

Cristina Escobar Urmeneta/ Luci Nussbaum

Politiques, pratiques et perspectives de l'éducation linguistique en Espagne

1. Introduction

La société attribue en Espagne, à travers les médias, à la maîtrise de langues étrangères un grand potentiel de promotion sociale des individus et dénonce souvent le décalage existant entre les (in)compétences que l'enseignement obligatoire procure aux élèves et les besoins réels de la citoyenneté. Les deux forces politiques qui alternent au gouvernement de l'État ont de forts désaccords idéologiques en ce qui concerne l'éducation (enseignement des langues minoritaires, laïcité, rôle des établissements privés, décentralisation, etc.), ce qui a est à l'origine de trois grandes lois éducatives en l'espace de 15 ans. Cependant ce désaccord devient consensus presque absolu lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues.

Les politiques en matière de langues étrangères des vingt dernières années ont apporté des changements considérables, qui feront l'objet d'une analyse dans notre texte; nous examinerons en particulier tout ce qui intéresse l'enseignement secondaire. Ces changements, cependant, concernent surtout des aspects structureaux (âge d'initiation à l'apprentissage, nombre de langues, modalités d'enseignement, par exemple) et beaucoup moins des aspects touchant les principes qui sont à la base d'un enseignement efficace des langues et la formation des enseignants, quoique ces aspects figurent dans les dispositions officielles.

Dans la première partie du texte, nous présenterons, en guise de toile de fond, les coordonnées sociolinguistiques sur lesquelles s'inscrit actuellement l'enseignement des langues étrangères, pour passer, deuxièmement, à une description du panorama de dispositions officielles; et dans un troisième volet, nous porterons un regard critique sur les pratiques d'enseignement les plus répandues, pour ensuite ébaucher les nouvelles formules qui pourraient apporter des résultats plus efficaces. Nous terminerons le texte par des remarques d'ordre général.

2. Géographie et géométrie de la formation linguistique

Pour comprendre les dispositions officielles par rapport à l'éducation en langues ainsi que certains préconçus touchant à leur didactique, il est nécessaire de reconstruire succinctement les changements sociopolitiques qui ont caractérisé, du point de vue éducatif, le passage de la dictature franquiste à une démocratie plus ou moins consolidée.

En effet, la Constitution Espagnole de 1978 (trois années après la mort du dictateur) établit deux principes qui marquent la formation linguistique d'une partie importante de la population et qui ont eu leur impact dans la formation des citoyens aux langues étrangères. Le premier est la reconnaissance officielle des langues de certains territoires (le basque, le catalan et le galicien); le deuxième est l'organisation administrative de l'État en une vingtaine de territoires géographiques (dénommés Communautés Autonomes), qui ont des attributions différentes et des ressources économiques diverses quant aux formes d'organisation des services de l'État (santé, moyens de transport, éducation, etc.). Cela implique dans la pratique, d'une part, l'obligation d'enseigner et d'apprendre la langue autochtone dans les régions où elle est co-officielle avec l'espagnol (langue de l'État) et, d'autre part, un important degré d'autonomie pour organiser les enseignements obligatoires.

Ainsi, l'Administration de l'État dicte des lois générales qui concernent toute la population, tandis que les Administrations autonomes règlent les concrétisations, les adaptent aux spécificités des lois de chaque région (Statuts d'Autonomie) et dictent des décrets particuliers. De ce fait, l'enseignement de l'espagnol et des langues autochtones adopte des géométries variables selon chaque région géographique, de même que les langues étrangères pour l'ensemble de l'État. Le pays Basque, la Catalogne et la Galice prévoient des formats différents d'éducation bilingue (langue de l'Etat et langue de la région), sur lesquels s'articule la formation en langues étrangères, tandis que, dans le reste des régions, cette formation s'articule uniquement avec l'espagnol.

La responsabilité éducative est donc partagée entre l'État central et les Communautés Autonomes. L'Administration centrale, à travers le Ministère de l'Education, fixe, par des lois générales, les grandes lignes de politique éducative pour l'ensemble de la population dans les différentes étapes qui structurent l'éducation: enseignement pre-scolaire (0 à 6 ans), enseignement primaire (6 à 12 ans) et enseignement secondaire obligatoire (12 à 16) et post-obligatoire (16 à 18 ans). De même, le Ministère de l'Education détermine le 65 % des contenus du curriculum scolaire dans les régions monolingues, et le 55% dans les régions bilingues. Cette co-responsabilité provoque des conséquences directes sur les formules d'articulation de l'éducation linguistique, comme nous le verrons par la suite. De même, la décentralisation du système éducatif a un impact sur les formules d'enseignement, non seulement à l'échelle des Communautés Autonomes, mais aussi à la petite échelle des établissements éducatifs, qui peuvent, à leur tour, organiser leur propre politique linguistique, en fonction de leur public, de leur entourage sociolinguistique et de leurs effectifs enseignants.

3. Panorama des dispositions officielles

3.1 Des résultats décevants

Même si la formation en langues étrangères préoccupe la population, comme nous l'avons déjà signalé, les résultats de l'enseignement sont plutôt médiocres. Citons, à titre illustratif, quelques éléments indicateurs:

- L'Espagne a été le dernier pays de l'Union Européenne à introduire (en 1997) dans le curriculum l'enseignement d'une deuxième langue étrangère.
- Les résultats de l'Eurobaromètre 2006 (European Commission 2006) signalent qu'uniquement 44 % de la population enquêtée se sent capable de maintenir une conversation en une langue non-maternelle, tandis que la moyenne européenne est de 56%. Compte tenu du fait que 30% de la population de l'État habite dans des zones bilingues, le pourcentage de compétences en langue étrangères serait encore plus bas.
- Une étude comparative de compétences en anglais entre élèves de 16 dans sept pays européens (Bonnet 2004) situe l'Espagne à l'avant-dernière place, position qui coïncide aussi avec la place occupée par rapport au nombre d'heures de cours de langue étrangère dans la scolarité obligatoire.
- Une institution chargée de l'évaluation du système éducatif en Catalogne réalise habituellement des études de compétence. Le tableau 1 montre les résultats concernant l'évaluation de l'anglais. Ces résultats ne sembleraient pas diverger de ceux qui sont obtenus dans d'autres Communautés Autonomes, d'après les impressions de nos collègues.

Âge	Année	Pourcentages
18 ans	2004	56,20
16 ans	2006	48,9

Tableau 1: Élèves qui atteignent le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Source: *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* (2003; 2006)

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, la responsabilité de la politique éducative est partagée entre le gouvernement central et les administrations des régions autonomes. Dans cette section, nous présenterons les aspects les plus importants concernant l'ensemble de l'État, pour décrire ensuite deux cas de figure qui correspondent à deux régions différenciées quant à leur situation sociolinguistique: l'Andalousie, communauté autonome ayant une seule langue officielle (l'espagnol), et la Catalogne, où se pratiquent deux langues co-officielles (le catalan et l'espagnol).

3.2 Dispositions pour l'ensemble de l'État

Les dispositions (Ministerio de Educación y Ciencia 2007) qui fixent le curriculum de langues étrangères pour l'éducation secondaire s'inspirent du modèle de développement de compétences de l'OCDE (OCDE 2005; Rychen et Salganik 2003), parmi lesquelles se trouve la compétence de communication en langues étrangères. D'après ces dispositions, à la fin de leur scolarité obligatoire (16 ans), les jeunes doivent avoir une maîtrise fonctionnelle d'au moins une langue étrangère. La définition de cette maîtrise et ses bases

didactiques se fondent largement sur le CECR (Ministerio de Educación y Ciencia 2007), même si les indications pour l'évaluation des apprentissages ne reprennent pas la philosophie du CECR, ce qui entraîne des contradictions au sein même du curriculum.

Tout au long des étapes éducatives, la loi du Ministère prévoit une introduction optionnelle à la langue étrangère à partir de cinq ans; dans l'enseignement primaire, la langue étrangère doit être enseignée à partir de 6 ans et les Administrations autonomes peuvent proposer l'introduction d'une deuxième langue étrangère à partir de 10 ans. Dans l'enseignement secondaire, la langue étrangère est aussi obligatoire. Les établissements éducatifs doivent proposer une deuxième langue étrangère, mais les élèves n'ont pas l'obligation de s'y inscrire, puisqu'elle fait partie du libre choix parmi d'autres options. Il en est de même pour l'éducation post-obligatoire. Par rapport aux ordonnances précédentes, les dispositions actuelles avancent l'âge d'initiation à l'apprentissage, mais cela ne comporte pas une augmentation importante en nombre d'heures. Le tableau 2 illustre ce fait. Remarquons que les ordonnances correspondent au nombre d'heures obligées; les Administrations autonomes peuvent les augmenter.

	ans	Première langue étrangère	Deuxième langue étrangère
Préscolaire	3-6	Introduction (sans attribution heures)	∅
Primaire	6-8	105 heures (1h 30 par semaine)	∅
	8-10	140 heures (2h par semaine).	∅
	10-12	140 heures (2h par semaine)	Optionnel dans les régions autonomes. (sans attribution d'heures)
Secondaire obligatoire	12-15	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. (sans attribution d'heures)
	15-16	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. 70h (2h par semaine)
Secondaire Postobligatoire	16-18	315 heures (3h par semaine)	Obligatoire pour les établissements. Choix libre pour les élèves. 70h (2h par semaine)

Tableau 2. Dispositions étatiques : étapes éducatives et enseignement des langues étrangères

Derrière cette grande flexibilité des dispositions officielles se cachent les discours de la linguistique appliquée de la moitié du siècle passé, qui ont pénétré la pensée populaire et, sans doute, celle des législateurs. En effet, dans les années 80 du siècle passé, il était

courant d'entendre, chez les enseignants, les parents et même chez les autorités, qu'un enfant ou un adolescent ne pouvait pas apprendre plus de deux langues à la fois. Il a fallu que des études montrent que les enfants suivant une éducation bilingue (Arnaud 2004, par exemple) ou trilingue (Cenoz 1997, par exemple) dans certaines régions de l'Espagne atteignaient les mêmes compétences et parfois supérieures à celle des enfants monolingues, pour que la population et les législateurs soient convaincus que l'apprentissage simultané de quatre langues n'était pas quelque chose de perturbateur pour le développement scolaire. Mais persiste encore l'idée reçue selon laquelle l'apprentissage précoce serait à la base de l'acquisition de meilleures compétences: les jeunes enfants auraient une plasticité du cerveau favorable à l'acquisition de compétences similaires à celles d'une personne native. Cette conception repose sur l'idéalisation d'un individu natif, et ne tient pas compte de l'importance de l'intensité de contact avec la langue cible et à la qualité de ce contact (Muñoz et Nussbaum 1997). Nous reviendrons sur ces questions dans la section 4.

Pour ce qui concerne les langues enseignées, les seules considérées dans le curriculum sont l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et le portugais. Dans des établissements à forte présence de population immigrée, l'apprentissage des langues parlées dans les pays d'origine est parfois proposé, mais c'est toujours hors horaire scolaire et sans reconnaissance académique.

D'après le Ministère de l'Éducation et avec des données de 2006, les politiques d'élargissement de l'apprentissage des langues étrangères se traduisent par une augmentation considérable du nombre d'enfants qui commencent cet apprentissage dans le préscolaire (56,3%) et dans l'enseignement primaire (92,8%). 4,8% des enfants apprennent une deuxième langue étrangère dans le primaire. Dans l'enseignement secondaire obligatoire, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère augmente légèrement (41,8%), ainsi que dans l'enseignement secondaire postobligatoire (28,9%). La moyenne de langues étrangères apprises par la population scolaire est de 1,4 par élève, ce qui coïncide avec la moyenne de 27 pays de l'Union Européenne (source : Ministerio de Educación y Ciencia 2008).

L'anglais est la langue la plus apprise (98,5%), tandis que le français, en général comme deuxième langue étrangère, est choisi par 38,4% de la population ; l'allemand n'est appris que par 2,4% des élèves. Le reste de langues sont apprises par très peu d'élèves ; leur nombre n'est pas recensé dans les statistiques officielles. Les langues choisies par les élèves pour les épreuves de fin de l'enseignement secondaire postobligatoire en 2008 en Catalogne peuvent constituer des indicateurs des langues apprises : anglais 24.055, français: 556, allemand: 73, italien 4 (Source : Departament d'Innovació, Universitats i Empresa 2009).

Finalement, les dispositions officielles prévoient des épreuves d'accès à l'université qui ont, en quelque sorte, un impact rétrospectif sur le curriculum obligatoire puis qu'elles obligent les enseignants à préparer les étudiants pour les réussir. Dans ce sens, ces épreuves aident à reconstruire le paysage de l'enseignement des langues étrangères dans l'État espagnol et les compétences privilégiées. Il est intéressant de constater qu'en 2009, les épreuves en langue étrangère ne mesuraient que des compétences en compréhension et en production écrites ; en Catalogne des compétences en compréhension orale ont été

aussi évaluées. De nouvelles dispositions pour 2011 prévoient l'introduction d'épreuves en production orale, mais, pour le moment, les Administrations n'ont pas fourni de renseignements concernant leur caractère ni leur valeur dans l'ensemble; l'évaluation de compétences en deuxième langue n'est pas prévue.

Nous allons maintenant examiner de plus près deux cas de mise en place de l'enseignement de langues étrangères dans deux régions à profil sociolinguistique différent : l'Andalousie et la Catalogne.

3.3 Le cas de l'Andalousie

L'Andalousie est une région autonome où se parle une seule langue officielle (l'espagnol). Au cours des dix dernières années, son Administration a réalisé des pas énormes quant à la promotion de l'apprentissage des langues européennes, mais aussi envers la valorisation des langues apportées par l'immigration. De nombreuses initiatives constituent le reflet de cet élan donné aux langues. En l'an 2000, des dispositions officielles ont déjà régulé l'enseignement des langues étrangères dans l'étape préscolaire et des protocoles de coopération avec le Ministère des Affaires Étrangères français (en 1998) et avec le Goethe Institut allemand (en 2000) ont été signés pour la mise en place de programmes bilingues. Ces accords ont donné lieu à la création d'établissements bilingues (18 espagnol-français et 8 espagnol-allemand) (Consejería de Educación 2005).

Le curriculum andalou suit les lignes de force des dispositions au niveau de l'État, sans trop de références au CECR; par contre, dans l'étape postobligatoire, le curriculum se construit ouvertement en suivant les orientations de ce document. De même, le nombre d'heures dans le secondaire suit les orientations générales pour tout l'État, quoique dans l'étape postobligatoire, les jeunes sont censés faire un minimum de 70 heures d'une deuxième langue étrangère.

Pour ce qui concerne l'innovation didactique, en 2005, l'Administration responsable de l'éducation (Consejería de Educación 2005) a publié un ensemble de mesures pour la promotion du plurilinguisme, dont : a) la création de 400 établissements bilingues; b) le développement d'un curriculum intégrant toutes les langues, y compris la langue maternelle ; c) des adaptations pour les élèves à besoins spécifiques; d) l'ouverture d'une ligne de recherche pour la mise en place du Portfolio Européen des Langues; e) l'établissement d'un budget considérable pour faire face à ce programme de travail et f) la prévision d'un système d'évaluation et de suivi de différents aspects d'un programme d'action avec une emphase particulière pour ce qui concerne les établissements bilingues, ce qui constitue le premier cas en Espagne.

Ce plan de promotion du bilinguisme a donné des résultats importants, notamment quant au curriculum intégré (Consejería de Educación 2009), un ensemble d'orientations et d'instruments didactiques utiles pour cette finalité. Un des outils les plus importants est le projet linguistique des établissements (*Proyecto Lingüístico de Centro*), programme de travail pour les langues adapté aux besoins spécifiques de chaque établissement, qui existe aussi dans les communautés autonomes bilingues (cf. infra pour le cas de la Catalogne). Le nombre croissant d'établissements qui adhèrent aux programmes bilingues et les résultats des évaluations constituent des indicateurs de succès du plan.

Observons maintenant les dispositions et la mise en place de la formation plurilingue en Catalogne.

3.4 Le cas de la Catalogne

La Catalogne est une région autonome bilingue (catalan-espagnol) jouissant d'un important degré d'autogestion pour ce qui concerne la politique éducative. Le catalan est la langue véhiculaire des enseignements dans les étapes obligatoires, l'espagnol est langue enseignée et peut être aussi langue d'enseignement (Nussbaum 2006). La première et deuxième langues étrangères sont donc, pour les élèves autochtones, la troisième ou la quatrième langue; pour les élèves immigrés le nombre de langues apprises peut être encore plus nombreux.

Comme dans le cas andalou, le curriculum des langues étrangères en Catalogne suit les lignes directrices des dispositions au niveau de l'État. Les langues sont considérées dans leur ensemble, avec le but de contribuer à une formation linguistique intégrale dans un monde plurilingue et pluriculturel (Departament d'Educació 2007). Le nombre d'heures de langue étrangère est légèrement supérieur au nombre fixé par l'État, mais inférieur à celui stipulé en Andalousie.

L'enseignement des langues est organisé, dans chaque établissement, à travers un dispositif, le projet linguistique, qui détermine, entre autres mesures concernant l'éducation plurilingue, quelles langues étrangères seront enseignées, le nombre d'heures par cycle et les modalités d'enseignement (cours de langues ou en langues). Les langues de l'immigration sont aussi présentes dans le projet linguistique, mais plutôt comme stratégie de visualisation et de développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique – avec des approches de type *Éveil aux langues* – qu'en tant qu'objet d'enseignement. Tout comme dans le reste de l'État, les langues de l'immigration peuvent être enseignées, mais toujours hors horaire scolaire et sans reconnaissance 'académique'.

Dans la société catalane, il existe une forte demande de formation en langues étrangères. Les résultats négatifs (cf. supra 3.1) par rapport aux compétences acquises par les élèves ont poussé l'Administration à la création d'un plan, avec un budget important pour impulser l'enseignement de 'troisièmes langues', qui inclut des mesures concernant les enseignants, les apprenants et les établissements, ainsi que des propositions pour des activités extrascolaires (Departament d'Educació 2008).

De manière spécifique pour l'enseignement secondaire, ce plan contient des actions telles que renforcement de la langue orale, mise en place d'approches d'Enseignement de Matières Intégrés en Langue Étrangères (EMILE dorénavant), travail par projets et la participation à des programmes européens (cf infra 4), ainsi que formation du professorat.

4. Un premier bilan

Le panorama que nous venons d'ébaucher montre, de la part des Administrations, une volonté de répondre aux demandes sociales et de l'Union Européenne pour l'apprentissage des langues. Mais la mesure la plus importante, la baisse de l'âge d'initiation à

l'apprentissage, est loin d'être suffisante pour progresser vers une formation aux langues étrangères qui soit efficace. En effet, des études ont démontré (Muñoz 2006) que la précocité d'apprentissage ne garantit pas de résultats meilleurs, si ceci n'est pas accompagné d'au moins 10 heures par semaine de contact avec la langue cible et d'un enseignement qui vise l'acquisition de la compétence de communication.

Par ailleurs, les pratiques de classe que les auteures de ce texte observent dans les établissements du secondaire sont loin d'illustrer, dans leur grande majorité, un enseignement de qualité, qui adopte les principes des approches communicatives établis par le CECR, par exemple. D'une part, l'utilisation de la langue cible reste cantonnée aux exercices répétitifs pour l'acquisition de certaines formes de la langue, mais souvent sans aucune valeur communicative. A ceci il faut ajouter le fait que souvent les activités significatives de communication en classe (régulation des comportements, consignes des activités, distribution de la participation, commentaires sur la vie de la classe, etc.) se réalisent dans les langues premières des apprenants, de manière que le temps d'utilisation de la langue cible se réduit encore.

Les pratiques habituelles sont dictées par les manuels de langue étrangère, qui constituent, en fait, la véritable concrétisation du curriculum. Les manuels qui ont le plus grand succès commercial présentent une progression de l'enseignement basée sur les structures de la langue et une démarche didactique de type PPP (présentation des contenus, pratique et production); malheureusement trop souvent, les apprenants n'arrivent pas à la dernière étape de ce modèle didactique désuet.

Le manque de formation initiale des enseignants est probablement imputable aux pratiques que nous venons de dénoncer. Dans le secondaire, la formation initiale a été trop réduite, et, dans certains cas, presque inexistante. En effet, les enseignants de langues étrangères doivent avoir une licence en la langue cible et obtenir une certification qui les rend aptes à l'enseignement secondaire. Jusqu'à présent, le cursus de formation comportait un nombre réduit d'heures de théorie et plus réduit encore de stage dans les établissements éducatifs. Ce cursus était ressenti par les futurs enseignants comme quelque chose de bureaucratique. Une nouvelle formation initiale, un master, a été mise en place à partir de 2009, avec un plus grand nombre d'heures de didactique et des stages d'observation et de pratique accompagnée dans les établissements.

La formation continue en didactique peut atteindre de bons niveaux de qualité, mais ses effets sur la pratique sont encore réduits dans la mesure où l'application des propositions qui se présentent dans ces formations suppose pour certains enseignants des changements trop radicaux (l'abandon du manuel, l'adoption d'approches ouvertes, basées sur l'apprenant, la collaboration avec des collègues, etc.), qui sont souvent inabordables toutes en même temps (Escobar Urmeneta 2010).

Cependant, et malgré cette vision pessimiste, l'innovation est aussi présente, ce qui permet d'entrevoir des perspectives plus optimistes de renouvellement de l'enseignement des langues. Nous allons ci-dessous décrire certaines de ces voies d'innovation.

5. Expériences innovatrices

Les Administrations de l'État et des régions développent actuellement un ensemble d'initiatives pour la promotion du plurilinguisme, telles que la participation à des actions européennes, la promotion de programmes EMILE, l'encouragement pour l'usage des technologies informatiques, l'organisation d'activités extrascolaires (colonies en langue étrangère, échanges d'enseignants et d'élèves) et la formation d'enseignants de langues et d'enseignants de disciplines qui participent aux programmes EMILE.

De cet ensemble d'actions, nous retiendrons, dans cette section, trois initiatives qui se développent dans l'ensemble de l'État espagnol : les programmes européens 'portfolio des langues' et eTwinning et les programmes EMILE.

5.1 Portfolio Européen des Langues (PEL)

Le PEL est une initiative du Conseil de l'Europe qui se propose de promouvoir la prise de conscience de l'identité culturelle européenne et de développer l'intercompréhension entre les citoyens et leurs cultures à travers la création d'un document qui se construit tout au long des apprentissages linguistiques et qui contient des formes d'évaluation des apprentissages ainsi que des expériences interculturelles de l'individu.

Le projet PEL dans l'État espagnol s'est développé à partir d'une initiative du Ministère de l'Éducation et des Sciences qui a convoqué des équipes d'experts pour sa conception. Après une première étape de diffusion, la responsabilité de la promotion du PEL a été transférée aux Administrations autonomes.

Une des particularités du PEL en Espagne est l'inclusion des langues de l'entourage des étudiants dans les échelles d'évaluation de compétences en formation secondaire. Cette démarche est spécialement intéressante pour l'accueil des élèves d'origine étrangère, qui peuvent mettre en valeur leurs langues d'origine et refléter leurs progrès dans les langues de scolarisation (Cassany 2006). Par ailleurs, cette stratégie permet de présenter une vision transversale des apprentissages langagiers et de surpasser la tradition de ségrégation entre langues. Ainsi le PEL a-t-il eu une influence indirecte dans les approches intégrées des apprentissages langagiers (OAPEE 2008).

5.2 eTwinning

Ce jumelage électronique est une initiative de la Commission Européenne qui vise la coopération entre établissements éducatifs de l'Europe à travers les technologies de l'information et la communication. Il fait partie du programme Comenius et fournit des idées, de l'assistance et des outils pour aider les établissements à développer des projets en commun sur des contenus du curriculum. Il suffit que deux enseignants, au minimum, se mettent d'accord pour établir objectifs, méthodologie et durée de leur projet. Le programme eTwinning n'est pas spécifique pour les langues étrangères, mais l'intercompréhension entre établissements et élèves favorise l'emploi significatif et contextualisé des langues étrangères.

Nous n'avons pas encore de résultats, cependant les actions eTwinning s'avèrent des initiatives positives, pour les raisons évoquées. Il semblerait, d'après nos informations de terrain, que ce programme a connu un franc succès, peut-être parce qu'il est facile de le mettre en oeuvre.

5.3 Programmes EMILE

Ces programmes se basent sur les principes de l'éducation bilingue par immersion, qui ont eu un large succès au Canada et aussi en Catalogne, pour l'apprentissage du catalan par des enfants qui n'acquièrent pas cette langue en famille. Mais il s'agit d'une immersion partielle puisque les approches EMILE ne recouvrent pas tout l'emploi du temps scolaire comme dans les écoles d'élite type (Lycée français, Deutsche Schule, etc), mais la partie dédiée à une matière du curriculum. La lettre-clé du sigle est l' 'i' d'intégration, car il s'agit bien de traiter ensemble la matière et les moyens de l'apprendre (la langue étrangère). Les avantages de ce type d'enseignement sont évidents. D'une part, le nombre d'heures d'utilisation de la langue augmente, parce qu'il est possible de garder les cours *de* langue et d'y ajouter les cours *en* langue. D'autre part, l'activité de l'apprenant est (ou devrait être) la plupart du temps centrée sur la discipline et seulement à certains moments sur les moyens de l'appréhender. Mais les défis pour sa mise en place de manière efficace sont aussi évidents. L'efficacité de l'approche repose sur une double préparation des enseignants aux démarches communicatives pour gérer la classe en langue étrangère et sur des formes significatives d'abord de l'enseignement de la matière.

Les programmes EMILE ont été initiés en Espagne dans les années 90 avec des modalités et des langues différentes selon la région et à partir d'accords avec des institutions étrangères (British Council, Goethe Institut, Alliance Française, notamment). Ces programmes ont été mis en place à titre expérimental jusqu'en 2006, moment où une nouvelle loi d'éducation les considère officiellement.

Ces approches se répandent de manière générale, à des vitesses variables et avec des dénominations différentes. Le modèle dans les communautés à une seule langue officielle est celui des *sections bilingues*. Dans ce cas, les élèves peuvent choisir une filière standard ou bien une filière en langue étrangère, ce qui suppose 10 heures par semaine d'utilisation de la langue étrangère. Les établissements qui proposent ces programmes doivent avoir des enseignants formés et garantir la continuité de l'enseignement bilingue. Lorsque la demande de places dans les itinéraires bilingues est supérieure à l'offre, les solutions sont diverses: le tirage au sort ou encore la sélection des élèves selon leurs résultats scolaires.

Dans les communautés à deux langues officielles, les modèles d'application des programmes EMILE sont différents. En Catalogne, il n'existe pas de dispositions spécifiques pour bâtir les projets; ce sont les établissements qui, à partir de l'étude de leurs caractéristiques sociolinguistiques, doivent dessiner les lignes de leur travail et l'intégrer dans un projet linguistique plus large qui comprend l'ensemble de langues enseignées dans l'établissement (Pérez-Vidal et Juan-Garau, M. à paraître).

Pour le moment, les résultats sont spectaculaires. En Andalousie, l'évaluation réalisée jusqu'à présent indique que les apprenants qui se sont initiés à la langue étrangère dans le primaire avec un programme de ce type atteignent des niveaux B2 à 15 ans (Lorenzo et al

2010). D'autres études en cours, à portée plus limitée, effectuées dans d'autres Communautés Autonomes, indiquent des résultats similaires (Escobar et Sanchez 2009; Juan-Garau 2009).

Le seul danger de ces programmes est qu'ils agissent en instrument de ségrégation entre les élèves, lors que ceux-ci sont sélectionnés pour être inclus dans les programmes à partir de leurs résultats scolaires.

6. Conclusions

La société espagnole du début du XXI^{ème} siècle montre une conscience aiguë quant à la nécessité d'améliorer les compétences de la population scolaire en langues étrangères. Les stratégies éducatives coïncident pour diminuer progressivement l'âge du début d'apprentissage, pour réformer l'examen d'entrée à l'université et pour la mise en place de programmes éducatifs innovateurs, financés par des fonds publics considérables.

Le curriculum espagnol officiel propose des modèles de compétences pour définir les objectifs pédagogiques et citent largement dans leurs introductions les approches du CECR. Ils s'abstiennent cependant de maintenir ces repères pour définir l'horizon des buts dans les différentes étapes éducatives. En outre, l'évaluation de l'efficacité des différentes politiques linguistiques n'est pas garantie dans la plupart des cas ; il n'y a pas de données officielles fiables sur les effets de la plupart des mesures et programmes.

Dans les cas où des études externes sont disponibles, les résultats sont inégaux. Par exemple, Muñoz et son équipe (2006) montrent que la précocité d'initiation à la langue étrangère, en absence d'autres facteurs adjuvants, n'a pas d'influence décisive sur l'amélioration des niveaux de compétence. Par contre, les résultats obtenus dans les programmes EMILE en Andalousie (Lorenzo et al 2010) font prévoir que les générations d'élèves formés dans le cadre de ces approches, avec une intensité moyenne de 10 heures par semaine au cours de l'enseignement obligatoire, atteindront, dans le secondaire, un Niveau B2 du CECR. Cependant les programmes EMILE présentent un défi idéologique. En effet, un secteur important de la société espagnole soupçonne que ces programmes peuvent être utilisés comme un crible pour sélectionner les meilleurs élèves dans les sections bilingues (ou trilingues) à grand prestige social. D'autres secteurs justifient les pratiques discriminatoires avec un argument redoutable, selon lequel il est nécessaire d'offrir aux moins compétents la possibilité d'atteindre le niveau élémentaire dans des programmes traditionnels, très peu stimulants, de notre point de vue. La culture dominante du 'politiquement correct' empêche clairement de dire que ces élèves moins compétents appartiennent aux minorités culturelles et d'immigrants qui auraient des parcours d'intégration scolaire complexes. La lutte de ces deux tendances – intégration et ségrégation – dans les différentes Communautés Autonomes ne doit pas cacher le fait que les programmes EMILE constituent, sans aucun doute, la stratégie la plus réussie dans l'État espagnol. Cette dynamique attire d'autres programmes européens, tels que le PEL, ou programmes issus de Comenius, comme eTwinning, qui, même s'ils ne visent pas directement la formation en langues, offrent aux apprenants des contextes réels de contact et communication en langue étrangère.

Quant aux dispositions officielles, tandis que l'inclusion d'un exercice d'expression orale dans les épreuves d'accès à l'université à partir de 2011 constitue une stratégie significative, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est abordé de manière trop timide.

Le résultat de cet ensemble de politiques comporte: a) l'adoption généralisée de l'anglais comme première langue étrangère et l'amélioration, lente mais régulière, des niveaux de compétence dans cette langue; b) la préférence du français comme deuxième langue étrangère; c) la présence pratiquement testimoniale de l'allemand, de l'italien et du portugais, et d) l'impossibilité de se présenter à l'examen d'entrée à l'université avec d'autres langues européennes ou non européennes, ce qui empêche la population immigrée de faire valoir une ressource importante de son profil linguistique pour son accès aux études universitaires. Cela prive la société espagnole d'universitaires possédant des compétences avancées dans des langues connaissant une grande pénurie d'enseignants (le chinois, l'arabe, par exemple).

Par ailleurs, les grands principes qui sous-tendent le curriculum se diluent pendant leur long chemin entre les centres de prise de décisions et les établissements d'exécution. Dans un pourcentage très élevé de classes standard, c'est-à-dire celles où aucun programme d'innovation n'est développé, sont tributaires des grandes maisons d'édition, qui publient essentiellement des manuels à progression structurale et à conception béhavioriste. La dépendance du manuel contraste avec la créativité observée dans les établissements participants à des actions d'innovation. Il serait désirable que les autorités éducatives élaborent des plans spécifiques en vue de créer des canaux de communication entre les classes novatrices et celles plus traditionnelles, de sorte que le système puisse se renouveler harmonieusement dans son ensemble.

Les langues étrangères ne sont plus un privilège uniquement à la portée des élites; elles sont parvenues à être aussi réclamées par les couches moyennes et populaires à cause de leur valeur d'accès à des postes qualifiés. Il persiste toutefois chez certaines personnes une vision de l'éducation plurilingue restreinte à un nombre très limité de langues, tandis que d'autres langues sont cachées derrière l'étiquette "langues de l'immigration", ce qui rend invisibles leurs locuteurs. Sans faire appel aux principes d'égalité d'opportunités et de valorisations des cultures, revendiqués par les lois espagnoles, il serait souhaitable de modifier les politiques linguistes en sorte de mettre en valeur les ressources des particuliers qui pourraient devenir une énorme richesse de la société.

De notre point de vue, une politique langagière adaptée aux demandes sociales réclame une plus grande définition des compétences visées dans chaque étape d'enseignement, une évaluation constante des stratégies d'enseignement, l'inclusion de tous les apprenants dans des programmes d'excellence de formation aux langues, l'établissement de transferts entre les classes innovantes et les classes standard et, finalement, l'élargissement des possibilités de choix des langues dans les écoles. Voici les défis majeurs que l'éducation aux langues doit affronter dans l'ensemble de l'État espagnol au cours des années qui viennent.

Références bibliographiques¹

- Arnau, J. (2004): Sobre competències en català i castellà dels escolars de Catalunya, *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 1-7. <http://www.ub.edu/cusc>
- Bonnet, G. (ed.) (2004): The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002. European network of policy makers for the evaluation of the education system. http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Assessment_of_English_BED.pdf
- Cassany, D. (ed.) (2006): *El Portfolio Europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Cenoz, J. (1997): L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au pays basque, *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, 10.
- Consejería de Educación (2005): Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía BOJA nº 65, de 5 de abril 2005. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/>
- Consejería de Educación (2009): Currículo Integrado de las lenguas. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003): Informe d'avaluació 6: La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari de Catalunya. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem>.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005): Informes d'avaluació 7 - La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000-2004. <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem>.
- Departament d'Educació (2007): Decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC 4915. <https://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>
- Departament d'Educació (2008): Pla d'impuls a les terceres llengües. http://blocs.xtec.cat/jornadafrances/files/2009/04/pla_impuls_terceres_llengues_vf.pdf
- Departament d'Innovació, Universitats i Empresa (2009): Estadístiques de les PAU 2008. <http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/acces/vies/pau/info/estadistiques/2008/index.html>
- Escobar Urmeneta, C./ Sánchez Sola, A. (2009): Language Learning through Tasks in a CLIL Science Classroom. *Porta Linguarum 11*: 65-83.
- Escobar Urmeneta, C. (2010): Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and Novice Practitioners Teaching and Reflecting Together. D. Lasagabaster et Y. Ruiz de Zarobe (eds.) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 189-218.
- European Commission (2006): Eurobarometer: Europeans and their languages. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Juan-Garau, M. (2009): Oral Fluency Development in Secondary-Education CLIL Learners. Paper presented at AILA CLIL ReN Symposium, Madrid.
- Lorenzo, F./ Casal, S./ Moore, P. (2010): The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 31 (3): 418-442.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006): Decreto de enseñanzas mínimas de ESO. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

¹ Pour tous les sites web: dernière date de consultation octobre 2009.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007): Real Decreto por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>: Pag 45381 a 45477.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008): Datos y cifras. Curso escolar 2008-2009.
<http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/>
- Muñoz, C./ Nussbaum, L. (1997): Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne, *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, 10.
- Muñoz, C. (ed.) (2006): *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nussbam, L. (2006): Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan, *Études de Linguistique Appliquée*, 143, 355-370.
- OAPEE (2008): Informe Portfolio europeo de las lenguas 2007/2008.
<http://www.oapee.es/docroot/oapee/libros/portfolio/files/portfolio%202008.pdf>
- OCDE (2005): Le programme DeSeCo. La définition et la sélection des compétences clés: Résumé.
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Pérez-Vidal, C./ Juan-Garau, M. (à paraître): Trilingual Primary Education in Catalonia. A. M. J. Riemersma and S. de Vries (eds.) Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union. Ljouwert/ Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Rychen D.S./ Salganik L.S. (eds.) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Trujillo Saez, F. (2006): La cultura y el Portfolio Europeo de Lenguas. En: Cassany (ed.). *Portfolio Europeo de las Lenguas de secundaria y su aplicación en el aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC de España: 109-128.