

Numéro 7 / Année 2014

Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

Actions et Coopérations pour le Français en Espagne

Coordonné par Raphaël Bruchet
et Sophie Aubin



Synergies Espagne

numéro 7 / Année 2014

Actions et Coopérations
pour le Français en Espagne

Coordonné par Raphaël Bruchet et Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Espagne est une revue francophone de recherches en sciences humaines particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux travaux de didactique des langues et du français, aux approches musicales, linguistiques et culturelles.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Espagne, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Espagne* est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La rédaction de *Synergies Espagne*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle
ISSN 1961-9359

Président

Julio Murillo Puyal, Professeur émérite, Université Autonome de Barcelone, Espagne

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédactrice en chef

Sophie Aubin, Université de Valence, Espagne

Rédactrice en chef adjointe

Elena Moltó, Université de Valence, Espagne

Secrétaire de publication

Julia Morillas Climent, UNED, Espagne

Traduction et révision des résumés en anglais

Ángela Magdalena Romera Pintor, UNED, Espagne

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Espagne

Institut Français de Valence

C/Moro Zeit 6

46001 Valencia, Espagne

Contact: synergies.espagne@gmail.com

Comité scientifique

Joaquín Díaz-Corrallero (Université Complutense de Madrid, Espagne), Brigitte Lépinette (Université de Valence, Espagne), Paul Rivenc (Université Toulouse le Mirail, France), Javier Suso López (Université de Grenade, Espagne).

Comité de lecture permanent

Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Françoise Olmo Cazevielle (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Ángela Magdalena Romera Pintor, (Université Nationale d'Éducation à Distance, Espagne), Pascal Sanchez (Centre International d'Études Pédagogiques, France), Mario Tomé (Université de León, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

Évaluateur invité pour ce numéro

Abdou Eliman, Docteur d'État de l'Université de Rouen (France).

Patronages

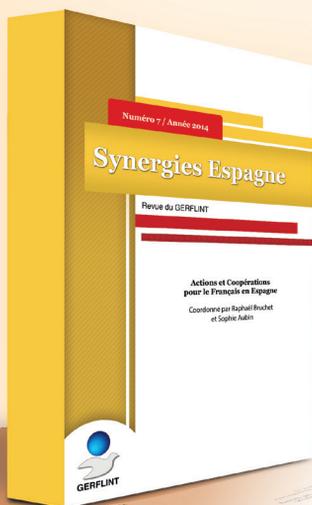
Ambassade de France en Espagne, Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT et l'Institut Français d'Espagne.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Espagne

<http://gerflint.fr/synergies-espagne>



Indexations et références

Carhus+
Dialnet
DOAJ
e-revistas
EBSCOhost : Communication Source
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalSeek
JournalBase (CNRS-INSHS)
MIAR
Mir@bel
MLA International Bibliography
ROAD
Scopus et SJR SCImago
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies Espagne, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité

Actions et Coopérations pour le Français en Espagne

Coordonné par Raphaël Bruchet et Sophie Aubin

👤 **Sommaire** 👤

Alain Fohr	7
Préface	
La coopération pour le français en Espagne	
Raphaël Bruchet, Sophie Aubin	13
De ce septième numéro	
Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde	19
Introduction	
La situation du français (encore) ou Sisyphe heureux en Espagne	
Le français dans le système éducatif espagnol : Histoire, actualité, étude de cas	
Isabelle Cros	27
Rétrospective de la diffusion du français en Espagne	
Pascal Sanchez	43
État des lieux du français en Espagne et reformulation de la question du multilinguisme au sein du système éducatif espagnol	
Teresa Menadas Cuesta	55
Le français langue étrangère en Espagne. Le cas particulier de la Communauté Valencienne	
M^a Ángeles Lence	65
Le français, clé de l'avenir professionnel de l'étudiant : exemple de la formation des ingénieurs en télécommunication	
Enjeux des programmes bilingues, plurilingues et de la Coopération	
María Soledad Hoyos Pérez	77
La place du français dans les programmes éducatifs plurilingues en Espagne	
Pierre-Yves Roux	93
Vers des indicateurs qualité pour questionner et faire évoluer les dispositifs d'enseignement bilingue	

Isabelle Marchi-Barboux	101
<i>Parcours d'avenir : l'atout d'une éducation à la française</i>	

Frédéric Mazières	109
Les enquêtes sociolinguistiques et la « diffusion-réception » du français à l'étranger : le cas de figure des lycées français de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger	

Guillaume Juin	125
Les relations éditoriales entre la France et l'Espagne	

Travaux de Didactique des Langues-Cultures

Leyre Ruiz de Zarobe	133
Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du français en Espagne	

Esmeralda González Izquierdo	145
Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols?	

Marine Abraham	161
La publicité : stratégie didactique pertinente en français pour adolescents d'aujourd'hui	

Mireille Spalacci	175
Médiatisation orale de l'enseignement de la prononciation	

Frédérique Longuet	189
Former les enseignants de français par l'activité de création numérique dialoguée	

Jacky Verrier	205
Reconnaissance de l'altérité et compétence socioculturelle	

Annexes

Profils des auteurs de ce numéro.....	219
---------------------------------------	------------

Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Espagne</i>	223
--	------------

Le GERFLINT et ses publications.....	227
--------------------------------------	------------

Préface La coopération pour le français en Espagne



Alain Fohr

Conseiller culturel, Ambassade de France en Espagne

Préfacer le numéro 7 de *Synergies Espagne* consacré à la « Coopération pour le français en Espagne » est non seulement une belle occasion d'être associé à une publication de qualité mais également de partager avec ses lecteurs quelques réflexions sur la vitalité de notre langue en Espagne et leur présenter les actions que nous conduisons avec les partenaires institutionnels qui les soutiennent. Je remercie la revue *Synergie Espagne* de cette invitation.

La France et l'Espagne entretiennent des liens solides en matière de coopération éducative, scientifique, universitaire et culturelle, formalisés en 2005 par un accord-cadre de coopération qui rappelle l'attachement réciproque à œuvrer au développement de la langue et la culture françaises sur l'ensemble du territoire. Des partenariats étroits et nombreux, binationaux ou décentralisés, couvrant une grande diversité de secteurs, soutiennent et traduisent cette volonté commune et méritent donc d'être protégés, entretenus et développés.

Les acteurs majeurs de notre coopération en Espagne¹

La présence du réseau éducatif français en Espagne est le plus important d'Europe : il compte 22 établissements scolaires répartis dans 10 communautés autonomes espagnoles. Chaque année, près de 22.000 élèves (dont 60% de nationalité espagnole) s'y inscrivent, de l'école maternelle au Baccalauréat. L'Institut français d'Espagne et ses 5 antennes - Barcelone, Bilbao, Madrid, Saragosse et Valence - a pour mission la promotion de l'action culturelle extérieure de la France en matière d'échanges artistiques -spectacle vivant, arts visuels, architecture - de diffusion dans le monde du livre, du cinéma, de la langue française, des savoirs et des idées. Le réseau des Alliances françaises², fort de 20 implantations sur tout le territoire espagnol, contribue à la diffusion de la langue et de la culture françaises et représente un trait d'union incontournable entre l'Espagne avec ses richesses intellectuelles et artistiques et celles portées par la France. Enfin, les services de coopération de l'Ambassade de France en Espagne, tissent des liens profonds et durables de coopération avec les institutions espagnoles.

Des relations solides de proximité et de voisinage

Pour expliquer la force des liens entre nos deux pays, je souhaite, tout d'abord, mettre en perspective les relations de proximité essentiellement économiques et commerciales qu'ils maintiennent.

Un constat s'impose : les relations bilatérales économiques et commerciales sont solides, dynamiques et privilégiées. Elles reposent, en partie, sur près d'un millier d'entreprises françaises présentes en Espagne, dont certaines appartiennent à des grands groupes industriels : Carrefour, PSA, Renault, l'Oréal...

La France est le premier partenaire économique de l'Espagne, avec des échanges commerciaux se montant à plus de 60 milliards d'euros par an. Deuxième fournisseur de l'Espagne (11 % des importations espagnoles), juste derrière l'Allemagne, et son premier client (17,6 % des exportations espagnoles), la France est aussi le troisième investisseur en Espagne, avec plus de 2000 entreprises dont 10 % ou plus du capital est détenu par des investisseurs français (ce qui représente 300.000 emplois), représentant un chiffre d'affaires de près de 90 milliards d'euros. On note un volume important d'investissements dans les deux sens : la France reste le 3^{ème} investisseur en Espagne (derrière le Royaume-Uni et les États-Unis). L'Espagne est le 7^{ème} pays investisseur en France : les entreprises espagnoles sont implantées sur plus de 1.600 sites en France et emploient environ 75 500 personnes (surtout dans le textile et l'habillement, l'énergie ainsi que dans des activités commerciales et financières).

La France reste la première destination des touristes espagnols à l'étranger et, réciproquement, fait partie des principaux marchés émetteurs de touristes vers l'Espagne (3^{ème} rang après le Royaume-Uni et l'Allemagne).

Notre coopération transfrontalière est fort dynamique et de nombreuses structures mixtes ont été créées pour gérer les crédits communautaires dans le cadre du programme Interreg, lancé en 1990. Ce dernier ainsi que les autres partenariats existant entre les régions espagnoles et françaises a permis de renforcer la coopération de proximité et de développer les coopérations territoriales en réseaux. Les interconnexions restent également des enjeux majeurs : infrastructures ferroviaires, interconnexions électriques et gazières, etc.

Signalons également que, dans le domaine militaire, nos armées participent à des opérations conjointes sous le commandement de l'OTAN ou de l'ONU, souvent, dans le cadre de protection des populations vulnérables ; la coopération policière, et notamment la lutte contre le terrorisme, est également très satisfaisante.

Une présence vive de la langue et la culture françaises en Espagne

Dans ce cadre historique de voisinage et de proximité, plusieurs éléments peuvent expliquer les raisons pour lesquelles l'Espagne s'intéresse à la culture et la langue de son voisin du nord. En voici quelques-uns.

Le français est parlé par 220 millions de locuteurs sur tous les continents et se situe au 6^{ème} rang des langues les plus utilisées au plan international. Présent dans les systèmes d'enseignement du monde entier, le français est la 2^{ème} langue la plus apprise après l'anglais, avec près de 120 millions d'élèves et un demi-million de professeurs de français à l'étranger. Vecteur de communication internationale, le français est une langue de travail dans les enceintes multilatérales (ONU, OMC, OCDE, OIT), européennes et africaines.

Avec plus de 70 millions de touristes chaque année (dont 5,5 millions de touristes espagnols en 2011), la France est l'un des trois pays les plus visités au monde ; la France est l'un des principaux marchés émetteurs de touristes vers l'Espagne (8,5 millions de touristes en 2011). Ajoutons également que la connaissance de la langue française se révèle tout aussi utile pour le touriste visitant certains pays d'Afrique, la Suisse, la Belgique, le Canada, Monaco, Luxembourg ou les Seychelles...

Le français s'inscrit dans la vitalité de l'économie internationale, notamment au sein de l'espace francophone qui représente environ 15% de la richesse mondiale et dont le potentiel économique devrait compter 770 millions de locuteurs et occuper le 4^{ème} espace géopolitique mondial en 2050. L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) regroupe aujourd'hui 77 Etats membres et observateurs ayant le français comme langue de référence. Cette Francophonie institutionnelle est portée par une langue en partage, également porteuse de valeurs communes : paix, démocratie, droits de l'Homme, respect de la diversité culturelle ainsi que le développement partagé et durable. Des valeurs dans lesquelles nos amis espagnols se reconnaissent également.

Dans ce contexte, la maîtrise de plusieurs langues constitue un atout incontournable pour le développement d'une dynamique interculturelle, si essentielle pour le « vivre ensemble » dans une Europe qui recommande à chacun de ses citoyens la maîtrise de deux langues en plus de sa langue maternelle. Dans ce cadre, le pluriculturalisme et le plurilinguisme deviennent des objectifs majeurs pour l'enseignement des langues.

Dès lors, l'École, consciente de l'évolution sociale, politique et technologique de la société, doit proposer des démarches et des méthodes modernes d'apprentissage des langues, parmi lesquelles le français, qui occupe, en Espagne, une position solide avec plus de 1.300.000 apprenants -1.050.000 dans le système scolaire-. Certaines communautés autonomes de l'Espagne (Andalousie, Canaries par exemple) proposent d'ores et déjà une deuxième langue étrangère obligatoire dès l'école primaire ; c'est souvent et majoritairement le français.

La mobilité est aujourd'hui une réalité incontournable pour de nombreux apprenants amenés à poursuivre leur cursus universitaire ou rechercher un emploi à l'étranger ; qu'ils voyagent à titre personnel ou professionnel, qu'ils travaillent pour des entreprises nationales ou étrangères délocalisées dans d'autres pays, ils n'échapperont pas à cette réalité. Dans un pays comme l'Espagne, situé entre deux zones francophones -l'euro-péenne comprenant la Belgique, la France, la Suisse, le Luxembourg et celle d'Afrique maghrébine ou subsaharienne-, les opportunités d'échanges et les perspectives d'avenir professionnel en langue française sont multiples et réelles. Signalons également que l'Espagne est le seul pays membre de l'UE à être territorialement présent en Afrique (Melilla, Ceuta), à proximité des pays francophones. De nombreuses entreprises des communautés autonomes espagnoles entretiennent des relations commerciales suivies avec les pays francophones du nord et de la côte ouest de l'Afrique (Valence, Iles Canaries, Andalousie...). Pour ces sociétés, la présence de cadres s'exprimant en français constitue un atout déterminant.

Maîtriser le français permet aussi de poursuivre des études en France dans des universités réputées ou dans les grandes écoles de commerce et d'ingénieur, classées parmi les meilleurs établissements supérieurs en Europe et dans le monde. Les étudiants maîtrisant le français peuvent bénéficier de bourses du gouvernement français pour suivre un troisième cycle d'études en France et obtenir ainsi un diplôme internationalement reconnu. Le développement du programme Bachibac de double certification de fin d'études secondaires, implanté depuis 2011 en Espagne et qui comptait à la rentrée 2014-2015 63 sections, illustre le désir des jeunes espagnols de poursuivre leurs études en France : environ 30% de la promotion 2013-2014 a effectué les démarches de pré-inscription auprès des universités françaises. En 2017-2018, on comptera environ 2.200 co-titulés espagnols du second degré. Les filières co-diplômantes de l'enseignement supérieur entre la France et l'Espagne connaissent un développement exponentiel avec 170 doubles diplômes confirmés par les établissements de l'enseignement supérieur français pour l'année 2013-2014.

Le français est la langue internationale pour la cuisine, la mode, le théâtre, les arts visuels, la danse et l'architecture. Connaître le français, c'est avoir accès en version originale aux grands textes de la littérature française et francophone mais également au cinéma -dont la réputation internationale n'est plus à faire- et à la chanson. La demande de « France » est très forte en Espagne et notre coopération, avec l'ensemble des acteurs du secteur culturel et audiovisuel, y est excellente, ainsi que les programmations culturelles de notre réseau d'Instituts français et d'Alliances françaises en témoignent. Nos productions sont présentes dans tous les festivals et nos talents rencontrent régulièrement le public espagnol. Ce fut le cas, tout récemment, pour Charlotte Gainsbourg ou encore Bertrand Bonello ; la liste est longue et nous pouvons citer Olivier Py, Oxmo, Puccino, Daniel Buren, les jeunes talents du jazz comme

Emile Parisien et Vincent Peirani ; Rone, un des artistes les plus en vue de la scène électro en France, Héléna Noguerra, Tete, Marie Modiano, Peter Von Poelh, Philippe Decoufle, Aurélien Bory, Olivier Dubois, Enzo Corman, Guillaume Gallienne, Valérie Massadian, Claire Denis ou Cédric Klapisch. Les artistes français les plus reconnus, tout comme la jeune génération qui produira les talents de demain, sont présents, chaque jour, en Espagne.

En ce qui concerne l'édition, pourtant confrontée à un contexte économique contraint et à une baisse du nombre de cessions de droits d'ouvrages français vers l'Espagne, la langue espagnole demeure la 2^{ème} langue vers laquelle les ouvrages français sont le plus traduits, après le chinois. En 2014, de nombreuses traductions ont continué à être produites et les invitations d'auteurs francophones ont continué d'être adressées par l'Institut français d'Espagne : Jean-Marie-Gustave Le Clezio, Pierre Lemaitre, Marc Lévy, Yasmina Khadra, Katherine Pancol, Chantal Thomas, Christophe Ono-dit-Biot, Joséphine Douet, Romain Puertolas, Olivier Barde Cabuçon, Bruce Bégout, Charles Garnier, Leonor de Recondo et Jacques Soubeyrou notamment.

On note aussi un vif intérêt des médias et des acteurs de la chaîne du livre (éditeurs, traducteurs, libraires) pour l'attribution du Prix Nobel de littérature à Patrick Modiano ou celle du Prix Goncourt à l'écrivain français d'origine espagnole Lydie Salvayre. De très nombreux articles dans de grands journaux de la presse espagnole (*El País, La Vanguardia, El Mundo, ABC*), souvent longs, documentés et dotés d'une iconographie de qualité, ont rappelé ces deux événements littéraires en mentionnant l'existence des traductions espagnoles de ces deux auteurs majeurs de l'histoire littéraire de la France.

Signalons enfin que le développement et la démocratisation des technologies de l'information et de la communication multiplient les espaces de rencontres en langue française. Les nombreuses ressources culturelles, pédagogiques, universitaires et scientifiques francophones -le français est la 3^{ème} langue la plus utilisée sur Facebook et Wikipédia- ouvrent de nouveaux horizons pour les enseignants. Les technologies numériques permettent à la fois de faire évoluer les paradigmes pédagogiques mais elles constituent également des leviers indispensables pour répondre aux enjeux économiques d'une société en pleine évolution. Ici aussi, le réseau culturel français en Espagne et ses partenaires font figure de pionniers.

Notes [Sites consultés le 02-12-2014]

1. Ambassade de France en Espagne : <http://www.ambafrance-es.org/>

Institut français d'Espagne : <http://www.institutfrancais.es/>

2. Délégation générale de l'Alliance française en Espagne : <http://www.alliancefrancaise.es/>



Raphaël Bruchet

Ancien lecteur de français à l'Université de Valence, Espagne
raphael.bruchet@institutfrançais.ro

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es

La situation du français en Espagne repose manifestement sur trois grands courants qui ne vont pas tous exactement dans la même direction mais qui envisagent de plus en plus de synergies possibles, entre la force de la *coopération linguistique*, éducative, *universitaire, culturelle et scientifique* largement démontrée dans la Préface de ce septième numéro (bilan dressé en fin d'année 2014) par Alain Fohr, Conseiller culturel près l'Ambassade de France en Espagne, que nous remercions infiniment, une présence paradoxalement insuffisante au cours des réformes successives de ces dernières décennies qui forgent le système éducatif espagnol et déterminent la formation des nouvelles générations, bilan forcément renouvelé en 2014 dans l'*Introduction* de ce septième numéro par Joaquín Díaz Corralejo Conde, que nous remercions aussi infiniment, et un dynamisme inébranlable de la part de toute une communauté éducative, scientifique et humaine assurant, avec le cœur et l'esprit, en francophonie, non seulement une progression constante de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français, mais aussi le développement d'études et de recherches pour le plurilinguisme et le français langue-culture vivante en Espagne et dans le monde.

Ces constats à la fois encourageants et inquiétants, le besoin de connaître le plus exactement possible la situation du français en Espagne¹, l'importance de promouvoir la recherche et la réflexion dans un domaine si porteur ont motivé la rédaction de la revue *Synergies Espagne*, après avoir déjà publié au moins deux textes incontournables portant sur ce sujet, l'article de Joaquín Díaz Corralejo Conde en 2009² puis la Préface de Julio Murillo Puyal en 2011³, à consacrer explicitement un numéro entier aux *Actions et Coopérations entreprises pour le Français en Espagne*, sans aucune prétention d'exhaustivité⁴. C'est pourquoi, de manière exceptionnelle, la partie *Rencontres culturelles et Coopération linguistique*, rubrique fondée en 2010 n'apparaît pas dans ce septième numéro, transformée à cette occasion en axe général, comme son titre en témoigne. Ce projet d'état des lieux de la situation du français en Espagne annoncé dès 2011⁵ dans la programmation de la revue s'est vu considérablement enrichi d'abord par les réflexions et débats menés lors du Colloque que nous avons organisé à l'Université de Valence (Espagne) consacré à la promotion et à la diffusion du français en Espagne en temps de crise⁶ puis par les contributions des auteurs de ce numéro.

Cette septième livraison rassemble fondamentalement trois mouvements institutionnels agissant de concert pour la vie du français en Espagne : l'Ambassade de France en Espagne/Institut Français d'Espagne, les Associations Espagnoles de Professeurs de Français, les Universités d'Espagne (et de France aussi) à travers leurs doctorants et enseignants-chercheurs en didactique des langues, des cultures et du français.

Elle s'inscrit dans le sillage des Actions régulièrement menées par les Associations de Professeurs de Français de toutes les régions d'Espagne⁷ réalisant de nombreux bilans, activités pour leurs membres et interventions auprès des décideurs, colloques, publications d'ouvrages scientifiques ayant pour préoccupation commune la progression insuffisante ou baisse préoccupante du nombre d'apprenants et d'enseignants de français dans le Système éducatif espagnol, à la croisée des Réformes. Ainsi, en novembre 1987⁸, à l'Université de Valence, une rencontre internationale intitulée « La langue Française dans les Communautés bilingues de l'État Espagnol » avait eu lieu, organisée par le Département de Philologie française de la Faculté de Philologie, sous la Direction d'Elena Real Ramos⁹. Dès le premier article des Actes (1989) de ce colloque, Manuel I. Cabezas González (Université de Barcelone) souligne *l'inquiétude des professeurs depuis la fin des années 70 quant à leur avenir professionnel face à la baisse progressive de la demande d'apprentissage de la langue française*. Il ajoute que *la gravité du phénomène est telle que la situation du français en Espagne (et dans le monde) est un thème constant et obligatoire dans les journées pédagogiques, les réunions de professeurs, les congrès, et les médias*¹⁰.

La première partie de ce septième numéro est donc consacrée à l'étude précise menée en 2013-2014 de la situation du français en Espagne.

La *rétrospective d'Isabelle Cros* met en lumière les fondations dans l'histoire récente (seconde moitié du XXe siècle) sur lesquelles repose l'édifice actuel : grande tradition francophile, variations du français au grès des décisions politiques, rôle déterminant de la Coopération franco-espagnole, modernisation progressive de la pédagogie. **Pascal Sanchez** prend le relais en dressant un état des lieux de la présence du français, de l'offre et de la demande de cette matière dans le système éducatif espagnol actuel et nous livre six propositions pour son développement. Le cas de la Communauté Valencienne, une des régions d'Espagne où l'on enregistre les pourcentages les plus problématiques et contradictoires d'apprenants de français, est ensuite plus spécialement étudiée, d'abord par **Teresa Menadas Cuesta** pour l'enseignement à l'école primaire et secondaire en particulier, à l'aide d'une approche comparative avec les autres régions d'Espagne puis par **M^a Ángeles Lence** pour le contexte universitaire et la formation professionnelle de haut niveau. Même si ces deux auteurs fondent leurs démonstrations sur des terrains bien différents, l'unisson entre les deux analyses apparaît clairement : lutte contre la construction constatée au quotidien, au sein du

système éducatif espagnol, d'une sorte d'incapacité en communication européenne et internationale, lutte contre les inégalités créées par cette situation par rapport aux jeunes d'autres pays européens.

Dans la seconde partie de ce septième numéro, la parole est donnée à cinq spécialistes de programmes et projets bilingues et plurilingues mis en place pour l'éducation en langue française, les échanges et la mobilité.

María Soledad Hoyos Pérez, après avoir confirmé et détaillé les travers et effets négatifs escomptés de la nouvelle loi pour *l'amélioration de l'éducation en Espagne* (LOMCE¹¹), fait le point sur l'implantation, dans l'ensemble très encourageante, des programmes plurilingues en Espagne. **Pierre-Yves Roux** apporte des outils de mesure de l'efficacité de l'enseignement bilingue adressés à l'Espagne en particulier et dont la pertinence pour les divers contextes éducatifs bilingues est à envisager dans la réflexion et le questionnement. L'éducation bilingue la plus ancrée à la fois dans la tradition et la modernité est sans nul doute celle qui est offerte par le système éducatif français en Espagne par exemple et dont **Isabelle Marchi-Barboux** présente les atouts et un bilan très positif. Adoptant une démarche différente, **Frédéric Mazières** centre également son attention sur les élèves des Lycées français à l'étranger : il propose alors un modèle d'enquêtes sociolinguistiques (menées avec succès en Colombie) pour la recherche de méthodes de diffusion et d'enseignement de la langue française contextualisées, le plus proche possible du terrain, celui de l'Espagne par exemple. Un bilan des *relations éditoriales entre la France et l'Espagne* réalisé par **Guillaume Juin** vient clore cette seconde partie. Il est en effet important d'évaluer, à travers le marché éditorial, le dynamisme du dialogue culturel entre la France et l'Espagne compte tenu des conditions de crise et l'évolution rapide du livre numérique.

La troisième partie de ce septième numéro est ouverte à la recherche en didactique pour le français et les langues en Espagne et dans le monde.

Leyre Ruiz de Zarobe défend une véritable introduction et un développement de la pragmatique dans l'enseignement du français auprès d'apprenants de culture espagnole en particulier. Après deux bonnes décennies d'*approche communicative* et déjà une quinzaine d'années de *perspective actionnelle*, l'approfondissement des approches pragmatiques ouvre sans aucun doute un champ de rénovation important. **Esmeralda González Izquierdo** repose la question de la place de la littérature et de la culture françaises en cours de *FLE* et du choix des contenus littéraires en relation notamment avec l'utilisation d'une méthode de français et d'un manuel ; sa défense d'un enseignement complet, équilibré donc ambitieux de la culture et de la langue françaises, sans exclure les niveaux débutants, passe par l'enrichissement des méthodes et manuels de français au moyen de la *littérature de l'intime* où la musique est amenée à jouer un grand rôle

mais aussi la mode ou la publicité. Cela ne pouvait mieux tomber pour **Marine Abraham** dont l'article est consacré à la publicité, document authentique devenu traditionnel dans l'enseignement du français mais qu'il convient de redéfinir et reconsidérer à la lumière de l'évolution de la communication numérique, surtout lorsque l'on s'adresse à un public d'adolescents. La publicité contient tous les ingrédients pour capter l'attention et motiver ce public, à condition cependant de bien connaître la psychologie de l'adolescent d'aujourd'hui et le langage publicitaire. Les deux travaux suivants sont, chacun dans leur spécialité, très orientés vers les technologies numériques. Après avoir fait le point sur la situation actuelle des recherches en didactique de la prononciation et de l'oral, **Mireille Spalacci** transmet les résultats de ses recherches sur la *médiatisation orale* pour le français professionnel du tourisme (sensé être avant tout très agréable, musical, et même poétique). Notons que sa démarche est également intéressante pour tous les cours de français général et secteurs scolaires, universitaires, professionnels dans lesquels l'enseignement du système musical de la langue française est toujours fondamental. Dans une quête de renouvellement de l'enseignement-apprentissage des langues en général et de la langue française à l'étranger en particulier, **Frédérique Longuet** nous invite à une véritable démarche *actionnelle* pour la formation professionnelle des enseignants de français d'aujourd'hui, en donnant un rôle prépondérant à la *création numérique* et aux outils du Web 2.0.

Le point final de cet ensemble d'études et de recherches en didactique est empreint d'ouverture sur autrui, grâce à l'exploration de la notion d'interculturel réalisée par **Jacky Verrier**. Suivant avec lui les voies grammatico-discursive, linguistique et socio-culturelle, les moyens de progresser en cours de français vers l'enseignement-apprentissage du dialogue entre les langues et les cultures ne manquent pas.

Nous ne pouvons que nous joindre aux auteurs de ce numéro sept pour souhaiter l'application de la LOMCE la moins négative possible pour les langues, le développement de programmes bilingues et plurilingues et la poursuite de la Coopération entre les acteurs des systèmes éducatifs espagnol et français à toutes les étapes de la scolarité. Que ce soit dans le système éducatif espagnol ou français en Espagne, nous remarquons que les résultats des analyses et observations des auteurs se rejoignent sur un point essentiel : maîtriser plusieurs langues internationales est un facteur d'intégration professionnelle en Espagne, en Europe et dans le monde, de développement socio-économique, culturel et personnel. Cette conclusion nous renvoie directement à l'introduction de Joaquín Díaz Corralejo Conde, soit l'absurde de Sisyphe : pourquoi imposer éternellement à une communauté éducative et scientifique consciente de ses responsabilités et insuffisamment entendue l'obligation de prouver périodiquement des évidences ?

Arrivés au terme de cette coordination, nous sommes particulièrement heureux de remercier tous les contributeurs, auteurs et évaluateurs de ce septième numéro pour

leur fidèle et précieuse collaboration. La revue *Synergies Espagne*, outil par excellence de diffusion de la pensée et de l'expression scientifique francophones, reste toujours ouverte¹² aux études et recherches francophones pour le français langue-culture vivante en Espagne, en Europe et dans le monde.

Notes

1. Il en va de même dans tous les pays. Ainsi, en 2011-2012, un projet ambitieux de Collection internationale intitulée *Situations du français*, dirigée par la Pifp et le Gerflint, exclusivement consacrée à cet objectif, que l'Espagne a brillamment inaugurée grâce aux travaux de Javier Suso López et de ses collaborateurs (*Le français Langue Étrangère en Espagne, Culture d'enseignement et culture d'apprentissage*) est né sans autres lendemains aujourd'hui. Voir [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/JSuso_FLE_Espagne.pdf [Consulté le 01-12-2014].

2. La situation du français langue étrangère en Espagne, *Synergies Espagne* n°2, 2009, p. 29-37. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne2/diaz.pdf> [Consulté le 01-12-2014].

3. Auteur de la Préface du n°4, p. 5-10 : *Un constat s'impose [...] : au cours de ces dernières décennies, on assiste, dans notre pays, à un certain déclin du français et à une certaine désaffection envers les études de français ; et force est de constater, à cet égard, que les décisions, ou l'absence de décisions, des administrations et des autorités politiques - au demeurant des deux côtés des Pyrénées - ont bien souvent été déterminantes dans cette dérive* (p. 5).

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Espagne4/julio_murillo.pdf [Consulté le 01-12-2014].

4. Nous pensons notamment aux associations francophiles espagnoles, qui œuvrent avec grand dynamisme pour la diffusion de la culture française, l'apprentissage de la langue française en Espagne et pour les échanges entre l'Espagne et la France mais dont on ne trouvera aucune contribution dans ce numéro.

5. Numéro 4/2011: <http://gerflint.fr/Base/Espagne4/titre-sommaire.pdf> [Consulté le 01-12-2014].

6. Colloque international *Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne. Enjeux et perspectives de la coopération et de l'action linguistique, culturelle, éducative et universitaire* (8-10 mai 2013), organisé à l'Universitat de València, Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, Departament de Filologia Francesa i Italiana en collaboration avec l'Ambassade de France en Espagne et l'Institut Français d'Espagne.

7. Consulter le site de la Fédération Espagnole d'Associations de Professeurs de Français (FEAPF) : <http://www.feapf.es/?lang=fr> [Consulté le 01-12-2014].

8. 1987 est aussi la date de fondation de l'Association qui unit principalement les Professeurs de Philologie française de l'Université espagnole, devenue récemment « Asociación de Francesistas de la Universidad Española » <http://apfue.org/> [Consulté le 01-12-2014].

9. Elena Real Ramos qui nous a quittés en 2009, il y a déjà 5 ans.

Le Volume recueillant les Actes de ce colloque a été publié en 1989. Il comprenait trois parties :

- *Situation actuelle de la Langue Française dans les communautés bilingues de l'état Espagnol ;*
- *La linguistique appliquée à l'enseignement du français ;*
- *L'organisation de l'enseignement des langues modernes.*

Elena Real Ramos, dans sa présentation, annonçait de cette manière les 3 grands thèmes autour desquels les participants s'étaient rassemblés :

Tres grandes temas han centrado el interés de los participantes:

- *Los relacionados con la situación actual de la Lengua Francesa en estas Comunidades,*
- *Los relacionados con la Lingüística Aplicada a la enseñanza del francés, teniendo en cuenta los distintos parámetros en que ésta se desarrolla, y en particular el hecho del bilingüismo,*

- *Los relacionados con la organización de la enseñanza de los idiomas modernos y en general de la política educativa*. Présentation. In: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia: Servei de publicacions, Universitat de València, p.9.

10. Traduit de l'espagnol par les auteurs. Version originale :

Desde finales de los años 70, los profesores de francés de BUP-COU han empezado a ver con inquietud su futuro profesional ante el descenso progresivo de la demanda de aprendizaje de la lengua francesa. La gravedad del fenómeno es tal, que la situación del francés en España (y por otra parte en el mundo) es un tema constante y obligado en jornadas pedagógicas, en reuniones de profesores, en congresos, etc. y en los medios de comunicación. Cabezas Gonzalez, M. 1989. La situación actual y el futuro del francés en BUP-COU en la España de las autonomías. In: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia: Servei de publicacions, Universitat de València, p.13.

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

12. Conformément à sa politique éditoriale et à la Mission du GERFLINT.

Introduction La situation du français (encore) ou Sisyphe heureux en Espagne



Joaquín Díaz-Corrales
Université Complutense de Madrid, Espagne

Outre ma volonté de donner un aperçu de ce qui a changé, ou n'a pas changé, en cinq ans, je veux rendre hommage à tous mes collègues professeurs de français de tous les niveaux qui, en bons druides, renouvellent, avec leur potion, quotidiennement le miracle d'offrir partout en Espagne l'enseignement/apprentissage de la langue et la culture françaises.

Je dois avouer que je parle de miracle parce que, venir à bout chaque année scolaire des obstacles que toutes les administrations éducatives confondues inventent pour instaurer un multilinguisme monolingue, est une tâche herculéenne, avec une différence, tout de même, et non des moindres. Pour Hercule, une fois l'un des travaux fini, il ne devait pas le recommencer, tandis que nous les professeurs, Sisyphe avant la lettre, nous devons renouveler nos efforts à chaque instant, en toute saison, sans répit. Heureusement, comme disait Camus¹, nous y trouvons même du plaisir, c'est, peut-être, notre manière de protéger ce qui nous paraît juste et de transformer le monde.

On dirait que c'est une tâche facile parce qu'il y a beaucoup d'information, même trop, sur l'importance de commencer l'apprentissage des langues le plus tôt possible et de le continuer pendant toute la vie car, comme on sait, il faut avoir, dans son socle commun, au moins deux langues étrangères. Cependant, on doit combattre des décisions arbitraires, des affirmations catégoriques sans preuves, car n'importe qui se croit compétent, sur l'hégémonie des langues de la mondialisation et de l'importance d'une « lingua franca ». La bataille économique (la crise), *versus* politique, a comme conséquence *collatérale* la guerre, la famine et l'ignorance. On oublie, ou on ne veut pas savoir, que le monde change tous les jours et que l'importance de quelques cultures avance, tandis que pour d'autres diminue, l'apprentissage des langues, le multiculturalisme, devient beaucoup plus qu'une alternative, c'est, selon Edgard Morin, l'un des aspects fondamentaux de la voie vers l'avenir (Morin, 2011).

La situation actuelle

Dans le numéro 2 de *Synergies Espagne* en 2009², à la fin de mon analyse de la situation, je disais : « il y a beaucoup de pain sur la planche pour les années à venir » et je déclinais six pétitions/revendications, si on voulait voir un changement positif de la situation. Je les rappelle ici pour mémoire.

L'enseignement, dans l'éducation Maternelle et Primaire, devrait augmenter, conséquence logique de l'existence d'établissements du Secondaire avec des sections bilingues.

Le Secondaire Obligatoire (...) devrait augmenter à cause des nouvelles propositions pour le Bac.

Le français au lycée devrait augmenter aussi surtout, si, en deuxième année, la deuxième langue étrangère devient obligatoire et si la nouvelle sélectivité³ offre la possibilité de choisir parmi cinq langues étrangères.

Il faut continuer à argumenter le besoin incontournable des langues étrangères dans la Formation Professionnelle.

Il ne faut pas oublier que le Bachibac (...) devrait être (...) élargi aux établissements bilingues en français (...).

Pour le supérieur, il faudrait : a) différencier la formation dans les facultés d'Éducation ou de Philologie et dans les Centres Universitaires de Langues et de Traduction, sans oublier le réseau des Écoles Officielles de Langues, même si celles-ci sont restées des établissements considérés comme enseignement secondaire, ainsi que les Instituts Français et les Alliances Françaises ; b) transformer la formation en langues des Professeurs des Écoles, ainsi que réviser le Mastère de Formation de Professeurs de français du secondaire.

Vérifions, quatre ans plus tard, s'il y a eu quelques progrès, en tenant compte de la mise en œuvre de la nouvelle loi : Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE⁴).

Pour la Maternelle et le Primaire, la situation ne s'améliore pas, ce seront les équipes directives qui décideront sur la nécessité ou non d'offrir la possibilité d'apprendre le français.

Quant au Secondaire Obligatoire, au collège, nous sommes au « statu quo » seulement dans les autonomies où on a pu garder le statut de seconde langue préférentielle, ou d'option d'offre obligatoire. Le français comme première langue, devient une rareté. Dans les autres autonomies, on est en perte d'effectifs, et cela sera pire dorénavant, car la LOMCE met les deuxième langues étrangères dans le même « sac » que le reste des options.

C'est le même problème avec le baccalauréat, le français fait partie du bloc des options. Le fait que la deuxième langue étrangère, le français, ne compte pas parmi les matières qui donnent des points pour la *sélectivité* a été décisif pour la baisse d'effectifs dans le Bac au lycée. On ne sait pas ce qui se passera avec la modification de la *sélectivité*, même si celle-ci disparaît, on craint que dans les épreuves d'entrée faites par les universités, on « oublie » le français.

Heureusement, le Bachibac s'est instauré, malgré les difficultés, progressivement dans les autonomies, et les résultats en 2012 ont été beaucoup plus qu'honorables avec la réussite de 90 % des candidats.

Dans la Formation Professionnelle, la situation n'a pas du tout changé, il n'y a pas de deuxième langue étrangère. La convention signée au dernier sommet franco-espagnol pour la mobilité des apprenants d'un pays à l'autre fera peut-être changer cette situation, mais je suis très sceptique là-dessus.

Quant au supérieur, les facultés maintiennent leurs effectifs avec une légère perte en général, mais on s'inquiète de la baisse d'effectifs au collège et au lycée.

Si la logique est « la manière ordonnée de se tromper sûrement », on peut constater que ma logique était plutôt un vœu.

L'avenir vu à partir de novembre 2013 : la catastrophe

Pendant l'année scolaire, 2012-2013, pour simplifier les choses, le gouvernement nous propose une nouvelle loi, « Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa » (LOMCE), qui vient d'être votée positivement à l'Assemblée fin novembre ; elle sera mise en œuvre en 2014-2015 en principe. La Communauté Valencienne, parmi d'autres, a signalé qu'elle n'a pas l'argent nécessaire pour la mettre en œuvre.

Cette loi, à mon avis, c'est simplement la disparition des langues étrangères, autres que l'anglais, car après un joli préambule où, parmi d'autres idées, l'on affirme qu'il faut défendre les deuxièmes langues étrangères, on trouve un développement qui dit tout le contraire. Comme toujours, la réaction de la Fédération Espagnole d'Associations de Professeurs de Français, dont je suis le secrétaire général, fut de présenter au Ministère de l'Éducation un document avec nos considérations et de demander des rendez-vous pour en parler. Voici un extrait.

Aspects généraux :

La proposition d'appui au plurilinguisme est contradictoire, car, en réalité, il ne s'agit que du développement d'une seule langue étrangère, l'anglais. Nous voulons rappeler que le Conseil de Ministres d'Éducation de l'Union Européenne a prôné au moins deux langues étrangères, en plus de la/des langue/s maternelle/s, et/ou officielles.

Dans toutes les étapes de l'apprentissage des matières instrumentales, dont les langues étrangères, on devrait renforcer cet apprentissage, mais ce n'est pas fait.

On écrit, dans la loi, partout, langue étrangère au singulier, donc l'anglais, une jolie manière de mettre en œuvre le plurilinguisme.

Aspects spécifiques :

En Maternelle et en Primaire, nous considérons réducteur et myope de développer la sensibilisation et le préapprentissage d'une seule langue étrangère. Tout le monde sait que c'est à cet âge qu'il faut « construire » la connaissance des sons de la plus grande quantité de langues possible pour que leur apprentissage soit plus facile plus tard.

De même, il faut, dans le Primaire, développer l'apprentissage de deux langues étrangères, dans toute l'étape, au lieu de proposer la deuxième langue étrangère dans les deux dernières années, de façon optionnelle et si les équipes directives sont d'accord.

Le but d'un enseignement de qualité, dans le Secondaire et le Baccalauréat, devrait être l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères, pour garantir la présence des autres langues étrangères à côté de l'anglais.

Pour y arriver, et permettre la suite ou le maintien d'autres langues étrangères comme première langue, les élèves devraient trouver l'offre de l'anglais comme deuxième langue étrangère dans tous les itinéraires.

Dans cet objectif, la deuxième langue étrangère doit être considérée comme « *materia propria* de la modalidad » des Humanités et des Sciences Sociales, car elle est nécessaire pour les études des Cycles Formatifs pour les itinéraires de Restauration, Hôtellerie, Secrétariat International, Guide Touristique, Agences de voyage, etc. Il en est de même pour les études universitaires de Droit Hispano-français, Tourisme, Traduction et Interprétation, Philologies Modernes, Journalisme, Management et Marketing, etc.

Nous pensons toujours que la solution réelle à tous ces problèmes est l'obligation d'apprendre deux langues étrangères de l'enseignement Primaire au Baccalauréat, y compris la Formation Professionnelle, puisque, actuellement, une grande quantité d'élèves n'ont pas choisi, ou n'ont pas pu choisir une deuxième langue étrangère, ce qui implique leur adaptation coûteuse aux niveaux demandés dans les études citées plus haut. Les deux langues étrangères sont aussi indispensables pour la participation des élèves, et des professeurs, aux programmes européens de mastères et de doctorats, ainsi que dans la formation professionnelle, dans des échanges d'expériences, des stages dans des entreprises, etc. Cela donnerait aux élèves et étudiants espagnols une formation de base pour une meilleure insertion professionnelle.

Sans ces modifications de la LOMCE, et le fait que les places des professeurs qui partent à la retraite ne soient pas couvertes, et que les postes de spécialistes en français soient occupés par des professeurs d'autres matières qui ne savent pas ou peu français, on ne pourra pas parler de qualité, ou ce sera du pur cynisme.

En plus de ce document, nous avons été reçus trois fois par le ministère sans résultats, car nous avons constaté qu'on n'avait pas la volonté de changer un iota au document. Les derniers mois, on s'est réuni avec les députés spécialistes en éducation des différents groupes parlementaires, sauf ceux du gouvernement qui n'ont pas voulu nous recevoir. Nous avons parlé aussi avec les deux fédérations de parents d'élèves, CONCAPA et CEAPA, et nous avons été également reçus par les syndicats. Tous ces groupes parlementaires, les parents et les syndicats ont accepté nos Considérations et nous ont promis leur appui.

L'Ambassade de France en Espagne et à sa tête son excellence l'Ambassadeur, monsieur le Conseiller Culturel et toute leur équipe, non seulement nous ont appuyé, aidé, conseillé et épaulé, mais ils ont, dans les limites de la diplomatie, pris part à cette défense de la langue et la culture française à tout moment et avec tous leurs moyens, même au dernier sommet franco-espagnol. Malheureusement, tous ces efforts n'ont apparemment rien donné.

Étant donnée la situation politique où l'on ne savait pas si la LOMCE allait suivre son parcours parlementaire, car il y avait, et il y a, beaucoup de monde qui ne veut pas de cette loi (même les maisons d'édition), en dernier recours, on avait demandé à être entendus par la Commission d'Éducation du Parlement, même si on savait que, comme d'habitude, le gouvernement se servirait de sa majorité absolue pour approuver cette loi. Dernier détail négatif de cette histoire : on n'a pas répondu à notre demande et nous n'avons pas pu défendre nos idées.

Maintenant, lorsque la L.O.M.C.E. fera son parcours dans les autonomies, on verra s'accroître les difficultés du français première ou deuxième langue étrangère, l'une en proie à des difficultés de continuité, et l'autre perdue parmi les autres options, aussi bien à l'École Secondaire Obligatoire (E.S.O) qu'au *Bachillerato*.

Dans le Primaire, il y aura de moins en moins de possibilités, étant donné qu'il n'y aura pas de suite dans les collèges.

Dans la Formation Professionnelle, nous verrons peut-être une amélioration à partir de la convention établie, au dernier sommet franco-espagnol, pour la mobilité des étudiants. Je suppose que le français sera parmi les autres langues, si réellement le ministère espagnol veut répondre à cette convention, mais, comme j'ai dit, j'ai beaucoup de doutes à ce sujet.

Dans le supérieur, la baisse d'effectifs se fera noter d'année en année dans toutes les facultés.

Effet collatéral, les effectifs monteront dans les Instituts Français, les Alliances Françaises et les *académies* privées.

Pour ne pas conclure, je voudrais rappeler que nous avons vécu d'autres moments difficiles et que nous en sommes sortis. Optimiste comme il se doit aujourd'hui, soixante-huitard par mon âge, permettez-moi de reprendre un slogan de l'époque pour ne pas finir : « Ce n'est qu'un début, continuons le combat ».

Bibliographie

- Camus, A. 1942. *Le mythe de Sisyphe*, Paris. Éditions Gallimard, collection « Folio ».
L.O.M.C.E., (04/12/2013), B.O.C.G. Madrid.
Morin, E. 2011. *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris. Fayard.
XXIII Cumbre hispano-francesa, Declaración conjunta (27/11/2013), Présidence de la République - Gobierno de España. Madrid.

Notes

1. *Le mythe de Sisyphe*
2. Díaz-Corralejo Conde, J. 2009. « La situation du Français Langue Étrangère en Espagne ». *Synergies Espagne*, n°2, p.29-37. [En ligne] :<http://gerflint.fr/Base/Espagne2/diaz.pdf> [Consulté le 15-11-2014].
3. *Selectividad* : Épreuve en voie de réforme ou de suppression, permettant d'accéder à une université publique espagnole après le lycée.
4. [En ligne]: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulté le 15-11-2014].

Synergies Espagne n°7 / 2014

Le français
dans le système éducatif
espagnol :
Histoire, actualité,
étude de cas



Rétrospective de la diffusion du français en Espagne



Isabelle Cros

DILTEC, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, France

isabel.cros@gmail.com

Reçu le 07-05/2014 / Évalué le 15-07-2014 / Accepté le 15-10-2014

Résumé

Le français bénéficia longtemps en Espagne d'une vieille tradition francophile et de la forte implantation de l'Alliance française. Ainsi, il prédomina dans le système éducatif espagnol jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle sans intervention de l'État français pour en assurer la diffusion. Son déclin, amorcé sous Franco, nécessita toutefois la mise en place d'une politique linguistique et éducative compensatoire qui aboutit à un premier accord bilatéral favorisant surtout le développement de l'enseignement en français au sein du réseau de la Mission laïque mais qui eut peu d'effets à l'école espagnole où le français fut relégué au rang de deuxième langue étrangère. Cependant, suite à son adhésion à l'Europe, l'Espagne a recréé, en partenariat avec la France, une dynamique pour le français, notamment grâce aux sections bilingues qui connaissent un succès croissant. La langue française, considérée à présent davantage comme une langue utile, de communication et de travail, est enseignée suivant une méthodologie communicative plus adaptée aux réalités socio-économiques.

Mots-clés : diffusion du français, Espagne, politique linguistique et éducative, didactique

Retrospectiva de la difusión del francés en España

Resumen

El francés se benefició mucho tiempo en España de una vieja tradición francófila y de la fuerte implantación de la Alianza Francesa. Así pues, la lengua francesa prevaleció en el sistema educativo español hasta la mitad del siglo XX sin intervención del Estado francés para garantizar su difusión. El declive del francés, empezado bajo Franco, requirió no obstante la instauración de una política lingüística y educativa compensatoria que consiguió un primer acuerdo bilateral. Dicho acuerdo favoreció sobre todo el desarrollo de la enseñanza en francés en la red de la Misión laica, pero tuvo pocos efectos en la escuela española, donde el francés quedaría relegado como segunda lengua extranjera. Sin embargo, después de su adhesión a Europa, España reconstruyó, junto con Francia, una nueva dinámica para el francés, en particular, gracias a las secciones bilingües que están alcanzando un éxito considerable. La lengua francesa, considerada ahora más bien como una lengua útil, de comunicación y de trabajo, se enseña según una metodología comunicativa más adaptada a las realidades socioeconómicas.

Palabras clave : difusión del francés, España, política lingüística y educativa, didáctica

The diffusion of French in Spain: a retrospective view

Abstract

For a considerable time, the French language enjoyed in Spain an old Francophile tradition whilst at the same time benefiting from a well established *Alliance française*. Thus, French dominated in the Spanish education system until the middle of the 20th century without any intervention of the French State to ensure its diffusion. The decline of French, which started under Franco, required however the implementation of a linguistic and educational policy, which led to a first bilateral agreement. This agreement in particular supported the development of teaching in French within the lay Mission network, but it had few effects in the Spanish education system, where French was relegated as a second foreign language. However, after joining Europe, Spain, together with France, rebuilt a new dynamic for the French language, especially through the successful bilingual sections. The French language, now more considered as a useful communication and work language, is taught according to a communicative methodology, which is more adapted to socio-economic facts.

Keywords : diffusion of French, Spain, linguistic and educational policy, didactic

Deux millions et demi de francophones au sortir de la Seconde Guerre mondiale ; un peu moins d'un million et demi aujourd'hui¹. Les chiffres sont éloquentes pour mettre en évidence le déclin de la langue française en Espagne. Pourtant, à partir de 1945, à l'abandon du français à l'école espagnole répond un renforcement de la politique linguistique et éducative étatique française, fil d'Ariane qui permet de retracer l'histoire de la diffusion du français en Espagne, suivant une approche diachronique, afin de déterminer quelle forme y a pris cette implication croissante de la France et si celle-ci a suffi, sinon à enrayer, du moins à contrebalancer son recul. Pour ce faire, la France a collaboré à la fois avec des acteurs privés et avec l'État espagnol, leurs actions respectives s'imbriquant de plus en plus étroitement jusqu'à être peu dissociables. Jusqu'en 1969, la France a largement délégué la tâche de promotion de sa langue, s'appuyant sur la francophilie locale manifeste au sein des organismes privés et du système éducatif espagnol. En revanche, le français perdant progressivement son statut privilégié dans l'enseignement national, la période de 1969 à 1990 est marquée par l'interventionnisme de la France qui aboutit à un premier rapprochement franco-espagnol. Enfin, à partir de 1990 et de l'adhésion de l'Espagne à l'Europe, le français connaît un certain essor grâce à la modernisation de son image et de sa didactique et bénéficie d'un nouvel accord franco-espagnol, qui se réalise pleinement au niveau régional à travers les sections bilingues.

1. Jusqu'en 1969 : la francophilie espagnole

La Seconde Guerre mondiale n'a pas entraîné de brusques évolutions dans la diffusion du français en Espagne. Dans l'ensemble, la situation d'avant-guerre se maintient : les acteurs privés continuent leur œuvre en l'absence d'interventions étatiques tandis qu'une certaine inertie domine du côté des pouvoirs publics espagnols, inertie qui finit par s'avérer néfaste pour le français.

1.1. Le désengagement relatif de la France

En 1945, l'État français se dote d'un levier puissant pour répandre sa langue et sa culture à l'étranger : la Direction générale des relations culturelles (DGRC)², rebaptisée en 1956 Direction générale des Affaires culturelles et techniques (DGACT). Cependant, l'Espagne ne compte pas parmi les principaux pays bénéficiaires. En effet, « *l'action culturelle est étroitement liée à l'action politique et à l'expansion politique, qu'elle précède et qu'elle étend* » (DGACT, 1964 : 1). Dans sa forme étatique, la diffusion du français est donc largement tributaire des relations politiques franco-espagnoles. Or, elles sont à cette époque presque réduites à néant du fait combiné de l'ostracisme dont l'Espagne vaincue pâtit et de la politique autarcique et nationaliste suivie par Franco, et ce malgré un timide rapprochement à partir de l'arrivée au pouvoir de De Gaulle en 1958.

Le premier *Plan quinquennal de reconversion et d'expansion de l'action culturelle à l'étranger (1958-1963)* de la DGACT évoque à peine l'Espagne, qui n'entre réellement dans aucune des trois catégories prioritaires établies, à savoir les pays étrangers traditionnels « *de développement comparable à celui de la France* », les « *pays sous-développés où [la France n'a] pas de responsabilité particulière* » et les anciennes colonies et protectorats (DGACT, 1957 : 2). Bien que le maintien de la francophilie traditionnelle en Europe soit considéré comme un des objectifs essentiels du Plan, l'Allemagne et l'Italie étant par exemple désignées de ce fait comme des cibles privilégiées, l'Espagne est exclue de cette première planification linguistique officielle à cause de sa situation économique. Dans le *Second plan quinquennal (1964-1968)*, la DGACT cherche toutefois à corriger l'effort démesuré opéré précédemment en Afrique francophone, à laquelle ont été consacrés 90% du budget. La DGACT affirme sa volonté d'élargir sa politique d'expansion au monde entier sans plus sacrifier aucune région. Ainsi, lors de l'établissement des priorités géographiques, l'Espagne est cette fois évoquée car des « *évolutions politiques [...l'ont amenée] à se rapprocher de [la France]* » (DGACT, 1964 : 14). Par conséquent, les subventions accordées aux organismes privés augmentent ainsi que le nombre du personnel détaché dans le réseau des établissements français. Si les actions de promotion du français en Espagne prennent des formes variées, suivant les

grandes lignes d'orientation tracées par le ministère des Affaires étrangères (MAE), elles ne répondent pas à un projet spécifique à l'Espagne : l'Alliance française se charge de former quelques maîtres locaux aux nouvelles pédagogies, les partenariats entre établissements sont renforcés (comme entre l'Université de Bordeaux et de Toulouse et la Casa de Velázquez), un attaché scientifique est nommé en 1964 au Service culturel de l'Ambassade ; un premier centre audio-visuel est créé. La formation des professeurs espagnols, la modernisation de l'approche pédagogique et le développement de la coopération technique restent cependant dans l'ensemble assez superficiels car les zones géographiques prioritaires demeurent celles dans lesquelles le français est langue nationale ou langue seconde de culture, les pays où il connaît un regain d'intérêt et ceux qui bordent les États d'Afrique francophone. À cette époque, la diffusion étatique du français repose essentiellement sur le réseau des Instituts culturels et des établissements français tels les lycées de Valence et de Barcelone, fondés respectivement en 1889 et en 1924. Le *Second Plan quinquennal* évoque d'ailleurs l'extension du lycée de Barcelone et la possibilité de construire un nouveau lycée à Madrid. Mais ces établissements, scolarisant alors principalement des Français, ne touchent que très peu d'Espagnols. De plus, malgré son désir de continuer à former les élites européennes, le MAE cherche de plus en plus à atteindre les masses (DGACT, 1964 : 7). Limité en hommes et en moyens, il encourage donc la collaboration avec des partenaires déjà implantés (DGACT, 1964 : 8), accordant dans cette optique des subventions fréquentes aux collèges religieux et à l'Alliance française, institution qui joue un rôle fondamental en Espagne.

1.2. Forte implantation locale de l'Alliance française

L'Alliance française, association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, s'est en effet fixé pour but de « *travailler utilement au maintien et à l'extension de l'influence de la France par la propagation de sa langue* » (*Bulletin de l'Alliance française* n° 1, avril 1884). Elle s'est imposée comme un précurseur dans le domaine de la promotion du français, palliant les lacunes de l'État dans les zones qu'il délaissait. Si, comme l'affirme Jean-Claude Jacq, actuel secrétaire général de l'Alliance française, l'on peut considérer l'Alliance française comme un « *véritable baromètre [qui] enregistre une demande spontanée, non institutionnelle, de langue et de culture françaises* » (Jacq, 2008 : 67), alors l'implantation de son réseau témoigne bien de la francophilie espagnole. Dès sa création, elle y a remporté un grand succès - les Comités de Barcelone et de Madrid étant parmi les premiers ouverts, en 1884 - et s'est implantée durablement sur le territoire tout en ne cessant de croître : lorsqu'en 1888, elle comptait 386 adhérents (Bruézière, 1983 : 22-23), en 1912, dans le rapport d'Assemblée générale, on se félicite qu'elle soit « *couverte de [ses] comités* » avec ses

dix-sept Alliances enseignantes et ses cinq délégations (Bruézière, 1983 : 71). Le statut des Alliances françaises est approuvé par le gouvernement franquiste en 1951, ce qui leur laisse toute liberté pour exercer leurs activités culturelles et d'enseignement. En avril 1972, un article paru dans le *Bulletin d'information* n° 133 de l'Alliance française sur l'« Assemblée générale de l'Alliance française d'Espagne » nous apprend qu'il existait alors trente-deux cercles d'Alliances. L'institution privée a donc grandement compensé le désengagement de l'État français durant cette période.

1.3. Un statut privilégié dans l'enseignement public espagnol

Cette demande spontanée de français en Espagne est à mettre sur le compte d'une longue tradition francophile dans l'enseignement public. En effet, la diffusion du français résulte avant tout des choix du gouvernement espagnol, susceptibles de favoriser ou non son enseignement dans le système éducatif. Or, dès 1836, les langues vivantes les plus courantes - à savoir le français, l'anglais et l'allemand (Cabezas et Herreras, 1989 : 18) - sont proposées dans l'enseignement secondaire de manière facultative. La langue étrangère, rendue obligatoire à l'occasion de la première loi éducative organisant le système scolaire, la *Ley Mayano* du 9 septembre 1857, est à nouveau exclue des programmes en 1866 avant d'y être réintégrée en 1901. À l'université, le français est introduit en 1928 comme langue obligatoire ou facultative, selon les établissements. Mais, jusqu'à la Guerre civile, quels que soient les changements opérés (dans les programmes, les langues proposées, le volume horaire ou encore le nombre de langues obligatoires), en réalité, « *dans tous [les programmes scolaires], quand on parle de langue étrangère moderne, on parle presque exclusivement du « français* »³ (Cabezas et Herreras, 1989 : 18). Le Décret du 6 septembre 1903 restreint l'offre des langues au seul français, qui est une discipline obligatoire dans les *Escuelas Normales de Maestro* de 1914 à 1940. Ce quasi monopole dure ainsi jusqu'en 1934, date à laquelle l'anglais et l'allemand sont à nouveau proposés et où l'enseignement d'une seconde langue étrangère est rendu obligatoire. Le français conserve toutefois un statut très privilégié jusqu'en 1938, où, pour la première fois de l'histoire éducative espagnole, le premier programme franquiste d'éducation ravale le français au second plan, amorçant son lent déclin, sinon du point de vue quantitatif - car la plupart des élèves continue à le choisir comme première langue étrangère - du moins du point de vue symbolique. En effet, sous Franco, l'éducation, et en particulier l'éducation des langues, ne fait pas figure de priorité et le français souffre de ce désintérêt mâtiné de francophobie. Les quelques avancées pédagogiques faites sous la Seconde République (1931-1939) sont anéanties par la *Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato* du 23 septembre 1938 qui, d'une part, prône un enseignement classique et passéiste et d'autre part favorise l'enseignement des langues des alliés de Franco, l'allemand et

l'italien⁴. Quant à l'enseignement des langues étrangères à l'université, il est tout simplement supprimé et le français ne continue à être enseigné que dans les sections de philologie. Cependant, malgré des mesures peu favorables, il reste la première langue étrangère à l'école : mis en concurrence avec l'anglais dans le Plan d'éducation de 1967, qui n'impose plus le français comme langue obligatoire mais laisse le choix à l'élève, il se maintient à cette place. En somme, durant cette période, « *la politique linguistique fut plus la conséquence de la conjoncture politique internationale [...] que le résultat d'une analyse sur la fonction et le rôle de la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères dans l'avenir scolaire, professionnel et social des jeunes espagnols* »⁵ (Cabezas et Herreras, 1989 : 20), ce qui explique aussi l'absence de recommandations méthodologiques pour les langues dans les avis ministériels. Constatant que la préférence des élèves pour le français est ébranlée par les choix gouvernementaux et soucieux de son maintien, l'État français entreprend à la fin des années soixante d'instaurer une coopération linguistique et éducative franco-espagnole.

2. 1969-1990 : une politique linguistique compensatoire

2.1. En théorie : une première coopération éducative franco-espagnole

L'ouverture progressive, bien qu'encore non officielle, de l'Espagne à l'Europe et sa démocratisation modifient la donne franco-espagnole. La croissance du pays et la perspective de son adhésion européenne justifient pour la France l'établissement d'échanges culturels sur un mode égalitaire⁶. Le premier *Plan quinquennal* précisait en effet qu'avec les pays de développement comparable à celui de la France « *les relations [devaient] être à base d'échanges* » afin de « *permettre une coopération intellectuelle utile au progrès commun* » tout en « *prépar[ant] ou complét[ant] des échanges économiques [et] contribu[ant] à atteindre certains objectifs politiques (par exemple la réalisation du Marché commun* » (DGACTION, 1957 : 2). Le rapprochement entre les deux États s'officialise finalement avec, sous Pompidou, la signature de l'accord de coopération culturelle, scientifique et technique du 7 février 1969. Cet accord, qui servira de cadre à tous les décrets suivants jusqu'en 2005, se fait sous le signe de l'amitié et « *sur une base de réciprocité* » (Article 7). Ainsi, les deux gouvernements « *animés du désir de resserrer les liens d'ordre culturel qui unissent depuis des siècles les deux peuples* » s'engagent à « *[favoriser] l'enseignement à tous les degrés et la diffusion sous toutes ses formes sur leurs territoires respectifs de la langue et de la culture du pays partenaire* » (Article 1) « *en organis[ant] l'enseignement de la langue, de la littérature et de la civilisation de l'autre pays, à tous les niveaux et dans tous les types d'établissements où les programmes officiels établis par la loi prévoient l'étude d'une langue vivante étrangère, [...et] en leur accordant le même rang et la*

même valeur qu'aux langues étrangères les plus favorisées selon leurs programmes officiels d'études respectifs » (Article 2). Intervenant dès l'article 2, l'organisation de l'enseignement de la langue à l'école est d'emblée présentée comme l'action prioritaire de cette coopération. La langue y demeure cependant indissociablement liée à la littérature et à la culture, suivant une représentation traditionnelle qui entretient le *topos* du français-langue culture, le français n'étant pas prioritairement appris dans une perspective communicative. La concurrence avec la langue anglaise, langue étrangère la plus favorisée, est perceptible en filigrane. Mais comme, malgré l'accord, les gouvernements doivent se conformer aux programmes officiels (Article 2), la marge de manœuvre est en réalité assez restreinte. En effet, la politique espagnole est peu favorable à l'enseignement des langues, qui ne débute alors qu'à partir de l'enseignement secondaire. Quant aux autres moyens d'action préconisés par l'accord pour promouvoir la langue du pays partenaire, ils diffèrent peu des moyens traditionnels employés par le MAE (envoi de lecteurs et de conférenciers, octroi de bourses et de subventions, formation des enseignants, modernisation des moyens d'enseignement, etc.). En revanche, l'article 10, qui traite de la mise en place d'une équivalence des examens et diplômes français et espagnols (pourtant déjà évoquée en 1923 par l'Office de l'Enseignement du français en Espagne), ouvre la voie à de nouvelles actions de diffusion. Applicable uniquement au sein des établissements officiels français suivant le même programme qu'en France, l'équivalence est rendue effective par le décret n° 77-1374 du 2 décembre 1977 (*Convention entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de l'État espagnol relative aux études et diplômes des établissements français en Espagne et des établissements espagnols en France*). En outre, grâce à ce décret, « *l'esprit de réciprocité* » trouve un prolongement concret avec la mise en place de cours de langue et de civilisation espagnols dans les établissements français en Espagne (et *vice versa*). Le dialogue interculturel, déjà vanté par l'Alliance française, s'impose donc aussi dans la politique de diffusion française en Espagne, à rebours d'une politique patriotique expansionniste jugée trop agressive.

2.2. Des progrès dans l'enseignement *en* français

Certes cet accord bilatéral constitue un signe important de l'implication de la France dans la diffusion culturelle en Espagne. Il a cependant une portée assez limitée dans le cas de l'enseignement du français comme matière. En revanche, l'enseignement en français (la langue étant le médium d'enseignement) s'en trouve consolidé. Les années soixante-dix voit en effet la naissance et l'essor d'un nouvel agent de la diffusion du français en Espagne ; la Mission laïque. Cette association, fondée en 1902, est « *une organisation autonome dont le but [est], dans le cadre de l'expansion culturelle de la France, d'exporter l'école républicaine officielle, avec sa langue, son esprit et ses*

valeurs profondes » (Thévenin, 2002 : 7). Elle ne s'installe en Espagne, à Alicante, qu'en octobre 1972. La prise de direction de cette première école espagnole marque le point de départ de la constitution d'un réseau dense et actif, qui s'est développé dans le respect des directives données dans l'article 4 de l'accord de 1969 portant sur l'installation des établissements d'enseignement. À l'instar des établissements gérés par le MAE, les écoles de la Mission laïque enseignent en français des disciplines non-linguistiques. Destinée à l'origine aux enfants du personnel français expatrié, la Mission laïque se conforme à cette époque aux méthodes et aux programmes hexagonaux malgré quelques aménagements. Elle s'ouvre cependant rapidement aux enfants espagnols qu'elle accueille de plus en plus largement puisque le développement du réseau espagnol s'inscrit dès 1970 dans une nouvelle voie : celle « *de l'enseignement international* » (Thévenin, 2002 : 202) et des rencontres interculturelles. Tout comme l'Alliance française, elle est révélatrice de la francophilie locale car la stratégie de la Mission laïque - pour des raisons de rentabilité - est de ne s'implanter que dans les régions « *où une demande claire d'enseignement français s'est exprimée, correspondant à un besoin réel, dans un contexte politique, économique, social et culturel favorable* » (Thévenin, 2002 : 210). Bien qu'elle s'apparente de plus en plus à un service public français, la Mission laïque a pour spécificité d'intégrer parfaitement ses écoles dans le tissu éducatif local, comme en témoigne l'obtention du statut *estatal* en 1992 par le collège Molière de Saragosse. Elles constituent donc un pont privilégié, entre l'école française et l'école espagnole⁷.

2.3. Le français, deuxième langue étrangère à l'école publique

Malgré les tentatives du MAE pour favoriser l'enseignement du français à l'école espagnole, les répercussions à ce niveau restent très limitées et le déclin amorcé sous Franco ne fait que s'accroître. Les effectifs d'élèves apprenant le français dans l'enseignement scolaire public ne cessent de diminuer au profit de l'anglais. En 1977, il n'y a déjà plus que 57,4% d'apprenants de français dans l'*enseñanza general básica* (EGB, équivalent de l'enseignement primaire). Le point de bascule est atteint en 1980 avec 50% d'apprenants respectivement pour l'anglais et le français, qui se taillent la part du lion. En 1985, seuls 28,6% des apprenants persévèrent à choisir le français. Les chiffres montrent bien qu'« *au niveau national, le français perd du terrain année après année de façon irréversible* » (Cabezas et Herreras, 1989 : 32). Le choix des élèves est surtout motivé par l'intérêt croissant que suscite la culture anglo-américaine et par des raisons pragmatiques, l'anglais étant considéré comme plus utile à l'international. *A contrario*, malgré les recommandations ministérielles espagnoles et françaises, le français continue d'être vu et enseigné comme une langue de culture, suivant des méthodes archaïques héritées de l'enseignement des langues anciennes. Malgré le désir du ministère espagnol

de l'Éducation et de la science (MEC) d'aborder la langue étrangère dans le secondaire (BUP-COU) comme un « *moyen de communication [...] qui permettra [à l'apprenant] d'exprimer ses besoins et de comprendre correctement les messages intellectuels et affectifs qu'il reçoit*⁹ », les carences de l'enseignement du français dans le système scolaire public - résultant de mauvais choix politiques selon Cabezas et Herreras (1989 : 133) - suscitent le mécontentement de nombreux professeurs de français de tous les niveaux. Dans la pratique, faute de formation des enseignants, la priorité continue à être donnée à l'écrit (avec des activités principalement de traduction, de grammaire et de lecture) et la dimension orale et communicative est presque entièrement négligée du fait du maintien de la seule représentation du français-langue de culture¹⁰.

Il apparaît rapidement, compte tenu de la prédominance de l'anglais comme première langue étrangère, que l'enjeu de l'enseignement du français se situe alors au niveau de l'obligation d'apprendre une seconde langue. La signature de l'accord de 1969 est suivie de peu par l'instauration en Espagne de la *Ley de Educación* de 1970. Toutefois, cette nouvelle loi reste peu favorable aux langues étrangères, en dépit de l'extension de l'obligation de l'enseignement jusqu'à 16 ans (contre 11 auparavant), qui offre en théorie un champ d'action plus vaste à l'enseignement des langues étrangères. La possibilité d'apprendre une seconde langue est certes proposée, mais seulement à partir de la 3^{ème} année de BUP-COU et de manière facultative. Dans les faits, peu d'étudiants en choisissent une, d'autant que dans les Communautés autonomes bilingues elle peut correspondre à une quatrième langue apprise. Malgré quelques tentatives pour la rendre obligatoire, celle-ci demeure donc optionnelle. Quant à l'enseignement du français à l'université, il se borne toujours à la section de philologie, car la *Ley* de 1970 exclut les langues étrangères des filières générales, et ce jusqu'en 1985.

Dans un monde où l'anglais s'impose comme incontournable, l'Espagne n'échappe pas à la règle : l'accord franco-espagnol de 1969 ne change rien à cet engouement généralisé qui relègue le français au statut d'éventuelle deuxième langue étrangère. C'est en réalité le manque de place accordée aux langues étrangères dans l'enseignement public qui est néfaste au français car le caractère facultatif de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère tend à instaurer un monolithisme linguistique dans ce domaine.

3. Depuis 1990 : vers le français, langue utile de l'Europe plurilingue

L'adhésion en 1986 de l'Espagne à l'Union européenne a donné une nouvelle orientation aux politiques éducatives nationales, dans la pratique mais aussi sur le plan idéologique et didactique. Les directives européennes en matière de politique linguistique et éducative, sans être prescriptives, impriment en effet leur marque à

l'ensemble de la politique de diffusion du français en Espagne aujourd'hui, comme le révèle l'accord-cadre de 2005 sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire de France et d'Espagne.

3.1. L'Alliance française : entre permanence et complémentarité

Même si les effectifs des apprenants de français dans les Alliances n'ont cessé d'augmenter depuis la fin du 19^{ème} siècle, passant de 6 983 en 1990 à 9 246 en 1998 (Alliance française, 2000 : 132), elles ne sont aujourd'hui plus que vingt, du fait du partage du territoire avec les Centres et Instituts français avec lesquels elles œuvrent maintenant en complémentarité¹¹. Le réseau connaît cependant une stagnation puisque le nombre d'inscrits est aujourd'hui estimé à 10 000, soit une hausse très légère depuis 1998. Toutefois, dans un « *contexte jugé communément difficile pour le français* » (DGLFLF, 2012 : 144), les Alliances françaises d'Espagne font partie de celles qui progressent encore. Bien qu'elles ne scolarisent plus directement les jeunes Espagnols comme à ses débuts mais proposent des cours hors du parcours scolaire, les Alliances offrent une alternative essentielle pour qui veut apprendre ou se perfectionner en français. Certes, elles demeurent très attachées à la diffusion culturelle mais elles se veulent aussi innovantes sur le plan pédagogique. L'expertise pédagogique de l'Alliance française est d'ailleurs aujourd'hui reconnue et recherchée puisque de nombreuses collaborations l'associent avec la France et l'Espagne, afin de former des professeurs de français espagnols¹².

3.2. Le succès des sections bilingues européennes dans les Communautés autonomes

Le premier apport européen se fait dans le domaine de la promotion du plurilinguisme, établi comme une priorité depuis la première *Convention culturelle européenne* du 19 décembre 1954, l'article 2 promouvant l'enseignement et l'apprentissage des langues réciproques. L'Espagne européenne bénéficie par ricochet de l'expertise pédagogique du Conseil de l'Europe qui soutient l'apprentissage de plusieurs langues étrangères à l'école afin de favoriser par cet enseignement la compréhension mutuelle et la cohésion sociale. Ainsi, le décret français du 10 janvier 2008, portant sur la reconnaissance bilatérale des diplômes, réaffirme en préambule « *l'engagement [de la France et de l'Espagne] dans le cadre de la Déclaration de Bologne pour construire l'espace européen de l'enseignement supérieur* » et justifie ainsi la mise en place de nouveaux accords. L'Europe revient d'ailleurs aujourd'hui comme un *leitmotiv* chez tous les agents de la diffusion du français.

L'Europe a encouragé le développement du plurilinguisme, et dès le plus jeune âge. Ainsi, en Espagne, la *Ley de Educación* de 2006, toujours en vigueur, prend en compte certaines recommandations européennes sur ce point : l'article 14 introduit dès le primaire la langue étrangère, à 8 ans contre 11 ans auparavant¹³, et l'article 18 exige que les établissements proposent une seconde langue étrangère dès 10 ans. Elle reste cependant encore facultative, comme le stipule l'article 24. Mais ce sont surtout les recommandations européennes concernant l'utilisation de la langue étrangère comme médium de scolarisation dans les disciplines non-linguistiques (Recommandation N° R98 6 du Comité des ministres) qui ont eu ces dernières années un écho très favorable en Espagne : les sections bilingues en sont des émanations directes. Selon la Constitution espagnole de 1978, les Communautés autonomes jouissent d'une certaine liberté pour l'organisation de l'éducation. Contournant un cadre national peu propice à la diffusion des langues, le gouvernement français a trouvé dans les Communautés autonomes ses « véritables partenaires » malgré le rôle de « pilote » joué par le Gouvernement central espagnol dans la politique éducative (Article 4 de l'accord-cadre de 2005). Alors que l'Espagne, à la date de ratification de l'accord, signait son premier accord bilatéral de coopération éducative, la France était déjà liée par des accords similaires au Portugal et à la Roumaine depuis 2006 et à l'Italie depuis 2007. Pour des questions de lenteur administrative, l'accord n'a été ratifié que cinq années après sa rédaction, sous la forme du Décret n° 2010-1089 du 16 septembre 2010 portant publication de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États. L'accord-cadre du 16 mai 2005, qui en réalité ne fait que ratifier une forme de coopération éducative déjà effective depuis 1998 en Andalousie, sanctionne ainsi l'existence des sections bilingues, intégrées au système éducatif espagnol grâce à des accords directs conclus entre l'Ambassade de France et les Communautés autonomes espagnoles. Cet accord, « aux dires du ministère des Affaires étrangères et européennes lui-même [...] comporte un caractère clairement « offensif » en ce sens qu'il ne s'inscrit pas dans un contexte de déclin de la langue française, mais au contraire dans une logique de reconquête entreprise une dizaine d'années auparavant » (Bascou, 2009 : 21) Pour ce faire, le MAE s'appuie non seulement sur le réseau traditionnel privé et public de la diffusion du français (Alliances, Mission laïque et lycées français), mais aussi et surtout sur les établissements scolaires espagnols eux-mêmes, comme le souligne l'article 1 (Décret n°2010-1089). L'enseignement renforcé de la langue du pays partenaire doit passer par « l'enseignement, dans cette langue, totalement ou partiellement, d'une ou plusieurs matières » (Article 3) : l'emploi du français comme langue véhiculaire de l'école s'élargit donc, du réseau français au système éducatif espagnol, avec un succès foudroyant. Alors qu'en 2010, quatorze Communautés avaient déjà signé avec

l'Ambassade de France des accords de coopération pour l'ouverture de 275 sections bilingues scolarisant 23 000 enfants (OIF, 2010), elles sont en 2012 au nombre de 341 pour 27 000 élèves (chiffres donnés par l'Ambassade de France en Espagne) et elles ne cessent d'augmenter.

3.3. Une seconde place confirmée dans l'enseignement disciplinaire

Cet attrait pour les sections bilingues compense le déclin confirmé du français comme matière. Les données recueillies par l'Eurostat, l'Office statistique de l'Union européenne, sur l'apprentissage des langues en Europe (UOE, collecte de données sur les systèmes d'enseignement et de formation UNESCO/OCDE/Eurostat, tableaux spécifiques d'Eurostat) sont sans appel : en Espagne, lorsque l'élève n'apprend qu'une langue étrangère, c'est l'anglais qui est favorisé (choisi en 2009 par 99% des élèves en primaire et dans le premier cycle du secondaire). À partir du deuxième cycle du secondaire, il reste dominant (94%) En revanche, malgré cette avance incontestable de l'anglais, le français demeure la deuxième langue la plus étudiée, à 18% dans le primaire et le premier cycle du secondaire et à 27% dans le deuxième cycle. De même, dans les 300 Écoles officielles de langues, qui complètent le système scolaire espagnol en enseignant le français à 70 000 apprenants, le français est aussi la deuxième langue étrangère, choisie par 16% des apprenants, derrière l'anglais qui attire 65,7% des étudiants (Galindo, 2008). L'enseignement du français dans le système public espagnol a donc un double visage, selon qu'on le considère comme langue de scolarisation ou discipline ; au niveau régional ou national.

3.4. Pour une plus grande mobilité étudiante et professionnelle

L'article 5 - portant sur l'intensification des échanges d'élèves et de professeurs - et l'article 7 - faisant état de la création d'une certification binationale en fin d'études secondaires - de l'accord-cadre de 2005 s'inscrivent dans le prolongement logique des sections bilingues. L'objectif premier de cette double formation n'est pas tant l'acquisition d'une nouvelle culture que le développement de compétences scolaires dans des disciplines non-linguistiques et de compétences de communication dans une visée professionnelle. La mobilité internationale et l'intégration des jeunes au marché professionnel justifient l'apprentissage du français. Dans son rapport au Sénat sur l'accord de 2005, le rapporteur constate que la France « *mène, quelle que soit la tendance du gouvernement de l'heure, une politique selon laquelle le français, notamment en milieu scolaire, ne doit pas se limiter aux élites politiques, administratives et universitaires des capitales et doit jouer le rôle d'une langue internationale capable d'offrir à la jeunesse qui la*

pratique un avenir universitaire ou professionnel » (Bascou, 2009 : 7). La généralisation de l'équivalence des diplômes, entamée dès 1977 et consolidée par la création du *BachiBac*¹⁴ participe de cette nouvelle conception d'un français utile, à la fois langue de scolarisation, langue de communication et langue professionnelle. L'Europe aura permis de concrétiser à grande échelle ce projet grâce à l'harmonisation européenne des études universitaires. La multiplication des inscriptions aux diplômes et tests de langues (DELF, DALF, TCF, etc.)¹⁵ répond à une attente similaire de reconnaissance des compétences linguistiques à des fins professionnelles. Cette tendance professionnalisante du français en Espagne est encore confirmée par la percée des cours de français sur objectifs spécifiques proposés par les Alliances. Mais, alors que l'Alliance française de Paris voit dès 1951 l'utilité de développer le français professionnel, en ouvrant un cours d'études commerciales en langue française, et que son secrétaire général Marc Blancpain loue dans le français à la fois une « *bonne langue littéraire et commerciale* » (Blancpain, 1951), cet enseignement spécifique se développe tardivement en Espagne, même si, déjà dans son bulletin pédagogique d'avril 1962, *L'Enseignement du français aux étrangers*, l'Alliance de Paris remarquait qu'« *en Espagne [...], le mouvement économique, créé par le tourisme et les échanges commerciaux, [faisait] apparaître un courant d'intérêt pour le français au niveau des écoles professionnelles et des centres d'apprentissage* » (Alliance française, 1962 : 3). Le Rapport *Alliances 2000* souligne le succès grandissant en Espagne de l'enseignement en entreprise sachant « *allier communication et formation continue* » (Alliance française, 2000 : 132). Aujourd'hui, ce sont plus de 250 entreprises qui font appel à l'Alliance française en Espagne. Et depuis quelques années, dans son ensemble, « *la très grande majorité [des étudiants] de l'Alliance française souhaitent apprendre un français de base leur permettant de communiquer dans leur vie personnelle et professionnelle* » (Viot, 1999 : 18). Que ce soit à l'école ou dans le réseau privé, suivant une logique résolument pragmatique, les Espagnols n'apprennent plus le français (seulement) pour se cultiver mais pour travailler car « *dans un contexte de forte concurrence sur le marché de l'emploi, l'apprentissage des langues vivantes répond avant tout à des visées étroitement liées aux opportunités professionnelles. [Ainsi,] en Espagne, l'implication économique du voisin français sur le territoire national a revalorisé l'étude du français général* » (OIF, 2010 : 166).

3.5. Prédominance de l'approche communicative

Rompant avec la tradition de la méthode grammaire-traduction, l'Europe cherche à imposer un nouveau modèle d'enseignement des langues étrangères reposant sur une conception moderne de la langue. Certes, dans la dynamique d'apprentissage, la langue reste un moyen d'accès à une culture autre, mais elle s'érige surtout en outil de communication. Une véritable modification des représentations de la langue

française sous-tend l'évolution des pratiques pédagogiques. La conception d'un français « *pratique* » et « *vivant* » est adoptée par les sphères étatiques françaises et espagnoles. Dès 1962, Blancpain, le secrétaire de l'Alliance française, se félicitait que « *notre langue redevie[nne] une langue utile, une des langues utiles* » (Blancpain, 1962 : 2). De fait, aujourd'hui, les champs sémantiques dominants pour définir les objectifs, les contenus ou l'approche pédagogique au niveau scolaire ou extra-scolaire, privé ou public, sont ceux de la communication, du pragmatisme et de l'utilité. Comme le préconise le CECRL (2001), l'approche communicative et actionnelle est favorisée dans le système éducatif espagnol. L'article 17 de la *Ley orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación* stipule en effet que « *l'éducation primaire doit contribuer à développer chez les filles et les garçons des habiletés qui leur permettront [...] d'acquérir dans au moins une langue étrangère les compétences communicatives de base, d'exprimer et de comprendre des messages simples et de se débrouiller dans des situations quotidiennes* »¹⁶. Même les Écoles officielles de langues, depuis 2007, ont réformé leur système de formation suivant les recommandations du CECR. « *Il s'agit d'un changement de méthodologie vers un enseignement plus pratique et moins théorique* », changement « *révolutionnaire* », selon Miguel Angel Sanchez, Président de la Fédération des associations d'Écoles officielles de langues (Galindo, 2008). Le français est donc de moins en moins appris comme une langue culturelle et de plus en plus comme une langue pratique et moderne, suivant une méthodologie plus en phase avec les réalités socio-économiques actuelles.

Conclusion

Jusqu'à la fin des années soixante-dix, le français jouissait d'une position très favorable dans l'enseignement espagnol mais cette préférence linguistique était plus le fait d'un vieil héritage francophile que d'une action planifiée de la France qui ne considérait pas l'Espagne comme un partenaire politique ou commercial digne d'intérêt. Elle a donc laissé la tâche de diffusion de la langue aux mains des acteurs privés, Alliance française et Mission laïque. Toutefois, le régime franquiste précipita le déclin du français, perceptible dans toute l'Europe, sous l'effet conjoint de la montée de la culture anglo-américaine et d'une politique éducative défailante qui, pendant longtemps, n'a pas su adapter l'enseignement du français aux exigences modernes. Confronté à l'érosion du français, le MAE s'est alors investi dans le chantier de la coopération franco-espagnole, qui s'insère dans un projet plus ambitieux de reconquête du français en Europe. Néanmoins, cette coopération éducative est restée peu efficiente sous sa forme initiale au niveau de l'enseignement national, qui souffrait des directives du ministère de l'Éducation espagnol accordant une place restreinte aux langues étrangères dans ses programmes. Inspirée par les prescriptions européennes,

la coopération a cependant été renforcée grâce au deuxième accord-cadre de 2005, qui favorise une coopération décentralisée efficace grâce à laquelle se multiplient les sections bilingues. Le CECRL (2001) fournissant en outre un cadre favorable à la mobilité étudiante et professionnelle, ainsi qu'une base solide pour une approche didactique moderne des langues vivantes, le français connaît en Espagne depuis une quinzaine d'années un regain d'intérêt de la part des Espagnols et a partiellement enrayer son déclin. Il demeure cependant encore bien insuffisant pour lutter contre la prédominance de l'anglais. D'autant que la diffusion du français en Espagne masque un enjeu plus vaste : celui de sa diffusion en Europe et, partant, de la place de la France dans la communauté européenne et de son pouvoir d'attraction au niveau international.

Bibliographie

Alliance française. 2000. *Alliances 2000*. Paris : Alliance française.

Bascou, J. 2009. *Rapport n° 1667 fait au nom de la commission des Affaires étrangères sur le projet de loi, adopté par le Sénat, autorisant l'approbation de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États*. Paris : Assemblée nationale.

Blancpain, M. 1951. La langue française dans le monde. In : *L'enseignement du français aux étrangers n° 22*. Paris : Alliance française.

Blancpain, M. 1962. Le français langue universelle. In : *L'enseignement du français aux étrangers n° 119*. Paris : Alliance française.

Bruézière, M. 1983. *L'Alliance française, 1883-1983, Histoire d'une institution*. Paris : Hachette.

Cabezas, M., Herreras, J.-C. 1989. *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia : Ed. NAU Llibres.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 2012. *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France*. Paris : Ministère de la culture et de la communication.

Direction générale des affaires culturelles et technique (DGACT). 1957. *Propositions pour l'étude des priorités*. Archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve. Carton : DGRCS - Cabinet du directeur général - 41 - 1948-1968.

Direction générale des affaires culturelles et techniques (DGACT). 1964. *Second plan quinquennal d'expansion culturelle du MAE pour la période du 1^{er} janvier 1964 au 31 décembre 1968*. Archives du ministère des Affaires étrangères de la Courneuve. Carton : DGRCS - Directeur général - 42 - 1948-1968.

Galindo, A. 2008. « Les Écoles Officielles de Langues (Escuelas Oficiales de Idiomas) : un réseau public de l'enseignement des langues uniques en Europe ». Association des professeurs de langues vivantes [en ligne]. URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org>. [Consulté le 10 avril 2013].

Jacq, J.-C. 2008. Le français, au confluent de deux courants contraires. In : *La revue internationale et stratégique, L'avenir de la francophonie*. Paris : Dalloz. pp. 65-67.

Organisation internationale de la francophonie. 2010. *La Langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

Picchia (del), R. 2009. *Rapport n° 261 (2008-2009) fait au nom de la commission des affaires étrangères, déposé le 11 mars 2009. Projet de loi autorisant l'approbation de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États*. Paris : Sénat.

Thévenin, A. 2002. *La Mission laïque française à travers son histoire. 1902-2002*. Paris : Mission laïque française.

Viot, J. 1999. « Ouverture du colloque ». In : *La langue française à la croisée des chemins*. Paris : Harmattan. p. 13-18.

Notes

1. Le recensement exact des francophones est difficile à établir. L'Assemblée nationale donne le chiffre de 2,5 millions sous Franco et de 300 000 en 1995 (Bascou, 2009 : 21). L'Ambassade de France en Espagne avance cependant le chiffre de 1,3 millions d'apprenants en 2012, enseignement en français et enseignement du français confondus. Pour l'année 2010, l'OIF (2010 : 154-155) a affiné ces chiffres, qui sont en légère hausse ces dernières années.
2. La Direction générale des relations culturelles est l'émanation du modeste Bureau des œuvres et des écoles créé en 1904, devenu en 1920 le Service des œuvres françaises à l'étranger.
3. « En todos [los planes de educación], cuando se habla de L.E.M., se habla casi exclusivamente del "francés" ».
4. Alors que le français était précédemment langue obligatoire, ce premier plan (1938), tout en conservant les deux langues étrangères, impose l'apprentissage obligatoire soit de l'allemand soit de l'italien.
5. « La política lingüística fue más la consecuencia de la coyuntura política internacional [...] que el resultado de un análisis sobre la función y el papel del dominio de una o de varias lenguas extranjeras en el futuro escolar, profesional y social de los jóvenes españoles ».
6. Tandis que les pays ayant un développement inférieur à celui de la France bénéficient d'une politique orientée vers l'aide et la coopération technique.
7. En 1999, 3 600 élèves y sont scolarisés. La Mission laïque formait en 2009 un ensemble de onze établissements conventionnés avec le MAE, réunissant 5 308 élèves, contre 8 511 dans les trois lycées français en gestion directe (Picchia, 2009).
8. « A nivel nacional : el francés pierde terreno año tras año de forma irreversible ».
9. « Medio de comunicación, [...] que permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba » (Décret 160/1975, 23 Janvier. MEC).
10. Pour une étude plus approfondie sur la réalité de la pratique enseignante en 1989, cf. Cabezas et Herreras (1989 : 60-143) : « la realidad de la enseñanza ». Cette partie décrit notamment le matériel pédagogique employé, la méthodologie suivie et les objectifs recherchés.
11. En 1983, Bruzière considère la « situation de l'Alliance française [...] comme satisfaisante [et possédant] dans maintes parties du territoire de solides implantations » (Bruzière, 1983 : 207), mais les grandes villes sont volontairement laissées aux mains des Instituts français.
12. Au stage d'été de 1962 de l'Alliance française de Paris, les Espagnols comptaient après les Yougoslaves, les Italiens et les Américains, parmi les plus représentés avec 5 professeurs sur 62 (Alliance française. 1963. *L'Enseignement du français aux étrangers n°130*. Paris : Alliance française).
13. Les *Escuelas de Idiomas* et les Alliances françaises se sont elles aussi engouffrées dans cette brèche de l'enseignement précoce, proposant une initiation au français dès 4 ans.
14. Le *BachiBac* est un mot-valise issu de la contraction de *bachillerato* et de baccalauréat. Ce diplôme permet d'accéder directement à l'enseignement supérieur français comme à l'enseignement supérieur espagnol.
15. L'Espagne fait en effet partie des cinq pays présentant le plus de candidats pour la session tous public du TCF (3,84%) et du DELF junior (7,30%) (OIF, 2010 : 173).
16. « La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan [...] adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas ».

État des lieux du français en Espagne et reformulation de la question du multilinguisme au sein du système éducatif espagnol



Pascal Sanchez

CIEP, Ancien attaché de coopération éducative,
Ambassade de France en Espagne
p.sanchez@ciep.fr

Reçu le 04-03-2014/Évalué le 15-06-2014/ Accepté le 15-10-2014

Résumé

Cet article se propose de faire un rapide état des lieux de la place du français en Espagne au moment où se met en place la nouvelle loi organique de l'éducation voulue par le gouvernement espagnol et où la question de l'apprentissage des langues étrangères en Europe devient un enjeu majeur des politiques éducatives publiques accusées de ne pas préparer les jeunes à la mondialisation. Il décline enfin 6 propositions concrètes pour maintenir et favoriser l'enseignement du français en Espagne.

Mots-clés : demande de français, politique éducative, plurilinguisme, mobilité, compétences

Situación del francés en España y reformulación de la cuestión del multilingüismo en el seno del sistema educativo español

Resumen

Este artículo se propone hacer un rápido estado de la cuestión sobre el lugar que ocupa el francés en España en el momento en que se implanta la nueva ley orgánica de educación querida por el gobierno español y en el momento en que la cuestión del aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa se convierte en un asunto de capital importancia en las políticas educativas públicas, acusadas de no preparar a los jóvenes para la mundialización. Finalmente, rechaza seis propuestas concretas con objeto de mantener y favorecer la enseñanza del francés en España.

Palabras clave: demanda de francés, política educativa, plurilingüismo, movilidad, competencias

Current situation of the French language in Spain and reformulation of the multilinguism's issue within the educational Spanish system

Abstract

This article will aim to offer a general overview of the place occupied by the French language in Spain when the new organic law of education -wanted by the government- is implemented and when the issue of learning foreign languages in Europe becomes an

essential matter in educational politics, which are criticised for not preparing the youth for *mondialisation*. Finally, it rejects six specific proposals in order to maintain and promote French teaching in Spain.

Keywords: french demand, educational politics, plurilinguism, mobility, competences

1. Panorama de l'enseignement des langues à l'école en Europe

Je propose en guise d'introduction de retenir quatre points mis en évidence dans le rapport « Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012 » publié par le réseau Eurydice :

a. Les élèves commencent à apprendre les langues étrangères de plus en plus tôt

De 2004/2005 à 2009/2010, le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire qui n'apprennent pas une langue étrangère est passé de 32,5 % à 21,8 %.

b. Davantage d'élèves étudient deux langues étrangères

En moyenne, en 2009/2010, 60,8 % des élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Europe étudiaient deux langues étrangères ou plus. Cela représente une augmentation de 14,1 % par rapport à 2004/2005.

c. L'anglais est de loin la langue étrangère dominante en Europe

En 2009/2010, en moyenne, 73 % des élèves inscrits dans l'enseignement primaire dans l'UE apprenaient l'anglais. Dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général, le pourcentage dépasse 90 %. Dans l'enseignement supérieur préprofessionnel et professionnel, il atteint 74,9 %.

d. Très peu d'élèves apprennent d'autres langues que l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand ou le russe.

En 2009/2010, le pourcentage d'élèves qui apprennent d'autres langues que l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand ou le russe se situait en dessous de 5 % dans la plupart des pays, et dans un nombre important de pays, ce pourcentage était inférieur à 1 %.

2. La place du français aujourd'hui en Espagne : État des lieux

a. La demande de français à l'école

Environ 1,1 millions d'enfants et d'adolescents étudient le français en Espagne. Cela représente 13,8 % de l'ensemble des jeunes en âge de scolarisation. Si l'on considère uniquement l'enseignement public, nous sommes à 12,7 %, et si nous regardons le

secteur privé nous sommes à 16,4 %. C'est durant le parcours secondaire ESO que les jeunes espagnols sont en plus grand nombre en contact avec la langue française (38%), principalement avec le statut de LV2 même s'il convient de ne pas négliger les programmes d'enseignement bilingue. Et il convient ici de souligner que la proportion d'élèves apprenants de français au Collège (ESO) est supérieure dans le privé où elle atteint 43,3 % alors qu'elle n'est que de 35,3 % dans l'enseignement public.

Au cycle primaire, l'enseignement du français touche moins de 6 % des élèves et environ 22 % au cours du dernier cycle du secondaire (Bachillerato), la proportion étant sensiblement la même entre le public et le privé.

Il faut cependant souligner que cette proximité avec la langue française au cours du premier cycle du secondaire présente de nombreuses disparités en fonction du lieu de scolarisation. Elle atteint presque les 68 % en Galice, dépasse les 50 % en Andalousie, en Aragon, dans les Asturies, aux Canaries, ou s'en rapproche à Murcie. En revanche, on constate que le français est en grande difficulté aux Baléares (moins de 8 %, en concurrence forte avec l'allemand), et d'une manière plus générale - même si dans une moindre mesure - dans les principales communautés bilingues à l'exception notable de la Galice (15 % en Catalogne, 20,4 % dans la communauté valencienne, 21,5 % au Pays Basque.

Notons par ailleurs que les évaluations internationales en langues étrangères (OCDE notamment) soulignent de manière régulière les excellents résultats obtenus au plan européen par les élèves espagnols qui apprennent le français en Lv2. On peut avancer quelques explications à ce constat : le caractère optionnel de cet enseignement (qui le rend sélectif) et sa conséquence directe, un nombre d'élèves réduit dans la classe de français, ce qui facilite les apprentissages ; soulignons enfin la bonne formation générale des enseignants de français et leur motivation.

Les sections bilingues francophones constituent un dispositif similaire aux sections européennes d'espagnol en France. Elles sont nées en 1998 en Andalousie et se sont imposées sur la totalité du territoire espagnol. Nous avons recensé à la rentrée scolaire 2012, 334 sections bilingues francophones du primaire au baccalauréat qui scolarisent autour de 27 000 élèves. Elles constituent le fer de lance de la coopération linguistique et éducative en ce sens qu'elles sont un formidable vecteur d'influence et autorisent une pédagogie innovante stimulée par les échanges d'élèves et d'enseignants. Leur image auprès des familles en Espagne est très bonne.

Le Bachibac, conçu sur le modèle de l'Abibac allemand et de l'Esabac en Italie, a été implanté en France et en Espagne dès la rentrée 2010. Établi sur les principes d'un partenariat étroit avec le pays partenaire, ce dispositif de double délivrance sanctionne une double certification reconnue et construite sur la base d'un programme

d'enseignement et d'épreuves définis en commun qui comprend la langue et la littérature et au moins une discipline non linguistique dans le domaine des sciences sociales ou dans le domaine scientifique. Dans un premier temps c'est l'histoire qui a été retenue. Délivrée par la France et l'Espagne au terme des études secondaires, cette double certification permet de promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur dans chacun des deux pays. Actuellement, 32 établissements secondaires sont engagés dans ce programme en Espagne (auquel il convient de rajouter le lycée Luis Buñuel à Neuilly s/ Seine) et 54 en France. Les premiers double-diplômes ont été délivrés en juin 2012 avec de très bons résultats des deux côtés, 79 % de taux de réussite en Espagne, et 88,6 % en France. De nouveaux établissements vont s'engager dans le programme Bachibac à la rentrée 2013 en Espagne (3 nouveaux en Andalousie, 3 en Castille-La Manche, 3 en Navarre, 2 aux Baléares) ce qui conduira au chiffre de 43 établissements Bachibac en Espagne en 2013/2014.

b. La demande de français à l'université

L'adaptation de l'université espagnole à l'espace européen de l'enseignement supérieur a modifié profondément l'offre de cours des départements d'études françaises. Confrontés à la nécessité de mieux répondre aux besoins actuels, ces départements ont mené un travail de redéfinition des parcours de formation qui passe par la mise en place de coopérations avec d'autres départements de l'université mais également avec les universités européennes, la valorisation des mobilités étudiantes et le renouveau de la recherche fondamentale et appliquée. Il en résulte une offre plus étendue, moins sélective, redonnant un souffle nouveau à l'étude de la langue française à l'université. Le Master Pro d'enseignement du français langue étrangère de l'UNED en collaboration avec l'Institut Français de Madrid, le CNED et le CIEP (ce parcours d'enseignement à distance s'adresse à tous ceux qui souhaitent parfaire leurs connaissances théoriques et pratiques en enseignement du FLE) ou encore le Master conjoint hispano-français Universités Complutense/Paris-Sorbonne en langue française appliquée en sont de bons exemples. La revue *Synergie Espagne* contribue par son action au rayonnement de la recherche en langue et littérature françaises en Espagne.

Aujourd'hui, le nombre d'étudiants inscrits dans un cursus Langue et littérature françaises dans les universités espagnoles est estimé à 2000. D'un autre côté, le nombre d'étudiants inscrits dans un autre cursus et suivant un ou plusieurs modules en langue française est dix fois plus important. Enfin, le nombre d'étudiants suivant un cours de langue française dans un Centre de langues universitaire est estimé à 15 000. Il existe en Espagne aujourd'hui 12 co-diplômes en langue et littérature françaises, et en traduction.

c. La demande de français dans les autres structures publiques ou privées :

- Les Instituts français, les Alliances françaises et les Lycées français

Les centres culturels français en Espagne (Instituts français et Alliances françaises) ont connu une hausse moyenne des inscriptions sur les cinq dernières années de l'ordre de 31 % (= 20 000 étudiants en 2012), ce qui est assez remarquable. Cela est dû en grande partie à la crise économique qui a rendu le marché du travail plus exigeant, poussé un nombre important de jeunes diplômés sur le marché international du travail et contribué à révéler l'importance de la maîtrise d'au moins deux langues étrangères. Sur ce dernier point, l'Espagne vivait encore il y a peu dans l'illusion du bilinguisme espagnol/anglais. Le chômage des jeunes (l'un des plus élevés des pays de l'OCDE) aura définitivement balayé cette chimère. Parallèlement, la hausse moyenne des certifications françaises sur 5 ans est de l'ordre de 60 % (17 500 certifications en 2012, près de 20 000 attendues en 2013) et vient donc confirmer ces bons résultats.

Notons, enfin une stabilisation de la demande d'inscription dans les lycées français, cela malgré la crise et des frais d'écolage relativement élevés (20 000 élèves en 2013).

- Les écoles officielles de langues

Il existe 260 Ecoles officielles de langues (EE.OO.II.) en Espagne, placées sous la tutelle des Communautés autonomes. Elles accueillent plus de 70 000 apprenants de français ce qui représente près de 25 % de leurs effectifs totaux. Le niveau d'enseignement est en général très bon et les tarifs pratiqués très bas. Il convient cependant de noter que la crise économique qui touche l'Espagne affecte le fonctionnement de ces structures largement subventionnées par les régions autonomes. Leur avenir est donc incertain.

Autre indicateur, le nombre de demandes pour un cours de langue étrangère effectué à l'étranger a progressé de 20 % en un an. En 2012, 180 000 personnes adultes ont déposé un dossier pour étudier une langue à l'étranger (anglais, français, allemand, chinois, russe).

d. Le nombre d'apprenants de français en Espagne

En 2013, le nombre d'apprenants de français en Espagne - tous niveaux confondus - est évalué à 1,4 million. Ce chiffre est en constante hausse depuis les années 90 qui en comptaient moins de trois cents mille. On l'a dit, la crise économique et le chômage qui frappent durement les jeunes espagnols (57 % des jeunes entre 18 et 25 ans sont au chômage) contribuent à renforcer le marché des langues étrangères (au bénéfice de l'anglais, du français et de l'allemand principalement). La situation est cependant très contrastée d'une communauté autonome à l'autre. Ainsi, si une majorité d'élèves

apprend le français en Andalousie, en Galice, aux Iles Canaries ou encore à Murcie (principalement comme seconde langue étrangère), des régions comme la Catalogne, le Pays Basque ou la Communauté valencienne enregistrent un nombre relativement modeste d'apprenants de français à l'école (autour de 20 %). La marge de manœuvre des communautés autonomes est donc relativement importante sur ce point.

3. Les politiques publiques en Espagne en matière d'accès aux langues étrangères

La loi organique d'amélioration de l'éducation (LOMCE) a été approuvée le 28 novembre 2013 par le Congrès. C'est la septième loi organique d'éducation depuis l'avènement de la démocratie. Les principales dispositions portent sur un renforcement des matières dites de base, sur une réduction des matières optionnelles ainsi que des voies de formation, sur l'introduction d'évaluations nationales à la fin de chacune des principales étapes du parcours scolaire, sur une valorisation de la formation professionnelle et enfin sur l'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires. Pour y parvenir, le gouvernement a décidé d'augmenter le pourcentage des contenus minimum fixés par l'Etat dans les cursus scolaires ce qui revient à reprendre une partie des prérogatives octroyées aux communautés autonomes dans le secteur de l'éducation par la loi organique de 2006. Cette initiative entre dans une stratégie plus globale du gouvernement visant à réduire la marge de manœuvre des communautés autonomes dont les résultats dans un certain nombre de secteurs sont jugés insuffisants.

Le ministre de l'Education a justifié la nécessité d'une réforme en mettant en avant les mauvais résultats de l'Espagne aux évaluations de l'OCDE (PISA) et au pourcentage très élevé de décrochage scolaire (de l'ordre de 26,5 % en 2011). Au-delà, le ministre de l'Education pointe du doigt les inégalités croissantes des résultats obtenus par les différentes communautés autonomes et la nécessité de proposer un socle commun.

Les principaux objectifs de cette réforme sont deux ordres : améliorer le niveau de formation générale des citoyens et mettre en place un système éducatif qui facilite l'accès à l'emploi. Dans cet esprit et pour la première fois, les ministères de l'Education et de l'Emploi ont travaillé ensemble pour la rédaction d'un projet de texte permettant de coordonner de manière fonctionnelle la formation professionnelle en milieu scolaire et la formation professionnelle en entreprise sur le modèle de la formation alternée. On s'éloigne donc du modèle éducatif qui a dominé la seconde moitié du XXème siècle basé sur l'équité et l'humanisme pour aller vers un modèle beaucoup plus marqué par des considérations économiques et pratiques, sans oublier la dimension idéologique, avec un renforcement du poids de l'Eglise et le retour d'une matière optionnelle « Religion » évaluée au baccalauréat.

Le traitement de l'accès aux langues étrangères de cette nouvelle loi n'échappe pas à ce constat. Une seule langue étrangère obligatoire (l'anglais) et un statut optionnel pour la seconde, statut qui est étendu au dernier cycle du primaire. C'est au nom du pragmatisme et des considérations budgétaires que ces choix ont été validés dans l'enseignement public qui doit également prendre en compte le contexte particulier des communautés bilingues. Ce faisant, le gouvernement espagnol fait le choix de s'éloigner des recommandations européennes en matière d'enseignement des langues étrangères puisqu'il ne rend pas obligatoire l'enseignement de deux langues vivantes européennes et qu'il renonce à l'obligation faite aux établissements scolaires de proposer l'accès à un minimum de deux langues vivantes européennes inscrite dans la loi précédente. On peut donc estimer que sur ce point, le texte de la nouvelle loi ne favorise pas l'extension de l'enseignement de la LV2 dans l'enseignement public.

Si l'on veut bien considérer que la nouvelle loi organique de l'éducation introduit plus de flexibilité et renforce l'autonomie des établissements sous la responsabilité des communautés autonomes, on comprend que l'accès à la LV2 sera en grande partie lié aux politiques éducatives en matière d'enseignement des langues étrangères que souhaiteront mener les différentes régions autonomes dans le cadre de leurs prérogatives. Sur cette question, on peut dire que d'une certaine façon, l'état central a décidé de laisser entre les mains des communautés autonomes la question fondamentale de l'accès à la LV2. Avec le risque de voir des situations très diverses s'installer durablement d'une région à l'autre et ainsi renforcer le système que la nouvelle loi entend corriger.

4. L'enseignement des langues et des cultures étrangères : une nécessité européenne

Petit à petit, dans ce contexte de mondialisation, d'accélération des échanges et de multiplication des communications, les mentalités évoluent et le monolinguisme apparaît de plus en plus comme un sérieux handicap. Un peu partout en Europe, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, les politiques publiques encouragent l'accès à deux langues étrangères, l'anglais ou l'anglo-américain en priorité et une seconde langue dont le choix est souvent limité aux quatre autres principales langues européennes (espagnol, français, allemand, italien). Ce qui en soi ne va pas sans poser de problème car, au-delà de la demande sociale dominante qui se porte vers l'anglais, une des conséquences évidentes de cette politique du tout anglais est, à moyens constants, la diminution de l'offre des autres langues, soulignant le décalage entre le discours en faveur de la diversité linguistique et la réalité institutionnelle qui fait le choix du tout anglais. L'Espagne n'échappe pas à cette règle. La loi d'éducation toujours en vigueur (LOE) fait le choix d'une seule langue étrangère obligatoire, la seconde ayant un statut optionnel. Comme cela a été dit

précédemment, la volonté de l'actuel gouvernement de s'engager dans une nouvelle réforme éducative était donc l'occasion de montrer toute l'importance que l'on se doit d'accorder aujourd'hui à l'enseignement des langues européennes. Si le préambule de la nouvelle loi dit « d'amélioration de la qualité de l'enseignement » (LOMCE) semble faire de l'accès aux langues étrangères un axe fort du projet, force est de constater que dans la déclinaison des différents articles de la loi, le nouveau texte déçoit car il ne prévoit pas de rendre obligatoire la LV2. Elle conserve donc son caractère optionnel mais au-delà, elle perd le caractère d'offre obligatoire que contient la LOE ce qui, malgré tout, contribuait à garantir sa présence dans l'offre de cours des établissements. Ce sont les administrations régionales et les établissements qui décideront en fonction des possibilités si une offre de LV2 est possible ou non. Cette perte de « l'obligation de l'offre » dans tous les établissements secondaires est donc à juste titre mal vécue par les professeurs de langues étrangères car perçue comme une régression puisqu'elle remet en question la généralisation de l'offre d'une matière (LV2) qui doit aujourd'hui être considérée comme essentielle dans le parcours de formation de tout jeune européen. Ce choix, paradoxal, ne peut s'expliquer que par la volonté explicite de mettre en place, non plus une politique éducative régit par des principes d'équité et d'égalité sociale mais plutôt orientée vers les besoins économiques et assujettie à des critères essentiellement financiers. Ceci au moment même où la société civile espagnole prend conscience de la nécessité de posséder la connaissance de deux langues étrangères pour espérer trouver du travail.

Dans ce contexte, on peut parier sur le maintien d'une offre éducative importante du secteur privé qui a bien compris l'enjeu des langues étrangères et qui propose généralement systématiquement l'enseignement du deux langues vivantes européennes. On peut également espérer une prise de conscience des administrations des régions autonomes de l'éducation et des responsables éducatifs, pour qu'ils compensent les carences de la LOMCE et usent de leurs prérogatives pour installer le plus largement possible un accès à la seconde langue vivante, notamment sous la pression des parents d'élèves. Avec le risque réel de voir cependant se creuser encore davantage des inégalités entre les régions sur la question de la maîtrise des langues étrangères, inégalités qui sont déjà bien installées.

Une action des principaux acteurs (publics, privés, associatifs) de la diffusion de la langue et de la culture françaises en Espagne est donc nécessaire pour accompagner ces évolutions et favoriser le développement du français en Espagne.

5. Les 6 propositions pour favoriser le développement du français en Espagne

1. Gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme

Si cette proposition peut paraître paradoxale dans un pays où cohabitent officiellement plusieurs langues, notamment dans les communautés autonomes bilingues (Catalogne, Pays Basque, Galice, communauté valencienne), il est un fait que les politiques éducatives en matière de diffusion des langues étrangères depuis la transition démocratique ont financé l'enseignement d'une seule langue étrangère obligatoire et favorisé le développement de la langue anglaise au détriment du français, principale langue étrangère enseignée en Espagne jusqu'à la fin des années 70. La seconde langue n'a jamais bénéficiée d'un statut obligatoire dans l'enseignement public et le discours officiel tendait à accréditer l'idée que la connaissance de l'espagnol et de l'anglais suffisait à garantir un avenir professionnel. Mais cette idée est mise à mal par la crise économique qui touche particulièrement les jeunes et la connaissance des langues étrangères est devenue, comme dans tous les autres pays européens, un critère de sélection à l'embauche. Petit à petit, l'idée qu'il faut accrocher deux langues étrangères au cours de sa formation initiale fait son chemin mais elle doit encore faire l'objet de campagne dans l'opinion publique, ne serait-ce que pour convaincre de la nécessité de choisir l'option deuxième langue étrangère. Il faudrait mieux informer les élèves et les familles sur l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères et de la diversification, afin de les aider à adapter leur demande de formation aux enjeux de l'avenir. Il faudrait également sensibiliser les responsables éducatifs locaux sur l'importance de l'apprentissage de deux langues étrangères.

Parallèlement, il semble fondamental de développer la recherche sur le plurilinguisme, notamment en contexte scolaire. Les recherches sur l'intercompréhension des langues romanes doivent pouvoir trouver un cadre d'application en Espagne, notamment en Catalogne ou en Galice. Il conviendrait également de mieux identifier les besoins linguistiques (économiques, culturels, et politiques) sur la base d'une analyse objective pour montrer l'intérêt de maîtriser la langue française aujourd'hui en Espagne.

2. Une action déclinée au niveau local

L'organisation politique et administrative de l'Espagne, constitué de 17 communautés autonomes ayant une histoire souvent singulière, oblige à développer une politique spécifique en matière de diffusion des langues étrangères. La problématique n'est pas la même si l'on aborde l'Andalousie, la Catalogne, le Pays Basque ou Madrid pour n'en citer que quelques unes. Voici deux propositions : 1/ élaborer une carte régionale des langues, traduction de la politique linguistique des communautés autonomes, dans le cadre d'un débat transparent et ouvert associant, non seulement les acteurs du système éducatif, mais aussi des partenaires extérieurs : représentants du secteur économique,

centres culturels européens et élus locaux ; 2/ insister sur la cohérence et la lisibilité des parcours de langues, en veillant à l'articulation entre les différents niveaux, et en développant la mise en réseau des établissements. Il faudrait recenser et mobiliser à cette occasion l'ensemble des ressources linguistiques disponibles (partenariats, jumelages, présence de locuteurs natifs, etc.).

3. Un enseignement plus attractif et plus efficace : des parcours diversifiés

Il conviendrait sans nul doute de renforcer l'évaluation des niveaux de langues et de généraliser les certifications (le DELF pour la langue française avec ses différentes déclinaisons) afin de proposer aux élèves des parcours d'apprentissage diversifiés, balisés et évolutifs. Les élèves pourraient avoir un « carnet de route » permettant de visualiser les progrès accomplis et les objectifs à atteindre tout au long du parcours. Et bien sûr, mais c'est sans doute un vœu pieux, il faudrait généraliser l'introduction d'une deuxième langue dès le dernier cycle du primaire et désenclaver les langues, par le développement de l'interdisciplinarité.

L'enseignement des langues vivantes dans les filières professionnelles doit être renforcé et diversifié (en finir notamment avec le tout anglais dans l'enseignement professionnel). La langue étrangère choisie doit être en cohérence avec le parcours de formation.

4. Les langues, l'affaire de toute une vie

Les jeunes enfants doivent être familiarisés à la notion d'intercompréhension entre les langues et au concept de compréhension passive. Il faut différencier les degrés de maîtrise linguistique et culturelle visés en fonction des besoins des personnes mais aussi des moments du parcours personnel et des objectifs délimités que l'on se donne. Il s'agit donc de développer en ce sens le concept de compétences partielles compris comme compétences fonctionnelles, « partie d'une compétence plurilingue *plurielle* qu'elle enrichit. » Cela suppose d'inscrire dès le départ l'enseignement des langues étrangères dans une perspective de formation tout au long de la vie dans un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquiert des compétences (Coste, Moore, Zarate, 2009).

5. Agir sur la formation et mobiliser toutes les compétences

C'est un point essentiel, il conviendrait de renforcer la dimension linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré et développer l'enseignement de disciplines dites non linguistiques dans la langue cible. Toutes les expériences démontrent l'efficacité des modèles bi/plurilingues qui doivent tendre à la généralisation dans le système éducatif. La connaissance des langues étrangères doit être valorisée dans les parcours scolaires et leur évaluation doit être reconnue,

notamment en fin de cycle secondaire. Force est de reconnaître que sur ce point, un long chemin reste à parcourir en Espagne.

6. Mettre l'ouverture internationale et interculturelle au cœur de l'enseignement des langues

La mobilité des élèves et des étudiants doit être une priorité. Il faudrait démocratiser, favoriser cette mobilité et surtout la valoriser dans le parcours scolaire. Il faudrait développer un véritable réseau de sections bilingues dès le primaire en diversifiant les langues proposées.

Le développement des formes de contact direct avec la (les) langue(s) étrangère(s) dès le plus jeune âge est également un facteur déterminant pour susciter la motivation et l'intérêt, ceci en tirant parti des possibilités offertes par Internet et en optimisant le recours aux assistants étrangers.

Enfin, il conviendrait de démocratiser et favoriser la mobilité des enseignants, et notamment des enseignants de langues étrangères au sein de l'espace européen. Le nouveau programme Erasmus+ pourrait être sollicité dans ce sens.

Bibliographie

- Bruña, M. 2010. « Sobre la historia de la enseñanza del francés a hispanohablantes ». Notas de lectura, *Cédille* (revista de estudios franceses) n° 6 p. 304-308. [En ligne] : <http://webpages.ull.es/users/cedille/seis/bruna.pdf> [Consulté le 02-03-2014].
- Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. (Coord.). 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB).
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. « Compétence plurilingue et pluriculturelle », vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : *études préparatoires*, version révisée, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, En ligne : www.coe.int/lang/fr [Consulté le 02-03-2014].
- Dat, M-A, Spanghero-Gaillard, N. 2005. «L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'école primaire : un exemple d'utilisation de document authentique multimédia». *CORELA - Numéros thématiques | Colloque AFLS*. [En ligne] : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1118> [Consulté le 02-03-2014].
- Duverger, J. 2007. « École élémentaire et enseignement des langues », *Tréma*, n°28, mis en ligne le 13 janvier 2010. <http://trema.revues.org/259> [Consulté le 02-03-2014].
- Eurydice, Commission européenne. Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012.
- Gaussel, M. 2011. « Se former tout au long de sa vie d'adulte ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 61, avril. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=61&lang=fr> [Consulté le 02-03-2014].
- González Faraco, J.C. 2013 « Encore une nouvelle réforme éducative ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 63, p. 16-21. [En ligne] : <http://ries.revues.org/3455> [Consulté le 02-03-2014].
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa dans l'édition 2012 des indicateurs en éducation du système d'enseignement espagnol.

Instituto Nacional de estadística. « Actividades de Aprendizaje de la Población Adulta. Año 2011 ». Notas de prensa, noviembre 2012.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras 2012/2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2012. Informe español.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2012.

Le français langue étrangère en Espagne. Le cas particulier de la Communauté Valencienne



Teresa Menadas Cuesta

Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Valencia
(APFVAL)

teresa.menadas@uv.es

Reçu le 31-03-2014 / Évalué le 15-07-2014 / Accepté le 15-10-2014

Résumé

L'article présente la situation particulière de l'enseignement du français dans la Communauté Valencienne, en exposant les données spécifiques et une ébauche d'analyse des raisons qui ont donné lieu à cette situation tout en la comparant avec celle des autres communautés autonomes de l'État espagnol. Il énumère certaines des initiatives développées pour la promotion du français dans le but de sensibiliser la société du besoin de l'apprentissage de plus d'une langue étrangère.

Mots-clés : plurilinguisme, politique éducative, activités de promotion

El francés lengua extranjera en España. El caso particular de la Comunidad Valenciana

Resumen

El artículo presenta la especial situación de la enseñanza del francés en la Comunidad Valenciana, mostrando datos específicos y un esbozo de análisis de las razones que han dado lugar a esta situación, comparándola con la del resto de las comunidades del Estado español. Se enumeran también algunas de las iniciativas desarrolladas para la promoción del francés con la finalidad de sensibilizar a la sociedad de la necesidad del aprendizaje de más de una lengua extranjera.

Palabras clave: plurilingüismo, política educativa, actividades de promoción

French as a foreign language in Spain. The particular case of the Comunidad Valenciana

Abstract

This article presents the particular situation of French teaching and learning in the *Comunidad Valenciana*. It shows specific data and an outlined analysis of the reasons that have led to this situation, whilst at the same time comparing it with Spain's other *Comunidades*. It also lists some of the initiatives developed for the promotion of French language teaching, with the aim of making society aware of the need to learn more than one foreign language.

Keywords: plurilingualism, educational policy, promotional activities

L'Espagne, un pays plurilingue

Dire que l'Espagne est un pays plurilingue n'est pas une nouveauté. Ce n'est pas une nouveauté que de rappeler que 41% de la population totale de l'État, soit 16.3 millions de personnes, vivent sur des territoires ayant plus d'une langue officielle, que ce soit le galicien, l'euskera ou le catalan dans ses différentes variétés. Et encore faudrait-il augmenter ce pourcentage si l'on tient compte des territoires où l'on parle des langues qui n'ont pas atteint le statut de langues officielles, comme l'asturien ou l'aragonais, ou même les différentes langues parlées par les communautés immigrantes qui se sont installées en Espagne au cours des dernières années, où nous retrouvons presque toutes les langues du spectre linguistique. C'est surtout vrai dans la Communauté valencienne où l'on passe souvent sans sursauts d'une langue à l'autre alternativement dans la communication quotidienne.

Un pays plurilingue, et fier de l'être ?

On pourrait croire que cette réalité est la suite d'un respect foncier de la richesse que suppose la variété des langues par rapport aux actifs culturels de l'humanité, à ses possibilités d'évolution grâce à la communication, aux besoins d'intégration sociale des personnes. Car en effet, la connaissance des langues est un sublime atout qui prépare les personnes à tous les genres d'apprentissage et qui permet le développement de l'intelligence, de la socialisation mais aussi de la propre individualité. Ceci est incontestable, mais cette connaissance renforce aussi la possibilité de dialogue interculturel et, par conséquent, éloigne les barrières de l'ethnocentrisme et facilite une compréhension plus ample des faits humains.

C'est ce que le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe a reconnu en adhérant à ces trois principes énoncés dans le préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe considérant :

«que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques. »

«que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. »

«que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

Ces principes, assumés et développés dans des objectifs de politique éducative, ont donné lieu comme on sait à des études, des actions, des accords¹ tels qu'ils ont imprégné les décisions de politique éducative partout en Europe en mettant l'accent sur «l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tels que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen »², et qui ont influencé les orientations générales et particulières de l'enseignement et de l'évaluation des langues étrangères, notamment à partir du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprentissage, enseignement, évaluation*, élaboré sur commande du Conseil de l'Europe.

Tous les États européens ont accepté de façon enthousiaste les recommandations successives et orientations européennes dans le sens du développement des principes énoncés plus haut. Il s'agit d'un enjeu fondamental destiné à préserver une vision pluraliste de l'Europe, une valeur inaliénable pour une éthique démocratique de la citoyenneté européenne.

La Communauté Valencienne

L'État espagnol et les différentes Communautés autonomes, dont la Communauté Valencienne y ont aussi adhéré, ne serait-ce que dans la formulation des grands principes de base des différents textes relevant de la politique éducative. La réalité des faits montre, pourtant, que la situation est bien différente de celle que l'on pourrait espérer à partir des prises de position formulées. L'apparente volonté d'impulser le plurilinguisme est démentie par les chiffres et les statistiques, comme le prouvent les données suivantes pour l'année scolaire 2011-2012 publiées par le ministère de l'éducation espagnol³ :

	Anglais	Français	Autres langues	Total
Maternelle (2e cycle)	73,30%	0,6 %	0,20%	74,10%
Primaire	98,6 %	0,6%	0,2 %	99,4 %
Education Secondaire Obligatoire	98,0 %	1,5 %	0,2 %	99,7 %
Bachillerato (années lycée)	95,2 %	1,7 %	0,3 %	97,2 %

Tableau 1. Pourcentage d'élèves selon leur première langue étrangère

	Anglais	Français	Autres langues	Total
Primaire	0,4 %	5,10%	0,60%	6,10%
Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO)	2,10%	36,90%	2,80%	41,90%
Bachillerato (années de lycée)	2,20%	20,60%	1,3 %	24,1 %

Tableau 2. Pourcentage d'élèves qui étudient une deuxième langue étrangère en tant que matière optionnelle

Une simple observation de ces tableaux montre que pratiquement la totalité des élèves de l'enseignement primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire font de l'anglais en tant que première langue, tous types d'établissements confondus (publics, privés, privés sous contrat). Seulement 1,7 % des élèves ont choisi une autre première langue, le français pour 1,5 %, l'allemand, l'italien ou le portugais selon les régions pour 0,2 %.

Ces résultats sont évidemment interprétés à la lumière de l'énorme pression sociale que subissent les populations pour apprendre l'anglais, véritable *koinè* de notre époque. Une pression qui a malheureusement entraîné, depuis une vingtaine d'années, des prises de décisions précipitées de la part des autorités administratives qui ont souvent forcé les établissements à changer la langue étrangère enseignée (le français majoritairement jusqu'à la fin des années 80), en instituant l'anglais comme langue unique, au lieu de permettre la coexistence des deux langues et cela sans prévoir ni le temps ni les structures nécessaires à la formation des enseignants qui, pour la plupart, avaient été formés en français.

Dans les établissements d'enseignement du secondaire, les équipes de direction incitées ou soutenues par les responsables de l'administration ont souvent dévié la

demande de français afin de simplifier la structure et l'organisation (moins d'options, moindre complexité des horaires). Dans ces cas, c'est seulement la "lutte" des enseignants et souvent des AMPAs (Associations de parents d'élèves) qui a réussi à ajourner la "mort annoncée" du français dans les établissements mais cette résistance n'a pas empêché la disparition de 566 postes d'enseignant de français, reconvertis en anglais par décision administrative dans la Communauté Valencienne pour l'année 2012-2013.

Les données que nous allons maintenant étudier, proviennent toujours du document consultable en ligne cité *infra*, publié par le Ministère espagnol de l'éducation, de la culture et du sport, intitulé « Statistiques des enseignements non universitaires⁴ ». Il s'agit de 4 graphiques qui permettent une analyse plus fine de la situation, et surtout la comparaison de ce qui se passe dans la Communauté Valencienne vis-à-vis des autres communautés autonomes.

À partir du **graphique 1 « Pourcentage d'élèves faisant une langue étrangère en Maternelle 2e cycle »** (page 4 de ce document), nous observons tout d'abord la grande disparité des situations. Sur une moyenne de 75%, il y a tout de même quatre communautés autonomes (Estrémadure, Galice, La Rioja, Castille et León) dans lesquelles 100% des élèves apprennent une langue étrangère (ne serait-ce que par des activités d'éveil) ; ce pourcentage diminue progressivement jusqu'à 41% où se situe la Communauté Valencienne. On pourrait être tentée d'expliquer cette situation par la nécessité d'introduire le valencien (la variété du catalan parlée dans certains territoires de la Communauté) dans le système, ce qui ajoute une matière de plus dans le curriculum, et cette analyse pourrait se voir renforcée par le fait que la Catalogne, les Baléares ou le Pays Basque, toutes les trois étant des communautés autonomes avec également deux langues officielles, se trouvent aussi "à la queue du peloton". Pourtant, nous voyons que la Galice, qui a aussi deux langues officielles (le galicien et l'espagnol) est en tête, avec 100% d'élèves apprenant une première langue étrangère, et que l'Andalousie, au contraire (qui n'a qu'une langue officielle, l'espagnol), est dans une situation proche de celle de la Communauté Valencienne avec seulement 57% des élèves étudiant une première langue étrangère. La situation est donc complexe et d'autres hypothèses sont à formuler pour mieux comprendre cette organisation: des décisions sont très probablement liées à des problèmes d'infrastructure ou de ressources, voire à la formation des enseignants qui devraient prendre en charge les classes.

Qu'en est-il de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère ?

Le 2^o graphique de ce document (page 4) « **Pourcentage d'élèves du Primaire faisant une deuxième langue étrangère optionnelle** » montre également une grande disparité dans les chiffres, qui vont de 2% à 30% des élèves impliqués dans l'étude de

la deuxième langue étrangère, avec une moyenne de 6%. Là encore, la Communauté Valencienne se situe dans les derniers rangs, loin derrière les communautés pionnières : la Communauté de Murcie et les Canaries. L'interprétation de ces résultats n'est pas évidente, mais on pourrait peut-être avancer l'hypothèse de l'influence de certains faits socio-économiques : le caractère de communautés productrices de biens agricoles pour l'exportation (Murcie) ou franchement orientées vers le tourisme international (Canaries). Pourtant, l'agriculture et le tourisme sont également des secteurs d'activité économique essentiels pour la Communauté Valencienne. Il faudra donc tout simplement chercher l'origine de ces contradictions dans les décisions prises en matière de politique éducative. Pour l'année scolaire 2014-2015, par exemple, la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, nouvelle loi d'éducation⁵), permettra dans les cursus de l'enseignement primaire le choix entre deux matières optionnelles : Langue étrangère II et Éducation artistique. Mais dans la Communauté Valencienne, les élèves du primaire pourront difficilement exercer ce choix puisque la plupart des postes d'enseignants de français ont été supprimés.

Quant à l'enseignement secondaire, (voir le 3^e graphique intitulé *Pourcentage d'élèves d'E.S.O. faisant une deuxième langue étrangère optionnelle*, page 5), la structure même du système, qui ne permet pas d'instaurer l'apprentissage d'une deuxième langue obligatoire, donne à la deuxième langue étrangère (donc à la langue-culture française mais aussi italienne, allemande, portugaise pour ne citer qu'elles) le statut de matière optionnelle en concurrence avec quinze autres possibilités au moins, telles que l'informatique ou divers types de soutien éducatif. Le résultat en est que 40% seulement des élèves ont été en contact avec une deuxième langue étrangère internationale, le français majoritairement pour 36% du total en fin d'étape.

Et nous ne pouvons pas encore nous réjouir du niveau que ces heureux élus ont pu atteindre en français car les conditions d'apprentissage ne sont pas les meilleures. En effet, le système permet de commencer les études de la deuxième langue étrangère à n'importe quelle année de l'étape, et permet pareillement de les abandonner à la fin de chaque année pour choisir l'année suivante une autre option. Par conséquent, face à l'impossibilité d'ouvrir des classes de même niveau en raison de la taille des effectifs, dans une même salle de classe, on trouve des débutants à côté d'autres élèves qui ont fait plusieurs années de français. Il est facile d'imaginer les difficultés que cela pose pour les enseignants, et les frustrations souvent générées chez les élèves, malgré l'imagination et l'ingénierie didactique déployées par les professeurs de français pour mettre à profit cette hétérogénéité paradoxalement imposée.

L'idée de stimuler ce multilinguisme (bénéfique tout aussi bien pour les personnes que pour les pays), ainsi que le plurilinguisme qui contribuerait à développer le goût et la capacité d'apprentissage d'autres langues, même de façon autonome, est donc bien loin.

Pour ce qui est des élèves de *Bachillerato* (les années de Première et de Terminale), selon le **graphique 4** de ce document (page 5) « **Élèves de *Bachillerato* apprenant une deuxième langue étrangère optionnelle** », 24% des élèves espagnols font une deuxième langue étrangère et là, la Communauté Valencienne se trouve presque en tête près de cette moyenne, loin cependant de ce 62% des andalous, qui ont instauré l'étude de la deuxième langue étrangère comme matière obligatoire en première année du *Bachillerato* en 2008. Est-ce dû au fait que les candidats des PAU (*Pruebas de Acceso a la Universidad*, épreuves équivalentes au bac) ont la possibilité de choisir la langue étrangère dans laquelle ils réaliseront les épreuves de langue étrangère ? Nous en avons lancé l'hypothèse. Toujours est-il que, partout et aussi dans la Communauté Valencienne, l'option de la deuxième langue étrangère connaît l'énorme concurrence des matières dites « de modalité », spécifiques des différentes filières et possédant des coefficients intéressants par rapport à la note finale dans les épreuves qui permettront, ou pas, de choisir les études universitaires préférées.

Mais la LOMCE, qui sera appliquée l'année scolaire 2015-2016 pour l'ESO et le *Bachillerato*, ne va pas améliorer cette situation et donner enfin aux élèves espagnols les mêmes possibilités de choix qu'ont leurs camarades européens. En effet, la deuxième langue étrangère est soumise, dans cette nouvelle loi, à des conditions qui rendront impossible son choix et son apprentissage dans la plupart des établissements publics. Ce seront les communautés autonomes qui, finalement, devront organiser le cursus pour l'ESO et le *Bachillerato* en ce qui concerne la deuxième langue. Ceci va créer, encore, une grande inégalité entre les étudiants espagnols des différentes communautés, certaines ne tenant pas compte des recommandations du Conseil de l'Europe.

L'enseignement bilingue

Les essais successifs d'augmenter le nombre d'apprenants d'anglais ainsi que d'améliorer le niveau général de connaissance en langues étrangères dans la Communauté Valencienne ont été à l'origine de décisions parfois absurdes. Nous avons cité la reconversion *manu militari* des enseignants de français en enseignants d'anglais dans le primaire, ou l'obligation d'assumer l'enseignement de l'anglais à des instituteurs spécialistes des mathématiques ou de tout autre matière. Actuellement, les propositions des chercheurs en didactique des langues ou en psycholinguistique ont prouvé l'intérêt de l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (désormais EMILE, ou enseignement bilingue), non seulement pour l'apprentissage des langues mais aussi pour le développement cognitif des apprenants. Il s'agit pour ces approches de structurer l'enseignement et l'apprentissage d'une ou plusieurs matières en une langue étrangère de façon que, tout en perfectionnant les stratégies plurilingues, l'on acquiert

la langue d'une manière plus "naturelle", la langue servant d'instrument de communication plutôt que d'objet d'apprentissage. Cette approche contribue aussi énormément à l'élargissement de l'environnement culturel des apprenants et c'est un vaccin contre l'ethnocentrisme, du moment que l'on travaille à partir de supports variés dans les deux langues. Depuis les années 90, l'enseignement bilingue n'a cessé de s'accroître.

La Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana a publié en 2012 un décret régulant l'enseignement plurilingue qui autorise seulement l'implantation de projets plurilingues en anglais bien que, en option, il est possible d'instaurer une Discipline Non Linguistique (DNL) dans une deuxième langue étrangère. Mais, il est explicitement annoncé qu'aucun projet de classe plurilingue en une langue autre que l'anglais ne sera autorisé. Tant et si bien que les établissements qui avaient initié il y a plusieurs années ces projets en français avec un caractère expérimental vont être obligés de les abandonner.

Répondre aux attentes d'une société en mouvement

Si la situation de l'enseignement du FLE dans les établissements scolaires ne connaît pas ses meilleurs moments, les relations aussi bien commerciales que culturelles entre notre Communauté et plusieurs pays francophones vont de mieux en mieux. La France est toujours notre premier client avec une augmentation des ventes de 8,5% l'an dernier⁶. Le Maroc a augmenté ses achats à la Communauté Valencienne de 20% et l'Algérie de 38%. Pourtant, les responsables éducatifs continuent d'ignorer la nécessité de former des interlocuteurs réellement plurilingues, ce qui laisse parfois des postes de travail hors de la portée de beaucoup de jeunes. Telle est la réalité que ce PDG français reconnaissait dans un article de *La Vanguardia*⁷, "obligé d'engager des Français devant l'impossibilité de trouver des Espagnols parlant le français". Même constatation par rapport au tourisme ou aux relations universitaires, Valencia étant la première destination des étudiants Erasmus et la France étant la deuxième des étudiants espagnols après l'Italie. Et il en est de même pour les relations culturelles entre notre Communauté et les pays francophones, surtout la France, notre voisin. Les activités culturelles organisées à l'Institut Français ne désespèrent pas, et les conférenciers, les écrivains, les musiciens français qui visitent les principaux centres culturels suscitent un grand intérêt.

Les enseignants de français sont bien sensibles à cela, et n'ont de cesse d'organiser des activités pour transmettre la conscience de cette réalité au moyen de toute sorte d'activités de promotion.

C'est ainsi qu'il existe dans chacune des provinces de la Communauté, des Associations de Professeurs de Français fédérées dans la FEAPF (Fédération Espagnole d'Associations des professeurs de français)⁸ et la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), qui collaborent pour préparer des Journées Pédagogiques ou des formations à l'adresse des enseignants, des activités pour les élèves, comme les Journées Cinéma, des Rencontres d'élèves, ou des concours de production en langue française, qui connaissent un grand succès chaque année.

Finalement, de grands efforts sont faits aussi dans le domaine de la diffusion de la langue et des cultures francophones à travers des campagnes de presse ou des campagnes publicitaires, la production de brochures, affiches ou autocollants, le blog⁹ de l'Association des Professeurs de Français de Valence ou une de nos dernières initiatives : la diffusion à travers l'internet de la vidéo : *Parler Français, un plus*. (2013)¹⁰, que nous vous invitons cordialement à regarder.

Notes

1. Voir http://www.ciep.fr/dossierdoc/politique_linguistique/reperes_biblio.php [Consulté le 15-03-2014].

2. CECRL Chapitre 1, p.11 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf [consulté le 15-03-2014]

3. « Statistiques des enseignements non universitaires » (2011-2012), Ministère de l'Éducation.

4. Lien à suivre pour accéder à ces statistiques et aux 4 graphiques ou tableaux analysés dans notre étude :

<https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Nota.pdf> [consulté le 29-03-2014].

5. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [consulté le 15-03-2014].

6. http://www.camaravalencia.com/es-ES/informacion/economica/estadisticas_economicas/Documents/CV_en_cifras_2013.pdf [consulté le 15-03-2014].

7. Quotidien espagnol : <http://www.lavanguardia.es/premium/epaper> [consulté le 15-03-2014].

8. <http://www.feapf.es/?lang=fr> [consulté le 15-03-2014].

9. <http://apfvalblog.blogspot.com.es> [consulté le 15-03-2014].

10. <https://www.youtube.com/watch?v=KbpybNwuVzw> [consulté le 15-03-2014].

Le français, clé de l'avenir professionnel de l'étudiant : exemple de la formation des ingénieurs en télécommunications



M^a Ángeles Lence

Departamento de Lingüística Aplicada. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación. Universitat Politècnica de València, Espagne
malence@idm.upv.es

Reçu le 03-09-2014 / Évalué le 15-09-2014 / Accepté le 17-10-2014

Résumé

Cet article veut attirer l'attention sur l'importance de la langue française dans la formation des étudiants universitaires, non seulement au niveau académique pour qu'ils puissent poursuivre leurs études dans un pays francophone, mais aussi au niveau professionnel pour leur future immersion sur le marché de l'emploi. Dans le contexte de la globalisation qui impose la maîtrise de l'anglais comme un requis inexcusable dans les offres d'emploi, la connaissance d'une deuxième langue étrangère accorde une valeur de plus au curriculum des diplômés espagnols, en les mettant en conditions égales avec leurs homologues européens, en augmentant leurs possibilités de travail au niveau international, en les rendant enfin aussi compétitifs que les diplômés d'autres universités où le bagage de deux langues étrangères conditionne l'obtention du diplôme d'ingénieur. Comme exemple, nous exposons comment les étudiants peuvent apprendre le français dans les études actuelles de Grado en Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones de l'Universitat Politècnica de València (UPV), en comparant en même temps avec l'apprentissage des langues dans une École homologue en France.

Mots-clés : langue française, ingénieurs en télécommunications, formation en compétences transversales, marché de l'emploi, mobilité

El francés, clave del futuro profesional del estudiante: ejemplo de formación de los ingenieros de telecomunicación

Resumen

Este artículo quiere llamar la atención sobre la importancia de la lengua francesa en la formación de los estudiantes universitarios, no sólo a nivel académico para que en los últimos cursos puedan continuar sus estudios en país francófono, sino también a nivel profesional para su futura inserción en el mercado laboral. En el contexto de la globalización que impone el dominio del inglés como un requisito inexcusable en las ofertas de trabajo, el conocimiento de una segunda lengua extranjera concede un valor añadido al curriculum de los graduados españoles, situándolos en igualdad de condiciones respecto a sus homólogos europeos, aumentando sus expectativas de empleo a nivel internacional, haciéndoles en suma tan competitivos como los titulados de otras universidades en las que el bagaje de dos lenguas extranjeras condiciona la obtención del título de ingeniero. Como ejemplo, exponemos cómo los estudiantes pueden aprender francés en los actuales estudios de Grado en Ingeniería Técnica de Telecomunicación

de l'Universitat Politècnica de València (UPV), comparándolo al mismo tiempo con el aprendizaje de lenguas en una Escuela homóloga en Francia.

Palabras clave: lengua francesa, ingenieros de telecomunicación, formación en competencias transversales, mercado laboral, movilidad

The French language as a key for the students' professional future: the example of the formation of engineers in telecommunications

Abstract

This article aims to call the attention to the importance of French in the formation of university students, as this will affect not only their academic life (because it enables the students to continue their studies in a francophone country), but also their professional life (in order to enter into the employment market). In the context of globalization -which imposes the mastery of English as an inescapable condition for work opportunities-, the knowledge of a second foreign language enhances the CV of Spanish graduates and puts them on equal terms to other European students. It also increases their chances of employment at an international level, thus making them equally competitive to graduates of other universities where the knowledge of two foreign languages is a condition to obtain the title of engineer. As an example, we shall show how students can learn French in the current Degree in Technical Engineering of Telecommunications at the Universitat Politècnica de València (UPV), whilst at the same time we shall compare this with language learning in an equivalent institution in France.

Keywords: French language, engineers of telecommunications, formation in transversal competences, employment market, mobility

1. Introduction

En 2013, le COIT (Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación) et la AEIT (Asociación Española de Ingenieros de Telecomunicación) de Madrid ont publié un rapport intitulé : «El Ingeniero de Telecomunicación: perfil socio-profesional¹» qui analyse, en s'appuyant sur plus de deux mille enquêtes, le profil des étudiants et des professionnels de l'Ingénierie des Télécommunications en Espagne. Cette étude montre que 9,8% des ingénieurs des télécommunications en Espagne ont établi leur propre entreprise. Le profil de ces entrepreneurs est celui d'un professionnel de plus de 20 ans d'expérience, qui a fait un Master et qui parle plus d'une langue étrangère. Les ingénieurs apprécient beaucoup les connaissances techniques apprises pendant leurs études (7,9), cependant, ils se montrent très critiques envers l'Université en ce qui concerne l'adéquation des connaissances transmises en gestion de l'entreprise (3,2). 39,3% des ingénieurs des télécommunications souhaiteraient travailler à l'étranger. Ce choix a plus de succès

parmi les étudiants, puisque ce pourcentage s'élève à 68,6%. Quant aux langues, 73,5% de ces ingénieurs parlent anglais et 61,4% des étudiants prévoient d'étudier l'allemand ou le français.

2. Langue française et emploi

Les étudiants de l'ETSIT (École Technique Supérieure d'Ingénieurs en Télécommunication) qui ont obtenu un emploi affirment souvent que s'ils travaillent aujourd'hui, c'est grâce au français qu'ils ont étudié au lycée en tant que seconde langue étrangère, ce qui leur a permis, par exemple, de demander une bourse au Ministère espagnol de l'Éducation pour aller en été dans une famille en France et acquérir ainsi une bonne compétence en français. En effet, celui qui est à la recherche d'un emploi, sait à quel point les employeurs exigent un très bon niveau d'anglais. Mais si de nombreux candidats sont très compétents en anglais, il est plus difficile de trouver du personnel qualifié en français et en plusieurs langues ; les candidats possédant plus d'une langue étrangère ont donc plus de possibilités sur le marché de l'emploi si rare et difficile de nos jours en Espagne. Il faut souligner le fait que de nombreuses entreprises françaises des télécommunications cherchent à s'associer avec des entreprises en Espagne lorsqu'elles cherchent des ingénieurs et que certaines entreprises françaises d'autres secteurs recrutent des ingénieurs², notamment du domaine des télécommunications, pour leur expansion en Espagne et dans d'autres pays. Il est donc essentiel de signer de nouveaux accords avec ces entreprises pour que nos ingénieurs puissent développer leur profession en Espagne et ailleurs.

Les entreprises du secteur constatent un point faible dans la formation des ingénieurs qui, lorsqu'ils accèdent au marché de l'emploi, manquent de compétences nécessaires en gestion de l'entreprise. Dans ce sens, le rapport Université-Entreprise doit continuer et progresser pour la réalisation de leurs projets. Il existe des accords entre certaines universités et des entreprises qui ont abouti à la création de masters financés à hauteur de plus d'un million d'euros par des groupes d'entreprises des TICS proposant une formation pendant deux années pour des ingénieurs du secteur ayant fini leurs études, qui leur garantit un poste de travail dans les équipes des entreprises, une fois cette formation terminée.

Dans le même but, dans les *Forums* des entreprises qui se tiennent sur les campus de France dont TelecomLille1 est un modèle à suivre, certaines entreprises cherchent des ingénieurs pour occuper des postes de travail de longue durée (quatre ou cinq ans) à l'étranger. Les étudiants de l'ETSIT qui ont bénéficié d'une bourse Erasmus grâce au français, après avoir obtenu le double diplôme dans une *Grande École* où ils sont formés dans la culture de l'informatique et des télécommunications françaises,

pourraient envisager un contrat dans ces entreprises, qui cherchent des ingénieurs parlant français, disposés à travailler à l'étranger et qui ne sont pas toujours formés dans les compétences requises³.

Les *Grandes Écoles* avec lesquelles l'ETSIT a des accords de mobilité appartiennent à des universités publiques ayant une orientation professionnelle de haut niveau. Ainsi, l'*École Supérieure d'Électricité* proche de Paris, *TELECOMBretagne* à Brest, l'*Université des Sciences et Technologies* de Lille, l'*École Polytechnique Fédérale* de Lausanne, l'*École Polytechnique* de Montréal sont des *Écoles* dans lesquelles les étudiants français sont admis après avoir réussi deux années, dits *Cours Préparatoires* (CP) pendant lesquelles ils reçoivent une formation scientifique fondée principalement sur les mathématiques, la physique et l'informatique. C'est ainsi que dans une *Grande École*, les étudiants suivent trois années au cours desquelles les stages en entreprise, avec six mois de séjour obligatoire à l'étranger, se distribuent entre des matières spécifiques du domaine des télécommunications et des matières de langues et des cours monographiques qui forment l'étudiant en compétences transversales les préparant pour la gestion de l'entreprise⁴.

On a pu constater que les étudiants de l'ETSIT qui ont bénéficié d'une bourse Erasmus pour partir étudier dans un pays francophone, spécialement ceux qui ont obtenu un double diplôme, ont eu du succès professionnel et travaillent actuellement à l'étranger ou en Espagne. L'ETSIT doit continuer à promouvoir ces échanges, fondés sur la réciprocité, parce que les entreprises, à l'heure d'embaucher les candidats, évaluent les compétences interculturelles, plutôt que l'excellence des dossiers académiques, en remarquant de manière très positive que le candidat ait fait un stage à l'étranger et se soit intégré sans difficulté dans une équipe de travail.

3. Formation en compétences transversales : exemple de l'UPV

Dans la société actuelle, les entreprises de tous les pays sont très intéressées par le recrutement de personnels qui soient non seulement compétents du point de vue technique mais aussi et, surtout, du point de vue culturel, capables de progresser dans un contexte de travail global; c'est-à-dire qu'elles cherchent des employés préparés pour dépasser les frontières nationales et culturelles et qui sachent interagir avec des personnes et des organisations d'autres pays et cultures.

La Déclaration de Bolonia du 19 juin 1999, signée par la plupart des pays européens - exceptée la France - visait à faciliter la convergence des différents systèmes d'enseignement supérieur facilement reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs et à garantir un enseignement de qualité.

L'adaptation à ce nouvel espace européen d'enseignement supérieur (EEES) a exigé la transformation des études d'ingénierie des télécommunications à une nouvelle structure de *grado* (4 années) + master (2 années). L'UPV, dans le but d'unifier et de donner aux enseignants et aux étudiants une formation en compétences de qualité, a élaboré une liste de compétences transversales communes à tous les diplômes offerts dans cette université qui rejoignent les diverses propositions de compétences transversales qui existent (figure 1). Les enseignants auront à leur disposition le matériel qui inclut une description détaillée de chaque compétence, les moyens pour son acquisition dans les différentes matières et les mécanismes pour son évaluation.

Figure 1 Compétences transversales UPV

	Compétence
DC1	Compréhension et intégration
DC2	Application et pragmatisme
DC3	Analyse et résolution de problèmes
DC4	Innovation, créativité et entreprise
DC5	Dessin et projet
DC6	Travail en équipe et leader
DC7	Responsabilité étique, de l'environnement et professionnelle
DC8	Communication efficace
DC9	Pensée critique
DC10	Connaissance des problèmes contemporains
DC11	Apprentissage permanent
DC12	Planification et gestion du temps
DC13	Outil spécifique

Il faut ajouter qu'en 2012 l'ETSIT a obtenu le certificat favorable de l'agence américaine ABET⁵ dans les études d'ingénierie des Télécommunications (Lence, 2012a). Le résultat de ce processus a été la mise en place de la formation et de l'évaluation des compétences transversales tout au long des études. (Bachiller, Oliver, 2010 ; Oliver, 2013a). Afin de contrôler leur efficacité, l'École passe une enquête aux étudiants avant de finir leurs études ainsi qu'aux jurys d'évaluation du Travail de Fin d'Études (*Grado* et Master) (Oliver, 2013b). Cette enquête comprend la liste des compétences décrites dans la figure 1.

Comme nous pouvons voir, la compétence interculturelle n'y est pas, mais il est évident qu'elle fait partie du processus formatif de la compétence DC6, de travail en équipe et leader. Il faut aussi dire que nombre de documents concernant les compétences interculturelles incluent: la communication efficace en contexte multilingue,

travailler en équipes diverses, établir rapidement des rapports, s'adapter à de nouvelles conditions sans juger personne, tolérer l'ambiguïté et faire face à l'adversité, gérer, planifier et négocier le temps... des compétences qui sont toutes indiquées dans le tableau de la Figure 1.

3.1. Formation en compétences linguistiques, professionnelles et interculturelles à l'ETSIT

D'après le rapport du COIT et l'AEI déjà mentionné, les ingénieurs évaluent positivement les connaissances techniques acquises pendant leurs études, mais non les connaissances transmises en gestion de l'entreprise, c'est à dire, la formation en compétences transversales.

Cette transversalité fait partie de la matière de langue étrangère dans les études de *Grado*, telle qu'on l'a définie dans les précédents plans d'études depuis vingt ans. La formation en langues ne se limite pas à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle inclut dans les programmes l'apprentissage d'une série de compétences que l'étudiant doit développer pour réussir dans sa profession: rédiger, parler en public, parler au téléphone, avoir un entretien, avoir une culture générale, savoir improviser, communiquer avec des gens d'autres cultures (Lence, 2014), etc.

L'importance de la langue française dans la formation de l'étudiant de *Grado* en Ingénierie Technique des Télécommunications n'est pas seulement un atout académique ajouté pour qu'il puisse suivre ses études dans un pays francophone, mais aussi et surtout un atout pratique professionnel pour son futur accès au marché de l'emploi. Dans le contexte de la globalisation qui impose la maîtrise de l'anglais comme requis inexcusable dans les offres d'emploi, la connaissance d'une deuxième langue étrangère comme le français, renforce le curriculum du diplômé espagnol, en le mettant au niveau de ses homologues européens, augmentant sa probabilité de trouver un travail au niveau international, le rendant enfin plus compétitif dans les mêmes conditions que les diplômés d'autres universités où l'exigence de deux langues étrangères conditionne l'obtention du diplôme d'ingénieur.

Cependant, par la mise en place des nouveaux plans d'études à l'UPV, les matières de langue étrangère et plus précisément les matières de français, n'ont que 4,5 crédits, tenant compte aussi du fait que l'on exige que les étudiants aient le niveau B2 en langue étrangère pour être diplômés. Si 95% des étudiants n'ont étudié que l'anglais dans le Secondaire et que, par conséquent, ils n'ont pas de connaissances en français, la seule solution est de continuer à leur offrir la possibilité de poursuivre l'étude de matières de français débutant, tel que l'on a fait avec succès depuis les années 90 et

jusqu'à l'arrivée de ces nouveaux plans (Lence, 2012b). Pourquoi faudrait-il changer ce qui a toujours bien marché?

En effet, avec l'ancien plan d'études, l'ETSIT était une des premières écoles de l'UPV à accorder aux langues étrangères assez de groupes pour former les étudiants, en accord avec les échanges académiques qu'elle a promus à travers le bureau des Relations Internationales, qui ont été nombreux et qui ont donné à l'École un remarquable profil international. En ce qui concerne les pays francophones, les programmes de mobilité exigent un niveau A2 pour étudier en France, Belgique ou Suisse, sans oublier d'autres pays tels que le Canada, des pays de l'Afrique, du Caraïbe et du Pacifique. Cependant, depuis l'année scolaire 2012-2013, l'ETSIT n'a pas inclus le français débutant dans les études de *Grado* et, pour l'année 2014-2015, on n'a prévu qu'une matière de français B2 que les étudiants pourront suivre dans une autre École de l'Université avec des étudiants d'autres Écoles. En fait, l'UPV, préoccupée en fin de comptes par la situation des secondes langues étrangères -car c'est le cas aussi de l'allemand-, disposant de professeurs à temps complet -des fonctionnaires pour la plupart-, a créé des cours appelés *Intergrados*, qui rassemblent des étudiants de différentes Écoles en groupes formés par niveaux de langue. L'idée n'est pas mauvaise, mais on peut regretter que, pour ce faire, on n'ait pris en compte ni les enseignants ni les étudiants, de sorte qu'on n'a pas considéré, par exemple, les différents domaines pour au moins constituer des groupes communs selon la spécialité. Car, s'il y a quelque chose qui distingue les matières de langue étrangère de l'UPV des autres espaces tant publics que privés où on les enseigne, c'est justement leur orientation spécifique pour laquelle les enseignants sont excellemment bien préparés. Par contre, on a bien tenu compte des horaires de toutes les Écoles. C'est pourquoi les étudiants en télécommunication vont se retrouver avec des étudiants d'architecture ou d'agronomie.

En ce qui concerne l'ETSIT, cette dure réalité contraste avec la mention ABET qui pris sans doute en compte la formation de qualité en langue étrangère du diplôme d'Ingénieur des Télécommunications, mention qui accorde -faut-il le dire- une qualification supérieure aux diplômés.

Heureusement, il existe un compromis : l'ETSIT s'est engagée à reprendre en 2015-2016 au moins une matière de français débutant.

3.2. Mobilité et recherche en équipe interdisciplinaire

En ce qui concerne les échanges académiques des enseignants avec d'autres universités, le professeur responsable du français a été constant, organisant des séjours en *Grandes Écoles*, plusieurs fois avec des étudiants en stage, qui ont renforcé

la collaboration entre l'ETSIT et ces autres Écoles. Lors d'une visite en 2013 à TELECOMLille1, École avec laquelle nous collaborons depuis quatre ans dans le projet ICTP (In-situ Certifteting Teaching Period) au sujet de l'apprentissage et de l'évaluation de langue étrangère (français, espagnol, anglais, allemand) en immersion académique, linguistique et culturelle pour l'ingénieur des télécommunications (Hembise, A., *et al.* 2012) nous avons eu l'occasion de présenter une conférence qui a pour titre: "*Le futur professionnel de l'ingénieur des télécommunications en Espagne*".

Par la suite, les réunions de travail sont devenues plus fréquentes, ce qui nous a menée à entreprendre un nouveau projet fondé sur l'analyse et l'évaluation des compétences interculturelles, grâce auquel divers départements de TELECOMLille et de l'ETSIT se sont engagés dans la recherche d'un outil capable de tester ces compétences qui, comme il a déjà été dit, sont prioritaires pour les entreprises. D'autre part, à l'occasion de ces visites, nous faisons des présentations de l'UPV et de l'ETSIT à des professeurs et des étudiants de tous les groupes, ce qui entraîne une meilleure connaissance des deux institutions.

Dans ces échanges, la réciprocité est la base de la collaboration, pour autant, l'ETSIT doit faire un effort pour rénover et consolider ses accords avec ces universités, en adaptant le nouveau plan d'études à la réalité des *Grandes Écoles*, dont la structure des études n'a pas changé. Effectivement, le décalage entre les deux structures s'impose à l'heure de trouver des matières communes, ce qui n'arrivait pas quand l'Espagne n'avait pas signé la Déclaration de Bolonia. Il est important donc que l'ETSIT s'engage à minorer les différences afin de rendre possible les échanges entre étudiants, ce qu'elle a réussi par rapport au Master dans certaines Écoles françaises (c'est le cas de TELECOMParis Tech, en 2014).

4. Conclusion

Il est nécessaire d'offrir aux étudiants la possibilité de poursuivre une seconde langue étrangère à laquelle la plupart n'a pas eu accès depuis l'école primaire face aux étudiants européens qui sont obligés d'étudier deux langues différentes de leur langue maternelle. Pour garantir la formation publique en langues, l'étudiant espagnol, formé le plus souvent seulement en anglais, doit avoir le choix de se former dans une seconde langue étrangère dans son contexte d'études, dans des conditions similaires que ses homologues européens. Les Écoles Officielle des Langues (Publiques) ou l'option privée (Institut Français, École des Langues de l'UPV, etc.) offrent des cours plutôt généralistes, sans aucun rapport avec les études d'ingénieur, orientés vers un public hétérogène avec des horaires qui obligent les étudiants à mettre plus de temps à se déplacer ou à rester sur le campus. Par contre, l'étudiant qui fait du français dans sa

propre École, a une option d'apprentissage plus accessible au budget des familles, un horaire de classe intégré dans ses études, une formation transversale liée directement à ses études et à sa profession en contexte interdisciplinaire. Une deuxième langue étrangère au moins peut être la clé pour l'exercice d'une profession au niveau international et un atout incontournable pour la compétitivité de nos ingénieurs.

Bibliographie

- Lence, A. 2012a. Aprendizaje y acreditación in situ de lengua extranjera para ingeniero. *Jornadas de Innovación Educativa*. Valencia: Universitat Politècnica de València, p. 168-170.
- Lence, A. 2012b. Francés en Grado en Ingeniería de Tecnologías y Servicios de Telecomunicación : la clave de la segunda lengua extranjera para el futuro profesional del estudiante. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* nº 27, Universidad Complutense de Madrid, p.229-241.
- Bachiller, C., Oliver, J. 2010. Embedding Communication and Electronic Engineering Studies in a Local and Global Society. IEEE Society. Transforming Engineering Education: Creating Interdisciplinary Skills for Complex Global Environments 2010 (ISSN 9781424460427), p.1-6.
- Oliver, J. 2013a. Evaluación de competencias transversales: la experiencia con ABET. Valencia: Ed. Universitat Politècnica de València. *I Jornadas de Innovación Docente (JIDTEL'13)*, p. 331-350.
- Oliver, J. 2013b. Competencias en titulaciones de ingeniería en el marco de la acreditación ABET. *Jornadas Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U 2013)*. Las competencias en la Formación Superior: El caso de las ingenierías, p. 1-37.
- Lence, A. 2014. Cooperación para el desarrollo en educación: Orígenes en Francés II y competencias transversales. JIDTEL'14, UPV.
- Hembise, A., Lence, A., Nieva, M., Desmarchelier, D. 2012. Délocalisation de l'enseignement des langues: « In-situ Certifying Teaching Period », Genova : GLAT.
- Hembise, A., Lence, A., Nieva, M. Oliver, J. 2014. Intercultural skills, key in the internationalizing of engineering curriculum, 4th Valencia Global, UPV.
- Lence, A., Oliver, J. Competencia intercultural: globalización de las ingenierías. JIDTEL'14, UPV, 2014.
- Lence, A., Oliver, J. 2014. Movilidad Erasmus STA: competencias interculturales para Ingenieros de Telecomunicación. JIDTEL'14, UPV.

Notes [Sites consultés le 01-09-2014].

1. Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicación, Asociación Española de Ingenieros de Telecomunicación. 2013. *El Ingeniero de Telecomunicación: perfil socio-profesional*. Madrid. <http://www.coit.es/descargar.php?idfichero=5985>.
2. <http://www.ubifrance.com/es/> et <http://www.opii.upv.es>.
3. <http://www.telecom-lille1.eu/entrepreneuriat>.
4. <http://www.campusfrance.org>.
5. ABET : <http://www.abet.org/>.

Synergies Espagne n°7 / 2014



Enjeux des programmes
bilingues, plurilingues
et de la Coopération



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'Éducation¹) 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 étrangère².

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.*³

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 enquête⁴ 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 bénéfiques 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 :

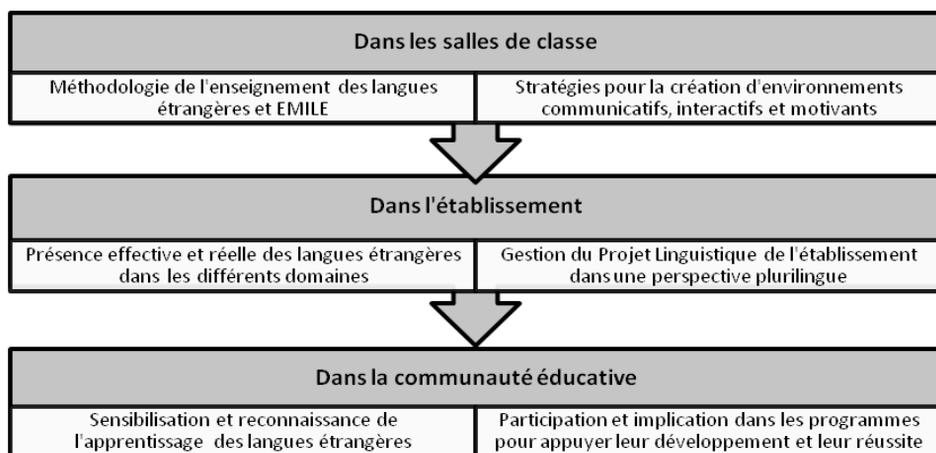


Figure 1 : Des niveaux dans le développement d'un *Plan de présence des langues étrangères*.

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 schéma⁵ 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*⁶, 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 [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
- 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 [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 [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].

Vers des indicateurs qualité pour questionner et faire évoluer les dispositifs d'enseignement bilingue



Pierre-Yves Roux

Centre International d'Études Pédagogiques, France

roux@ciep.fr

Reçu le 13-01-2014/Évalué le 31-03-2014 /Accepté le 30-06-2014

Résumé

Les dispositifs d'enseignement bilingue revendiquent en général des résultats largement supérieurs aux classes « traditionnelles », sur le plan linguistique certes, mais également dans les autres disciplines (DNL - disciplines non linguistiques), notamment grâce à un développement plus important des capacités cognitives des élèves. On prendra cependant ces résultats bruts avec beaucoup de prudence et de recul, en constatant par ailleurs qu'ils sont souvent en-deçà de ceux escomptés, ce qui laisse supposer une marge de progression qualitative plus ou moins importante. Afin de mesurer cette marge de progression et d'identifier les principaux domaines concernés, une expertise qualité peut être mise en œuvre, consistant à comparer le dispositif existant avec le dispositif attendu, défini par des indicateurs à l'intérieur d'un référentiel qualité. Ce référentiel pourra être utilisé dans le cadre d'une expertise interne (ou « autoévaluation guidée ») aussi bien que dans le cadre d'une expertise externe. Les conclusions de ces expertises devront ensuite être analysées et déclinées à l'intérieur d'un plan d'action raisonné visant à améliorer l'efficacité et le fonctionnement du dispositif d'enseignement bilingue.

Mots-clés : enseignement bilingue, qualité, expertise, indicateurs, plan d'action

Hacia unos indicadores de calidad para cuestionar y hacer progresar el sistema de enseñanza bilingüe

Resumen

El sistema de enseñanza bilingüe se arroga en general resultados ampliamente superiores a los alcanzados en las clases « tradicionales », no sólo ciertamente en el campo lingüístico, sino también en las restantes disciplinas (DNL - disciplinas no lingüísticas), en particular gracias a un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos. Sin embargo, estos resultados brutos se deben tomar con mucha cautela y perspectiva, ya que a menudo se encuentran por debajo de los computados, lo que permite suponer un margen de progresión cualitativa más o menos significativo. Con objeto de medir este margen de progresión y de identificar los principales ámbitos implicados, se puede llevar a cabo una evaluación de calidad, que consistiría en comparar el sistema existente con el esperado, definido por indicadores contenidos en un referencial de calidad. Se podrá utilizar este referencial en el marco de una evaluación interna (o « autoevaluación guiada »), así como en el marco de una evaluación externa. Posteriormente, las conclusiones de estas evaluaciones se deberán someter a un análisis en el seno de un

plan de acción razonado que tenga por objeto mejorar la eficacia y el funcionamiento del sistema de enseñanza bilingüe.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, calidad, evaluación, indicadores, plan de acción

Towards indicators of quality in order to question and make progress in the bilingual teaching system

Abstract

The bilingual teaching system generally claims to obtain vastly superior results to those achieved in “traditional” classes, not only in the linguistic field, but also in the remaining disciplines (DNL - non linguistic disciplines), particularly thanks to a better development of the students’ cognitive capacities. Nevertheless, these results must be taken with some caution and perspective, as they often appear below those accounted for, which implies a more or less significant margin of qualitative progression. In order to measure this progression’s margin and to identify the main areas concerned, an evaluation of quality can be implemented, consisting in the comparison of the existing system to the expected one, as defined by the indicators contained in a quality of reference. This reference can be used in the framework of an internal evaluation (or “guided auto-evaluation”), as well as in the framework of an external evaluation. Afterwards, the conclusion of these evaluations will need to be analysed within a reasoned plan of action which aims to improve the efficiency and running of the bilingual teaching system.

Keywords: bilingual teaching, quality, evaluation, indicators, plan of action

Les investissements consentis par les pays européens pour l’enseignement des langues étrangères sont-ils compatibles avec la crise économique actuelle ? Si les études convergent pour reconnaître l’incidence des langues sur le développement des entreprises, notamment à l’international, les systèmes éducatifs ont souvent besoin d’être confortés dans des orientations dont ils peuvent avoir du mal à cerner et à mesurer l’efficacité autant que l’efficience. L’Espagne peut certainement représenter un des modèles les plus intéressants à interroger dans le domaine, et plus précisément à travers son dispositif consacré à l’enseignement bilingue. Dans le contexte actuel, on ne peut en effet faire l’économie (terme employé à dessein) de la question de l’efficacité d’un dispositif à la fois très important quantitativement, mais également extrêmement différencié d’une Communauté à l’autre.

1. Pourquoi une expertise qualitative des dispositifs d'enseignement bilingue

Les dispositifs bilingues, quels que soient leur positionnement institutionnel, leurs finalités ou encore leur architecture sont tous soumis à des enjeux importants, notamment de par l'efficacité présumée qui leur est généralement reconnue. Les systèmes éducatifs ne peuvent donc pas faire l'économie d'un questionnement qualitatif de ces dispositifs, *a fortiori* dans des périodes de crise économique où les notions d'efficience et de rentabilité sont forcément mises en avant, tant par leurs détracteurs que par leurs défenseurs.

Chercher à analyser un dispositif d'enseignement bilingue, c'est tout d'abord partir de quatre axiomes ou de constats, eux-mêmes déclinés en un certain nombre de questions :

Axiome 1 : il s'agit de dispositifs « exigeants », tant pour les systèmes éducatifs dans leur ensemble que pour les établissements, les enseignants, les élèves ou leur famille.

- Question : s'agit-il de dispositifs efficaces, c'est-à-dire dont la valeur ajoutée à la hauteur des exigences induites ?

Axiome 2 : il s'agit de dispositifs coûteux (ou présumés tels). Les coûts supplémentaires s'expliquent généralement par des effectifs plus faibles dans les classes, par le nombre d'enseignants intervenant, par leur formation, par le matériel didactique spécifique, par les contraintes liées à l'organisation des sections, par les indispensables réunions de concertation, etc.

- Question : s'agit-il de dispositifs efficaces, c'est-à-dire dont les résultats sont à la hauteur des investissements budgétaires consentis ?

Axiome 3 : il s'agit de dispositifs pouvant prendre des formes très différentes, surtout dans un pays comme l'Espagne où une autonomie importante est accordée aux Communautés et aux Régions dans le domaine éducatif.

- Question : même s'il ne s'agit pas de comparer entre eux des dispositifs qui ont leur propre histoire et leur propre logique généralement liée à des éléments contextuels, quelles seraient les « bonnes pratiques » et ces pratiques semblent-elles transférables à d'autres contextes ?

Axiome 4 : il s'agit de dispositifs en constante évolution, ne serait-ce que sur un seul plan comptable, mais aussi et souvent pour ce qui est de leur organisation.

- Question : quelle évolution prévoir et anticiper, à court et à moyen termes ?

Ces différentes questions peuvent trouver des éléments de réponse à travers des indicateurs qui, même s'ils ne sauraient revendiquer une quelconque et utopique universalité, peuvent néanmoins se révéler pertinents dans la plupart des contextes d'enseignement bilingue.

2. Vingt indicateurs de qualité pour questionner les dispositifs d'enseignement bilingue¹

Même s'il ne s'agit pas d'indicateurs qualité *stricto sensu*, du moins dans leur formulation, les points exposés ci-dessous peuvent être considérés comme des préalables *a priori* générateurs d'une plus grande efficacité dans les dispositifs d'enseignement bilingue. Ils sont notamment le résultat d'expertises conduites par le Centre international d'études pédagogiques dans le domaine depuis les années quatre-vingt. Ils ont permis la conception et l'élaboration de référentiels qualité spécifiques et ont par voie de conséquence été confrontés aux réalités du terrain à de nombreuses reprises, dans des contextes parfois très différents et pour des dispositifs très contrastés. S'ils ne sont pas forcément tous pertinents pour la totalité des situations d'enseignement bilingue, les questions qu'ils sous-tendent méritent certainement d'être posées, que ce soit sous la forme d'une autoévaluation des dispositifs ou pour représenter une finalité vers laquelle il conviendrait de tendre. Ils doivent par conséquent être lus comme « Pour que le dispositif soit (plus) efficace, il conviendrait qu'il y ait... »

1. Une véritable volonté politique et une appropriation du projet bilingue par les autorités nationales
2. Un argumentaire raisonné, pour un enseignement bilingue d'une part, pour le bilingue francophone d'autre part
3. Un plan de communication interne et externe, complet et raisonné
4. Un cursus complet, voire des opportunités de poursuites d'études post-bac en français
5. Des attentes institutionnelles et pédagogiques élevées
6. Une diversification des cursus, avec des dispositifs concernant notamment l'enseignement professionnel
7. Une valorisation et une reconnaissance officielles des parcours (mention bilingue sur les diplômes par exemple, ou intégration de certifications linguistiques spécifiques)
8. Une promotion de la mobilité étudiante à l'international
9. Une information complète et transparente des familles et des élèves
10. Un réel intérêt des familles, des élèves et des enseignants pour la langue et pour le dispositif bilingue

11. Une formation des enseignants basée sur des référentiels de compétences, et adaptée aux spécificités du bilingue
12. Des formations initiales et/ou continues décloisonnées entre enseignants de langue et de DNL
13. Une articulation langue - DNL raisonnée et institutionnalisée, ainsi que des projets transversaux et transdisciplinaires
14. Des programmes de langue s'appuyant sur des analyses de besoins langagiers (ce qui distinguera le bilingue des cours « à français renforcé »)
15. Des supports d'enseignement adaptés
16. Un chef d'établissement conscient de l'importance de son rôle
17. Un encadrement pédagogique de proximité formé et professionnel (« coordinateurs »)
18. Un encadrement pédagogique institutionnel sensibilisé aux spécificités du bilingue (inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.)
19. Une mise en réseau des établissements pour une mutualisation efficace
20. une institutionnalisation forte et une anticipation des dispositifs pour les pérenniser (éviter « *hasard et coïncidences...* », nommer les enseignants sur profil, etc.)

3. Comment faire évoluer les dispositifs à partir de ces indicateurs ?

Que ce soit dans le cadre d'une autoévaluation ou d'une expertise externe, l'intérêt de la démarche ne saurait se limiter à un seul constat de convergences et d'écarts entre ces indicateurs (qui tiendraient alors lieu « d'attendus ») et un « existant » confronté au principe de réalité. Une fois ces constats effectués, la question demeure en effet entière, à savoir comment passer des conclusions de l'expertise, qu'elle soit interne ou externe, à l'élaboration d'un plan d'action à la fois réaliste et ambitieux, contextualisé, et qui permette de faire évoluer le dispositif vers plus de qualité et d'efficacité ?

La démarche méthodologique suggérée ci-dessous consiste en un sextuple questionnement qui permette, de façon chronologique et pragmatique, l'élaboration d'un plan d'action de ce type, quelle que soit l'appellation qu'on voudra bien lui donner.

3.1. Quelle est la pertinence des indicateurs ?

La première tâche des personnes impliquées serait d'approfondir la réflexion et de s'interroger sur la pertinence réelle des indicateurs proposés. On l'a dit, il ne s'agit que de suggestions qui ne sauraient valoir pour tous les dispositifs et dont la pertinence doit être questionnée et notamment mise en perspective avec d'éventuelles orientations institutionnelles ou des choix stratégiques qui ne peuvent être remis en question.

3.2. Quelle serait la faisabilité des actions incidentes ?

Une fois la pertinence des propositions reconnue, il conviendra de s'intéresser à leur faisabilité, en intégrant notamment le principe de réalité. La réalisation de certains indicateurs, reconnus intéressants, pourra alors être différée dans le temps s'il s'avère qu'elle n'est pas envisageable au vu d'éléments contextuels incidents. Mais on peut aussi penser que cette faisabilité pourra elle-même être interrogée sous la forme de l'identification de ses conditions (cf. point suivant).

3.3. Quelles seraient les conditions de faisabilité pour les indicateurs jugés pertinents mais non faisables

L'étude de conditionnalité consiste à définir les conditions contextuelles techniques, financières, institutionnelles, etc. nécessaires pour la mise en œuvre d'actions reconnues pertinentes mais non-faisables. Dans le cas où les conditions nécessaires ne seraient pas réunies, on se penchera sur la possibilité de leur création, non seulement en identifiant les obstacles majeurs mais aussi en imaginant des solutions à court, moyen ou long termes.

3.4. Quelle priorisation pour les actions retenues ?

Dans l'optique d'une plus grande efficacité, il est clair que toutes les actions suggérées par les conclusions d'une autoévaluation ou d'une expertise externe ne peuvent ni ne doivent être envisagées simultanément. Au-delà d'évidentes chronologies, il conviendrait donc d'établir une priorisation des actions.

L'importance relative des différents domaines, le degré « d'urgence » ainsi que les interactions réciproques devraient permettre d'imaginer une chronologie raisonnée entre les actions retenues et une distribution dans le temps.

3.5. Quelle articulation entre les différentes actions ?

La phase suivante consistera à articuler les actions entre elles et à les mettre en cohérence. Les actions ne valent en effet que si elles se situent dans la même dynamique et en complémentarité. Des passerelles et des articulations devront alors être envisagées, ne serait-ce que parce que l'objectif globalement ambitionné est le même, à savoir améliorer l'efficacité du dispositif.

3.6. Quelle déclinaison de chaque action ?

Les actions retenues devront enfin être développées afin d'envisager leur opérationnalisation et leur mise en œuvre. Les impacts spécifiques devront être fixés, les acteurs identifiés, les rôles et responsabilités de chacun précisés, les pré-calendriers arrêtés, etc. Un cadre logique permettrait alors de développer le projet et de faire apparaître les indicateurs sous la forme de finalités.

En guise de conclusion...

De par les ambitions qu'ils affichent, les dispositifs bilingues ont une véritable obligation, non seulement de résultats, mais aussi de progression dans la perspective de la recherche de l'excellence souvent annoncée. La mise à plat de l'existant et la mise en perspective de cet existant constaté avec des attendus prédéterminés sous la forme d'indicateurs qualité, contribueront à faire évoluer les dispositifs et à les rendre plus attractifs, en permettant de dégager des objectifs qu'on peut espérer raisonnés et contextualisés, à la fois ambitieux et réalistes.

Note

1. On trouvera une bibliographie sélective concernant l'enseignement bilingue sur le site suivant : http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement_bilingue.pdf [consulté le 10-01-2014].

Parcours d'avenir : l'atout d'une éducation à la française



Isabelle Marchi-Barboux

Ancienne Conseillère Culturelle Adjointe

Ambassade de France, Espagne

isabelle.marchi-barboux@diplomatie.gouv.fr

Reçu le 17-02-2014 / Évalué le 16-04-2014/Accepté le 30-07-2014

Résumé

Cet article présente la spécificité des lycées français à l'étranger, montrant comment se construit une forme d'identité culturelle plurielle chez les élèves. La situation de bilinguisme, voire de multilinguisme observée dans les lycées français d'Espagne, favorise l'émergence d'une éducation de qualité où la façon d'apprendre à la française devient une référence éducative internationale. C'est aussi l'occasion d'évoquer le rôle de laboratoire interculturel des sections de BACHIBAC implantées dans le système éducatif national, dans lesquelles l'usage de la langue française dépasse le cadre de la simple maîtrise des compétences linguistiques. Il est enfin important de rappeler combien tous ces dispositifs dépendent de la volonté des autorités politiques des pays et de l'engagement des enseignants et des parents qui font le choix d'une école différente et porteuse d'avenir.

Mots-clés : discipline non linguistique, éducation bilingue et multiculturelle, langue française, lycée international

Recorrido de futuro: la baza de una educación "a la francesa"

Resumen

Este artículo presenta la especificidad de los liceos franceses en el extranjero, mostrando cómo se construye una forma de identidad cultural plural entre los alumnos. La situación de bilingüismo, incluso de multilingüismo, observada en los liceos franceses de España, favorece la emergencia de una educación de calidad, donde el modo de aprender 'à la française' se convierte en una referencia educativa internacional. Este artículo también alude al papel de laboratorio inter-cultural de las secciones de BACHIBAC implantadas en el sistema educativo nacional, en las cuales el uso de la lengua francesa es mucho más que el simple dominio de las competencias lingüísticas. Finalmente, importa recordar asimismo hasta qué punto todos esos dispositivos dependen de las autoridades políticas y del compromiso de los profesores y de los padres a la hora de elegir una escuela diferente y plena de futuro.

Palabras clave: asignatura no lingüística, educación bilingüe y multicultural, lengua francesa, escuela internacional

A route towards the future: the advantage of an education in the French way

Abstract

This article presents the specificity of the French high schools abroad, showing how the pupils build a shape of plural and cultural identity. The situation of bilingualism, even multilingualism, observed in the French schools of Spain, encourages the emergence of a quality education where the French style of learning becomes an educational and international point of reference. This article also alludes to the role of an intercultural laboratory enacted by the sections of BACHIBAC implanted in the national educational system, in which the use of the French language is much more than a simple command of language skills. Finally, it is also important to recall to what extent all these plans depend on both local authorities and the commitment of teachers and parents when choosing an alternative school, full of future.

Keywords: non linguistic teaching, bilingual and multicultural education, French language, international school

Introduction

Les élèves des lycées français à l'étranger font souvent ressortir leur fierté d'appartenir à un grand réseau d'enseignement français dans le monde. Que représente ce parcours ? En quoi est-il singulier ? Comment cette forme de scolarité participe-t-elle à la construction d'une identité biculturelle et plurilingue¹ ? Quel avenir pour tous les jeunes élèves qui font le choix d'apprendre grâce et avec la langue française ?

1. Le lycée français : une marque identitaire originale

Pour beaucoup d'élèves, le choix du lycée français est un choix familial. Les parents, voire même les grands parents y sont allés. La trajectoire est donc souvent toute tracée et l'élève qui débute l'école française dès son plus jeune âge ne perçoit son impact réel que tardivement. Mêlé à des enfants de toutes nationalités, confronté à la langue du pays d'accueil et au français comme langue d'enseignement, l'élève construit ses apprentissages dans un univers de références multiples. Les formes de socialisation passent par une acculturation aux règles et principes de l'enseignement français mais s'entremêlent aussi des histoires de vie des camarades qui ont vécu dans un autre pays, ont sillonné de nombreux continents avec leurs parents ou sont tout simplement nés sur place. Les anciens élèves sont nombreux à se souvenir de l'école maternelle où ils ont appris en deux langues à jouer, lire, compter, réciter des poésies. Cette marque identitaire se consolide tout au long de la scolarité.

L'inter et le multiculturel dans un établissement français se côtoient, s'affrontent, s'enrichissent mutuellement. Cette identité plurielle se construit à partir de cette

mosaïque d'expériences, d'émotions, de plaisirs. Les jeunes français et espagnols formés, avec d'autres, sur les bancs de la même école se forment sans le savoir un avenir commun. En ce sens, la langue française, les idées et les valeurs qu'elles portent sont synonymes dès le plus jeune âge, de cohésion, d'ouverture d'esprit mais aussi d'esprit critique. Il n'est pas inutile de rappeler les valeurs d'universalisme et aussi de modernité que véhiculent les programmes scolaires français en précisant qu'à l'étranger, le curriculum d'enseignement sait prendre en compte les spécificités du pays². Le fait que les activités d'apprentissage soient contextualisées créent un rapport au savoir différent. Les enseignants, pour la plupart des titulaires de l'éducation nationale française résidant dans le pays, sont eux aussi à cheval sur deux cultures, deux façons d'enseigner, deux langages. Des enseignants du pays dispensent également certaines matières. Il n'est pas rare dans une classe d'un lycée français que les élèves ou l'enseignant aient recours à l'espagnol pour approfondir un point incompris. L'apprentissage en situation bilingue facilite cette flexibilité d'esprit, ce maniement des concepts au travers de la médiation d'une langue ou de plusieurs langues qui ne sont pas les langues maternelles de l'apprenant.

Plus que l'apprentissage fonctionnel d'une langue de communication, le français dans un lycée français devient un vecteur de pensée, une façon de raisonner et de comprendre le monde.

2. De fortes chances de faire partie d'une élite sociale, culturelle, intellectuelle, économique, dans un espace professionnel de plus en plus mondialisé

La langue et la culture françaises en Espagne, loin d'être affaiblies par les crises économiques européennes, ont gardé une vitalité incontestable. Les apprenants de français ont compris qu'il s'agit là d'un plus indéniable pour faciliter la mobilité et l'employabilité des jeunes et des adultes. Les anciens élèves des lycées français privilégient les études longues dans les meilleures universités, profitant largement de l'atout que représentent les nombreux double - diplômés franco-espagnols au niveau master. Ils construisent et développent assez facilement des compétences plurilingues qui les aideront ensuite dans leurs études et leurs projets de vie. Les sciences politiques, les études de médecine, d'architecture sans oublier le droit, le commerce ou les sciences de l'ingénieur constituent les filières de prédilection des anciens élèves. L'esprit « réseau » existe et de nombreux lycées disposent d'associations d'anciens qui se fédèrent au-delà des frontières avec le français en partage.

Le français devient vite un atout commun pour accéder au marché du travail francophone et international, en quête de jeunes talents plurilingues. Les anciens élèves le savent et n'hésitent pas à garder le contact entre eux, à mutualiser leurs

expériences grâce aux moyens modernes de communication. Excellente carte de visite pour beaucoup, l'enseignement secondaire dans un lycée français s'avère être un plus indéniable en terme de carrière professionnelle, imprimant une marque originale au parcours de formation réalisé.

Témoignages d'anciens élèves de lycées français d'Espagne³

Au lycée français, j'ai surtout appris à raisonner, à travailler de manière efficace, à avoir un esprit critique et développer une capacité de travail importante qui me sert énormément *pour mon projet de recherche*.

J'ai appris parfaitement la langue française, la langue anglaise aussi et si un jour je suis maman, sans doute je choisirai l'éducation française pour mes enfants.

Les études françaises sont enrichissantes car on structure la pensée. J'ai vraiment appris à ne pas seulement emmagasiner des connaissances mais à les appliquer. Le lycée français m'a fait grandir...

La méthode humaniste de l'éducation à la française est essentielle et aussi l'importance que l'on accorde aux activités extra-scolaires : l'art, la culture, la *connaissance globale de la société*.

Pour les sciences politiques, c'était très important pour moi d'avoir appris à débattre, à échanger des idées.

J'y ai trouvé un vrai esprit d'ouverture vers d'autres cultures, d'autres nationalités, j'ai le sentiment d'appartenir à un *réseau et c'est très important*.

Témoignage d'une directrice des ressources humaines

Les jeunes qui ont reçu une éducation à la française ont toujours une tête très bien faite. J'apprécie particulièrement leur capacité d'adaptation, leur intelligence culturelle et leur facilité à prendre des perspectives à 360 °. (Alessia Diamandidis)

3. L'enseignement français : un référent dans la concurrence internationale

Les établissements français dans un pays européen comme l'Espagne représentent un poids considérable, marqué par une longue tradition de préparation du baccalauréat, une valeur sûre aux yeux de nombreuses familles. En moyenne 600 à 700 bacheliers (français, espagnols ou de pays tiers) obtiennent haut la main ce précieux sésame d'entrée dans les meilleures universités. Le taux de réussite est impressionnant (presque 100%) et le fait que 80% des élèves obtiennent une mention (dont un sur trois une

mention bien ou très bien) témoigne de l'excellence pédagogique des 22 établissements implantés en Espagne (dans 10 communautés autonomes sur 17).

Fort de ses 20 000 élèves scolarisés dans 22 établissements, le réseau d'enseignement français constitue une offre éducative alternative à l'enseignement local. Il entre en compétition avec les nombreuses écoles privées du pays⁴ mais aussi avec les écoles internationales (anglophones, allemandes, suédoises, américaines, européennes, italiennes...) qui scolarisent environ 45 000 élèves en Espagne.

Dans un paysage éducatif de plus en plus privatisé et internationalisé, le fait d'avoir le français en partage (et bien d'autres choses) n'est pas anodin. Il sert de balise, de repère et sans doute de garde-fou à une forme d'éducation anglo-saxonne galopante. Le lycée français est un référent éducatif en Espagne.

Le défi pédagogique pour les enseignants qui enseignent le et en français est double. Il s'agit de mener leurs élèves à un niveau d'excellence académique, qui a forgé la réputation de l'école française, tout en prenant en compte les différents rythmes d'apprentissage d'élèves issus de milieux socio-culturels de plus en plus hétérogènes. C'est ainsi que l'enseignement français à l'étranger, habitué à scolariser d'excellents élèves, s'est engagé depuis plusieurs années dans une logique d'individualisation des parcours des élèves. L'approche par compétences est venue remettre en question les approches trop transmissives, la pédagogie de l'école française s'en est vue transformée, notamment en ce qui concerne l'évaluation des acquis des élèves inscrite désormais dans une logique d'évaluation positive et continue de 3 ans à 17 ans. Des groupes de progrès, des groupes de compétences notamment en langue ont pris place dans l'emploi du temps des élèves en veillant à que cette nouvelle forme d'organisation pédagogique porte elle aussi l'excellence du système éducatif français.

4. Le BACHIBAC : une dimension pédagogique et politique d'importance

Depuis 2010, et grâce à un accord de coopération entre les gouvernements des deux pays, 43 établissements espagnols préparent leurs élèves (presque exclusivement espagnols) à la délivrance simultanée du *bachiller* espagnol et du baccalauréat français. Sélectionnés sur leur niveau de compétence linguistique en français (niveau B1), les élèves bénéficient ainsi d'un tiers de leur programme enseigné en langue française. Des besoins de formation des professeurs se sont rapidement fait sentir, tant sur le plan linguistique et les contenus disciplinaires à enseigner en français tout d'abord (histoire et géographie ; langue et littérature française), que sur celui de la didactique de cet enseignement original⁵. Les professeurs espagnols bénéficient chaque année d'actions de formation continue organisées par le service de coopération et d'action

culturelle en lien avec les *consejerías de educación*⁶. « A quels moments utiliser la langue étrangère dans la séquence d'apprentissage, doit-on introduire des notions ou concepts nouveaux en langue française ou au contraire privilégier la communication en langue française dès lors que les contenus sont maîtrisés par l'élève ? » Autant de questions simples qui permettent à la fois de réfléchir à la fonction de la langue française mais aussi à l'approche didactique qui sous-tend cet apprentissage. Enseigner l'histoire en langue française par exemple dépasse le simple cadre de la maîtrise d'un vocabulaire spécifique. Il s'agit d'intégrer l'approche des faits historiques « à la française », de faire comprendre aux élèves l'importance des sources, le poids et le rôle du document, l'intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Prétexte à une approche comparative avec l'enseignement espagnol (davantage basé sur la mémorisation), le cours de BACHI-BAC devient un formidable laboratoire interculturel⁷. Cet exemple montre combien la coopération entre deux systèmes éducatifs est ainsi source d'enrichissement et d'émancipation pour les élèves, combien l'usage de langue française dépasse le cadre de la simple maîtrise de compétences linguistiques. Le fait que le diplôme officiel de chaque état soit délivré à l'issue de la scolarité, ouvrant ainsi largement les possibilités de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur de chaque pays⁸ est un puissant facteur de motivation tant pour les élèves, leur famille que les enseignants. En basant ce dispositif sur un système de confiance réciproque, les autorités éducatives françaises et espagnoles lui donnent une véritable dimension politique puisque la même démarche est engagée du côté français avec près de 70 sections BACHIBAC en langue espagnole.

En conclusion

L'éducation joue un rôle déterminant dans les parcours des jeunes européens et européennes. La responsabilité des états et des régions dans ce domaine est indéniable. Le réseau scolaire français en Espagne est largement subventionné par l'Etat français et est soutenu par les autorités locales. Il repose aussi pour une large part sur les contributions financières des familles. Les dispositifs bilingues complémentaires, comme celui du BACHIBAC, ne pourraient voir le jour sans un engagement des autorités politiques de chaque pays. La confiance réciproque et mutuelle est donc au rendez-vous.

L'engagement des enseignants au service de la réussite de ces formes de scolarisation basées sur un usage et une pratique de la langue de l'autre est déterminant. Les réseaux pédagogiques qui viennent en appui à ces dispositifs jouent un rôle essentiel qu'il s'agisse de la formation des enseignants, l'élaboration de ressources spécifiques ou encore le soutien à des projets éducatifs innovants. Le rôle de l'ambassade de France est de les encourager et les soutenir. Les actions de coopération menées en Espagne

montrent combien la modernisation et le développement de dispositifs d'enseignement traditionnels constituent un atout pour l'avenir. Il faut commencer dès le plus jeune âge à donner envie aux enfants d'apprendre de multiples façons, à utiliser des registres de langues variées, à se projeter dans des études voire des emplois qui, très certainement, se situeront au-delà des frontières nationales.

Bibliographie

Laparra, M. 1999. « Rapport à la langue, rapport au savoir, rapport à l'Autre ». *Tréma* [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 01 octobre 1999, [Consulté le 28 janvier 2014]. URL : <http://trema.revues.org/1678>

Duverger, J. 2008. « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », *Tréma* [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, [Consulté le 13 février 2014]. URL : <http://trema.revues.org/137>

Marchive, A. 2008. « La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques ». Presses universitaires de Rennes, In : *Revue française de pédagogie* 2008/4, n° 165.

Sur la double délivrance du bac français et du baccalauréat espagnol <http://www.education.gouv.fr/cid52327/le-bachibac.html>, [Consulté le 28 janvier 2014].

Notes

1. Des témoignages d'étudiants anciens élèves du système éducatif français en Espagne ont été recueillis lors du colloque de Valence de mai 2013 « Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne », Universitat de València, Espagne. Ils ont montré combien l'éducation française et bilingue reçue avait été pour eux un succès pour la construction de leur identité et avait eu un rôle déterminant pour leur orientation professionnelle.
2. En Espagne : un enseignement de « sociales » à la place de l'histoire-géographie et de « lengua y literatura » à la place de la langue vivante sont assurés en lien avec le service pédagogique de l'AEFE. Les lycéens préparent également des modules spécifiques d'accès à l'université espagnole.
3. Recueilli au cours de la table ronde organisée par l'ambassade de France à Madrid « parcours d'avenir : l'atout du français » juin 2012.
4. On estime à 40% le nombre d'élèves scolarisés dans des établissements privés en Espagne.
5. EMILE : *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*
6. Autorité régionale éducative
7. Les « sociales » enseignées au lycée français reposent sur un programme espagnol.
8. Les titulaires du Bachibac sont dispensés du test linguistique à l'entrée dans les universités françaises. Pour les universités espagnoles, l'accès à l'université est conditionné par une note spécifique (numerus clausus dans les filières les plus sélectives). Ce mode d'accès est cependant en cours de changements.

Les enquêtes sociolinguistiques et la « diffusion-réception »
du français à l'étranger : le cas de figure des lycées français
de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger



Frédéric Mazières

Docteur en Sciences du langage/Didactique des
langues et des cultures (Paris III), France
fmcolecua@hotmail.fr

Reçu le 10-03-2014 / Évalué le 10-05-2014 / Accepté le 30-07-2014

Résumé

Pour diffuser une langue, le paramètre de la réception est aussi important que celui de la diffusion ministérielle. D'où notre concept de « diffusion-réception ». Les enquêtes contribuent à la contextualisation de la diffusion linguistique. Par conséquent, celle-ci peut prendre appui sur les résultats d'enquêtes sociolinguistiques menées, par exemple, auprès des élèves des lycées français de l'étranger. Les applications de cette méthode de diffusion sont nombreuses et concernent plusieurs domaines des sciences humaines : sociolinguistique, sociolinguistique éducative, sociodidactique mais aussi macrosociolinguistique.

Mots-clés : sociolinguistique éducative, sociodidactique, politiques et planifications linguistiques, diffusion/réception de la langue française à l'étranger, enseignement/apprentissage de la langue française à l'étranger

Las encuestas sociolingüísticas y la “difusión-recepción” del francés en el extranjero: el ejemplo de los liceos franceses de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero

Resumen

Para difundir una lengua, el parámetro de la recepción es tan importante como el de la difusión ministerial. De ahí nuestro concepto de « difusión-recepción ». Las encuestas lingüísticas contribuyen a la contextualización de la difusión lingüística. Por lo tanto, la difusión lingüística puede apoyarse en los resultados de las encuestas hechas, por ejemplo, a los alumnos de los liceos franceses del extranjero. Las aplicaciones de este método de difusión son numerosas y conciernen varios aspectos de las ciencias humanas: sociolingüística, sociolingüística educativa, sociodidáctica y macrosociolingüística.

Palabras clave: sociolingüística educativa, sociodidáctica, políticas y planificaciones lingüísticas, difusión/recepción de la lengua francesa en el exterior, docencia/aprendizaje de la lengua francesa en el exterior

Sociolinguistic surveys and the “diffusion-reception” of French abroad: the example of French high schools of the Agency for the French Teaching Abroad

Abstract

In order to diffuse a language, it is as important to take into account reception as well as ministerial diffusion, thence our concept of “diffusion-reception”. The linguistic surveys contribute to the contextualization of linguistic diffusion. Therefore, the linguistic diffusion can rely on the survey results carried out on French high schools’ pupils abroad, for instance. The applications of this method of diffusion are numerous and concern several aspects of human sciences: sociolinguistics, educational sociolinguistics, sociodidactics and macrodidactics.

Keywords: educational sociolinguistics, sociodidactics, linguistic politics and planning, diffusion/reception of French language abroad, teaching/learning of French language abroad.

Introduction

Dans les années 2005 et 2006, nous avons conduit trois enquêtes sociolinguistiques auprès des élèves du lycée français de Bogotá (Colombie). Ces enquêtes portaient, essentiellement, sur leurs perceptions de la langue française, des Français et de la France. Cet article est consacré à une présentation des résultats de ces travaux et à une discussion sur leurs implications.

Nous optons pour une approche contextualisée de la diffusion linguistique. Nous sommes persuadé que les résultats d’enquêtes sociolinguistiques, réalisées auprès d’apprenants de langue, peuvent non seulement contribuer à la conception de curricula (champ de la *sociolinguistique éducative*), de planifications linguistiques contextualisées - voire de politiques linguistiques de l’État français (champ de la *macrosociolinguistique*) - mais aussi à l’amélioration de l’enseignement dispensé, par exemple, dans les lycées français (champ de la *sociodidactique*).

À cette fin, nous avons conçu, à partir de l’approche systémique, la notion de « diffusion-réception ». Les ministères et les opérateurs concernés par la diffusion linguistique (et culturelle), et leurs « relais » à l’étranger (Service de Coopération et d’Action Culturelle), pourraient davantage tenir compte des effets de leur diffusion sur les élèves-récepteurs.

Diffuser de la même manière, partout dans le monde, sans tenir compte de la spécificité des profils, des habits et des discours épilinguistiques des apprenants, qu’elle que soit leur nationalité, pourrait représenter une erreur d’appréciation, de « logistique linguistique ». À ce titre, la mise en place d’enquêtes sociolinguistiques peut

contribuer à améliorer la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger. C'est, du moins, notre postulat. Ainsi, notre méthode de diffusion du français peut être appliquée, *mutatis mutandis*, dans tous les lycées français, et notamment dans les nombreux établissements bi-nationaux d'Espagne, ceci d'autant plus que nous y retrouvons le même type de bilinguisme dominant franco-espagnol.

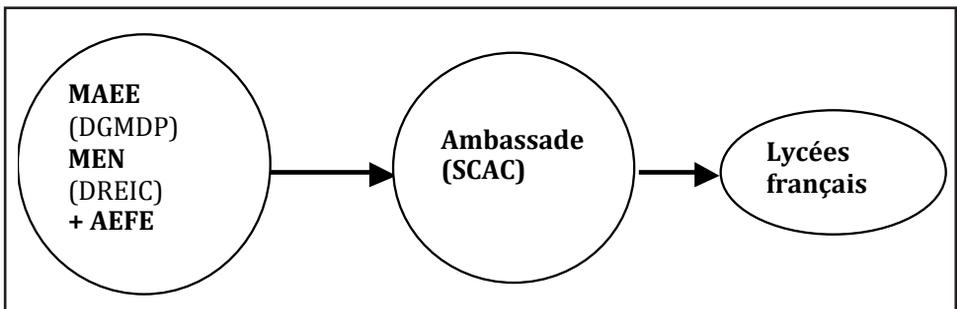
Notre texte est organisé de la façon suivante : nous commencerons par présenter les contextes généraux des enquêtes, leurs modalités d'administration et leurs résultats. Dans une deuxième partie, nous évoquerons les implications sociodidactiques, curriculaires et macrosociolinguistiques de ces travaux.

1. Contextes, modalités d'administration et résultats des enquêtes

1.1 Contextes

1.1.1 Contextes administratifs

Les lycées français sont gérés, à l'étranger, par les Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) des ambassades de France, et, depuis la France, par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), qui est l'un des opérateurs du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE). Ils font partie, par conséquent, du réseau culturel français de l'étranger. Afin de mieux comprendre la structure administrative dont font partie les lycées français, voici une première représentation graphique :



Ce schéma illustre la relation entre les Ministères de tutelle, les postes diplomatiques et les structures scolaires, en l'occurrence les lycées français.

1.1. 2 Le terrain des enquêtes

L'origine des lycées français (désormais « LF »), leur raison d'être, est de scolariser les enfants d'expatriés français. De nos jours, ces établissements français de l'étranger sont également fréquentés par des élèves nationaux. Mais, même si le groupe des élèves locaux est plus nombreux, comme c'est souvent le cas¹, la langue et la culture françaises restent les valeurs dominantes. Enfin, le milieu social des élèves est très favorisé. Les LF représentent des lieux de contacts voire de conflits interculturels entre toutes les communautés sociolinguistiques qui y sont scolarisées. Les langues et les cultures des apprenants peuvent être ainsi des objets de luttes d'influence. Les stéréotypes² qui y circulent en sont les signes.

1.2 Modalités d'administration des enquêtes

1.2.1 La méthode par « quotas³ »

Une enquête d'opinion permet de connaître l'opinion générale d'une population en interrogeant seulement une partie de cette population. Cette technique nous permet de ne pas interroger tous les élèves de la « section » lycée. Pour avoir un échantillon vraiment représentatif, il faut choisir des variables pertinentes. Or, les critères classiques de sélection (« sexe », « âge », « catégorie socio-professionnelle » ou CSP) ne sont pas, ici, pour les raisons suivantes, judicieux :

- a. Les élèves n'exercent pas de professions. On ne peut les classer dans les CSP ;
- b. Le sexe des interrogés n'a pas d'incidence, *a priori*, sur de nombreuses réponses. Nous avons essayé, cependant, à titre expérimental, d'analyser certaines réponses, en fonction du « sexe » des élèves ;
- c. Comme l'échantillon comporte des élèves de 15 à 19 ans et que les écarts d'âge, par conséquent, ne sont pas importants, la variable de l'âge n'a pas, non plus, beaucoup d'incidence sur de nombreuses réponses.

Nous avons donc préféré les variables suivantes : le niveau d'étude et la nationalité.

1.2.2 Le niveau d'étude

Dans les lycées français, les classes ne sont pas constituées, *a priori*, en fonction des nationalités et des langues maternelles des élèves. Les élèves, qu'ils soient hispanophones, francophones ou anglophones reçoivent la même éducation, suivent les mêmes curricula, élaborés par le Ministère de l'Éducation Nationale français. Nous avons respecté cette logique interne en privilégiant le critère « niveau d'étude ». De surcroît,

ce choix nous a permis de tenir compte des différentes « sections » suivies par les élèves. Ainsi, notre échantillon ne privilégie pas les élèves scientifiques ou les élèves littéraires.

1.2.3 La nationalité

Au LF de Bogotà, nous trouvons plusieurs nationalités : des Français ; des Franco-Colombiens (environ 21 %) ; des Colombiens (environ 77 %) ; et des élèves ayant d'autres nationalités ou « élèves-tiers » (2 %)⁴. Comme le fait l'administration elle-même, dans ses statistiques et dans la répartition des élèves dans les classes, nous avons choisi de regrouper les Français et les Franco-Colombiens. En effet, un Français qui vit en Colombie est en situation d'« interculturelité » entre la culture colombienne et la culture française, il en est de même pour un Colombien qui étudie au LF. Si nous avions, malgré tout, séparé les Français des autres groupes sociolinguistiques, il eût fallu partir à leur recherche dans toutes les classes de la « section » lycée. De surcroît, il n'y avait plus qu'un Français en « Terminale » au moment de l'enquête. L'opinion des Français ne représente plus un grand poids dans cette section.

1.2.4 Le problème soulevé par les « Franco-Colombiens⁵»

Même si le critère de la nationalité semble important dans un contexte interculturel, il faut cependant prendre des précautions dans la manipulation de ce paramètre. On ne doit pas confondre nationalité (politique) et profil linguistique. Les nationalités ne reflètent pas les habitudes linguistiques des élèves. Le profil linguistique nous intéresse davantage que le profil administratif. Même si les élèves utilisent, dans l'établissement, le français et l'espagnol, en est-il de même chez eux ? Il faut nuancer : les élèves français qui ont des parents français sont sans cesse en contact, chez eux, avec la langue et la culture françaises. Les élèves colombiens n'ont de contacts avec la langue et la culture française qu'au lycée.

Et qu'en est-il pour les Franco-Colombiens ? La plupart d'entre eux, même s'ils sont, d'« un point de vue administratif », français, ne s'expriment pas toujours, chez eux, en français. Pour certains d'entre eux, ce sont leurs grands-parents qui sont nés en France. Le profil des nationalités, compte tenu des difficultés à le définir avec précision, ne peut pas, par conséquent, constituer une variable prioritaire. Le tableau suivant permet de visualiser les effectifs de la section lycée, les nationalités des élèves, leurs profils linguistiques ainsi que tous les pourcentages correspondants :

1.2.5 Répartition des élèves et des questionnaires (première enquête) :

Niveaux	Effectifs	%	Nationalités	Effectifs	
Secondes	115 élèves	34%	Colombiens :	76	68%
			Français et Franco-colombiens:	35	32%
Premières	127 élèves	37%	Colombiens	93	73,5%
			Français et Franco-colombiens:	33	26,5%
Terminales	97 élèves	29%	Colombiens :	86	89 %
			Français et Franco-colombiens :	10	11 %

Nous pouvons répartir les questionnaires de la manière suivante :

Niveaux :	Nombre de questionnaires par « niveau » :	Nombre de questionnaires par « profil linguistique » :
Secondes :	34	Colombiens : 23
		Franco-colombiens: 11
Premières :	37	Colombiens : 27
		Franco-colombiens: 10
Terminales :	29	Colombiens : 26
		Franco-colombiens: 3

1.2.6 Nombre et typologie des enquêtes

Nous avons réalisé, entre 2005 et 2006, trois enquêtes : une enquête préliminaire « semi-directive », une première enquête « directive » (auprès des élèves scolarisés de l'époque), une seconde enquête directive (auprès des anciens élèves).

1.2.7 Traitement des réponses

Traitement des réponses aux questions de fait et fermées :

Les questions fermées posent moins de problèmes car les réponses sont bipolaires, un traitement statistique est rapide.

Traitement des réponses aux questions d'opinion et ouvertes :

L'enquête préliminaire nous a permis de relever les réponses les plus fréquentes des élèves et de les transformer en catégories de réponses ou codes. Ensuite, nous avons utilisé cet ensemble de réponses les plus fréquentes pour concevoir un questionnaire fermé.

1.2.8 Posture de l'enquêteur

Comme nous étions professeur dans ce même lycée, nous étions naturellement immergé dans les groupes d'élèves étudiés (observation participante). Mais, en sciences sociales, l'enquêteur doit contrôler son implication dans l'observation sans pour autant l'annuler. Ainsi, afin de ne pas perturber les élèves par notre présence (certains élèves nous connaissaient), ils ont répondu aux questionnaires pendant leurs cours habituels, avec leurs professeurs habituels.

1.3 Quelques résultats

Nous nous contenterons, ici, de présenter les résultats des enquêtes, nous expliquerons, leurs implications dans la deuxième partie de cet article.

1.3.1 Première enquête

A. Les habitus culturels

Nous avons voulu connaître les caractéristiques de la culture française scolaire des élèves. À cette fin, nous leur avons proposé d'énumérer les symboles culturels qu'ils ont retenus au cours de leur scolarité au LF.

D'après les résultats de cette première enquête, les connaissances des élèves sont : trop commerciales (exemple : film le plus cité : *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*) ; trop touristiques (exemple : monument le plus cité : la Tour Eiffel) ; trop vieilles (exemple : auteur le plus cité : Victor Hugo).

Par ailleurs, nous apprenons que, en dehors de leur scolarité au LF:

- 77% des élèves ne regardent pas régulièrement TV5 ;
- 72% des élèves n'assistent pas aux manifestations culturelles organisées par l'Ambassade de France.

Nous constatons également que :

- 84% des jeunes filles désirent vivre en France, contre 70% des garçons ;
- 62% des élèves souhaiteraient vivre dans un autre pays francophone que la France. Parmi les pays francophones proposés, c'est le Canada qui est le plus souvent cité (40%).

B. Les stéréotypes positifs et négatifs

Les enquêtes nous ont permis de prendre connaissance d'une partie de l'imaginaire linguistique des apprenants grâce au recueil de leurs discours épilinguistiques sur la France, les pays francophones (pays-cibles), les Français (locuteurs-cibles) et la langue française (langue-cible).

En effet, nous apprenons que, pour la plupart des élèves :

- La langue française est « plus belle » (63%) et « plus romantique » que la langue anglaise (67%), etc ;
- Les Français sont : « orgueilleux » (77%), « égocentriques » (53%), « froids » (63%), « peu ouverts » (44%), « xénophobes » (49%), etc ;
- La France n'est pas un pays hospitalier (44%), a des problèmes sociaux (68%), etc.

1.3.2 Deuxième enquête

Grâce à la deuxième enquête, nous apprenons que :

- 55% des anciens élèves, notamment ceux qui ont entre 26 et 40 ans, souhaitent suivre des cours de langue française, notamment dans le cadre de conversations (23%) ;
- 76% des anciens élèves souhaitent suivre des cours de culture française, et, notamment, de cinéma (28%), etc.
- 54% des anciens élèves ne regardent pas TV5 ; 70% d'entre eux trouvent les programmes peu intéressants, etc.

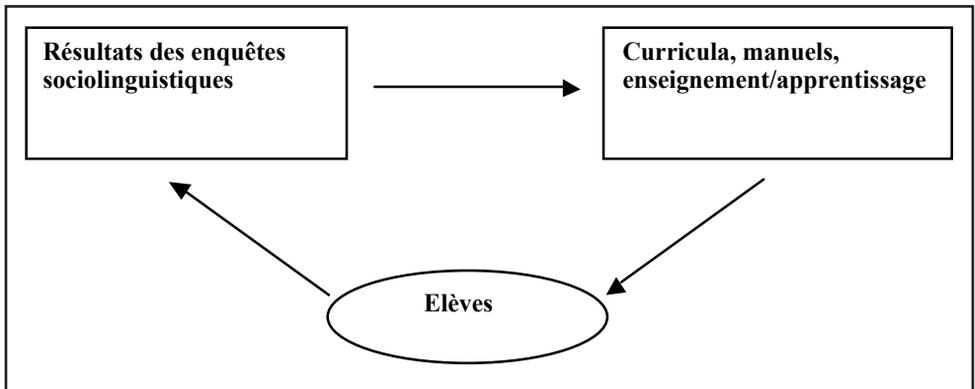
2. Impacts des enquêtes

Nous allons examiner, dans cette deuxième partie, les nombreuses applications des résultats des enquêtes. En effet, nous avons adopté, à partir de l'axe méthodologique « empirico-inductif » (Blanchet, 2000 : 27 et suiv.), une démarche inductive, qualitative et « compréhensive », qui donne la priorité aux données empiriques. Les enquêtes doivent aboutir, à partir de ces données, à des actions sur le réel et à une validation par

le réel (niveau praxéologique). Nous pouvons nous servir des résultats pour concevoir des actions éducatives (curriculaires), didactiques, linguistiques, macrosociolinguistiques ou culturelles.

2.1 Au niveau des curricula (sociolinguistique éducative) et de l'enseignement du français (sociodidactique)

Voici, en premier lieu, une deuxième représentation graphique qui nous permet de synthétiser notre approche sociolinguistique de la construction curriculaire et de l'enseignement contextualisés :



En effet, nous pouvons, à partir des résultats de nos enquêtes, commencer par modifier quelques modalités de l'enseignement dispensé dans les LF et par réformer, afin de les contextualiser, les curricula.

Nous remarquons que l'impact didactique et curriculaire des enquêtes sociolinguistiques, dont la mise en place pourrait être régulière, continue ; l'homéostasie serait, à ce moment-là, permanente.

2.1.1 Un « étrange » bilinguisme

La politique curriculaire de l'AEFE offre quelques curiosités :

Dans les LF, le nombre d'élèves nationaux dépasse désormais le nombre d'élèves français. Cette évolution sociolinguistique semble ignorée par l'AEFE, puisqu'elle continue à diffuser dans ces établissements les programmes officiels français, ceux de la France « métropolitaine ». Or, les curricula ministériels ne sont pas prévus pour des

élèves bilingues, encore moins pour les élèves des LF de l'étranger. Dès lors, comme les curricula ne sont pas contextualisés, leur usage, par l'AEFE, est paradoxal, ceci d'autant plus que les manuels scolaires aussi sont édités en France. Cependant, le site Internet de l'AEFE, tout en faisant mention du bilinguisme, indique que les lycées appliquent les programmes officiels de la France « métropolitaine ». La contradiction est de taille. Un programme d'enseignement, conçu pour des élèves français, ne peut pas tenir compte de tous les bilinguismes locaux. Les décideurs de l'opérateur français devraient choisir, enfin, entre curricula « universels » et curricula contextualisés, entre fils d'expatriés français et élèves locaux.

Les politiques curriculaires de l'AEFE pourraient illustrer le concept d'« irrationalité curriculaire » (Jonnaert, 2011). En effet, selon lui, un curriculum doit être contextualisé. Or, en l'exportant, les décideurs français le décontextualisent. Le risque encouru est de rendre les contenus d'enseignement si éloignés des pratiques ou des « habitus » scolaires des élèves locaux, qu'ils ne peuvent les assimiler correctement.

Comme, par ailleurs, les politiques curriculaires de l'AEFE ignorent les spécificités des profils sociolinguistiques des apprenants, ils ne se trouvent plus, à l'étranger, au centre de l'apprentissage. Elles ignorent également leurs habitus linguistiques et culturels.

Les LF pratiquent un « étrange bilinguisme ». Tout se passe comme si tous les élèves étaient des élèves français, alors qu'ils ne le sont pas. On ne tient pas assez compte de leurs cultures maternelles et de leurs repères affectifs. L'enseignement et l'apprentissage du français sont peu naturels, source potentielle d'un malaise, autant chez les enseignants que chez les enseignés, notamment chez les élèves les plus fragiles. Des troubles de l'apprentissage ont même été observés (Vivet, 2000). Cette politique curriculaire signifierait-elle, en fait, un refus des plurilinguismes locaux ? Exprimerait-elle une forme d'idéologie linguistique ?

2.1.2 Éléments de sociodidactique

Nous allons examiner, dans ce paragraphe, quelques implications didactiques des résultats des enquêtes sociolinguistiques.

Il existe des liens entre, d'une part, représentations et, d'autre part, comportements culturels et langagiers. Ainsi, les hétéro-stéréotypes (négatifs) pourraient avoir une incidence non seulement sur les opinions des élèves mais aussi sur leurs comportements scolaires et donc sur leur apprentissage. Nous pouvons évoquer aussi les corrélations entre dynamiques des représentations sociales et dynamiques de l'apprentissage. En effet, l'apprentissage n'est pas un processus dégagé des « circonstances extérieures »,

il est « situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement » (Porquier et Py, 2004 : 6). Une classe de langue comporte une infinité de comportements sociaux, pas tous bienveillants entre les diverses communautés linguistiques qui y assistent. Les représentations aberrantes sont d'autant plus dangereuses qu'elles révèlent la présence d'« idéologies linguistiques » et, par conséquent, des tensions ou des conflits sociolinguistiques larvés. Les enquêtes sociolinguistiques permettent d'en prendre connaissance et d'en tenir compte au moment où l'enseignant conçoit ses séquences pédagogiques. Par exemple, il pourrait prévoir des activités qui permettraient aux élèves du LF de prendre plus de distances avec certaines représentations simplistes sur la langue française, les Français et la France.

2.1.3 Des curricula « interculturels » et contextualisés

Ainsi, dans un curriculum « interculturel » et contextualisé, on pourrait tenir compte :

- a. des profils sociolinguistiques des apprenants ;
- b. des besoins des apprenants :
 - Besoins professionnels (en fonction des métiers envisagés) ;
 - Besoins personnels (culturels ou symboliques : initiation à une nouvelle culture, etc.) ;
 - Besoins communicatifs (projet de voyage, ouverture sur les autres, etc.) ;
 - Besoins universitaires (en fonction des études envisagées, etc.), besoins administratifs (initiation aux démarches administratives (exemple : obtention d'un visa au Canada)), etc. ;

On pourrait également prévoir :

- a. Des activités scolaires et extrascolaires pour actualiser leur culture générale obsolète et « commerciale » (voir *supra*). Leur capacité d'adaptation en France ou dans d'autres pays francophones est en jeu.
- b. Des activités « intercompréhensives » dans le cadre d'un curriculum franco-espagnol, adaptable aux configurations sociolinguistiques des établissements de l'AEFE, qu'ils soient situés en Amérique du Sud hispanophone ou bien en Espagne.
- c. Des activités afin de leur faire acquérir une compétence interculturelle.

On pourrait dès lors commencer par une éradication des stéréotypes positifs ou négatifs relevés dans les enquêtes (voir *supra*). Elle pourrait se faire en programmant, par exemple, les trois actions suivantes :

- a. éditer une brochure dans laquelle les aberrations contenues dans les stéréotypes seraient expliquées aux élèves et aux parents d'élèves ;
- b. mettre en place une « didactique de l'humour » en exagérant les stéréotypes qui représentent déjà des déformations du réel ;
- c. évoquer, lors de conversations « interculturelles », les hétéro-stéréotypes qui circulent entre les communautés linguistiques représentées dans la classe. Les résultats des enquêtes pourraient contribuer à gérer les conflits sociolinguistiques scolaires entre communautés linguistiques. Nous avons pu constater, parfois, pendant nos cours, quelques remarques désagréables entre « groupes sociolinguistiques » de la classe.

Le professeur peut prolonger ce genre d'activité en analysant, en l'occurrence, les stéréotypes énoncés sur le pays d'accueil dans la presse française et/ou en analysant les stéréotypes énoncés sur la France dans la presse locale. En outre, ces tâches permettraient la pratique de plusieurs « attitudes interculturelles » : distanciation de soi (*décentration*) ; compréhension et intégration des valeurs des autres (*intériorité*) ; dépassement des stéréotypes (*synthèse interculturelle*), etc.

Enfin, ce parcours interculturel permettrait à l'apprenant de passer d'un statut d'apprenant passif, qui agit, parfois, en fonction de stéréotypes, à un statut d'apprenant actif, doté, désormais, d'un esprit critique. Notons, d'ailleurs, que les enquêtes elles-mêmes, en permettant aux élèves de réfléchir sur leurs expériences interculturelles passées, peuvent contribuer à ce changement de « statut didactique ».

2.1.4 Niveau macrosociolinguistique (planification et politique linguistiques)

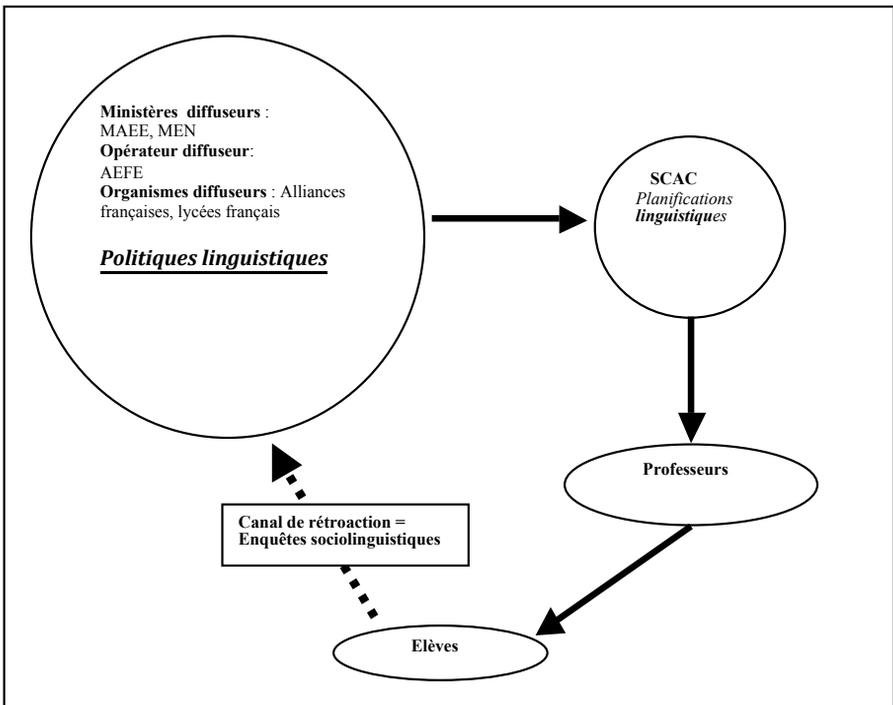
Les résultats des enquêtes sociolinguistiques peuvent devenir des outils de la coopération linguistique bilatérale et servir d'indicateurs pour les agents de la diffusion linguistique (Attaché de Coopération pour le Français, etc.) des ambassades de France.

- Grâce à elles, le diffuseur peut déterminer les « vecteurs humains » les plus favorables à la diffusion de la langue française. Ce sont, en l'occurrence, les femmes et les jeunes filles qui semblent les plus réceptives à la langue et à la culture françaises. Elles représenteraient donc des cibles prioritaires pour les penseurs du « marketing » culturel et linguistique. Grâce à la deuxième enquête, nous apprenons que ce sont les anciens élèves, qui ont entre 18 et 25 ans, qui sont les plus favorables à la francophonie. En effet, ils recherchent, davantage que les autres anciens élèves, dans leurs relations amicales, les « amitiés francophones ». Ils fréquentent davantage les manifestations culturelles françaises, etc.
- Grâce aux enquêtes, les Alliances françaises sont en mesure d'organiser, pour les anciens élèves, des formations adaptées.

- Les élèves ne semblent pas assez intéressés, en dehors du cadre scolaire, par les valeurs françaises et, notamment par les médias francophones. Or, on ne tarit pas d'éloges sur les vertus de TV5, « emblème » de la francophonie. En 2003, l'audience potentielle de la chaîne internationale TV5 était estimée à 147 millions de foyers (Chaudenson, 2006 : 126). Nos enquêtes font apparaître une autre réalité. Or, rappelons-le, TV5 coûte très cher : 73,5 millions d'euros (Duvernois, 2010 : 9). Le jeune public du LF se désintéresse manifestement du canal francophone. Ou bien, il faudrait distinguer entre audience potentielle et audience réelle. Par ailleurs, nous apprenons que 85% des élèves trouvent les programmes proposés peu intéressants. C'est dans ce dernier résultat que réside l'explication : les programmes proposés sont inadaptés aux problématiques sud-américaines. Ils sont décontextualisés. Et nous retrouvons les mêmes tendances chez les anciens élèves du LF...

Conclusions

Afin de représenter les défauts de la diffusion linguistique actuelle, nous avons eu recours à une troisième modélisation systémique :



Nous constatons, grâce à ce graphique, qui représente une boucle rétroactive, inachevée, qu'il n'y a pas, dans le système de diffusion actuel, d'effet de « feed-back », autrement dit de « communication », entre les décideurs et les apprenants. Nous avons affaire à une diffusion non systémique, non dynamique. Les éléments qui composent le système, ou champ du FLE, demeurent isolés. Or, les enquêtes sociolinguistiques permettent une forme indirecte de « communication » entre les deux pôles majeurs du système de diffusion. Grâce à elles, informateurs et décideurs « co-construisent » le système de diffusion. Les enquêtes peuvent fournir de précieux renseignements aux agents ministériels. Les variations des profils, des besoins et des habitus des élèves devraient avoir plus d'incidence sur les décisions ministérielles, et même les réguler (concept d'homéostasie). La diffusion, telle qu'elle est conçue actuellement, est décontextualisée. Les résultats des enquêtes sociolinguistiques que nous avons menées montrent qu'il serait opportun de changer de méthode générale de diffusion. Grâce à elles, on peut construire des projets curriculaires fonctionnels et assimilables par tous les élèves. Grâce à elles, les planifications linguistiques deviennent mieux adaptées aux paramètres sociolinguistiques locaux. Nous optons pour une « diffusion systémique » ou « diffusion-réception ».

La sociolinguistique éducative et/ou la sociodidactique sont aussi concernées par les enquêtes. Tout dépendra des applications visées : les résultats des enquêtes peuvent guider les concepteurs des politiques curriculaires mais aussi les didacticiens. En effet, comme il est conseillé de ne pas enseigner à rebours des habitus (linguistiques, culturels et scolaires) des élèves, le relevé et l'étude des habitus fait bien partie de la sociodidactique. Les résultats des enquêtes sociolinguistiques permettent également d'évaluer l'impact des stéréotypes (négatifs) diffusés dans la société locale et des profils sociolinguistiques sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, les enquêtes sociolinguistiques ont vocation à favoriser non plus une simple pluri-disciplinarité mais une authentique inter-disciplinarité.

Enfin, d'autres actions macro-sociolinguistiques, encore plus ambitieuses, seraient possibles :

- Les responsables de la diffusion linguistique et culturelle pourraient mettre en place des enquêtes dans tous les centres de diffusion du français d'un pays ou d'une capitale : LF, lycées suisses, Alliances françaises, départements universitaires de français, collèges bilingues privés et publics, etc.
- Un « Observatoire International de la diffusion du français » pourrait être chargé, sous la responsabilité de plusieurs pays francophones, de créer des panels d'indicateurs par ville, par pays ou par région. Ces indicateurs permettraient aux décideurs en charge de la diffusion de la langue française de connaître :
 - a. les variations géographiques⁶ des habitus linguistiques et culturels ;
 - b. les variations géographiques des représentations stéréotypées sur les Français, la langue française et la France ;

- c. les variations des profils sociolinguistiques ;
- d. les souffrances « interculturelles » des élèves, etc.

Ils permettraient aussi d'évaluer les politiques curriculaires de l'AEFE, les pratiques pédagogiques des professeurs, etc. En outre, ils permettraient de réguler le système de diffusion, de concevoir des politiques linguistiques et éducatives interculturelles et contextualisées.

Bibliographie

- Blanchet, P. 2000. *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : PUR.
- Diaz Corralejo Conde, J. 2009. « La situation du Français Langue étrangère en Espagne ». *Synergies Espagne*, n°2, p.29-37.
- Coste, D. 2011. « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n°49, p.16-22.
- Chaudenson, R. 2006. *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, Paris : L'Harmattan.
- Duvernois, L. 2010. *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2011, TII, Aide Publique au Développement Francophonie*, 18 novembre.
- Jonnaert, P. 2011. « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, CIEP, p.135-145.
- Mazières, F. 2011. « Les enquêtes sociolinguistiques au service d'une diffusion optimale du français ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 50, p.164-187.
- Porquier, R., Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris : Didier.
- Vivet, A. 2000. « L'inquiétante étrangeté de la langue seconde. Le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, p.98-109.

Notes

1. Dans le monde, la part des élèves « étrangers » dans les établissements de l'AEFE représente actuellement 62,4% des effectifs totaux (Besson J. et Beaumont R., 21 novembre 2013, *Avis présenté au nom de la commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées sur le projet de loi de finances pour 2014*, TII, Action extérieure de l'État : diplomatie culturelle et d'influence, p.47).
2. Le stéréotype est une représentation déformante, individuelle ou groupale, d'une réalité.
3. Pour obtenir des « quotas » contextualisés et donc opératoires, les enquêteurs utiliseront les statistiques éventuellement mentionnées dans les projets d'établissement.
4. En Espagne, comme dans la plupart des LF, nous trouvons le même système « quadrilogique » de répartition des nationalités : Français, Espagnols, Franco-espagnols et « élèves-tiers ».
5. Les remarques suivantes s'appliquent bien entendu aux élèves franco-espagnols des Lycées Français ibériques.
6. Quant aux variations diachroniques, nous ne pourrions les connaître qu'au bout de plusieurs années d'enquêtes.

Les relations éditoriales entre la France et l'Espagne*



Guillaume Juin

Ancien responsable du Bureau du livre à l'Institut Français d'Espagne
juinguillaume@hotmail.com

Reçu le 27-02-2014 / Évalué le 16-04-2014 / Accepté le 30-07-2014

Résumé

Le secteur éditorial espagnol a subi depuis 2007 de nombreux changements qui induiront ou non une transformation structurelle de son industrie éditoriale. Secteur très hétérogène, la crise économique en Espagne n'est pas le seul phénomène qui l'a touché : les évolutions numériques ont aussi considérablement influencé le secteur du livre depuis plusieurs années. Elles ont provoqué un changement de comportement chez les usagers, de nouvelles attentes, de nouvelles pratiques culturelles du consommateur. La structuration du secteur en Espagne, tout comme l'étendue du marché hispanophone, permet toutefois d'éviter la faillite du système qui continue de bénéficier d'une régulation forte et de l'assise d'acteurs privés et publics soucieux et conscients de l'importance du livre dans la société. C'est dans ce cadre que se situe la relation éditoriale entre la France et l'Espagne, qui se base sur une confiance et connaissance mutuelle profonde tout en bénéficiant d'appuis publics et institutionnels historiques.

Mots-clés : coopération, édition, traductions, littérature

Las relaciones editoriales entre Francia y España

Resumen

El sector editorial español ha experimentado desde 2007 numerosos cambios que quizá propicien una transformación estructural de su industria editorial. Siendo un sector muy heterogéneo, la crisis económica en España no es el único fenómeno que lo ha afectado: la evolución digital también ha influido considerablemente en el sector del libro desde hace varios años. Esta evolución ha originado un cambio en el comportamiento de los usuarios, así como nuevas expectativas y nuevas prácticas culturales del consumidor. La estructuración del sector en España, junto con la amplitud del mercado hispanófono, permite evitar sin embargo la quiebra del sistema, que sigue beneficiándose de una fuerte regulación y de actores públicos y privados que se preocupan y son conscientes de la importancia del libro en la sociedad. En este marco se sitúa la relación editorial entre Francia y España, relación que se fundamenta en una mutua confianza y un profundo conocimiento recíproco, al tiempo que se beneficia de históricos apoyos públicos e institucionales.

Palabras clave: cooperación, edición, traducciones, literatura

Editorial relationships between France and Spain

Abstract

Since 2007, the editorial sector has experienced numerous changes that might incite a structural transformation of its editorial industry. Being a very heterogeneous sector, the economic crisis in Spain is not the only phenomenon which has had an effect on it. For many years the digital revolution has also considerably influenced the printed word. This revolution has generated a behavioral change amongst users, as well as new expectations and new cultural practices amongst consumers. Nevertheless, the sector's structure in Spain, together with the broad hispanophone market, avoids the breakdown of the system, which continues to benefit from a strong regulation and from public and private entities concerned and conscious of the book's importance in society. The editorial relationship between France and Spain stands within this framework and is based on a mutual confidence and a deep reciprocal understanding, as well as benefits from historic public and institutional support.

Keywords: cooperation, edition, translations, literature

1. Panorama du secteur éditorial en Espagne

1.1. Grandes tendances

Le chiffre d'affaire de l'édition espagnole avoisine les 2,471 milliards d'euros pour 2012 (le montant des recettes de la vente de livres) ce qui représente 0,7% du PIB. Le secteur a facturé en 2012 5,4 milliards d'euros. Ce chiffre chute depuis 5 ans et les chiffres de 2012 sont identiques à ceux de 2001. L'industrie éditoriale est la 1^{ere} industrie culturelle en Espagne. Elle est la 4^{ème} en Europe.

Un gros effort est fait par les éditeurs espagnols pour maintenir leur position sur le marché intérieur. Les exportations représentent 30% du marché, en augmentation de 4,1% par rapport à 2011. Le secteur emploie 30.000 personnes. 840 éditeurs sont recensés par la Fédération des éditeurs espagnols (soit 95% du secteur). 19.792 titres sont des traductions : 52% de l'anglais, 10% du français.

Ces données doivent être accompagnées du fait que le contexte global de l'édition espagnole subit depuis quelques années un certain nombre de mutations importantes (comme probablement l'ensemble du secteur éditorial européen). Le contexte particulier de la crise économique accentue peut-être une nette tendance à la baisse des ventes de livre pour la majorité des éditeurs qui tentent de trouver en Amérique latine un débouché commercial plus important qu'auparavant.

Cette tendance se vérifie aussi dans le nombre des achats de droit d'ouvrages français par les éditeurs espagnols : il est intéressant de noter que si l'Espagne perd des

parts de marché en Europe par rapport à l'Allemagne et l'Italie notamment, la langue espagnole se maintient bien comme 2^{ème} langue vers laquelle les ouvrages français sont le plus traduits (derrière le chinois).

1.2. Le livre numérique

La question du taux de TVA appliquée au livre numérique (21%) rend difficile, selon les observateurs un réel démarrage du marché du numérique (on rappelle ici que le taux de TVA appliqué au livre papier est de 4%).

22% de la production éditoriale en 2012 a été enregistrée comme livres numériques, soit 13% de plus qu'en 2011 (3% du CA de l'édition, en augmentation de 2,3% par rapport à 2011). Il est à noter que l'année 2011 avait vu une augmentation de 43% de la production de livres numériques par rapport à 2010. Les groupes d'édition d'envergure investissent temps, réflexion et argent dans l'édition numérique. Le nombre de liseuses vendus était en 2011 de 335.000 unités. La moyenne de prix des liseuses est estimée à 115€. 10% de la population était équipée de liseuses en 2011, 23% en 2012, 28% en 2013. 58% des espagnols lisent sur support numérique : 11% lisent des livres, 7% des revues, 38% des journaux, 4% des BD, 47% des blogs ou sites web ou forums. 35% de la production d'ebooks sont des ouvrages de création littéraire, l'économie et la gestion sont les genres les plus demandés. 1,5 million de livres numériques ont été achetés en 2011, soit une facturation de 12 millions d'euros et un prix moyen de vente de 8€ (le prix des ebooks en 2009/2010 avoisinait les 14€ pour certaines nouveautés).

Le piratage est un autre des principaux problèmes s'agissant de l'émergence du livre numérique en Espagne : il est estimé que le piratage en 2012 a provoqué un manque à gagner de 300 millions d'euros. L'Observatoire de la piraterie numérique estime à 40% la part du marché illégal.

1.3. La situation des libraires en Espagne

S'agissant de la situation des librairies, l'activité en 2013 a reculé de 24% par rapport à 2012. Certaines librairies emblématiques ont fermé au cours des dernières années. La fréquentation est en fort recul de même que le montant du panier moyen. Les espaces de vente sont redimensionnés et le temps de travail et les salaires revus à la baisse. La politique de développement de la lecture des pouvoirs publics est largement critiquée par la profession qui s'interroge sur la pérennité de la librairie et remet à plat le modèle traditionnel de la chaîne du livre.

2. La coopération bilatérale dans le secteur éditorial

Pour 2012, la langue espagnole demeure la 2^{ème} langue vers laquelle les ouvrages français sont le plus traduits, derrière la Chine : 1134 titres contre 1238 pour la Chine. Sur les 1134 titres cédés, 785 le sont en Espagne, en forte baisse du fait de la crise. 10,5% du nombre total des livres français traduits dans le monde le sont en espagnol (11,5% le sont vers le chinois) : viennent ensuite l'allemand, l'italien, l'anglais.

La jeunesse et la BD sont les secteurs les plus exportateurs de droits devant la fiction, les sciences humaines et sociales, les essais et documents.

L'Espagne perd en 2012 la 2^{ème} place qu'elle occupait en termes de cessions de droits de traduction (forte baisse du fait de la crise), et est devancée par l'allemand, l'italien et l'anglais.

Les cessions de droit représentent pour l'édition française un chiffre d'affaire de 13,5 millions d'euros.

La langue espagnole est la 5^{ème} langue la plus traduite en France après l'anglais, le japonais, l'allemand et l'italien.

S'agissant du commerce extérieur de livres, la France exporte pour 663 millions d'euros de livres en langue française (contre 699 millions pour l'importation de livres de langues étrangères) : l'Espagne se situe au 7^{ème} rang des pays qui importent le plus de livres de langue française, et la France au 5^{ème} rang des pays qui importent le plus de livres de langue espagnole.

3. Une coopération renforcée par des actions de soutien public

L'Institut français d'Espagne (en relation avec les mécanismes de soutien de l'Institut français à Paris et du Centre national du livre) s'attache à promouvoir le livre français en Espagne : aides aux éditeurs, aux traducteurs, aux auteurs, aux libraires français comme espagnols qui cherchent à intensifier des échanges éditoriaux riches, traditionnels, basés sur une relation de confiance et de respect de la chaîne du livre des deux pays.

La politique de promotion des traductions passe par le soutien spécifique à certains domaines éditoriaux (romans graphiques, BD), par le soutien aux traductions en sciences humaines et sociales, par la mise en place d'invitations d'auteurs répondant à une actualité en termes de programmation et/ou en termes d'actualité éditoriale.

Le dynamisme des invitations d'auteurs français en Espagne va de pair avec l'intense flux de traductions : cette politique de promotion correspond à l'intensité des échanges

entre éditeurs des deux pays et doit être maintenue tout comme le soutien aux fonds français dans les librairies, la formation des traducteurs et l'échange d'expertise éditoriale.

En 2013 par exemple, des auteurs comme Jean Echenoz, Patrick Deville, Jean-Christophe Rufin, Jerome Ferrari, Joël Dicker, Eric-Emmanuel Schmitt, Philippe Claudel, Marc Fumaroli, Laurent Binet, Fred Vargas, Mathias Malzieu, David Foenkinos ont été invités en Espagne.

Les différents programmes d'aide à la traduction et à la programmation soutiennent et encouragent plus de 50 titres chaque année, dans le cadre de projet de traduction d'ouvrages français en espagnol.

Par l'organisation de conférences, débats, soutiens aux festivals et foires du livre en Espagne (Jornadas Comiqueras, Illustratour, Getafe Negro, Libros mutantes, Feria del libro, Noche de los Libros ...), cette coopération passe aussi par le fait d'assurer une représentativité française lors des principaux événements littéraires espagnols.

Des initiatives en faveur des libraires francophones sont également menées afin de défendre leur place et rôle dans l'offre documentaire francophone qu'ils apportent : « Coup de cœur » des libraires francophone, Clubs de lecture, ventes de livre lors des présentations, animations et invitations d'auteurs.

L'année 2013 aura également été riche en termes de célébration d'auteurs français par les Espagnols : le vif intérêt des médias et des institutions pour la célébration des centenaires de la naissance d'Albert Camus et de la publication d'*A la recherche du temps perdu* de Marcel Proust a permis l'organisation tout au long de l'année de nombreux événements autour de ces anniversaires : articles, itinérance d'expositions sur Albert camus, série de conférences, soutien à l'édition bilingue de « morceaux choisis » de textes de Marcel Proust, projections du film *Albert Camus, une tragédie du bonheur*.

Le contexte économique particulier en Espagne explique les nombreuses baisses que connaît l'édition espagnole depuis 5 ans : baisse dans la vente de livres, problèmes économiques rencontrés par certains libraires, diminution importante du nombre des tirages et des traductions à partir des langues étrangères. Cependant, la solidité des groupes éditoriaux espagnols et l'importance du bassin linguistique ne remettent pas fondamentalement en question la structuration de la chaîne du livre ni non plus la qualité des ouvrages produits par les éditeurs (la vitalité de la littérature contemporaine espagnole est à cet égard significative, aussi bien en langue espagnole que par les nombreuses traductions dont les auteurs jouissent à l'étranger).

Il apparaît aussi que les éditeurs français doivent faire preuve d'une patience plus importante qu'auparavant pour voir aboutir des projets de traduction. Le soutien d'un bureau du livre au sein de l'Institut français d'Espagne peut spécifiquement en période de crise s'avérer utile afin de limiter une tendance à la baisse du nombre de traduction des œuvres françaises. La poursuite des soutiens publics menés par les institutions françaises pour promouvoir l'édition française en Espagne est à cet égard représentative des actions visant à consolider la coopération éditoriale entre les deux pays.

Note

* Titre de la communication de l'auteur effectuée au Colloque "Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne", Universitat de València, repris à l'identique pour cet article (note de l'éditeur).

Synergies Espagne n°7 / 2014



Travaux de Didactique
des Langues-Cultures



Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du français en Espagne¹



Leyre Ruiz de Zarobe

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Espagne
leire.ruizdezarobe@ehu.es

Reçu le 13-02-2014 / Évalué le 20-05-2014 / Accepté le 15-11-2014

Résumé

La composante pragmatique est conçue dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)* comme une des composantes de la “compétence communicative” que tout étudiant de langue étrangère doit atteindre. Cette composante a été remise en valeur ces dernières années, à la suite de l’interculturalité produite par la globalisation, où le besoin de connaître les langues étrangères du point de vue social, culturel et interculturel est plus grand que jamais. Cet article prétend montrer certains domaines où la pragmatique peut être appliquée à la didactique du Français Langue Étrangère, en visant les différents types d’apprenants et de besoins d’apprentissage qui ont lieu dans nos complexes sociétés actuelles, ce qui met en valeur le besoin d’introduire la pragmatique dans l’enseignement du français.

Mots-clés : pragmatique, compétence communicative, didactique du FLE

Por una introducción de la pragmática en la enseñanza del francés en España

Resumen

El componente pragmático se concibe en el *Marco europeo común de referencia para las lenguas (2001)* como uno de los componentes de la “competencia comunicativa” que todo estudiante de lengua extranjera debe alcanzar. Este componente se ha revalorizado en los últimos años debido sobre todo a la interculturalidad producida por la globalización, ya que hoy en día es más necesario que nunca dominar las lenguas extranjeras desde el punto de vista social, cultural e intercultural. Este artículo pretende mostrar algunos ámbitos en los que la pragmática puede ser aplicada a la didáctica del Francés Lengua Extranjera, teniendo como punto de mira los distintos tipos de aprendices y necesidades de aprendizaje existentes en nuestras complejas sociedades actuales, lo que reactualiza la necesidad de introducir la pragmática en la enseñanza del francés.

Palabras clave: pragmática, competencia comunicativa, didáctica del FLE

For an inclusion of pragmatics in the teaching of French in Spain

Abstract

In the *Common European Framework of Reference for Languages (2001)* the pragmatic component is part of the « communicative competence », which every student of a foreign language must achieve. This component has become more significant in the last years due to the interculturality produced by globalization, where the need to know foreign languages from a social, cultural and intercultural point of view is greater than ever. This article aims to show a few areas where pragmatics can be applied to the teaching of French as a Foreign Language, by addressing different types of learners and learning needs existing in our present complex societies, which renews the need of including pragmatics in the teaching of French.

Keywords: pragmatics, communicative competence, didactics of FLE

1. Introduction

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL: 2001) établit que l'objet d'apprentissage des langues est la "compétence communicative". Cette compétence comprend trois composantes:

1. La composante linguistique
2. La composante pragmatique
3. La composante sociolinguistique

La composante pragmatique est définie dans le *Cadre* de la façon suivante: « *La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie* » (CECRL, 2001 : 18). Quoique la composante pragmatique soit définie d'une manière assez superficielle et en vue de son application à la didactique des langues, on peut dire que cette composante peut être considérée de nos jours comme une composante essentielle dans la didactique des langues étrangères, comme on va le voir par la suite.

« Pragmatique » renvoie à l'usage et interprétation de la langue en situation de communication. Par exemple, l'énoncé *On ne fume pas ici* peut avoir différentes significations en fonction de la situation de communication où l'énoncé est prononcé: cet énoncé peut être une suggestion de ne pas fumer dans une salle, une constatation, un avertissement, etc. Cet énoncé communique plus que ce que la phrase signifie. Ce plus

dépend de la situation de communication, qui fera interpréter l'énoncé dans un sens ou dans un autre. La pragmatique s'occupe de la signification des énoncés en contexte.

La pragmatique a comme centres d'intérêt plusieurs phénomènes linguistiques dont les plus importants pour la didactique des langues sont les actes de parole (appelés généralement en didactique *fonctions, actes de communication, savoir-faire*, etc.) et la politesse, la culture étant une composante fondamentale dans ces deux domaines. La pragmatique s'occupe aussi de phénomènes discursifs tels que le genre et type de texte, l'organisation discursive, la cohérence et la cohésion textuelles, etc. En accord avec le CECRL, tout étudiant de langue étrangère devra être non seulement linguistiquement compétent mais aussi pragmatiquement compétent. Être pragmatiquement compétent veut dire être capable d'interpréter et d'employer la langue de manière adéquate à la situation de communication et aux normes socioculturelles d'une langue et d'une société donnée. Cela veut dire aussi être capable de comprendre et d'employer des procédés discursifs (comme l'organisation discursive, les particules discursives, etc.). Illustrons le premier cas au moyen d'un exemple, un commentaire réalisé par une Espagnole ayant fait un stage en France:

Quand les Français te passent l'eau, le sel, il faut que tu dises à toute heure "merci"; si tu ne le dis pas, ils te remarquent... Je sais pas moi, si je fais chez moi, ils rient, "tu pourrais me passer l'eau, s'il te plaît -merci-", chez moi ils se moquent et nous maintenons le même respect non? (Kerbrat-Orecchioni, 1996 :42).

Dans ce cas concret, être pragmatiquement compétent en français pour un hispanophone voudra dire connaître le fonctionnement social du remerciement de la langue-culture cible, dans quelles situations remercier ou ne pas remercier, au moyen de quels énoncés, quels énoncés sont les pertinents dans un contexte donné, etc.

Il faut dire que la pragmatique n'a pas été reconnue comme discipline d'application à la didactique des langues jusqu'à récemment et que, pour le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), il existe peu d'applications qui soient reflétées dans les curricula d'apprentissage du FLE, les méthodes, les cours, etc. Cependant, la pragmatique connaît aujourd'hui une importance croissante en didactique. D'abord, comme on a vu, elle constitue une partie de la compétence communicative que tout étudiant de langue étrangère doit atteindre. On ne peut pas être communicativement compétent sans être pragmatiquement compétent. Être capable de communiquer en langue étrangère de manière adéquate dans un contexte social et culturel déterminé est la plus grande réussite pour un étudiant de FLE. Ensuite, la compétence pragmatique nous donne la possibilité d'être mieux reçus et acceptés dans une communauté linguistique, qui généralement valorise cet effort d'adoption de ses normes socio-culturelles quand on communique dans sa langue. Finalement, dans le monde globalisé dans lequel nous vivons, où il s'est produit un accroissement spectaculaire des interactions

communicatives entre personnes de langues-cultures différentes, nous avons besoin plus que jamais de dominer une langue étrangère du point de vue social, culturel et interculturel.

La pragmatique étant une discipline très ample, la question se pose de savoir quels domaines de cette science ont le plus d'intérêt pour la didactique des langues. Le domaine qui a connu le plus applications est le domaine des actes de parole, présent dans la didactique des langues depuis *Un Niveau-Seuil*, et toujours actuel dans les méthodologies récentes, comme la méthodologie par tâches. D'autres domaines de la pragmatique n'ont pas connu d'applications ou ont connu des applications pauvres et instables.

Ma position dans cet article sera de présenter un point de vue nouveau sur la façon dont la pragmatique peut avoir une application à la didactique des langues, en fonction des besoins différents des apprenants. Les besoins des apprenants varient énormément selon les différents objectifs d'étude de la langue, et conditionnent donc leur apprentissage. Mon propos sera de montrer l'intérêt de faire appel à certains domaines de la pragmatique pour pouvoir répondre à des situations et besoins d'apprentissage différents. Pour ce faire, je distinguerai trois approches dans la pragmatique en montrant en quoi elles peuvent être d'utilité pour les apprenants. J'envisagerai ici le cas des Espagnols apprenants de FLE.

2. Trois approches pragmatiques

2.1. La Pragmatique Transculturelle

La *Pragmatique Transculturelle (Cross-Cultural Pragmatics)* se centre sur les usagers d'une langue, et ses études comparent généralement un phénomène pragmatique (par exemple un acte de parole) dans deux sociétés ou langues. Certains travaux de Kerbrat-Orecchioni (1984, 2001), de Traverso (2006) ou de Béal (2010) sont des exemples de ce type d'études en France. Si on prend comme exemple à nouveau le cas du remerciement, on peut comparer cet acte de parole en français et dans une autre langue. Cet acte de parole, comme la plupart des actes, fonctionne de manière différente selon les langues et cultures. En Espagne, on remercie moins qu'en France ou en Grande-Bretagne. Au Japon, et dans d'autres pays asiatiques, le remerciement est exclu des sites commerciaux et entre proches (amis ou membres de la famille). Les formules pour remercier varient aussi: au Japon, on emploie une formule équivalente à *Je suis désolé*, liée à la culpabilité -sentiment relevant dans cette culture- (Kerbrat-Orecchioni, 1994).

Les actes de parole sont intimement liés à chaque culture. Ils varient d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre, car ils se voient affectés par la forme dans laquelle

chaque culture découpe la réalité. Ainsi, les actes ne se formulent pas de la même manière dans les diverses langues. Dans une étude de Béal (1994), où l'auteur compare des requêtes en anglais formulées par des Australiens et des requêtes en français et en anglais formulées par des Français natifs, on montre que les Français sont plus directs et emploient moins d'adoucisseurs que les Australiens quand ils demandent de l'information ; ils sont également plus directs quand ils demandent un avis ou la permission à un supérieur, ce qui est interprété par l'auteur comme une valorisation plus grande du contenu que de la relation interpersonnelle de la part des Français. Les Français interprètent le comportement des Australiens comme un manque de confiance et trouvent les Australiens trop indirects, et même « wishy-washy » et hypocrites. Les Australiens trouvent les Français autoritaires, impatientes et arrogants.

Les études de Pragmatique Transculturelle nous montrent comment le style communicatif d'une communauté est directement lié à la culture de cette communauté, c'est-à-dire, aux valeurs, croyances, attitudes, normes... d'une communauté linguistique. Le style communicatif d'une société comprend la réalisation des actes de parole (les formulations linguistiques employées, la réalisation plutôt directe ou indirecte de ces formulations...), les tours de parole dans une conversation, la politesse, le langage non verbal, et bien d'autres phénomènes de caractère verbal et non-verbal. Les locuteurs natifs d'une langue ne sont pas conscients de l'ampleur de la diffusion de ces normes et ces principes dans leur communication quotidienne, car il s'agit de normes que l'on a appris généralement de manière inconsciente dans notre enfance en même temps que l'on établissait des relations sociales dans notre communauté.

Que peut nous apporter la Pragmatique Transculturelle à la didactique du français? D'abord, ses études nous fournissent une connaissance des styles communicatifs des diverses sociétés et cultures, dont la langue et culture française et/ou francophones. Ensuite, au moyen de cette connaissance, elles nous aident à comprendre les comportements communicatifs d'autres cultures et sociétés, et donc à pouvoir les assimiler et les adopter plus facilement. Enfin, elles nous fournissent des renseignements précieux pour créer des outils nécessaires pour l'enseignement des langues étrangères.

Pour illustrer ce premier cas, on peut penser au cas d'une Espagnole vivant ou étudiant en France et apprenant le français. Cette Espagnole se trouve en situation de Pragmatique Transculturelle. Dans ses besoins d'apprentissage, elle devra connaître les normes pragmatiques françaises pour communiquer efficacement en France. Par extension, en situation de Pragmatique Transculturelle, un individu aura comme modèle la langue cible et donc ses normes et principes communicatifs, différents de ceux de sa langue propre, qu'il devra adopter pour communiquer efficacement.

2. 2. La Pragmatique de l'Interlangue

La *Pragmatique de l'Interlangue (Interlanguage Pragmatics)* étudie l'acquisition de la langue étrangère par des apprenants de langue étrangère. Elle se centre donc sur l'apprenant. Elle étudie divers facteurs qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le type de *input* offert à l'étudiant, le temps d'apprentissage de la langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère, le niveau de langue, les erreurs pragmatiques, le type d'enseignement de la langue (explicite vs. implicite), et autres. Pour le français, les travaux d'Ayoun (2007, 2008) et Warga (2007) sont des exemples de ce type d'étude.

Warga (2007) étudie le développement des requêtes en français langue seconde dans un groupe d'apprenants autrichiens de français langue seconde, après trois, quatre et cinq années d'études de français au lycée. Warga examine si les requêtes s'approchent progressivement de celles de la langue cible et si elles montrent un niveau de français progressif. Son étude se centre sur trois domaines du développement pragmatique: le nombre de mots par requête, la stratégie de l'acte directeur et le nombre de marqueurs de modalité grammaticale (adoucisseurs) par requête. Les résultats montrent que les apprenants emploient plus de mots que les natifs français dans tous les niveaux de langue et que le nombre de mots augmente graduellement du niveau I au niveau III: ceci est un mouvement régressif par rapport à la norme des natifs. Quant à la stratégie de l'acte directeur, le nombre augmente graduellement du niveau I au niveau III, dans le sens du rapprochement de la norme française. En ce qui concerne les marqueurs de modalité, le nombre de marqueurs augmente légèrement et de manière discontinue du niveau I au niveau III; ce mouvement va dans le sens de la norme des français natifs. Dans ces deux derniers cas, il n'est pas possible de savoir si les apprenants s'approchent délibérément de la norme française ou c'est plutôt une convergence de la norme des natifs autrichiens. L'auteur montre ainsi que la compétence pragmatique des apprenants se développe d'une manière non linéaire.

Dans d'autres recherches, on met en relief les différences pragmatiques entre les natifs et les apprenants d'une langue étrangère. Ces différences se manifestent à différents niveaux, d'après Bardovi-Harlig, 2001:

1. Choix de l'acte de parole. Les différentes communautés linguistiques ont des préférences au moment d'employer un acte de parole ou un autre. Les Espagnols emploieraient plus facilement que d'autres peuples un ordre (*Cierra la ventana, por favor*) plutôt qu'une suggestion (*Hace frío aquí*) pour demander à quelqu'un de fermer la fenêtre.
2. Stratégies. Les Espagnols emploieraient plus facilement que d'autres peuples des énoncés directs (*Cierra la ventana, por favor*) face aux indirects (*¿Puedes*

cerrar la ventana, por favor?; *¿Te importaría cerrar la ventana?* *¿Quieres cerrar la ventana?*), pour certains actes de parole, comme les requêtes.

3. Contenu. Les Espagnols, dans certains actes de parole qui demandent des justifications, pourraient employer des justifications comme les suivantes (dans le cas d'un refus à une proposition d'un cours) : *El curso es muy difícil* ou *El curso es poco interesante*. Dans d'autres langues-cultures, on préférerait chercher d'autres types d'excuses moins "évidentes".
4. Structures employées. Un acte de parole se réalise au moyen de plusieurs structures linguistiques. Ces structures ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. La structure *Tu peux fermer la fenêtre?* pour formuler une requête existe certainement dans beaucoup de langues, mais *Tu veux fermer la fenêtre?* n'est pas une requête dans beaucoup de langues.

Toutes ces différences pragmatiques entre les langues nous font comprendre qu'il est facile pour les étudiants d'une langue étrangère de produire des *transferts pragmatiques* ou de commettre des *erreurs pragmatiques*. Pour illustrer la question du transfert pragmatique, prenons l'exemple d'un énoncé formulé par un français natif (Warga, 2007):

Excusez-moi mais je trouve que vous m'avez noté sévèrement par rapport à mon camarade? Pourriez-vous relire ma copie, s'il vous plaît?

Et un exemple d'un énoncé formulé par un apprenant de FLE:

Excusez-moi, Madame, mais je crois que ma note du contrôle est injuste. Quelques autres ont écrit les choses similaires et ils ont des meilleures notes. Pouvez-vous relire mon test encore une fois? Si vous voulez je peux vous apporter un test d'une autre élève de ma classe et vous pouvez comparer.

Il s'est produit un transfert pragmatique, c'est-à-dire, un apprenant de français transfère la pragmatique de sa langue maternelle à la langue étrangère. Les transferts peuvent avoir un résultat "positif" (si le transfert donne comme résultat une construction qui existe en français ou qui s'emploie en français) ou "négatif" (si le transfert donne comme résultat une construction inexistante ou non usitée en français, provoquant ainsi une erreur pragmatique, comme c'est le cas de l'exemple fourni).

Les apprenants font souvent des erreurs pragmatiques, comme par exemple l'erreur fréquente d'employer *tu* à la place de *vous* de la part des hispanophones: *À quelle heure commence ton cours?* (à un professeur). Ou demander un café dans un bar de la manière suivante: *Un café!* Les erreurs pragmatiques ne sont pas toujours faciles à accepter de la part des natifs. Ces erreurs ont généralement des conséquences négatives sur la communication; elles provoquent des malentendus et sont souvent

interprétées en termes d'agression, d'hostilité, de grossièreté, de mauvaise éducation, d'inopportunité, de brusquerie, d'incapacité sociale...

Dans le cas de la Pragmatique de l'Interlangue, il faut différencier deux types d'apprenants qui sont susceptibles de se trouver dans cette situation:

a) d'une part, des apprenants qui préparent des diplômes de français, futurs professeurs de français, etc. dont l'objectif d'apprentissage est la compétence communicative en français, suivant le modèle de la langue des natifs.

Ces étudiants de français devront apprendre les normes et les principes communicatifs de la langue française, ce qui implique connaître sa culture, de France et/ou des pays francophones. Ces étudiants doivent même faire un pas au-delà: apprendre les valeurs socio-culturelles profondes qui sous-tendent les comportements des Français/francophones, les croyances et idées propres à ces sociétés et même, apprendre un nouveau "savoir-être" à la façon de la culture nouvelle, devenir idéalement un membre de cette société-culture quand on communique dans sa langue.

Ici, on trouve tous les problèmes qui se posent quand on aborde l'acquisition d'une nouvelle culture. L'acquisition d'une nouvelle culture n'est pas un processus automatique ; il se produit souvent des résistances : on ne veut pas être comme les membres de cette nouvelle culture, on veut maintenir sa culture propre, son identité quand on communique en langue étrangère, etc. Ce procès d'adoption d'une autre culture, connu sous le nom de « acculturation », se réalise progressivement au fur et à mesure que l'on se familiarise avec une culture nouvelle.

b) d'autre part, les étudiants qui apprennent le français pour des raisons diverses et plurielles. Ces étudiants peuvent s'inclure dans le cas que nous présentons par la suite.

2.3. Pragmatique Interculturelle

La *Pragmatique Interculturelle* (*Intercultural Pragmatics*) étudie les usages linguistiques de sujets parlants de langues maternelles différentes qui communiquent dans la même langue étrangère. Par exemple, une Espagnole et une Polonaise qui emploient le français comme *lingua franca* se trouveraient en situation de pragmatique interculturelle. La Pragmatique Interculturelle s'occupe des interactions entre natifs et non natifs, de la communication en *lingua franca*, du discours multilingue, etc. L'article de Wright (2006) donne un exemple de ce genre d'études.

La Pragmatique Interculturelle constitue une approche plus récente que les autres, fruit du monde globalisé où des individus de toutes les langues et cultures entrent en interaction. Dans ce contexte, le français est parlé par des membres de réalités

linguistiques, géographiques et culturelles très différentes, qui ne vont pas suivre le modèle des natifs français au moment de communiquer en français, mais plutôt leurs propres modèles communicatifs mélangés avec le modèle du français de France ou des pays francophones.

Cette Espagnole et cette Polonaise qui communiquent en français vont probablement maintenir leurs différences communicatives, elles ne vont pas partager forcément les mêmes normes. Elles vont communiquer en français comme *lingua franca*. Cette *lingua franca* n'est pas un code monolingue et monoculturel mais un hybride différent des langues individuelles. C'est ce que certains linguistes ont appelé une "troisième forme" (House, 2010). Ces sujets parlants peuvent communiquer efficacement en français sans être contraints par le style communicatif des natifs, et vont employer des stratégies différentes de celles des français. D'après House (2010), ces stratégies sont, entre autres:

1) Le transfert de la pragmatique de leur langue maternelle

Chacune des interlocutrices de cette interaction réalisera volontairement ou involontairement des transferts de la pragmatique de leur propre langue maternelle à la langue étrangère.

2) Adaptation à la compétence de l'autre. Un phénomène fréquent dans la communication interculturelle est la négociation du sens entre les deux interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Ces interlocuteurs emploient toute une série de stratégies verbales et non-verbales pour arriver à se comprendre. Dans ce but d'intercompréhension, les deux interlocuteurs cherchent généralement à collaborer, et il se produit des répétitions, des co-constructions d'énoncés, etc.

A: *Nous devons prendre ... rendez-vous avec lui*

B: *rendez-vous rendez-vous*

A: *À la télé il y avait hier une...une...qui chantait très bien*

B: *Chanteuse*

A: *Oui merci chanteuse elle s'appelle Garacan*

La communication interculturelle est une option acceptable et valable de nos jours, le modèle linguistique des natifs n'étant pas considéré comme le modèle idéal pour ces interactants. Dans cette situation, les étudiants de FLE sont censés apprendre à développer leur capacité interculturelle, cette "personnalité interculturelle" dont parle le *Cadre*, pour faire face aux différentes situations et défis interculturels.

3. Conclusion

Si on suit les recommandations du Conseil de l'Europe, tout européen doit parler sa langue plus deux autres langues européennes. Dans cet idéal d'apprentissage, il est nécessaire de cibler l'enseignement des langues étrangères, dont le français, aux divers besoins et objectifs d'apprentissage, préparer nos apprenants pour les diverses situations que l'on a présentées, qui figurent parmi les plus habituelles.

La Pragmatique nous apporte une vision de la langue qui est utile pour l'enseignement du français dans la mesure où elle l'ancre dans son domaine social et culturel, mais il est pratique de différencier des domaines divers dans la pragmatique pour pouvoir répondre avec plus de justesse à des réalités différentes d'apprenants. La Pragmatique Transculturelle nous apporte la possibilité de choisir des situations représentatives de différences communicatives entre le français et une autre langue, pour pouvoir faire un choix transférable à l'enseignement du FLE. À travers la Pragmatique de l'Interlangue on reconnaît le besoin pour un étudiant de français de devenir pragmatiquement compétent. Les diverses recherches nous apprennent comment les étrangers acquièrent le français, et nous montrent le chemin pour mieux apprendre à acquérir la pragmatique de cette langue. Enfin, la Pragmatique Interculturelle donne légitimité aux interactions entre usagers des langues étrangères qui communiquent dans un français *lingua franca*, dont les caractéristiques diffèrent de celles du français tel qu'il est parlé par les natifs.

Enfin, un enseignement rénové du français passe par une adaptation à la complexité du monde actuel et aux divers besoins des apprenants dans ce monde pour faire face à des réalités linguistiques et culturelles bien différentes.

Bibliographie

- Ayoun, D. (ed.) 2007. *French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ayoun, D. (ed.) 2008. *Studies in French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics? In: Rose, K. et Kasper, G. (eds.) *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-32.
- Béal, Ch. 1994. " Keeping the peace: A cross-cultural comparison of questions and requests in Australian English and French". *Multilingua* 13 (1-2): 5-24.
- Béal, Ch. 2010. *Les interactions quotidiennes en français et en anglais*. Bern: Peter Lang.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre commun européen de référence pour les langues. Apprentissage, enseignement, évaluation*.
- Coste, D. et alt. 1976. *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe
- House, J. 2010. The pragmatics of English as a lingua franca. In: Trosborg, A. (ed.) *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales* (III) Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil, Mémo.

- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan/VUEF.
- Ruiz de Zarobe, L. 2012. Vers une éducation interculturelle pour une société plurilingue, *Colloque International des 3èmes Assises Européennes du Plurilinguisme (Observatoire Européen du Plurilinguisme)*, Rome, 10-12 octobre.
- Ruiz de Zarobe, L. et Ruiz de Zarobe, Y. 2012. *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Bern: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, L. 2013. Enseñar la competencia pragmática. In: Ruiz de Zarobe, L. et Ruiz de Zarobe, Y. *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Berkeley: Portal Education, pp. 140-183.
- Traverso, V. 2006. "Aspects of polite behaviour in French and Syrian service encounters: A data-based comparative study", *Journal of Politeness Research*, 2,1, 105-123.
- Warga, M. 2007. Interlanguage pragmatics in L2 French. In: Ayoun, D. (ed.) 2007. *French Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 171-207.
- Wright, S. 2006. "French as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 26, pp. 35-60.

Note

1. Cette étude s'inscrit dans notre Projet de Recherche MINECO FFI2012-31811, financé par le Ministerio de Economía y Competitividad.

Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols?



Esmeralda González Izquierdo

Doctorante, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), France
Professeur à l'École Officielle de Langues d'Alcañiz (Teruel), Espagne
gonzalezesmeralda@hotmail.com

Reçu le 11-03-2014 / Évalué le 05-05-2014 / Accepté le 15-11-2014

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Résultat d'une recherche-action menée pendant 6 ans dans divers contextes scolaires en Espagne, il vise à répondre aux questions suivantes : Quelle place ont la culture et la littérature dans les méthodes actuelles d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Comment transmettre ces compétences en accord avec les manuels de FLE en Espagne ? Tout d'abord, nous réfléchissons sur la notion de *culture* et des problématiques que cela génère dans le domaine de la didactique du français dans notre pays. Ensuite, nous présenterons les caractéristiques qui rendent la *littérature de l'intime* une source très riche pour enseigner la culture dans toutes ses dimensions en parallèle avec la culture maternelle, à partir de l'analyse d'un corpus d'ouvrages de M. Proust, R. Queneau, G. Pérec et A. Ernaux. Enfin, nous présenterons des propositions pratiques à partir de certains textes de ce corpus faites dans plusieurs contextes éducatifs en Espagne.

Mots-clés : FLE, culture(s), littérature de l'intime, interartistique

¿Qué cultura(s) y literatura(s) enseñar en clase de francés en contextos escolares españoles?

Resumen

Este trabajo se sitúa en el campo de la didáctica de lenguas-culturas y es el resultado de una investigación para la acción llevada a cabo durante 6 años en diversos contextos educativos en España. Nuestro objetivo es responder a las preguntas siguientes: ¿Qué lugar conceden las metodologías actuales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a la cultura y a la literatura? ¿Cómo se podrían transmitir estas competencias de manera acorde con los manuales españoles de Francés Lengua Extranjera? En primer lugar, se reflexionará acerca de la noción de *cultura* y de las problemáticas que dicho concepto genera en el campo de la didáctica de FLE en nuestro país. En segundo lugar, a partir del análisis de un corpus de obras de Marcel Proust, R. Queneau, G. Pérec y A. Ernaux, presentaremos las características que hacen de la *literatura de lo íntimo* una fuente muy enriquecedora para enseñar la cultura en todas sus dimensiones paralelamente a la cultura materna. Finalmente, se presentarán propuestas prácticas a partir de algunos textos de estos autores y desarrolladas en distintos contextos educativos en España.

Palabras clave: FLE, cultura(s), literatura de lo íntimo, interartístico

What culture(s) ought to be taught to a French class in Spanish teaching contexts?

Abstract

This work fits into the broader study of languages and cultural didactics. This is the result of a 6 years Action-Research project developed in several teaching contexts in Spain. Our main aim is to answer to the following questions: What place do culture and literature occupy in today's foreign languages' teaching and learning methodologies? How could these skills be transmitted according to Spanish methods for teaching French as a Foreign Language? First of all, we will reflect on the notion of culture as well as on some of its problems in the field of FFL in Spain. Secondly, we will analyse some of the reasons which make *personal literature* a very rich source to teach culture in all its dimensions and in parallel with the mother culture by the means of a corpus of M. Proust, R. Queneau, G. Pérec and A. Ernaux. Finally, a few ideas will be given to practically work with the texts of these authors.

Keywords : FFL, culture(s), personal literature, interartistic

Introduction

Nos observations, réflexions et propositions se situent dans le cadre d'une recherche-action actuellement en cours, dont les expériences sur le terrain ont lieu dans un contexte d'apprentissage formé par un public hétérogène d'adolescents ou d'adultes de presque tous les niveaux (de A1 à C1). Les données présentées ici se fondent sur l'observation et la pratique des manuels suivants : *Alter Ego 1 et 2*, *Rond Point 1 et 2*, *Scénario 1 et 2*, *Latitudes 1 et 2*. Même si les apprenants possèdent désormais à leur portée tous les outils que l'on puisse espérer, le rôle de l'enseignant reste capital pour orienter l'apprentissage de la langue-culture de la manière la plus complète possible. Puisqu'il est largement admis que la justification et l'objectif de l'apprentissage du français, dont le statut reste très fragile dans le système éducatif espagnol d'aujourd'hui, résident dans son utilité pour la vie universitaire et professionnelle (outre le plaisir personnel que l'on peut tirer de l'apprentissage des langues), les bases offertes doivent être aussi solides que complètes. Ce sont les raisons pour lesquelles les recherches en matière d'intégration de la littérature et de la culture françaises en cours de *français langue étrangère* ou de *seconde langue étrangère* (selon les appellations et statuts officiels accordés) sont importantes. En outre, les futurs et nouveaux enseignants possédant les titres universitaires espagnols des départements de *philologie française*, licenciés en *Langues Modernes et ses Littératures* et spécialisés en langue française ont généralement reçu une solide formation littéraire et culturelle, capital périssable mais *didactisable* et à *didactiser* dans le cadre des formations supérieures théoriques et pratiques¹, de programmes de formations et de recherches

en Didactiques des Langues-Cultures. Contrairement aux contenus purement grammaticaux, les choix des contenus littéraires et leur mode d'intégration dans les cours sont plus flexibles et peuvent varier fortement en fonction de nombreux facteurs : goûts de l'enseignant, actualité littéraire, adaptation des textes, supports existants, réactions et profils des apprenants, etc. Après un retour sur le concept de *culture* en français langue étrangère, nous apporterons des éléments de réponses à la question-titre posée et défendrons, sans jamais renoncer à l'usage du manuel mais en organisant son enrichissement et sa complémentarité, le recours à la *littérature de l'intime* pour l'enseignement-apprentissage du français.

1. Du concept de *culture* en cours de FLE

La plupart des manuels actuels invoquent leur appartenance à *l'approche actionnelle*, et constituent, sans aucun doute, une source pédagogique très riche, permettant à l'apprenant de communiquer de façon assez efficace, ainsi que d'acquérir des connaissances pratiques à propos de la vie de tous les jours aussi bien en France que dans les pays francophones.

Bien évidemment, cela se reflète dans les manuels actuels de FLE, dans lesquels les apprenants ont accès aux manières de vivre indispensables pour intégrer une société européenne comme la société française.

Par ailleurs, à la suite de différentes réflexions autour du concept de *culture* menées par certains théoriciens au fil du XX^e siècle tels que Robert Galisson, (1984), ou Louis Porcher (1982), et grâce à la notion de *culture didactisable*², nous savons que la compétence culturelle transmise par les manuels d'enseignement ne se limite pas exclusivement à la vie en France. Tout cela s'ajoute à l'importance du chapitre consacré au *savoir socioculturel* dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 1986 : 82-83).

Le concept de culture a une étendue encore plus vaste, faisant appel à plusieurs domaines. Ainsi, Robert Galisson et Louis Porcher opposaient déjà deux dimensions culturelles: *culture savante* et *culture populaire* (Galisson, 1991 : 117), *culture cultivée* et *culture quotidienne* (Porcher, 1995 : 66-67). La première est liée aux arts, au sens plus normatif, alors que la deuxième, relève de la vie quotidienne, du savoir dire, être, vivre, etc., dans un sens anthropologique.

Ces concepts doivent nous faire réfléchir au concept de *culture* en classe de FLE : il est clair que l'enseignant ne va pas se réduire à la seule étude des arts, mais ne peut pas non plus se limiter à la description des activités de la vie quotidienne ou aux courtes allusions culturelles présentes dans les manuels aux différents niveaux d'apprentissage.

Ainsi, si nous interrogeons les apprenants, nous observons d'abord que la plupart des connaissances qu'ils ont sur la France et les Français sont très souvent associées à des stéréotypes, et que leurs connaissances en *culture savante* sont, dans la plupart des cas, très faibles.

D'un côté, les manuels actuels de français offrent de grands avantages pour l'enseignement-apprentissage du français (Adaptation aisée aux curriculums espagnols officiels, organisation en unités, précis de grammaires; exercices corrigés, image actuelle de la société française, etc.) de l'autre, ces outils présentent à notre sens quelques insuffisances pour la transmission de la langue et, en particulier, de la culture française. En effet, la langue française ne peut être dissociée de sa culture artistique, historique, musicale, ni, bien sûr, de son écriture littéraire. Le risque existe donc de ne transmettre qu'une seule partie de la langue, surtout pour les apprenants des niveaux les plus élevés qui envisagent, par exemple, de poursuivre des études de français à l'université (en philologie française et en traduction en particulier). Agir ainsi mènerait les élèves à acquérir des connaissances très parcellaires et rudimentaires sur la culture et la langue française. Par conséquent, pour arriver à compléter ces vides montrés par les manuels d'enseignement et arriver à un équilibre, il faudrait intégrer en cours des documents capables d'offrir des dimensions culturelles diverses, outre ceux proposés par les manuels.

2. Pour un retour de la littérature

Parmi les textes littéraires, nous considérons que les textes autobiographiques constituent des documents idéaux pour enrichir l'apprentissage proposé par les manuels de FLE. L'objet de cette partie est la réflexion, d'abord, sur les raisons qui justifient ce choix, pour passer ensuite à une brève présentation du corpus d'ouvrages suggérés pour optimiser la transmission du français langue-culture étrangère en cours.

D'abord, la littérature est une source culturelle très dense car elle fait allusion à de nombreux champs culturels. Les extraits littéraires, de nature autobiographiques en particulier, évoquent les principaux arts de la réalité qui les entoure. De nombreux passages sont consacrés à la musique, au théâtre, au cinéma, à la peinture et à la photographie. Étant donné cette richesse du genre littéraire, il est essentiel de se servir de ces allusions pour pouvoir introduire les textes à travailler et faire connaître aux élèves les univers des auteurs et leurs écritures :

[La littérature] Elle peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné, à un contexte donné. Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des odes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur (Boiron, M. 2001 : 73-74).

Plus concrètement, les écritures de l'intime présentent un intérêt spécial : nous avons observé que le *je* évoquant des sentiments et des souvenirs qui caractérise ce genre littéraire attire énormément l'attention des apprenants, éveille leur monde intérieur et, en conséquence, les motive pour participer en cours. De plus, la littérature de l'intime est une ressource très enrichissante, car elle renvoie au contexte direct de l'auteur. En effet, généralement, les auteurs des textes autobiographiques décrivent des contextes réels, font des allusions à des moments historiques, artistiques, à des modes, tendances, inquiétudes... d'une époque qui a vraiment existé, et qui a été vécue par l'auteur lui-même. À travers la lecture de ce genre d'écriture, nous sommes alors en train d'accéder plus directement au contexte culturel de la période en question. Il s'agit d'un outil qui nous permettra donc de transmettre plus facilement la compétence culturelle dans toutes ses dimensions :

Bien sur le lecteur n'a en face de lui qu'un texte, mais le texte renvoie vers le monde, et dans le cas de l'autobiographie, vers le monde tel qu'il a été vécu par le sujet (Dobrovski, 1992 : 133).

En second lieu, même s'il y a, en apparence, peu de place dans les manuels de FLE pour insérer de la littérature, particulièrement aux niveaux A1/A2 (l'objectif principal à ces niveaux étant celui de décrire : se présenter, parler de sa famille, de ses goûts, de ses voyages, etc.), c'est dans les textes littéraires, et surtout dans les textes autobiographiques, qu'on peut trouver des passages descriptifs évoquant des souvenirs d'enfance par exemple. L'objectif de ces textes répondrait alors, au moins en partie, aux compétences culturelles des manuels utilisés en cours, et il serait donc possible de trouver un lien entre les deux supports. Bref, l'insertion d'extraits littéraires en cours permettrait de trouver un équilibre, de nous rapprocher d'un enseignement-apprentissage plus complet et idéal par rapport à l'enseignement actuel, lequel donne la priorité à l'enseignement de l'oral et à la *culture anthropologique*.

Concernant finalement les ouvrages à insérer en cours, nous proposons un corpus de 4 titres qui évoquent différentes périodes du XX^{ème} siècle et qui présentent divers types d'écritures de l'intime : *Du côté de chez de Swann* de Marcel Proust, *Chêne et Chien* de Raymond Queneau, *Je me souviens* de Perec et *La vie extérieure* d'Annie Ernaux. Cet ensemble de textes présente des aspects très riches d'un point de vue didactique : ces

aspects sont dans un premier temps culturels, étant donné que chaque ouvrage choisi réunit des éléments référentiels très clairs permettant à l'apprenant de se situer dans le contexte de l'époque de l'auteur. Par conséquent, les apprenants ont ainsi l'occasion de mieux connaître les différents moments culturels français du XX^{ème} qui sont et seront toujours une base de référence pour les Français et les Espagnols. Ensuite, dans la mesure où ces ouvrages présentent différents types d'écritures autobiographiques, il est possible de travailler autour d'une même idée à partir d'écritures littéraires diverses, et de voir ainsi comment des personnages différents évoquent leurs souvenirs de façons variées. En dernier lieu, ce corpus offre des aspects linguistiques importants qui permettront à l'enseignant d'exploiter les caractéristiques de la langue française.

3. Littérature et CECR : une utopie ?

La littérature est souvent considérée comme étant « difficile » à exploiter en cours de langue étrangère, et surtout, au niveau débutant. Notre expérience pédagogique nous montre que ce n'est pas l'extrait littéraire qui est difficile, mais la manière de l'insérer en cours. Si nous demandons à nos apprenants d'analyser un texte, ou de se concentrer sur des aspects linguistiques ou poétiques, sans avoir étudié le contexte de ce texte, son auteur, l'époque où il se situe, etc., la tâche sera très difficile, voire impossible, à des niveaux non avancés³ :

Apprendre à lire des textes ce sera non pas précipiter (l'apprenant) dans un décodage hâtif et maladroit de significations linguistiques, mais lui apprendre à élaborer ses propres outils de décodage et d'interprétation (Vigner, 1979 :167).

À ce propos, nous devons rappeler les apports de Moirand (1979), Cicurel (1991) et Marie Claude Albert et Marc Souchon (Albert et Souchon: 2000). Ces travaux montrent la nécessité -avant d'effectuer le premier contact avec le contenu du texte- de mettre en place un travail important de préparation à la lecture, basé principalement sur la découverte de l'auteur et de son époque, et plus tard, sur la thématique de l'œuvre à étudier. Suite aux résultats des expériences menées dans nos cours, nous avons constaté que cette première phase dite de *sensibilisation* constitue une étape d'approche *interartistique*, de sorte que l'extrait littéraire soit mis en relation avec les différents arts de son époque. Pour cela, il est recommandé de se servir de différents documents iconiques, audio et audiovisuels : de préférence peintures, photographies, extraits de films et certaines chansons. D'un côté, cela motive davantage les apprenants, car les élèves se sentent toujours très intéressés par les documents non textuels ;

de l'autre, ces documents permettent aussi de mettre en place des descriptions et des exercices de base permettant aux plus débutants de pouvoir s'exprimer. En définitive, les apprenants sont ainsi sensibilisés à la lecture du texte et, parallèlement, reçoivent une aide qui stimule les fonctions cognitives pour sa réception. Le rapprochement du texte littéraire à d'autres domaines culturels facilite, motive et dynamise le travail en cours de français, ainsi qu'il prépare à la lecture de l'extrait.

Ensuite, une autre question importante se pose toujours pour l'enseignant: comment faire pour introduire la littérature en classe de langue française quand il est obligé de suivre une méthode de FLE ? Pour ceux qui peuvent choisir leurs outils de travail, cette difficulté ne se pose pas, mais cela devient de plus en plus rare, car l'utilisation d'un manuel de FLE est une exigence dans la plupart des cas. Comment donc accorder les idées des approches actionnelles, modernes, priorisant l'oral, avec la littérature, écrite, souvent classique, et réputée difficile ? Au moment de travailler autour d'apprenants de niveau avancé, voire intermédiaire, ces interrogations se posent moins fréquemment, car il est plus facile de travailler autour de textes littéraires, d'argumenter, bref, d'analyser un texte de manière plus profonde. La vraie difficulté se pose, pourtant, au moment de faire face à un groupe d'élèves d'un niveau débutant.

Littérature avec un public débutant ? Cela pourrait paraître impossible, mais comme nous l'avons déjà montré (2012), ce n'est pas le cas. Comme nous le savons, l'objectif principal autour duquel tournent les niveaux A1, A2, et d'une certaine manière, aussi, le niveau B1, est celui de *décrire et donner son avis*. Tout au long de ces niveaux, les élèves doivent décrire leur famille, leurs amis, leur maison, leur ville, leurs loisirs, leurs repas favoris, leur dernier voyage, etc. Certes, des descriptions de ces thèmes peuvent être trouvées dans une partie importante d'œuvres littéraires, mais dans la littérature intime, comme nous le verrons plus tard, les allusions à ces thématiques sont très récurrentes. En outre, tenant compte du fait que l'objectif principal pour les niveaux débutants est de décrire, le genre littéraire peut être tout à fait en accord avec le contenu des méthodes, surtout parce que les passages descriptifs sont bien nombreux, et dans les textes autobiographiques en particulier. Nous ne pourrions pas, évidemment, approfondir dans le style ou les ressources littéraires utilisés par les auteurs étudiés, et l'enseignant est obligé de rester, dans la plupart des cas, à la surface des textes, mais cela n'empêche pas de permettre aux élèves d'avoir, au moins, un premier contact avec la littérature française, en français, tout en réconciliant la littérature avec l'enseignement du FLE.

La question qui concerne l'insertion de textes littéraires en cours de français reste entière : quels extraits choisir ? Le plus logique serait de trouver un extrait dont la thématique soit en accord avec celles de la méthode. Les thèmes de civilisation que les manuels offrent s'inspirent, généralement, des « savoirs socio-culturels » proposées

par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-83). Les méthodes de FLE, et en particulier les manuels pour apprenants débutants, synthétisent généralement ces 7 thèmes dans des unités didactiques proposant des sujets autour de la famille, les loisirs (le sport, la musique, le cinéma), l'éducation, la maison, les voyages (les régions de France, la francophonie, la mer, la montagne), le tourisme (les monuments, les musées...), la gastronomie (les restaurants, les recettes de cuisine), les médias (la télévision, la presse, la radio). Or si nous analysons des œuvres littéraires, et particulièrement celles du XX^e siècle, comme il a été fait par exemple avec *Du côté de chez Swann* (2012 : 438-450), nous pourrions observer que ces thématiques ou certaines d'entre elles y sont évoquées très fréquemment. Dans la littérature autobiographique, plus concrètement, ces univers sont encore plus récurrents, car les narrateurs racontent leurs souvenirs d'enfance et évoquent de manière détaillée leur vie quotidienne, les repas familiaux, les relations avec leurs parents, leurs amis, leur vie étudiante, leurs voyages, les loisirs qu'ils avaient quand ils étaient jeunes, etc.

Les extraits littéraires peuvent ainsi être rapprochés de la méthode d'enseignement à partir de ces thématiques. La démarche consiste à chercher des extraits évoquant les thèmes de la méthode de FLE, dont on se sert en cours, dans l'œuvre littéraire de notre choix. À partir de là, une découverte de l'auteur de l'ouvrage choisi, ainsi que de son époque, est mise en place, et enfin, l'extrait traitant la même idée que l'unité didactique choisie est introduit. De cette manière, on pourra se concentrer sur plusieurs extraits d'une même œuvre littéraire tout au long de l'année, et arriver ainsi à motiver davantage les apprenants.

4. À la recherche de la culture savante

Dans cette dernière partie, nous analyserons d'un point de vue didactique quelques extraits de notre corpus concernant certains aspects culturels, et nous donnerons ensuite quelques exemples possibles pour exploiter ces textes en classe de langue.

Il faudrait tenir compte des aspects culturels qui pourraient capter le plus l'attention des apprenants et faciliter leur entrée dans les textes par la découverte du contexte de l'œuvre. En effet, les apprenant ayant souvent l'habitude d'apprendre généralement les connaissances nouvelles des matières sans établir de liens entre elles, nous devrions alors nous appuyer sur quelques éléments qui pourraient nous servir de fils conducteurs à travers le XX^e siècle ; ces motifs devraient également motiver les élèves et leur donner envie de décrire, de parler, d'approfondir dans les détails, d'apprendre davantage. Après avoir analysé les éléments permettant aux élèves -dans les travaux accomplis en cours- de contextualiser des tableaux, des peintures ou d'extraits de cinéma, nous sommes arrivée à la conclusion que les pistes leur permettant de se situer

dans le contexte donné sont, dans la plupart des cas, les suivantes : *les loisirs, la mode, les lieux*.

En effet, nous constatons que ces références sont des éléments clés pour travailler autour de textes littéraires en cours. Ces aspects culturels pourraient constituer les portes d'accès à la réalité culturelle et la société qui sont évoquées par les extraits, et ce pour plusieurs raisons : d'abord, parce qu'il s'agit de références facilement repérables, ensuite, parce que ce sont des éléments qui motivent les élèves, car il est toujours curieux de comparer, par exemple, la manière que nos ancêtres avaient de s'habiller ou de s'amuser avec la nôtre. De plus, ces différents éléments sont à mettre en relation sans difficulté avec les contenus des méthodes de FLE actuelles, parce qu'il s'agit, en général, de thématiques incluses dans les manuels de langue et que l'on retrouve dans les médias. Ces thèmes peuvent être les fils conducteurs de différents extraits choisis pour être exploités en cours, aussi bien de manière individuelle qu'en groupe.

Les ouvrages composant le corpus proposé répondent à ces diverses thématiques culturelles, c'est pourquoi le fait d'insérer quelques textes de ces livres en cours de français permettrait, mais cela reste une hypothèse à vérifier, de transmettre la langue et la culture française de façon plus motivante et enrichissante. Par ailleurs, il faut aussi souligner qu'à travers ces thématiques culturelles, les apprenants ont une probabilité de découvrir également d'autres aspects non transmis par les manuels, relevant de la culture du pays, et surtout, d'avoir accès à ces réalités à partir de différentes formes d'écriture littéraire.

Pour commencer la description des étapes envisagées, quelques extraits de ce corpus seront commentés en réfléchissant ensemble sur les points culturels suggérés précédemment ; nous nous concentrerons d'abord sur les loisirs (la musique en particulier) puis sur la mode et la consommation, enfin sur l'analyse de quelques fragments qui évoquent des lieux.

Premièrement, en ce qui concerne les loisirs, notre attention se fixera concrètement sur la musique : en effet, les activités de temps libre, en particulier la musique, stimulent généralement beaucoup les apprenants ; l'apprentissage d'une langue à partir de chansons est toujours très dynamique et permet aux élèves non seulement de réviser des connaissances linguistiques déjà acquises, mais aussi, d'accéder à la culture de l'Autre. C'est ainsi que, à partir de la découverte d'une chanson française, les élèves navigueront d'abord sur d'autres rythmes et mélodies, puis, à travers les paroles, ils voyageront dans le monde intérieur de la personne qui chante, de son contexte, de son univers. Comme nous savons, l'insertion des chansons en cours de FLE est très enrichissante pour le groupe classe :

La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français (Boiron, 2005).

Or, la musique et les musiciens ont pour les auteurs de notre corpus une valeur primordiale : ils rendent honneur à cet art dans de nombreux extraits, et ils en profitent pour nous rappeler l'importance que les rythmes ont dans nos vies :

L'année précédente, dans une soirée, il avait entendu une œuvre musicale exécutée au piano et au violon. D'abord, il n'avait goûté que la qualité matérielle des sons secrètes par les instruments. Et ç'avait déjà été un grand plaisir quand, au-dessous de la petite ligne du violon, mince, résistante, dense et directrice, il avait vu tout d'un coup chercher à s'élever en un clapotement liquide, la masse de la partie de piano, multiforme, indivise, plane et entrechoquée comme la mauve agitation des flots que charme et bémolise le clair de lune. Mais à un moment donnée, sans pouvoir nettement distinguer un contour, donner un nom à ce qui lui plaisait, charmé tout d'un coup, il avait cherché à recueillir la phrase ou l'harmonie-il ne savait lui-même qui passait et qui lui avait ouvert plus largement l'âme, comme certaines odeurs de roses circulant dans l'air humide du soir ont la propriété de dilater nos narines (Proust, 1992 : 256).

Grâce à la passion que le narrateur de *Du côté de chez Swann* éprouve envers la sonate évoquée à partir de l'extrait ci-dessus, les apprenants plongeront dans le monde de la musique classique et, particulièrement dans les musiciens qui semblent avoir inspiré le personnage proustien : la première sonate pour violon et piano de Saint-Saëns, *l'Enchantement du Vendredi-Saint* (du *Parsifal* de Wagner), ainsi que la *Ballade Op 19* de Fauré, et la *Sonate pour piano et violon* de Franck. Les apprenants auront ainsi l'occasion d'associer à la langue française les connaissances apprises dans d'autres matières, en l'occurrence, la Musique. Comme le narrateur, ils pourront décrire leurs émotions face à l'écoute des instruments musicaux qui sont joués. En somme, l'apprentissage de français langue étrangère se présente ainsi comme lié à d'autres disciplines, ce qui permet aux élèves de réactiver leurs propres connaissances, et d'ouvrir les horizons proposés habituellement par les manuels de français langue étrangère.

Dans son ouvrage *La vie extérieure*, Annie Ernaux évoque, de son côté, des chansons qui appartiennent à la mémoire collective des Français. Ajoutons que le travail sur cet extrait permet également que les apprenants puissent entrer dans l'univers quotidien des transports en commun. À travers les lignes qui suivent, l'auteur photographie le micro-univers souterrain composé par le RER et le métro :

12 juillet

De jeunes musiciens sont montés à Sartrouville. Ils jouent La foule, Mon amour de Saint-Jean, des airs d'avant le RER et les villes nouvelles. Je leur donne dix francs, comme je donne à des silhouettes et des visages de misère. Le même geste pour payer le plaisir ou la compassion. Les chansons transforment la vie en roman. Elles rendent belles et lointaines les choses qu'on a vécues. C'est de cette beauté que vient plus tard la douleur de les entendre (Ernaux, 2000 : 24).

Georges Perec exprime aussi, à travers son écriture fragmentaire, la passion que lui et les Français de sa génération ressentent pour les chanteurs à la mode de leur époque :

Je me souviens que c'est grâce à Edith Piaf que les Compagnons de la Chanson, Eddie Constantine et Yves Montand débutèrent (Perec, 1978 : 49).

A partir de ce genre d'extraits, les apprenants peuvent compléter et élargir leurs connaissances sur le thème: « les loisirs », et tout particulièrement sur les aspects musicaux. En effet, les apprenants ont l'occasion, de connaître non seulement des chanteurs actuels à la mode, mais aussi des artistes classiques, qui, malgré le fait de sembler maintenant dépassés, font partie de la culture française : il est donc enrichissant et amusant de les leur faire découvrir en classe de français.

Concernant les exercices à proposer pour exploiter ces extraits, il est indispensable, suite au travail de sensibilisation et de lecture de ces fragments, de partir à la découverte de références musicales évoquées dans les textes. Comme le suggère Gourvenec (2008), il est conseillé de travailler autour des titres des chansons ainsi qu'autour des couvertures des disques ou sur les photos des chanteurs : proposer ainsi des activités d'association entre les documents iconiques et les titres ou les paroles des chansons, demander aux apprenants de faire des hypothèses sur le type de musique de ces documents, ainsi que faire des recherches sur internet pour connaître la vie des artistes. En somme, tout d'abord, il est essentiel de guider les apprenants dans un travail d'exploration des différents éléments qui peuvent être utiles dans l'étude de la chanson tels que les pochettes des albums, les sites des artistes, les articles de journaux, les différentes versions d'une même chanson, les parodies etc.

Deuxièmement, un autre thème qui attire l'attention des apprenants adolescents est *la mode* : comparer les modes actuelles et les manières dont on s'habillait dans le passé peut être une activité intéressante et originale pour les élèves. Par ailleurs, cela

complète le vocabulaire appris dans le manuel et, en même temps, donne la possibilité aux apprenants de naviguer autour d'autres types d'écriture, d'autres textes que les documents *authentiques* proposés par les manuels. Plus précisément, dans les extraits ci-dessous, les narrateurs évoquent deux types de modes appartenant à deux générations très éloignées ; il est pertinent de les comparer, de chercher des images pour illustrer les deux styles et demander après aux élèves d'en donner leurs impressions. En outre, voyager dans le temps à travers le premier récit, puis aboutir dans l'ère contemporaine à partir du deuxième texte, donne l'occasion aux apprenants d'avoir une nouvelle vision du thème de la mode. Ils naviguent ainsi de nouveau entre deux types d'écritures de l'intime différentes : d'un côté, un roman autobiographique, de l'autre, un journal intime :

Je reconnais la voix de Swann. On ne le reconnaissait en effet qu'à la voix, on distinguait mal son visage au nez busqué, aux yeux verts, sous un haut front entouré de cheveux blonds presque roux, coiffés à la Bressant, parce que nous gardions le moins de lumière possible au jardin pour ne pas attirer les moustiques et j'allais, sans en avoir l'air, dire qu'on apportât les sirops ;(…) (Proust, 1992 : 57)

3 avril

Dans le RER, à Cergy-Préfecture, montent trois filles, un garçon avec un jean déchiré aux genoux et un pendentif au bout d'une chaîne. (...) C'est le RER du samedi, avec des groupes de jeunes et des familles allant à Paris. (...) (Ernaux, 2000 : 10).

Troisièmement, restant sur cette thématique, un travail supplémentaire autour de la consommation et les achats pourrait être proposé à partir des extraits ci-dessous :

Je me souviens d'un fromage qui s'appelait « la vache sérieuse » (« La vache qui rit » lui a fait un procès et l'a gagné) (Perec, 1978 : 211).

2 janvier

Soldes. Toutes les entrées du parking des Trois Fontaines sont bouchées par des files de voitures. On veut être les premiers à se jeter sur les fringues, la vaisselle, comme des pillards dans une ville conquise. Les allées sont envahies d'un flot humain, des familles entières avec des enfants en poussette, des bandes de filles. Frénésie dans les boutiques. Une immense convoitise emplit l'espace.

Le centre commercial est devenu le lieu le plus familier de cette fin de siècle, comme l'église jadis. Chez Carroll, Froggy, Lacoste, les gens cherchent quelque chose qui les aide à vivre, un secours contre le temps et la mort (Ernaux, 2000 : 127).

Suite à la lecture de ces textes, nous suggérons de mettre en place activités et tâches autour de la publicité, en liaison avec les produits évoqués par ces fragments littéraires⁴. Un lien explicite publicité-littérature- donc musique et sons est une source de mobilisation de contenus culturels et linguistiques, au-delà des allusions publicitaires déjà présentes dans leurs manuels.

Quatrièmement, le travail autour de fragments décrivant des lieux est également un exercice très enrichissant : effectuer la lecture et la mise en place d'exercices tels que l'association de tableaux ou de photographies aux endroits décrits par les narrateurs, non seulement attire beaucoup les apprenants, mais surtout, leur permet de découvrir des peintres, des mouvements artistiques, et de cette manière, de lier, encore une fois, le français à d'autres matières scolaires en relation avec les arts. Comme il a été déjà proposé (2012), il est très enrichissant de présenter aux apprenants plusieurs documents iconiques traitant des thématiques différentes, et de leur demander d'associer les extraits à l'une des images expliquant les raisons de leur choix. De même, demander aux apprenants de faire des recherches autour des lieux cités dans les textes est aussi une activité interactive et motivante ; par exemple, pour exploiter les textes présentés ensuite, les élèves auront la possibilité de naviguer sur internet pour découvrir Tansonville ou les jardins parisiens⁵. À partir des deux extraits ci-dessous, les apprenants peuvent découvrir deux espaces verts à travers deux formes d'écritures très différentes : dans le texte proustien, le narrateur évoque Tansonville, puis, dans le deuxième, Annie Ernaux décrit le Jardin de Plantes ; nous pouvons remarquer et comparer les deux manières de rendre honneur à la nature, aux couleurs, à la faune et la flore qui composent ces environnements. Outre un travail de découverte autour de ces deux lieux, une activité sur le lexique peut être proposée : relever les noms et les adjectifs permettant de construire le cadre où l'action se déroule (les plantes et les animaux, par exemple). Par la suite, les apprenants ont la possibilité d'accéder à des univers naturels français en plongeant dans les deux récits.

19 juillet

Devant nous, une allée bordée de capucines montait en plein soleil vers le château. À droite, au contraire, le parc s'étendait en terrain plat. Obscurcie par l'ombre des grands arbres qui l'entouraient, une pièce d'eau avait été creusée par les parents de Swann ; mais dans ses créations les plus factices, c'est sur la nature que l'homme travaille ; certains lieux font toujours régner autour d'eux leur empire particulier, arborent leurs insignes immémoriaux au milieu d'un parc comme ils auraient fait loin de toute intervention humaine, dans une solitude qui revient partout les entourer, surgie des nécessités de leur exposition et superposée à l'œuvre humaine. C'est ainsi qu'au pied de l'allée qui dominait l'étang artificiel, s'était composée sur deux rangs, stressés de fleurs de myosotis et de pervenches, la couronne naturelle, délicate et bleu

qui ceint le front clair-obscur des eaux, et que le glaïeul, laissant fléchir ses glaives avec un abandon royal, étendait sur l'eupatoire et la grenouillette au pied mouillé, les fleurs de lis en lambeaux, violettes et jaunes, de son sceptre lacustre. (...) (Proust, 1992 : 181-182).

Je suis allée cet après-midi au jardin des Plantes. Il y avait des parterres de fleurs, des roses, cependant une imperceptible sensation d'abandon. J'ai voulu revoir la ménagerie. Les grosses tortues étaient là, dans leur enclos, mais lointaines. Deux yacks, l'un adulte, l'autre âgé de trois mois, étaient affalés le long du grillage. Un cerf mangeait de la nourriture étalée sur le béton. Dans la volière, des oiseaux innombrables se croisaient dans un bruit effrayant au-dessus d'une eau croupie (Ernaux, 2000 : 13).

Conclusion

En définitive, l'insertion des textes littéraires en cours de français langue étrangère, et tout particulièrement des textes autobiographiques, constitue une bonne manière de compléter et de perfectionner l'apprentissage de la langue et de la culture française. Surtout quand on ne compte que les manuels de FLE priorisent, généralement, les aspects culturels relevant des stéréotypes français ou européens. Enrichir le travail proposé par les leçons du manuel donne la possibilité aux apprenants de consolider les connaissances acquises à travers cet outil d'apprentissage, et notamment, cela leur permet d'accéder à d'autres univers culturels souvent mis en second plan de nos jours, mais faisant partie de la culture collective de la France et des Français. En dernier lieu, étant donné que les écritures de l'intime, et plus concrètement les textes composant notre corpus, font appel à différentes réalités artistiques, il serait tout à fait possible d'associer le français langue étrangère à d'autres matières ⁶: un enseignement interdisciplinaire et *interartistique* serait donc mis en place. De surcroît, la culture serait découverte dans toutes ses dimensions.

Bibliographie

- Albert, M.-C., Souchon, M. 2000. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Boiron, M. 2001. « Les idées pour lire en classe », *Le Français dans le Monde*, n°3/3, p. 73-74.
- Boiron, M. 2005. *Approches pédagogiques de la chanson*, Vichy : Cavilam, pdf (www.tv5.org).
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Doubrovsky, S. 1992. Introduction à la lecture. In : Hornung, A. (Éd). *Autobiographie et Avant-Garde*. Tübingen : Gunter Narr.
- Ernaux, A. 2000. *La vie extérieure*. Paris : Gallimard.

- Gaouaou, M. 2008. « L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ? ». *Synergies Algérie*, n°2. p.57-63.
- Galissou, R. 1984. «Les mots, passages privilégiés de la culture». *Le Français dans le Monde*, n° 188, p. 57-63.
- Galissou, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
2012. Littérature et CECR : oxymore ou cours idéal? In : XXVI^{es} Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne *Le projet au cœur du renouveau de la classe de langue*. Université Autonome de Barcelone (à paraître).
2014. Marcel Proust en cours de FLE : mission impossible? In : Catena, A., Estrada, M., Mallart, M., Ventura, G. (éd.), *Les mondes du Français*, Barcelone : Universitat de Barcelona / Universitat Autònoma de Barcelona, p. 438-450.
- Gourvenec, L. 2008. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue. » *Les langues modernes*, vol. 102, n°04, p. 15-24.
- Lejeune, P. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Perec, G. 1978. *Je me souviens*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 1997. « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement / apprentissage d'une culture étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 69, p. 67.
- Proust, M. 1992. *Du côté de chez Swann*. Paris : Le livre de poche classique.
- Queneau, R. 1952. *Chêne et Chien*. Paris : Gallimard.
- Vigner, G. 1979. *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International.

Notes

1. Cf Master de formation des professeurs de l'enseignement secondaire en particulier, dont l'obtention est obligatoire pour accéder aux concours.
2. Consulter le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P. Cucq (Dir.) 2003. Asdifle, Paris : CLE international, p. 148.
3. Même si, le niveau de compréhension écrite des apprenants débutants de langue maternelle espagnole est relativement « élevé », surtout s'ils maîtrisent également la compréhension de l'autre langue officielle de sa Communauté autonome, si elle existe, terrain propice à une approche littéraire savamment préparée, sans attendre les niveaux B2-C2, à condition toutefois que cette approche ne remette pas en cause la mise en place du système phonique de la langue cible.
4. Le rôle de la publicité en cours de FLE a été signalé par de nombreux auteurs :
La publicité offre des possibilités d'exploitation pédagogique multiples et variées pouvant embrasser l'ensemble des compétences et s'adapter aux différentes pratiques d'enseignement. Elle permet notamment de développer l'autonomie d'expression des apprenants et de différencier les contenus de l'enseignement en cours de FLE (Gaouaou, 2008 : 62).
5. Marcel Proust en Eure et Loir <http://www.zevisit.com/tourisme/eure-et-loir> ; Parcs et jardins Paris <http://www.parisinfo.com/visiter-a-paris/Parcs-et-jardins>. [Consulté le 10-03-2014].
6. Démarches transversales prévues dans les Curriculums officiels du Système éducatif espagnol.

La publicité : stratégie didactique pertinente en français pour adolescents d'aujourd'hui*



Marine Abraham

Universidad de Murcia, Espagne
marine.abraham1@um.es

Reçu le 16-05-2014 / Évalué le 15-09-2014 / Accepté le 30-11-2014

Résumé

Comme signalé dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'emploi de documents authentiques en cours de Français Langue Étrangère est essentiel. Ce *Cadre européen* recommande en effet que les apprenants acquièrent une langue seconde en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs. Nous sommes à même de constater que les affiches publicitaires répondent à ces attentes tout en suscitant un intérêt grandissant chez les jeunes. De fait, les campagnes publicitaires actuelles sont ancrées dans le réel et usent d'un langage approprié au public adolescent : actuel, divertissant et motivant. Ces moyens linguistiques et socio-affectifs utilisés en premier lieu à des fins mercatiques se révèlent être également des outils d'enseignement pertinents de la langue française et de son contexte culturel.

Mots-clés : FLE, publicité, adolescents, didactique, société actuelle

La publicidad: estrategia didáctica pertinente en francés para los adolescentes de hoy en día

Resumen

Como resalta el *Marco europeo común de referencia para las lenguas*, el uso de documentos auténticos en clase de Francés como Lengua Extranjera es imprescindible. Este *Marco europeo* recomienda en efecto que los estudiantes adquieran una segunda lengua leyendo textos escritos no manipulados ni progresivos. Podemos así constatar que los carteles publicitarios responden a estas expectativas suscitando al mismo tiempo un interés creciente entre los jóvenes. De hecho, las campañas publicitarias actuales se encuentran ancladas en lo real y se sirven de un lenguaje apropiado al público adolescente: actual, divertido y motivador. Estos medios lingüísticos y socio-afectivos empleados en primer lugar con fines mercantiles demuestran ser también herramientas pertinentes de enseñanza de la lengua francesa y de su contexto cultural.

Palabras clave : FLE, publicidad, adolescentes, didáctica, sociedad actual

Publicity : pertinent didactic strategy in French for today's teenagers

Abstract

As it is highlighted in the *Common European Framework of Reference for Languages*, the use of authentic documents in a class of French as a Foreign Language is essential. The *Framework* recommends indeed that the learners should acquire a second language by reading non-adapted written texts. In this context, we are able to verify that advertising posters meet these expectations whilst at the same time awakening an increasing interest amongst young people. In fact, current advertising campaigns face the reality of everyday life and use a language which is suitable for adolescent audiences: they are modern, entertaining and motivating. These linguistic and socio-emotional means, which are employed for commercial purposes, also seem to be pertinent educational tools for the learning of the French language and its cultural context.

Keywords : French as a foreign language, publicity, teenagers, didactic, contemporary society

1. Les adolescents d'aujourd'hui

1.1. Définition moderne du stade adolescent

L'adolescence, phénomène contemporain de nos sociétés occidentales, représente la période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, ponctuée par des transformations physiques et psychiques permettant le développement du jeune. Nous sommes à même de constater que l'évolution de l'adolescent ces dernières années est en étroite relation avec les changements socio-économiques, familiaux et matériels survenus dans nos sociétés. Des auteurs tels que C. Morel (1999) et P. Huerre (2001) soutiennent ainsi le fait que l'apparition des adolescents est propre à nos sociétés occidentales et n'existe pas nécessairement dans d'autres ou ne se réfère pas à toutes les classes sociales (Morel, 1999 : 166-167). Néanmoins, l'adolescence en tant que telle existe depuis la Rome Antique, ce sont ses définitions qui varient selon les époques. Dans notre cas, l'apparition de l'adolescence moderne est due à trois facteurs : l'avènement de l'industrialisation, l'amélioration du système éducatif et l'apparition de la famille moderne¹ (Coslin, 2007 : 3). De plus, les événements de mai 1968 ont fait naître une culture jeune qui n'existait pas dans le passé. L'intérêt porté aux adolescents est donc grandissant de par les préoccupations que ces derniers engendrent dans la société, c'est pourquoi dès la fin des années 1970, ils feront l'objet d'études approfondies à la demande d'organismes publics ou dans des ouvrages psychosociaux.

Une autre caractéristique significative de la phase adolescente aujourd'hui est sa persistance dans le temps ces dernières années. De nombreux auteurs tels que P. Coslin soulignent le fait que l'adolescence ne cesse de s'allonger (2007 : 193-194),

d'autres affirment même qu'elle ne finit jamais chez certains individus : il existe une « indifférenciation entre enfants et adultes : les enfants n'en finissent plus de grandir dans une adolescence interminable, tandis que les adultes n'en finissent pas d'être enfants » (Huerre et *al.*, 1990 : 216). Il est vrai que l'âge adulte n'a plus l'aura qu'il avait auparavant : il est synonyme de responsabilités et de complications que le jeune a d'ores et déjà l'impression de vivre pendant son adolescence. De plus, les changements survenus dans les familles et le nouveau statut que l'enfant a en son sein ne favorisent pas son passage dans le monde des adultes. Les parents souhaitent garder le plus longtemps possible cette sensation de mainmise sur leur progéniture, qui bien souvent est protégée et adulée. Outre les raisons protectionnistes, nous remarquerons que l'âge des « premières fois² » a notablement reculé ces dernières années (Recours, 2012 : 19-22). Ce phénomène pourrait trouver son explication dans une nouvelle étape mentionnée par O. Galland (1991), qui met en avant l'existence d'un temps de précarité chez le jeune. À cette consécration de la période adolescente au 20^{ème} siècle s'ajoute l'émergence de nouvelles étapes de vie entre l'enfance et l'âge adulte. Les termes préadolescence et post-adolescence surgissent de plus en plus dans les écrits psychologiques des années 2000. L'individu passe ordinairement du stade de l'enfance à celui de l'adolescence pour finalement atteindre l'âge adulte. Cependant, la jeunesse, s'étalant dans un espace temps bien plus long qu'auparavant, pour des raisons professionnelles et personnelles, nous assistons à l'émergence de nouvelles étapes adolescentes.

La délimitation dans le temps de la période adolescente s'avère donc être délicate, pas seulement pour les raisons sociologiques énoncées précédemment mais également en raison du déséquilibre subsistant entre la maturité physique et la maturité psychologique de l'adolescent. Ainsi, P. Coslin dans son ouvrage *Psychologie de l'adolescent* indique que la situation adolescente est paradoxale puisqu'il existe de profondes différences entre le développement physique de l'individu et son développement psychique : « d'importantes transformations somatiques qui, parallèlement à une poussée instinctuelle rapprochent l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique, alors que contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur » (2013 : 14-15). L'adolescent, souffrant de changements physiques conséquents durant cette période, ne voit pas son statut social évoluer de la même manière. Cette disparité engendre des troubles du comportement et des tensions chez le jeune et pour son entourage, le plus souvent exacerbés par l'influence des médias, et de la publicité plus concrètement. Les nouvelles règles sociales imposées par la société à travers les médias peuvent en effet avoir de néfastes conséquences sur le développement de l'individu, tiraillé entre les nombreuses normes qui s'offrent à lui : celles dictées par ses parents, celles de ses pairs et celles insufflées par les moyens de communication, au service de notre société de consommation.

1.2. Une quête identitaire sous influence

C'est lors de la phase adolescente que l'individu entreprend sa quête identitaire, tant personnelle que sociale, où la transgression des règles imposées par son entourage et la société en général est l'élément déclencheur de sa progression en tant qu'individu (Marcelli, Braconnier, 1999). De ce fait, le jeune tend à se détacher émotionnellement et physiquement de l'emprise de ses parents et d'éléments appartenant à son passé, à son enfance, afin de se rapprocher de ses pairs. M. Claes, dans son ouvrage *L'expérience adolescente*, affirme que : « Durant l'enfance et l'adolescence, la vie sociale et émotionnelle se déroule surtout à l'intérieur de deux mondes : celui des relations avec les parents et celui des relations avec les pairs » (2003 : 7-8). Il s'agit effectivement de deux univers disposant de règles particulières et qui assurent des fonctions fondamentalement opposées mais complémentaires, qui permettent le développement psychologique, moral et social de l'adolescent.

En d'autres termes, l'adolescent cherche durant ce stade à créer sa propre identité, la soumettre aux autres, puis à s'intégrer au sein de son environnement en respectant et assimilant les identités d'autrui. Pour ce faire, de nombreux mécanismes se mettent en place. Le jeune aspire à se distinguer de ses parents, des adultes en général et à prendre ses distances vis-à-vis des valeurs acquises durant son enfance, qu'elles soient d'ordre social, moral, religieux ou politique. Ainsi il pourra accéder à un nouveau type de dialogue, un dialogue qui lui permettra de découvrir qui il est. L'adolescent remet en cause les valeurs qui lui ont été inculquées car il ne les a pas créées. La société lui a été imposée et il n'y trouve souvent pas sa place. C'est pourquoi il refusera d'être normé et choisira par conséquent de devenir normatif pour élaborer ses propres règles. Une certaine autonomie verra le jour à la fin de ce processus, ce qui lui permettra de se créer de nouveaux repères, et ainsi, de développer et diffuser son identité au sein de son environnement (Coslin, 2013 : 23-27, 85).

On notera que, peu importe l'étendue du réseau social de l'adolescent, on retrouve les mêmes systèmes sociaux apporteurs de normes où la famille et les pairs restent la base de leur construction identitaire. Se rajoutent à ceux-ci les médias, transmetteurs de phénomènes de mode et de normes le plus souvent subjectives et éphémères, puis la société réglée par des normes implicites influencées par des principes éthiques prônant le bien commun et d'autres explicites telles que les lois et les décrets (Claes, 2003 : 36). La publicité, l'outil commercial des moyens de communication, a au demeurant un rôle prépondérant dans le développement du jeune. Elle a en effet pour but de lui transmettre de nouvelles valeurs et de faire naître en lui de nouveaux intérêts et besoins. Les campagnes publicitaires ont par exemple la capacité de changer les rapports que peut avoir l'adolescent avec son physique, ce qui s'avère être dangereux dans certains cas (rapport à la nourriture, idéal féminin en contradiction avec les bouleversements

physiques endurés pendant la puberté, etc.). En effet, elles influencent fortement le changement de repères chez l'adolescent expliqué précédemment, en créant de nouveaux modèles à suivre. De plus, les annonceurs tentent de convaincre le jeune que « s'émanciper, c'est consommer » (Coslin, 2007 : 160).

1.3. Des jeunes au cœur de notre société de consommation

Précédemment nous mettions en évidence le fait que les changements socio-économiques, familiaux et matériels vécus au sein de nos sociétés contemporaines ces dernières années étaient à l'origine de l'évolution de l'adolescent qui se retrouve dès lors être l'un des piliers de la société actuelle en matière de consommation et, par ricochet, de publicité. En effet, les femmes ou du moins, les mères de famille, ne sont désormais plus les seuls objectifs des campagnes publicitaires, le rôle de l'enfant ayant crû, que ce soit au sein de son foyer ou dans la société en général. L'influence de l'enfant, et de l'adolescent plus tard, sur les habitudes d'achat joue donc un rôle prédominant dans notre société de consommation.

L'amélioration des conditions de travail et par conséquent l'augmentation du pouvoir d'achat et la hausse du temps libre chez l'individu permettent l'accroissement des options pour se divertir. On remarquera que, de plus en plus, les loisirs deviennent des biens consommables. Tout ceci aura également un impact considérable sur les loisirs et centres d'intérêt des jeunes qui, de la même manière, deviennent de plus en plus achetables. Nous consommons donc davantage et différemment : le consommateur n'achètera plus seulement pour satisfaire des besoins mais aussi pour se divertir et assouvir son appétit de nouveautés.

Un autre facteur de cette évolution socio-économique, voire même culturelle est l'amélioration de l'éducation : un Français étudie plus et plus longtemps. Les méthodes d'enseignement se sont vues considérablement altérer et faire des études n'est plus uniquement réservé aux classes sociales les plus élevées ou aux jeunes hommes. Ceci permet le développement d'une nouvelle forme d'intelligence. De ce fait, en établissant des relations hors du cercle familial, l'enfant ou l'adolescent se pourvoit d'une ouverture d'esprit impensable auparavant. Cette fenêtre sur le monde extérieur socialise le jeune plus tôt et lui donne un pouvoir prescriptif en ce qui concerne la consommation, avide de suivre les modes de ses semblables (Dagnaud, 2003 : 16).

La femme a finalement joué un rôle significatif dans les transformations expérimentées par la société. L'amélioration de ses opportunités professionnelles ainsi que la libéralisation des mœurs en matière sexuelle engendrent un changement dans les familles modernes. La natalité a tendance à baisser, tout comme le taux de fécondité.

La réduction du nombre d'enfants par famille a des conséquences significatives sur l'importance donnée à ses descendants. En ayant peu d'enfants, le couple peut les choyer d'autant plus. Nous parlons souvent du mythe de l'enfant roi : l'enfant devient le centre de la famille puisque tellement désiré. Dès la grossesse, une certaine hystérie naît autour de la santé et du bien-être du futur nouveau-né. Cette frénésie entraîne de nouveaux comportements d'achat, dits compulsifs, intégralement insufflés par la société qui veut chérir le jeune.

Il s'agit bien évidemment d'une évolution socio-économique constatée depuis les années 1950 qui depuis cinq ans a tendance à reculer en raison de la situation dans laquelle se trouvent nos sociétés actuelles. Les jeunes vivent en effet la crise directement ou indirectement, grâce à leur environnement. Nous faisons donc face à un nouveau type d'adolescents, mais pas totalement différents des précédents puisqu'ils restent surprotégés par leurs parents et que ce changement économique reste trop récent pour amener à faire une appréciation de l'évolution du comportement d'achat chez les jeunes.

Les progrès techniques représentent un ultime facteur de ces changements dans les comportements d'achat et révèlent d'autant plus leur influence sur l'enfant. De ce fait, les jeunes sont généralement les plus aptes à l'utilisation de nouvelles technologies telles que les ordinateurs, les téléphones portables, etc. Si l'on faisait l'expérience d'interroger un échantillon de personnes âgées de 40 ans ou plus à propos des nouveaux moyens de communication aujourd'hui, pour ensuite comparer leurs savoirs à ceux d'un adolescent, nous nous rendrions compte que les adultes ont plus de difficultés à s'adapter aux innovations que les plus jeunes. F. Bernheim affirme dans son *Guide de la publicité et de la communication* que « leur aptitude à intégrer la nouveauté font qu'aujourd'hui les enfants en savent plus que leurs parents en matière de communication » (2004 : 185). Il s'agit d'une réalité flagrante qui remet considérablement en question la prise de décision dans la famille. Si l'enfant demeure être la personne la mieux informée, ce sera aussi celle qui développera le plus de besoins et qui aura certainement un pouvoir démesuré à l'heure de la prise de décision en matière de consommation. Pour terminer, il est bon de rappeler que, depuis l'industrialisation de nos sociétés initiée à la fin du 19^e siècle, l'avancée matérielle du monde occidental est notable. La fin du 20^e siècle fut le scénario de progrès techniques et matériels importants, ces évolutions se font rapidement et ne durent que peu de temps, ou du moins, subissent des changements considérables si hâtivement que ce sentiment de nouveauté n'est qu'éphémère. Un produit issu des nouvelles technologies devient obsolète en très peu de temps, ce qui fomenté bien évidemment l'achat répété d'un même bien ou service par soif de nouveauté.

2. La publicité : outil commercial et didactique

2.1. Une institution vectrice de nos sociétés occidentales

La publicité est désormais une institution vectrice entre les entreprises qui produisent des Biens et des Services et les consommateurs. Elle est devenue indispensable et omniprésente depuis les années 1950, changeant de cibles selon les époques. Aujourd'hui les enfants et adolescents représentent un marché lucratif parce qu'ils sont à la fois consommateurs et prescripteurs. Ce sont donc ces derniers que les annonceurs doivent convaincre et fidéliser. L'expression « société de consommation junior » a d'ailleurs fait son apparition à la fin du 20ème siècle (Dagnaud, 2003 : 18), proposant des produits tout spécialement conçus pour les adolescents et qui s'avèrent être plus rentables. S'ajoute à ce facteur le fait que les jeunes représentent généralement un marché plus facile à fidéliser à travers la publicité puisqu'ils sont considérés « publi-philes » voire « publivores » (Neyrand et Guillot, 2000 : 43).

Les campagnes publicitaires sont finalement « un produit culturel » auquel le jeune est familiarisé depuis sa plus tendre enfance (Lugrin, 2006 : 37). Selon une étude réalisée par Consojunior en 2008, 73 % des collégiens sondés pensent que « la publicité sert à faire connaître les nouveautés » et 56 % considèrent qu'elle « donne envie d'acheter plein de choses » (Dussausaye, 2008 : 1-2). Non seulement les publicistes cherchent à vendre des produits mais ils créent par-dessus tout de nouveaux comportements, des styles de vie et des valeurs sociales, des références devenues indispensables aux adolescents qui se retrouvent donc sous influence constante dans leur processus de socialisation (Sapena, 2005).

On se rend compte ici que l'adolescent se sent finalement motivé par la publicité en général. Par conséquent, si l'industrie de la publicité - professionnels et entreprises - réussit à capter l'attention du jeune, pourquoi ne pas utiliser dans nos cours de FLE le résultat de leur travail, dans le cas de notre étude les affiches publicitaires.

2.2. Des moyens linguistiques et sémiotiques complémentaires et pertinents

Les publicistes usent de divers moyens qu'ils soient linguistiques ou sémiotiques afin d'interpeller les consommateurs, de les motiver à acheter un produit et si possible de les fidéliser en leur créant un nouveau besoin. Nous mettrons ci-après en évidence les outils s'ajustant aux réalités adolescentes, qui s'avéreront pertinents quant à leur exploitation en cours de FLE.

En premier lieu ressortent de l'étude des slogans les procédés linguistiques mis en œuvre par les professionnels de la publicité. Il existe en effet un type de vocabulaire

particulier adapté aux jeunes et un registre de langue souvent plus familier que formel, en accord avec le quotidien langagier des adolescents. L'emploi de l'argot et du franglais est ainsi de plus en plus commun compte tenu du plurilinguisme ambiant dans nos sociétés occidentales. Nous pouvons retrouver des slogans de ce type dans des publicités récentes de la compagnie *Orange* tels que « Nouveau forfait mobile Origami Style : Pokez, taggez, likez³... » Un plurilinguisme et multilinguisme qui bien évidemment favorisent l'apparition de nouveaux mots et expressions autrefois impensables dans la langue française, telles que les transformations linguistiques d'un terme que suppose l'introduction de l'argot dans nos discours langagiers. L'usage du plurilinguisme dans les slogans publicitaires permet aux annonceurs d'attirer l'attention du jeune, de le choquer en quelque sorte puisqu'il tentera de rechercher le sens du mot ou de faire appel à ses connaissances préalables en langue étrangère. Cette aptitude à captiver le jeune amène donc le professeur de FLE à faire usage de ce support comme outil didactique pour travailler la production orale avec ses élèves en les interrogeant sur la traduction qu'ils réaliseraient de ce slogan ou quand bien même pour étudier le mode impératif.

Le plurilinguisme est également indicateur d'internationalisme : le jeune a ainsi l'impression d'appartenir à une communauté mondiale et non pas seulement nationale ou locale. Ce sentiment d'ouverture sur le monde est en effet un des besoins récurrents chez les adolescents d'aujourd'hui qui aspirent à ouvrir leurs frontières. D'autre part, dans certains cas il est démontré que l'utilisation du franglais entraîne l'individu à avoir une opinion positive du produit car l'emploi de ce type de langage met en évidence le pays producteur et est souvent considéré comme marque d'excellence par le jeune. Dans les années 1950, les États-Unis, symboles de liberté et de modernité activaient de nouvelles envies chez les Français : l'illusion d'un monde meilleur de l'autre côté de l'Atlantique impulsa la consommation de certains produits leur permettant de se rapprocher de la dénommée *American Way of life*. Or nous constatons que de nos jours cette manière de penser a tendance à persister comme nous le démontre la célèbre marque de MP3 et MP4 américaine *Apple*, vendue à grande échelle en dépit de son prix bien plus élevé comparé à celui des autres marques que nous pouvons trouver sur le marché. De plus, le maniement d'une langue étrangère est pour beaucoup d'entre eux symbole de prestige social et intellectuel (Lemaire, 2000 : 233-284) : reconnaître et comprendre un terme provenant d'un autre idiome que le sien est en effet valorisant.

Ensuite, nous remarquons la présence de figures de style variées et de détournement de proverbes, à teneur humoristique et utilisant des références culturelles actuelles, afin de retenir l'attention de l'adolescent. Dans les publicités sociétales impulsées par le gouvernement en 2012 afin de prévenir le gaspillage des aliments, nous pouvons remarquer le détournement de proverbe suivant : « Qui jette un œuf, jette un bœuf ⁴ ».

Au niveau didactique, il sera primordial d'adapter les slogans étudiés en cours de FLE aux connaissances préalables de l'apprenant, tant au niveau linguistique que culturel. Nous pouvons exploiter ce type de publicités en cours de FLE afin de le faire réfléchir en français sur le thème transversal que représente le gaspillage et, de manière plus générale, l'environnement, en lui proposant de créer une affiche publicitaire, en groupe ou individuellement, sur ce même thème. Une étude plus approfondie des proverbes français et de leurs équivalents dans sa langue maternelle serait également une possibilité didactique à considérer.

Enfin, de façon à inclure l'adolescent dans le discours publicitaire, les publicistes tendent à personnaliser le slogan en employant les pronoms personnels « je », « nous » et « vous », il s'agit effectivement d'un autre outil linguistique essentiel pour rendre l'adolescent acteur de ces techniques marketing, tel que le démontre la marque *Virgin* pour vanter ses forfaits téléphoniques⁵.

L'efficacité d'une publicité ne repose pas uniquement sur l'efficacité de son slogan. Les moyens sémiotiques qui l'accompagnent sont en effet indispensables à l'affiche publicitaire. Afin de rendre compte au mieux des divers outils sémiotiques existants, nous prendrons comme référence l'ouvrage de A. Ferraz Martinez, dans lequel il divise en quatre les fonctions principales de l'image publicitaire (1995 : 18-32). La première, la fonction « phatique » sert à capter l'attention du public, à établir un contact privilégié avec celui-ci. Elle se joue à travers le positionnement de l'image sur l'affiche, sa taille et les couleurs dominantes. La seconde, la fonction dite « appellative » ou « conative » prétend influencer le consommateur, ici l'adolescent, à travers notamment l'utilisation de personnage, ce qu'on nomme couramment la personnification du produit. La troisième est la « référentielle » qui paraît être la technique à laquelle les annonceurs ont davantage recours puisqu'il s'agit de la représentation du produit lui-même sur l'image. L'ultime fonction est la « poétique » quand l'image est chargée de connotation.

Sur le plan pédagogique, il est certain que les deux outils analysés précédemment sont complémentaires et permettent une étude poussée de la langue française actuelle et de sa culture. Il est finalement questions de moyens utilisés pour faire vendre mais comme nous le signalons auparavant, si le jeune se sent motivé par les campagnes publicitaires au niveau commercial, il le sera également au niveau académique. C'est pourquoi les affiches publicitaires résultent être un support didactique opportun en cours de français.

2.3. Des procédés socio-affectifs motivants et trompeurs

La publicité engendre des émotions variées et le plus souvent positives puisqu'elle est généralement humoristique, choquante ou ancrée dans notre réalité. Ainsi les annonceurs analysent nos comportements, nos modes de vie, notre situation sociale, familiale et économique pour créer les affiches publicitaires. Comme le souligne R. Eguizabal en 2009 dans son livre *Industrias de la consciencia*, ils s'inspirent de notre réalité sociale, de notre quotidien pour que le consommateur puisse se reconnaître dans les pubs et ainsi se sentir identifié. Le message doit être ancré dans le réel et être rassurant afin que la population visée se sente identifiée, confiante et prenne donc partie dans ce qui est publicité. J.-J. Urvoy et A. Llorca précisent d'ailleurs dans leur ouvrage *Gérer une marque enfant* de quelle manière les campagnes publicitaires actuelles reflètent « les bouleversements de la cellule familiale » (2010 : 61-62) et, par ricochet, les changements intervenus dans nos sociétés contemporaines. Rappelons que tout au long de son adolescence, l'individu cherche à s'identifier à un groupe de pairs, il a donc tendance à l'uniformisation - de ses goûts et ses besoins - afin de surmonter les différentes transformations physiques et psychiques survenues pendant la puberté. Il développe en effet la nécessité de retrouver un certain équilibre et tend à copier ses semblables afin de se sentir identifié à un groupe social (Morel, 1999 : 103). P. Coslin corrobore le fait que l'inclination à l'uniformité à l'intérieur d'un groupe représente un élément révélateur et sécurisant pour le jeune et rajoute que certains facteurs de la culture jeune et de ce besoin d'homogénéité « relèvent de la consommation de biens et de symboles marchands (2006 : 155), d'où le poids considérable de la publicité, média diffuseur de modes. Par ailleurs, en contexte de crise, le message transmis se doit d'être encore plus accessible en terme de prix et rassurant (Dagnaud, 2003 : 47). Nous remarquons ainsi que le discours publicitaire est quelque peu distinct depuis 2008 tel que nous le démontre la campagne menée par *Coca-Cola* diffusée à l'occasion de la nouvelle année 2014⁶. Cette affiche publicitaire met en avant un message de soutien et de certitude d'un futur empli d'espoirs grâce à son slogan « 1 année écoulée, 365 nouvelles opportunités ». La campagne nommée « #ReasonsToBelieve ⁷ » nous permet au niveau didactique de travailler avec l'apprenant sur la création de slogans en suivant les modèles proposés par *Coca-Cola*.

L'éducation à l'image publicitaire est également nécessaire à des fins personnelles puisque les campagnes menées par les entreprises de biens et services ne représentent qu'une réalité irréaliste. Il est certain que les annonceurs s'inspirent de notre quotidien. Néanmoins, ils le transforment afin de formater le subconscient de l'individu pour que celui-ci achète leurs produits et se fidélise à la marque. C'est pourquoi, non seulement les affiches publicitaires sont désormais considérées comme un support pédagogique incontestable mais aussi comme un moyen effectif d'enseigner aux jeunes les travers de la société de consommation.

Deux autres moyens socio-affectifs employés dans les campagnes publicitaires sont l'usage de la violence verbale ou visuelle et de l'humour. Étant donné l'ampleur de la violence dans nos médias ces dernières années, le monde de la publicité a vu naître ce qu'on appelle la *pub choc* qui consiste à provoquer le spectateur, afin qu'il se sente touché par le message transmis, tel que nous le révèle la campagne menée par l'association Droits des Non Fumeurs dans laquelle des adolescents sont mis en scène dans une position rappelant l'esclavagisme sexuel⁸. D'un autre côté, l'humour est une stratégie intéressante qui fonctionne surtout avec les jeunes. Dans un article récent consacré au rôle de l'humour en publicité, Cline et Kellaris (1999) rapportent les résultats d'une enquête réalisée auprès de spécialistes de la publicité aux États-Unis : 94 % d'entre eux estiment que l'humour permet d'attirer l'attention des consommateurs, 38 % qu'il permet d'accroître la compréhension du message publicitaire, et 62 % déclarent que les publicités humoristiques sont les plus efficaces sur le plan de la persuasion (Georget, 2003 : 174-180). L'utilisation de l'humour et l'effet humoristique ne peuvent se développer qu'à partir de références socioculturelles solides. Nous revenons ici à la réalité de la cible visée par la publicité. Si elle méconnaît le sujet à humour positive, elle ne pourra bien évidemment pas en rire. Nous remarquerons qu'en temps de crise, la connotation humoristique d'une campagne publicitaire est considérable. La population et surtout les jeunes ont besoin de se changer les idées, de se distraire et de réconfort. Afin de traverser cette période difficile que représente l'adolescence, le jeune doit se sentir apaisé devant une publicité, ce doit être pour lui un divertissement. Il est démontré que l'utilisation de support didactique divertissant ou choquant permet la motivation de l'étudiant lors de son apprentissage. C'est pour cette raison que les affiches publicitaires doivent être considérées comme un outil didactique efficace en cours de français.

Leur apport linguistique et culturel est en effet indéniable : l'apprenant pourra de ce fait profiter d'un apprentissage fondé sur des thèmes d'actualité usant d'un langage de registre courant voire familier, bien plus proche de la langue parlée par un natif, avec l'emploi d'expressions et de proverbes actuels. Il s'agit également d'un support pédagogique qui permettra à l'étudiant de parfaire son analyse des campagnes publicitaires, qui paraissent répondre à l'incertitude du monde dans lequel nous vivons actuellement mais qui, souvent, ne font qu'utiliser notre contexte économique et social pour vanter des produits. Il est donc primordial d'employer les affiches publicitaires comme support didactique afin d'enseigner le FLE et de préparer le jeune à faire face aux dérives de notre société de consommation.

Bibliographie

- Bernheim, F. 2004. *Guide de la publicité et de la communication*. Paris : Larousse.
- Claes, M. 2003. *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les presses de l'Université.
- Coslin, P. 2013. *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Colin, 4ème éd.
- Coslin, P. 2007. *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Colin.
- Dagnaud, M. 2003. *Enfants, consommation et publicité télévisée*. Paris : La documentation française.
- Dussausaye, D. 2008. *Étude : Consojunior 2008*. [consulté le 26/11/2014].
- Eguizábal, R. 2009. *Industrias de la consciencia : una historia social de la publicidad en España (1975-2009)*. Barcelona : Península.
- Ferraz Martinez, A. 1995. *El lenguaje de la publicidad*. Madrid : Arco Libros.
- Galland, O. 1991. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Colin.
- Gaouaou, M. 2008. « L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ? ». *Synergies Algérie*, n°2. p.57-63.[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/manaa.pdf> [consulté le 26/11/2014].
- Georget, P. 2003. Réception des messages publicitaires. In : *Psychologie sociale appliquée : économie, médias et nouvelles technologies*. Paris : In Press.
- Huerre, P. 2001. « L'histoire de l'adolescence, rôles et fonctions d'un artifice ». *Journal français de psychiatrie*, n°14, p. 6-8.
- Huerre, P. et al. 1990. *L'adolescence n'existe pas : Histoire des tribulations d'un artifice*. Paris : Éditions Universitaires.
- Le Conseil de l'Europe 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg.
- Lemaire, S. 2000. *Le plurilinguisme dans la publicité*. Göttingen : Cuvillier Verlag.
- Lugrin, G. 2006. *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Bern : Peter Lang.
- Marcelli, D., Braconnier, A. 1999. *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson.
- Morel, C. 1999. *La psychologie de l'enfant*. Paris : Grancher.
- Neyrand, G., Guillot, C. 2000. *Entre clips et looks : les pratiques de consommation des adolescents*. Paris : L'Harmattan.
- Recours, F. 2012. Être jeune : un temps, un mode de vie pleinement assumés. In : *Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ?* Cahier de recherche C292, p. 17-44. Paris : Crédoc.
- Sapena, N. 2005. *L'enfant jackpot*. Paris : Flammarion.
- Urvoy, J.-J., Llorca, A. 2010. *Gérer une marque enfant*. Paris : Eyrolles.

Notes

* Titre de la communication de l'auteur effectuée au Colloque "Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne", Universitat de València, repris à l'identique pour cet article (note de l'éditeur).

1. Par famille moderne, nous faisons référence à un foyer constitué du père, de la mère et des enfants, écartant peu à peu le modèle familial plus large, incluant les aînés.
2. L'étude publiée par le Crédoc en 2012 intitulée *Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ?* met en relief divers facteurs faisant référence aux « premières fois » : les études sont de plus en plus longues, le premier emploi arrive plus tardivement qu'il y a vingt ans, l'âge de vie en concubinage est passé de 23 ans en 1993 à 28 ans en 2010 et l'arrivée du premier enfant suit par conséquent la même logique (Recours, 2012 : 19-22).
3. <http://francebienvenue2.wordpress.com/2010/11/21/je-poke-tu-tagges-il-like/> [consulté le 22/04/2014].

« Pokez, taggez, likez » est issu du langage employé sur le réseau social *Facebook*. Il est question de termes francisés étant donnée la transformation des verbes anglais en verbes français du premier groupe à la deuxième personne du pluriel de l'impératif. Nous distinguons ici un clair exemple de personnification du slogan pour que le futur consommateur se sente impliqué dans la publicité, qu'il se reconnaisse. Ce slogan plurilingue est bien évidemment traduit en bas de l'affiche par « pokez, marquez, appréciez », comme requis par la loi de 1974, mais nous rendons compte que le jeune comprendra bien plus le slogan originel que sa traduction. La version française donnée par le propre réseau social est la suivante : « attirer l'attention d'une personne pour « poke », étiqueter pour « tag » et aimer pour « like ».

4. <http://alimentation.gouv.fr/manger-c-est-bien-jeter-ca-craint> [consulté le 22/04/2014].

5. <http://www.ozap.com/actu/pub-virgin-mobile-se-moque-de-gerard-depardieu/445664> [consulté le 06/05/2014].

6. <http://www.pub.be/fr/Campagnes/VS300184659/Ogilvy-pour-Coca-Cola> [consulté le 15/05/2014].

7. « Raisons d'y croire »

8. <http://blog.surf-prevention.com/2010/02/21/campagne-prevention-tabac-droits-des-non-fumeurs-dnf/> [consulté le 15/05/2014].

Médiatisation orale de l'enseignement de la prononciation



Mireille Spalacci

École Universitaire de Tourisme EUHT-CETT de Barcelone, Espagne
mireille.spalacci@cett.cat

Reçu le 18-04-2014 / Évalué le 16-06-2014/Accepté le 30-09-2014

Résumé

Cet article propose d'intégrer l'enseignement de la prononciation dans l'apprentissage des langues par le biais de la médiatisation orale. Il décrit comment médiatiser oralement des activités de classe grâce à des ressources numériques permettant d'augmenter la médiation de la langue orale sans appui écrit. Le but est de développer la compétence phonique des apprenants de français dans un contexte professionnel du tourisme.

Mots-clés : compétence orale, prononciation, médiation orale, outils numériques, langue professionnelle

Mediatización oral de la enseñanza de la pronunciación

Resumen

Este artículo propone integrar la enseñanza de la pronunciación en el aprendizaje de los idiomas por la mediatización oral. Describe cómo mediatizar oralmente actividades de aula gracias al uso de recursos digitales que permitan la mediación constante de la lengua oral sin soporte escrito, con el fin de desarrollar la competencia fónica de aprendices de francés en un contexto profesional del turismo.

Palabras clave: competencia oral, pronunciación, mediación oral, recursos digitales, lengua profesional

Oral mediatization to teach pronunciation

Abstract

This paper proposes the integration of teaching pronunciation in language learning by the means of oral mediatization. It describes how to mediate, orally, some classroom activities by using digital tools in order to allow the increase of oral language mediation without written supports. The goal is to improve the phonic competence of French language students in the professional context of tourism.

Keywords: oral competence, pronunciation, oral mediation, digital resources, professional language

« Avec l'œil, nous allons vers la langue,
Par l'oreille, la langue entre en nous. »

Bernard Dufeu¹

Introduction

Lorsqu'on enseigne le français comme langue étrangère en Catalogne, c'est presque toujours dans le cadre de matières optionnelles. Dans cette communauté autonome de l'État espagnol, la décision d'apprendre une seconde langue vivante, autre que l'anglais, correspond généralement à un choix personnel de l'élève, ou de sa famille. Que ce soit au collège, au lycée, à l'université ou dans un centre de langues, la continuité de cet apprentissage dépendra par la suite de sa satisfaction par rapport à la formation reçue. Les enseignants de *FLE* sont donc tributaires de l'opinion favorable de leurs apprenants concernant la méthodologie, les contenus de leurs cours ainsi que les résultats obtenus. Hormis l'obtention de bonnes notes, la perception de progrès de la part des apprenants est souvent liée à ceux qu'ils considèrent avoir faits en expression orale, ce qui est logique puisqu'une langue est avant tout parlée. Ainsi, la mise en place d'activités orales figure comme une priorité pour tout enseignant de français visant à motiver et fidéliser ses élèves, et plus encore dans les filières professionnelles du tourisme où la langue orale est la principale voie de communication lors de l'accueil et de l'assistance des visiteurs. Mais, le déroulement des activités d'expression orale est généralement entravé par les difficultés de prononciation auxquels les apprenants sont immédiatement confrontés et certains courent le risque de se décourager. L'enseignement-apprentissage de la langue orale, on le sait, va de pair avec l'acquisition de la capacité à prononcer. Malheureusement, l'enseignement de la prononciation est généralement considéré comme une matière à part et « mal aimée », fastidieuse pour les élèves et laborieuse pour les professeurs.

1. L'enseignement traditionnel de la prononciation en FLE

Il est fondé sur les principes « thérapeutiques » de la phonétique corrective diffusée depuis de nombreuses années auprès des enseignants par des auteurs² qui se sont évertués à la leur rendre plus accessible et attrayante. Ainsi, les manuels de *FLE* et les ouvrages complémentaires s'inspirent tous des trois principales stratégies de la correction phonétique: la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, et la méthode verbo-tonale. L'efficacité de la correction phonétique est largement admise par les professeurs de *FLE*, mais ils avouent souvent la négliger en classe. Malgré les stages d'initiation ou de perfectionnement et les nombreuses ressources existantes, beaucoup se considèrent insuffisamment formés pour appliquer

les techniques parfois complexes de correction. D'autres affirment ne pas en avoir le temps, les activités de phonétique étant d'ailleurs presque toujours proposées tout à la fin des unités dans la plupart des méthodes. On notera qu'elles sont quasiment absentes dans les manuels de français professionnel.

Il existe aussi des méthodes de correction phonétique beaucoup plus ludiques et donc plus motivantes pour nos apprenants à partir de la chanson, de la poésie ou du théâtre. Elles permettent une approche dite prosodique ou rythmique, associant articulation, geste, émotion et intonation. Malheureusement, elles n'ont guère leur place dans le cadre d'un enseignement de la langue professionnelle et l'on constate qu'elles sont plutôt mal perçues par des étudiants de BTS ou de licence universitaire en tourisme. Ces derniers apprennent le français pour réaliser par la suite des tâches professionnelles et ils souhaitent donc s'entraîner en classe à parler et à prononcer le français dans le cadre d'activités considérées « sérieuses ».

2. Prononciation, phonétique et compétence phonique

Comment donc enseigner à prononcer sans avoir recours aux techniques traditionnelles de la correction phonétique? Comment mieux intégrer l'acquisition de la prononciation dans nos activités de classe actuellement centrées sur une pratique communicative et actionnelle de la langue? La mise en place de nouveaux critères didactiques répond à une problématique posée par différents chercheurs et soulevée par Spalacci (2012). Si Aubin (2005) observe que le principal problème de l'enseignement de la prononciation est qu'il est toujours resté à l'ombre de la correction phonétique, Bartoli (2005) pour sa part, s'applique à distinguer la prononciation de la phonétique. La phonétique étant l'étude des sons tandis que la prononciation est la matérialisation de la langue orale, le véhicule communicatif de production et de compréhension de la parole. Iruela (2007) déplore qu'au fil des années l'enseignement de la prononciation n'a quasiment pas évolué alors que la didactique des langues vivantes s'est constamment renouvelée. Il observe en outre que la prononciation ne conditionne pas que la compréhension et l'expression orales, elle est présente dans tous les actes communicatifs, aussi bien oraux qu'écrits. Nous possédons tous une petite voix intérieure, appelée par Cantero (2002) notre médiateur phonique, qui nous interprète oralement les textes écrits dans notre esprit. Quant à l'écriture, elle nous est aussi dictée intérieurement puisque nous lisons et relisons mentalement ce que nous essayons de rédiger avec cohérence.

La prononciation étant omniprésente et faisant partie intégrante de la communication, il est tout à fait incohérent de continuer à l'enseigner dans nos classes comme une matière « à part », sous forme d'exercices complémentaires périodiques.

Pour Murillo (2005), l'« image mentale normale » de la langue écrite et orale correspond à une « image phonique ». Il déplore que la didactique des langues néglige le caractère essentiellement phonique des langues. Pour enseigner une langue vivante et sa prononciation, Cantero (1994) argumente que la dimension phonique de la communication nous oblige à poursuivre l'efficacité phonique plutôt que l'efficacité phonologique qui est limitée à la perception et la production correctes des sons. Il argumente qu'il faut mettre en place un enseignement oral global et communicatif de la prononciation plaçant l'écoute et la compréhension orale au cœur de nos activités d'apprentissage, afin de développer la compétence phonique des apprenants.

3. L'acquisition de la compétence phonique par médiation orale

Nous rappellerons ce concept que nous avons déjà présenté lors du colloque Cyberlangues de 2012³ et qui est inspiré des travaux de Cantero (ibid.). Ce chercheur propose en effet la métaphore de *construction du réservoir phonique* pour décrire le développement de la compétence phonique qui est la première des compétences linguistiques à acquérir comme en langue maternelle. Il explique qu'au tout premier stade de l'acquisition de leur langue, les enfants construisent à force d'écouter un réservoir phonique où ils introduisent progressivement leurs connaissances lexicales et grammaticales. Elles y prennent leurs formes sonores et ce réservoir phonique impose par la suite leur matérialisation orale, c'est-à-dire leur prononciation. Cantero soutient aussi que la facilité des enfants à acquérir aisément la prononciation dans une langue étrangère, même en milieu scolaire, vient du fait qu'ils sont exposés à un intrant essentiellement oral vu leur tout jeune âge (chansons, jeux, contes, danse, etc.). Ces activités d'apprentissage exclusivement orales leur permettent ainsi de bâtir un nouveau réservoir phonique. Dès le secondaire, l'enseignement-apprentissage des langues vivantes devient alors plus formel et centré sur les aspects de syntaxe et de lexique par médiation de la lecture et de l'écriture. L'apprenant adolescent ou adulte n'est donc pas assez exposé à la langue orale pour pouvoir construire un nouveau réservoir phonique ce qui entrave fortement l'acquisition de la compétence phonique et par conséquent de la prononciation en langue cible. Rares sont les activités purement auditives et même lors des écoutes, les apprenants sont invités à prendre des notes écrites pour mieux réussir leurs tâches de compréhension orale. Cette médiation constante de l'écrit doit donc être réajustée en faveur de la médiation orale pour empêcher que l'omniprésence de l'écrit ne s'interpose constamment entre les apprenants et les sons de la langue qu'ils essaient d'apprendre.

L'hypothèse de la construction du réservoir phonique avoisine celle de la mise en place du paysage sonore de Lhote (1990) qui argumente aussi que l'écoute est

indispensable pour que se développe l'oralité des apprenants. Toutefois, elle précise qu'il doit s'agir d'une écoute active et non pas une immersion orale passive dont découlerait un processus de « réception donc production ». Il nous faut créer des situations d'écoute dynamiques, intégrant obligatoirement les trois vecteurs communicatifs de la langue orale, réception-compréhension-production. Weber (2013) aussi plaide pour une didactique de l'oralité visant un entraînement conjoint de la perception-production pour bâtir la « charpente de l'oralité ». Ce processus d'écoute active sera d'autant plus renforcé s'il est effectué par la médiation seule de la langue orale.

Ainsi, nous devons créer pour nos classes des activités d'apprentissage sollicitant ce triangle oral interactif et chercher des supports facilitant des procédés oraux sans médiation écrite pour développer la compétence phonique de nos apprenants. L'interaction constante de la langue orale afin de « médiatiser oralement » l'enseignement de la prononciation peut être matériellement mise en place grâce aux nombreuses ressources numériques existant actuellement.

4. La médiatisation orale de l'enseignement de la prononciation

Le terme de « médiatisation orale » a été choisi ici pour traduire de l'espagnol le concept originel de « *enfoque oral digital* » employé par Spalacci (ibid.) pour proposer une approche orale de l'enseignement de la prononciation grâce à l'utilisation d'outils numériques. Au lieu de le transcrire littéralement comme « approche orale numérique », nous avons préféré emprunter à Rézeau (2001) le terme de « médiatisation » qui englobe ici l'action de médiatiser oralement dans sa double acception pédagogique et technologique :

- « médiatiser pédagogiquement » : intervenir dans l'exploitation pédagogique d'une ressource ou la création d'une activité dans le but de susciter la médiation de la langue orale sans médiation écrite dans un cadre communicatif d'écoute, de compréhension et de production orales ;
- « médiatiser technologiquement » : exploiter ou créer des ressources numériques visant à faciliter matériellement la médiation de la langue orale sans d'intervention écrite lors du déroulement d'une tâche d'apprentissage.

Du point de vue technologique, le son numérique est l'élément clé de la médiatisation orale. Matériellement, l'écoute numérique permet de pouvoir réécouter facilement un nombre infini de fois les énoncés oraux difficiles à comprendre. Cette autorégulation matérielle de l'écoute offre en elle-même l'occasion d'améliorer la compréhension orale des apprenants comme l'ont décrit Roussel *et al.* (2006), et comme l'avaient déjà observé Lhote *et al.* (1998), elle permet de privilégier le rôle d'auditeur de l'apprenant qui peut s'imprégner plus activement de l'écoute de la langue cible.

Le foisonnement de supports audio numériques sous forme de CDs insérés dans la plupart des livres de texte (méthodes de français mais aussi de grammaire, vocabulaire, phonétique, etc.) a permis à tout enseignant de langue de se constituer une banque immense de matériel sonore, sans compter les innombrables enregistrements disponibles sur Internet et les applications mobiles. Cette mine inépuisable de matière orale, actuellement sous-exploitée par les enseignants pour améliorer la prononciation selon Lauret (ibid.), est déjà largement suffisante pour réajuster dans nos classes le déséquilibre existant entre intrant oral et intrant écrit.

Mais l'objectif de la médiatisation orale ne consiste pas seulement à augmenter les activités auditives, de compréhension et de production orales, mais plutôt à faire en sorte qu'elles soient écoutées, comprises et produites avec des procédés, si possible, exclusivement oraux. D'autre part, il est même possible de didactiser oralement des activités de production écrite ou des tâches d'apprentissage traditionnellement réalisés seulement par écrit. Il s'agit donc d'exploiter oralement tout le matériel oral numérique étant en notre possession et pour ce faire, nous disposons d'outils très variés.

5. Les outils numériques pour la médiatisation orale

La médiatisation orale d'une activité d'apprentissage correspond à un processus de préparation et de mise en forme des matériaux sonores se déroulant généralement en trois étapes :

- l'édition audio: créer ou éditer des énoncés oraux sous forme de fichiers audio qui seront ensuite insérés ou utilisés lors du déroulement des activités orales ;
- la didactisation orale: créer et mettre en place une tâche de compréhension ou de production dont le format ou le déroulement suscite une médiation exclusivement orale, c'est-à-dire sans que le recours à l'écrit soit nécessaire, sans prise de notes s'il s'agit d'une compréhension orale ou sans préparation écrite en cas de production orale ;
- la diffusion : mettre l'activité ou la suite d'activités à disposition des élèves dans un espace déterminé (ordinateurs de la salle d'informatique, clé USB, réseau informatique local de l'école, ENT⁴ de type Moodle, etc.) et accessible au travers d'un écran (ordinateur personnel ou de la salle d'informatique, tableau de la classe, etc.).

Il va de soi que chaque étape nécessite des outils d'édition et des supports numériques différents.

Pour l'édition du son, Audacity est actuellement le meilleur choix. Ce logiciel libre et gratuit permet d'enregistrer du son à partir évidemment d'un microphone, mais il

capture aussi tout son provenant de notre ordinateur, c'est-à-dire qu'il est possible d'enregistrer les dialogues d'un film sur DVD en cours de reproduction ou tout enregistré reproduit sur Internet. Les icônes des outils d'édition de l'interface d'Audacity (copier, coller, couper, etc.) sont faciles à interpréter, et il suffit de cliquer sur le spectrogramme des pistes sonores pour sélectionner les morceaux que l'on souhaite effacer ou dupliquer. Il est même possible, d'exporter des extraits d'enregistrements sous forme de nouveaux fichiers, par exemple, exporter une à une, chacune des répliques d'un dialogue, dans le but de les insérer par la suite dans un exercice de remise en ordre. La prise en main de ce logiciel est facilitée par les nombreux tutoriels diffusés sur Internet⁵.

Quant à la didactisation orale des enregistrements, l'exerciseur Hot Potatoes⁶ est un autre outil précieux. Également libre et gratuit, il est bien connu par la plupart des enseignants de toutes les disciplines éducatives. Il s'agit d'une suite d'applications qui permet de créer facilement, sans prérequis informatiques, des exercices autocorrectifs de cinq types différents : JCloze (textes à trous), JMatch (exercices d'appariement), JQuiz (questions-réponses à choix multiples), JMix (textes à réordonner) et JCross (mots croisés). Parmi les fonctionnalités d'édition de Hot Potatoes, la plus intéressante pour la médiatisation orale est la possibilité d'insérer des sons et des images, et donc de créer des exercices de compréhension auditive uniquement écoutés. Ainsi de multiples activités auditives peuvent être conçues : appariement de questions-réponses, phrases d'un énoncé à réordonner (par exemple, un dialogue ou le message d'un répondant téléphonique), mots croisés avec des définitions orales, etc⁷. Les exercices créés avec Hot Potatoes offrent aussi la possibilité de les mettre en ligne sur une plateforme Moodle sous forme d'activités, ce qui nous permet ensuite de faire le suivi des difficultés auditives de chaque étudiant lors de leur exécution. Il existe également le logiciel gratuit JClick⁸ pour créer des exercices autocorrectifs semblables, mais leur interface finale nous semble plus appropriée pour des apprenants d'école primaire.

Finalement, si la diffusion des activités de compréhension et de production orales créées se réalise au travers de l'écran d'un ordinateur, il est indispensable d'autonomiser nos élèves grâce à l'affichage d'un menu d'instructions. Il s'agira de créer une page web contenant aussi tous les liens sur lesquels cliquer pour accéder facilement aux différents exercices et supports de médiation orale. Pour concevoir facilement ce menu de consignes hypertexte, il nous faut un éditeur html de type WYSWYG⁹ tel que Kompozer¹⁰, version gratuite de Dreamweaver, ou tout autre outil comme la fonction « Ajouter une page web » ou « Ajouter une activité » de Moodle. L'outil de création doit s'adapter à l'espace de diffusion choisi. Si nous souhaitons projeter nos activités orales sur le tableau de la classe, tout éditeur de diapositives (Powerpoint, Open office, Prezi, etc.) fera l'affaire puisqu'ils offrent tous l'option d'intégrer des fichiers audios afin d'« oraliser » les contenus projetés.

En ce qui concerne les activités de production orale, Audacity est aussi vivement conseillé aux élèves pour enregistrer des dialogues sans préparation écrite. Ils peuvent écouter et corriger leur enregistrement au fur et à mesure de leur préparation orale, effacer leurs erreurs ou les trop longs silences en cas d'hésitations ou les rires en cas de nervosité, sans avoir à tout réenregistrer à chaque fois. Pour les plus créatifs, des pistes musicales ou des bruits de fond peuvent être insérés afin d'ajouter du réalisme à leur prestation : bruitages de lieux publics, rues, éléments naturels, etc. Pour les activités de production orale plus simples, comme l'énoncé d'une annonce ou d'un message téléphonique, une application dictaphone sur leur tablette ou leur téléphone portable est suffisante. Quant à la remise de leurs productions orales sous forme donc de fichiers numériques, là encore, les environnements peuvent être multiples : sauvegarde dans un dossier du réseau informatique interne de l'école, transfert sur un clé USB, fonction dépôt de devoirs de Moodle, envoi en fichier attaché par courriel, partage de fichiers dans une boîte Dropbox, etc.

6. Typologie d'activités et procédures de classe

Suite aux résultats d'une recherche-action¹¹ menée auprès d'apprenants de niveau A2/B1, puis à une mise en pratique adaptée postérieurement à des niveaux débutants, nous avons conçu des activités très variées et ajustables à différents profils d'apprenants. En effet, les trois principaux objectifs didactiques préalables de l'application de la médiatisation orale étaient ceux que poursuivent la plupart des enseignants de langues vivantes : 1) renforcer la présence et l'usage de la langue orale en classe ; 2) améliorer la prononciation des apprenants ; 3) augmenter leur satisfaction en répondant à leur désir de pratiquer la langue orale. Les activités peuvent se décliner selon trois dynamiques différentes : en binôme sur les ordinateurs d'une salle multimédia ; en groupe-classe dans notre salle de cours habituelle ; et en « devoirs », dans le cadre du travail personnel des apprenants.

Lors des séances sur ordinateurs, nous proposons aux élèves de réaliser en autonomie des séquences d'activités orales allant toujours de la compréhension à la production. Il s'agit d'effectuer en premier lieu une série de tâches auditives sans appui écrit, matériellement autorégulées, et auto-correctives puisqu'elles sont créées avec l'exerciceur Hot Potatoes. Comme les élèves doivent travailler deux par deux pour écouter ensemble et s'aider mutuellement à comprendre, il est préférable qu'ils partagent des écouteurs à oreillettes (ou « à boutons ») au lieu de casques qui les isolent et les obligent à parler entre eux beaucoup plus fort. Ce type d'activités, entièrement auditives, oblige les apprenants non seulement à « tendre l'oreille » mais aussi à s'appuyer sur leur mémoire auditive de travail, c'est-à-dire, sur leur boucle articulatoire

de travail (Billières, 2005). En effet, comme cela a été démontré par Spalacci (ibid.), pour réordonner ou faire correspondre les extraits de dialogues des exercices JMatch et JMix de Hot Potatoes, lors des écoutes et réécoutes successives, les apprenants se répètent sans cesse, pour eux-mêmes ou entre eux à haute-voix, les phrases orales contenues dans les exercices. Sans support écrit, ils s'appuient continuellement sur leur boucle articulatoire et ils sont donc en interaction constante avec la langue orale, qu'ils réécoutent et répètent inlassablement autant de fois que cela est nécessaire pour réussir les tâches seulement basées sur la compréhension auditive. Ce babillage articulatoire de la boucle de travail accompagnant les processus de compréhension autorégulée constitue par ailleurs un excellent préambule d'échauffement de l'appareil phonatoire des apprenants. Ses effets sur la prononciation sont certainement semblables à ceux produits par des exercices de répétition en laboratoire de phonétique mais dans un cadre plus communicatif de compréhension orale et moins ennuyeux.

Les activités de production qui suivent ces écoutes autocorrectives, sont généralement des jeux de rôles proposés dans le livre de texte, et doivent être réalisées et enregistrées avec Audacity sans préparation écrite. Cela oblige les apprenants à s'appuyer de nouveau sur leur mémoire auditive et leur attention est centrée uniquement sur les différents paramètres de la communication orale (contexte du dialogue, rôle des locuteurs, intonation, formules de politesse, etc.). Ils se concertent d'abord pour la mise en scène de leur dialogue qu'ils étoffent peu à peu de répliques soigneusement préparées puisque le professeur va ensuite les écouter et certainement les évaluer. Les phrases en cours de préparation sont constamment dites et redites pour s'auto-corriger et les apprenants font généralement plusieurs répétitions préalables avant de s'enregistrer. À titre indicatif pour la gestion du temps de classe, un enregistrement d'une minute à peine demande aux élèves une préparation orale d'au moins vingt minutes. Cela nous permet d'affirmer que la suppression de la préparation écrite d'un dialogue enregistré augmente de façon conséquente la médiation de la langue orale et avec une incidence bénéfique sur la prononciation des apprenants.

Il est important ici de faire une parenthèse pour rappeler que nos élèves se sentent généralement très mal à l'aise avec leur prononciation en français. La première impression de leur voix en français est un choc pour eux, et si elle est négative, ils risquent de se décourager et surtout de ne plus vouloir s'enregistrer ou de le faire de mauvais gré. C'est pourquoi, il est conseillé de prévoir en début d'année quelques activités de répétition enregistrée. Bien que certains chercheurs considèrent que les exercices de répétition sont insuffisants pour améliorer la prononciation d'une langue étrangère, il s'agit ici d'aider les élèves à prononcer le mieux possible le français lors de leurs premiers enregistrements. Nous avons observé que de cette façon, ils sont généralement satisfaits et parfois heureusement surpris de leur voix en français. Cette

première impression positive les désinhibe et leur produit un sentiment de réussite. Ces premiers enregistrements en classe réalisés en salle d'informatique sont aussi l'occasion de montrer à nos élèves comment utiliser Audacity sur leur ordinateur.

Un autre aspect important pour que la prononciation de nos apprenants soit avantagée consiste à éviter des activités de production trop compliquées car la charge cognitive a un impact négatif sur leur articulation et leur aisance. Lors d'une difficulté de grammaire ou de vocabulaire, leurs efforts de concentration sur la forme entravent immédiatement leur prononciation. Pour que chaque apprenant prenne confiance à l'oral, il faut le placer dans une situation d'enregistrement sans écrit qui lui permettra d'obtenir les meilleurs résultats possibles. Il est donc déconseillé de les obliger à enregistrer les épisodes de bafouillages menant à l'intégration des concepts grammaticaux et lexicaux qui sont ensuite disgracieux à l'oreille.

Pour le groupe-classe, nous préconisons une médiatisation orale consistant à oraler les tâches d'apprentissage les moins communicatives et généralement réalisées seulement par écrit. Nous nous référons notamment aux activités grammaticales ou lexicales qui sont rarement écoutées. Lors des étapes de sensibilisation par exemple, il est souvent demandé aux élèves de réordonner des phrases écrites, ou d'observer des formes dans des textes. La technologie actuelle nous permet d'offrir la possibilité de réaliser ces mêmes procédés pédagogiques mais sur des énoncés oraux enregistrés avec notre propre voix ou celles de nos collègues enseignants de FLE, ou de localiser dans nos CDs ou sur Internet des enregistrements contenant les aspects de langue que nous souhaitons introduire ou réviser en classe. Là encore, il a été observé qu'une activité écrite de grammaire ou de lexique peut aussi s'exécuter par médiation orale puisque c'est l'écoute qui permet de réordonner, compléter ou localiser les formes en question. L'apprenant s'appuie sur sa boucle de travail phonatoire et il agit souvent en se répétant pour lui-même et souvent à haute-voix les formes grammaticales ou lexicales entendues qu'il tente de réordonner, localiser ou compléter par écrit grâce à l'écoute de leur forme orale.

Quant à la médiatisation orale du travail personnel des élèves, des devoirs oraux peuvent être effectués et rendus au professeur à l'instar des exercices écrits ou des rédactions. Il faut cependant veiller à ce que les enregistrements produits soient aussi le résultat d'une écoute préalable afin de susciter l'interaction du triangle communicatif « réception-compréhension-production » de la médiation orale. L'élève doit d'abord écouter et comprendre un ou plusieurs enregistrements pour pouvoir ensuite produire et enregistrer à son tour un énoncé oral. Un exemple d'activité simple de début d'année et ajustable à tous les niveaux est de demander aux étudiants de se présenter en répondant à des questions que nous aurons préalablement enregistrées avec notre propre voix. L'idéal est de mettre en ligne ce type de « devoir à déposer »

sur une plateforme comme Moodle, mais techniquement, il est aussi possible de distribuer aux élèves nos questions sous forme de fichier MP3 et de leur demander ensuite de nous envoyer par mail l'enregistrement de leurs réponses. Nous pouvons aussi médiatiser oralement certaines activités de compréhension écrite d'un cahier d'exercices. Lorsqu'il s'agit de questionner l'apprenant sur la lecture d'un document, nous pouvons lui proposer de répondre oralement à d'autres questions que nous aurons enregistrées. Ou par exemple, simuler les questions d'un visiteur ou d'un client sur une fiche horaires, un programme d'activités d'animation, un guide d'hébergement, un menu de restaurant, etc. Dans cette situation, la médiation orale est ainsi pleinement suscitée puisque l'apprenant doit d'abord écouter et comprendre ce qu'on lui demande, puis chercher sa réponse dans le document écrit et finalement nous la communiquer oralement.

Bien d'autres activités permettent l'application de la médiatisation orale mais leur présentation dépasserait la longueur requise de cet article. Les enseignants de FLE intéressés trouveront d'autres exemples ainsi que leurs modalités d'élaboration en lisant les travaux de Spalacci (2008, 2012 et sous presse).

Conclusion

Nous devons en définitive nous efforcer de mettre la technologie au service de l'acquisition de la compétence phonique. Chaque enseignant ajustera bien sûr la mise en pratique de la médiatisation orale à son contexte d'enseignement, à sa propre compétence numérique mais aussi à celle de ses apprenants. Heureusement, les avancées technologiques et les dispositifs mobiles qui ne cessent de se renouveler, ne font que faciliter encore plus la diffusion de la langue orale au profit de l'enseignement-apprentissage de la prononciation.

Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.L. 1994. *Phonétique, 350 exercices, col. Exerçons-nous*. Paris: Hachette.
- Abry, D., Chalaron, M.L. 2010. *Les 500 exercices de phonétique- Niveau A1/A2*. Paris: Hachette.
- Abry, D., Veldeman-Abry, J. 2007. *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- Aubin, S. 2005. [2004] « Histoire de l'enseignement de la prononciation : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale ». *Synergies Italie*, n° 2, p. 109-116 ; In : *Le français face aux défis actuels : histoire, langue et culture*, Vol 2 p.503-512, Granada : Universidad de Granada, Apfue-Gilec.
- [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Italie2/aubin.pdf> [Consulté le 15-04-2014].
- Bartoli, M. 2005. « La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras » *PHONICA n° 1*. Publicacions électroniques de l'Universitat de Barcelone.
- http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf [Consulté le 15/01/2014].

- Billières, M. 2005. « Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail ». *CORELA - Colloque AFLS. Numéros thématiques*, p.19-36.
- Cantero, F. J. 1994. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In : Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L
- Cantero, F. J. 2002. Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. In: A. Mendoza (coord.): *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Colección Aulas de Verano.
- Champagne-Muzar, C., Bourdages, J.S. 1998. *Le point sur la phonétique en didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Iruela, A. 2007. « ¿Qué es la pronunciación? ». *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N°. 9.
- Kaneman-Pogatch, M., Pedoya-Guimbretière, É. 1989. *Plaisir des sons*. Paris: Hatier-Didier-Alliance.
- Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette-FLE.
- Lhote, E. 1990. Le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français, Vol. N° 4. Hamburg : Buske.
- Lhote, E., Abessasis, L., Amrani, A. 1998. « Apprentissage de l'oral et environnements informatiques » Études de linguistique appliquée (ÉLA), n° 110, p. 183-192.
- Murillo, J. 2005. «Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, N° 002, p. 47-73.
- Rézeau, J. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat - Université de Bordeaux 2.
- Roussel, S., Rieussec, A., Tricot, A. 2006. « L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension en classe de langue. Compte rendu d'expérimentation. » JETCSIC, 30 juin 2006, Université de Paris X - Nanterre.
- Spalacci, M. 2012. *Enfoque oral y recursos digitales para un curso de francés como lengua extranjera (FLE)*. Thèse de doctorat - Université de Barcelone.
- Spalacci, M. 2008. Osez Audacity pour vos activités d'écoute et d'expression orale! *Repères & Applications VI Repères et Applications*, VI, Service de publications de l'UAB : Bellaterra
- Spalacci, M. (sous presse). Oralité et outils Devoirs de Moodle. *Repères et Applications VIII*. Service de publications de l'UAB : Bellaterra.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier.

Notes

1. Auteur de la fiche pédagogique « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », In : Emeline Giguet, E., Maga, H., et Ressouches, E. : Mur du son, dossier électronique Franc-Parler de l'Organisation Internationale de la Francophonie disponible sur http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique_dufeu.htm [Consulté le 15/01/2014].
2. Notamment Kaneman-Pogatch, M., Pedoya-Guimbretière, É. (1989), Champagne-Muzar, Bourdages (1998), Abry, D. et al. (1994, 2007, 2010) et Lauret (2007).
3. Atelier intitulé « Exploiter le son numérique pour enseigner la prononciation autrement ».
4. ENT= Environnement numérique de travail
5. Le plus complet étant celui offert par Stéphane Busuttill ; Disponible sur <http://another-teacher.net/spip.php?> [Consulté le 15/01/2014].
6. Des tutoriels en français pour télécharger et prendre en main Hot Potatoes sont disponibles sur <http://www.sequane.com/> [Consulté le 15/01/2014]
7. De nombreux exemples d'exercices créés avec la suite Hot Potatoes ainsi que leurs modalités d'élaboration peuvent être consultés dans les actes de l'atelier «De l'oral, de l'oral et encore de

l'oral grâce à Audacity!" en ligne <http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article9>[Consulté le 15/01/2014] et pour les lecteurs hispanophones dans le chapitre 6 de la thèse de doctorat de Spalacci (2012).

8. Site officiel de téléchargement de JClc avec tutoriels d'utilisation en catalan, espagnol et anglais sur <http://clic.xtec.cat/es/index.htm> [Consulté le 15/01/1014).

9. WYSWYG = Acronyme de *What you see, what you get* qui signifie que l'interface du logiciel montre directement à l'écran le résultat de la page web que l'utilisateur est en train de créer sans la nécessité de connaissances de programmation informatique.

10. Téléchargeable et disponible en plusieurs langues sur <http://www.kompozer.net/download.php>

[Consulté le 15/01/2014].

11. Recherche-action réalisée par Spalacci (2012) dans des classes de français de dernière année de la Licence en tourisme de l'école universitaire CETT-UB de Barcelone.

Former les enseignants de français par l'activité de création numérique dialoguée



Frédérique Longuet

ESPE Académie de Paris

frederique.longuet@espe-paris.fr

Reçu le 11-12-2013 / Évalué le 31-03-2014 / Accepté le 23-09-2014

Résumé

L'objectif de cet article consiste à montrer qu'il est possible et souhaitable d'organiser une approche «actionnelle» de la formation des enseignants de Français Langue Étrangère. Notre réflexion s'appuie sur une expérimentation auprès d'étudiants du master *Enseignement-Éducation-Médiation 1^{er} degré* (IUFM Paris Sorbonne). Après un rapide rappel de l'optique institutionnelle en formation initiale (autour de l'approche par tâche scolaire), nous présenterons le construit théorique qui sous-tend l'approche alternative que nous proposons. Nous verrons, à partir de quelques extraits de corpus, comment les étudiants construisent ensemble de nouvelles compétences professionnelles. Nous présenterons aussi les effets produits sur les élèves. Cette approche se situe dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle qui s'ouvre sur la nécessité de prendre en compte le développement de la personne et de l'acteur social pour une meilleure citoyenneté.

Mots-clés : formation professionnelle, web 2.0, créativité, compétence

Formar al profesorado de francés mediante la actividad de creación digital dialogada

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en mostrar que es posible y deseable proponer un enfoque de la acción para la formación de profesores de Francés Lengua Extranjera. Nuestra reflexión se apoya en una experimentación con estudiantes del máster *Enseñanza-Educación-Mediación* para la formación de profesores de primaria (IUFM París Sorbona). Tras una rápida presentación de la óptica prescriptiva relativa a la formación inicial del profesorado (basada en el aprendizaje por tareas), presentaremos el constructo teórico que nutre el enfoque alternativo propuesto. Veremos, a partir de extractos del corpus, cómo los estudiantes del máster desarrollan juntos nuevas competencias profesionales. Presentaremos también el efecto producido en los alumnos de primaria. Este enfoque se sitúa en la perspectiva de una educación plurilingüe e intercultural que se abre a la necesidad de tomar en cuenta el desarrollo de la persona y del actor social para mejorar la integración ciudadana.

Palabras clave: formación profesional, web 2.0, creatividad, competencia

Forming French teachers through the activity of digital dialogued creation

Abstract

The aim of this article is to demonstrate that it is possible and advisable to set up an “action-based” approach to teacher training in French as a Foreign Language. Our work relies on experiments conducted with students trained in primary education (Master in *Teaching-Education-Mediation*, IUFM Paris Sorbonne). After a quick reminder of the official policy in initial training (i.e. the task-based approach), we shall present the theoretical construct of our approach. We shall see, with the help of a few extracts from the corpus, how students get together to build new professional skills. We shall also present the impact on the pupils. This approach is to be set in the perspective of an intercultural and multilingual education that takes into account the social and personal development of individuals for a better citizenship.

Keywords: In-service professional training, web 2.0, creativity, competence

Introduction

La formation initiale des enseignants de langues a pour finalité de transmettre et faire appliquer les savoirs disciplinaires qui renvoient à une maîtrise de la discipline à enseigner ainsi que les savoirs et savoir-faire didactiques qui concernent la didactique de la discipline - contenus à enseigner, méthodologie et pratique pédagogique. Le FLE n'échappant pas à cette « obligation institutionnelle », il nous a paru intéressant d'explorer une autre approche de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants de FLE qui permettrait, d'une part, d'engager les enseignants dans un processus collectif de création numérique favorisant l'innovation au lieu de les enfermer dans une reproduction de pratiques basées sur « la transmission de savoirs linguistiques et culturels à visée fonctionnelle » (Matthey, Simon, 2009 : 6) et d'autre part, de préparer les élèves à agir socialement dans une société plurielle. Nous proposerons d'abord une approche alternative « actionnelle » de la formation des enseignants du FLE à visée développementale : une formation par l'activité de création numérique dialoguée. Nous verrons ensuite, à partir de quelques extraits de corpus, comment les compétences professionnelles se construisent et se révèlent dans ce dispositif de formation fondé sur l'activité de conception dialoguée. Nous montrerons enfin l'impact de cette formation alternative sur l'apprentissage, le développement et l'identification des compétences des élèves.

1. Préliminaire : du prescrit au souhaitable

La formation des enseignants de FLE, en Europe, est aujourd'hui modelée par le CECR (2001) désormais Cadre, les référentiels institutionnels qui s'en inspirent et parfois les référentiels de niveau du français A1, A2, B1 et B2 (par exemple Beacco et al., 2004 pour le B2). La méthodologie d'enseignement renouvelée est l'approche par tâche. Celle-ci est devenue la nouvelle doxa méthodologique avec des variations nombreuses dans les différents contextes éducatifs. Cette réorientation méthodologique ne modifie pas fondamentalement la démarche communicative qui reste malgré tout la référence sur le terrain. Laurens (2010), par exemple, propose d'organiser la formation des enseignants de FLE autour d'une « trame méthodique repère », représentant un modèle « communicatif-actionnel » conçu en trois étapes : l'étape de réception, l'étape de réflexion sur la langue, l'étape de production. De ce type de formation émergent essentiellement des constructions de séquences types qui reprennent le schéma de cours communicatif ou celui de la nouvelle approche par tâche. Très souvent, on conserve un schéma d'apprentissage désormais classique : sélection des contenus, application et vérification des connaissances, la tâche pédagogique finale n'étant qu'un prétexte à réutiliser les contenus appris. L'approche par tâche standardisée est dérivée de l'approche par objectifs (Scallon, 2000 : 137-138) et s'articule autour de trois notions : tâche, performance, certification¹.

Même si la terminologie laisse présager une optique plus ouverte (on parle d'actionnel, de tâche sociale pas seulement langagière) et une approche par compétence individuelle et sociale (on parle en France de socle de connaissances et de compétences), le résultat constaté est tout autre. Les plans de cours restent très guidés par tâches scolaires finales, on trouve rarement des scénarios ouverts à visée actionnelle - le manuel Rond Point était le premier à proposer un scénario plus ouvert (Huver, Springer, 2011 : 173-174). Ces plans de cours proposent des activités programmées dans lesquelles les élèves se limitent à réutiliser les ressources apprises en phase initiale. La communication est prévisible, orientée, elle laisse peu ou pas de place à l'imprévu, à l'expression de soi. Le référentiel français pour l'école primaire et le collège (niveaux A1 et A2) est tout à fait exemplaire de cette optique qui consiste à faire apprendre par cœur, à répéter, etc.

Par ailleurs, la langue n'est pas perçue comme une langue outil au service d'une action sociale permettant de développer des compétences transversales et interdisciplinaires, mais comme une langue standard considérée comme homogène et stable, c'est à dire définie par des prescriptions d'ordre lexical, phonologique et grammatical. Les variations sociolinguistiques selon les usages et les usagers (Gadet, 2003) sont très peu prises en compte. Ainsi, le développement du sujet-élève-apprenant, de l'acteur social en développement, se limite à la maîtrise des savoirs linguistiques tout comme

le développement du sujet-enseignant-apprenant, acteur social confirmé, se restreint au nouveau modèle didactique et pédagogique à transmettre prescrit par l'institution et vérifié par les experts (formateurs, inspecteurs, etc.). De ce fait, la démarche de formation initiale des enseignants de langues et de FLE reste individuelle, s'inscrit entièrement dans le respect de la nouvelle prescription et suit la démarche expert à novice, le formateur expert imposant la nouvelle méthode d'enseignement supposée dépasser l'ancienne approche communicative. Elle n'envisage pas la construction de l'identité professionnelle comme une relation dialogique entre pairs, entre acteurs sociaux égaux. Or, une autre approche est non seulement souhaitable mais aussi nécessaire. Chanier et Carlier (2006) appellent ainsi les formateurs à rompre avec les anciennes formes de travail individualistes et à se familiariser avec les approches socioconstructivistes de l'apprentissage.

2. Pour une visée développementale : la formation par l'activité de création numérique dialoguée

Il est important de rappeler le construit théorique sous-jacent à l'approche que nous proposons. En effet, poser la créativité comme une ouverture à l'expérience qui donne à la personne le sentiment d'être « un moi en action », « une actualisation de ses potentialités » (Rogers, 2005 : 234-235), c'est reconnaître la part de création propre à chaque « acteur social » en développement. Amener les futurs enseignants à concevoir des dispositifs et des ressources pour enseigner, postuler que la création et l'innovation sont au cœur même du métier et de la formation des enseignants de FLE, constitue un préalable. C'est une vision philosophique existentialiste que nous retrouvons dans certains référentiels institutionnels (par exemple celui du Canada et de la Suisse). L'enseignant est défini comme une personne qui conçoit des situations d'enseignement d'apprentissage variées susceptibles de favoriser le développement de la créativité, de la coopération, de la pensée critique et de la personnalité (Longuet, Springer, 2012 : 260). Le nouveau projet européen sur le droit à une éducation de qualité va également dans ce sens.

L'enseignant de FLE ne saurait être un simple exécutant qui suivrait des pratiques définies par des experts. La première qualité de l'enseignant est sa capacité à créer des conditions d'apprentissage adaptées à son contexte et à ses élèves. La conception pédagogique s'apparente à toute forme de conception artistique. De Paoli (2007 : 230) définit la conception comme création en prenant l'exemple de l'architecture. Elle résulte pour lui de l'action par laquelle l'œuvre prend forme. Nous pouvons alors concevoir la conception pédagogique comme l'action par laquelle les dispositifs imaginés et les ressources élaborées par l'enseignant et les élèves prennent forme. Tout

comme l'architecte, l'enseignant et les élèves, créateurs/concepteurs de ressources numériques, sont en état de créativité pendant ce processus de conception. Celui-ci devient ainsi un processus de création. Expérimenter la complexité de la réalité de la création pédagogique ouvre une voie vers la connaissance de soi et de ses potentialités en se confrontant aux autres porteurs de créativité.

2. 1. Une mise en mouvement des potentialités et de la professionnalité

Le travail de création représente en soi « une démarche de connaissance au sens plein du mot » (Gosselin, 2009 : 22). Il ne donne pas seulement à voir et à comprendre sa création, il donne aussi à se voir et à se comprendre par le lien création-sujet (Bruneau 2007 : 164). Ce lien est repris et complété par Jean (2009 : 36) qui décrit le processus de création comme une combinaison de trois facteurs : les objets, le sujet et le faire lié aux techniques propres à la création artistique. De cette combinaison naît un dialogue entre le sujet et la création. Il « ouvre l'espace du sujet au cœur même de l'objet ». L'expérience est alors perçue comme « un faire » retourné au sujet. Création et découverte se confondent alors. Le processus de création permet à la fois la saisie de soi-même et de l'Autre dans l'objet. De ce processus émerge la notion d'intersubjectivité nécessaire à la construction d'une culture partagée. C'est le travail de médiation sémiotique de la création et la construction de l'intersubjectivité qui intéressent le formateur dans la création pédagogique pour favoriser l'émergence de connaissances auto-socio-construites.

Tout comme l'artiste utilise son œuvre pour dire son cheminement depuis l'idée jusqu'à la création, l'enseignant dévoile par la création pédagogique les chemins pluriels empruntés à travers un dialogue avec soi et avec l'Autre. Dans cette approche expérientielle de la formation, nous avons à la fois l'œuvre en tant que telle, la création pédagogique et les productions textuelles individuelles et collectives suscitées par les multiples interactions autour de la création pédagogique. Les outils du web 2.0, qui permettent de laisser des traces, des esquisses, des croquis, des vidéos etc., montrent le développement « d'acquis conceptuels nouveaux » (Biggs, 2000). Le processus de création, accompagné par les outils dialogiques et les écrits de l'intime utilisés pendant l'élaboration de la ressource pédagogique rend possible le passage « d'un savoir privé à un savoir socialisé par l'écriture ». C'est cette potentialité et ce processus de professionnalité qui est au cœur de la formation dans une approche expérientielle. L'intérêt est porté sur le processus de création, sur le construire en situation de création.

2.2. Un processus de mobilisation des compétences professionnelles

L'agir créatif comme ouverture à l'expérience permet de passer d'une didactique prescrite à une didactique en acte, c'est à dire à une mise en mouvement de soi dans la confrontation à l'Autre. La formation par l'activité de création numérique consiste à mettre en jeu la personnalité des futurs enseignants de FLE en les débarrassant de la tutelle du formateur, condition incontournable pour libérer le potentiel d'inventivité, de créativité (Holec, 1991) et faire émerger les compétences extra-universitaires telles que les compétences artistiques, linguistiques, sportives, etc. Elle consiste aussi à confronter les enseignants à des « activités signifiantes » (Debyser, 1973 :37), à des contraintes de création (prise en compte de l'âge de l'apprenant dans la mise en place de l'histoire, la langue comme outil de création pour l'apprenant, le choix des outils TICE, la prise en compte des systèmes éducatifs différents dans la création, etc.) pour les impliquer, les obliger à échanger, coopérer, négocier et faire des choix afin de les empêcher de « vivre selon les standards des autres » (Rogers, 2005 : 199). La formation par l'activité de création vise l'action et l'expérimentation réelle, elle n'est pas déterministe, elle ne cherche pas à tout prévoir et vérifier. Elle ne repose pas sur une programmation mais elle s'appuie sur une interconstruction et communication imprévisibles. L'enseignant de FLE, placé en situation de création pédagogique se soumet à la confrontation des autres, c'est à dire aux pairs d'une même communauté de pratique et aux voix plurielles du discours didactique. Les voix personnelles s'entremêlent aux voix du discours didactique. Carcassonne (2010) parle de « savoirs transmis » (discours spécialisé) et de « savoir perceptuel » (discours perceptuel). Il s'agit d'une intercréation pédagogique portée par le dialogisme. La formation des enseignants de FLE par le projet de création vise la pluralité des voix, l'ouverture aux points de vue contrairement à la formation ancrée dans le modèle. Les enseignants doivent eux-mêmes trouver les modèles didactiques existants, les analyser en fonction de leurs besoins de création, se les approprier, les mettre en œuvre dans leur création pédagogique ou les rejeter. Ils doivent également faire appel aux divers talents/compétences interdisciplinaires et transversales de leurs pairs pour réaliser le projet de création.

La dynamique de création consiste à trouver des idées, à les partager, à les mettre en débat au sein de la communauté de pratique. Dans cet espace de création, les connaissances se fabriquent à travers les échanges des enseignants qui s'interévaluent (Longuet, 2012 : 164-167). Il s'agit de faire advenir un monde, de l'interpréter avec et à travers les autres (Varela et al., 1993). Cette façon de considérer l'action pédagogique n'est pas nouvelle, on pense à Debyser (1973) et Caré (1989) qui proposaient une autre approche pour l'approche communicative jugée trop rigide, en se débarrassant des manuels et en adoptant un canevas ouvert sur l'imagination et l'improvisation. Ces didacticiens novateurs du FLE insistaient déjà sur l'importance du savoir vivre et de la créativité.

Pour nous résumer, l'activité de création numérique place les futurs enseignants de FLE dans une logique de construction individuelle et collective de la professionnalité par l'activité de création réfléchie. Les futurs enseignants collaborent pour faire progresser leur projet. Ils mobilisent, mutualisent et développent des compétences pour concevoir une ressource numérique ainsi qu'un environnement d'apprentissage du FLE. L'activité de création place ainsi les futurs enseignants au cœur d'un processus de mobilisation en situation de leurs compétences personnelles, disciplinaires, didactiques et sociales. Les outils du Web 2.0 encouragent les échanges au sein de la communauté émergente et facilitent la lecture des compétences en cours de développement.

2.3. Un processus de référentialisation des compétences professionnelles en construction

La création numérique est en soi un objet négocié qui reflète la réflexivité de la communauté et la lecture des compétences. Son analyse critique permet de cartographier les compétences émergentes, c'est à dire de schématiser les compétences développées à travers le projet de création. La pensée professionnelle en construction traduite dans les cartographies peut être consignée dans un e-portfolio pour que les enseignants s'inscrivent dans une démarche de formation tout au long de la vie.

La modélisation des compétences issue du processus de référentialisation (Figari, 1994 : 44) permet donc aux futurs enseignants de FLE de visualiser le processus de construction identitaire en cours, de prendre conscience des compétences en jeu dans une approche didactique en acte et de donner du sens aux référentiels institutionnels. Les futurs enseignants se forment ainsi à travers l'expérience de création socialement partagée, c'est à dire à travers l'interévaluation de leurs expériences partagées. Former consiste alors à créer des dispositifs de création dialogiques pour faire éclore l'évaluation sociale naturelle, à donner la possibilité aux enseignants d'exercer leur capacité à évaluer. Non seulement les enseignants apprennent à concevoir un dispositif d'apprentissage en créant mais en plus ils apprennent à s'évaluer, c'est-à-dire qu'ils orientent leur évolution, leur capacité de choisir et d'agir en interagissant.

3. Un exemple de dispositif de formation initiale des enseignants de français par l'activité de création numérique

L'expérimentation s'inscrit dans le cadre du parcours e-learning/mobilité du master Enseignement-Education-Médiation premier degré de l'Ifm Paris-Sorbonne mis en place en 2010. Elle s'appuie sur des groupes d'étudiants qui se destinent au professorat des écoles en France et/ou à l'étranger. Les étudiants sont invités à concevoir une ressource

multimédia pour l'apprentissage du FLE à l'école primaire adaptée au contexte éducatif européen choisi (Allemagne, Ecosse, Angleterre, Espagne) et à la tester lors du stage en mobilité. Cette projection vers l'Autre permet, d'une part, de proposer une formation professionnelle centrée sur l'altérité définie comme un moyen de devenir soi-même au contact des autres (Ricoeur, 1990) et d'autre part, d'impliquer les futurs enseignants de FLE dans l'action et la réflexion pédagogiques.

La démarche choisie dans le cadre de cette expérimentation est la démarche ethnographique de l'association « Ethnologues en herbe² ». Elle est associée à une contrainte de création : concevoir une ressource numérique interactive qui place l'apprenant en situation d'élève créateur/concepteur afin qu'il construise lui-même son apprentissage et prenne conscience du stade de développement des compétences en jeu dans la situation d'enseignement apprentissage.

La contrainte pédagogique choisie vise à rompre avec une pédagogie monodirectionnelle, à amener les enseignants à se détacher des schémas traditionnels d'apprentissage, à chercher de nouvelles pistes pour faire progresser leur création en dialoguant avec les pairs. Les enseignants élaborent une ressource multimédia pour l'apprentissage du FLE à partir de la saisie du réel opérée lors de l'enquête ethnographique menée dans un quartier parisien (notes, vidéos, entretiens enregistrés, photos, dessins etc.). La démarche ethnographique a pour mérite d'ouvrir des espaces de discussion pour poser, par exemple, des questions centrales autour de la langue orale véhiculée par les Français interviewés (variations sociolinguistiques, rapidité) ou de l'objectivation du réel pour dépasser les stéréotypes, les préjugés (quelle réalité donner à voir à l'Autre ?). Ces espaces de discussion sont favorisés par les outils du web 2.0 comme le forum, le wiki ou le blogue communautaire considéré comme un journal de création. Le dispositif conçu pour l'expérimentation accorde ainsi une place centrale au sujet social dans la construction de l'identité professionnelle dans le cadre d'une culture partagée qui se crée au sein de la communauté de pratique (Wenger, 2005). Le web 2.0 place le sujet social au cœur de l'intersubjectivité, du dialogisme et de l'évaluation sociale (Voloshinov, 2010).

Les extraits de corpus suivants, issus des blogues communautaires, des wikis et du focus groupe (voir Longuet, 2012), en lien avec les parcours ethnographiques, illustrent les propos tenus. Nous limiterons notre analyse à deux questions : Comment se construit la professionnalité des enseignants de FLE grâce à ce dispositif ? Quels sont les effets de cette approche sur les apprentissages et la construction de compétences des élèves ?

3.1. Comment se construit la professionnalité des futurs enseignants de FLE ?

Deux points me semblent particulièrement importants : montrer comment se déroule le processus de construction professionnel, c'est à dire comment émergent des identités professionnelles, et comment, sans rechercher une conformité à un référentiel prescrit les futurs enseignants se représentent et référentialisent en dialogue leurs nouvelles compétences professionnelles. Le processus de construction de la professionnalité se lit dans les échanges dialogiques suscités d'abord par les tentatives de conception du dispositif d'apprentissage et de la création de la ressource pédagogique, puis par les interrogations et propositions autour d'une possible mise en œuvre pédagogique du projet de manière réaliste et en adéquation avec des représentations didactiques partagées et questionnées.

L'extrait suivant, tiré du blogue communautaire du parcours sur la mode³, décrit une tâche finale choisie par le groupe du parcours ethnographique sur la mode, à savoir un défilé de mode et son mode de réalisation avec les élèves. Cette tâche finale en construction est postée pour être appréciée par la communauté de pratique.

Les deux premiers commentaires évaluatifs concernent la conception de l'enseignement.

[E1] « Super comme projet, j'avais penser que vous alliez carrément faire de la couture je trouvais ça très ambitieux mais votre tâche semble en fait très réalisable ! »

[E2] « cool ! en plus je pense que ça peut plaire à tous les âges ! »

Ils sont suivis de trois commentaires dans lesquels les membres de la communauté questionnent la conception et la mise en œuvre du projet avec les élèves. Les commentaires affichent donc une progression de la réflexion professionnelle allant de la conception de l'enseignement à la réalisation du projet, sa mise en œuvre.

Voici les échanges en question :

[E3] « *vous allez leur faire faire un peu de théâtre ou d'impros pour s'entraîner la voix ?* ».

Nous voyons ici une demande de précision sur les enregistrements qui seront effectués par les enfants. Celle-ci est accompagnée d'une réponse au sein même de l'énoncé déclaratif à valeur interrogative. La réponse contenue dans la question s'apparente aux réponses partielles qui suivent. La « demande de dire » ressemble à « une non-demande », elle révèle en effet une représentation pédagogique qui renvoie aux discours didactiques et pédagogiques sur le développement de la compétence phonologique.

Les commentaires suivants portent sur la réalisation des supports qui déclencheront la production orale.

[E4] « Les vêtements seront des dessins c'est ça ? »

Il s'agit dans ce cas d'une demande de clarifier le procédé choisi dans la réalisation de la tâche finale. On est face à un « savoir incertain » qui demande confirmation ou explicitation (« c'est ça ? »).

Dans cet autre exemple, la demande de clarification « dessins » permet d'ouvrir le débat sur le recours aux dessins :

[E5] « ça pourrait être aussi en tissus collés sur le carton ! ».

L'anaphorique « ça » accompagné du verbe pouvoir au conditionnel permet de soumettre une proposition à valider. Il marque ainsi une ouverture dialogique (Bres, 1999). La proposition est finalement construite à partir des énoncés pluriels. Le mot « couture » est renégocié par un étudiant qui trouve un moyen de surmonter une difficulté de création par la possibilité de coller les tissus au lieu de les coudre.

Ces interrogations et suggestions mises en circulation au sein de la communauté de pratique entrent en relation dialogique avec les discours professionnels liés aux arts visuels. Les commentaires réflexifs révèlent une réflexion professionnelle en cours sur la place de la langue et de la pluridisciplinarité au 1er degré.

Dans cet autre échange, on voit l'auteur reprendre les différentes propositions pour reconstruire un projet amélioré :

[E6] « hum, c'est vrai que pour le théâtre ou l'impro, on y a pas trop pensé?...sinon, on fera une démo en live

pour les marionnettes qu'ils réaliseront, j'ai envie de les laisser libre de leur choix : cela peut être un dessin mais avec du coton pour peu être imiter la fourrure ou avec un bout de tissus en fausse fourrure, des paillettes pour créer du relief sur les parties qu'ils souhaitent faire ressortir, etc.

ils peuvent être coller sur une tige de carton de 2cm sur 15cm ou un bâton comme pour les glaces :o) ».

Le recours au futur « fera », « réaliseront » marque la clôture du débat. L'idée de théâtre est finalement reprise (« pour les marionnettes qu'ils réaliseront »). Les « mannequins » deviennent ainsi des « marionnettes ». Ils acquièrent une dimension nouvelle. La production orale sera associée à un travail de mise en voix.

Nous voyons à travers ces exemples que le jugement appréciatif des uns et des autres conduit les concepteurs à préciser et justifier professionnellement leurs choix et décisions aux autres membres du groupe, en tenant compte des jugements évaluatifs exprimés. Les réponses apportées à la communauté professionnelle tiennent compte des actes d'appréciations de ses membres mais aussi des voix qui s'entremêlent dans

les différents énoncés. Ils prennent en compte les concepts développés dans l'approche des arts visuels comme la matière (tissus, coton, papier, pics en bois) ou les opérations plastiques (coller, découper). Dessins et matériaux (« coton », « paillettes ») seront combinés afin de permettre l'exploration des qualités tactiles et par là-même l'émulation créative si les enfants le souhaitent. L'idée de « liberté » avancée par le concepteur prouve que l'enseignant a compris l'importance de ne pas tout programmer mais de laisser une place significative à la créativité. L'évaluation des membres de la communauté montre que le concept de polyvalence est en construction, que les compétences développées en arts visuels participent au développement des compétences communicatives langagières. Cet exemple d'interaction entre les membres de la communauté de pratique révèle que tous les membres de la communauté acquièrent de l'expertise dans la confrontation aux autres, tous sont porteurs de discours professionnels pluriels. Les étudiants se positionnent comme des créateurs et des évaluateurs professionnels.

Comment ces enseignants novices ont-ils représenté les compétences mobilisées ? La référentialisation des compétences professionnelles (Longuet, 2012 : 248-256) développées par les futurs enseignants de FLE à travers le projet de création s'est structurée autour de deux grands axes : « créer » et « échanger/collaborer ». L'axe « échanger, collaborer » reflète le développement de la compétence collective qui, elle-même, s'organise autour de deux axes, l'axe « coopération » et l'axe « communication ».

La nécessité de dialoguer et de coopérer est renforcée par une branche « apprendre avec les autres, par les autres, pour soi ». Cette branche souligne l'importance du dialogue intersubjectif dans le développement des compétences professionnelles. Les prépositions « avec » et « par » évoquent le processus de socialisation inhérent à la communauté de pratique professionnelle. La préposition « avec » indique la réciprocité dans l'apprentissage et « par » marque la dépendance aux autres dans le développement professionnel. La prise de conscience de l'importance de l'Autre dans la construction identitaire professionnelle s'étend d'un membre interne de la communauté à la communauté de pratique élargie aux membres de la communauté enseignante du système éducatif étranger choisi. Ainsi, un nouvel axe apparaît : « le dialogue interculturel ». Il révèle le processus d'échanges autour des pratiques éducatives à travers la prise en compte des besoins spécifiques des étrangers en français. Enfin, l'échange est pensé dans sa dimension évaluative. Cette dimension apparaît explicitement dans l'axe « évaluation sociale partagée ». Cet axe renvoie aux actes d'appréciation de la communauté.

L'acte « créer », quant à lui, révèle la construction des compétences didactiques et pédagogiques en acte. La construction de ces compétences passe par la consultation d'ouvrages spécialisés, la consultation de sites pédagogiques ou la consultation

de réalisations scolaires, ce qui donne naissance à de nouvelles branches telles que « recherche de complément d'informations » et « apport de connaissances ». Cette cartographie des compétences professionnelles montre également que la pratique de la langue est sociale ; elle n'est plus considérée uniquement comme un objet d'étude. Elle est pensée à travers des activités de création comme le dessin, la peinture, la photo, la musique : n'est-ce pas une définition de la perspective actionnelle qu'ils ont découvert ? Elle participe au développement de l'apprenant qui se forme dans le processus de création. Les créations intègrent la variation langagière porteuse d'identités socioculturelles. Enfin, la modélisation des compétences professionnelles en développement dévoile une réflexion forte sur l'intégration des TIC en classe de langue et sur leur rôle dans la création de ressources numériques pour l'apprentissage du FLE. Les termes utilisés renvoient à l'action créatrice et attestent de nombreuses compétences professionnelles en développement. De cette référentialisation se dégage donc l'image d'un enseignant créateur/chercheur qui se façonne par son action créatrice dans une communauté de pratique élargie. Nous sommes bien loin d'une formation prescrite qui consiste à vérifier la présence de micro compétences professionnelles prédéfinies.

3.2. Quels effets sur l'apprentissage et la construction des compétences des élèves ?

Je m'appuie dans cette partie sur deux groupes d'élèves allemands en quatrième année de français à l'école primaire. L'un des deux groupes d'élèves a testé le projet de création autour de la mode⁴, l'autre autour d'une galerie du graffeur à construire à partir de l'e-book « un petit graffeur à Paris⁵ ». Chaque groupe disposait de 12 heures d'enseignement et visait le niveau A1/A2 (fin de primaire et début de collège).

Dans les deux cas, le micro-trottoir réalisé à Paris a ancré les projets dans la réalité urbaine et a motivé la création. L'e-book sur la mode visait à aborder la mode à travers la culture et le style urbain, ce qui a permis aux élèves de porter un nouveau regard sur leur environnement social et d'associer la création à la découverte de cet environnement. L'e-book sur les graffeurs, quant à lui, avait pour objectif de faire découvrir le street art, de sensibiliser les élèves aux différents types de graffiti afin que les élèves puissent s'en servir ensuite comme moyen d'expression. Les élèves ont été sensibilisés à la culture urbaine et aux pratiques langagières des jeunes urbains bien que ce ne soit que leur quatrième année de français langue étrangère à l'école primaire. Le français des jeunes interviewés est un français jeune et urbain éloigné de la langue de scolarisation. Un jeune homme interviewé utilise, par exemple, le terme « veste de costard ». Des éléments de discours comme l'anaphorique « ça », l'interjection « ah »

ou l'adjectif « petit » à valeur hypocoristique confèrent à la langue une dimension dialogique. Ainsi, les élèves allemands ont été exposés à une langue socialement située. La compréhension des vidéos a été motivée par le thème et par le désir de création, par la possibilité de s'exprimer sur ce thème à partir d'une réalisation plastique personnelle et collective. En effet, les deux projets impliquaient à la fois l'élève individuellement et collectivement puisque la galerie du petit graffeur avait pour finalité d'exposer les graffs de chaque élève et le défilé de mode de montrer les créations des jeunes créateurs de mode. Dans les deux projets de création, le thème de la culture urbaine et les recherches plastiques menées par les élèves ont participé à la construction d'une langue orale éloignée des standards et à l'élaboration d'un lexique qui dépasse les attentes du palier A1/A2.

Les créations artistiques ainsi que les productions des élèves⁶ témoignent de l'engagement des élèves dans le projet et de leur volonté de s'exprimer en leur nom. Certains ont introduit les formes (jupe trapèze, un t-shirt carré), d'autres ont apporté des nuances à la description en utilisant l'adverbe « assez ». Enfin, certains ont utilisé l'anaphorique « ça ». La création se révèle être un premier acte de langage, un tremplin pour la mise en mots. Elle révèle les univers mentaux des élèves. La production orale devient alors une « création orale ». Elle est originale et s'oppose à « la copie », « l'imitation », « au savoir-faire appris » (Schaeffer, 1997). La création libre et située donne lieu à des productions riches, authentiques qui ne sont pas contraintes par des objectifs linguistiques prédéfinis. Le langage n'est ni désincarné, ni impersonnel. Les énoncés sont marqués par des modalités affectives comme « mon », « j'aime » etc. et font écho aux univers des enfants.

L'apprentissage des langues fondé sur la création, l'expression de soi diffère radicalement de la conception dominante de l'apprentissage des langues à l'école primaire qui repose essentiellement sur la « reproduction orale » d'énoncés ou sur la production « d'histoires stéréotypées ». Elle permet de développer l'interdisciplinarité, de faire appel aux compétences transversales des élèves, de développer des compétences à la fois langagières, méthodologiques, intellectuelles, personnelles et sociales.

Aden (2009) critique également la doxa institutionnelle qui aime à penser qu'il faut d'abord « acquérir les bases de la langue » (voir en France le *Socle commun de connaissances et de compétences*) pour devenir créatif ... un jour peut-être.

Conclusion : quelques questions soulevées

Cette approche alternative de la formation initiale des enseignants de FLE soulève des questions qui marquent bien une rupture entre une visée prescriptive et une visée développementale de la formation initiale des enseignants.

La première question concerne « l'input » (la sélection des données d'entrée). Elle met l'accent sur le paradoxe actuel qui consiste à demander aux enseignants d'enseigner le français parlé en dehors de la classe à partir d'un français standardisé. Il s'avère que les manuels de FLE conçus à l'aide du CECR ne proposent qu'un français normé qui respecte les règles de l'écrit plus que celles de l'oral. On vise essentiellement l'étendue lexicale ainsi que la correction syntaxique et phonologique. Ainsi, les enseignants et les élèves sont maintenus dans un français artificiel présenté comme « le bon français », appris à partir de listes de vocabulaire et d'actes de parole stéréotypés que l'on retrouve dans des tâches scolaires prédéterminées par niveau et en reprises des tâches certificatives du Delf. La langue, présentée dans les manuels, laisse peu de place à la variation socio-linguistique. En effet, du niveau A1 au niveau B2, les variations stylistiques du français parlé sont quasiment inexistantes. L'approche par palier correspond à un saucissonnage des savoirs et savoir-faire, à une vision réductrice, morcelée de l'individu. Elle ne peut pas, par conséquent, se situer au niveau de l'action comme le voudrait une optique actionnelle. La rationalisation des contenus est en contradiction avec une approche globale de l'action sociale (Springer 2009, 2014). Face à cette visée prescriptive de l'apprentissage, une approche développementale de l'élève et de l'enseignant a du mal à voir le jour. De ce fait, les enseignants qui s'engagent dans un projet de création à dimension sociale favorisant l'altérité peuvent être mal à l'aise puisqu'ils vont exposer les élèves à une langue non standardisée et à de l'imprévu.

La seconde question concerne le rôle de l'enseignant. Les enseignants sont habitués à mettre en œuvre des plans de cours prédéterminés. On attend d'eux qu'ils respectent les contenus décrits dans les référentiels institutionnels pour mieux contrôler leur maîtrise. Or, ils doivent, dans une approche d'apprentissage par l'activité de création numérique, redéfinir leur rôle d'enseignant et oser transgresser les règles institutionnelles et prendre des risques. Une approche par l'activité de création numérique nécessite une phase importante de recherche. L'enseignant se documente, cherche des pistes de conception en fonction des référentiels, comme le Cadre, pour définir le dispositif d'apprentissage (outils du web 2.0 / portfolio d'apprentissage) et poser la contrainte de création. Cette nouvelle optique suppose qu'il accompagne ce qui sera et qu'il partage son pouvoir évaluateur. Elle implique également que les élèves développent un jugement réflexif pour construire et reconnaître leurs compétences (Huver, Springer, 2011 : 209).

La troisième question touche à l'évaluation : doit-elle être réduite à un contrôle de la performance à partir des descripteurs ou témoigner des progrès des individus dans la durée ? Dans une logique prescriptive, l'individu s'efface derrière les standards, il doit fournir des preuves de maîtrise des savoirs et savoir-faire prescrits. La dimension sociale et personnelle, même si elle est évoquée dans le Cadre, est généralement occultée. Si

l'on souhaite s'inscrire dans une démarche développementale dans laquelle l'individu construit son identité, on ne peut qu'épouser une logique de référentialisation des compétences par l'apprenant qui s'appuie sur des espaces de dialogue.

Ces interrogations sont importantes et ne peuvent être évacuées. Il est en effet difficile d'adopter cette formation alternative si l'institution impose et verrouille le référentiel institutionnel. La question capitale est de savoir quel type de professionnel on souhaite former ? Un agent de l'état exécutant ou un enseignant acteur social capable de jugement et de créativité ? L'objectif est-il de « fournir le capital humain requis pour les entreprises » (Lenoir, 2011) ? Ou bien, peut-on s'inscrire dans une éducation pluri-lingue et interculturelle de qualité qui vise à développer une personnalité citoyenne (Coste et al., 2009) et le « vivre ensemble » ?

Bibliographie

- Aden, J. 2009. « L'activité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4, p. 173-180. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf> [Consulté le 31-03-2014].
- Beacco, J.-C., Bouquet, S., Porquier, R. 2004. *Référentiel pour le français niveau B2*. Paris : Didier.
- Biggs, M. 2000. « The foundations of practice-based research. Proceedings of the research into practice ». *Art and Design*, vol1.
- Bres, J. 1999. « Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme ». *Modèles linguistiques*. XX, n° 2, p.71-86.
- Bruneau, M., Villeneuve, A. 2007. *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Carcassonne, M. 2010. « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours ». Colloque international Dialogisme : langue, discours. Montpellier. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00665467> [Consulté le 31-03-2014].
- Cartier, J., Chanier, T. 2006. « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°3(3), p. 64-82.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., van de Ven, P. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Division des politiques linguistiques.
- Caré, J.-M., 1989. « Approche communicative : un second souffle ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 226, p. 50-54.
- Coguiac, E. L., Gosselin, P. 2009. *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Debyser, F., 1973. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde*, n° 100, p. 63-68.
- De Paoli, G. 2007. La recherche création en architecture. Une randonnée sur les méthodes et les pratiques de conception en architecture. In : *Traiter de recherche création en art : entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Figari, G. 1994. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck université.
- Gadet, F. 2003. La variation. In : *Le grand livre de la langue française*. Paris : Éditions du Seuil.

- Holec, H. 1991. Autonomie de l'apprentissage : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, n° 107, p. 1-5.
- Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Jean, M. 2009. Sens et pratique. In : *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Laurens, V. 2010. « Formation, agir enseignant et interactions didactiques ». <http://hal.upmc.fr/hal-00533749/document> [Consulté le 31-03-2014].
- Lenoir, Y. 2011. La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. Apports et limites. *Recherche et formation*, n° 64, pp. 91-104.
- Longuet, F., 2012. *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du WEB 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. tel-00770640, version 1. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/> [Consulté le 31-03-2014].
- Longuet, F. Springer, C. 2012. Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langue à l'université : une mission impossible ? In : *Formation initiale et profil d'enseignant de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck université.
- Matthey, M., Simon, D.-L. 2009. « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives ». *Lidil*, n° 39, pp. 5-18. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/2733> 29 août 2013 [Consulté le 31-03-2014].
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rogers, C.R. 2005. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Scallon, G. 2000. *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schaeffer, J.-M. 1997. « Originalité et expression de soi. Éléments pour une analogie de la figure moderne de l'artiste ». *Persée*, n° 64 (64), p. 89-115.
- Springer, C. 2009. « La dimension sociale dans le CECR ». *Le Français dans le Monde. Recherches et application*, n° 45, p. 511-523.
- Rosche, E., Thompson, E., Varela, F.J. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Voloshinov, V. N. 2010. *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Paris : Éditions Lambert-Lucas.
- Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Laval : Les Presses de l'université.

Notes [Sites consultés le 31-03-2014].

1. Claude Springer, notions présentées lors du Colloque de Valence *Promouvoir et diffuser le français aujourd'hui en Espagne*, Université de Valence, Espagne, 8-10 mai 2013. Site Ethnoclic de l'association « Ethnologues en herbe » <http://www.ethnoclic.net/>
3. Cf billet posté le 30 janvier 2012 sur le blogue <http://fashionlookeducation.blogspot.fr/>
4. Voir e-book jeunes stylistes à vos crayons <http://ethnolangues.blogspot.fr/>
5. Voir e-book Un petit graffeur à Paris <http://ethnolangues.blogspot.fr/>
6. Voir billet du 25 mars 2012 posté sur le blogue <http://ethnofle.blogspot.fr/> et e-book des élèves <http://www.calameo.com/read/00054660798f07c37f338>

Reconnaissance de l'altérité et compétence socioculturelle



Jacky Verrier

Université Rovira i Virgili. Tarragona, Espagne

jaime.verrier@urv.cat

Reçu le 23-12-2013 / Évalué le 31-03-2014 / Accepté le 30-06-2014

Résumé

Ce travail traite des rapports entre les langues-cultures en enseignement-apprentissage du fle. Pour ce faire, trois entrées ont été retenues. La première est grammatico-discursive et traite du sens de la parole et des effets de discours. La seconde est linguistique et culturelle ; elle fait appel aux mots comme réceptacle de la culture d'une société. La troisième traite des comportements sociaux ritualisés qui aident à comprendre et interpréter des événements quotidiens.

Mots-clés : reconnaissance interculturelle, enseignement, intention communicative, représentations partagées

Reconocimiento de la alteridad y competencia sociocultural

Resumen

Este trabajo se sitúa en el contexto de la relación entre las lenguas y culturas en la enseñanza y el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera. Se han utilizado tres perspectivas para tratar el tema. La primera es gramatical discursiva y remite al significado de la palabra en una situación y a los efectos que la intención comunicativa provoca sobre el discurso. La segunda es lingüística y cultural y remite a la palabra como un receptáculo de la cultura de una sociedad. La tercera concierne los rituales de comportamientos sociales que se utilizan para entender e interpretar acontecimientos diarios.

Palabras clave: reconocimiento intercultural, enseñanza, intención comunicativa, representaciones compartidas

Recognition of otherness and cultural competence

Abstract

This paper stands in the context of the relationship between language and culture in the teaching and learning of French as a Foreign Language. Three approaches have been considered. The first one is a grammatical-discursive approach, which refers to the meaning of the word in a particular situation and to the effects that the communicative aim produces in the discourse. The second one is a linguistical-cultural approach, which

is based on the word as a receptacle of a particular society's culture. Finally, the third approach is related to the social behavioral rituals that are used to understand and interpret daily events.

Keywords: intercultural recognition, teaching, communicative intent, shared representations

Introduction

Il est communément accepté que l'enseignement d'une langue vise la maîtrise des compétences nécessaires pour une communication efficace dans les limites de « la description scolaire qui opère la plupart du temps un travail de simplification de la réalité sociale » comme le remarque G. Zarate (1995 : 37). L'enseignant essaie dans les cours que l'apprenant parle le mieux possible et le plus vite possible. C'est une priorité liée aux intérêts de l'apprenant, aux approches méthodologiques, aux contenus des manuels ou à la formation des enseignants. Depuis une perspective de l'enseignement de la langue-culture, nous voudrions placer dans le même espace d'enseignement l'objectif communicatif, la construction de sens sur les mots, ceux de la langue et maternelle et ceux de la langue étrangère. Nous entendons par « sens » le sens qu'un locuteur donne à un mot à un moment donné en plus du sens livresque, académique. Nous le proposerons à partir des moyens discursifs des langues-cultures en contact où les mots discutent, se rapprochent, s'éloignent, créent des rapports et invitent l'apprenant à découvrir les relations entre les langues-cultures. En classe, cette approche joue sur l'observation, le constat, l'analyse et la réflexion, les similitudes et les contrastes, en fait sur la construction de rapports¹ entre les cultures maternelle et étrangère. Pour cela, nous ferons converger trois notions : la grammaire et le vocabulaire selon une démarche où culture et langue marchent du même pas. La première notion, grammatico-discursive, est celle des effets de parole qu'un locuteur emploie pour indiquer son intention communicative. La seconde est linguistique et culturelle ; c'est celle des mots ayant une valeur ajoutée partagée par une communauté. Nous faisons référence aux mots qui jouent le rôle d'identificateurs culturels (Galisson, 1991). La troisième est celle des scénarios sociaux et des connaissances stéréotypées qui permettent de gérer et d'interpréter des situations fréquentes de la vie quotidienne.

La grammaire du quotidien

La grammaire scolaire sert à ce qu'elle sert et la compétence grammaticale se limite souvent à la morphosyntaxe, ce qui fait qu'elle devient relativement simple à utiliser puisqu'elle marque clairement les normes d'emploi de la langue. Charaudeau

soulignait en 2001 que « quand on parle de grammaire, c'est encore à une grammaire morphologique divisée en parties du discours que l'on pense, malgré l'intrusion ici ou là d'éléments de pragmatique (actes de parole). La conception générale reste une conception morphologique. » (p. 24). Mais en même temps, dès qu'elle est employée dans un contexte non-scolaire, elle est alors très ouverte car elle contient des sens très variés selon l'intention du locuteur à un moment donné. Chacun peut donner un sens particulier à un mot grammatical selon son intention communicative et le lieu de l'interaction. Pour l'apprenant habitué à la grammaire scolaire, cela pose des difficultés de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit lorsque se présentent des situations dites "authentiques" de communication. L'apprenant apprend les règles grammaticales qu'il applique dans des exercices mais, comme le remarque Calvé (1994: 636) ceux-ci « *tiennent rarement compte de la valeur discursive des énoncés qu'ils font produire aux étudiants, ce qui contribue peut-être à expliquer la difficulté qu'éprouvent ces derniers à transférer à l'usage réel les structures ainsi étudiées* ». Et c'est là où se représente le fameux dilemme : ou bien l'apprenant apprend la grammaire scolaire, celle qui est « sans faute », les textes dits « beaux » et les phrases appelées « correctes ² » ou alors, l'apprenant s'éloigne de la forme académique et essaie d'employer la langue des locuteurs natifs, celle du réel³. C'est cette position que nous avons adoptée parce qu'elle sert à comprendre que le sens d'un énoncé s'identifie par l'interaction entre l'intention et l'interprétation, que les mots prennent alors des valeurs, certaines fugaces, d'autres durables, et parce que les expressions langagières étrangères appellent celles de la langue maternelle permettant ainsi une approche contrastive des deux langues (ou plus, selon les milieux scolaires) en présence.

Pour donner un exemple, nous parlerons des déterminants possessifs. Lorsque l'on dit « j'ai pas fini mon jardin » ou « elle est polluée ton eau », les deux indices d'énonciation (mon, ton) sont compréhensibles par un interlocuteur que sait identifier les personnes et leurs relations, le lieu d'énonciation, le contexte situationnel et l'intention communicative. C'est là où émergent la charge culturelle des énoncés et les enjeux de sens selon les termes de Charaudeau (1993 : 49). Mais c'est une procédure qui a plusieurs niveaux. Dans leur ouvrage sur la pertinence, Sperber et Wilson (1989 : 13) évoquent deux étapes : « *une première étape modulaire de décodage linguistique qui a pour output une forme logique qui sert d'input pour une deuxième étape inférentielle centrale. Elle consiste à enrichir contextuellement la forme logique décodée de façon à construire une hypothèse sur l'intention informative du locuteur.* » Cette deuxième étape est rarement prise en compte dans les cours, et pourtant c'est elle qui marque la présence des locuteurs dans le discours⁴. Revenons sur les valeurs des adjectifs possessifs. On les place instinctivement dans la grammaire (scolaire) qui nous dit que l'adjectif possessif sert à exprimer la possession. Mais la pratique s'éloigne de cet

axiome ; les déterminants possessifs peuvent marquer des intentions très variées. Voici quelques exemples, mais pour être cohérent avec nos propos antérieurs, nous devrions y ajouter le moment et l'espace communicatifs, les raisons du locuteur et la réaction de l'interlocuteur. Dans une réaction du genre « Mais où donc est passée ma boulangère ? », l'emploi du possessif ne marque pas la possession; on dit « ma boulangère » parce qu'on la connaît depuis longtemps, parce qu'on lui achète le pain tous les matins ; elle fait partie de notre entourage social. Dans les expressions suivantes, ce n'est pas la possession qui est mise en avant ; dans « *mon argent !* », on perçoit une réclamation, dans « *ma sieste* » c'est l'habitude, dans « *fais ton lit* », le devoir, dans « *Ah, ma migraine* », la fréquence, dans « *garde-le, ton fric!* », le rejet, dans « *ma biche* », la gentillesse, dans « *venez, mon ami* », la complicité, dans « *Ah! mon salaud, tu ne m'avais pas dit que tu avais changé de voiture* », la complicité ou dans « toi et ta mère! » la distance.

La curiosité faisant son chemin, on va se demander : Et, est-ce pareil en espagnol⁵ ? Examinons quelques exemples : d'abord un commentaire du quotidien comme « Y a un truc que je ne sais pas faire, moi, c'est rester moins de 10 minutes sous *ma* douche.... Pourtant j'y pense, je me dis que c'est pas très difficile tout ça... Mais je sais pas, j'arrive pas ! C'est bien la douche, c'est chaud, je me réveille dans *ma* douche, je prépare *ma* journée dans *ma* douche ! » Une traduction en espagnol serait : « Hay algo que no puedo hacer, permanecer menos de 10 minutos en *la* ducha aunque pienso que no es tan difícil ... Pero no sé, no puedo! Es la ducha, está caliente, me despierto en *la* ducha, me preparo el día en *la* ducha! » On voit que là où le français emploie un possessif, l'espagnol utilise un article, mais cela ne signifie peut-être⁶ pas que les rapports au fait (la douche) soient différents. Prenons maintenant des expressions comme « il pleut. Mets *ton* manteau. » qui en espagnol est « está lloviendo. Ponte *el* abrigo. » ou «il met ses chaussures » traduit par « se pone *los* zapatos. ».

Suivant cet exemple, on pourrait analyser les différents sens d'un mot aussi simple que « *alors !* » (Calbris, Montredon, 1980 : 74) dans une situation comme la suivante et rechercher comment il est exprimé dans la langue maternelle.

André : Alors, comment ça va, ta fille ?

Gaston : m'en parle pas, elle sort avec un Martiniquais !

André : Et alors !

Gaston : Alors, alors, j'aime pas ça.

André : Ça alors ! mais t'es raciste.

Gaston : Non, j'suis pas raciste.

André : Alors, laisse la sortir avec ce Martiniquais !

Gaston : Ah, non alors !!!

Une traduction pourrait être :

André: Qué, ¿cómo está tu hija?

Gaston: Dímelo a mí, sale con un Martinica!

André: ¿Y qué?

Gaston: pues, no me gusta.

André: ¡Pero, bueno! eres racista!

Gaston: No, no soy racista.

André: Entonces, déjala salir con el Martinica!

Gaston: Ah, eso sí que no!

L'espagnol a plusieurs mots pour exprimer les mêmes impressions et sens (introduction, surprise, conclusion, refus) là où le français n'en emploie qu'un seul et il serait bon d'interroger les spécialistes du domaine pour en connaître les raisons. Mais pour l'heure, on tirera des exemples antérieurs qu'aller au-delà du sens premier des mots (la simplification de la réalité sociale qu'en fait la description scolaire évoquée plus haut) est une occasion pour l'apprenant de découvrir et de construire des réseaux sémantiques, de développer des compétences discursives et de questionner la pratique grammaticale scolaire et ses exercices à la chaîne.

Terminons par deux commentaires pour clore cette partie. Le premier est que l'enseignement de la grammaire ne peut pas être conçu seulement en termes de définitions parce qu'elles limitent les rapports de l'apprenant à la langue et les rapports des langues entre elles. « On ne pense pas avec des définitions » dit J. Cortès (2010 : 191), et en effet ce qui est donné tout fait suppose moins d'effort que ce qui est à rechercher et à construire. J. Cortès ajoute « c'est quand elles [les définitions] manquent, qu'on s'aventure. » (Ibid.). Et là, après l'effort requis, apparaît la saveur des savoirs⁷. Le second est que la grammaire des locuteurs mérite sa place dans le cours car elle est une voie vers l'interculturel et vers des réflexions sur les représentations du monde des autres, de leur espace, de leur vision du temps, par exemple. Avec cette perspective, l'apprenant est invité, d'une part, à construire des savoirs par des interactions avec les autres (indirectement par divers outils), et d'autre part, à découvrir une grammaire qui lui était niée et de là à acquérir une compétence discursive moyennant une double démarche : (a) heuristique, conduisant à une réflexion sur les mécanismes d'inférence d'un énoncé dans une situation donnée, et (b) environnementale, centrée sur une étude en altérité des formes et des fonctions des structures langagières en langue maternelle et en langue étrangère afin de faire ressortir les particularités de l'une et de l'autre.

La valeur des mots

« *Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. [...] il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité* » écrit Todorov (1981 : 77). De son côté, Galisson (op.cit: 116) donne aux mots une charge culturelle qui est « *la valeur ajoutée à leur signification ordinaire [celle des mots] et pose que l'ensemble des mots à CCP [Charge Culturelle Partagée] connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée [...]. C'est la culture partagée par le plus grand nombre et qui sert d'identificateur aux individus du groupe* ». Pour l'apprenant, le passage de la signification ordinaire des mots à leur valeur culturelle mène à une étape où les mots deviennent « parlants » et de là signifiants de la même manière qu'on associe un son à une émotion ou une odeur à une sensation. Depuis quelques années, les institutions s'intéressent à la question. Ainsi, le CECR (2001) parle de capacité à établir des relations entre les cultures d'origine et étrangère. Ces orientations pointent vers une prise de conscience de l'interculturel et de là, vers la relativisation des valeurs qu'un individu donne à sa réalité et à celles de l'autre. De leur côté, les méthodologies tiennent compte de l'interculturel ; on lit, par exemple, dans la méthode *Alors ?* (Di Giura, Beacco, 2007 : 7) que « *ce manuel tient compte de l'état du monde, devenu plurilingue et pluriculturel. Il fait symboliquement place à d'autres langues et souhaite favoriser une ouverture à la diversité linguistique* ». De plus, à travers la connaissance de l'autre, c'est la connaissance de soi qui émerge. Ainsi, se référant à la perception de soi par rapport à ce qui est étranger, Zarate (op. cit: 98) remarque qu'à travers les mots et leurs représentations « *l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* ».

Proposons quelques exemples. Commençons par le mot « chaleur ». Dire que « chaleur » se dit « calor » en espagnol ou « lämpö » en finlandais est vrai, mais à moitié⁸. Et de là, dire « il fait chaud » ne produit pas les mêmes perceptions ni les mêmes réactions chez tous les individus du monde. Dans les pays nordiques, on ouvrira peut-être les fenêtres pour laisser entrer le soleil alors que sur la côte méditerranéenne, on fermera les volets pour rechercher un peu de fraîcheur. On pourra dire la même chose de l'expression « il fait froid ». Allons un peu plus loin dans les sensations de chaud et froid et lançons une petite recherche⁹ qui consisterait à associer les mots suivants à des températures selon les perceptions thermiques dans différents pays. Il faudrait tout d'abord savoir si tous les mots existent dans les langues en contact¹⁰.

	polaire	glacial	froid	frais	tiède	chaud	caniculaire	torride
pays								
degrés								

Continuons ensuite par une activité portant, par exemple, sur la durée des saisons, toujours dans différentes cultures, si elles sont ressenties comme longues ou courtes et à quels événements, célébrations elles sont associées. Et terminons par un travail de statistiques qui viserait à comparer le temps consacré aux bulletins météo dans les journaux télévisés et de là d'en tirer des commentaires sur la place et leur intérêt pour les spectateurs.

Prenons maintenant un sujet classique d'un cours de langue : le temps (celui qui passe) et en particulier l'heure. C'est un apprentissage qui est apparemment simple, mais qui renferme bien des pièges. La démarche traditionnelle d'enseignement part d'une horloge en carton accrochée au mur et l'apprenant dit les heures que lui marque l'enseignant. L'apprenant apprendra à dire « il est midi ou huit heures ¹¹ » et il en sera satisfait, ce qui est normal. Mais, c'est un demi-apprentissage car il n'a appris que la forme. Et qu'en est-il du contenu culturel ? Il n'est pas pris en compte ; il est simplement absent. Pour compenser ce manque, l'apprenant accole à la forme de la L2 le sens de la L1 ; ce qui fait qu'il construit un faux apprentissage. L'apprenant biaise sur les sens et les valeurs des mots dans la culture étrangère, et dans cet exemple, sur celui du temps et des heures. C'est à ce moment-là qu'apparaissent les contre-sens culturels et « qu'on joue dans une langue et qu'on parle dans une autre. La langue étrangère est pratiquée selon des règles et des normes communicatives qui ne relèvent d'elle » comme le soulignent Besse et Porquier (1984 : 173). On pourrait prolonger cette analyse du temps et évoquer la notion de temps officiel et codifié qui relève des horaires d'ouverture et de fermeture des magasins, des administrations et des écoles. Et parlant du temps à l'école, pourquoi ne pas profiter de la conjoncture actuelle pour examiner la réforme des rythmes scolaires en France (conçus dit-on par et pour les adultes : la polémique est lancée)¹², savoir pourquoi cette réforme est si polémique pour les Français, que suppose-t-elle dans leur image de l'école et comment ça se passe dans les pays voisins ? De plus, ici, l'approche didactique montre que c'est sur la base de sujets polémiques que l'on apprend l'heure, on n'apprend pas l'heure en vue d'une hypothétique utilisation future car cela n'est signifiant ni pour l'apprenant (qui peut se demander pourquoi il apprend ça) ni pour l'enseignant (qui se demande pourquoi il enseigne ça)¹³.

Les scripts comportementaux

A côté des mots, il y a aussi les comportements qui sont aussi des marques d'appartenance à un groupe et où chaque participant se reconnaît. En situation réelle de communication, ils sont aussi importants que la communication verbale ; on dit qu'un étranger excusera plus facilement une erreur de langue qu'une erreur de comportement. Ils ont une structure modèle que l'on connaît comme étant des scripts (Schank et Abelson, 1977) qui s'inscrivent dans le domaine de l'organisation des connaissances des individus. Un script décrit la procédure générale d'une situation et contient des mécanismes pour gérer les connaissances stéréotypiques que l'on possède sur des institutions sociales et des conventions de comportement. Ils servent à interpréter des événements fréquemment rencontrés, à y participer et permettent de faire des économies de supposition et de raisonnement. Ils font partie de la communication, ce sont des messages à part entière et pourtant, ils ne sont pas enseignés explicitement dans les cours, ce qui est peut-être dû au fait qu'il n'y a pas de grammaire écrite des comportements comme il y a une grammaire de la langue et peut-être aussi parce que les comportements ne sont pas toujours suivis de paroles, ce qui fait qu'ils ne sont pas pris en compte dans le cours de langue étrangère. A côté de leur intérêt pragmatique pour tout étranger se trouvant en milieu exolingue (on connaît les difficultés des occidentaux à saisir les règles de la salutation au Japon), ils ajoutent du sens à la parole, ce sont des voies vers la compréhension des comportements culturels de l'autre, des occasions de repenser les comportements de la culture maternelle (« chez nous, on fait comme ça ») et des portes ouvertes sur l'intégration en pays étrangers si l'on pense en particulier à la mobilité étudiante. Ci-dessous, figure le script le plus connu : celui du restaurant où les colonnes vides sont à remplir pour ensuite faire une analyse contrastive des similitudes et différences dans les cultures en contact.

Français	Culture maternelle étudiant 1	Culture maternelle étudiant 2
ouvrir la porte		
entrer		
attendre le serveur		
demander une table		
choisir une table		
se diriger vers la table		
s'installer		
saluer		
regarder autour de soi		
demander la carte		

consulter la carte		
choisir le menu		
appeler le serveur		
attendre		
commander le menu		
manger		
boire		
demander l'addition		
payer		
dire au revoir		

Il y a d'autres scripts plus fréquents pour les apprenants et qui sont employés quotidiennement, par exemple le script de la salutation, du remerciement, de la réception d'un cadeau, du repas auquel on est invité, de la file d'attente dans un magasin, des tours de parole dans une conversation, de l'apéritif ou des jeux de cartes. Imaginons un étudiant Erasmus qui se met à jouer à la belote dans une famille française ! C'est l'acceptation immédiate.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons examiné trois notions de l'interculturel dans la classe : la grammaire discursive qui donne une place aux interlocuteurs et à leurs intentions communicatives; les mots contenant une valeur culturelle et les comportements non-verbaux qui marquent les liens identitaires des membres d'un groupe. Ces trois notions s'appuient sur une même base : celle des locuteurs et de leurs manifestations dans la langue-culture. Nous voulons ainsi souligner, d'une part, qu'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui s'appuie sur les locuteurs, et qui plus est, sont ceux qui lui donnent du sens, peut conduire à une perception et à une compréhension plus ajustée de la réalité étrangère qui sont en fait une relativisation et des perceptions figées de l'étranger et des perceptions de notre propre culture. D'autre part, le dialogue interculturel entre les langues et cultures en contact dans le cours permet à l'apprenant d'ouvrir des voies vers la reconnaissance de l'autre, d'acquérir une compétence langagière et culturelle et ainsi de développer ses rapports avec les langues-cultures en contact.

Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Calbris, G., Montredon, J. 1980. *“Oh là là !” Expression intonative et mimique 2*. Paris : Cle international.
- Calvé, L.-J. 1994. « Comment faire de la grammaire sans trahir le discours: Le cas des exercices grammaticaux ». *Canadian modern language review*. University of Toronto: Press, Toronto. Vol. 50, n° 4, pp. 636-645.
- Charaudeau, P. 1992. *La grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. 1993. « Tirer le meilleur parti de la grammaire ». *Le français dans le monde*, n° 258. Paris : Edicef.
- Charaudeau, P. 2001. « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir. Faire une grammaire. Faire de la grammaire ». *Les cahiers du CIEP*, p. 23-28.
- Conseil de l'Europe C.E. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cortès, J. 2010. « Petite fabrique de grammaire ». *Synergies Espagne*, n°3, p. 187-195.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/cortes.pdf> [Consulté le 31-03-2014].
- Di Giura, M., Beacco, J.-Cl. 2007. *Alors ?* Paris : Didier.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Cle international.
- Schank, R., Abelson, R. 1977. *Scripts, Goals, Plans and Understanding*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates. Hillside.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence, Communication et Cognition*. Paris : Minuit.
- Todorov, T., Bakhtine, M. 1981. *Le principe dialogique*. Paris: Le Seuil.
- Zarate G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-Crédif.

Notes

1. Ce rapport au savoir est à la fois personnel et global car il s'établit par la mise en marche simultanément de plusieurs types de savoirs. En tant qu'enseignant, nous sommes dès lors en porte-à-faux car la transposition didactique conduit à des savoirs scolaires parcellisés, utilitaristes et décontextualisés loin des conditions de production et d'utilisation du savoir originel. Reste à l'apprenant de dédidactiser ce qui a été préalablement didactisé par les cours et les programmes, en fait de croiser et rassembler les savoirs pour en avoir une vue d'ensemble.
2. Et tout ceci est reconnu officiellement par les textes normatifs. Il suffit de respecter les règles.
3. Et là, ce sont les locuteurs qui valident le discours : « Nous, on dit ça. ». Voir ou revoir *La Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau.
4. Cela donne lieu à un écart entre des principes didactiques qui plaident pour une place au premier rang du locuteur et de « sa » langue, une grammaire (fle) qui emprunte toujours les sentiers de la tradition et une pratique de classe qui suit la grammaire.
5. L'espagnol parce que c'est la langue de notre milieu de travail.
6. À souligner le “peut-être” car c'est un domaine à explorer.
7. Titre d'un ouvrage de J.-P. Astolfi, 2008.
8. C'est aussi aller trop vite en didactique. Pour être bien interprétés, un mot, une expression doivent être passés au grill, c'est-à-dire travaillés lentement de l'endroit et de l'envers.
9. Très vogue depuis le lancement de la méthodologie ABP.
10. Car dans les classes, il peut y avoir des apprenants de différentes origines culturelles.
11. Et on est en faux par rapport à la réalité. Pourquoi dire 8 heures, 9 heures, 10 heures et demie si, en classe, il est 16 heures ? C'est bien du jeu.

12. Voir l'article de F. Testu, 2001 : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_013_0067 [consulté le 20 décembre 2013].
13. On trouvera toujours des raisons comme *c'est la tradition* ou *c'est important*, sans plus.

Synergies Espagne n°7 / 2014



Annexes



Profils des auteurs

Marine Abraham est titulaire d'une Maîtrise en Langues Étrangères Appliquées (2003-2007) à l'Université d'Angers (France) et d'un Master de Formation au Professorat (2010) de l'Université de Murcie. Elle se trouve actuellement en troisième année de Doctorat en linguistique française à l'Université de Murcie, développant un travail de recherche intitulé *Le discours publicitaire français adressé aux adolescents : ambivalences linguistiques et sémiotiques et implications socioculturelles*. Elle a occupé, de 2010 à 2013, un poste de lectrice au sein des départements de philologie française, de traduction et d'interprétation à l'Université de Murcie. Depuis 2014, elle est responsable du département de français d'une École de langues dans la ville de Murcie.

Raphaël Bruchet est diplômé en langues modernes et en sciences du langage (Université de Picardie-Jules Verne et Université d'Aix-Marseille). Ancien lecteur de français à l'Université de Valence (Espagne), il est actuellement chargé de mission de coopération éducative à l'Institut français de Iași et lecteur de français à l'Université « Alexandru Ioan Cuza » (Roumanie). Ses recherches se centrent principalement sur l'étude des relations et contacts linguistiques et culturels, la didactique des langues-cultures et les politiques linguistiques et éducatives. Il participe régulièrement à la mise en œuvre de projets de coopération internationale en éducation et formation.

Isabelle Cros est doctorante à l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle. La thèse qu'elle soutiendra prochainement porte sur *Les représentations, la diffusion et l'enseignement du français langue étrangère entre 1945 et 1963* (sous la Direction du Pr. Valérie Spaëth). Isabelle Cros cherche à concilier dans son travail de recherche l'aspect politique et didactique de la diffusion du français à l'étranger, suivant une méthodologie empruntant des outils à l'épistémologie, à l'analyse du discours et à partir d'un corpus émanant des acteurs privés et institutionnels de la diffusion du français.

Joaquín Díaz-Corrales Conde est Docteur en Philologie Française, Professeur d'Université à la retraite. Il a travaillé dans l'U.E.R. Didactique des Langues et des Littératures à la Faculté d'Éducation, de l'Université Complutense de Madrid, dans la formation des professeurs de français de l'école primaire et de l'enseignement secondaire. Les sujets de recherche qu'il a développés ont été : a) la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues, des littératures et des cultures, b) la planification, la gestion

et l'évaluation de l'intégration de la langue étrangère dans des disciplines non linguistiques (D.N.L.) dans les sections bilingues, et c) la didactique des technologies digitales dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Alain Fohr, actuel Conseiller de coopération et d'action culturelle près l'Ambassade de France à Madrid et Directeur de l'Institut français d'Espagne, a rejoint le réseau culturel français à l'étranger en 1978. Il a occupé des fonctions similaires au Mexique, en Argentine, en Grèce, et il a également été en poste à l'administration centrale du Ministère des Affaires Étrangères à Paris.

Diplômée en Traduction et Interprétariat de l'Université de Grenade et titulaire d'un Master en Didactique de langues et cultures de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, **Esmeralda González Izquierdo** a enseigné l'espagnol, l'anglais et le français dans diverses institutions en France et à l'Alliance Française de Macao (Chine). Doctorante à l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle sous la direction de Daniel Delbreil, ses recherches et publications portent sur la didactique du Français Langue Étrangère et l'étude de textes autobiographiques du XX^{ème} siècle. Elle est actuellement, professeur à l'École Officielle de Langues d'Alcañiz (Teruel), dans la région d'Aragon, et traductrice de français.

María Soledad Hoyos Pérez est Docteur en *Didactique des Langues et Littératures* de l'Université de Valence (Espagne). Sa thèse doctorale est consacrée à la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en formation professionnelle. Professeur à l'Université de Valence (Espagne) en Innovation Éducative et Introduction à la Recherche en Langues Étrangères (Master de formation des Professeurs du Secondaire) et de Méthodologie de l'Éducation Linguistique (Master de Didactiques Spécifiques), Professeur de français dans l'enseignement secondaire et en formation professionnelle, elle coordonne et développe plusieurs projets plurilingues, européens et d'innovation éducative pour l'apprentissage des langues étrangères. Elle est formatrice spécialisée en méthodologie EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) et en didactique du plurilinguisme.

Guillaume Juin est Docteur en histoire (Université Paris-Sorbonne et Université de Genève), diplômé en management des organisations culturelles. Ancien responsable du Bureau du livre à l'Institut Français d'Espagne, il possède une expérience de huit ans dans le secteur du livre (secteur privé et secteur institutionnel).

Docteur de l'Universitat de València, **M^a Ángeles Lence** enseigne le français à l'Universitat Politècnica de València depuis 1989. Membre du groupe de recherche DI-AAL (Dimensión Intercultural y Aprendizaje Activo de Lenguas), ses domaines de recherche sont la prose narrative de langue française du XVIII^{ème} siècle, les TICE pour l'apprentissage des langues, la formation des étudiants universitaires en compétences transversales et l'interculturalité.

Frédérique Longuet est Docteur en sciences du langage et didactique des langues. Elle est professeur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Paris Sorbonne depuis 2004 et responsable du domaine allemand. Sa thèse concerne la formation professionnelle des enseignants de langues et l'apprentissage collaboratif en langues enrichi par les technologies numériques pour les élèves. Ses thèmes de recherche concernent la construction identitaire des enseignants de langues, les outils d'évaluation qualitative et sociale, les approches collaboratives, la créativité dans l'apprentissage, les usages des TIC, le décrochage scolaire. Elle est membre d'un projet ANR *Translit* qui vise à révéler les pratiques discursives et d'apprentissage médiatisés par les outils numériques.

Psychosociologue, spécialiste des politiques éducatives, ancienne Conseillère Culturelle Adjointe et Inspectrice d'Académie à l'Ambassade de France en Espagne, **Isabelle Marchi-Barboux** a réalisé de nombreuses missions dans le cadre de programmes éducatifs nationaux et internationaux. Elle est actuellement Conseillère de Coopération et d'Action culturelle à l'Ambassade de France à Skopje en République de Macédoine et Directrice de l'Institut français de Skopje.

Frédéric Mazières est Docteur en didactique des langues et des cultures de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle (2009). Il a enseigné les Lettres modernes de 1998 à 2010 dans le réseau culturel français à l'étranger (Colombie, Équateur), ainsi que dans les Caraïbes. Depuis son retour en France, il est intervenu, à plusieurs reprises, en tant que chargé de cours, à l'Université de Provence/Aix-Marseille I (M2) et à l'Université Paul Valéry/Montpellier III (M2).

Licenciée en Philologie Française par l'Université de Valence, **Teresa Menadas Cuesta** est professeur de français dans l'enseignement secondaire pour la Conselleria de Educació de la Comunidad Valenciana. Elle a aussi été professeur associé au Département de Philologie française et italienne de l'Université de Valence de 2006 à 2012. Elle est actuellement Proviseur Adjoint du lycée public IES Escultor Francesc Badía-Foios (Valencia). Depuis toujours, elle s'intéresse à la formation, à l'apprentissage des langues étrangères et, en particulier, à la situation de la langue et de la culture françaises dans le système éducatif espagnol et la Communauté Valencienne. Elle est membre et Présidente depuis 2008 de l'Association des Professeurs de Français de Valence (APFVAL), association qui promeut des actions de divulgation et de formation pour les élèves et les professeurs de français.

Responsable de l'unité *expertise et projets* au département langue française du Centre international d'études pédagogiques (CIEP), **Pierre-Yves Roux** travaille notamment sur les questions liées à l'enseignement bilingue dans de nombreux pays. En partenariat avec les services culturels des Ambassades de France et les ministères de l'éducation, il a régulièrement l'occasion de travailler à la conception et à l'élaboration de documents permettant de mieux encadrer et orienter ces dispositifs : curricula,

référentiels qualité, référentiels langagiers ou encore référentiels de compétences professionnelles. Il vient de publier un article pour la revue de la Société japonaise de didactique : « *Plaidoyer pour un syncrétisme méthodologique* ».

Leyre Ruiz de Zarobe est Professeur Titulaire de Philologie Française à l'Université du Pays Basque en Espagne. Elle est auteur de nombreuses publications de linguistique française, spécialement dans les domaines de la pragmatique, de l'analyse du discours et de la didactique du Français Langue Étrangère. Elle dirige aussi des projets de recherche dans ces domaines.

Après un parcours universitaire et des études doctorales à l'université Aix-Marseille I (travaux de recherches sur Michel Leiris), et un premier séjour en Amérique du Sud au titre du volontariat au service national, **Pascal Sanchez** passe le concours de professeur de Lettres et participe, au début des années 90, aux premiers travaux sur le legs Leiris avec Jean Jamin en relation avec l'université Paris VII. Parallèlement, il s'inscrit au cycle court de l'Institut d'Études Politiques (IEP). En 1996, il est nommé sur un poste de lecteur à Hyderabad en Inde où il séjourne deux années. Il est ensuite nommé directeur du centre culturel français du Chouf au Liban. L'expérience libanaise se prolonge cinq années au terme desquelles, en 2003, il intègre la direction des ressources humaines au ministère des affaires étrangères. En 2006, il est nommé attaché de coopération éducative pour l'Amérique centrale en résidence à San José au Costa Rica, puis en septembre 2008, attaché de coopération éducative au service culturel de l'Ambassade de France en Espagne. Depuis septembre 2013, il est responsable du service du développement et de la communication au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à Sèvres.

Mireille Spalacci enseigne le français langue étrangère à l'École Universitaire de Tourisme EUHT-CETT de Barcelone. Elle s'intéresse à l'acquisition de l'oral et de la prononciation et à l'usage didactique des outils numériques, d'où sa thèse de doctorat intitulée « *Enfoque oral y recursos digitales en un curso de francés como lengua extranjera* ». Elle fait partie du groupe de recherche « *Análisis melódica del habla y modelos didácticos* » de la Faculté d'Éducation de l'Université de Barcelone et collabore en tant que formatrice avec le Département d'éducation de la Generalitat de Catalogne.

Jacky Verrier est maître de conférences. Docteur en sciences de l'éducation, il enseigne à la Faculté d'éducation et de psychologie de l'Université Rovira i Virgili de Tarragone. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle et plus spécifiquement sur les rapports des apprenants à langue-culture étrangère en situation d'apprentissage. Ses recherches s'appuient principalement sur la lexiculture et la grammaire du discours oral.

Consignes aux auteurs

Revue Synergies Espagne
ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.espagne@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

- 7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.
- 9** La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.
- 11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.
- 13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17** Pour un ouvrage
Baume, E. 1985. La lecture - préalables à sa Pédagogie. Paris : Association Française pour la lecture.
Fayol, M. et al. 1992. Psychologie cognitive de la lecture. Paris: PUF.
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette.
- 18** Pour un ouvrage collectif
Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : Regards sur la lecture et ses apprentissages. Paris : Observatoire National de la lecture.
- 19** Pour un article de périodique
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». Studies in Second Language Acquisition, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par la rédactrice en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Espagne, n°7/2014
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Espagne, n° 7/2014

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° 24XM3E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achévé d'imprimer en décembre 2014 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La situation du français en Espagne aujourd'hui repose sur trois grands courants forcément reliés et recoupés qui ne vont pas toujours exactement dans la même direction mais qui envisagent de plus en plus de synergies possibles, entre la force de la Coopération linguistique, éducative, universitaire, culturelle et scientifique de l'Ambassade de France en Espagne, une présence de la langue française dans le système éducatif espagnol paradoxalement insuffisante mais toujours déterminante pour l'avenir du pays, et un dynamisme inébranlable de la part de toute une communauté éducative, scientifique et humaine assurant, avec le cœur et l'esprit, en francophonie, non seulement une progression constante de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français, mais aussi le développement d'études et de recherches pour le plurilinguisme et le français langue-culture vivante en Espagne et dans le monde.