Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne

Carmen Muñoz et Luci Nussbaum

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/599>

DOI : 10.4000/aile.599

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 1997

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Carmen Muñoz et Luci Nussbaum, « Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/599> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.599>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne

Carmen Muñoz et Luci Nussbaum

1. Le défi de l'éducation bilingue

- 1 Si l'on regarde la carte linguistique de l'Espagne, on constate que le centre, la Castille, qui a constitué au XVe siècle le noyau fondateur de l'État moderne, est entouré par des régions qui ont une langue propre, dont les statuts sociaux et le nombre de locuteurs concernés varient fortement¹. En faisant le tour de l'Espagne d'ouest en est et du nord au sud, le voyageur rencontre le galicien, l'asturien (bable), le basque, l'aranais, le catalan, avec ses variantes de Valence et des îles Baléares, et l'andalou (ou espagnol méridional), cette puissante variante du castillan².
- 2 La solidité de certaines de ces langues dans une Europe où la plupart des langues sans État ont disparu ou sont en train de disparaître, constitue un phénomène paradoxal qui trouve ses raisons d'être dans les avatars historiques et les circonstances socio-politiques actuelles. Nous nous en tiendrons à l'impact de ces faits dans le milieu scolaire.

1.1. Quelques points de repère

- 3 La deuxième république espagnole (1931-1939), reconnaissant leurs droits politiques, avait accordé à la Galice, à la Catalogne et au Pays Basque des statuts d'autonomie qui comportaient, entre d'autres, la prise en considération des langues autochtones et leur timide introduction dans un enseignement public en voie de construction. La dictature franquiste, en abolissant ces administrations, a bien entendu balayé des écoles les langues de ces « Régions ». Mais elle n'a rien proposé à leur place. Le discours unilinguiste tenu par l'école franquiste a été accepté par la force des choses mais des parties importantes des populations, qu'il n'a pas réussi à convaincre, ont appris à survivre entre deux langues. Le désintérêt du régime franquiste pour l'éducation et son

abandon au profit d'institutions privées – surtout religieuses mais aussi laïques – a favorisé pendant les années soixante la création, notamment en Catalogne et au Pays Basque, d'écoles qui, de manière clandestine, essayaient de récupérer les bases d'un enseignement « moderne », que la courte période républicaine avait à peine eu le temps d'entamer, et où les langues autochtones représentaient le lien avec une certaine réalité et la sauvegarde d'une identité maintenue pendant des siècles. La création de communautés autonomes, et par là la possibilité de gérer l'éducation et d'enseigner leurs langues propres, figure en tête des nombreux pactes politiques qui ont permis, à la fin des années soixante-dix, une transition sans rupture de la dictature à l'État actuel.

- 4 Évidemment la période franquiste a provoqué un recul considérable de l'utilisation des langues autochtones et ceci pour deux grandes raisons : premièrement, de nombreux locuteurs ont abandonné, dans leur usage quotidien et surtout dans la transmission à leurs enfants, leur langue d'origine au profit de l'espagnol ; deuxièmement, l'immigration en provenance de régions castillanophones (Andalousie, Estrémadure, Murcie, etc.) vers la Catalogne et le Pays Basque a favorisé la présence massive de l'espagnol dans des zones à l'origine non-castillanophones. Ces deux phénomènes expliquent la mise en place dans ces communautés de normes de communication favorisant le castillan (Woolard, 1989 ; Nussbaum, 1990 ; Boix, 1993), accepté comme langue de l'État et considéré comme unique langue légitime pour les échanges entre autochtones et non-autochtones et entre castillanophones et locuteurs d'autres langues de la péninsule.
- 5 Cette allusion aux normes de communication pourrait faire penser à une situation diglossique, où une langue de prestige coexiste avec une variante populaire. Il est certain que cette approche peut expliquer certains choix et alternances de langue, mais elle s'avère insuffisante pour comprendre l'ensemble des relations entre langues autochtones et langue de l'État. L'idée de conflit linguistique (cf. Boyer, 1990) définit bien, par contre, cette situation de contact de langues où des usagers de systèmes linguistiques différents tentent de gagner des espaces. Cette conception fait ressortir le poids de l'histoire politique sur la situation linguistique et la compétition entre une langue dominante et une langue dominée qui lutte pour sa survie. L'affrontement peut conduire soit au remplacement de la langue dominée, c'est à dire à sa disparition, soit à sa normalisation, c'est-à-dire à la récupération de ses espaces d'usage habituels ou à la création d'autres espaces (la télévision, par exemple). Les politiques linguistiques des communautés autonomes en Espagne visent, quoiqu'avec des intensités différentes, la normalisation de leurs langues propres et accordent à l'école une place prééminente dans ce processus.
- 6 La tâche de normalisation a supposé aussi un travail de « normativisation » (c'est-à-dire, de standardisation), surtout pour des langues comme le basque ou le galicien qui, fragmentées en plusieurs dialectes, ne disposaient pas d'une norme standard toute prête à être enseignée à l'école. Si pour le basque on est arrivé à un accord majoritaire pour définir la variante standard, pour le galicien la querelle continue entre ceux qui préconisent d'enseigner une variante très proche du portugais et ceux qui défendent la variété beaucoup plus castellanisée qui est parlée dans les villes. Les forces politiques qui sont derrière ces querelles – comme aussi à Valence, entre les partisans du valencien et ceux qui préconisent d'adopter le standard catalan comme langue à enseigner – n'est qu'une autre face du conflit linguistique.

- 7 L'andalou constitue un cas à part. Ce dialecte, qui est le plus parlé de l'ensemble des dialectes de l'espagnol, puisqu'il constitue la base des variantes de l'Amérique latine, pose à l'école deux problèmes imbriqués, l'un d'ordre technique, l'autre d'ordre idéologique. En effet, l'apprentissage du code écrit comporte relativement peu de problèmes pour l'hispanophone du centre ou du nord, l'espagnol ayant une codification écrite à dominance phonologique. Par contre l'andalou présente, par rapport à la variante centrale et septentrionale, qui est aussi la base du standard, un nombre significatif de différences, qui concernent surtout la phonétique et qui ont aussi un impact sur certains aspects de la morphologie flexionnelle. Les procédures méthodologiques d'enseignement de l'écrit qui sont valables pour les apprenants du centre et du nord ne le sont donc pas pour les méridionaux. Certains proposent pour faire face à ce problème une démarche qui, partant du dialecte oral parlé par les enfants lors de leur arrivée à l'école, passerait ensuite à l'enseignement d'une langue orale standard pour aboutir à l'apprentissage du code écrit.
- 8 Cette démarche bien intentionnée débouche cependant sur une contradiction. D'une part, en la proposant comme forme linguistique de départ à l'école, ses partisans veulent mettre en valeur la variante d'origine de l'enfant, mais ils postulent d'autre part un ordre idéologique selon lequel il n'existe qu'une seule variante géographique légitime adaptée aux situations formelles et donnant accès à la langue écrite (Vera, 1997). Ils instaurent ainsi une diglossie de minorisation de la variante autochtone qui contribue à approfondir le stéréotype, répandu dans toute la péninsule, selon lequel le locuteur andalou serait un individu peu cultivé, alors que les dispositions officielles concernant l'enseignement de la langue en Andalousie préconisent le respect et la valorisation de la culture et des traditions autochtones. Le problème, qui concerne aussi les enfants d'immigrés andalous, surtout en Catalogne, reste donc posé.

1.2. Deux langues distinctes pour l'éducation obligatoire

- 9 La constitution espagnole (1978) institue la co-officialité de l'espagnol et des langues autochtones dans les communautés qui possèdent une langue différente du castillan. Les statuts d'autonomie promulgués dans ces communautés ont été suivis de lois de normalisation linguistique par consensus au début des années quatre-vingts. Ces lois, différentes pour chaque communauté, ont toutes été rédigées sous le signe du respect de la constitution – qui oblige les Espagnols à connaître le castillan et accorde le droit de l'utiliser – et de la recherche prudente d'un large consensus politique et social. Les lois de normalisation linguistique se ressemblent (Siguán, 1992) : elles définissent la langue en question comme étant propre à un territoire géographique, qu'elles délimitent dans certains cas ; elles accordent aux gouvernements autonomes la responsabilité de promouvoir l'utilisation de la langue considérée comme minorée ; elles traitent de l'utilisation de la langue dans l'administration, dans les médias et dans les productions culturelles et, naturellement, de son enseignement à l'école. Toutes ces lois (exception faite pour l'asturien et pour la zone catalanophone de l'Aragon) instituent l'apprentissage des langues régionales comme enseignement obligatoire.
- 10 L'introduction des langues autochtones à l'école s'est faite à des rythmes différents et selon des modèles différents dans chaque communauté³, mais toujours en s'adaptant aux dispositions officielles à caractère étatique que toutes les communautés, même si elles sont compétentes dans certains domaines de l'éducation (recrutement des

enseignants, contenus d'apprentissage spécifiques, organisation de la formation continue, entre autres), sont censées appliquer afin de garantir un enseignement similaire pour tous les Espagnols. Ces modalités s'organisent selon trois grandes formules qui peuvent coexister dans certaines communautés (I. Vila, 1992) :

1. *Enseignement en espagnol. La langue autochtone est enseignée comme une matière.* Cette formule est résiduelle en Catalogne et au Pays Basque, tandis que c'est la formule majoritaire à Valence, aux îles Baléares et dans la zone bascophone de la Navarre.
 2. L'espagnol et la langue autochtone sont enseignées comme des matières et elles sont aussi langues véhiculaires d'autres enseignements. Les dispositions officielles en Catalogne et en Galice ont prévu au départ ce type d'organisation des enseignements et cette tendance se développe actuellement à Valence.
 3. *Enseignement en langue autochtone. L'espagnol est enseigné comme une matière.* Cette modalité est majoritaire dans le réseau des écoles publiques en Catalogne et constitue une des lignes de force au pays Basque, mais elle répond selon le cas à des options différentes : d'un côté, scolarisation dans la langue des élèves (pour les bascophones et les catalanophones), de l'autre programmes d'immersion s'adressant, particulièrement en Catalogne, aux enfants d'immigrés. Les deux options répondent à l'idée que l'école peut accomplir un rôle important dans le processus de normalisation des langues autochtones et permettre l'apprentissage intensif de la deuxième langue aux non catalanophones.
- 11 L'importance numérique et la polémique parfois suscitée par les programmes d'immersion méritent que l'on s'y attarde quelques instants. Ces programmes, inspirés des expériences réalisées au Canada, comportent la scolarisation dans une langue différente de celle qui est parlée à la maison et prend en compte trois facteurs (Artigal, 1989 ; Arnau, 1992) :
- le statut social de la langue parlée à la maison (langue officielle de l'État et parlée par toute la population).
 - les attitudes des élèves et de leurs familles face à la langue de l'école (les parents acceptent ce type de scolarisation pour leurs enfants et lui accordent une valeur de promotion sociale).
 - le traitement pédagogique (l'administration doit soigner d'une manière particulière la formation spécifique des enseignants, l'approche méthodologique, les matériels, et donner des appuis spéciaux aux écoles qui développent ce type de programme).
- 12 Cette étonnante hétérogénéité de possibilités d'apprentissage des langues trouve son origine dans des raisons d'ordres différents : une certaine prudence a conseillé de ne pas imposer un modèle unique, d'une part parce qu'il fallait, au-delà des accords politiques, tester les réactions de la société, y compris les écoles privées ou conventionnées (religieuses ou laïques) qui assurent une partie notable de l'enseignement dans les zones urbaines de l'Espagne, d'autre part parce que l'on ne disposait pas de ressources humaines et matérielles suffisantes pour mettre en œuvre une solution unique. Les différents positionnements de l'administration ou des forces politiques et sociales face à la présence de deux langues à l'intérieur d'une même communauté mettent en évidence les différents statuts des langues autochtones, au-delà de leur présence comme moyen de communication, et leur rapport de forces face au castillan. Le basque est bien moins parlé que le galicien mais « on en parle » beaucoup plus en raison de sa singularité et des couches sociales qui le réclament comme langue propre. Ces phénomènes, sur lesquels nous ne pouvons pas nous arrêter ici, expliquent aussi les différentes politiques linguistiques, de même que le phénomène de l'immigration en Catalogne explique la présence de programmes d'immersion.

1.3. Un premier bilan provisoire

- 13 Après presque vingt ans de présence de deux langues dans les systèmes scolaires des communautés autonomes en Espagne, il est toujours aussi difficile d'établir un bilan global, si provisoire soit-il. Ces difficultés sont dues au manque d'homogénéité auquel on vient de faire allusion et aussi au nombre réduit, dans notre pays, de recherches sur l'éducation combinant deux langues.
- 14 C'est un lieu commun de dire que les communautés bilingues sont des laboratoires pour étudier des phénomènes concernant l'utilisation et l'apprentissage des langues. Cependant en Espagne, occupés à construire des matériaux, à former les professeurs et à coordonner leurs efforts, linguistes, pédagogues et enseignants ont dû remettre à plus tard la recherche sur ces questions. En fait, la plupart des informations sur l'enseignement en deux langues dans les zones bilingues sont fournies par les administrations régionales, qui les recueillent en fonction de leurs besoins spécifiques. Ceci rend difficile la comparaison des résultats obtenus dans les différentes zones et pour les différents modèles d'enseignement des langues. Les quelques recherches qui ont été faites montrent cependant des résultats similaires à ceux obtenus dans d'autres pays : l'apprentissage bilingue ou simultané de deux langues ne perturbe pas les autres apprentissages scolaires (I. Vila, 1992). Quant aux compétences langagières, les recherches portent en général sur des aspects systémiques (morphosyntaxiques et lexicaux) et beaucoup moins sur les capacités de communication orale, qui ont été explorées par le biais d'études de type sociolinguistique. Ces rares études prouvent que l'école est un domaine de pratiques bilingues et de « bilinguisation » des apprenants mais qu'elle ne modifie pas pour le moment les normes sociales d'utilisation des langues autochtones (X. Vila, 1996 ; Unamuno, 1997).
- 15 Dans ce domaine, l'étude d'O. Guasch sur la distribution de l'emploi des langues en situation d'écriture en groupe montre que la production écrite en catalan (L2) est possible à travers un usage interactif très restreint de la langue cible. Ceci mène à penser que l'école ne réussit pas toujours à exploiter les possibilités du travail conjoint entre des élèves ayant des expériences diverses de socialisation dans les langues en présence et que l'intervention des enseignants dans l'organisation des tâches devrait tenir compte de ces potentialités.
- 16 Il reste à explorer par ailleurs de nombreux terrains concernant, d'une part, les avantages et les inconvénients des différentes options de scolarisation en deux langues et, d'autre part, les questions qui portent sur l'éducation linguistique et l'accueil à l'école de populations nouvelles : immigrés non espagnols ou groupes posant d'autres problèmes que l'apprentissage de deux langues. C'est sur ce point que porte l'article de C. Laborda & N. Silvestre, qui aborde les effets de l'acquisition du catalan L2 chez des élèves qui présentent un déficit auditif, alors qu'ils n'ont pas encore terminé l'appropriation de leur première langue. L'étude démontre que l'acquisition simultanée d'un double code oral peut comporter des résultats positifs, surtout parce que le contact bilingue permet à l'élève sourd de généraliser les concepts appris dans plusieurs contextes.

2. L'enseignement des langues étrangères dans les communautés officiellement bilingues

- 17 La généralisation de l'enseignement de deux langues officielles selon les divers modèles que l'on vient de citer coïncide dans le temps avec la mise en place d'une réforme de l'enseignement primaire et secondaire, désormais obligatoire en Espagne jusqu'à 16 ans.
- 18 Les nouvelles dispositions officielles introduisent des changements contenant un énorme potentiel de renouveau pour l'enseignement de la langue étrangère. Pour cet exposé nous retiendrons deux types d'innovation et nous prendrons comme point de repère les dispositions présentées par le gouvernement autonome de Catalogne, dont les lignes générales sont partagées par les textes officiels des autres communautés de l'État espagnol. Nous commencerons par indiquer les changements structuraux – déroulement dans le temps, quantité et options – qui concernent directement les langues étrangères. Puis nous réunirons des éléments (orientations didactiques, objectifs et contenus) dont l'impact, moins immédiat, dépend de leur application dans les établissements.
- 19 La première nouveauté structurelle consiste à avancer l'âge de début de l'apprentissage des langues étrangères de 11 à 8 ans. Une deuxième modification suppose la possibilité d'apprentissage optionnel d'une deuxième langue étrangère à partir de 10 ans – quand l'établissement dispose d'effectifs suffisants et si les parents des élèves le souhaitent. Pour l'enseignement secondaire, cette deuxième langue doit être obligatoirement proposée par les établissements mais reste optionnelle pour les élèves⁴. La troisième innovation porte – aussi bien pour la première langue étrangère que pour la deuxième – sur l'élargissement de l'éventail des modules de 35 heures qui peuvent être choisis comme matières optionnelles pendant toute la scolarisation secondaire et auxquels les élèves doivent obligatoirement s'inscrire en deuxième cycle.
- 20 Sur le plan qualitatif, les orientations didactiques des textes officiels préconisent l'emploi de la langue étrangère comme véhicule d'autres apprentissages ou l'insertion de contenus d'autres matières dans le programme de langue ou son organisation sous forme d'ateliers d'autres enseignements. Deuxièmement, à côté d'une option générale pour une approche communicative, les objectifs d'apprentissage, aussi bien pour le primaire que pour le secondaire, réclament le développement de stratégies de communication, de capacités d'utilisation et d'interprétation, et de stratégies linguistiques au service d'apprentissages futurs. Troisièmement, la réflexion sur la langue étrangère, la communication et l'apprentissage est explicitement prévue parmi les enseignements consacrés aux savoir-faire (procédures, habiletés et techniques favorisant l'apprentissage) dans les dispositions sur l'éducation secondaire obligatoire. Ceci doit permettre, d'après les textes officiels, « l'usage métalinguistique de la langue », de même que la présence dans l'enseignement secondaire post-obligatoire d'activités de prise de conscience linguistique et de réflexion sur le fonctionnement du langage en général, de la langue étrangère en particulier, de comparaison entre les langues, de réflexion sur les attitudes des apprenants et sur les processus d'apprentissage, etc. (Pendanz, 1995).
- 21 Dans cette perspective, J.M. Cots, E. Baiget, M. Irun, E. Llurda & E. Arnó cherchent à explorer dans leur étude les capacités des élèves à réfléchir sur différents aspects du

langage, et à utiliser le métalangage que l'école leur procure. Ce travail met, d'une part, en évidence certaines opérations discursives et cognitives que les élèves réalisent pour construire leur réflexion en interaction avec leurs pairs, et les auteurs montrent, d'autre part, que les élèves se trouvent bloqués face à des problèmes qui dépassent l'ordre morphosyntaxique et qu'ils ne semblent pas disposer des outils nécessaires pour parler des aspects pragmatiques et sociaux du langage.

- 22 Au-delà des orientations spécifiques qui concernent les langues étrangères, il faut signaler aussi la perspective plus globale des dispositions officielles, qui se réalise de manière différente selon les langues. Premièrement, à travers l'introduction d'une approche langagière transversale, selon laquelle « tous les enseignants doivent contribuer à développer les capacités de compréhension et d'expression » des élèves. Deuxièmement, à travers l'intégration, dans les communautés ayant deux langues officielles, des apprentissages des langues en un seul bloc, et d'une orientation selon laquelle « pour l'acquisition de la compétence linguistique dans les deux langues il n'est pas nécessaire d'aborder les contenus de manière répétitive dans chacune des langues officielles », ce qui constitue l'indice d'une hypothèse de transfert de contenus et d'habiletés d'une langue à l'autre. C'est la perspective adoptée par **I. Idiazabal & L.M. Larrigan**, dont l'article décrit une expérience didactique concrète qui prend appui sur l'hypothèse de l'interdépendance linguistique (Cummins, 1981). L'étude montre que les habiletés discursives exploitées en langue minoritaire dans le domaine argumentatif sont transférées à la langue majoritaire. Les auteurs s'appuient sur ces résultats pour préconiser un enseignement intégré des langues impliquées dans les programmes plurilingues. Cette perspective globalisante, présente aussi dans les dispositions officielles pour les langues étrangères, devrait à notre avis être une des cibles de la recherche appliquée à l'éducation.
- 23 Dans ce qui suit nous aborderons les deux grandes lignes de renouveau que nous avons indiquées afin d'illustrer succinctement la situation et les enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Espagne en général et dans les communautés bilingues en particulier, ainsi que les voies ouvertes vers de futurs scénarios.

2. 1. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère

- 24 L'avancement de l'apprentissage de la langue étrangère à l'âge de 8 ans suppose, par rapport aux dispositions précédentes, non seulement un changement quantitatif mais aussi un changement qualitatif, qui situent le début de l'apprentissage à un moment antérieur à l'âge de la puberté. Les autorités éducatives semblent se faire écho aussi bien des résultats des recherches réalisées ces dernières années sur la variable âge dans l'acquisition des langues que des tendances de l'opinion publique qui soutiennent et encouragent l'apprentissage précoce des langues étrangères.
- 25 Cet état de l'opinion publique est confirmé par l'étude de **M.R. Torras, E. Tragant & E.L. García** sur les croyances des parents envers l'apprentissage précoce de l'anglais par leurs enfants. Les données de l'enquête montrent aussi certaines représentations sociales étonnantes par rapport à ce que constitue l'apprentissage des langues et l'importance de l'intensité d'exposition à la langue cible, processus et circonstance qui ne semblent préoccuper ni les parents ni les autorités éducatives.
- 26 En effet, l'introduction de la langue étrangère dans le primaire est justifiée dans les textes officiels par des arguments classiques tels que la plasticité perceptive des enfants

à cet âge, leurs plus grandes capacités à communiquer sans inhibition et leur intérêt pour les formes d'expression verbales et non-verbales. Ces arguments semblent aussi être à la base du soutien officiel à l'introduction précoce de l'anglais dans le préscolaire, notamment au Pays Basque. Il existe, en effet, un large consensus pour affirmer que les locuteurs d'une deuxième langue atteignent d'autant plus facilement une compétence native en langue cible - qu'ils arrivent à avoir les mêmes compétences que les locuteurs qui ont la langue en question comme première langue - que l'âge de contact avec la langue est précoce. C'est aussi grâce aux résultats d'études empiriques sur les différences d'âge des apprenants d'une deuxième langue étrangère que l'on a pu distinguer entre la variable rythme, la rapidité d'appropriation des constructions grammaticales ou des schémas intonatifs d'une langue, et la notion de compétence ultime, qui permet de distinguer entre les apprenants dont les processus d'apprentissage s'arrêtent bien avant d'atteindre un niveau natif et ceux dont le processus culmine dans les derniers paliers. Les recherches réalisées jusqu'à présent permettent de conclure que tandis que les adolescents sont surtout plus rapides pour l'acquisition des structures grammaticales, les enfants plus jeunes semblent atteindre des niveaux natifs ou proches de ceux-ci avec plus de facilité (Krashen, Long et Scarcella, 1979 ; Singleton, 1995).

- 27 Cependant un élément central des résultats obtenus est le contexte d'acquisition. Dans toutes les études citées cette relation est dépendante de l'effet du contexte, limité à des situations informelles d'immersion, c'est-à-dire avec une exposition massive à la langue cible. Ce phénomène ne semble pourtant pas avoir trouvé le même écho que la variable âge chez les autorités éducatives en Espagne ni dans l'opinion publique, qui n'a pas exercé de pression à ce sujet. En effet, les dispositions de l'administration n'ont en rien modifié le nombre d'heures par semaine accordé aux langues étrangères, sans doute à cause du poids de l'enseignement des langues officielles dans les communautés bilingues, où le nombre d'heures accordé à la langue étrangère diminue légèrement par rapport aux zones monolingues⁵. Plus précisément, dans les situations d'immersion, l'enfant est en contact avec la langue cible pendant 10 heures par jour (Chun, 1981), tandis que chez nous le contact des enfants avec la langue étrangère est réduit à deux ou trois heures par semaine (Muñoz, 1997). Il faut en outre signaler que le nombre d'heures d'exposition à la langue cible peut encore diminuer du fait que beaucoup d'enseignants de langues étrangères, surtout dans le primaire, n'utilisent pas la langue cible comme moyen de communication en classe (Cambra et Nussbaum, à paraître), même si les textes officiels soulignent l'importance de la compréhension et de l'utilisation de la langue cible en classe comme un des objectifs généraux à toutes les étapes. Les causes de ce comportement de la part des enseignants sont d'origine diverses : une conception de la langue comme objet en soi et non comme moyen d'apprentissage, les problèmes de gestion du groupe classe, ainsi que la maîtrise instrumentale de la langue à enseigner. Quoi qu'il en soit, le résultat est une limitation de l'exposition à la langue et, par conséquent, une réduction des possibilités de contact avec un input significatif qui favoriserait l'apprentissage.

2.2. Nouveaux repères pour l'enseignement des langues

- 28 L'introduction d'une approche globalisante et transversale constitue un autre élément qui peut apporter des modifications décisives de l'enseignement-apprentissage des langues secondes et étrangères. Nous pouvons signaler dans ce sens l'influence du

mouvement pour l'enseignement de la lecture et de l'écrit né au Royaume Uni il y a quelques années (cf. le rapport Bullock, *A Language for Life*, 1975). Ce mouvement a aussi eu une forte influence dans d'autres pays et notamment aux États Unis. Dans les pays anglophones ayant une forte population scolaire pour laquelle l'anglais constitue une deuxième langue, l'enseignement de l'anglais à travers d'autres matières (*content-based teaching*) suppose un progrès significatif du point de vue pédagogique, linguistique et social, puisqu'il favorise une scolarisation efficace en l'anglais sans perte de la langue maternelle, l'acquisition de stratégies d'apprentissage et de procédures linguistiques « décontextualisées » (Cummins, 1981a) qui permettent l'insertion dans la vie scolaire et professionnelle des groupes sociaux moins favorisés (Brinton, Snow & Wesche, 1989 ; Enright & McCloskey, 1988 ; Mohan, 1986 ; Padilla, Fairchild & Valadez, 1990). Comme nous l'avons déjà vu, ces études ont inspiré une des modalités d'enseignement des langues autochtones.

- 29 Par rapport aux langues étrangères, cette perspective prend aussi de l'essor dans les pays de la Communauté Européenne où le *Livre Blanc de l'Éducation et de la Formation* reconnaît les avantages potentiels de l'utilisation de la langue étrangère pour l'enseignement des autres matières. La construction d'une Europe plurilingue, dont l'objectif serait que tous les jeunes connaissent au moins trois langues, semble avancer dans cette voie, de manière inégale il est vrai pour les différentes langues (Fruhauf, Coyle & Christ, 1996). L'enseignement, dans le primaire et surtout dans le secondaire, de certaines matières en langue étrangère a donné lieu, dans un nombre considérable de pays, à des situations d'immersion partielle, qui laissent présager que les nouvelles générations auront des niveaux de compétence bien supérieurs à ceux des générations précédentes. En Espagne, nous l'avons vu, les nouvelles dispositions officielles favorisent cette approche, puisqu'elles permettent aux candidats au baccalauréat de choisir des ateliers de biologie, de géographie ou d'histoire, par exemple, en langue étrangère. Cependant, dans la pratique, les initiatives dans ce sens sont encore assez rares et, ce qui semble paradoxal, elles ne s'inspirent pas de l'expérience acquise dans l'enseignement des deux langues officielles des régions bilingues, comme s'il n'existait pas de lien entre l'enseignement des langues secondes et des langues étrangères. Pour la Catalogne on peut citer, comme exemples de ces quelques concrétisations, des expériences qui touchent les différents niveaux de l'éducation comme l'introduction précoce de l'anglais en préscolaire, l'éducation plastique en français dans le primaire, les modules de sciences ou d'éducation physique en anglais pour le secondaire. Le Projet de Plurilinguisme au Pays Basque suppose aussi un effort, toujours limité à un nombre réduit d'écoles, d'enseignement d'autres matières en langue étrangère. À ce titre, le travail de **J. Cenoz** présente les résultats de plusieurs recherches dans lesquelles des élèves scolarisés en langue minoritaire, et de ce fait maîtrisant les deux langues de l'environnement, obtiennent les meilleurs résultats en langue étrangère. Ces études montrent les effets positifs du bilinguisme produit par une scolarisation en langue minoritaire pour l'apprentissage de l'anglais comme troisième langue, effets qui seraient expliqués, d'après Cenoz, par les hypothèses de l'interdépendance linguistique et des seuils de compétences (Cummins, 1981b). L'article confirme également les résultats de Torras et al. quant aux attitudes positives des parents face au multilinguisme.
- 30 L'enseignement des langues étrangères par immersion partielle n'est pas généralisé, mais le fait que ces expériences soient encouragées par l'administration permet

d'imaginer un meilleur avenir pour le plurilinguisme croissant. À notre avis, tous les efforts devraient être faits en direction de l'utilisation de la langue cible comme moyen d'instruction pour d'autres matières (*content based teaching*) puisque les caractéristiques de cette approche conviennent entièrement, comme nous allons le voir par la suite, aux objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues en général et des langues étrangères en particulier.

- 31 Sur le plan général des cursus, l'augmentation du nombre d'heures accordée à la langue étrangère dans les programmes d'immersion partielle ne réduit pas le nombre d'heures des autres matières (Nixon, 1996 ; Padilla, Fairchild & Valadez, 1990). La valeur temps acquiert une grande importance dans les communautés bilingues dans lesquelles il faut trouver des espaces pour trois ou quatre langues. Dans les communautés monolingues, ce temps peut se réinvestir sur une deuxième langue étrangère (cf. la préface de Vlaeminck dans l'ouvrage de Fruhauf, Coyle & Christ, 1996).
- 32 La quantité, l'intensité et la qualité du contact avec la langue étrangère, avec tout ce que ces conditions impliquent - input et exposition à un input global plus grands, plus grande possibilité d'interaction négociée (Long, 1996), et de production (Swain, 1991) ; possibilité de combinaison d'un apprentissage explicite avec des processus d'apprentissage implicite (Schmidt, 1994) ; développement de stratégies d'apprentissage et de transfert aux autres matières (Brinton, Snow & Wesche 1989) et entre langues - constituent certains des avantages du *content based teaching*. En effet, l'immersion partielle, qui conçoit les langues comme moyen d'apprentissage et pas seulement comme objet en soi et qui intègre langue et contenus d'apprentissage, contribue à la formation générale des élèves en tant qu'usagers de la L1, de la L2 et de la LE. Cette conception implique l'utilisation des langues dans des contextes significatifs, où il existe une nécessité réelle d'échange d'information (Padilla, Fairchild & Valadez, 1990) et où la communication « n'est pas rejetée à la périphérie » (Bange, 1992) mais située au centre des activités de la classe.
- 33 Il reste à savoir, et notamment dans le contexte spécifique d'une école accueillant des élèves bilingues - ou en voie de le devenir - dans les langues de leur contexte social immédiat, si les institutions éducatives sauront profiter des potentiels de leur public : d'une part, ceux qui concernent les transferts d'habiletés linguistiques et d'apprentissages réalisés pendant l'appropriation des langues en milieu social ou scolaire ; d'autre part, ceux qui impliquent les rapports entre capacités réflexives et acquisition des langues et entre réflexion en contexte naturel et en contexte institutionnel (Vasseur et Arditty, 1996). La réponse à ces questions ouvertes devrait constituer, à notre avis, l'objectif des futures recherches appliquées sur l'école plurilingue. Une dernière tâche, et non moins importante, s'impose à l'école plurilingue : celle de savoir comment intervient l'enseignant et dans quelle mesure, s'appuyant sur son rôle d'expert-natif, il peut mieux guider l'apprentissage d'un contenu concret et en même temps le transfert de compétences linguistiques et les activités de réflexion sur le langage.
- 34 Dans les différents scénarios ébauchés, l'enseignement par immersion totale ou partielle constitue une des grandes lignes de force du renouveau de l'enseignement non seulement dans les communautés ayant deux langues mais aussi dans les zones de l'Espagne dites monolingues. Cette perspective participe d'une conception de la langue comme moyen de communication, de représentation du monde et de régulation des activités humaines et envisage la formation linguistique des jeunes comme un

processus globalisant. Ces approches ont guidé le choix des travaux présentés dans ce numéro.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNAU, J. et al. (1992). La educación bilingüe. Barcelone, ICE/HORSORI.
- ARTIGAL, J. M. (1989). La immersió a Catalunya. Vic, Eumo.
- BANGE, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2 », in Aile, N° 2 : 53-85.
- BOIX, E. (1993). Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona. Barcelona, Edicions 62.
- BOYER, H. (1991). Eléments de sociolinguistique. Paris, Dunot.
- BRINTON, D.M., M.A. SNOW & M.B. WESCHE (1989). Content-Based Second Language Instruction. New York, Newbury House.
- CAMBRA, M. et NUSSBAUM, L. (à paraître). « Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant », in Etudes de Linguistique Appliquée, 107.
- CHUN, J.A. (1981). Second language acquisition in a natural setting. Thèse de doctorat. Stanford University. (Résumé dans TESOL Quarterly, 16 (1) : 100-101).
- CUMMINS, J. (1981). « Four misconceptions about language proficiency in bilingual education », in NABE Journal, 5 (3): 31-45.
- CUMMINS, J. (1981b). Bilingualism and Minority Language Children. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- ENRIGHT, D.S. & M.L. McCLOSKEY (1988). Integrating English. Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom. Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Company.
- FRUHAUF, G., D. COYLE & I. CHRIST (eds), (1996). Teaching Content In A Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education. Alkmaar, Stichting Europrint.
- KRASHEN, S.D. (1985). The Input Hypothesis. Londres, Longman.
- KRASHEN, S.D., R. SCARCELLA & M.H. LONG (eds), (1979). « Age, rate and eventual attainment in second language acquisition », in S.D. Krashen, M.H. Long & R. Scarcella (eds). Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, M.A., Newbury House: 202-226.
- LONG, M.H. (1996). « The role of the linguistic environment in second language acquisition », in W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds). Handbook of Second Language Acquisition. San Diego, Academic Press: 413-468.
- MOHAN, B.A. (1986). Language and Content. Reading. Mass., Addison-Wesley Publishing Company.
- MUÑOZ, C. (sous presse). « Age, exposure and foreign language acquisition ». APAC, Language Acquisition, Barcelone.

NIXON, J. Et B. RONDAHL (1996). « Sweden - A Country of Rapidly Increasing Bilingual/Immersion Education » in G. Fruhauf, D. Coyle & I. Christ (eds). *Teaching Content In A Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar, Stichting Europrint: 135-154.

NUSSBAUM, L. (1990). « Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia », in *Network on Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: Broader Considerations*. ESF, Strasbourg: 141-165.

PADILLA, A.M., H.H. FAIRCHILD & C.M. VALADEZ (1990). *Foreign Language Education. Issues and Strategies*. Newbury Park, Sage Publications, Inc.

PENDANX, M. 1995. « Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : quelle complémentarité en contexte scolaire ? », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100 : 117-127.

PUIG MORENO, G. (1992). « Les langues dans l'État espagnol », in H. Giordan (dir.) *Les minorités en Europe*. Paris, Kiné.

SCHMIDT, R. 1995. « Consciousness and Foreign Language Learning », in R. Schmidt (ed.). *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawaii at Manoa. Technical Report, 9.

SIGUAN, M. 1992. *España plurilingüe*. Madrid, Alianza.

SINGLETON, D. (1995). « A Critical Look at the Critical Period », in D. Singleton & Z. Lengyel (eds.). *The age factor in second language acquisition*. Multilingual Matters: 1-29.

SWAIN, M. (1985). « French immersion and its offshoots: Getting two for one », in B.F. FREED (ed). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath: 91-103.

UNAMUNO, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela : etnografía de la acción comunicativa*. Thèse de doctorat. Université de Barcelone.

VASSEUR, M. T. & J. ARDITTY (1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue », in *Aile*, N° 8 : 57-87.

VERA, M. (1997). « La norma andaluz y la norma española en la enseñanza », in *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 12 : 9-28

VILA, I. (1992). « La educación bilingüe en el Estado español », in Arnau et al : 53-103.

VILA, X. (1996). *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Thèse de doctorat. Université Libre de Bruxelles.

WOOLARD, K. (1989). *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford, Stanford University Press.

NOTES

1. Pour une présentation succincte, voir à ce sujet Puig, 1992 et Siguan, 1992.
2. Nous utilisons castillan et espagnol comme synonymes.
3. Voir à ce sujet l'excellent compte rendu de I. Vila (1992).
4. Dans la plupart des cas la première langue enseignée est l'anglais, qui a remplacé progressivement le français, qui était la langue la plus enseignée il y a une quinzaine d'années, ce qui signifie qu'il existe un nombre important d'enseignants formés disponibles pour l'enseignement de cette deuxième langue.

5. Cependant, du fait de l'avancement de l'âge de démarrage à 8 ans, le nombre d'heures cumulé jusqu'à l'entrée à l'université est supérieur à celui prévu par les dispositions précédentes (des 735 prévues dans les dispositions précédentes on arrive actuellement à 800 heures).

RÉSUMÉS

Ce numéro contient 6 travaux qui présentent des recherches sur l'acquisition et l'utilisation des langues en contexte scolaire dans des communautés bilingues de l'Espagne. Il nous a semblé utile pour le lecteur de tisser, en guise de toile de fond, un panorama des situations d'enseignement-apprentissage des langues dans notre pays. Chaque article trouvera ainsi sa place sur les fils que nous avons essayé d'assembler.

AUTEURS

CARMEN MUÑOZ

Université de Barcelone

LUCI NUSSBAUM

Université Autonome de Barcelone