements scolaires, tout au long du processus d'apprentissage plurilingue. Il faut ajouter l'énorme importance que possède l'école à l'heure de faciliter l'input linguistique et culturel (parmi des ressources diverses, comme la bibliothèque et médiathèque, les équipes informatiques et l'accès à Internet). La participation aux échanges linguistiques avec d'autres établissements européens et la possibilité d'intégrer des assistants de conversation natifs dans les programmes devraient être particulièrement importantes.

Pour conclure, à l'heure d'élaborer un *Plan de présence des langues étrangères* dans les établissements scolaires, il est nécessaire que toute la communauté éducative réfléchisse aux objectifs de la mise en place de n'importe quel projet plurilingue. D'après les recherches de Beacco (2008), le rôle de l'école dans l'éducation plurilingue doit consister à développer les capacités cognitives, créatrices ou physiques des élèves. Le plus important ne sera donc pas que ceux-ci atteignent de hautes compétences en langues étrangères apprises, mais que ces langues leur plaisent de façon à qu'ils veuillent continuer à les apprendre tout au long de leur vie. Les programmes plurilingues devraient aider les élèves à atteindre un niveau déterminé de compétence en langues étrangères, sans prétendre qu'ils s'expriment comme des natifs ou qu'ils deviennent des polyglottes (Hoyos, 2011).

#### **4. Une vision globale des langues pour les programmes plurilingues**

L'objectif principal d'un *Plan de présence des langues étrangères* doit être de réussir à ce que les langues étrangères dépassent les frontières des salles de classe et arrivent à être visibles pour toute la communauté éducative, en augmentant ainsi les chances des élèves d'entrer en contact avec les langues qu'ils peuvent difficilement utiliser dans leur environnement familial ou social.

Un *Plan de présence* doit répondre ainsi aux besoins spécifiques dans le domaine des langues étrangères et, simultanément, couvrir toutes les variables que les étudiants et les professeurs peuvent trouver dans les itinéraires respectifs formatifs et professionnels. Son contenu doit être suffisamment flexible pour s'adapter aux situations diverses que nous pouvons trouver dans les établissements éducatifs, et il est nécessaire qu'il contienne un objectif d'adéquation et d'améliorations continues dans sa propre évaluation.

Nous pourrions établir une progression sur trois niveaux à l'heure d'élaborer un *Plan de présence des langues étrangères* dans un établissement éducatif :

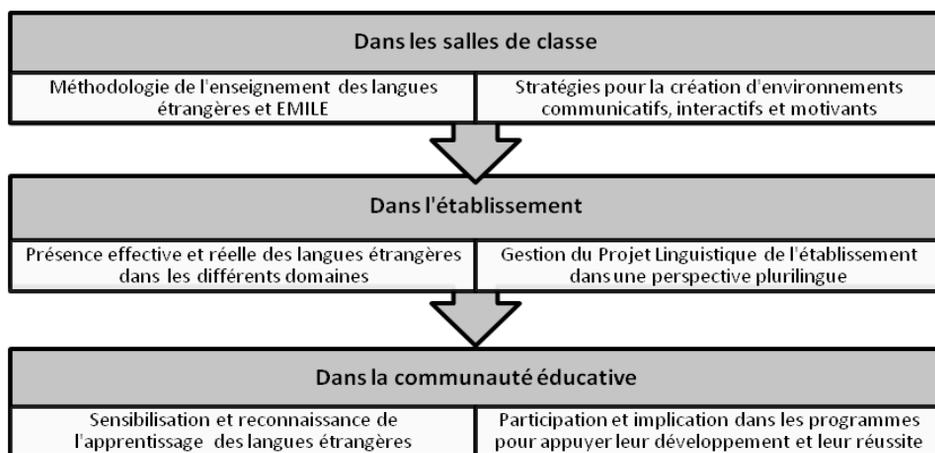


Figure 1 : Des niveaux dans le développement d'un *Plan de présence des langues étrangères*.

Comme nous pouvons observer dans la figure, les destinataires d'un *Plan de présence des langues étrangères* ne sont pas uniquement les élèves, mais toute la communauté éducative. De l'implication de tous, y compris les familles, dépendra la réussite des objectifs que chaque établissement fixe sur ce point.

Comme le signale Nilly (2011:100), l'éducation plurilingue exige une vision holistique de l'apprentissage des langues, une interaction qui met l'accent sur les convergences et les transversalités. La *Division des politiques linguistiques* du Conseil de l'Europe a élaboré un schéma<sup>5</sup> qui illustre le fait que l'éducation plurilingue est, avant tout, une mise en relation des langues en présence. Dans ce schéma, la ou les langue(s) de scolarisation se trouvent au centre, car leur maîtrise est bien au centre de cette démarche globale et sont la condition de la réussite scolaire.

Maintenant, l'articulation du processus éducatif autour des compétences de base nous rapproche encore plus de la notion de curriculum intégré, tendance internationale qui veut doter les systèmes éducatifs d'une plus grande cohérence interne. Trujillo (2007 : 80) explique :

*De tal forma que se supere la brecha que crea la división en materias del currículum escolar: en una sociedad del conocimiento no tiene sentido romper el currículum y crear compartimentos comunicados*

En effet, le traitement intégré de langues et matières (EMILE) peut être le moyen de surmonter la conception de langue-matière qui reste encore ancrée dans les structures éducatives. Cette approche permettra aux élèves d'apercevoir le sens de l'apprentissage de quelques disciplines qui, dans certains cas, ne jouent aucun rôle dans leur vie

quotidienne. Il faut noter, par exemple, les difficultés que les professeurs de langues étrangères ont normalement à l'heure de motiver leurs élèves quand ceux-ci ont dû mal à imaginer une rentabilité à leurs efforts présents. Avec l'apport des contenus des autres matières, les langues contribuent à leur apprentissage pour la vie et permettent aux étudiants d'approfondir davantage dans la connaissance de soi, des autres et de leur environnement physique et social (Trujillo, 2007).

## 5. Les programmes plurilingues en français langue étrangère : quelques exemples

L'Espagne est en train de devenir l'un des pays européens les plus actifs pour la mise en route de programmes plurilingues et leur recherche. La richesse de sa diversité culturelle et linguistique a donné lieu à un large éventail de politiques et de pratiques EMILE qui offrent de nombreux exemples de cette approche dans ses différentes étapes de développement et sont applicables à des contextes à la fois au sein et au-delà de l'Espagne (Lasagabaster, Ruiz de Zarobe, 2010).

Les sections bilingues français-espagnol sont nées en 1998 en Andalousie et se sont imposées dans la quasi totalité des régions. À la rentrée 2012, 341 sections bilingues francophones du primaire au baccalauréat scolarisaient plus de 27.000 élèves. Elles constituent le fer de lance de la coopération linguistique et éducative avec la France. À côté, le *Bachibac* est un programme de double diplôme de fin d'études secondaires visant à permettre l'obtention simultanée du *bachiller* espagnol et du baccalauréat français par des élèves bilingues des deux pays. Il se développe depuis l'année scolaire 2010/2011 et touche déjà une trentaine d'établissements en Espagne. Les premiers doubles diplômes sont arrivés en 2012.

L'Andalousie est l'une des communautés où les efforts pour l'enseignement de plusieurs langues étrangères ont été les plus évidents. Nous devons sans réserve parler de l'élan extraordinaire du *Plan de Fomento del Plurilingüismo*<sup>6</sup>, approuvé par la *Junta de Andalucía* en 2004. Dès son arrivée en 2005-2006, une centaine d'écoles ont établi des sections bilingues. En 2007-2008, environ 400 écoles de plus ont été incluses dans le projet et ce nombre a augmenté au cours des dernières années. Les langues impliquées dans le projet sont l'anglais, l'italien, le portugais, le français et l'allemand. Le *Plan de Fomento del Plurilingüismo* a également veillé à ce que la première langue étrangère soit introduite depuis la maternelle et qu'on commence à étudier une deuxième langue étrangère à partir de la 5e année de l'enseignement primaire. Dans le cadre de cette politique linguistique, la *Junta* a également lancé en 2008 le modèle de curriculum intégré pour toutes les langues, maternelles ou étrangères, dans toutes les étapes et types d'enseignements. Ce programme est adapté au Cadre Européen Commun de Référence et son principal objectif consiste à éliminer les dédoublements

et les redondances qui existent dans les différentes matières linguistiques du système éducatif, en proposant des modèles cohérents du point de vue méthodologique pour améliorer les compétences linguistiques des apprenants.

La Galice est une autre région ayant une longue expérience de développement de programmes d'immersion bilingue pour intégrer dans sa communauté éducative l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères. Le rapport 2007 du *High Level Group on Multilingualism* a salué ces politiques, la mise en œuvre du programme d'immersion et les différentes formules pédagogiques développées en matière d'enseignement et d'apprentissage de langues. En ce qui concerne l'apprentissage précoce des langues étrangères, 90 % des écoles ont intégré l'enseignement de l'anglais dès l'éducation maternelle. Les premières expériences EMILE en Galice ont commencé en 1999 avec la création de ce qu'on appelle les programmes bilingues. Aujourd'hui, il y a 2.700 sections dans 187 établissements et environ 70.000 apprenants qui les suivent. L'enseignement de la deuxième langue étrangère est obligatoire dans le premier cycle du secondaire.

Dans la région de Murcia, le Programme de Sections Bilingues dans l'enseignement secondaire a commencé en 2000-2001, avec quatre modalités différentes: espagnol-anglais, espagnol-français, espagnol-allemand et espagnol-mixte. Dans les sections bilingues de Castilla-la Mancha on enseigne un minimum de deux matières dans une langue étrangère, qui peut être l'anglais, le français ou l'italien. Ce programme a été créé en 2004-2005, en s'appuyant sur l'expérience acquise dans les sections du programme bilingue français, qui a commencé en 2002, en collaboration avec l'ambassade française, et qui prévoit l'incorporation de l'apprentissage de la langue française en 5e et 6e année de l'enseignement primaire.

En Catalogne, le nouveau *Pla Integrat de Llengües Estrangeres* (PILE) vise à centraliser les actions des méthodes d'enseignement des langues étrangères et veut promouvoir des projets qui favorisent une approche intégrée des langues. Les projets qui participent dans ce plan doivent être conçus pour promouvoir le multilinguisme actif des étudiants dans, au moins, trois langues.

Dans la région d'Extremadura, on a lancé le *Plan Linguaex 2009-2015*, qui est présenté comme un projet coordonné pour évaluer et développer les répertoires linguistiques des habitants de la région. Ce plan prévoit la création de section bilingues et aussi l'introduction de la deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire et de la troisième langue étrangère depuis l'enseignement secondaire.

Dans la Communauté Valencienne, la résolution du 22 juillet 2009, de la *Direcció General de Ordenació y Centros Docentes de la Conselleria d'Educació*, a établi les conditions pour l'expérimentation d'un programme plurilingue dans l'enseignement

secondaire obligatoire, le *Bachillerato* et la Formation Professionnelle. L'année 2009-2010, 26 établissements d'enseignement secondaire et Formation Professionnelle ont participé à ce programme en plusieurs langues étrangères (notamment français et anglais) qui compte maintenant avec un réseau de plus de 250 centres. En 2012 a été publié le *Decret 127/2012, de 3 de agosto, del Consell*, de Plurilinguisme dans la Communauté Valencienne. Malheureusement, malgré toutes les références aux recommandations du CECR dans le préambule et les réussites des expériences développées en plusieurs langues étrangères dans cette région, ce décret vise à garantir l'apprentissage des deux langues officielles et une seule langue étrangère, l'anglais de préférence.

## Conclusions

L'introduction d'une approche plurilingue pour l'enseignement de langues, particulièrement dans des contextes de diversité linguistique est aujourd'hui une demande de la société, mais aussi un bon chemin éducatif, d'après toute la recherche développée dans les dernières années. Pourtant, cette responsabilité ne doit pas être seulement celle des professeurs de langues : repose sur un travail coordonné de toute la communauté éducative et doit se faire à partir de la rédaction du *Projet Linguistique d'Établissement* (Trujillo, 2007). Dans ce sens, les écoles, les collèges et les lycées doivent aller au-delà de l'idée superficielle de plurilinguisme et réfléchir sur la complexité et le défi qu'un programme plurilingue implique dans notre système éducatif. Au fur et à mesure que l'on dispose de plus d'exemples de succès dans ces programmes et que la propre diversité sociale les demande et les justifie, il faut établir les bases de ce qui devra être l'enseignement linguistique des prochaines années en Espagne.

Les attentes que ce type de programmes éveillent dans toute la communauté éducative sont très élevées et pas toujours en accord avec les ressources dont on dispose et qui seraient nécessaires d'après les études développées. Les stratégies des différentes administrations éducatives sont tellement diverses comme les acteurs impliqués dans un processus qui semble être plus complexe et lent de ce qu'on pourrait penser. Mais, après de longues années de débat et recherche, nous considérons que nous disposons maintenant de l'information nécessaire pour élaborer des programmes effectifs.

L'inclusion d'une deuxième langue étrangère devrait être une évidence dans ce contexte. Il semble bien compris si l'on lit attentivement aussi bien les recommandations des institutions éducatives européennes que les bonnes résolutions législatives. Or, il faudra voir si les intentions peuvent franchir les frontières du papier et créer des structures nécessaires pour offrir aux écoliers, collégiens, lycéens du XXIème siècle une école plurilingue capable de respecter leurs langues et de leur ouvrir une fenêtre à l'extérieur.

## Bibliographie

- Aubin, S. 2012. In : Suso, J. 2012. *Le Français Langue Étrangère en Espagne : culture d'enseignement et culture d'apprentissage*. Sylvains-les-Moulins: Gerflint.  
[En ligne] : [http://gerflint.fr/Base/JSuso\\_FLE\\_Espagne.pdf](http://gerflint.fr/Base/JSuso_FLE_Espagne.pdf) [Consulté le 10-04-2014]
- Beacco, J. C. 2008. « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? » *Le français dans le monde*, n° 355, p. 40-41.
- Castelloti, V. Coste, D. Duverger, J. 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : Association pour le développement de l'enseignement bil/plurilingue.
- Díaz-Corrales, J. 2009. «La situation du Français Langue Étrangère en Espagne». *Synergies Espagne*, n° 2, p. 29-37.
- Genesee, F. 1994. «Integrating Language and Content: Lessons from immersion». *Educational Practice Report*, n° 11. Washington: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Hoyos, M. 2011. «El desafío de los programas plurilingües en España». *Cuadernos Comillas*, 2. Revista Internacional de Aprendizaje del Español. Pp. 37-50.
- Johnstone, R. et McKinstry, R. 2008. *Early Partial Immersion in French at Walker Road Primary School*. Aberdeen: Final Report. [www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/publications/SCILT\\_2001](http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/publications/SCILT_2001)
- Lambert, W. E. & Tucker, R. 1972. *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y. 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lázár, I. et al. 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Nilly, S. 2011. «Chemins vers une éducation plurilingue». *Plurilinguisme, le sous-FLE européen dans nos écoles*. Santiago de Compostela: XXV Journées Pédagogiques APF.
- Pascual, V. 2008. «Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2». *Caplletra*, n° 45. p. 121-152.
- Pérez, P., Roig, V. 2009. «¿Enseñar inglés o enseñar “en” inglés?». *CEE Participación Educativa*, n° 12, pp. 87-99.
- Swain, M. et Lapkin, S.1982. *Evaluating bilingual Education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Trujillo, F. 2007. «Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE... NL». *Revista de Educación*, n° 343, pp. 71-91. [En ligne] : [www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_04.pdf) [consulté le 14-01-2014].
- Van de Craen, P. et al. 2008. *European multilingual language policies in Belgium and policy-driven research*. In: Lauridsen, K. et Toudic, D. (eds.) «Language at Work in Europe». V&R Press. pp. 139-151.

## Notes

1. [En ligne]: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [consulté le 14-01-2014].

2. Traduit de l'espagnol par l'auteur. Version originale :

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa*

*El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo (...) La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los*

*estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.*

3. Traduit de l'espagnol par l'auteur. Version originale :

*(...) la falta de concreción de los criterios con los que se van a desarrollar, en su caso, las bases de ese modelo plurilingüe, y de especificación de los supuestos en los que, en su caso, se procedería a contratar a profesores y expertos. Sería muy conveniente que el anteproyecto desarrollase una regulación más detallada de tan relevante materia o lo que sería más razonable, que incluyera en su articulado, como ha señalado el Consejo Escolar del Estado, las bases imprescindibles del preconizado modelo plurilingüe.*

4. *Première Enquête sur les compétences linguistiques:*

<http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/fr> [consulté le 14-01-2014].

5. Voir : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp) [consulté le 14-01-2014].

6. Ministère régional de l'Éducation. *Plan de Développement du plurilinguisme. Une Politique linguistique pour la société andalouse*. Traduit de l'espagnol par José Luis Bachero Valera.

[En ligne] : <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/planfra.pdf> [Consulté le 10-04-2014].