



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE LLETRES

Département de Philologie Française et Romane

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN
B. U. P. — C. O. U.

(Le statut du français dans l'enseignement secondaire)

VOLUME — II

Manuel Ignacio CABEZAS GONZALEZ

Année 1987

Manuel Ignacio CABEZAS GONZALEZ

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN
B. U. P. - C. O. U.**

(Le statut du français dans l'enseignement secondaire)

VOLUME - II



Thèse de Doctorat préparée sous la direction de
M. Julio MURILLO PUYAL

Département de Philologie Française et Romane
Faculté des Lettres

Université "Autònoma" de BARCELONA

Année 1987

I.5. DU COTE DU PROJET DE REFORME DES "ENSEÑANZAS MEDIAS" (221)

Il s'agit de la seizième réforme de l'enseignement secondaire depuis 1900. Cette nouvelle réforme appuie et confirme l'opinion de V. García Hoz, que nous avons citée plus haut (cf. I.2.1.), d'après laquelle, "la politique éducative à l'égard des études secondaires pêche d'une précipitation, difficile à justifier".

En allant du côté du projet de réforme des "Enseñanzas Medias", nous en aborderons six aspects: 1) la genèse et le pourquoi de la réforme; 2) la nouvelle structure du système éducatif d'après le projet; 3) les langues étrangères dans le projet; 4) l'expérimentation et la généralisation de la Réforme; 5) les mesures complémentaires pour la mener à terme; 6) son avenir.

I.5.1. La genèse et le pourquoi de la Réforme.

Dans le premier chapitre de notre thèse, nous avons parlé de la genèse (cf. I.1.1.) et de la structure (cf. I.1.2.) du système éducatif espagnol, mis en place par la L.G.E. de 1970.

(221) ou enseignement secondaire, qui comprend le BUP-COU et la Formation Professionnelle de 1er. et 2ème. degrés actuels.

Tout en faisant le récit de sa genèse et la description du système, nous avons formulé une série de critiques et nous avons explicité des réserves sur l'avenir de la Réforme, jusqu'au point de dire qu'elle était déjà morte à la naissance. Treize années se sont écoulées et on recommence la réforme de la réforme de 1970.

Avant que la nouvelle réforme ne commence à être expérimentée au cours de l'année scolaire 1983-84 (cf. I.5.4.), c'était un lieu commun que de dire que la L.G.E. avait échoué et dans les grandes lignes et dans les détails. En effet, déjà en septembre 1976, la "Comisión evaluadora de la Ley General de Educación" (222) terminait la rédaction d'un gros rapport qui comportait trois gros volumes (223), où elle faisait un constat de la fausse route prise par le système éducatif en 1970 et elle formulait la nécessité d'une nouvelle planification des enseignements en Espagne.

(222) Commission d'évaluation de la L.G.E., créée en Février 1976.

(223) Un résumé de ce gros rapport, sous le titre *El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación de los resultados*, est paru dans la *REVISTA DE EDUCACION*, n° 271, Septembre-Décembre 1982, p. 43-70, publiée par le MEC. Ce numéro est consacré à la réforme des "Enseñanzas Medias".

Il faut attendre 5 ans, période de temps logique dans le contexte socio-politique de l'époque pendant laquelle il y avait d'autres priorités (224), pour que le gouvernement de l'U.C.D., fasse connaître un nouveau "Libro Blanco" (225) sur la situation de l'enseignement secondaire et sur les

(224) le "processus de transition politique", c'est-à-dire le passage du régime autoritaire du Général Franco († 1975) à la monarchie parlementaire: légalisation des partis politiques, élections au Parlement, rédaction de la nouvelle Constitution, Référendum, etc....

(225) MEC, *Las enseñanzas medias en España*, Madrid, 1981, 251 pages. Cet ouvrage comporte 3 parties: la première présente "une série de données se référant à la situation actuelle en BUP-COU et de la Formation Professionnelle 1er. et 2ème. degrés"; le but était de fournir les matériaux de base pour "faciliter la réflexion sur le système que nous avons en ce moment". La deuxième présente les grandes lignes de ce que pourrait être la réforme; "cette deuxième partie se présente comme discutable et problématique et c'est autour d'elle qu'on doit centrer le débat". La troisième partie est informative: "on y présente les aspects fondamentaux des systèmes éducatifs qui sont en vigueur dans les pays de la Communauté Economique Européenne".

éventuelles lignes de force de la nouvelle réforme. Cependant, dans le contexte socio-politique instable (226) de cette année-là, ce projet de réforme n'était pas possible ni viable, d'autant plus qu'on avait oublié deux aspects fondamentaux: le problème du financement et celui de la formation et du recyclage des professeurs. D'autre part, "la réponse lente, donnée par le Ministère à l'aide du projet élaboré en 1981, a été beaucoup plus l'intention de 'remplir les formalités' pour faire une proposition de réforme que la volonté décidée de la mener à terme tout au long d'un processus clairement défini" (227). Néanmoins, le "Libro Blanco" eut le mérite de relancer et de centrer le débat public sur la réforme des "enseñanzas medias", qui ne pouvait plus attendre (228).

(226) La coalition de l'UCD est en crise, on prévoyait sa disparition et le triomphe prochain du PSOE, qui eut effectivement lieu en 1982. Ce fut l'année du coup d'état manqué, etc...

(227) op. cit. in note n° 223, éditorial, p. 4.

(228) De nombreuses études et analyses sont parues dans les publications d'éducation, de nombreux numéros monographiques lui ont été consacrés. Dans la *REVISTA DE EDUCACION*, n° 271, Septembre-Décembre 1982, p. 146-147, consacré d'ailleurs à la réforme, il y a une bibliographie très fournie (articles, livres) sur les réactions au "Libro Blanco" (cf. note n° 225).

L'arrivée des socialistes au pouvoir, l'"état de grâce" dont ils ont profité, la majorité absolue qu'ils ont eue aux élections de 1982 et qui a été renouvelée en 1986, la stabilité politique qui -paraît-il- est un acquis pour la société espagnole, etc... tout cela a permis aux nouvelles autorités de commencer à expérimenter et à étendre l'expérimentation de la réforme des "enseñanzas medias".

Les motifs qui ont poussé à faire la réforme ainsi que les objectifs qu'elle doit viser et atteindre ont été exposés par le Ministre de l'Education lui-même dans un ouvrage (229) paru en octobre 1984.

Parmi les motifs fondamentaux qui sont autant de critiques à la L.G.E., il signale "en premier lieu, le caractère profondément discriminatoire de l'actuelle structuration des "enseñanzas medias" (230). En deuxième lieu,

(229) José M^a MARAVALL, *La Reforma de la Enseñanza*, éd. Laia, Barcelona, 1984.

(230) Le BUP-COU et donc les études universitaires, pour les fils des familles avec un statut socio-économique élevé; et la Formation Professionnelle ou pas du tout de formation professionnelle (c'était le cas de 200.000 jeunes en 1982, op. cit. de J.M. MARAVALL, in note n^o 229, p. 94) pour les fils d'ouvriers.

la non-adéquation entre la législation éducative et la législation du travail, car alors que cette dernière fixe à 16 ans le premier emploi des jeunes, la première ne considère obligatoire l'éducation que jusqu'à l'âge de 14 ans. En troisième lieu, la nette rupture entre la formation et les débouchés professionnels, due à la dislocation provoquée par le schéma binaire (231). En quatrième lieu, les taux démesurés d'échecs scolaires d'année en année (cf. I.4.2.2.1.1.). Finalement, la durée insuffisante de l'enseignement obligatoire, par rapport à d'autres pays, compte tenu surtout de la grave situation de l'emploi et des tendances démographiques de la société espagnole (232)" (233).

(231) Il y a ce qu'on appelle une "pyramide inversée" de la population scolaire. Par exemple, en 1982, les effectifs de BUP étaient presque le double de ceux de Formation Professionnelle; d'autre part, les effectifs de Formation Professionnelle étaient inférieurs à ceux de l'université. Cela provoque une superproduction de diplômés universitaires et un déficit de diplômés en Formation Professionnelle. (Données tirées de l'ouvrage de J.M. MARAVALL, op. cit. in note n° 229, p. 90).

(232) Comme en France et dans les pays du Nord de l'Europe, très bientôt on va manquer d'enfants en Espagne.

(233) op. cit. de J.M. MARAVALL in note n° 229, p. 92.

En rapport avec ces motifs, J. M. MARAVALL formule les objectifs que la Réforme doit atteindre. Il en explicite sept:

- 1) "supprimer le système binaire qui différencie l'enseignement non-professionnel et enseignement professionnel [...];
- 2) étendre la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans [...];
- 3) revaloriser et donner du prestige à l'enseignement technique et professionnel grâce à l'intégration de matières théorico-pratiques;
- 4) améliorer la qualité scientifique et technique de l'école afin de surmonter le déséquilibre, de plus en plus grand, entre les objectifs qu'on lui fixe et ceux qu'elle atteint effectivement;
- 5) rapprocher l'enseignement secondaire du monde de la recherche, aussi bien du côté des élèves que du côté des professeurs.
- 6) mettre en place un nouveau mode d'apprentissage [...:] il ne s'agit pas seulement d'accumuler de l'information, mais d'apprendre à apprendre, de développer des critères pour choisir et analyser l'information;
- 7) donner à l'élève une orientation scolaire et professionnelle adéquate" (234).

Ces motifs et ces objectifs ont déclenché l'expérimentation de la nouvelle réforme des "Enseñanzas Medias", dont nous présenterons la structure dans le chapitre suivant (cf. I.5.2.). Cependant, il faut souligner que cette réforme partielle du système éducatif fait partie d'un projet global de réforme du système éducatif touchant aussi bien

(234) op. cit. de J.M. MARAVALL in note nº 229, p. 93.

la EGB (235) que les études universitaires (236). En effet, c'est le Ministre qui l'affirme, "il était nécessaire de réformer le système éducatif parce que son rendement était inacceptable aussi bien du point de vue de l'équité des services qu'il offre que du point de vue de la qualité des contenus de l'enseignement et de l'efficacité de ses résultats" (237).

I.5.2. Les "Enseñanzas Medias" dans le système éducatif selon le projet de Réforme.

Compte tenu de l'étape expérimentale où se trouve le projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", tout ce que nous dirons par la suite dans ce chapitre et les suivants doit être pris au conditionnel. En effet, en fonction des évaluations des expérimentations en cours, le projet initial, que nous allons décrire, pourrait subir des modifications.

(235) "Ley Orgánica de Derecho a la Educación" (L.O.D.E.), 1983; et la réforme du cycle supérieur de l'E.G.B.

(236) "Ley Orgánica de Reforma Universitaria" (L.R.U.) et réforme des plans d'études.

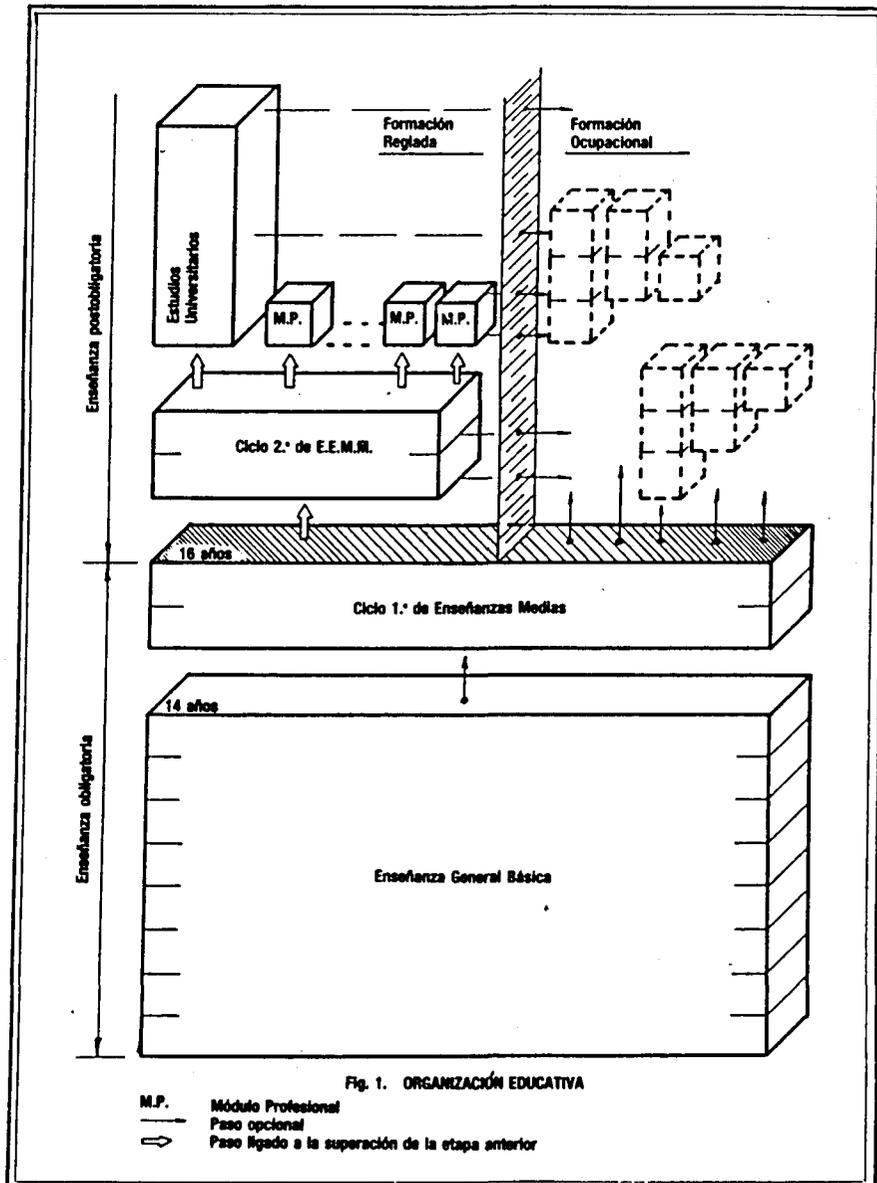
(237) op. cit. de J.M. MARAVALL in note n° 229, p. 8.

D'autre part, dans la suite de notre discours, nous allons nous appuyer avant tout sur les documents officiels, produits par le M.E.C., qui présentent les lignes directrices de la Réforme. Les projets de réforme des Communautés Autonomes qui ont des compétences dans le domaine de l'éducation (238) devront suivre le chemin tracé par le Ministère.

Le diagramme ci-dessous représente graphiquement la structure des "Enseñanzas Medias" et leur place dans le système éducatif. Par rapport au Tableau n° 1 et aux explications que nous en avons données (cf. I.1.2.), les différences entre le nouveau système éducatif et celui de 1970 sont bien marquées. Dans la nouvelle structure, le B.U.P.-C.O.U. a subi une dichotomie qui a donné lieu aux deux cycles des "Enseñanzas Medias", comportant chacun d'eux 2 années scolaires. Le 1er. cycle fait partie dorénavant de l'enseignement obligatoire, faisant suite à l'E.G.B.. Le 1er. cycle constitue le "Bachillerato General". Le 2ème. cycle fait partie de l'enseignement postobligatoire et il reçoit le nom de "Bachillerato Superior". Pour passer du 1er. cycle au 2ème. et de celui-ci aux études universitaires ou à l'un des différents modules professionnels (MP), il faut que les élèves aient réussi le cycle précédent. D'autre part, pour accéder

(238) La Catalogne, Le Pays Basque, L'Andalousie, La Galice, Valence et Les Iles Baléares.

TABLEAU N° 44: STRUCTURE DES "ENSEÑANZAS MEDIAS" ET LEUR PLACE
DANS LE SYSTEME EDUCATIF.



*SOURCE: MEC, *Propuesta de organización de la enseñanza media reglada postobligatoria*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, Septiembre, 1985, p. 11.

aux études supérieures, ils doivent satisfaire les conditions spécifiques qui seront fixées par les Facultés ou les Ecoles Universitaires. En plus, s'ils veulent faire "un module professionnel" (239), il faut qu'il y ait une concordance entre le module choisi et le type de baccalauréat supérieur suivi (cf. I.5.2.2.). A n'importe quel moment de l'enseignement postobligatoire ou à la fin du 1er. cycle des "Enseñanzas Medias", les jeunes peuvent quitter l'école pour le monde du travail ou pour suivre une "formación profesional".

I.5.2.1. Le 1er. cycle des "Enseñanzas Medias" ("Baccalauréat Général").

Dans ce cycle, qui sera obligatoire et gratuit pour tous les élèves de 14 à 16 ans, on veut mettre l'accent et concrétiser dans la pratique pédagogique quotidienne cinq principes didactiques que l'on considère fondamentaux pour

(239) C'est "une période de formation d'une année afin de compléter la préparation de l'élève sur les aspects qui sont en rapport direct avec le monde du travail. L'idéal c'est que ceux qui le réussissent soient en conditions de réaliser un travail concret". (Voir MEC, *Propuesta de Organización de la Enseñanza Media Postobligatoria*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, 1985, p. 25-26).

l'avenir de la Réforme; il faut 1) viser avant tout la réalisation d'objectifs éducatifs qui dépassent le champ des différentes matières; 2) mettre en place une méthodologie active; 3) redéfinir le sens et la portée des contenus; 4) établir un rapprochement interdisciplinaire entre les matières; et 5) réviser le sens de l'évaluation comme instrument d'apprentissage (240). L'importance fonctionnelle de ces principes est telle que les concepteurs de la réforme ont élaboré un document informatif (241), afin de préciser ces principes aux praticiens et les rendre opératoires dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Toutes les matières de ce cycle, en plus de leurs objectifs spécifiques, doivent viser une série "d'objectifs communs" (242). Il s'agit des objectifs suivants: "être capable d'exprimer oralement et par écrit, d'une manière correcte et ordonnée, ses pensées et sentiments"; "comprendre

(240) MEC, *Hacia la Reforma. I. Documentos (Separata)*, Madrid, Septiembre, 1985, p. 9-10: "*Los presupuestos didácticos de la reforma*".

(241) MEC, *Hacia la Reforma. Documentos Complementarios-I. Objetivos Comunes, Metodología, Interdisciplinaridad, Evaluación*, Madrid, Julio, 1985, 47 pages.

(242) op. cit. in note nº 240, p. 13.

les messages de la communication habituelle"; "utiliser, avec un esprit critique, les sources d'information"; "avoir une vision équilibrée et synthétique des différents facteurs qui constituent la réalité"; "avoir une attitude ouverte et critique"; "avoir des habitudes rationnelles de travail intellectuel et manuel et utiliser correctement les techniques respectives"; et finalement, "être capable de travailler en groupe tout en établissant un équilibre entre les tâches du groupe et les tâches individuelles".

La simple énumération de ces objectifs, qui est la tâche commune à tous les professeurs de toutes les matières, nous permet de prédire un apprentissage plus efficace de la langue étrangère, dans la mesure où la réalisation de ces objectifs donne aux élèves les compétences de base qu'ils pourront transférer et mettre à profit dans l'apprentissage de la langue étrangère choisie.

Dans ce premier cycle, les matières et l'emploi du temps, qui leur est consacré, sont présentés dans le Tableau n° 45 ci-dessous.

Les matières, obligatoires -à l'exception de la "Formation Religieuse"- pour tous les élèves, sont groupées par domaines de connaissances. Il y en a quatre: le "domaine instrumental", qui comprend la langue et la littérature espagnoles, les mathématiques, une langue étrangère moderne, l'éducation physique, l'éducation civique et l'éducation

**TABLEAU N° 45: MATIERES ET EMPLOI DU TEMPS DANS LE 1ER. CYCLE
DES "ENSEÑANZAS MEDIAS".**

	1ère. ANNEE		2ème. ANNEE	
	C. AUT.	T. MEC	C. AUT.	T. MEC
Domaine Instrumental				
• Langue et litt. espagnoles	3h.	3h.	3h.	3h.
• Mathématiques	2h.	3h.	2h.	3h.
• LANGUE ETRANGERE	3h.	3h.	2h.	3h.
• Education physique	2h.	2h.	2h.	2h.
• Education civique	-	-	2h.*	2h.
• Education religieuse **	1h.	1h.	1h.	1h.
Sciences matière et de l'homme				
• Sciences expérimentales	3h.	4h.	2h.	3h.
• Sciences sociales	2h.	3h.	3h.	3h.
Domaine technologique	3h.	4h.	3h.	3h.
Domaine artistique	3h.	3h.	3h.	3h.
T O T A L	22h.	26h.	23h.	26h.
A la disposition de L'établisse- ment	-	4h.	-	4h.

SOURCE: op. cit. in note n° 240, p. 12.

NOTES:

1. * on pourra les répartir sur les 2 années.
2. ** matière à option.
3. Si l'établissement offre une matière d'informatique, cet enseignement sera fait en utilisant les heures "à la disposition de l'établissement".
4. C. AUT.=Communauté Autonome; T. MEC=territoire du MEC.

religieuse (matière à option); le "domaine des sciences de la matière et de l'homme", constitué par les sciences expérimentales (sciences naturelles, physique et chimie) et les sciences sociales (géographie et histoire); le "domaine de la technologie" et le "domaine artistique" (dessin, musique, art dramatique). Il faut y ajouter l'"informatique", dans le cas des lycées qui décident d'offrir cet enseignement, mais elle a un statut spécial comme nous allons le voir en parlant de l'emploi du temps (243).

(243) Dans le projet de réforme de la Catalogne, nous trouvons les mêmes matières, à l'exception de l'"éducation civique" et de la possibilité d'offrir l'"informatique". D'autre part, il faut préciser qu'en Catalogne on a introduit deux nouvelles matières dans le 1er. cycle: la "langue catalane" et l'"étude de l'espace". Or, on n'a fait connaître ni les contenus ni les orientations méthodologiques de cette dernière matière.

Pour plus de détails, voir:

- *Primer cicle d'ensenyament secundari: qüestions generals, Volum-I*, Juin, 1985.
- *Experimentació del 1er. cicle d'ensenyament secundari. Disseny Curricular. Arees/Matèries. Crèdits, Volum-II*, Juin, 1985.

Ces deux documents ont été publiés par le "Departament d'Ensenyament" de la "Generalitat de Catalunya".

Le tableau présente deux emplois du temps: un emploi du temps minimum, que les Communautés Autonomes qui ont des compétences en éducation sont tenues de respecter. Et un emploi du temps normal pour le territoire du MEC (244). Outre les heures hebdomadaires consacrées aux différentes matières, il y a encore 4 heures hebdomadaires, dans chaque année du cycle -dans le territoire du MEC- qui sont à la disposition de l'établissement scolaire pour organiser "des activités interdisciplinaires, de soutien, de rattrapage et d'approfondissement [et pour organiser] des ateliers et des activités pratiques qui visent une méthodologie véritablement active" (245).

Les différences dans le traitement horaire des matières, dans les deux emplois du temps, sont dues au fait "qu'on ne doit pas dépasser les 30 h. hebdomadaires", compte tenu que certaines Communautés Autonomes doivent introduire, dans les programmes, des matières telles que la langue, la littérature et la culture de leurs territoires nationaux (246).

(244) Comprend les Communautés Autonomes, autres que les 6 déjà indiquées dans la note n° 238, qui n'ont pas encore de compétences dans le domaine de l'éducation.

(245) op. cit. in note n° 240, p. 11.

(246) Voir note n° 243.

I.5.2.2. Le 2ème. cycle des "Enseñanzas Medias" ou "Baccalauréat Supérieur".

L'organisation de ce cycle s'appuie sur quatre idées fondamentales (247): 1) il faut continuer encore avec les "aspects formatifs" du premier cycle; 2) d'autre part, "il faut renforcer le développement polyvalent des élèves", car "le rythme de l'innovation technologique met en question tout enseignement qui s'appuie sur la spécialisation pour des tâches concrètes"; 3) en plus, "les diverses options qui sont offertes aux jeunes de 16 ans ne doivent pas être irréversibles"; 4) finalement, "ce cycle doit avoir une fonction multiple et, en même temps, inclure une certaine spécialisation".

La structure du 2ème. cycle matérialise ces 4 principes. En effet, le plan d'études comporte 3 blocs de matières, qui permettent de les concrétiser. Ces blocs sont: 1) ensemble de matières communes à tous les élèves, indépendamment du Baccalauréat, dont nous parlerons plus loin, qu'ils ont choisi; 2) ensemble de matières spécifiques, obligatoires pour tous les élèves qui ont choisi le même Baccalauréat; et 3) ensemble de matières à option parmi lesquelles pourront choisir les élèves.

(247) op. cit. in note n° 240, p. 7-9.

Les matières communes et leur emploi du temps sont présentés dans le Tableau n° 46. Comme dans le cas du 1er. cycle, il y a deux emplois du temps: l'un pour le territoire du MEC, l'autre pour les Communautés qui ont des compétences dans le domaine de l'éducation. D'après ce tableau, dans le territoire du MEC, l'horaire hebdomadaire des matières communes est de 15 h. et de 13h. selon l'année scolaire; dans les Communautés Autonomes possédant des compétences en matière d'éducation, il est de 11h. et de 9h. respectivement. En réalité, compte tenu du Baccalauréat choisi par les élèves, le nombre total d'heures hebdomadaires de cours pour les matières communes est plus réduit, car il faut en déduire la ou les matière(s) qu'ils étudieront dans le type de Baccalauréat sélectionné par eux-mêmes.

Ce groupe de matières communes a une double fonction: "assurer et garantir la polyvalence du cycle [donc, la possibilité pour l'élève de changer de type de Baccalauréat] et le perfectionnement des capacités de base [nécessaires pour les études universitaires ou pour les postes techniques qualifiés]" (248).

Le deuxième groupe de matières (les "matières spécifiques"), divisé à son tour en sous-ensembles, donne lieu aux différentes "modalités de Baccalauréat". Le M.E.C. en

(248) op. cit. in note n° 240, p. 13.

TABLEAU N° 46: MATIERES COMMUNES A TOUS LES ELEVES ET LEURS EMPLOI DU TEMPS, DANS LE 2EME. CYCLE DES "ENSEÑANZAS MEDIAS".

Matières	Emploi du temps			
	1ère. ANNEE		2ème. ANNEE	
	Com. Aut.	T.MEC	Com. Aut.	T.MEC
Langue espagnole	2h.	3h.	2h.	3h.
LANGUE ETRANGERE	2h.	3h.	2h.	3h.
Fondements: logique et Mathématiques	2h.	3h.	-	-
Sciences	-	-	2h.	3h.
Histoire d'Espagne	2h.	3h.	-	-
Fondements: philosophie et anthropologie	-	-	2h.	3h.
Education Physique	2h.	2h.	-	-
Religion (à option)	1h.	1h.	1h.	1h.
TOTAL	11h.	15h.	9h.	13h.

SOURCE: MEC, *Propuesta de Organización de la Enseñanza Media reglada postobligatoria*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, 1985, p. 17

propose pour le moment cinq (249): Baccalauréat de Sciences Sociales et de l'Homme, Baccalauréat de Sciences de la Nature, Baccalauréat Linguistique, Baccalauréat Technique et Administratif et Baccalauréat Technique et Industriel (250).

La fonction de ce groupe de matières spécifiques est double: il donne aux élèves "un début de spécialisation", et il répond en même temps aux exigences d'une orientation scolaire et professionnelle. Ainsi donc, ces "matières spécifiques" (spécialisation) et les "matières communes à tous les élèves" (polyvalence) permettent de qualifier le deuxième cycle des "Enseñanzas Medias" de "semi-spécialisé".

Les "matières à option" sont des matières qui se présentent sous deux formes: 1) comme un "ensemble fermé": l'élève doit choisir nécessairement parmi les matières de l'ensemble; 2) comme "un ensemble ouvert": l'élève peut choisir n'importe quelle matière parmi celles qui sont enseignées dans l'établissement (251).

(249) La Generalitat de Catalogne en propose 7: les mêmes que celles du MEC, plus le "Baccalauréat Artistique" et le "Baccalauréat Général".

(250) Voir dans l'annexe n° 4, les "matières spécifiques" de chaque modalité de Baccalauréat et leur emploi du temps.

Pour en finir avec cette présentation de l'organisation du 2ème. cycle des "Enseñanzas Medias", il faut préciser qu'à la fin du cycle il y aura une "épreuve homologuée" (252) qui sera identique pour tous les étudiants de l'Etat espagnol.

Devant la structure du 2ème. cycle et de l'épreuve finale, on est obligé de constater qu'il y a une ressemblance très forte entre le "projet" espagnol et le système de la dernière étape de l'enseignement secondaire français. A première vue, ils se ressemblent comme deux gouttes d'eau.

I.5.3. Les langues étrangères dans le "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'".

Les langues étrangères modernes -L.E.M.- (253) sont présentes dans le 1er. et le 2ème. cycles des "Enseñanzas Medias". Cependant, la possibilité de les étudier change d'un cycle à l'autre. D'autre part, le statut et le poids des LEM,

(251) Voir les "matières à option" dans l'annexe n° 4 sur les "matières spécifiques".

(252) C'est l'équivalent de l'examen du BAC en France.

(253) Par la suite nous utiliserons le sigle L.E.M. lorsque nous parlerons des Langues Etrangères Modernes.

dans le Projet de Réforme, changent sensiblement par rapport à la politique linguistique, mise en place par la L.G.E. de 1970. Analysons plus en détail ces changements.

Dans l'ensemble des deux cycles, comme dans les 4 années de B.U.P.-C.O.U., les élèves des "Enseñanzas Medias" sont obligés d'étudier une seule L.E.M. (le français ou l'anglais: ce sont les langues qui apparaissent dans le plan d'études et dans les orientations pédagogiques), à raison de 3h. hebdomadaires. Cependant, dans le deuxième cycle, parmi les "matières à option", dans 3 "modalités de Baccalauréat" sur cinq, les élèves ont la possibilité de choisir une deuxième L.M.E. (*Baccalauréat de Sciences Sociales et de l'Homme*; et *Baccalauréat de Sciences Naturelles*) ou une 3ème L.E.M. et un soutien de la première (*Baccalauréat Linguistique*) pour l'/les étudier pendant une année scolaire. Il faut ajouter que, dans le Baccalauréat Linguistique, en plus de la première L.E.M. obligatoire pour tous les élèves du cycle et de la possibilité d'en étudier une 3ème. et d'avoir un soutien dans la 1ère. langue, ils sont obligés d'étudier une 2ème. L.M.E. pendant les deux années du cycle.

A partir de cette exposition, on doit souligner tout d'abord que dans le Projet de Réforme il y a moins de diversité de L.E.M. parmi lesquelles choisir (deux langues: Français, Anglais) que dans le Plan de la L.G.E. (en théorie 5 langues: Français, Anglais, Italien, Allemand et Portugais -cf. I.1.2.2.2.-). D'autre part, on peut constater qu'au

niveau de la possibilité d'étudier des L.M.E., le Projet de Réforme est plus généreux que la L.G.E. : dans le projet, les élèves ont plus de possibilités. Or, par rapport à cette deuxième constatation, beaucoup de questions envahissent notre esprit: quel pourcentage d'élèves sera porté à choisir les L.E.M., compte tenu du statut de "maria" qu'elles ont parmi eux et de leur déception lorsqu'ils affirment qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer et à comprendre? (cf. I.4.2.2.1.3.). Quel pourcentage d'élèves choisira le "Baccalauréat Linguistique", compte tenu du but des réformes éducatives en cours, qui visent à réduire la "massification de l'université" et à orienter les élèves vers des études de "formation professionnelle" (FP.)? (254) -cf I.5.1.-. Dans quelle mesure les établissements scolaires offriront-ils réellement les options des L.E.M.? Dans quelle mesure la manipulation des élèves par les professeurs ne s'institutionnalisera-t-elle pas et, d'autre part, dans quelle mesure la "guerre" entre professeurs ne se déclarera-t-elle pas afin d'avoir des élèves à qui enseigner leur spécialité, afin de ne pas tomber dans

(254) A la fin du 1er. cycle, orientation prioritaire vers les "Formations Occupationnelles"; à la fin du 2ème. cycle, vers les "Modules Professionnels" (cf. 5.1.). Avec cette réforme on veut renverser la vapeur, c'est-à-dire inverser la "pyramide scolaire" actuelle (voir note n° 231.

le plurienseignement? Les résultats de l'expérimentation de la réforme permettront de répondre, dans quelques années, à toutes ces questions.

Si nous comparons le poids des L.E.M. dans la L.G.E. et dans le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias" (cf. Tableau n° 47), on est obligé de constater, du point de vue quantitatif, une dégradation dans le statut des L.M.E. En effet, alors que, d'après la L.G.E., l'emploi du temps de la L.M.E. -au niveau de l'Enseignement Secondaire- était de 5h. hebdomadaires en 1ère. année de B.U.P., de 4h. hebdomadaires en 2ème. année et de 3h./heb. en 3ème. et en C.O.U., dans le Projet de Réforme il est de 3h./hebdomadaires pour chaque année scolaire. Il y a donc, dans le Projet de Réforme, 3h. hebdomadaires en moins pour la L.M.E. par rapport à l'emploi du temps du plan de 1970.

TABLEAU N° 47: EMPLOI DU TEMPS DE LA LANGUE ETRANGERE OBLIGATOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE D'APRES LA L.G.E. ET LE "PROJET DE REFORME DES "ENSEÑANZAS MEDIAS".

d'après la L.G.E. (1970)		d'après Proj. Réforme Ens. Medias	
1 ^o BUP	5h./hebd.	3h./hebd.	1ère. année } 1er.
2 ^o BUP	4h./hebd.	3h./hebd.	2ème. " } CYCLE
3 ^o BUP	3h./hebd.	3h./hebd.	1ère. " } 2ème.
C.O.U.	3h./hebd.	3h./hebd.	2ème. " } CYCLE

On doit souligner le fait que l'emploi du temps actuel de la L.E.M., dans le projet de réforme, a été sensiblement amélioré par rapport aux premières prévisions ministérielles. Pendant les deux premières années d'expérimentation de la réforme (1983-84 et 1984-85), le temps alloué à la L.E.M. n'était que de 2h./hebdomadaires (255). Le temps n'est qu'une des variables de l'apprentissage des L.E.M., mais qui a de l'importance. Si auparavant, avec un emploi du temps plus chargé, les résultats n'étaient pas brillants, on est en droit de se demander si, dans l'avenir, avec moins de temps, les résultats pourront être meilleurs.

Nous venons de constater, du point de vue quantitatif, une détérioration des L.E.M. dans le Projet de Réforme. Par contre, il y a un "saut qualitatif" dans le langage des décideurs ministériels, fort éloigné de celui des décideurs de 1970. Dans les orientations pédagogiques du Projet de Réforme (256) il n'est plus question de contenus d'enseignement-apprentissage à partir du "Français Fondamental", d'objectifs en fonction de la langue à apprendre, de manuel comme matériel de base, de méthodologie skinnérienne, de points de grammaire

(255) Voir

- MEC, *Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*, Madrid, Juillet, 1983.
- MEC, *Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*, Madrid, Juillet, 1984.

à traiter, etc... Le "HIER" de la didactique des langues étrangères a été banni des nouvelles orientations pédagogiques.

Maintenant, on parle, dans les documents officiels, d'apprenants: leurs motivations, leurs intérêts, leurs besoins, leurs stratégies d'apprentissage; d'objectifs fonctionnels et opératifs, définis d'une façon pragmatique: tâches à réaliser en français dans des situations concrètes de communication; de matériel non-monolithique: varié, renouvelable, élaboré par les professeurs eux-mêmes; de grammaire fonctionnelle en fonction des actes de parole à réaliser; de méthodologie active, flexible, globale et centrée sur les apprenants, qui privilégie les activités motivantes: jeux, dramatisations, jeux de rôles, simulations, chansons d'aujourd'hui, etc...; de créativité. Le "[...] AUJOURD'HUI [del] la didactique générale des langues étrangères" (257) a dorénavant droit de cité dans les textes officiels. Cependant, la matérialisation de ces principes dans la pratique

(256) 1 . MEC, *Hacia la Reforma. I. Documentos (Separata)*, Madrid, Septembre, 1985, p. 47-56.

2 . MEC, *Propuesta de organización de la Enseñanza Media Reglada Postobligatoria. Anexo IV. Lenguas*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, Septembre, 1985, p. 27-35.

quotidienne des professeurs est tout une autre chose. L'administration est consciente du décalage entre ces orientations pédagogiques et la formation réelle des professeurs, que nous avons décrite plus haut (cf. I.4.2.1.1.2.1. et cf. I.4.2.1.1.2.2.). Pour réduire ou/et faire disparaître ce décalage, le Ministère a pris des mesures concrètes dont nous parlerons plus loin. (cf. I.5.5.)

Pour finir ce chapitre, nous voulons signaler que, dans les textes officiels, on établit deux niveaux de compétences terminales à atteindre, selon qu'il s'agit de la première langue étrangère (obligatoire pour tous les élèves des deux cycles des "Enseñanzas Medias") ou de la deuxième langue étrangère (obligatoire pendant les deux années du 2ème. cycle pour les élèves du Baccalauréat Linguistique et à option pour deux autres types de Baccalauréat, pendant une année). Pour ce qui est de la première langue, les élèves doivent arriver à une maîtrise telle qu'elle leur permette d'interagir à l'oral et à l'écrit, d'une manière efficace et adéquate, dans les situations les plus usuelles de la vie quotidienne, en

(257) Fragment du titre d'un ouvrage de R. GALISSON (*D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, éd. Clé International, Paris, 1980), où il expose, en les opposant, les caractéristiques de la didactique traditionnelle et de la nouvelle didactique, qui est née et se développe depuis quelques années.

même temps qu'ils assimilent des informations, les plus vastes possibles, de la culture étrangère. Par contre, pour la deuxième langue étrangère, les objectifs terminaux sont plus modestes: on vise avant tout les "compétences de réception" orale et écrite.

Cette dernière remarque nous permet d'introduire une réflexion sur le nombre de langues que les jeunes espagnols doivent apprendre dans l'enseignement non-universitaire: ils sont obligés d'étudier une seule langue étrangère. Depuis la mort de Franco en 1975, l'un des mots les plus utilisés par les détenteurs des décisions a été celui de "HOMOLOGAR" (258). C'était et c'est l'argument suprême pour justifier n'importe quel changement dans la société espagnole. Il a fallu homologuer notre système politique; chaque parti politique a cherché son identité en s'homologuant à un parti européen; il a fallu homologuer notre industrie, notre agriculture, nos impôts; il faudra homologuer notre T.V., nos traducteurs et nos interprètes, nos médecins, etc... bref, nos professionnels. Et l'on pourrait continuer jusqu'à l'infini. On vient d'homologuer les "Enseñanzas Medias": leur ressemblance avec la structure de l'enseignement secondaire

(258) "Reconnaître, enregistrer officiellement après vérification (une performance, un record)", in *Petit Robert*. Autrement dit, se rapprocher et s'adapter aux us et coutumes de l'Europe Communautaire.

français, comme nous l'avons déjà signalé, est frappante. Pourtant, les décideurs ministériels ne veulent pas homologuer la politique linguistique de l'Espagne avec celle qui est en vigueur en Europe, où les jeunes étudient 2 ou même 3 langues étrangères modernes au cours de leur scolarité (259). C'est dans ce sens que se prononcent les organismes de la Communauté Européenne, c'est sur cette base qu'on veut jeter les véritables fondements de la Communauté (260), permettant la connaissance réciproque des peuples de l'Europe et la libre circulation des hommes et des professionnels.

Pour finir, nous voudrions relever une contradiction entre cette politique linguistique et l'un des objectifs terminaux, explicité et souligné dans le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias": l'acquisition des instruments, des techniques pour "apprendre à apprendre". Quels meilleurs instruments pour apprendre que les langues,

(259) VAN DETH, J.P., *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté Européenne. Bilan, réflexions et propositions*, éd. Aimav-Didier, Bruxelles, 1979.

(260) • Résolution du Comité des Ministres, en date du 25 Janvier 1969.

• Recommandation 818 de l'Assemblée Parlementaire, en date du 5 Octobre 1977.

moyens d'accès aux cultures, aux savoirs; et particulièrement les langues étrangères afin de diversifier les sources d'information, d'avoir une information de première main et rapide, et de mettre en parallèle les informations? Si, globalement, le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias" est positif (cf. I.5.1.), la politique linguistique qui y est proposée, en revanche, laisse beaucoup à désirer, compte tenu des ambitions internationales et de la situation géographique de l'Espagne.

I.5.4. L'expérimentation et la généralisation du Projet de Réforme.

D'après le Ministre de l'Education et de la Science, "la Réforme des 'Enseñanzas Medias'" a besoin d'un délai de 7-8 ans pour qu'elle se consolide complètement" (261). Pendant ce temps, on va expérimenter et retoucher le projet initial avant de le généraliser. Ci-dessous, nous allons faire le récit sommaire de l'élaboration et de l'expérimentation du projet de réforme, ce qui nous permettra de tirer quelques conclusions sur l'avenir de la réforme et sur le sort du statut des L.E.M..

(261) op. cit. in note n° 229, p. 92.

Trois idées de base ont guidé le MEC dans le développement de la réforme. D'un côté, il a opté pour un "processus d'expérimentation et de diffusion lent et contrôlé, en raison de la complexité et de l'inertie du système éducatif". De l'autre, "face aux insuffisances des réformes traditionnelles qui ont été réalisées par le moyen du Journal Officiel, il encourage la participation et le protagonisme des professeurs". Enfin, "le plan adopté permet une étude progressive des coûts financiers et une harmonisation lente du système éducatif" (262).

C'est pendant le premier semestre de 1983 qu'une série de Commissions ont élaboré le projet de réforme du 1er. cycle des "Enseñanzas Medias", qui a été publié en Juillet 1983, sous le titre "*Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*", auquel nous nous sommes déjà référé à plusieurs reprises. Dans ce document, on fixait les "objectifs généraux" du cycle ainsi que le plan d'études et l'emploi du temps; on donnait des "orientations méthodologiques spécifiques", on précisait les "contenus" d'enseignement du 1er. cycle, à l'exception de ceux des L.E.M. et de l'éducation physique et artistique. Il faut souligner que cet oubli des L.E.M. dans les documents du Ministère est une constante de presque toutes les orientations pédagogiques des successives réformes de l'enseignement secondaire (cf. I.1.2.3.; I.2.1.3. et I.2.1.4.). Il faut

(262) op. cit. in note nº 256-1, p. 7.

attendre la réédition du document de 1983 -une année plus tard (juillet 1984)- pour que l'on s'occupe des L.E.M. dans les textes du MEC.

Ce premier document (il faut le souligner, publié en Juillet 1983), auquel on en a joint deux autres (263), a été envoyé à tous les lycées -I.B.- et à tous les lycées techniques -I.F.P.- du territoire du MEC, afin d'informer les professeurs et de les inviter à participer à l'expérimentation du projet de réforme du 1er. cycle des "Enseñanzas Medias". Cette 2ème. étape du processus de la réforme mérite deux remarques, qui mettent en cause cette étape informative. Si le document a été publié en juillet

(263) un "tríptico dans lequel on expliquait sommairement le processus [de la réforme] et un *fascicule* [portant le titre "Hacia la Reforma"], où l'on analysait le pourquoi, le pour quoi faire et le comment de la réforme". cf. *La reforma en marcha*, article informatif paru dans la revue **NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS**, nº 3, automne 1983, p. 9.

Cette revue remplace la **REVISTA DE BACHILLERATO** (moyen de communication au service des professeurs de BUP-COU). Elle est née en même temps que la réforme a commencé d'être expérimentée et elle a la prétention de servir aux nouvelles "enseñanzas medias".

1983, les professeurs pouvaient difficilement s'informer, se réunir pour discuter le projet, etc..., et donner une réponse au MEC, car ils étaient déjà en vacances. Alors, les établissements qui ont expérimenté la réforme, pendant l'année scolaire 1983-84, étaient des établissements qui étaient déjà informés et qui avaient donc été choisis à l'avance? D'autre part, il faut souligner le fait que, au cours de l'année scolaire 1983-84, il y avait 2.547 établissements d'enseignement secondaires et 2.397 établissements d'enseignement technique, et des dizaines de milliers de professeurs -116.595 pour être plus précis- (264). Or, le MEC n'a publié que 2.000 exemplaires (265) du document de base, "*Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*". Alors, comment les professeurs auraient-ils pu s'informer s'il n'y avait qu'un nombre si faible de documents?

D'après les textes ministériels, de nombreux établissements et de nombreux professeurs ont répondu à l'invitation du MEC. Compte tenu de ce que nous venons de

(264) Données tirées de l'*ANUARIO EL PAIS - 1985*, éd. El País, p. 125-126.

(265) Informations données par les autorités ministérielles dans l'avant-propos de la réédition, en juillet 1984, du document de base, sous le même titre, *Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*, p. 3.

dire, dans le paragraphe précédent, on peut se demander comment les professeurs ont-ils pu s'informer. Quoi qu'il en soit -et cela donne l'impression d'une cohérence dans les travaux préparatoires du MEC.- une commission fut chargée de faire la sélection, parmi les nombreux candidats, d'un groupe réduit d'établissements qui allaient expérimenter la 1ère. année du 1er. cycle des "Enseñanzas Medias".

Pour faire la sélection, la commission a utilisé les critères suivants: le souhait et la disponibilité des professeurs, la localisation géographique de l'établissement (ville, banlieue, province), l'origine sociale des élèves, le type d'établissement (lycée, lycée technique; enseignement public et privé) parmi d'autres qui n'ont pas été explicités. Ces critères ont permis de déterminer un échantillon d'établissements, représentatifs des établissements de l'enseignement secondaire. Pour l'année scolaire 1983-84 (première année de la Réforme), dans le territoire du MEC (266), l'échantillon était formé par 25 établissements; l'année suivante, 1984-85, par 50; et l'année dernière, 1985-86, par 77 établissements (267):

(266) Les Communautés Autonomes qui ont des compétences en matière d'éducation (voir note n° 238) ont préféré organiser l'expérimentation elles-mêmes.

(267) op. cit. in note n° 256-1, p. 7.

On peut se demander, dans quelle mesure l'échantillon ainsi constitué est représentatif. Si nous retenons, par exemple, la variable "établissement de l'enseignement public/établissement de l'enseignement privé" pour la constitution du 1er. échantillon (celui de 1983-84), nous devons affirmer qu'il n'était pas représentatif. En effet, dans l'échantillon, 88% des établissements appartenaient à l'enseignement public et 12% au privé. Par contre, pour ce niveau éducatif, le poids de l'enseignement privé, du point de vue du nombre d'établissements scolaires, était plus grand (54,3%) que celui du public (45,6%), pour l'année 1983-84. On a donc privilégié la représentation des établissements de l'enseignement public au détriment de ceux de l'enseignement privé.

Si nous prenons une autre variable (par exemple, "l'origine socio-économique des élèves"), toujours par rapport à l'échantillon de la 1ère. année d'expérimentation, nous avons un autre argument pour plaider contre l'objectivité de l'échantillon. Si nous acceptons la thèse du Ministre de l'Education, M. MARAVALL, d'après laquelle les enfants des couches de la population défavorisées du point de vue socio-économique sont les clients de l'échec scolaire et de la formation professionnelle (268), il faut conclure que les lycées techniques, sont fréquentés par les jeunes socio-économiquement défavorisés et les lycées tout court plutôt par

(268) op. cit. in note n° 229, Segunda Parte, cap.1, p. 47-50.

les jeunes privilégiés. Au niveau national, pendant l'année 1983-84, les jeunes fréquentant les lycées (I.B.) représentaient 62% du groupe d'âge alors que ceux fréquentant les lycées techniques (I.F.P.) n'étaient que 38%. Cependant, dans l'échantillon on n'a pas respecté ces pourcentages et on pourrait même dire qu'ils ont été renversés. En effet, les lycées techniques (I.F.P.) représentent 59,2% de l'échantillon alors que les lycées (I.B.) n'arrivent qu'à 40,7% (269). A partir de cette dernière remarque sur la constitution du 1er. échantillon, il n'est pas étonnant d'entendre dire aux professeurs de B.U.P.-C.O.U. que le niveau de l'enseignement secondaire va se dégrader avec la généralisation de la réforme.

Après ces réflexions, revenons aux étapes de l'expérimentation. On doit préciser que les professeurs des établissements sélectionnés ont dû s'engager à : 1) élaborer des programmes qui développent les objectifs établis pour chaque matière; 2) mettre en place dans l'enseignement une méthodologie active; et 3) accepter une évaluation extérieure des résultats de l'expérimentation.

(269) Tous les pourcentages de ces 2 derniers paragraphes ont été calculés à partir des données statistiques sur l'éducation de l'*ANUARIO EL PAIS-1985*, p. 125-126.

D'autre part, l'expérimentation a été suivie, soutenue et évaluée par une équipe, composée de coordinateurs généraux, régionaux et de chaque matière d'enseignement. Or, l'évaluation du processus d'expérimentation, au début réalisée par l'équipe des coordinateurs, est faite depuis l'année 1984-85, par un organisme extérieur (270) qui publiera dans l'avenir une étude complète des résultats.

Pour finir l'énumération des étapes de l'expérimentation du 1er. cycle des "Enseñanzas Medias", on doit préciser, d'après les sources officielles, que pendant ces 3 années d'expérimentation, les professeurs ont assisté à des journées de travail trimestrielles. Ces journées ont permis de compléter et de perfectionner le projet initial, qui présente la physionomie que nous avons dessinée plus haut (cf. I.5.2.; I.5.2.1.; et I.5.3.).

Pour ce qui est de l'expérimentation du 2ème. cycle des "Enseñanzas Medias", l'expérimentation de la 1ère. année vient de se terminer au moment où nous travaillons à notre recherche (année scolaire 1985-86). Elle s'est déroulée, dans le cadre du territoire du MEC, dans les 25 établissements qui avaient commencé la réforme de la 1ère. année du premier cycle en 1983-84.

(270) "Centro de Investigaciones y Documentación Educativa"

(C. I. D. E.)

Comme dans le cas du premier cycle, dans le projet du deuxième, qui a été élaboré en collaboration avec les responsables des "Enseñanzas Medias" des Communautés Autonomes possédant des compétences en matière d'éducation, rien n'est acquis. Tout peut être critiqué, modifié en fonction des résultats de l'expérimentation. Pour le moment, rien n'a filtré de l'évaluation de l'expérimentation de la 1ère. année. A la fin de l'année scolaire prochaine (1986-87), l'ensemble des deux cycles aura été expérimenté, des réajustements seront faits et la réforme des "Enseñanzas Medias" sera généralisée après avoir été discutée et votée au Parlement. C'est l'enjeu le plus important, avec celui de la réforme des programmes universitaires, du Ministre de l'Education, J. M. MARAVALL, pendant la deuxième législature socialiste.

1.5.5. Mesures complémentaires pour mener à terme la Réforme.

Pour mener à bien la Réforme, dont nous venons de présenter les grands axes, et pour la matérialiser dans les faits, les autorités éducatives ont pris ou sont en train de prendre ou pensent prendre des mesures concrètes. Nous allons les présenter ci-dessous.

L'une des premières mesures a été celle de provoquer un "débat national" sur le projet de réforme afin d'impliquer le plus grand nombre de personnes, de les rendre co-responsables et d'améliorer le projet initial. Les autorités éducatives y

ont invité -dans l'esprit de la L.O.D.E. (271)- toute la société espagnole: "en premier lieu, les établissements où la réforme va être expérimentée, l'ensemble des professeurs, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes; les organisations syndicales et patronales, les communautés scientifiques et, enfin, tous ceux qui veulent contribuer par leurs opinions à un enseignement scolaire qui réponde mieux aux besoins de la société d'aujourd'hui" (272). La publication et la diffusion des documents dont nous avons parlé plus haut (273) avaient justement pour but de provoquer ce débat national.

Cependant, il paraît que ce débat, si nécessaire, n'a pas eu lieu. Les autorités éducatives elles-mêmes le confirment: "Parmi les problèmes qui ont été détectés [dans l'expérimentation de la réforme] il faut souligner l'insuffisante pénétration du débat sur la réforme dans la vie politique et sociale. L'effort pour améliorer les canaux

(271) *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (1983), art. 27.
où l'on met en place l'"autogestion" (Administration, professeurs, parents et élèves) dans l'éducation.

(272) MEC, *Propuesta de Organización de la Enseñanza Media Reglada Postobligatoria*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, 1985, p. 7.

(273) Voir notes n° 229, 240, 241, 255, 256, et 272.

d'information et pour offrir les mécanismes de participation [...] doit contribuer à ce que ce débat se généralise" (274). Ce n'est pas étonnant que ce débat n'ait pas eu lieu, compte tenu de la diffusion de la réforme qui a été faite et compte tenu de la façon dont l'expérimentation a été commencée (cf. I.5.4.).

Une autre mesure a été et est encore de rendre les professeurs "protagonistes" de la réforme, car "si les agents de l'éducation n'assument pas le protagonisme de la réforme, celle-ci difficilement pourra être imposée par les autorités éducatives" (275), écrit le Ministre de l'Education. Cette idée est reprise et explicitée dans tous les documents officiels sur la réforme. Cependant, les autorités éducatives et le Ministre lui-même sont conscients qu'à l'heure actuelle ils (les professeurs) doivent faire un effort considérable s'ils veulent avoir ce rôle, jugé tellement important. Pour qu'ils puissent réellement jouer le rôle de moteurs de la réforme, les décideurs ministériels ont pris des mesures à trois niveaux: au niveau de la formation initiale, de la formation continue et de la carrière professionnelle des enseignants.

(274) op. cit. in note n° 256, p. 8.

(275) op. cit. in note n° 229, p. 9.

Nous avons présenté plus haut la formation initiale des professeurs selon la L.G.E. (cf. I.1.2.2.4.1. et cf. I.1.2.2.4.2.) et selon les professeurs eux-mêmes (cf. I.4.2.1.1.2.1.); et nous en avons fait une évaluation négative. M. le Ministre de l'Education, devant l'ampleur de la réforme en cours, apporte de l'eau à notre moulin lorsqu'il écrit qu'il faut en finir avec "l'absence de rapports entre les nouveaux besoins que pose l'éducation moderne et la formation dépassée qui est offerte par les institutions chargées de former les professeurs" (276). La L.R.U. a permis, de restructurer les Départements. Pendant l'année 1987-88, les études universitaires seront réorganisées (277) et les contenus de chaque matière seront redéfinis. Ainsi espère-t-on ajuster et adapter la formation universitaire aux besoins des futurs professeurs et de la société espagnole en général. Or, comme d'habitude, les projets, les souhaits, la "lettre" de la loi sont une chose et la matérialisation dans l'actuelle université espagnole toute autre chose.

(276) op. cit. in note nº 229, p. 72. Il s'agit des DEP. de l'Université, qui forment les étudiants au niveau des "savoirs"; et des I.C.E., qui s'occupent des "savoir-faire".

Voir aussi la "Quatrième Partie", cap. 1: "*El ocaso de un modelo universitario*".

Or, ce sont la formation continue et le recyclage des professeurs en exercice qui sont le talon d'Achille de la réforme des "Enseñanzas Medias". Et cela pour trois raisons (278): d'un côté, la moyenne d'âge des professeurs (34,9 ans en ce qui concerne les professeurs de français d'après notre enquête), ce qui implique qu'ils ont une longue carrière d'enseignement devant eux; d'un autre côté, les tendances démographiques de la société espagnole qui empêcheront, dans les prochaines années, le recrutement massif de nouveaux professeurs; et finalement, le fait qu'ils doivent être les protagonistes, les moteurs et les réalisateurs de cette réforme. D'où la nécessité de mettre en place un système de "formation continue des professeurs" qui réponde aux "besoins des professeurs" et qui "leur donne des instruments pour qu'ils puissent continuer leur recyclage par eux-mêmes (279).

(277) *"Proyecto de Real Decreto por el que se establecen directrices generales de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial"*, préparé par le "Consejo de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia".

(278) op. cit. in note nº 229, p. 72.

(279) op. cit. in note nº 229, chap. 1.2. *"Para una formación permanente del profesorado"*, p. 76-79.

Le cadre idéal pour mener à bien le recyclage des professeurs, d'après les décideurs ministériels, n'est plus les universités ni les ICE. Dorénavant, ce sont les "Centros de Profesores" -C.E.P.- (280) qui devront jouer ce rôle. La fonction que les CEP doivent jouer dans la réussite de la réforme est si importante que la "Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado" du MEC a commencé à publier une série de documents (281) afin de les mettre en route et

(280) "Centres de Professeurs", dont la création et le fonctionnement sont réglementés par le Real Decreto 2112/1984, du 14 Novembre (B.O.E. 24 Novembre 1984).

(281) 1. MEC, *Centros de Profesores*, col. Cuadernos Informativos, Madrid, 1985.

.../...

2. M^{re} T. GALLEGU, *Propuestas para la formación del profesorado de francés en los CEP*, Col. Informes, éd. du MEC, sans date.

3. MEC, *Encuesta al profesorado de los niveles de EGB y Enseñanzas Medias*, col. Formación Permanente del profesorado, Madrid, Année scolaire 1985-86. .../...

4. MEC, *Programa de actualización didáctica*, col. Formación permanente del profesorado, Madrid, Année scolaire 1985-86. .../...

de les alimenter en matériel de base. Les CEP, par rapport aux modalités de perfectionnement précédantes, sont "des noyaux d'activité décentralisée, de fonctionnement démocratique et de dialogues inter-niveaux éducatifs, car c'est là que la rénovation pédagogique des professeurs d'E.G.B. et de l'Enseignement Secondaire aura lieu". Les CEP, précise le MEC, ne seront qu'un changement de sigles "s'ils ne réussissent pas à vitaliser la formation des professeurs, faisant que les

.../...

5. A. CACHO QUESADA et alii, *Francés. Los intercambios en un enfoque comunicativo*, éd. du MEC, col. Formación Permanente del Profesorado, Madrid, 1986.
6. MEC, *Grupos de Trabajo de los Centros de Profesores*, col. Formación Permanente del Profesorado, Madrid, Juin, 1986.
7. MEC, *Informe sobre la formación del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*, col. Formación permanente del profesorado, Madrid, 1986.

... et d'autres ouvrages se référant aux différentes matières de l'EGB et des "Enseñanzas Medias". Une relation complète, jusqu'au 6 Juin 1986, apparaît dans l'Annexe F, p. 291-297, de l'ouvrage n° 7, cité ci-dessus.

professeurs eux-mêmes soient ceux qui gèrent leur propre actualisation professionnelle" (282). On vise donc à l'autoformation, à l'autonomie au niveau du recyclage, seul moyen de centrer la formation continue sur les besoins concrets et réels des professeurs et d'en finir avec le divorce entre les praticiens et les théoriciens, et avec la dictature de ceux-ci. L'activité professionnelle du nouveau professeur, dans le cadre des CEP et des nouvelles réformes, est conçue comme l'union dialectique de la "réflexion théorique" et du "travail en classe", qui se fécondent mutuellement (283).

Pour que les CEP remplissent la fonction qui est la leur, l'Administration et les professeurs doivent y mettre du leur. De son côté, l'Administration va assurer les ressources humaines, techniques et matérielles, une évaluation efficace des CEP et un canal d'aller et retour pour l'information pédagogique et administrative (284) afin que les CEP puissent offrir les services et les activités qui permettent la mise à jour et le recyclage des professeurs en exercice: sièges de groupes et séminaires de travail; soutien technique et matériel aux travaux de recherche appliquée; diffusion et discussion d'expériences éducatives; moyens de consultation et

(282) op. cit. in note n° 281-1, p. 10.

(283) op. cit. in note n° 281-1, p. 13.

de diffusion des changements et des réformes éducatifs; bibliothèque, hémérotèque et banque de données; banque départementale de ressources didactiques; service de prêt des ressources audio-visuelles et de technologie éducative; organisation de rencontres, journées, conférences, expositions de matériel et de travaux d'élèves, etc...; service de documentation bibliographique; édition d'un bulletin ou revue; assistance de spécialistes: professeurs universitaires, psychologues, pédagogues, médecins...; service de reproduction de documents; lieu de rencontre de professeurs; etc... Ce sont quelques activités et services que les CEP. doivent offrir, d'après le MEC (285). Cependant, pour que le recyclage soit efficace et les CEP opératifs, les professeurs de leur côté ont aussi leur part de responsabilité: ils doivent être les protagonistes, les moteurs dans le fonctionnement des C.E.P. et donc de leur propre formation continue.

(284) Pendant l'année 1985, 55 CEP sont entrés en fonctionnement: 2 CEP dans chaque province du "territoire du MEC", à l'exception de Madrid où il y en avait 6, des Iles Baléares (3), de Ceuta (1) et de Navarre (1). Pendant l'année 1986, le développement des CEP a atteint le chiffre de 78.

D'autre part, en 1985 et 1986, le MEC a publié une série d'ouvrages de base (voir note n° 281) afin de lancer les CEP.

Dans quelle mesure ce nouveau cadre pour la formation continue des professeurs, qui "homologue" -c'est le mot qui est souvent cité- le nouveau système de recyclage espagnol à ce qui se fait en Europe, remplira les fonctions que nous venons d'explicitier? Une enquête (286), réalisée par le MEC auprès des professeurs d'EGB., FP. et BUP-COU. en avril 1985, nous permet d'avoir un début de réponse et de prévoir en partie l'avenir des CEP.

Tout d'abord, à cette date (avril 1985), "beaucoup de professeurs n'avaient même pas d'information suffisante et logiquement non plus d'opinion [sur les CEP.] (20,4% des

(285) op. cit. in note nº 281-1, p. 16.

Pour avoir plus de détails sur les CEP et les plans de perfectionnement, élaborés par le MEC, voir op. cit. in note nº 281-7:

- *"Segunda parte: Los Centros de Profesores: características de la nueva política de formación del profesorado"*, p. 39-66.
- *"Cuarta parte: Los planes de perfeccionamiento del profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia"* p. 163-231.
- et les "Annexes", p. 232-358.

(286) op. cit. in note nº 281-3.

enquêtés)". Nous nous trouvons de nouveau confrontés à un problème de circulation de l'information et/ou à un refus de recevoir de l'information. Par contre, les autres enquêtés évaluent les CEP "avec une confiance modérée" (40,2%), ou sont "sceptiques en ce qui concerne leurs résultats" (15,8%), ou "prévoient leur échec à court terme (3,8%)". Il n'y a que 17,7% des professeurs qui croient que les CEP soient un "projet excellent" (287). Ainsi donc, à la naissance du "Modèle CEP", l'opinion des professeurs n'est pas rassurante pour leur avenir.

D'autre part, l'une des fonctions des CEP (=lieu de rencontre et de travail en équipe pour les professeurs de tous les niveaux éducatifs) est un "défi qui dépasse l'action des CEP, car le poids des corporatismes, de l'isolement et de la tradition ne peuvent être sous-estimés" (288). En effet, les résultats de l'enquête permettent un optimisme modéré en ce qui concerne le travail en équipe des professeurs des différents niveaux. Les professeurs d'EGB et de F.P. sont plus favorables que les professeurs de BUP à travailler dans les mêmes groupes de travail. Ces derniers, par contre, se montrent plus disposés à un travail en équipe avec les

(287) op. cit. in note n° 281-3, p. 68-69. C'est nous qui soulignons.

(288) op. cit. in note n° 281-3, p. 73.

professeurs d'université. D'après cet état d'esprit, fruit de la division en classes du corps enseignant en Espagne, il faudrait être prudent sur l'opérativité des CEP.

Finalement, il faut parler de la disponibilité des professeurs pour participer aux activités des CEP. Dans l'enquête, dont nous avons parlé ci-dessus, on leur a présenté 3 types d'activités (289) et on leur a demandé de signaler les

(289) op. cit. in note n° 281-3, p. 87-96.

- Première activité: cours théorique et pratique de leur spécialité et d'intérêt pour le travail en classe. Pendant 2 mois, à raison de 2h. par jour, de lundi à vendredi. En dehors de l'emploi du temps du Lycée et dans un lieu situé à moins de 20 km. de leur résidence familiale.
- Deuxième activité: Expérimentation innovatrice dans leur classe. Pendant 2 mois. Il faut la collaboration, d'au moins, 4 professeurs de l'établissement. Il y aura une aide documentaire et bibliographique et des moyens matériels.
- Troisième activité: faire partie d'un groupe de travail permanent, extérieur à l'établissement. Le groupe travaillera sur des thèmes de didactiques de leur spécialité ou de psycho-pédagogie, qui auront des

.../...

deux raisons importantes qui les empêcheraient d'y participer. Pour ce qui est de la 1ère. et de la 3ème. activités, les empêchements qui sont indiqués et qui tournent autour de 50%, ou qui dépassent ce pourcentage sont "la fatigue après le travail à l'école ou au lycée", les "obligations familiales" ainsi que "la réduction du temps libre". Les professeurs en explicitent d'autres, avec des pourcentages significatifs (de 20% à 24,7%), tels que "l'horaire" des activités, les "dépenses dérivées du transport", la "non-reconnaissance officielle", le "caractère politique des CEP.", etc... Pour ce qui est de la deuxième proposition, les enquêtés signalent "le manque d'assistance de vrais spécialistes", "la pénurie de moyens dans les établissements", les "obstacles bureaucratiques", "l'indifférence des collègues de l'établissement", la "nécessité de consacrer trop de temps à l'activité", etc... A ces empêchements, qui sont qualifiés de "subjectifs", il faut en ajouter un autre, "objectif". Il s'agit de la localisation des CEP., qui implique un déplacement de la part des professeurs. Celui-ci varie entre une demi-heure et plus d'une heure.

.../...

retombées concrètes sur leur travail en classe. Il y aura des réunions périodiques dans un lieu proche de leur résidence, mais en dehors de l'emploi du temps scolaire.

Compte tenu de la méfiance des professeurs envers les CEP, de leur réticence à participer à des groupes de travail, formés de professeurs de tous les niveaux éducatifs, et des empêchements "subjectifs" et "objectifs" dont nous venons de parler, il faut être réaliste en ce qui concerne l'opérativité et l'efficacité des CEP dans la formation continue des professeurs et dans l'avenir de la Réforme. Les autorités éducatives ont compté sur ces réactions de la part des enseignants. C'est pour cela qu'elles vont lier la "formation continue" de professeurs à leur "carrière professionnelle dans l'enseignement" (290). Ainsi donc, c'est la contrainte, la motivation économique et la possibilité de "mobilité horizontale et verticale" qui vont déterminer les professeurs à participer aux activités des CEP.

(290) Le projet de loi "*Ley de medidas para la reforma de la función pública*" va réorganiser le corps enseignant. Les 26 corps actuels vont être réduits à deux: le "Cuerpo de Maestros" (le Corps des Instituteurs) et le "Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria" (le Corps de Professeurs de l'Enseignement Secondaire). Chacun de ces deux corps comportera 4 niveaux et pour passer d'un niveau à l'autre (mobilité horizontale) ou d'un corps à l'autre (mobilité verticale), il faudra que les professeurs fassent leurs preuves, parmi lesquelles se trouvent les efforts dans la formation continue.

Il faut ajouter que les autorités éducatives, afin d'assurer le lancement et la mise en marche des CEP, a mis en place un programme de "Moniteurs de Perfectionnement" qui vise la formation de Moniteurs par le moyen des projets "Atenea", "Mercurio", "d'actualisation didactique" et de "langues étrangères" (291). Pour ce qui est de la formation de moniteurs de "langues étrangères", il faut dire qu'il y a un déséquilibre très important entre la formation de moniteurs de français et d'anglais. Il faut souligner en plus qu'il n'y a pas de formation de moniteurs pour la 3ème. langue, qui pourra être étudiée par une partie des élèves du 2ème. cycle de l'enseignement secondaire (cf. I.5.3.). Alors que, pendant l'année 1985-86, on formait 192 professeurs moniteurs (d'EGB et BUP-COU) en langue anglaise par des séjours dans des universités anglaises ou américaines et par des stages dans "l'Université María Cristina" de El Escorial (Madrid) (on a même prévu que quelques-uns de ces moniteurs puissent faire un "Doctorat en Linguistique Appliquée"), les moniteurs de langue française n'étaient que 99 (292). Qu'il s'agisse d'une

(291) op. cit. in note n° 281-7, p. 208-231.

- *Projet Atenea*: formation de moniteurs en informatique.
- *Projet Mercurio*: " " " en moyens audiovisuels.
- *Projet d'Actualisation Didactique*: formation de moniteurs en didactique générale et en didactiques sectorielles.

demande scolaire ou qu'il s'agisse des tendances anglophiles des autorités éducatives, la réalité c'est que les actions de perfectionnement des professeurs de langues privilégient avant tout ceux de langue anglaise.

Outre ces deux mesures dont nous venons de parler ("débat national" et rendre les professeurs "protagonistes de la Réforme"), nous voulons en citer trois autres. La première est en rapport avec l'organisation scolaire: il s'agit de la fonction du "professeur principal". Parmi d'autres compétences, il devra "coordonner le travail de l'équipe éducative dans le réajustement des programmations des différentes matières, tout en mettant l'accent sur l'interdisciplinarité, [...] et analyser [...] les causes des échecs individuels ou de groupe, afin de reprogrammer, s'il était nécessaire, à partir de ces analyses" (293). Cette redéfinition du rôle du "tuteur", si elle se concrétise dans les faits, permettra de mettre un terme à l'individualisme, à l'indifférence et à la méconnaissance réciproque qui existent parmi les professeurs, et de rendre fonctionnelles les matières, les unes par rapport aux autres. Dans ce nouveau contexte scolaire, l'opérativité, la fonctionnalité du français et des L.E.M. sont assurées.

(292) op. cit. in note n° 281-7, p. 222-225.

(293) op. cit. in note n° 240, p. 136.

En deuxième lieu, il faut citer la naissance d'une nouvelle revue, *NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS*, née au printemps 1983, en même temps que la réforme des "Enseñanzas Medias" a commencé à être expérimentée. Cette nouvelle revue remplacera la "*REVISTA DE BACHILLERATO*" afin de permettre que d'autres secteurs de l'enseignement (professeurs et élèves de F.P.) puissent exprimer leurs idées et leurs préoccupations. Elle a la prétention de servir à la formation professionnelle et aux "Enseñanzas Medias".

Finalement, il faut se référer à une non-mesure. Le MEC et les Communautés Autonomes, qui ont des compétences en matière d'éducation, ont commencé à expérimenter la réforme et vont la généraliser dans les prochaines années sans modifier, à la baisse, le rapport professeur/nombre d'élèves par classe, qui dépasse largement le nombre idéal, signalé par l'UNESCO (294). En effet, la grande majorité des professeurs de français ont dans leurs classes entre 30 et 40 élèves (cf. I.4.2.3.). Les autorités éducatives espèrent que l'évolution démographique à la baisse, qui a commencé à être sensible vers 1980 pour la classe d'âge 0-4, réduise le rapport

(294) Recommandation n° 86, adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris 5 Octobre 1966, in Unesco, *Répertoires internationaux d'éducation. Associations du personnel enseignant*, Paris, 1971, p. 31.

professeur/nombre d'élèves dans l'avenir. En attendant, l'expérimentation se fait et la généralisation de la réforme se fera dans les conditions concrètes d'aujourd'hui. L'on peut se demander, comment les objectifs tellement ambitieux (cf. I.5.2.1. et cf. I.5.2.2.) de la réforme pourront être atteints, à l'heure actuelle et dans les prochaines années, dans de telles conditions.

I.5.6. L'avenir de la "Réforme des 'Enseñanzas Medias'".

Avant de conclure ce parcours "du côté du projet de réforme des "Enseñanzas Medias" grâce auquel nous avons présenté "la genèse et le pourquoi de la réforme" (cf. I.5.1.), les "Enseñanzas Medias dans le système Educatif" (cf. I.5.2., I.5.2.1. et I.5.2.2.), les "langues étrangères dans le projet de réforme" (cf. I.5.3.), "l'expérimentation et la généralisation du projet" (cf. I.5.4.) ainsi que les "mesures complémentaires pour la mener à bien (cf. I.5.5.), nous allons nous attarder quelques instants et sur l'avenir de la réforme dans son ensemble et sur l'avenir des L.E.M. et, en particulier, sur l'avenir de la langue française.

Pour ce qui est de l'avenir de la réforme, dans son ensemble, si l'on croit les décideurs ministériels, l'expérimentation "a confirmé la validité des hypothèses de départ: il est possible de scolariser les jeunes de 14 à 16 ans et d'atteindre, en même temps, des progrès substantiels

dans leur maturité personnelle et dans le développement d'aptitudes et d'habitudes de base dans une ambiance éducative gratifiante" (295). Nous pourrions rapporter d'autres propos des décideurs ministériels, qui vont toujours dans le même sens: ils sont optimistes devant l'évaluation des résultats de la réforme; ces résultats les satisfont. C'est pour cela que la généralisation de l'expérimentation continue et que la généralisation complète aura lieu pendant la nouvelle législature socialiste (1986-1990). Outre cette évaluation globalement positive, le CIDE est en train de faire une évaluation détaillée et circonstanciée, mais les résultats n'ont pas encore vu le jour.

Cependant, compte tenu des remarques, que nous avons faites plus haut, sur l'expérimentation (cf. I.5.4.) et sur les mesures complémentaires (cf. I.5.5.), nous croyons qu'il faut être moins triomphaliste que les autorités éducatives sur la réussite globale de l'expérimentation de la réforme des "Enseñanzas Medias". D'autre part, il suffit d'écouter les actants-protagonistes (professeurs et élèves) pour s'en rendre compte.

En effet, "est-ce cohérent que des professeurs enthousiastes par l'introduction d'une réforme du Baccalauréat soient en même temps pessimistes envers ses résultats?",

(295) op. cit. in note n° 256-1, p. 3.

se demande un professeur de lycée, dans un article du supplément du journal *EL PAIS* (296). Il formule, dans la suite de son article, des critiques globales concernant les "contenus d'enseignement", la pénurie des "moyens disponibles", l'"étendue des programmes" et "les conditions d'enseignement". Et il répond à la question précédente, justifiant la contradiction chez les professeurs (enthousiastes/ pessimistes), de la façon suivante: "Toute réforme provoque des effets non-souhaités. Quelques-uns ne peuvent pas être prévus à l'avance [...]; d'autres sont prévus, mais on ne veut pas les expliciter parce que, s'ils étaient débattus, cela impliquerait la révision ou la paralysie de la réforme en marche. [Sous l'étiquette de la "modernidad", qui qualifie la Réforme] se cache l'objectif social et politique de répondre au chômage et à la marginalisation de la jeunesse qui doit être éloignée des

(296) J. GARCIA RIFFI, *Reservas ante la reforma educativa. Masificación y escasez de medios; principales obstáculos de la renovación*, in *EL PAIS EDUCACION*, n° 170, Mardi 4 Février, 1986, p. 6. C'est nous qui soulignons

- L'auteur de l'article est "Agrégé" et membre du collectif de didactique "Embolio" de Valencia.
- Le journal *EL PAIS* publie un supplément hebdomadaire, le mardi, sur le monde de l'éducation.

rues et enfermée dans les centres d'enseignement". Ainsi donc, d'après ce professeur, la fonction essentielle de l'école (former, enseigner) perd du terrain et devient secondaire en face de la nouvelle fonction de "garder", de "parquer" et de "distraire". "C'est cela, conclut-il, le terrible iceberg qui se cache sous la pointe de la "modernidad" [de la nouvelle réforme]".

Ce témoignage critique envers la réforme n'est qu'un témoignage parmi beaucoup d'autres. Dans un autre article de EL PAIS-EDUCACION (297) sont explicités quelques failles de la réforme et quelques griefs, formulés par des professeurs et des élèves de l'enseignement secondaire. On cite, tout d'abord, la "pénurie de moyens", l'"étendue des contenus de l'enseignement", qui est incompatible avec la nouvelle conception de l'enseignement, "le désaccord parmi les professeurs en ce qui concerne la méthodologie à suivre en classe", en un mot "le manque d'une planification intégrale du Baccalauréat". D'autre part, on signale qu'il n'y a pas de critères pour ce qui est de l'accès aux "Enseñanzas Medias". Cette carence provoque la constitution de groupes d'élèves qui ont certes le même âge mais sont d'un niveau d'études très différent. D'où l'impossibilité de travailler et

(297) *"Los fallos de la reforma. El nuevo bachillerato suscita quejas de profesores y alumnos"*, in *EL PAIS-EDUCACION*, n° 193, Mardi 15 Juillet 1985, p. 1-2.

d'atteindre les objectifs fixés. Enfin, on précise que ni les professeurs ni les élèves n'ont compris l'esprit de la réforme: les élèves des lycées visent l'université et méprisent les modalités de Baccalauréat qui n'y conduisent pas ainsi que les matières techniques qui leur sont offertes; de leur côté, les élèves des Lycées Techniques choisissent uniquement les Baccalauréats Techniques et, dans ceux-ci, ils ne considèrent importantes que les matières techniques. Les professeurs, à leur tour, coïncident avec la position de leurs élèves. Face à ces tendances chez les élèves, qui sont la reproduction de la situation créée par la L.G.E. de 1970, ("Pyramide inversée"), les professeurs des lycées craignent que l'Administration n'allège pas les contenus des programmes afin que les élèves se tournent vers les Bacalauréats Techniques.

D'après ces témoignages, on a l'impression que le Projet de "Réforme des Enseñanzas Medias" reproduit les défauts qu'il veut faire disparaître (cf. I.5.1.). D'autre part, comme en 1970, il paraît que le MEC ne s'est pas soucié de prévoir le financement des coûts de la réforme: la demande de moyens et de conditions de travail adéquats et raisonnables est dans la bouche de tous les professeurs. Tout porte à croire que le MEC, de nouveau, veut faire porter le poids de la réforme sur les épaules des professeurs. Comme l'écrit J. GONZALES-ANLEO, la "scolarisation totale jusqu'à 16 ans, comme prétend la réforme, demanderait approximativement la création de 750.000 places scolaires dans le niveau des 'Enseñanzas

Medias' [...]. Les coûts peuvent être prohibitifs pendant un temps considérable et devenir l'un des freins les plus efficaces dans cette course [...] vers l'égalité d'opportunités éducatives (et vers la réussite de la réforme)" (298).

Pour ce qui est de l'avenir des L.E.M. et particulièrement du français, nous avons déjà fait quelques réflexions plus haut (cf. I.5.3.). Leur avenir est étroitement lié à l'avenir de la réforme dont nous venons de parler. Cependant, nous avons des renseignements précis sur l'enseignement de la langue française dans la 1ère. année de l'expérimentation, qui peuvent être révélateurs sur la façon dont la réforme est menée. Il s'agit d'un rapport, rédigé par la coordinatrice des professeurs de français (299), pour rendre compte des "premières journées sur l'expérimentation de la réforme".

(298) J. GONZALEZ-ANLEO, *El sistema Educativo Español*, éd. Instituto de Estudios Económicos, col. Tablero, Madrid, 1985, 265.

(299) Rapport des "*Premières Journées de l'année scolaire 1984-85 (Français)*", célébrées à l'Hôtel Centro Norte (Madrid), en Septembre, 1984. C'est un rapport à usage interne (coordinatrice-Ministère).

Ce rapport ne peut pas être plus négatif et critique envers l'expérimentation dans le domaine de l'enseignement de la langue française.

Dans le chapitre des "incidents", on fait part du mécontentement des professeurs qui s'est traduit par la non-présence de 40% des professeurs et par une réunion revendicative pour exiger de meilleures conditions d'expérimentation. D'autre part, on précise que les professeurs sont angoissés par le manque de temps pour se réunir avec d'autres professeurs et pour préparer les cours et le matériel.

Dans le chapitre "résultats", on précise qu'ils n'ont pas été satisfaisants car les "objectifs à atteindre n'ont jamais été clairs". Les résultats des élèves ont été inférieurs à ceux qu'ils auraient eu s'ils avaient suivi la 1ère. année de BUP traditionnel. On justifie ces résultats par des facteurs qui dérivent du caractère expérimental de cette première année: "désordre", "tâtonnements", "nervosité", "improvisation" qui ont provoqué un "certain chaos", et un "mauvais fonctionnement de l'équipe de professeurs"; et par des facteurs étrangers à l'expérimentation: "groupes conflictifs d'élèves", "groupes trop nombreux", "diversité de niveaux parmi les élèves".

Dans le chapitre des "critiques", le rapport signale: l'emploi du temps alloué à l'apprentissage des L.E.M.

(2h./hebdomadaires), le manque de temps pour que les professeurs puissent faire un travail en équipe, le nombre d'élèves par groupe, les entraves des inspecteurs, le manque de prévisions pour organiser le repêchage des élèves qui sont passés en 2ème. année avec déficiences ou qui ont redoublé, et l'absence d'un calendrier de réunions pour les professeurs de français. D'autre part, on met en cause les "évaluations extérieures" qui ont été chaotiques, aussi bien par la forme qu'elles ont adoptée que par la date choisie: les cours étaient déjà finis. Enfin, les professeurs sont inquiets, face au vide de critères officiels, car ils prévoient les réactions furieuses des parents si leurs enfants doivent redoubler le cycle, .

Enfin, dans le chapitre des "suggestions", on explicite une série de besoins qui sont en rapport direct avec les critiques précédentes; il faudrait: réduire l'emploi du temps d'enseignement pour les professeurs qui font l'expérimentation; s'occuper seulement des groupes d'élèves qui suivent l'enseignement expérimental; supprimer les entraves administratives, politiques et économiques; coordonner l'EGB et les "Enseñanzas Medias" et confier l'enseignement en EGB à des professeurs adéquats; créer des épreuves d'évaluation externe qui soient réalisées sans retard, dans de bonnes conditions, avec ordre et en prévenant à l'avance les établissements. La correction, l'analyse et la diffusion des résultats doivent être rapides et on doit utiliser un langage intelligible par les professeurs.

Le contenu de ce rapport est assez parlant pour qu'on le glose. Cependant, il faut souligner qu'il y a un contraste très net entre le beau langage des textes officiels et la réalité de l'expérimentation de la réforme des "Enseñanzas Medias". Il semble que le MEC veut faire une réforme sans donner aux praticiens les moyens de la faire. Dans ces conditions, on risque de retrouver, après avoir fait la réforme, le système éducatif mis en place par la L.G.E. de 1970.

"Penser globalement, agir localement"

René DUBOS

(Cité par Joël de ROSNAY in *Les chemins de la vie*, éd. du Seuil, Paris, 1983, p. 7.

DEUXIEME PARTIE: A PROPOS DU
STATUT DE L'ENSEIGNEMENT DU
FRANCAIS EN ESPAGNE, B.U.P. -
C.O.U.

Dans la première partie de notre thèse, nous sommes parti "à la recherche du statut de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU". Pour ce faire, nous avons exploré 5 pistes, qui nous ont permis de butiner des informations concernant l'objet de notre recherche. A partir de toutes ces informations, nous allons essayer de dessiner, dans la deuxième partie de notre thèse, et le "statut officiel" et le "statut réel" des L.E.M. et plus particulièrement celui de la langue française dans l'enseignement secondaire de l'Espagne. Par rapport à la définition de ces deux statuts, nous allons nous demander s'il y a ou s'il n'y a pas de demande sociale d'enseignement-apprentissage de L.E.M. et nous allons y répondre.

Le bilan, que nous voulons présenter, nous le ferons dans le cadre que nous avons présenté dans l'introduction: nous allons préciser la place et la fonction de la langue française par rapport aux autres matières de BUP-COU; et d'autre part, nous allons considérer l'enseignement-apprentissage du français comme un système ouvert, en contact avec l'E.G.B., les études supérieures et le contexte espagnol et international.

II.1. Le statut des Langues Etrangères Modernes (L.E.M.).

Dans la période post-franquiste (1975-1984), où nous situons notre recherche, le statut des L.E.M. est plus solide

et plus stable en B.U.P.-C.O.U. qu'en E.G.B. Tout d'abord, si l'offre théorique est la même dans les deux niveaux éducatifs (2 L.E.M. parmi les 5 suivantes: anglais, français, allemand, italien, portugais), l'offre réelle, cependant, est différente. Alors qu'en E.G.B., les établissements scolaires n'offrent qu'une seule L.E.M. (mais cela n'est pas toujours le cas (300)), dans les I.B. et dans les Collèges Privés de l'enseignement secondaire (mais pas toujours et de moins en moins dans ceux-ci), on offre réellement aux élèves le choix entre deux L.E.M.: en général, le français ou l'anglais. Et ils ne doivent étudier qu'une seule langue. En outre, en BUP-COU, il existe la possibilité d'étudier une 2ème. L.E.M.. De plus, le traitement horaire de la L.E.M. est toujours supérieur en BUP-COU (5h., 4h., 3h. et 3h.) qu'en EGB (3h. hebdomadaires dans chaque année de la 2ème. étape ou cycle supérieur). Enfin, en BUP-COU, l'enseignement est assuré par des professeurs spécialistes en L.E.M., qui ont reçu une double formation (les "savoirs", dans les Départements de Philologie; et les "savoir-faire", dans les I.C.E.) et qui ont été évalués et contrôlés avant d'accéder à l'enseignement. Ce n'est presque jamais le cas en E.G.B. (301).

(300) op. cit. in note n° 16, p. 32-39 et 76-84.

(301) op. cit. in note n° 16, voir II.3.2.1., II.3.2.2. et III.3.1.1.

Par rapport aux autres domaines de connaissance de B.U.P.-C.O.U., celui du "langage", qui comprend aussi bien les langues modernes que les langues classiques, occupe une place privilégiée, avec le "domaine des sciences mathématiques et naturelles", dans le Plan des Etudes. Cependant, ce sont les langues modernes (le castillan et la L.E.M.) qui sont le plus privilégiées, car elles sont enseignées tout le long de B.U.P.-C.O.U., avec un emploi du temps maximum.

Ce statut, plutôt quantitatif, des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U., par rapport à l'E.G.B. et par rapport aux autres matières de l'enseignement secondaire, ne doit pas nous faire croire que les L.E.M. jouissent d'une "bonne santé" en B.U.P.-C.O.U. Il faudrait plutôt dire, comme l'affirme J.C. HERRERAS au sujet de la situation actuelle des L.E.M. en E.G.B., qu'elles jouissent d'un "statut de longue maladie" (302). Nous pouvons l'affirmer en nous appuyant sur les documents officiels du Ministère de l'Education et sur la réalité de l'enseignement.

Tout d'abord, la diversité linguistique au niveau de l'offre de L.E.M. aussi bien en E.G.B. qu'en B.U.P.-C.O.U., n'est qu'une réalité sur le papier. Ni dans les établissements d'E.G.B. ni dans les I.B. et encore moins dans les Collèges Privés on n'offre, dans la presque totalité des cas, d'autres

(302) op. cit. in note n° 16, p. 242.

langues que l'anglais et le français. Les autres L.E.M. (Allemand, Italien, Portugais) ne sont étudiées que par des pourcentages symboliques d'élèves. D'autre part, cette double offre, si elle est réelle dans les I.B. et, en général, mais de moins en moins, dans les Collèges Privés de l'Enseignement secondaire, n'existe pas dans les établissements scolaires d'E.G.B., où l'on offre ou le français ou, surtout et de plus en plus, l'anglais.

Ce statut des L.E.M., dans les établissements d'E.G.B., a fait que l'Espagne, qui était majoritairement francophone compte tenu de la langue étudiée en E.G.B. et dans l'enseignement secondaire, devient de plus en plus anglophone. Ce processus a déjà fait naître les îlots à majorité anglophone sur la carte d'Espagne et, s'il continue, il fera basculer progressivement les provinces qui sont encore francophones du côté des provinces à majorité anglophone (303). Nous y reviendrons plus loin (cf. II.2.3.).

(303) op. cit. in note n° 16, p. 85-89.

Pour montrer le rythme et l'ampleur de l'évolution au profit de l'anglais en EGB, il suffit de comparer la situation linguistique à deux dates très rapprochées. En 1980-81, 14 provinces avaient déjà basculé du côté de l'anglais. Une année plus tard, en 1982-83, elles

Ce processus, comme nous venons de le voir, n'est pas le résultat de la loi de l'offre et de la demande, car il n'y a pas et il n'y a jamais eu d'offre réelle de la part des établissements d'E.G.B. Et nous savons tous que c'est l'offre et le marketing qui font naître et accroître la demande. Le résultat, auquel on pouvait s'attendre, c'est qu'il y a de moins en moins d'élèves qui décident d'étudier le français en B.U.P.-C.O.U., dans la mesure où les élèves de B.U.P.-C.O.U. continuent l'étude de la L.E.M. qu'ils ont commencé à étudier en E.G.B., et cette langue est de plus en plus l'anglais. Cette évolution à la baisse du nombre d'élèves qui décident d'étudier le français est déjà arrivée aux Départements de Philologie Française. Les professeurs d'Université l'ont reconnu dans une réunion inter-universitaire. (304).

.../...

étaient déjà 20 sur les 52 provinces. En même temps, les effectifs du français avaient baissé sensiblement dans les autres. Et J. C. HERRERAS d'ajouter: "Si la tendance actuelle continue, il se pourrait qu'en l'an 2.000 l'enseignement du français ait complètement disparu du système éducatif".

(304) Réunion de professeurs des Départements de Philologie Française de toute l'Espagne, tenu en Février 1985, au château de la Mota (Valladolid).

Pour ce qui est de la deuxième L.E.M., dont l'enseignement-apprentissage peut être introduit uniquement en troisième année de B.U.P. et à raison de 3h. hebdomadaires, il faut souligner, tout d'abord, qu'il existe la possibilité de l'enseigner et de l'apprendre. Cependant, étant donné que son introduction dans les programmes et son élection par les élèves sont totalement volontaires, cette possibilité, en général, ne s'est pas matérialisée. D'autre part, compte tenu de l'importance qui lui est attribuée dans le bulletin de notes de l'élève, de l'emploi du temps qui lui est alloué (3h. hebdomadaires pendant une seule année scolaire) et de l'impossibilité de l'étudier en C.O.U., nous pouvons nous poser des questions sur le sens et sur l'efficacité de son introduction.

Si nous analysons le statut actuel des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U. (étude obligatoire d'une seule langue étrangère moderne) dans une perspective historique (cf. I.2.), nous sommes obligé de constater que la situation actuelle des L.E.M., provoquée par la L.G.E. de 1970, est l'aboutissement d'une dégradation progressive et constante des L.E.M. dans les Plans de l'Enseignement Secondaire, à partir du premier plan de l'ère franquiste, celui de 1938. En effet, à partir de ce plan, qui remplace celui de la IIème. République (1934), il y a une instabilité et une fluctuation, à la baisse, autant au niveau du choix des L.E.M. que dans celui de l'obligation de leur étude et de l'emploi du temps qui leur a été alloué.

A l'exception du plan de 1934 (celui de la IIème. République) qui mit en place une politique linguistique, basée sur la diversification réelle de l'offre (Français, Anglais, Allemand), sur l'intensification de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. (étude obligatoire de deux langues) et sur la formation de professeurs -cf. I.2.1.1.-, nous pouvons affirmer que les L.E.M. ont "perdu la boussole" pendant le régime franquiste. Certes, on a maintenu l'obligation d'étudier deux L.E.M. dans le Plan de 1938, mais dans ceux de 1953, de 1957 et de 1970 (cf. I.2.1.5.) l'obligation de l'étude d'une seule langue s'est imposée, avec un emploi du temps amoindri.

Cependant, nous pouvons dire que la dégradation avait déjà commencé dans le Plan de 1938. Pour l'affirmer nous nous appuyons sur le fait que les L.E.M. étaient placées, dans l'organisation de l'emploi du temps, parmi les "matières qui ne provoquent pas une grande tension psycho-physique" comme le dessin, la musique, et la religion (305). C'est pour cela que les L.E.M. occupaient la tranche horaire la moins productive de la journée scolaire: la première heure de l'après-midi. D'autre part, nous nous appuyons sur l'état dans lequel se trouvait le corps enseignant après la Guerre Civile: une partie avait été décimée pendant la guerre, une autre s'était

(305) Ordre du 31 Octobre 1940 (B.O.E. du 19), op. cit. in note n° 85, p. 147.

exilée et ceux qui étaient restés vivants et en Espagne ont été épurés pendant les premières années du nouveau régime. Cette situation obligea les nouvelles autorités à improviser un corps enseignant, choisi plus en fonction de critères politiques que scientifiques.

Nous pouvons faire, à ce sujet, un rapprochement entre le corps enseignant du début du franquisme (Plan de 1938) et celui de sa fin (Plan de 1970) afin de souligner encore davantage la dégradation de l'enseignement des L.E.M. Si en 1938, le corps enseignant avait été disloqué, nous pouvons dire la même chose au sujet de celui de 1970, compte tenu des transformations que la L.G.E. a introduites dans le système éducatif. En effet, en 1970, on a déchargé les professeurs spécialistes de L.E.M. ("Catedráticos" et "Agregados") de la première étape (les trois premières années) de l'enseignement secondaire au profit des "maestros" (les instituteurs), qui n'y étaient ni préparés ni destinés. (cf. I.1.2.1.)

Pour souligner encore davantage le délaissement où se sont trouvés les L.E.M., il faudrait ajouter aux remarques précédentes que, très souvent, les L.E.M. n'ont pas été l'objet des textes officiels. En effet, au moment des changements des plans d'études, les autorités éducatives ont développé les programmes et ont donné des orientations méthodologiques de chaque matière du plan, à l'exception de ceux et de celles des L.E.M. (306).

A partir de ces réflexions, nous pouvons opposer la politique linguistique de la IIème. République à celle du Régime Franquiste. Celle-ci se caractérise par l'instabilité, le tâtonnement et la dégradation progressive de l'enseignement des L.E.M., très en rapport avec l'idéologie du régime qui a cultivé un nationalisme forcené, tourné vers les valeurs du passé espagnol (la "Reconquête" et le colonialisme sud-américain), méprisant tout ce qui pouvait venir de l'étranger et instaurant une autarcie qui se permettait de se passer des contacts avec d'autres pays et logiquement de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. Par contre, la politique linguistique de la IIème. République allait dans le sens contraire: il fallait diversifier et intensifier l'enseignement-apprentissage des L.E.M. afin d'ouvrir l'Espagne vers l'extérieur et ainsi enrayer sa décadence et provoquer sa "régénération" (cf. I.2.1.1.).

(306) Cela a été le cas dans le Plan de 1953 (cf. I.2.1.3.), dans celui de 1957 (pour le "Preuniversitario" -cf. I.2.1.4.-) et dans celui de 1970 (pour le COU, réformé en 1975 -cf. I.1.2.3.-). Nous avons constaté le même oubli dans le document "*Hacia la Reforma. Documentos de Trabajo*", Juillet, 1983, qui présente le projet de réforme des "Enseñanzas Medias". Il a fallu attendre la réédition du document -une année plus tard (Juillet 1984)- pour qu'on s'occupe des L.E.M. dans les documents officiels sur la réforme (cf. I.5.4.).

Si nous analysons le statut actuel des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U. par rapport au Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias" (cf. I.5.) nous pouvons faire de la prospective linguistique, qui va toujours dans la même direction de la perspective historique dont nous venons de parler: une nouvelle dégradation du statut des L.E.M. est sur le point d'être légalisée par la "*Ley de Ordenación del Sistema Educativo*" (L.O.S.E.) qui doit être votée et adoptée dans les quatre prochaines années par le Parlement.

Cette nouvelle dégradation se concrétise, tout d'abord, au niveau de l'offre des L.E.M. par les établissements scolaires: les élèves des "Enseñanzas Medias" ne pourront choisir qu'entre l'anglais et le français; ce sont les L.E.M. qui apparaissent dans le plan d'études et dans les orientations pédagogiques. D'autre part, au niveau du nombre des L.E.M. à étudier, la situation reste stationnaire: les élèves des "Enseñanzas Medias" ne doivent étudier qu'une seule langue. Cependant, dans le deuxième cycle des "Enseñanzas Medias", comme c'était le cas en 3ème. année de B.U.P., les élèves ont la possibilité, selon le type de baccalauréat choisi, d'étudier une 2ème. et même une 3ème. L.E.M. (cf. Annexe n° 4 sur les modalités de Baccalauréat). Or, compte tenu de l'esprit et du but de la réforme (cf. I.5.1.) qui vise avant tout l'orientation des élèves vers la formation professionnelle où les options de la 2ème. et la 3ème. L.E.M. ne sont pas offertes, et des remarques que nous avons explicitées plus haut (cf. I.5.3.), on peut craindre que les

options des L.E.M. du Projet de Réforme n'aient le même destin que celles de la 2ème. L.E.M. de la 3ème. année de B.U.P.: la possibilité de les étudier existe, mais elle ne deviendra pas une réalité. En troisième lieu, la dégradation se concrétise dans l'emploi du temps qui est alloué à la L.E.M. A l'heure actuelle, il est de 3h. hebdomadaires, en dessous de celui de B.U.P.-C.O.U. Cependant, pendant les deux premières années de l'expérimentation (1983-84 et 1984-85) le traitement horaire n'était que de 2h. hebdomadaires (cf. I.5.3.). Enfin, il faut souligner que la dégradation se concrétise encore dans la non-résolution du problème structural de l'offre réelle de 2 L.E.M. dans les établissements d'E.G.B. Si ce problème n'est pas résolu on risque d'avoir, en l'an 2000, un système éducatif anglophone, comme nous l'avons signalé plus haut.

Si nous analysons le statut actuel des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U. et dans le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias" dans une "perspective européenne", expression à la mode chez les détenteurs du pouvoir pour justifier n'importe quel changement dans la société espagnole, on est obligé de relever un écart entre la politique linguistique de l'Espagne et celle qui est ^{en}vigueur ou qu'on prône en Europe, où les jeunes étudient ou vont étudier deux ou même trois L.E.M. au cours de leur scolarité secondaire (307).

Finalement, si nous considérons le statut futur des L.E.M. à la lumière des principes majeurs du projet de Réforme des "Enseñanzas Medias" (cf. I.5.1. et cf. I.5.2.1.) qui va

informer le système éducatif dans les prochaines années, nous sommes obligé de faire le constat d'une incohérence, d'une contradiction entre ses principes directeurs et sa politique linguistique. En effet, comment marier l'accent mis sur l'acquisition d'instruments, de techniques pour "apprendre à apprendre" avec une politique linguistique qui ne développe pas l'enseignement-apprentissage des L.E.M.? Quels meilleurs instruments pour "apprendre à apprendre" que les langues (moyens d'accès aux cultures et aux savoirs) et particulièrement les L.E.M. afin de diversifier les sources d'information, d'avoir une information rapide et de première main, et de pouvoir contraster les informations? Nous croyons que la politique linguistique, proposée par le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", laisse beaucoup à désirer, compte tenu des fonctions que les "Enseñanzas Medias" doivent remplir dans cette fin de siècle et compte tenu des ambitions internationales et de la situation géographique de l'Espagne.

(307) 1 • op. de J.P. VAN DETH, cit. in note n° 259.

2 • Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des Langues (C.I.R.E.E.L.), *Langues et coopération européenne*, Paris, 1980.

3 • C.I.R.E.E.L., *Statut et gestion des langues*, Paris, 1982.

A partir de toutes ces réflexions, nous pouvons caractériser le statut des L.E.M., dans le système éducatif actuel et dans celui, du Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", comme instable, en dégradation progressive et constante depuis 1938 par rapport aux plans précédents et par rapport aux autres matières des plans. Ainsi donc, les L.E.M. ont joué un rôle secondaire dans l'enseignement secondaire quand elles sont arrivées à monter sur la scène. Tout fait penser que les concepteurs des plans et les décideurs ministériels n'ont pas eu une conscience claire du rôle et de la fonction que les L.E.M. pouvaient jouer et dans le curriculum scolaire et universitaire des élèves et, plus tard, dans la vie sociale et de travail des jeunes espagnols.

Aux remarques précédentes, qu'on peut qualifier de quantitatives, nous tenons à en ajouter d'autres, portant sur le "out put" du processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M., afin de parfaire leur statut en B.U.P.-C.O.U.

Tout d'abord nous devons faire référence aux propos des autorités éducatives concernant l'élimination des L.E.M. dans les épreuves d'accès à l'Université (cf. I.1.2.4.), qui sont une évaluation explicite des résultats insuffisants du processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M. à la fin de l'enseignement secondaire (B.U.P.-C.O.U.). L'argumentation, fournie par le Ministère, pour justifier l'exclusion des L.E.M. des épreuves d'accès à l'université, est étrange: c'est le contexte socio-économique des élèves qui détermine leurs

compétences en langue étrangère. Cette argumentation semble fallacieuse, car on pourrait étendre cet argument à l'apprentissage des autres matières scolaires, étant donné que l'échec scolaire, à tous les niveaux éducatifs, frappe plutôt ceux qui sont défavorisés du point de vue socio-économique. Ainsi donc, suivant la logique ministérielle, il faudrait supprimer carrément les épreuves d'accès à l'université et tous les examens et distribuer à tous les étudiants des diplômes par le simple fait de fréquenter les établissements scolaires et universitaires.

Nous croyons que les autorités éducatives ont pratiqué la politique de l'autruche: elles se refusent à voir la réalité et donc à faire le nécessaire pour la maîtriser. En effet, l'exclusion des L.E.M. des épreuves d'accès à l'université dénote que la très grande majorité des élèves n'ont pas atteint le niveau requis dans la maîtrise de la L.E.M. à la fin de l'enseignement secondaire et l'on rend responsable de cet échec "la condition sociale des élèves", sans mettre en cause ni la formation des professeurs, ni leurs conditions de travail, ni leur "faire en classe", ni les contenus des programmes, ni le matériel disponible, etc..., facteurs dont il faut tenir compte pour évaluer l'enseignement-apprentissage des L.E.M. A partir de là, on doit souligner que les décideurs ministériels ont fait une analyse partielle de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U. D'autre part, l'exclusion des L.E.M. dénote une sous-valorisation, de la part des autorités éducatives, à l'égard

de la fonction de l'apprentissage de L.E.M. dans le curriculum scolaire et plus tard, professionnel des élèves. On a l'impression que, pour les décideurs ministériels, les L.E.M. servent de peu et pour cela on peut les exclure et on peut ne pas se poser de questions sur l'échec de leur apprentissage. Finalement, il faut souligner que cette élimination des L.E.M. des épreuves d'accès à l'université a transformé, par "feedback", les L.E.M. en matières de seconde classe ("marías") au niveau de B.U.P.-C.O.U., statut qui influence la motivation et l'intérêt des élèves pour l'étude des L.E.M..

Ce sont les plaintes et les revendications des professeurs de L.E.M., "complexés à cause du discrédit des L.E.M. par rapport aux autres matières de B.U.P.-C.O.U." (308), qui ont poussé les autorités ministérielles à inclure les L.E.M. dans les épreuves d'accès aux études universitaires à partir de l'année scolaire 1984-85. Cependant, il faut préciser que cette inclusion a été discriminatoire pour les L.E.M.: elles ne représentent que 1,5 points sur les 10 qui peuvent être obtenus par les élèves dans l'épreuve de langue castillane et de philosophie. Dans les prochaines années, il paraît que le poids des L.E.M. va augmenter.

(308) Mario G. CASTRO, *Descrédito del aprendizaje del idioma en la actividad escolar. El complejo de los profesores de idioma*, in *EL PAIS EDUCACION*, nº 123, du 15.01.1985, p. 4-5.

L'argumentation, apportée par les décideurs ministériels pour justifier cette inclusion timide et progressive des L.E.M. dans les épreuves d'accès à l'université, c'est la contre-argumentation que nous avons opposée à l'argumentation ministérielle pour les supprimer en 1974. Il a fallu attendre 10 ans pour commencer à se rendre compte que la "non-évaluation des L.E.M. dans les épreuves d'accès à l'université affecte négativement leur enseignement en B.U.P.-C.O.U., provoquant une progressive sous-valorisation [de la part des élèves]". Et d'autre part, que les "études universitaires [...] exigent que l'étudiant universitaire soit capable d'accéder aux diverses sources de connaissances scientifiques et techniques, qui ne sont pas toujours nécessairement disponibles dans sa propre langue" (309).

Néanmoins, il faut préciser que tout le changement s'est réduit à ceci: les L.E.M. étaient exclues des épreuves d'accès; dorénavant, même si leur présence reste timide, elles y seront incluses. Les autorités éducatives n'ont pas pris des mesures pour résoudre les problèmes structureux de l'enseignement des L.E.M. (formation des professeurs, manque de matériel, réduction du nombre d'élèves par classe, manque de temps pour préparer les cours, manque de stabilité des professeurs dans les établissements scolaires, etc...) afin

(309) Francisco de Asís BLAS, *Una exigencia necesaria*, in *EL PAIS-EDUCACION*, nº 123, du 15.01.1985, p. 5.

d'assurer un enseignement-apprentissage efficace et afin d'avoir quelque chose à évaluer dans les épreuves d'accès. Ainsi donc, les décideurs ministériels décident d'évaluer tout en sachant qu'il n'y a rien ou très peu à évaluer. A ce propos, nous devons souligner qu'il y a une contradiction manifeste entre les objectifs à atteindre en B.U.P.-C.O.U., où l'on doit viser avant tout la communication orale (cf. I.1.2.2.3. et cf. I.1.2.3.), et le but de l'évaluation dans les épreuves d'accès: compréhension d'un texte écrit: les candidats doivent répondre à 5 questions portant sur le contenu informatif d'un texte court.

Pour conclure sur le statut des L.E.M. dans l'enseignement secondaire, nous voulons signaler que les L.E.M. sont très souvent l'objet de réflexion dans les moyens de communication qui ont un support écrit. En effet, il est très fréquent de trouver dans les journaux et dans les hebdomadaires d'information générale des articles consacrés à l'analyse de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. et partout on fait le même constat: "les L.E.M. sont sous-valorisées", "il y a un niveau insuffisant de maîtrise des L.E.M. en Espagne", "bon nombre d'espagnols passent leur vie à recommencer sans cesse l'étude d'une L.E.M.", "le système traditionnel d'enseignement, dépassé", etc... sont quelques-uns des titres que nous avons relevés.

D'après tout ce que nous venons d'exposer, nous pouvons conclure en disant que le statut des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U.

se trouve dans un piteux état. Et cela à plusieurs niveaux: par rapport aux autres matières de B.U.P.- C.O.U.; et par rapport aux attentes des élèves et aux résultats obtenus au bout du processus de l'enseignement-apprentissage. Qu'en est-il du statut du français en B.U.P.-C.O.U.? Nous allons focaliser notre regard sur son statut dans le chapitre suivant.

II.2. Le statut du français ...

Tout ce que nous venons d'exposer sur le statut des L.E.M. en B.U.P.-C.O.U. vaut aussi pour le français, le français étant l'une des L.E.M. qui est encore enseignée et apprise en B.U.P.-C.O.U. Cependant, nous allons regarder de plus près le statut du français, à partir de trois points de vue: celui des autorités éducatives, celui des actants (professeurs et élèves de B.U.P.-C.O.U.) et celui des statistiques. Ainsi espérons-nous dessiner plus nettement et d'une façon plus détaillée le statut actuel du français et les tendances d'évolution de son statut dans l'avenir proche.

II.2.1. ... selon les autorités éducatives (les lois en vigueur).

D'après les lois en vigueur, le français (avec l'anglais) se taille la part du lion par rapport aux autres L.E.M.. En

effet, le français est offert dans tous les lycées (I.B.) et dans la grande majorité, mais de moins en moins, des Collèges Privés de l'enseignement secondaire.

Si nous regardons en amont (du "côté de l'histoire" -cf. I.2.1.5.-), nous devons constater que le français a toujours été offert réellement par les établissements de l'enseignement secondaire et qu'il a toujours eu une place dans les programmes de ce cycle d'étude, malgré l'instabilité et les changements des plans et de la politique linguistique (cf. I.2.). Cependant, à l'heure actuelle et depuis une dizaine d'années, comme nous le verrons ci-dessous (cf. II.2.3.) et comme nous l'avons vu et dit à plusieurs reprises, le français perd inexorablement du terrain, du point de vue de l'offre et de la demande, dans les établissements d'E.G.B. et logiquement dans ceux de B.U.P.-C.O.U. Néanmoins, les lois en vigueur sont toujours les mêmes depuis 1970. Mais, et c'est un peu trop souvent le cas en Espagne, il semble que les lois soient faites pour être transgressées et/ou qu'on les accepte mais qu'on ne les applique pas.

Si nous analysons le statut du français à la lumière des orientations pédagogiques (cf. I.1.2.2.3.), on est obligé de constater que le processus d'enseignement-apprentissage s'est un peu trop égaré dans un passé révolu et qu'en conséquence le statut fonctionnel de l'enseignement du français laisse à désirer.

En effet, les objectifs terminaux y sont définis d'une façon trop générale et floue, sans tenir compte de la situation d'enseignement-apprentissage et sans jamais parler des agents de l'apprentissage: les élèves de B.U.P.-C.O.U. Il s'agit de "parler", "comprendre", "lire" et "écrire". D'autre part, il y a une contradiction entre ces objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires (à court terme) qui ne sont pas définis en termes de comportements linguistiques à avoir dans des situations concrètes de communication, mais en fonction du système linguistique à apprendre, qui soumet le processus d'enseignement-apprentissage à l'impérialisme de la langue et non pas aux besoins de communication et aux intérêts tout court des apprenants.

Le système linguistique à enseigner-apprendre (les contenus) est constitué par le "Français Fondamental 1er. et 2ème degrés", qui est distribué entre les trois années de BUP. En COU, par ailleurs, les contenus linguistiques ne sont pas négligés; cependant, on met l'accent sur les aspects culturels, sociaux, politiques et économiques de la société française. Ainsi donc, d'après les orientations ministérielles, les contenus linguistiques ont été fixés "a priori" en fonction de l'enquête sociolinguistique du F.F., c'est-à-dire en fonction du système linguistique, et non pas en fonction des actes de parole à réaliser dans des situations concrètes de communication. D'autre part, en COU, les contenus culturels ont aussi été fixés à l'avance, en fonction de la notion traditionnelle de culture (histoire, géographie,

littérature , etc...) et sans tenir compte des intérêts et des motivations instables des élèves de COU.

Dans ces orientations méthodologiques, on préconise une méthodologie "active" et "globalisatrice" de tous les contenus (linguistiques et culturels) de l'enseignement. Et pour cela, on propose des activités comme les "conversations", les "narrations", les "exercices structuraux", les "exercices de phonétique", les "dictées", les "rédactions", les "résumés", la "lecture de textes". Cependant, si nous regardons les manuels-méthodes utilisés, qui concrétisent les orientations ministérielles, nous arrivons à savoir ce que l'on entend par "méthodologie active". Il s'agit tout simplement de la méthodologie proposée par les méthodes audio-visuelles (M.A.V.) que nous avons décrites plus haut (cf. I.4.2.4.1.1.1. et I.4.2.5.1.1.).

Ces orientations méthodologiques, élaborées en 1975 (en 1978 pour le COU.), sont en retard. A cette date, en effet, on avait déjà procédé à une remise en cause des méthodes et de la méthodologie audio-visuelles et à une prise de conscience des vrais enjeux du processus de l'enseignement-apprentissage des L.E.M.: l'apprenant, ses besoins langagiers, ses motivations, ses intérêts, ses stratégies d'apprentissage, etc,... Et en conséquence, on avait commencé à repenser tous les éléments constitutifs de l'acte didactique en fonction de l'élément essentiel (l'apprenant). Cependant, ces orientations méthodologiques ont été élaborées après cette remise en cause,

comme si rien ne s'était passé dans le monde de la didactique des L.E.M. Et elles sont encore en vigueur, telles quelles, comme si le progrès de la didactique des L.E.M. n'étaient que du "bavardage" pour les techniciens et spécialistes du M.E.C. qui sont chargés, d'après les lois en vigueur, de la révision et de l'actualisation périodiques des plans et des programmes afin de les adapter aux nouveaux besoins.

En outre, il faut ajouter que le statut de l'enseignement -apprentissage du français, "a du plomb dans l'aile" pour une autre raison. En BUP et surtout dans la première et la seconde année, les contenus de l'enseignement sont les mêmes que ceux d'E.G.B. (cf. I.1.2.1. et cf. I.1.2.2.3.). Cette redondance est la reconnaissance explicite, de la part des autorités éducatives, de l'échec de l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le dernier cycle de l'enseignement obligatoire (les trois dernières années d'E.G.B.). Cette initiation ratée de l'enseignement-apprentissage du français ne peut contribuer à renforcer son statut et ne pouvait aboutir qu'à un enseignement-apprentissage décevant et décourageant au niveau de B.U.P.-C.O.U., provoquant un nouvel échec à la fin de ce cycle (cf. I.1.2.4.), reconnu par les autorités éducatives.

Si nous regardons en aval, "du côté du 'Projet de Réforme des Enseñanzas Medias'", le statut du français ne sera guère meilleur. Du point de vue quantitatif, rien ne sera fait: les tendances anglophiles seront à la hausse et les francophiles à

la baisse (cf. II.1. et II.2.3.). Cependant, un changement qualitatif s'est produit dans les nouvelles orientations pédagogiques (cf. I.5.3.). Celles-ci permettent d'avoir de l'espoir dans une amélioration du statut qualitatif de l'enseignement-apprentissage de la langue française. En effet, les nouvelles notions de la didactique des L.E.M. (apprenant, motivations, intérêts, besoins, objectifs fonctionnels, grammaire fonctionnelle-notionnelle, matériel non-monolithique, etc...) sont entrées en force dans les documents ministériels. Néanmoins, compte tenu de la façon dont l'expérimentation est réalisée (cf. I.5.4.), on peut craindre un avenir incertain du statut du français dans les "Enseñanzas Medias" (cf. I.5.6.): le fossé entre la théorie (les documents du Ministère) et la réalité de l'enseignement-apprentissage du français est trop grande et se creuse de plus en plus par manque de moyens et d'infrastructure.

D'après les documents du Ministère d'Education, nous pouvons affirmer que le statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française n'est pas très solide ni par rapport à l'autre L.E.M. qui est enseignée-apprise (l'anglais), ni par rapport aux autres matières de B.U.P.-C.O.U., ni finalement par rapport aux résultats obtenus (le "out-put"). Quel est son statut d'après les actants (professeurs et élèves) du processus d'enseignement-apprentissage? Nous allons l'explicitier dans le chapitre suivant.

II.2.2. ... Selon les actants (professeurs et élèves de B.U.P.-C.O.U.).

Le statut du français n'est guère meilleur selon les professeurs et les élèves de B.U.P.-C.O.U. Les informations qu'ils nous ont données, concernant les éléments constitutifs et fondamentaux de l'acte didactique, nous permettent de diagnostiquer plus concrètement l'état où se trouve le statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française. Ces nouveaux renseignements vont nous permettre de compléter et de préciser ce que nous venons d'explicitier ci-dessus (cf. II.2.1.)

Nous allons regrouper ces nouveaux renseignements sur le statut du français autour des éléments fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage: les professeurs, les élèves, les conditions de travail, le matériel, les contenus d'enseignement, la méthodologie utilisée, les objectifs visés et l'évaluation des résultats attendus. Ces éléments (systèmes) sont autant de "classes fonctionnelles" concourant à la finalité du processus, où chaque élément "n'a pas à détenir un pouvoir sur l'autre, mais à s'associer à lui pour que fonctionne harmonieusement l'ensemble" (310). Dans quelle

(310) Henri LABORIT, *La Nouvelle Grille. Pour décoder le message humain*, col. Liberté 2.000, éd. Robert Laffont, Paris, 1974, 121.

mesure tous ces éléments s'articulent, interagissent entre eux, pour rendre fonctionnel et opératif le statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française? Nous allons y répondre ci-dessous à partir des informations données par les actants.

Le professeur est un élément clé dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est le responsable de la mise en place d'une méthodologie en accord avec les objectifs à atteindre et avec les stratégies d'apprentissage des apprenants. D'autre part, il doit créer, dans le groupe-classe, les conditions pour permettre aux apprenants de progresser vers les objectifs. Mais, pour ce faire, il faut qu'il possède une solide formation en ce qui concerne les "savoirs" (connaissances pratiques et théoriques de la langue française; et connaissance de la culture française) et les "savoir-faire" (connaissances didactiques et pédagogiques). En réalité, cette solide formation n'a pas été acquise, en général, par les professeurs de B.U.P.-C.O.U. à l'Université (cf. I.1.2.2.4.1. et I.1.2.2.4.2.).

En effet, pour ce qui est de la formation scientifique initiale (les "savoirs") -cf. I.4.2.1.1.2.1.-, plus de la moitié des professeurs sont déçus par leurs études universitaires: en général, elles ne les ont pas préparés aux tâches qu'ils doivent accomplir au lycée. Cette déception a été provoquée, d'une part, par l'organisation du plan d'études des Départements de Philologie Française, où la spécialisation

en français est placée dans le 2ème. cycle, deux années durant; le premier cycle -pendant trois ans- étant consacré à l'étude d'U.V. sans rapport avec la spécialité (cf. I.1.2.2.4.1.). Cette organisation des études universitaires fait dire aux professeurs de B.U.P.-C.O.U. qu'ils n'ont pas reçu une spécialisation dans la langue et la culture française et qu'ils n'ont pas été préparés pour faire de la recherche. D'autre part, ils sont déçus par deux manques dans les programmes universitaires, où ne figurent pas deux U.V. qui sont jugées absolument nécessaires: "la pratique de la langue française" (51,2%) et "la pédagogie-didactique du français" (58,5%).

Pour ce qui est de la formation professionnelle (les "savoir-faire"), d'après 58,3% des professeurs, elle n'existe pas dans les Départements de Philologie Française. Cette formation doit être acquise dans les I.C.E. (cf. I.1.2.2.4.2.) au moyen du CAP (Cours d'Aptitude Pédagogique). Or, d'après la totalité des professeurs, cette formation n'est pas suffisante parce qu'elle est "théorique", "superficielle", une "comédie", "inefficace"; parce que les formateurs qui s'en occupent sont de "mauvais professeurs"; parce que le CAP "est une simple démarche administrative et une sinécure pour certains professeurs". Il faut préciser que les autorités éducatives elles-mêmes sont d'accord avec ces appréciations des professeurs (311) et qu'elles sont en train de mettre en place, à l'heure actuelle, un nouveau système de formation

professionnelle et de recyclage pour les professeurs (312) -
cf. I.5.5.-.

La formation continue (cf. I.4.2.1.1.2.2.), réalisée sans aucune aide de la part des autorités éducatives selon 50,9% des professeurs et fondée principalement sur des séjours, des cours et des stages à l'étranger (France) et sur la lecture personnelle de revues et de bibliographie spécialisées dans la didactique de langues, n'a pas comblé, d'après les professeurs, les lacunes de la formation initiale. De nouvelles actions, selon les professeurs, sont nécessaires afin d'adapter leur formation aux besoins de l'enseignement de la langue française: principalement dans les domaines de la "méthodologie-pédagogie-didactique", du "perfectionnement pratique en langue française" et de l'"échange d'expériences" entre professeurs.

(311) op. cit. in note nº 280-7, p. 7-38: *La Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado: Balance de una gestión.*

(312) • op. cit. in note nº 280-7, p. 39-66: *Los Centros de Profesores: características de la nueva política de formación permanente del profesorado.*

• Aussi faut-il souligner que les programmes des études universitaires vont être réformés dans les 4 prochaines années.

Ainsi donc, à l'heure actuelle, les professeurs de français eux-mêmes avouent que leur formation initiale et continue laisse à désirer pour assurer un enseignement-apprentissage efficace de la langue française.

Si nous écoutons les élèves de B.U.P.-C.O.U. (cf. I.4.2.2.1.3.), nous devons constater que la langue française n'a pas un grand prestige par rapport aux autres matières du plan d'études. Elle a le statut de "maria", c'est-à-dire de matière sans importance, pour la majorité d'entre eux (61,6%). Ce statut de "maria" évolue et se raffermi tout au long de l'enseignement secondaire: d'après le taux d'importance qui lui est attribué dans chaque année de B.U.P et en C.O.U., on a l'impression que plus les élèves se frottent au français plus ils sont déçus, plus ils constatent l'inutilité de cette matière et plus le statut de "maria" se consolide. Cette dévalorisation de la langue française, et en général des L.E.M., se manifeste dans les motivations qui les ont poussé à l'étudier. Ce sont le 'laisser-aller (ils l'avaient déjà étudiée en E.G.B.), la contrainte (c'était et c'est obligatoire), la facilité (elle est plus facile) et le souci de réussir les examens qui prennent largement le dessus.

Malgré cette dévalorisation dans le contexte scolaire et en contraste avec elle, il y a un intérêt extrascolaire pour la langue française qui se manifeste par l'assistance à des cours extrascolaires, par l'audition de cassettes (musique) et de la radio; par la communication en français avec des amis,

des voisins, de la famille, et par la lecture de publications périodiques (revues, journaux...). D'autre part, ils souhaiteraient voir des films français avec des sous-titres en castillan.

On a l'impression que les élèves de B.U.P.-C.O.U. ont un intérêt extrascolaire pour la langue française et, par contre, une indifférence dans le contexte scolaire. D'autre part, cette dévalorisation scolaire de la langue française contraste avec le pourcentage d'élèves (71,8%) qui croient qu'elle leur sera utile dans les études universitaires et dans leur futur professionnel (cf. I.4.2.2.1.4.). Finalement, comme nous le verrons plus loin (cf. II.3.), cette indifférence envers le français, contraste avec la demande sociale de L.E.M.

Si nous considérons le statut du français à partir des "conditions d'enseignement-apprentissage" (cf. I.4.2.3.), il devient encore plus sombre. En effet, il faut souligner tout d'abord que l'ensemble des professeurs de français ne s'occupent pas à plein temps de l'enseignement de la langue française. Des pourcentages importants de professeurs pratiquent le plurienseignement: ils doivent combiner l'enseignement du français avec celui d'une autre ou de quelques autres matières -jusqu'à quatre matières-. Il paraît difficile que ces professeurs puissent s'occuper convenablement de l'enseignement du français et des autres matières, compte tenu d'une autre variable qui complique encore plus les choses: le nombre d'élèves par classe. La

classe standard, et la plus commune, comporte entre 30 et 40 élèves. Ces classes, tellement chargées, ne peuvent être des endroits adéquats pour l'enseignement de la langue française, qui doit être axé sur la communication comme le recommandent les orientations ministérielles.

D'autre part, l'emploi du temps qui est alloué à la langue française, s'il est jugé satisfaisant dans les deux premières années de BUP, il est par contre considéré insuffisant en troisième année et en COU par la presque totalité des professeurs. Par ailleurs, même en 1ère. et en 2ème. années de BUP, les professeurs conditionnent leur appréciation positive sur l'emploi du temps à la réalisation de deux prémisses: que les élèves d'E.G.B. arrivent en BUP avec un bon niveau et que les classes soient moins chargées. Comme ces deux prémisses ne se réalisent pas, selon les professeurs, le "statut temporel" de la langue française n'est ni satisfaisant ni fonctionnel.

Finalement, nous devons signaler, pour avoir visité les salles de classe où ont lieu les cours de français, que l'espace-classe est géré selon le schéma de l'école traditionnelle: en général, les très nombreux élèves remplissent complètement l'espace-classe et sont placés en rangs successifs en face du maître. Cette distribution des élèves dans l'espace-classe ne peut être autre, vu leur nombre par classe. Cependant, on est obligé de reconnaître que cette distribution des élèves ne peut qu'aboutir à un apprentissage

réceptif et à une communication verticale (professeur-élèves), sur lesquels ne peut pas s'appuyer un enseignement-apprentissage axé sur "la communication" et sur une "pédagogie active".

Par contre, et en contraste avec tout ce que nous venons d'exposer, il faut souligner l'existence d'un élément qui favorise le statut du français: le "séminaire de français". La grande majorité des professeurs de l'enseignement public (87,1%) et la moitié de ceux du privé se réunissent périodiquement afin de fixer des objectifs, d'échanger des expériences, d'élaborer et de faire la sélection du matériel, de préparer les évaluations, etc...; en un mot, afin d'harmoniser et d'homogénéiser le double processus d'enseignement-apprentissage et ainsi le rendre plus efficace.

Néanmoins, malgré ces rapports professionnels, qui sont considérés nécessaires et fondamentaux dans n'importe quelle activité professionnelle et surtout dans l'enseignement, nous pensons qu'ils ne peuvent se traduire dans un renforcement du statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française, compte tenu des autres "conditions de l'enseignement-apprentissage". Ainsi donc, les professeurs ne profitent pas des "conditions matérielles minimales" pour assurer un enseignement-apprentissage efficace du français et logiquement son statut doit en subir les conséquences.

Si nous regardons du côté des contenus et du matériel qui leur sert de support, nous pouvons avancer que le statut du français est ancré dans un passé révolu et que les supports matériels ne sont ni très variés ni très nombreux.

Selon les professeurs de B.U.P.-C.O.U., il y a une pénurie de "matériel". Celui-ci est constitué fondamentalement de "méthodes-manuels" (cf. I.4.2.4.1.1.1.), conçus et fabriqués en Espagne et présentant une structure semblable à celle des M.A.V. classiques. Les manuels de COU, par contre, adoptent la forme de "dossiers pour le Niveau II". C'est presque exclusivement sur ces "manuels-méthodes" qu'est fondé l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Outre ce matériel de base (monolithique, rigide), les professeurs ne disposent pas de beaucoup d'autres supports didactiques: c'est la pénurie, le "manque absolu d'autre matériel". Il n'y a pas de budget suffisant et donc pas de canaux qui permettent de créer et d'alimenter une "banque de documents authentiques". Cependant, les professeurs constatent que les élèves, à partir de la 2ème. année de BUP et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, préfèrent travailler et sont plus motivés par les "autres matériels" que par les "manuels-méthodes".

Les contenus culturels et linguistiques véhiculés par le "matériel de base" (les manuels-méthodes) sont ceux des orientations ministérielles (cf. I.4.2.4.1.3.): le "FF. 1er.

et 2ème. Degrés", pour les contenus linguistiques ; thèmes et scènes de la vie quotidienne pour le BUP; et culture française (histoire, géographie et littérature, art...) pour le COU. Les contenus (linguistiques et culturels) ont été choisis en fonction de la langue à enseigner et de la notion traditionnelle de culture et non pas en fonction des besoins concrets de communication et des motivations extralinguistiques des apprenants. Dans ces conditions, ce n'est pas étonnant que les apprenants préfèrent travailler avec les "autres matériels" (c'est-à-dire "documents authentiques", variés, choisis par le professeur en fonction des demandes, des intérêts et des motivations des élèves) plutôt qu'avec les manuels-méthodes. D'autre part, ce n'est pas étonnant que les élèves eux-mêmes affirment qu'ils n'arrivent pas à comprendre et à parler, compte tenu que les contenus linguistiques ont été fixés en fonction du système linguistique et non pas en fonction de savoir-faire linguistiques dans des situations concrètes de communication. De leur côté, les professeurs eux-mêmes sont conscients des limitations et du caractère artificiel du matériel de base et des contenus. Et c'est pour cela qu'ils ont introduit dans leurs cours les documents authentiques et la lecture d'un livre (roman, conte) en COU et dans les dernières années de BUP.

Compte tenu du matériel utilisé et des contenus d'enseignement, nous pouvons donc affirmer que le statut du français est ancré dans un passé qui n'est plus de mise

aujourd'hui. A l'heure actuelle, l'apprenant est considéré roi et seigneur du processus d'enseignement-apprentissage; les contenus ne sont plus choisis en fonction de la langue uniquement; et l'on est plutôt pour un matériel modulaire, souple, fongible et renouvelable, qui s'adapte beaucoup mieux à l'apprenant et à un enseignement-apprentissage créatif (313).

Si nous regardons du côté de la méthodologie (cf. I.4.2.5.1.), mise en place par les professeurs, et du côté des objectifs (cf. I.4.2.6.1.) qu'ils visent avec leur enseignement, nous devons constater de nouveau que le statut du français est ancré dans un passé révolu. La méthodologie ainsi que les objectifs sont en harmonie et découlent de la nature du matériel de base, des conditions matérielles de travail et de la formation des professeurs.

En effet, à partir des activités (cf. I.4.2.5.1.1.) réalisées en classe, qui correspondent aux moments des unités didactiques des méthodes-manuels (série d'images, questions de compréhension, exercices scturaux, etc...), nous pouvons affirmer que la méthodologie utilisée est celle des méthodes

(313) cf.

- op. de R. GALISSON, cit. in note n° 257.
- op. de D. COSTE, F. DEBYSER, S. MOIRAND, cit. in note n° 192.

audio-visuelles classiques dont les hypothèses de base et les résultats ont été largement mis en cause (314). Par ailleurs, les activités qui auraient permis une expression simulée, personnelle et finalisée (exposés, jeux linguistiques, auditions, débats, dramatisations) ont des fréquences de réalisation très basses dans les classes de français.

Pour ce qui est des objectifs à viser et à atteindre, nous devons attirer l'attention sur la traduction erronée (c'est le cas des M.A.V. classiques) des "objectifs terminaux" (comprendre, parler, lire et écrire) en "objectifs à court terme". Ceux-ci, compte tenu de la structure des manuels et des activités réalisées, n'ont pas été définis en fonction des tâches à accomplir, des capacités à montrer, de comportements linguistiques à maîtriser dans des situations concrètes de communication, mais uniquement en fonction du système linguistique, objet d'étude. En conséquence, on peut dire que les objectifs visés se placent au niveau de la "compétence linguistique" et que, pour les atteindre, on met en place une "communication pédagogique" et une "communication métalinguistique", centrées sur la manipulation du code, qui ne peuvent pas conduire les élèves à une autonomie linguistique dans des situations concrètes de communication (315). En effet, le rôle joué par la langue française (cf.

(314) op. cit. in note n° 192 et 257.

(315) op. de S. MOIRAND, cit. in note n° 192.

I.4.2.5.1.2.), dans le processus d'enseignement-apprentissage (le français n'occupe pas une place primordiale comme langue véhiculaire dans la vie de la classe tout au long de BUP et même pas en COU.) et les moyens d'évaluation des connaissances (cf. I.4.2.5.1.3.) (avant tout est presque exclusivement contrôles sur table) appuient et confirment ce que nous venons d'affirmer.

Ainsi donc, à partir des réflexions de ce chapitre sur les éléments constitutifs de l'acte didactique, nous pouvons qualifier les objectifs terminaux, fixés par les autorités ministérielles, d'utopiques; et considérer les objectifs réels de l'enseignement-apprentissage comme insuffisants, décevants et décourageants aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

Cela nous conduit à la considération du statut du français en fonction des résultats obtenus à la fin de BUP-COU, c'est-à-dire de l'"out put" du processus d'enseignement-apprentissage (cf. I.4.2.7.). Compte tenu des variables dont nous venons de parler, on peut en déduire que les résultats ne peuvent être tout à fait satisfaisants, que les élèves de BUP-COU n'ont pas atteint les objectifs terminaux. Malgré un certain optimisme du côté des professeurs de BUP-COU, les élèves avouent qu'ils sont tout à fait déçus et de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française: ils ne sont pas capables d'interagir en français. De leur côté, presque la moitié des professeurs des Départements de

Philologie Française portent la même appréciation négative sur le niveau des candidats à s'inscrire dans lesdits Départements. Cependant, cette évaluation ne porte pas sur l'ensemble des étudiants de COU, mais sur les meilleurs élèves en français de BUP-COU, ceux qui aiment la langue et la culture française, ceux qui pensent que les études de langue française sont plus utiles que les autres études. Si les résultats ne sont pas satisfaisants dans le cas de ces étudiants, que peut-on penser du niveau atteint par les autres étudiants de COU, qui se sont orientés vers d'autres études supérieures?

L'optimisme des professeurs de BUP-COU, concernant ce que leurs élèves étaient capables de faire à la fin de COU, est contredit par la réponse qu'ils ont donné à la question n° 46 de l'enquête où nous leur demandions si l'enseignement-apprentissage du français était satisfaisant au niveau de BUP-COU. Il n'y a que 12,7% des professeurs pour qui l'enseignement-apprentissage soit satisfaisant. La grande majorité (83,6%) affirment sans ambages qu'ils est insatisfaisant (316). Et ils précisent même les raisons. Par ordre décroissant d'importance, ils signalent les suivantes: les élèves ne sont pas motivés, il y a trop d'élèves par classe et une pénurie de moyens, les méthodes sont archaïques,

(326) 3,6% n'ont pas répondu à la question n° 46. Voir questionnaire in Annexe n° 3.

à cause de l'EGB, la formation des professeurs est déficiente, l'emploi du temps est insuffisant, le français est une "maría", il y a trop de matières en BUP-COU, les professeurs ne sont pas motivés, etc... Ce sont des raisons qui coïncident tout à fait avec les points faibles que nous avons relevés dans notre recherche sur le statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française en BUP.COU.

Tout compte fait, d'après les informations des actants de l'enseignement-apprentissage sur les différents éléments de l'acte didactique (cf. I.4.), on est obligé de reconnaître que le statut du français en BUP-COU se trouve dans une situation délicate. Tout d'abord, parce qu'il se trouve dans un passé dépassé par rapport aux nouveaux progrès de la didactique de langues. Et d'autre part, parce qu'il ne peut pas profiter des conditions matérielles minimales, pour que l'enseignement-apprentissage soit efficace.

Ce statut de la langue française, dévalué du point de vue des éléments constitutifs de l'acte didactique va de pair avec sa dégradation statistique que nous aborderons dans le chapitre suivant.

II.2.3. ... selon les statistiques.

Depuis quelques années, les professeurs de français de BUP-COU font entendre leur voix à travers les journaux et les

revues hebdomadaires et dans les journées pédagogiques sur l'enseignement pour faire prendre conscience à la société espagnole et à leurs collègues de l'amplitude de la chute du français en Espagne au niveau d'EGB ainsi qu'au niveau de BUP-COU. On en parle beaucoup, mais il n'y a pas de statistiques officielles qui permettent de suivre et de mesurer l'évolution à la baisse de l'enseignement-apprentissage de la langue française au niveau de BUP-COU. Par contre, dans les statistiques officielles sur l'EGB, les élèves sont aussi classés selon la L.E.M. qu'ils ont choisie et qu'ils étudient.

Etant donné le manque de sources d'information concernant le BUP-COU, nous allons donc partir de l'analyse de statistiques se référant à l'EGB et nous allons faire de la prospective linguistique et formuler des hypothèses sur le statut de la langue française dans l'enseignement secondaire. Ensuite, nous compléterons ces données par des informations ponctuelles et partielles, fournies par des inspecteurs de français de BUP-COU et par les professeurs eux-mêmes.

L'enseignement de la langue française, dans les établissements scolaires extra-universitaires, n'est plus ce qu'il était dans les années soixante et début des années soixante-dix. A cette époque-là, le français avait un statut privilégié: il était pratiquement la seule langue étrangère moderne enseignée dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Par contre, aujourd'hui, le français est en perte de vitesse et il est en train d'être

remplacé par une autre langue, l'anglais, en EGB et en BUP-COU. Les statistiques sur l'EGB sont là pour le confirmer (cf. Tableau n° 48).

TABLEAU N° 48: ELEVES D'EGB, CLASSES SELON LA L.E.M. (FRANCAIS / ANGLAIS) (1) ET D'APRES LE TYPE D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE (NIVEAU NATIONAL).

	Enseig. Public		Enseig. Privé		Public+ Privé	
	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais
1977-78	67,4%	32,5%	44,6%	55,3%	57,5%	42,5%
1978-79	62,6	37,3	44,7	55,2	54,5	45,5
1979-80	60,6	39,3	40,7	59,2	51,8	48,2
1980-81	59,5	40,4	37,8	62,1	48,6	51,2
1981-82	56,0	43,9	33,9	66,0	46,2	53,8
1982-83	52,6	47,3	31,2	68,7	43,4	56,6
1983-84	47,7	52,2	26,9	73,0	38,7	61,3

SOURCE: Elaboration personnelle à partir des données officielles annuelles, publiées par le Cabinet de Statistiques du MEC sous le titre *La Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos.*

(1) Outre le français et l'anglais, d'autres langues étrangères modernes sont enseignées en EGB (allemand, italien, portugais). Cependant, ces langues sont étudiées par un pourcentage d'élèves qui n'atteint pas 1%.

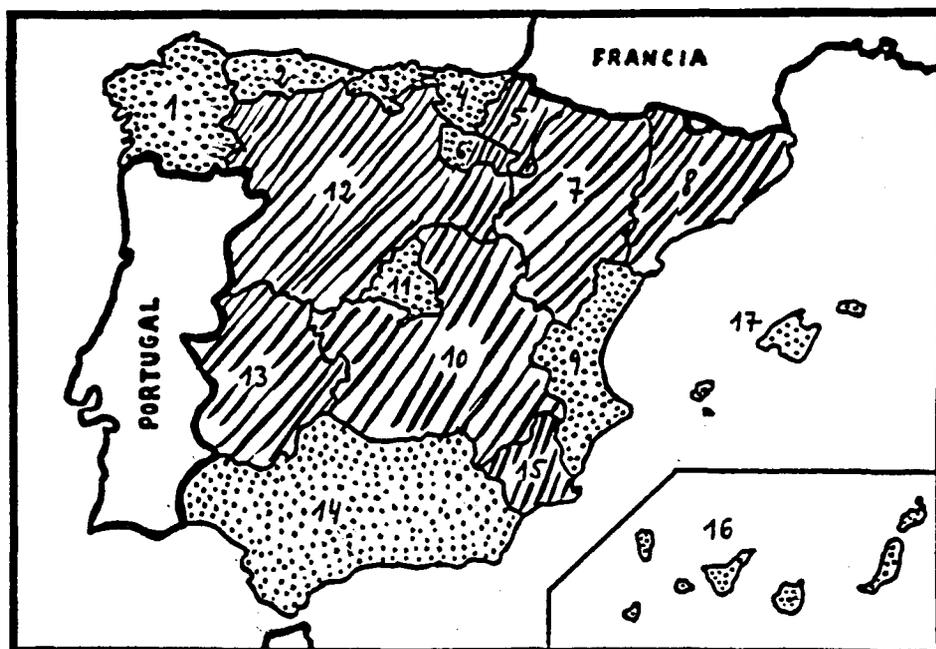
En effet, de l'année scolaire 1977-78 à celle de 1983-84, le français a perdu 18,8% des effectifs scolaires en EGB., en même temps que l'anglais a augmenté les siens dans le même pourcentage. L'année scolaire 1980-81 a été fatidique pour le statut statistique de la langue française. Cette année, le français a perdu la place de première L.E.M. apprise en EGB. (48,6% des élèves), qui est occupée dès lors par l'anglais (51,2% des effectifs en 1980-81). Cette évolution, à la baisse pour le français et à la hausse pour l'anglais, se produit à un rythme très rapide: en moyenne, 3,1% d'une année à l'autre. A ce rythme-là, si rien n'est fait pour enrayer le processus, avant la fin du siècle (année scolaire 1998-99), le français aura disparu d'EGB.

La baisse des effectifs pour le français est différente selon que l'on envisage le phénomène dans l'enseignement public ou dans l'enseignement privé. Dans ce dernier, la chute du français est beaucoup plus rapide et marquée. En effet, déjà en 1977-78, le français avait traversé la frontière du 50% des effectifs (44,6% exactement); par contre, dans le secteur public, il faut attendre encore 5 ans (l'année 1983-84) pour qu'il atteigne 47,7% des effectifs. D'autre part, alors que le français a perdu 19,9% des effectifs de 1977-78 à 1983-84, dans l'enseignement public, il n'a perdu que 17,7% dans le privé. Ces pourcentages -pris dans absolu- sont très proches; cependant, si nous retenons les pourcentages de départ (ceux de l'année 1977-78: 67,4%, dans le public; 44,6%, dans le privé), nous constatons que la dégradation du statut

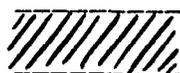
du français est plus grande dans l'enseignement privé que dans le public. Dans le privé, en 1983-84, le français n'était étudié que par 26,9% des effectifs; par contre, dans le public, il l'était encore par 47,7%. En outre, dans les deux secteurs d'enseignement, le rythme de dégradation du français, est rapide: plus de 3% d'une année à l'autre, en moyenne.

Dans cette chute de l'enseignement-apprentissage du français, il y a des variations régionales (cf. Annexe n° 5). Le cartogramme ci-dessous visualise la répartition géographique des élèves d'EGB, selon la L.E.M. (FRANCAIS/ANGLAIS) étudiée pendant l'année 1982-83. On peut y voir que, cette année-là, 9 Communautés Autonomes sur les 17 avaient déjà basculé du côté de l'anglais; il s'agit de Communautés situées dans la périphérie de l'Espagne: Galice (1), Asturies (2), Cantabria (3), Pays Basque (4), Pays Valencien (9), Andalousie (14), Iles Canaries (16), Iles Baléares (17) et Madrid (11). Une Communauté autonome (La Rioja (6)) est mathématiquement partagée entre le français et l'anglais. Dans les 7 autres Communautés: Navarre (5), Aragón (7), Catalogne (8), Castille-la-Manche (10), Castille-León (12), Extremadure (13) et Murcie (15), le français est encore majoritairement étudié par les élèves d'EGB. Cependant, d'une année à l'autre, les effectifs baissent inexorablement dans ces communautés.

**CARTOGRAMME N° 3: REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES ELEVES D'EGB
D'APRES LA L.E.M. (ANGLAIS / FRANCAIS)
ETUDIEE. (ANNEE SCOLAIRE 1982-83).**



NOTES:



Communautés Autonomes où le FRANCAIS est majoritaire



Communautés Autonomes où l'ANGLAIS est majoritaire.

SOURCE: élaboration personnelle à partir des données tirées des documents du "Centro de Proceso de Datos" du MEC (10.02.1984).

En partant de ces données et des tendances du français et de l'anglais en EGB, nous pouvons faire de la prospective linguistique concernant l'enseignement-apprentissage des L.E.M. et plus particulièrement du français en BUP-COU. Compte tenu que la presque totalité des élèves de BUP-COU (86%) justifient l'étude de la langue française dans l'enseignement secondaire "parce qu'ils l'avaient déjà étudiée en EGB" (cf. I.4.2.2.1.3.), il faut souligner tout d'abord l'importance capitale du choix qui est fait en EGB, car il détermine et implique le choix de la L.E.M. qui sera étudiée en BUP-COU. D'autre part, si comme nous venons de le voir, le français a été de moins en moins étudié en EGB dans les 15 dernières années et si le choix fait en EGB détermine la L.E.M. qui est étudiée en BUP, on doit en conclure que le français a perdu progressivement du terrain en BUP-COU et cela dans les mêmes proportions qu'en EGB. Ainsi donc, nous pouvons avancer l'hypothèse-conclusion qu'à l'heure actuelle le français n'est plus la première L.E.M. étudiée en BUP-COU et qu'il risque de disparaître si rien n'est fait pour l'empêcher.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse-conclusion, nous allons rapporter deux compléments d'information qui, même s'ils ne sont pas officiels, apportent de la lumière au statut statistique de la langue française en BUP-COU.

Le premier est constitué par le compte-rendu (317) d'une réunion de douze inspecteurs de français de BUP-COU. Dans ce compte-rendu, on présente les pourcentages des élèves de BUP-

COU qui étudiaient le français, dans l'enseignement public et privé de 10 académies, pendant l'année scolaire 1979-80. A cette date (Voir Annexe n° 5), dans quatre Communautés Autonomes (Pays Basque, Pays Valencien, Murcie et Madrid), le français avait déjà pris la deuxième place dans l'enseignement secondaire. Dans deux autres (Asturies et Castille-La Manche) le français était près du seuil de 50%. Dans les autres, les pourcentages des effectifs qui étudiaient le français se situaient dans la fourchette 57,9% (Galicie) et 67,2% (Aragon).

D'après ces pourcentages, on est loin de l'époque où le français était la seule L.E.M. enseignée dans l'enseignement secondaire. Il faut ajouter, comme dans le cas d'EGB, que les pourcentages des élèves qui étudiaient le français sont en général plus bas dans l'enseignement privé que dans le public. Il n'y a donc pas de contradiction entre ce complément d'information et notre hypothèse-conclusion précédente, d'autant moins qu'on peut lire dans le compte-rendu: "on constate que le français, comme matière à option pour nos élèves, est en train, en général, de perdre du terrain" (318).

(317) MEC, *Seminarios Permanentes de Inspectores de Bachillerato*, col. Documentos de Trabajo, n° 8, Madrid, 1981, p. 101-107.

(318) op. cit. in note n° 317, p. 104.

L'autre complément d'information est constitué par les données que nous avons recueillies nous-mêmes dans les "IXème. Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne" (319) (organisées sous le signe de la "situation du français") et que nous présentons dans le Tableau n° 49. Les données sont fragmentaires et discontinues: elles ne concernent pas tout le territoire espagnol (les données sur la Galice et les Iles Canaries n'ont pas été données) et elles ne se réfèrent pas aux mêmes années scolaires. Cependant, elles ne contredisent pas notre hypothèse-conclusion ni les données du compte-rendu de la réunion des inspecteurs de français de BUP-COU; elles les confirment plutôt. En effet, d'après les données du tableau, la disparition progressive de l'enseignement-apprentissage de la langue française en EGB a entraîné, quelques années plus tard, comme c'était prévisible, sa disparition progressive et inexorable en BUP-COU. Il y a déjà quelques années que le français n'est plus la L.E.M. la plus étudiée dans l'enseignement secondaire. Et le processus de sa disparition continue. Le rythme de dégradation statistique est un peu moins marqué qu'en EGB, mais il est tout de même très important: -2,1% par année dans le Territoire MEC; et -2,7%, en moyenne, dans les Communautés Autonomes possédant des compétences dans le domaine de

(319) Ces journées sont organisées par l'I.C.E. de l'Université Autonome de Barcelone, chaque année, pendant 4 jours, au cours du 2ème. trimestre.

TABLEAU N° 49: POURCENTAGES D'ELEVES DE BUP-COU, D'APRES LEUR REPARTITION GEOGRAPHIQUE, QUI ETUDIENT LE FRANCAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Territoire MEC(1)	-	-	40,2	38,1	-
Pays Basque	-	-	27,0	25,3	-
Catalogne	52,9	50,6	-	-	42,2
Pays Valencien	-	46,5	42,6	39,7	-
Andalousie	-	42,3	39,7	37,2	-
Galice	-	-	-	-	-
Iles Canaries	-	-	-	-	-

SOURCE: "IXème. Journées Pédagogiques sur l'enseignement du Français en Espagne", organisées par l'ICE de l'Université Autonome de Barcelone, Avril 1985.

(1) Le "territoire du MEC" comprend les Communautés Autonomes, autres que celles qui apparaissent dans le tableau.

l'enseignement. Il semble qu'en Catalogne la chute du français, soit un peu plus lente; cependant, les pourcentages évoluent dans le même sens que dans les autres communautés.

Devant le rythme et l'ampleur de ce phénomène et devant les effets réels dans l'emploi du temps des établissements de l'enseignement secondaire, il n'est pas étonnant que les professeurs de français soient alarmés et qu'ils envisagent leur avenir professionnel avec inquiétude; d'autre part, il n'est pas étonnant non plus que les organisateurs des "IXème Journées Pédagogiques" (1985), dont nous avons parlé, aient consacré 7 ateliers, suivis d'une table ronde et d'une synthèse en séance plénière, à la fin des Journées, à la disparition progressive et inexorable de la langue française dans le système éducatif espagnol.

Quelles ont été et sont encore les causes du phénomène de la chute continue et inexorable (car pas encore stabilisée) de l'enseignement-apprentissage de la langue française en BUP-COU en Espagne? Il semble que ce n'est pas du côté de la formation des professeurs, du matériel et de la méthodologie utilisés, des conditions matérielles, des objectifs et de l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage qu'il faut chercher l'explication du phénomène de la régression du français. Ces variables, d'une part, ne sont pas mises en avant par nos enquêtés. D'autre part, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, ces paramètres sont en gros les mêmes. Ainsi donc, l'analyse des éléments constitutifs de l'acte didactique ne permettent pas de justifier la dégradation statistique du statut du français en BUP-COU. Les causes, les raisons, il faut les chercher ailleurs (cf. Tableau n° 50).

**TABEAU N° 50: CAUSES DE LA DEGRADATION STATISTIQUE DE LA
LANGUE FRANCAISE DANS LE SYSTEME EDUCATIF
ESPAGNOL, D'APRES LES PROFESSEURS D'UNIVERSITE.**

• raison d'ordre économique et politique	85,1%
• discrimination et indifférence officielles(MEC)	40,7%
• la mode et la cécité de la société espagnole	22,2%
• l'image de la langue anglaise	96,2%
◦ langue des affaires, technique, communication internationale et voyages.....	46,1%
◦ langue pratique et utile.....	34,6%
◦ langue de la documentation scientifique	7,6%
◦ langue du cinéma et de la chanson	7,6%
◦ langue simple et facile	3,8%
• attitude de la France envers l'Espagne	11,1%
• décadence culturelle de la France	3,7%

Parmi elles, 96,2% de nos informateurs citent l'"image de la langue anglaise" dans la société espagnole, qui est perçue comme "la langue des affaires, de la technique, de la communication internationale et des voyages" (46,1%), comme "une langue pratique et utile" (34,6%); comme la "langue de la documentation scientifique" (7,6%); comme la "langue du cinéma et de la chanson" (7,6%); et finalement, comme une "langue simple et facile" (3,8%). Le contraire de tout ceci serait l'image du français dans l'Espagne d'aujourd'hui: langue de la

culture, qui n'est ni pratique ni utile, mais qui est, par contre, compliquée et difficile (320).

D'autre part, 85,1% des professeurs citent en plus des "raisons d'ordre économique et politique", en rapport avec les Etats Unis, comme les éléments déterminants de la montée de la langue anglaise et de la chute de la langue française. "Le poids économique et politique des U.S.A. est immense et la France ne pourra pas relever ce double défi. Cet impérialisme

(320) Ces images opposées sont très souvent relevées par ceux qui se sont penchés sur la régression du français. Voir,

- D. FREGOSI et M.T. VASSEUR, *Rapport de Mission effectué en Espagne du 10 au 24 novembre 1981*, Centre d'Education Permanente Internationale, Univ. René Descartes (Paris V).
- R. CALLEJA, *La lucha del francés por no ser la segunda lengua extranjera*, in *COMUNIDAD ESCOLAR*, n° 66, 22/28 Juillet, 1985, p. 15.
- C. AMIGO, *Retraso constante del francés en España*, in *EL PAIS EDUCACION*, n° 73, 22.11.1983, p. 5.
- M.J. BERASAIN et alii, *El francés, un idioma arrinconado*, in *EL PAIS EDUCACION*, 21.01.1986, p. 6.

s'appuie surtout sur la langue anglaise. [Carl] tout ce qui arrive de l'extérieur dans notre pays est en anglais: films, feuillets T.V., chansons, restauration (fast food), habillement, loisirs, armes, etc....", précise l'un de nos interlocuteurs.

Une autre cause, dont nous avons déjà parlé (cf. I.4.2.2.1.3. et cf. II.2.2.) est constituée, d'après 40,7% des professeurs, par la "discrimination et l'indifférence du MEC" envers la langue française. Cela se manifeste, tout d'abord, dans "le fait illégal de ne pas offrir l'option entre deux L.E.M. dans les Collèges Privés de BUP-COU à cause des critères de rentabilité économique et d'un suivisme aveugle de la mode du moment. [Et d'autre part, dans] le vide légal qui oblige les établissements d'EGB [Publics et Privés] à offrir aux élèves la possibilité de pouvoir choisir entre deux L.E.M.", peut-on lire dans le compte-rendu du séminaire d'inspecteurs de français de BUP-COU (321). Cette discrimination et indifférence ministérielles, renforcées par "la mode et la cécité de la société espagnole" selon 22,2% des professeurs, font que le français soit de moins en moins ou pas du tout offert en EGB et logiquement qu'il disparaisse progressivement de BUP-COU.

(321) op. cit. in note 317, p. 104.

Finale-ment, deux autres raisons sont données par des pourcentages plus petits de professeurs. En premier lieu, l'"attitude de la France envers l'Espagne" (11,1%) qui s'est manifestée négativement dans le cas du terrorisme basque, dans les problèmes des pêcheurs du Nord de l'Espagne, dans les attentats contre les poids lourds transportant des produits espagnols, dans les négociations pour l'entrée de l'Espagne dans la Communauté Européenne, etc... Cette attitude française, selon bon nombre d'élèves de BUP-COU, a contribué à créer en Espagne un sentiment "antifrançais", une image des français pas très flatteuse ("racistes", "orgueilleux", "arrogants", "effrontés", ce sont quelques-uns des adjectifs qui ont été utilisés pour les qualifier) et un mépris pour la langue française, d'autant plus - précisent-ils- que "les français n'apprennent pas le castillan". En outre, 3,7% des professeurs justifient la décadence du français en Espagne par la "décadence culturelle de la France".

Nous croyons que toutes ces images (de la France, des français, et de la langue française), en opposition aux nouveaux produits, valeurs et images "made in U.S.A.", plus le problème structural du système éducatif espagnol (non-offre d'un choix réel de L.E.M. en EGB et dans les établissements privés de BUP-COU) sont à l'origine de l'évolution négative de la langue française dans le système éducatif espagnol. Cependant, poser le problème uniquement dans ces termes et surtout en mettant l'accent sur la "discrimination et l'indifférence" ministérielles, comme c'est très souvent le

cas, c'est rester à la surface. C'est faire une analyse partielle et partisane du statut du français en BUP-COU, dont le but est d'arrêter et/ou de remonter le processus en vue d'assurer leurs postes de travail (professeurs) et la présence française (autorités françaises) dans le système éducatif espagnol, sans se poser de questions sur le "out put" de l'enseignement-apprentissage.

En effet, il suffit d'énoncer quatre vérités de La Palice, pour se rendre compte du caractère partiel et partisan de cette interprétation:

1. Depuis quelques années, il y a une baisse constante de la demande-offre de l'enseignement-apprentissage du français en EGB et en BUP-COU.
2. En même temps, s'est produite une montée progressive de la demande-offre de l'anglais, qui remplace le français dans ces niveaux éducatifs.
3. Or, que les élèves choisissent et étudient le français ou l'anglais en EGB-BUP-COU, ils ne maîtrisent, en général, aucune des deux langues à la sortie du lycée (cf. I.4.2.7.1.).
4. D'où la non-satisfaction des besoins en L.E.M. dans le système éducatif et donc la prolifération et le succès des cours de langue des Instituts Français, des

Alliances Françaises, des British Councils, des Instituts Goethe, des Instituts Italiens, des "Escuelas Oficiales de Idiomas" (E.O.I.), des "académias" (écoles privées de langues), comme nous le verrons dans le chapitre suivant (cf. II.2.3.).

A partir de la 3ème. et de la 4ème. constatations, on est obligé d'admettre que le salut de la langue française et des autres L.E.M. -l'anglais compris- étudiées dans le système éducatif espagnol ne se trouve pas, dans un premier temps et uniquement, comme on l'entend très souvent, dans une redistribution (et/ou élargissement -introduire une 2ème. L.E.M. dans le système éducatif) du marché linguistique d'EGB-BUP-COU entre le français, l'anglais et les autres L.E.M. En effet, à quoi cela peut-il servir, par exemple, d'assurer l'enseignement de l'anglais et du français en EGB.-BUP-COU si, à la sortie du lycée, les élèves, en général, ne sont pas capables de les utiliser (cf. I.4.2.7.1.)? Car, s'ils veulent maîtriser les L.E.M. (ils le disent -cf. I.4.2.2.2.3.- et ils le font -cf. II.2.3.-), ils doivent suivre un enseignement extrascolaire. La logique et le bon sens commanderaient ou bien la suppression pure et simple des L.E.M. du système éducatif, compte tenu des résultats, et de les confier aux institutions qui en font un enseignement efficace ou bien l'analyse "systémique" de l'échec actuel dans le processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M., afin de trouver des solutions efficaces qui conduisent à des meilleurs résultats.

Nous pensons donc qu'il faut absolument tenir compte de tous les "éléments du processus d'enseignement-apprentissage" des L.E.M. afin de le rendre opératif et fonctionnel. Dans ce sens, nous croyons que le véritable enjeu, à l'heure actuelle, n'est pas celui de la disparition de la langue française du système éducatif espagnol, mais plutôt la nécessité impérieuse de trouver le "Nord" pour les L.E.M., c'est-à-dire, de définir, d'explicitier leur fonction, leur rôle aussi bien scolaire que social dans le contexte précis de cette fin de siècle et dans le nouveau contexte d'une Espagne faisant partie d'une Europe multilingue. Si l'on aborde la situation du français dans cette perspective (cf. IIIème. partie de notre thèse), son salut statistique et fonctionnel sera assuré ainsi que celui des autres L.E.M., dont les résultats sont décevants et pour les professeurs et pour les élèves, qui doivent suivre des cours de langue en dehors de l'institution scolaire officielle, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, afin de satisfaire leurs besoins en L.E.M.

II.3. Y a-t-il ou n'y a-t-il pas de demande sociale de L.E.M.?

Compte tenu du statut des L.E.M. (cf. II.1.) et plus particulièrement de celui de la langue française (cf. II.2.1.; II.2.2. et cf. II.2.3.) dans le système éducatif espagnol, on pourrait être tenté de croire qu'il n'y a pas de demande sociale en Espagne en ce qui concerne l'apprentissage du français et des autres L.E.M., à l'exception de l'anglais qui

est en train de devenir la seule L.E.M. étudiée en EGB-BUP-COU. D'autre part, compte tenu que le système éducatif, né de la Réforme de 1970, vise l'adaptation de l'éducation aux nouveaux besoins de la société espagnole (cf. I.1.1.) et compte tenu que les établissements scolaires de l'enseignement primaire (E.G.B.) focalisent l'offre linguistique sur l'anglais, provoquant ainsi la même focalisation en BUP-COU, l'on pourrait penser qu'en effet la société espagnole ne demande que l'enseignement d'une seule langue étrangère et que cette langue c'est l'anglais. Pourtant, penser et croire cela serait une erreur. La véritable demande sociale est fort différente de celle qui est présentée par le système éducatif.

Il suffit de regarder le marché linguistique extra-scolaire pour se rendre compte de l'ampleur de la demande de L.E.M. En effet, il faut signaler, tout d'abord, la présence d'institutions officielles étrangères dans les principales villes d'Espagne: les Instituts Français et les Alliances Françaises, pour le français; les Instituts Britanniques et les Instituts d'Etudes Américaines pour l'anglais; les Instituts Goethe, pour l'allemand; les Instituts Italiens, pour l'italien. D'autre part, il est nécessaire de souligner l'existence des "Escuelas Oficiales de Idiomas" (E.O.I.) qui se trouvent dans 14 villes de l'Etat espagnol (année scolaire 1985-86) et qui s'occupent uniquement de l'enseignement des L.E.M.



Dans ces Institutions Etrangères et dans les E.O.I., d'après les statistiques que nous avons consultées, on trouve, en général, 4 grands types de publics, dont la proportion varie selon le type d'établissement et son implantation.

1. *Un public de jeunes:*

Ce public est constitué d'élèves d'EGB-BUP-COU et d'étudiants universitaires (42,7% dans l'Institut Français de Bilbao; 87,2% dans l'Alliance Française de Léon; par contre il n'y en a aucun dans l'Institut Français de Madrid). Pour les élèves d'EGB-BUP-COU, ces cours extra-scolaires de français constituent un renforcement de la langue étudiée à l'école (c'est le cas de 12% dans l'Institut de Bilbao et de 24,7% de l'Alliance française de Léon) mais pas toujours. En effet, à l'Alliance de Léon, pour 21,5% des élèves, le français s'ajoute à l'anglais qu'ils étudient dans l'institution scolaire d'EGB-BUP-COU. D'une part, il semble que, pour une partie importante du "public jeune", l'apprentissage supplémentaire du français, soit une garantie pour l'avenir. D'autre part, sans écarter la motivation précédente, une autre partie est constituée d'enfants de migrants de retour qui ne veulent pas perdre ce lien avec les amis et la famille qui sont restés en France.

2. *Un public enseignant,* constitué de professeurs assurant l'enseignement du français dans les établissements d'EGB-BUP-COU (8,4% dans l'Institut Français de Bilbao; 3,2% dans l'Alliance de Léon; et 24,3% de l'Institut Français de

Madrid). Ceux-ci cherchent dans ces cours un complément de formation (voire une formation complète) en français.

3. *Un public exerçant une activité professionnelle*, constitué principalement d'"employés et de fonctionnaires" (19,5% à l'Institut de Bilbao; 7,5% à l'Alliance de Léon; 54,9% à l'Institut de Madrid). Cependant, il est composé aussi de "cadres et de professions libérales" (9,7% à Bilbao et 19,2% à Madrid).

4. *Un public sans profession* (les femmes au foyer): c'est le public le moins nombreux; et il est sans motivations directement utilitaires (5,2% à Bilbao et 2,1% à León).

Compte tenu des 4 types de publics et des pourcentages respectifs que nous venons de présenter, nous pouvons affirmer que leurs motivations pour apprendre le français, sont avant tout utilitaires (réussir les examens, avoir plus de chance dans la quête d'un emploi, entretenir la langue de l'enfance et maintenir le lien avec ceux qui sont restés en France, dans le cas du public jeune; compléter la formation initiale pour être plus efficaces à l'école, dans le cas du public enseignant; avoir un instrument de travail, dans celui du public exerçant une activité professionnelle. Cependant, ces motivations sont renforcées par d'autres qu'on peut qualifier de non-utilitaires: "le goût pour les langues et le désir de continuer à pratiquer le français" (25% à Bilbao; 28,9% à

León) et la "sympathie pour la culture et la langue française" (25% à Bilbao; 50,5% à León).

Très en rapport avec les motivations utilitaires sont les attentes des publics. Pour ce qui est du public de l'Alliance Française de Léon, il désire avant tout arriver à communiquer à l'oral (93,5%) et à l'écrit (74,1%). La culture française, par contre, est beaucoup moins désirée (5%). Il faut souligner à ce propos que plus de la moitié (59,1%) affirment qu'ils ne peuvent ou qu'ils n'ont pas pu satisfaire ces besoins dans les cours d'EGB-BUP-COU.

Dans toutes ces institutions étrangères, on fait la queue au début de chaque année scolaire afin d'avoir une chance de s'inscrire et de pouvoir satisfaire ses besoins en L.E.M. Cependant, ce sont les E.O.I. les centres les plus demandés (322).

(322) Sur les E.O.I., voir les suppléments d'EDUCACION de *EL PAIS* suivants:

- nº 113, 16 Octobre 1984, p. 8: "*En España nos pasamos la vida empezando a estudiar inglés*". Et "*Los idiomas como alternativa*".
- nº 183, 6 Mai 1986, p. 1 et 2: "*Las escuelas de idiomas, una reforma que no llega*".

En effet, à cause des taxes d'inscription (1.000 Pesetas, l'année 1984-85), chaque mois de septembre, les "Escuelas Oficiales de Idiomas" sont assiégées et elles font l'objet de la une des journaux et de la TV. qui portent témoignage des veillées nocturnes que, pendant plusieurs jours, sont obligés de faire les candidats à l'inscription. Depuis 10 ans, la demande auprès des E.O.I. est tellement grande (de l'ordre de 40 à 50% d'augmentation d'une année à l'autre) qu'elles sont complètement débordées. Pendant l'année 1985-86, on estimait à 200.000 le nombre d'inscrits dans les 14 E.O.I. A cause de cette demande massive, le Ministère de l'Education a créé 5 nouvelles écoles pour l'année 1986-87. D'autre part, l'initiative privée, qui s'est rendue compte de l'existence non pas d'un marché potentiel mais d'un marché bien réel, s'est lancée dans la création de "academias de idiomas" (écoles privées de langues) qui pullulent dans tout le pays.

Par rapport aux institutions officielles étrangères qui n'offrent qu'une seule langue, les E.O.I. et les "écoles privées de langue" en offrent une grande variété. Par exemple, les E.O.I. de Madrid et de Barcelone en offrent 10. Les autres, situées dans des villes plus petites, et les écoles privées de langues n'offrent pas un éventail aussi vaste. Cependant, le français, l'anglais et l'allemand sont offerts partout. Parmi toutes les L.E.M., si nous prenons comme exemple l'E.O.I. de Madrid, où il y avait 40.000 inscrits pour l'année scolaire 1984-85, celles qui sont le plus convoitées sont l'anglais (53% des inscrits), suivi du français (25%) et

de l'allemand (10%); les autres sont étudiées par de petits pourcentages d'étudiants (323).

A ces institutions officielles étrangères, aux E.O.I. aux très nombreuses "écoles privées de langues", il faut en ajouter d'autres afin de souligner encore plus l'énorme demande en L.E.M. dans la société espagnole.

Tout d'abord, nous devons nous référer à l'enseignement étranger en Espagne, c'est-à-dire aux institutions officielles étrangères qui offrent l'enseignement primaire et secondaire de leurs pays respectifs. Il s'agit du Lycée Français, du Lycée Italien, du Collège Britannique et Allemand (324); et des collèges de certains ordres religieux, d'origine étrangère. En 1984-85, il y en avait 50 institutions

(323) Italien (500 étudiants); russe (500); arabe (200); japonais (200); portugais (100) et roumain (100). Données tirées de *EL PAIS EDUCACION*, n° 113, du 16 Octobre 1984.

(324) Voir à ce sujet les suppléments d'EDUCACION suivants du journal *EL PAIS*:

- n° 92, 3 Avril 1984, p. 4-5: *La enseñanza extranjera en España.*
- n° 182, 29 Avril 1986, p. 1,3,4, et 5: *Estudiar en otro idioma.*

officielles étrangères qui faisaient valoir le "Real Decreto" du 12 Mai 1978. Ce nombre d'établissements étrangers est insuffisant pour satisfaire les demandes des familles souhaitant une éducation bilingue pour leurs enfants. Tous ces centres sont très demandés, malgré le prix très élevé des inscriptions, parce qu'ils offrent un enseignement de qualité, parce qu'ils sont bien équipés et parce que les élèves terminent leurs études secondaires ayant la maîtrise réelle de 2 ou 3 L.E.M. Cependant, les plus demandés, donc les plus nombreux et ceux qui ont le plus grand nombre d'élèves, sont les Lycées Français, avec 9 centres (325) en 1985-86 et plus de 10.000 élèves; et les Collèges Britanniques dont les demandes sont tellement nombreuses qu'ils doivent refuser 2 demandes sur 3. Ensuite viennent le Collège Allemand (Madrid) avec 1.700 élèves; et le Lycée Italien (Barcelone) avec 832 élèves. De nouveau, comme dans le cas des E.O.I., nous constatons la place privilégiée de la langue et de l'enseignement français, qui sont très demandés, après l'anglais, dans les différentes régions d'Espagne.

D'autre part, il faut citer un nouveau type de centre qui offre le "Baccalauréat International" et qui a de l'avenir, paraît-il, dans le nouveau contexte de l'Espagne dans la Communauté Européenne. A l'heure actuelle (1985-86) il n'y a

(325) Madrid, Barcelone, Valence, Alicante, Murcie, Málaga, San Sebastián, Bilbao et Saragosse.

que 8 centres: 4 à Madrid, 3 à Barcelone et un autre à Valence. D'après M.J. GUILLEN, directeur du Collège VIARO (Barcelone), le succès du Baccalauréat International réside dans le fait que les "familles veulent que leurs enfants apprennent très bien des langues parce qu'elles sont conscientes qu'il est très difficile d'avoir du succès dans beaucoup de professions sans connaître des L.E.M." (326). Encore une fois, ce n'est pas l'anglais mais les L.E.M. celles qui provoquent -parmi d'autres causes- une attirance vers un enseignement qui s'appuie sur un bi- ou trilinguisme et qui offre aux élèves de nouvelles perspectives scolaires et professionnelles.

Finalement, on doit souligner que cette demande grandissante des L.E.M. s'est manifestée et se manifeste encore dans l'offre de cours de langue à la TV. ("Follow Me", pour l'anglais; "Avec Plaisir", pour le français) et dans la publicité à la TV pour de nouvelles méthodes (327) -anglais, français, allemand-, qui sont vendues dans les kiosques à journaux.

(326) *EL PAIS EDUCACION*, nº 149, 10 Septembre 1985, p. 8: "*El bachillerato internacional facilitará el ingreso en las universidades de la C.E.E.*"

(327) Editées par Planeta-Agostini, Barcelona, 1986.

A partir de l'exposition, que nous venons de faire sur les différentes modalités de satisfaire les besoins grandissants en L.E.M. de la part de la société espagnole, on peut affirmer que la politique linguistique, mise en place par la L.G.E., ne répond ni aux attentes ni aux souhaits ni aux besoins de l'Espagne d'aujourd'hui. La société espagnole, dans son ensemble, et surtout les jeunes, ont soif de L.E.M. et pas seulement d'une seule langue étrangère (l'anglais), comme on pourrait le déduire de la politique linguistique réelle du Ministère en EGB-BUP-COU. En outre, on doit constater que le projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", qui va informer le système éducatif dans les quatre prochaines années, ne permettra pas d'adapter le système éducatif aux besoins en L.E.M. de la jeunesse espagnole, comme nous l'avons signalé plus haut (cf. I.5.3.). En effet, d'une part, il paraît que le Ministre de l'Education a misé tout sur la carte de l'anglais, car il pousse les professeurs de français à se recycler en anglais en leur proposant une année sabbatique pour le faire (328). D'autre part, et c'est le cas du Gouvernement de la Generalitat de Catalogne, il y a des campagnes multimédias officielles qui visent à inciter les jeunes à apprendre des L.E.M. Cependant, le même Gouvernement ne met pas en place une politique linguistique qui permette de satisfaire

(328) *COMUNIDAD ESCOLAR*, nº 97, 21/27 Avril 1986, p. 13: "Se convocan licencias por estudios en BUP y FP".

les besoins linguistiques qui sont bien réels, comme nous venons de le voir, et qu'il a ravivés par la publicité.

En face de l'énorme demande de L.E.M. de la société espagnole, on a l'impression qu'il n'y a pas de volonté politique de la part des autorités éducatives de prendre le taureau de la politique linguistique par les cornes (cf. I.5.). Cela suppose que l'on fasse appel aux deniers publics. Or, les bonnes idées se sont très souvent écrasées contre ce mur. Cela a été le cas de la Réforme de 1970 et cela risque d'être le cas de la nouvelle Réforme des "Enseñanzas Medias" et plus particulièrement de sa politique linguistique si on ne change pas de cap.

"Il faut certes interroger l'histoire pour y trouver des leçons et y redécouvrir des solutions longtemps oubliées. Mais le passé ne sera jamais une espérance: on ne regarde pas devant soi dans un rétroviseur".

Jean DORST

Cité par Louis-Jean CALVET dans *Le Français dans le Monde*, n° 171, Août-Septembre 1982, p. 6.

**III. TROISIEME PARTIE: POUR UN
STATUT FONCTIONNEL ET OPERATIF
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS
ET DES LANGUES ETRANGERES
MODERNES EN B. U. P. - C. O. U.**

Dans la première partie de notre thèse, nous sommes parti "à la recherche du statut de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU", et nous avons exploré 5 pistes.

Ensuite, dans la deuxième partie, -compte tenu des données et des informations recueillies au cours de notre quête et que nous avons présentées dans la première partie-, nous avons essayé de dresser un bilan-diagnostic sur le statut du français et, en général, des L.E.M., dans l'enseignement non-universitaire en Espagne. La conclusion à laquelle nous sommes arrivé n'est pas rassurante pour ce qui est de l'avenir de l'enseignement-apprentissage de la langue française en BUP-COU: la langue française jouit d'un statut de "longue maladie", qui s'aggrave inexorablement et dramatiquement au fur et à mesure que le temps passe. En effet, nous avons constaté, d'une part, qu'il y a, dans l'enseignement non-universitaire, une évolution à la baisse de l'enseignement-apprentissage de la langue française; cette évolution se produit à un rythme très rapide et elle risque de faire disparaître le français des établissements d'EGB-BUP-COU, dans les prochaines années. D'autre part, nous avons constaté que les résultats du processus d'enseignement-apprentissage qu'on escomptait laissent à désirer: après 7 ans d'étude de la langue française (3 ans en E.G.B.; 4 ans en BUP-COU), les élèves, en général, ne sont pas capables d'interagir en français dans des situations concrètes de communication.

"Penser globalement, agir localement" (329). Nous avons été guidé par la première partie de ce principe dans les 2 premières parties de notre thèse afin de "comprendre" (dans le sens étymologique de "prendre ensemble") les différents éléments (sous-systèmes) qui déterminent le statut de l'enseignement-apprentissage de la langue française en BUP-COU.

Pour que ces résultats ne se perpétuent pas et pour que le français et les langues étrangères modernes aient la place qui doit être la leur dans l'enseignement non-universitaire officiel, nous allons essayer "d'agir localement" dans la troisième et dernière partie de notre thèse en proposant un certain nombre de changements afin de contribuer à la mise en place d'une "véritable politique linguistique des langues étrangères modernes en Espagne" (cf. III.1.) et à "un renouveau de l'enseignement-apprentissage du français en BUP-COU" (cf. III.2.).

Il nous semble que le "POUR", prospectif, du titre de cette troisième partie nous mettra à l'abri de synthèses hâtives, tout en permettant que la réflexion et le débat s'engagent au niveau des professeurs, de l'Administration, des associations de professeurs de langues et de parents d'élèves,

(329) René DUBOS, cité par Joël DE ROSNAY in *Les chemins de la vie*, éd. du Seuil, col. Points, Paris, 1983, p. 7.

voire des élèves, en impliquant aussi tous les intéressés, de près ou de loin, par l'acte didactique de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

III.1. Pour une véritable politique linguistique de l'enseignement-apprentissage du français et des L.E.M. en Espagne.

Le "renouveau de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU", dont nous parlerons dans le chapitre suivant (cf. III.2) ne pourra pas se concrétiser si, tout d'abord, une véritable politique linguistique n'est pas élaborée et mise en place. Cette politique linguistique doit s'appuyer, en premier lieu, sur une prise de conscience, de la part des autorités éducatives, des résultats actuels du processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M. et de l'importance fonctionnelle des L.E.M. dans l'avenir scolaire, professionnel et social des jeunes espagnols. Et, d'autre part, elle doit se traduire dans une "volonté politique" pour dégager le budget qui permette de la mener à bien.

En effet, outre l'échec du processus d'enseignement-apprentissage de la langue française et la frustration permanente de leurs agents (professeurs et élèves de BUP-COU) dont nous avons dressé le constat, personne ne nie aujourd'hui l'importance de l'apprentissage des L.E.M. dans un monde soumis à des bouleversements scientifiques et techniques

constants et profonds; dans un monde qui répose de plus en plus sur les valeurs de "vitesse" et de "communication", entendues comme le déplacement rapide des personnes et des informations dans l'espace planétaire; dans un monde où les "loisirs" prennent de plus en plus de place et parmi lesquels les T.V. nationales et étrangères; dans un monde où les voyages ont une place d'honneur.

A ces changements, communs à tous les pays développés de la planète, il faut en ajouter d'autres, qui sont caractéristiques de l'Espagne, pour souligner encore davantage l'importance de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. dans le contexte espagnol.

Il faut faire référence, en premier lieu, au tourisme, "devenu la première industrie nationale, [quil] attire chaque année davantage de clients à qui l'Espagne vend en devises son soleil et ses paysages" (330). Les prévisions pour l'année 1987 indiquent que plus de 47 millions des visiteurs étrangers sont attendus. Dans les prochaines années, ce chiffre va s'accroître rapidement, compte tenu que les "Jeux Olympiques-92" de Barcelone et la "Foire Mondiale-92" de Séville (pour commémorer le 500^e. anniversaire de la découverte de l'Amérique) vont être les vitrines qui feront connaître,

(330) Entrée "Espagne", in *Encyclopaedia Universalis*, Vol. 6, p. 533, première colonne.

encore davantage, l'Espagne sur toute la planète. Dans ces conditions et avec ces perspectives, il est clair que la maîtrise des L.E.M. contribuerait à améliorer l'accueil et à rendre plus agréable le séjour de ces millions de touristes, en même temps qu'on perfectionnerait l'image de marque de l'Espagne dans le monde. D'autre part, si depuis la fin des années 60 l'Espagne est le pays touristique par excellence de l'Europe, par contre il faut aussi souligner que, depuis quelques années, les espagnols sont de plus en plus nombreux à passer leurs vacances à l'étranger.

En deuxième lieu, il faut mettre l'accent sur le rôle politique, culturel et économique que l'Espagne veut jouer dans le monde depuis la mort de Franco (1975) et surtout après son entrée dans la Communauté Européenne (1986). Connaître et mieux parler les langues de ses interlocuteurs peut largement y contribuer. En plus, si les autorités espagnoles veulent que le "Titre 3 du Traité de Rome" (le droit de circulation et d'établissement dans toute l'Europe pour tous les européens) soit une réalité, elles ne peuvent que faciliter et encourager l'enseignement-apprentissage des L.E.M., qui est la condition "sine qua non" d'assurer la mobilité des professionnels et des travailleurs à l'intérieur des frontières de la Communauté Européenne.

En troisième lieu, il faut faire référence au "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'" (cf. I.5.) du Ministère de l'Education et de la Science, qui va réorganiser

l'enseignement secondaire dans les prochaines années. L'un de ses principes directeurs est celui de "mettre en place un nouveau mode d'apprentissage [dans lequel] il ne s'agit pas seulement d'accumuler de l'information, mais d'apprendre à apprendre, de développer des critères pour choisir et analyser l'information" (331), dans lequel "il faut renforcer le développement polyvalent des élèves [car] le rythme de l'innovation technologique met en question tout enseignement qui s'appuie sur la spécialisation pour des tâches concrètes" (332). Quels meilleurs instruments pour apprendre à apprendre et pour renforcer le développement polyvalent des élèves - comme nous l'avons signalé plus haut (cf. I.5.3.)- que les langues, moyens d'accès aux cultures et aux savoirs, et particulièrement des L.E.M. afin de diversifier les sources d'information et d'avoir une information rapide et de première main.

Compte tenu de ce que nous venons d'exprimer sur l'importance des L.E.M. et compte tenu de la demande croissante en L.E.M. de la société espagnole (cf. II.3.), les autorités éducatives ne peuvent continuer à entretenir une situation débouchant sur l'échec global du processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M. dans le BUP-COU. Et

(331) op. cit. de J.M. MARAVALL, in note n° 229, p. 93.

(332) op. cit. in note n° 240, p. 8.

ceci d'autant plus que "l'analphabète de l'avenir ne parlera qu'une seule langue", si l'on en croit M. DIAKATTE (Unesco), -phrase parue sur une affiche d'Expolangues (1984)- (332 bis).

Dans ces conditions et dans le contexte actuel de "REFORMES" des divers niveaux éducatifs, une véritable politique linguistique des L.E.M., appuyée sur une "volonté politique" décidée, est nécessaire. Cette politique linguistique devrait comporter et s'appuyer sur un certain nombre d'éléments que nous considérons fondamentaux: la diversification, l'extention et l'intensification de l'enseignement-apprentissage des L.E.M.; la recherche; la créativité et l'innovation; et l'information pluridirectionnelle ou interactive.

III.1.1. Diversification, extention et intensification de l'enseignement-apprentissage des L.E.M.

Comme nous l'avons signalé plus haut (cf. II.3.), il y a un besoin réel et vital des L.E.M. dans la société espagnole:

(332 bis) Foire internationale des langues qui a lieu, chaque année, depuis 1983, au Grand Palais, à Paris. Elle est organisée par le C. I. R. E. E. L. (Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des Langues).

les E.O.I. (Ecoles Officielles de Langues), les institutions étrangères, les très nombreuses écoles privées de langues, etc...sont là pour ratifier notre assertion. Certes, l'anglais est la langue qui est la plus demandée, mais d'autres langues (le français, l'allemand, l'italien, le russe, etc...) sont aussi convoitées par la société espagnole. Cependant, le système éducatif n'offre pas un éventail réel et varié des L.E.M. parmi lesquelles les élèves d'E.G.B.-B.U.P.-C.O.U. puissent choisir. Et on pourrait même dire que les établissements scolaires non-universitaires n'offrent aucun choix (il faut étudier obligatoirement ou le français ou -et de plus en plus- l'anglais en E.G.B.) ou qu'ils offrent un choix réduit à 2 langues (français/anglais) dans les établissements publics de BUP-COU (cela n'est pas toujours le cas dans les établissements privés).

Pour adapter l'offre à la demande, nous pensons qu'il faudrait "*DIVERSIFIER*" l'offre réelle des L.E.M. en EGB-BUP-COU afin de limiter et/ou éviter le monopole, de plus en plus solide et exclusif, de l'anglais, et le monopole alternatif du français, qui ne répondent pas aux demandes de la société espagnole actuelle (cf. II.3.). Dans cette diversification de l'offre des L.E.M. pourraient être pris en compte les paramètres suivants: d'une part, les demandes personnelles des élèves; d'autre part, la situation géographique de chaque région espagnole par rapport aux pays étrangers (France, Angleterre, Portugal, Pays Arabes parlant français et arabe); et finalement, les activités économiques de chaque région,

province ou ville (entreprises ou sociétés étrangères qui y sont installées, entreprises espagnoles qui commercialisent leurs produits à l'étranger, tourisme, etc...). Ainsi l'on contribuerait à centrer l'enseignement des L.E.M. sur les désirs/besoins des apprenants en même temps qu'on oeuvrerait à l'établissement de ponts entre l'école et le contexte géographique où elle se trouve, qui est l'un des buts de la réforme des "Enseñanzas Medias".

Il faudrait que cette diversification de l'offre des L.E.M. ne reste pas virtuelle, comme c'est le cas en ce moment en EGB et dans les Collèges Privés de l'enseignement secondaire et comme ce sera le cas dans l'avenir, d'après le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", mais encore qu'elle devienne réelle. La diversification de l'offre linguistique devrait être réellement étendue à tous les établissements d'EGB-BUP-COU du secteur public et privé et particulièrement aux établissements d'EGB. En effet, c'est justement à ce niveau éducatif que l'impérialisme et l'exclusivisme de l'anglais prennent appui pour se développer dans les autres.

Cependant, à partir de ce que nous avons dit plus haut (cf. II.3.), nous croyons qu'il n'est pas suffisant de "diversifier" l'offre des L.E.M. et de l'"étendre" à l'ensemble des établissements scolaires pour satisfaire les besoins linguistiques de la société espagnole. Il faudrait, en plus, introduire l'obligation de l'étude d'une deuxième langue étrangère dans les programmes de l'enseignement non-

universitaire, si l'on veut que le système éducatif soit un véritable service public dans le domaine linguistique.

L'introduction de l'obligation de l'étude d'une 2ème. L.E.M. dans le système éducatif non-universitaire est commandée, d'une part, par la demande réelle et croissante des élèves d'EGB-BUP-COU qui fréquentent les institutions étrangères (Instituts et Alliances Françaises, Goethe Institut, Instituts Britanniques, etc...), les Ecoles Officielles de Langues et les très nombreuses écoles privées de langues afin de renforcer l'étude de la langue qu'ils font à l'école, mais surtout, afin d'apprendre une L.E.M., autre que celle étudiée dans les établissements d'EGB-BUP-COU.

D'autre part, dans le tournant historique que vit l'Espagne, la 2ème. L.E.M. peut être l'un des éléments fondamentaux pour relever le défi scientifique et technologique, qui est l'un des enjeux de l'Espagne d'aujourd'hui, d'après le Ministère de l'Education et de la Science (333) et d'après ceux qui se sont penchés sur le

(333) Il a préparé une loi, "La Loi sur la recherche scientifique", qui a déjà été votée au Parlement et dont le but est double: homologuer l'Espagne à l'Europe dans cet aspect et ne pas perdre le train de la 2ème. révolution industrielle, qui permettra à l'Espagne d'être parmi les pays les plus riches du monde.

problème (334). En effet, affirme Pedro GONZALEZ BLASCO, "notre recherche scientifique ou elle s'internationalise, en établissant des rapports directs avec les chercheurs étrangers, ou elle n'existera pas dans l'avenir. Si elle ne parvient pas à établir cette connexion internationale, je doute qu'elle réussisse à devenir science, recherche scientifique véritable" (335). D'où le rôle des L.E.M. pour faciliter et permettre cette internationalisation et cette connexion internationale.

On est obligé de faire un rapprochement entre les préoccupations actuelles de l'Espagne et celles du début du

(334) Voir à ce sujet:

1. Francisco MURILLO FERROL et alii, *Informe sociológico sobre el cambio social en España (1975-1983)*, éd. Fundación FOESSA, Madrid, 1984. Voir chap. "La educación en la España de la transición democrática", p. 161-366.
2. Pedro GONZALEZ BLASCO, *La investigación científica. Un reto que no puede esperar*, in LINZ et alii, *España: un presente para el futuro. Vol. 1: la sociedad*, col. Tablero, éd. Instituto de Estudios Económicos, Madrid, 1984, p. 341-379.

(335) op. cit. in note n° 334-2, p. 379.

siècle (cf. I.2.), car le parallélisme est frappant. Aujourd'hui comme au début du siècle, on a la conviction qu'on vit un tournant fondamental de l'histoire de l'humanité et que l'Espagne, par rapport aux pays développés de l'Europe Occidentale, n'est pas tout à fait préparée pour l'affronter (cf. I.2.1.1.). D'où les réformes des divers niveaux éducatifs (cf. I.5.), la "Loi sur la Recherche Scientifique" et le processus d'"homologation" de la société espagnole dans son ensemble aux modèles de l'Europe Communautaire. Or, dans cet effort pour "régénérer" l'Espagne, les L.E.M. ne sont pas appelées à jouer un rôle déterminant (cf. IIème. partie de notre thèse). C'est pour cela que, pour préparer l'avenir, nous pensons qu'il faut renouer avec l'esprit de la politique linguistique et éducative de la IIème. République Espagnole (1931-1939) qui, guidée par les idées de la "Institución Libre de Enseñanza", avait envisagé la "régénération" de l'Espagne, parmi d'autres moyens, grâce à un double processus: réforme de tous les niveaux éducatifs et ouverture vers la culture et la science des pays européens à travers la diversification et l'intensification de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères modernes (cf. I.2.1.1.).

Finally, the introduction of the obligation of apprenticeship in the 2nd L.E.M. in non-university education can be supported, first of all, on the logic of the decision-makers in Spain today, who repeatedly use the word "HOMOLOGUER" to justify reforms and changes they are undertaking. If we have to homologate the

société espagnole aux pratiques européennes, si l'on va homologuer l'enseignement secondaire en suivant le modèle français, il faudrait aussi homologuer la politique linguistique espagnole à celle qui a déjà été mise en place ou qui sera mise en place dans l'Europe Communautaire, où l'on préconise justement l'étude obligatoire d'au moins 2 L.E.M. (336). D'autre part, c'est sur cette base (diversification de l'offre linguistique et étude d'au moins 2 L.E.M.) qui conduise au "plurilinguisme", que l'on veut jeter et construire les fondements de la future et véritable Communauté Européenne (dont fait partie l'Espagne depuis Janvier 1986), qui est bloquée dans ses problèmes économiques et politiques, engendrés, en partie, par l'absence de connaissance réciproque, fruit de la non-communication entre les peuples de l'Europe (337).

Pour toutes ces raisons, le bon sens et l'avenir des jeunes espagnols et de l'Espagne commandent l'introduction de l'étude obligatoire de la 2ème. L.E.M. dans l'enseignement non-universitaire. Nous pensons, comme notre collègue J. Carlos HERRERAS GARCIA (338) que l'étude de la première langue

(336) op. de J.P. VAN DETH, cit. in note n° 307.

(337) • op. du C.I.R.E.E.L., cit. in note n° 307.

• Résolutions et Recommandations du Comité de Ministres et de l'Assemblée Parlementaire, cit. in note n° 260.

pourrait débiter en 6ème. d'EGB (la 6ème. française) et se poursuivre jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (COU). L'enseignement de la 2ème. L.E.M. pourrait commencer en 1ère. année de BUP (la première année de l'enseignement secondaire) et se poursuivre jusqu'à la fin du cycle.

III.1.2. La recherche.

On ne peut pas concevoir une véritable politique linguistique si elle ne s'appuie pas sur une recherche opérative, qui permette de fixer les fonctions et les objectifs du processus de l'enseignement-apprentissage des L.E.M., de déterminer les méthodologies les mieux adaptées, d'élaborer et de faire la sélection du matériel le plus efficace, de suggérer des activités variées et motivantes, etc...

La recherche, comme nous l'avons souligné plus haut (cf. I.1.1. et I.1.2.2.4.2.), a été appelée à jouer un rôle de premier ordre dans l'élaboration et l'application de la réforme de 1970, à travers de l'I.N.C.I.E. et des I.C.E.. Cependant, elle n'a pas tenu ses promesses (cf. I.4.1.1.2.1.): les investissements économiques (plus de 3.821 millions de pesetas) et humains ne se sont pas traduits en résultats

tangibles et opératifs (339), car il y a eu une "absence de connexion [...] entre l'offre de l'Administration [INCIE, ICEI] et la demande réelle des enseignants" (340). On peut affirmer la même chose au sujet des Départements Universitaires, qui sont devenus presque exclusivement des "centres d'enseignement", oubliant les 2 autres fonctions qu'ils doivent remplir: donner en plus une "formation professionnelle" et "préparer pour faire et faire de la recherche" (cf. I.4.2.1.1.2.1.) (341).

Ainsi donc, le Ministère de l'Education doit agir et vite afin de donner à la politique linguistique, qu'il faut mettre en place (cf. III.1.1.), l'infrastructure qui permette de développer l'enseignement-apprentissage des L.E.M. et d'en améliorer l'efficacité. Cela permettrait en même temps de rattraper le retard de l'Espagne dans le domaine de la recherche en didactique et méthodologie des L.E.M.

(339) MEC, *Informe sobre la formación del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-86)*, Madrid, 1986.

Voir 1ère. et 2ème. parties.

(340) op. cit. in note n° 339, p. 48.

(341) op. cit. in note n° 334-2, p. 375-377.

Dans l'organisation de la recherche future, nous pensons qu'il faudrait imaginer une recherche en D.L.E. où il y ait une osmose permanente entre la théorie et la pratique, où la théorie et la pratique vivent en symbiose et se fécondent mutuellement. Comme l'a écrit Francisco GINER DE LOS RIOS, "théorie et pratique, non; la pratique doit être pratique de la théorie et la théorie doit être théorie de la pratique" (342).

Il nous semble que la formule des C.E.P. -Centres de Professeurs (cf. I.5.5.)- matérialise théoriquement cette communication dialectique entre la "réflexion théorique" et le "travail en classe". Cependant, nous avons exprimé des réserves sur la viabilité de ce système de recherche, compte tenu de la disponibilité et de la formation initiale des professeurs (cf. I.4.1.1.2.1.), mais surtout compte tenu qu'il paraît le Ministère n'est pas disposé à fournir les moyens nécessaires pour qu'elle puisse donner des fruits. (cf. I.5.4., I.5.5. et I.5.6.). C'est pour cela qu'il est urgent que

(342) Cité par Manuel TUNON DE LARA dans *Medio Siglo de Cultura Española (1885-1936)*, éd. Tecnos, Madrid, 1973, p. 46. Francisco GINER DE LOS RIOS fut l'un des fondateurs et animateurs de l'"Institución Libre de Enseñanza"

le Ministère pourvoit les CEP des conditions et des instruments matériels adéquats pour qu'ils puissent remplir leurs fonctions.

D'autre part, il serait urgent de redéfinir les programmes des Départements de Philologie Française et de réorganiser les cursus universitaire en fonction des débouchés professionnels et en fonction du triple rôle qu'ils doivent jouer: transmettre des "savoirs", transmettre des "savoir-faire" et "préparer les étudiants à la recherche" (343). Cette réforme est une tâche prévue par le Ministère pour la présente législature (1986-1990). Cette redéfinition et cette réorganisation impliqueraient un contact permanent avec l'enseignement dans le cycle secondaire, voire la participation des professeurs universitaires dans les activités des CEP. Ainsi, l'osmose, la symbiose, dont nous avons parlé, entre théorie et pratique seraient assurées.

Compte tenu de l'importance fonctionnelle des L.E.M. dans la formation des jeunes espagnols et dans leur future vie professionnelle et sociale, ainsi que pour l'avenir de la science et de la recherche espagnoles (cf. III.1.), nous croyons qu'il est urgent, comme le propose notre collègue José Carlos HERRERAS GARCIA (344), de créer un Centre National de

(343) Art. 1. de la L.R.U. (Ley de Reforma Universitaria).

Recherche en Didactique des Langues Etrangères et Nationales, par exemple, au sein du "Patronato Marcelino Menéndez y Pelayo" du "Consejo Superior de Investigaciones Científicas" (345). Ce centre, où travailleraient des linguistes, des didacticiens, des psychologues, des sociologues, des praticiens, serait chargé de mener une recherche fondamentale et interdisciplinaire dans le domaine de la didactique, en contact très étroit avec la réalité de l'enseignement des L.E.M. dans le système éducatif. D'autre part, nous pensons qu'il serait souhaitable de créer des nouvelles filières universitaires, qui développent les études de Linguistique Générale et de Linguistique Appliquée, mais toujours en rapport avec la réalité de l'enseignement.

(344) op. cit. in note nº 16, p. 260.

(245) Il fut créé en 1939 (Loi du 24 Novembre) avec la finalité d'encourager, d'orienter et de coordonner la recherche scientifique nationale. Il est organisé en 6 "Patronatos" (sections), qui sont composées d'un nombre variable d'Instituts, s'occupant chacun d'eux de la recherche dans un domaine concret. Voir, Remigio SAEZ SOLER, *Planes de Estudio en España*, éd. Junta de Relaciones Culturales, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, 1945, p. 191-198.

Dans la création de l'infrastructure de la recherche en D.L.E., nous croyons qu'il faudrait faire la sélection des personnes qui la meneront à terme, non pas ou pas seulement en fonction de leur statut administratif, mais en fonction de compétences déjà démontrées et en fonction de projets de travail, qui doivent toujours avoir des retombées pratiques sur le processus d'enseignement-apprentissage. D'où, l'importance d'ouvrir l'université et les centres de recherches existants et de favoriser l'accès des praticiens, qui connaissent la pâte de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. en EGB-BUP-COU.

Finalement, pour encourager et développer la recherche en D.L.E., nous croyons nécessaire de développer les rapports et les contacts interdépartementaux et internationaux, ainsi que les "groupes de recherche informelle", qu'il faudrait appuyer sans réserves. Pour cela, on doit pourvoir les Centres de Recherches (C.N.R.D.L.E.N. et Départements de Linguistique Appliquée -dont nous prônons la création-, les Départements de Philologie, de Linguistique et les CEP) des moyens économiques qui permettent de les alimenter en bibliographie, de publier les résultats des recherches et de faciliter l'échange de chercheurs et l'assistance à des réunions et/ou à des Congrès nationaux ou internationaux.

III.1.3. La créativité et l'innovation.

Les cours de langue au Lycée sont nécessaires. Encore faut-il que l'on travaille dans le bon sens, que l'on dispose du matériel adéquat, que l'on puisse profiter des conditions appropriées, etc... Nous y reviendrons plus loin (cf. III.2).

Si nous considérons qu'ils sont nécessaires, cependant nous croyons aussi qu'ils ne sont pas suffisants pour permettre aux élèves d'acquérir une maîtrise fonctionnelle des L.E.M. (cf. I.4.2.7.). Et cela pour deux raisons fondamentalement. D'une part, nous pensons que la réussite dans la maîtrise d'une langue étrangère est directement proportionnelle à la quantité, à la qualité, à la variété et à l'intensité des contacts avec ladite langue, parlée-écrite, ici et maintenant. D'autre part, comprendre et parler une langue, ce n'est pas seulement être capable de manipuler le code linguistique; c'est quelque chose de plus complexe, comportant certes une composante linguistique, mais aussi des composantes cognitives, affectives et sociales. Or, nous avons constaté plus haut (cf. I.4.2.3.1; I.4.2.4.1; I.4.2.5.1; et I.4.2.6.1), que "le modèle mécaniste de la communication [des méthodes utilisées] n'était qu'une caricature de la communication, ne pouvant rendre compte ni de l'humain, ni du social, ni de la situation, ni des interactions entre les interlocuteurs, ni de leurs intentions discursives" (346).

C'est pour cela qu'il faudrait créer et proposer aux élèves des espaces scolaires et/ou extrascolaires où ils puissent utiliser et entrer réellement en contact avec les langues étrangères, apprises à l'école, qu'il faudrait favoriser et faciliter aux élèves d'EGB-BUP-COU des rapports et des échanges linguistiques avec les locuteurs natifs parlant les langues qu'ils étudient. Comme l'écrit René RISCATERICH, "les biologistes affirment que tout enfant possède le ou les gènes qui le rendront capable d'apprendre à parler, mais c'est son environnement qui va le faire parler français [ou n'importe quelle autre langue]" (347).

Nous pensons, dans ce sens, qu'il serait fort intéressant que la T.V.E. ou les T.V. Autonomes passent les (ou du moins quelques-uns par semaine) films étrangers (qui sont plus nombreux que les espagnols) en version originale et sous-titrés en castillan ou dans la langue de la communauté autonome possédant une langue nationale. Dans le même sens, il serait souhaitable d'installer des antennes paraboliques (c'est déjà le cas dans certaines Ecoles Officielles de

(346) Francis DEBYSER, *Le choc en retour du Niveau-2*, in *Le Français dans le Monde*, n° 133, p. 41.

(347) René RICHTERICH, *L'environnement institutionnel. Occupations pour un bon usage des institutions*, in *Le Français dans le Monde*, n° 171, p. 26.

Langues: Madrid et Pampelune, par exemple) afin de pouvoir recevoir directement les chaînes de T.V. des pays européens.

Nous pensons aussi qu'il faudrait encourager, faciliter et développer les échanges de professeurs et d'élèves de tous les niveaux éducatifs avec leurs homologues étrangers. Ces échanges suivis pourraient aboutir à des jumelages interscolaires et intervilles, mettant ainsi en place une dynamique interscolaire, intersociale, interculturelle, etc...qui assurerait la motivation des élèves et le contact permanent des élèves et des professeurs avec les langues étrangères modernes au moyen de rencontres-séjours périodiques, collectifs ou individuels, de la correspondance épistolaire, de l'échange de matériel, de la réalisation de projets communs, d'expositions, de conférences, de récitals, etc... Pour que ces échanges puissent se réaliser, le rôle du Ministère est fondamental; il devrait négocier et signer des accords bilatéraux (ou multilatéraux au sein de la Communauté Européenne), afin que ces pratiques laissent d'être exceptionnelles et deviennent quelque chose de naturel et de normal.

L'innovation et la créativité doivent se manifester aussi dans le travail en classe pour ne pas tomber dans la monotonie et la routine ou pour les fuir et ainsi transformer l'espace-classe en un lieu de communication réelle qui favorise l'utilisation fonctionnelle, opérative et "finalisée" des L.E.M.. Nous y reviendrons plus loin (cf. III.2.).

L'uniformité et la réglementation uniques tuent la créativité et empêchent le progrès et la découverte de formules innovatrices et plus productives dans l'enseignement des L.E.M. Ainsi donc, nous croyons que les autorités éducatives devraient favoriser et encourager de nouvelles formules d'enseignement-apprentissage captif des L.E.M.. Nous pensons concrètement à l'"enseignement précoce", qui pourrait conduire à un "enseignement bilingue" dans la 2ème. étape d'EGB et dans le BUP-COU. Les modèles sur lesquels s'appuyer ne manquent pas, même en Espagne. Nous pouvons citer à titre d'exemples, les écoles primaires et les lycées français ou anglais ou allemand, etc..., qui offrent un enseignement bilingue et biculturel qui est très demandé par la société espagnole, justement pour leur caractère bilingue et pour la qualité de leur service. D'autre part, nous avons des modèles autochtones: l'enseignement bilingue dans les communautés autonomes possédant une langue nationale (catalan/castillan; euskera/castillan; galicien/castillan) (348).

III.1.4. L'information pluridirectionnelle ou interactive.

Il faut créer une nouvelle politique linguistique (cf. premiers paragraphes de cette 3ème. partie et III.1.1). "Mais qui va la créer? Ni les administrateurs ni les fonctionnaires

(348) op. cit. in note n° 121.

de l'éducation, mais la totalité du peuple. Personne mieux que lui connaît ses besoins et ses aspirations", se demande et répond Stevan BEZDANOU (349). D'autre part, si comme l'affirme Octavio PAZ et le bon sens le confirme, "les discours ne font pas les révolutions et les idées ne s'implantent pas par décret" (350), il faudrait donc qu'il y ait un consensus national, fruit d'une communication interactive, à propos de la politique linguistique à élaborer et à mettre en place.

Cette communication interactive, pour qu'elle soit efficace et opérative, doit intégrer, comme le propose Joël DE ROSNAY, trois systèmes de communication complémentaires: un "système de communication descendant" ("fondé sur la dissémination rapide des informations" à partir des centres de décision ou de diffusion), un "système de communication montant" ("transmettre les informations remontant vers les centres de décision ou de rediffusion") et un "système de communication horizontal" ("de personne à personne, fondé sur

(349) Cité dans le rapport *Apprendre à être*, commandé par l'UNESCO, préparé par Edgar FAURE et alii, et publié en 1972. Dans la version espagnole (*Aprender a ser*, éd. Alianza Editorial-Unesco, 1985), note n° 72, p. 142-143.

(350) Octavio PAZ, *El laberinto de la soledad*, col. Popular, éd. Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1980, p. 139.

la diversité des échanges entre les individus) (351). Cette communication pluridirectionnelle pourrait se réaliser à l'aide des moyens que nous allons expliciter ci-dessous.

Depuis 1983-84, on expérimente en Espagne la "Réforme des 'Enseñanzas Medias'" (cf. I.5.). A l'heure actuelle, et à partir des résultats de l'expérimentation, le Ministère prépare un "Libro Blanco" sur les "Enseñanzas Medias", qui sera publié, d'après les prévisions ministérielles au mois d'Octobre prochain (1987). Comme celui de 1969 (cf. I.1.1.), la publication du nouveau "Libro Blanco" prétend provoquer un débat public et national sur l'enjeu de la réforme en cours, qui est l'un des défis de la société espagnole actuelle (cf. I.5.1.). Dans cette conjoncture et compte tenu du rôle que nous avons assigné aux L.E.M. dans la vie scolaire, sociale et professionnelle des jeunes espagnols et dans la vie économique, sociale, politique, scientifique et culturelle de la société espagnole (cf. premiers paragraphes de cette 3ème. partie et II.3.), il serait opératoire la publication d'un **"LIBRO BLANCO SUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE"** à mettre en place dans le système éducatif non-universitaire, aussi bien en ce qui concerne les L.E.M. que les langues nationales (castillan, catalan, galicien, et "euskara") et les langues dites classiques (latin et grec).

(351) Joël DE ROSNAY, *Le macroscopie. Vers une vision globale*, éd. du Seuil, col. Points, Paris, 1975, p. 179-180.

Nous avons souligné que l'enseignement des L.E.M. ainsi que la "Normalisation linguistique" (cf. I.3.) des Communautés Autonomes qui ont une langue nationale soulèvent des problèmes. La publication d'un "Libro Blanco" sur la politique linguistique ("information descendante") provoquerait un débat public et national ("information horizontale"), à partir duquel ("information montante") les autorités éducatives pourrait, en connaissance de cause, légiférer et ainsi en finir avec l'instabilité et le tâtonnement de la politique linguistique, qui ont été la règle depuis le premier plan d'études (1938) du Régime Franquiste (cf. I.2.).

Pour que la politique linguistique, ainsi définie, donne les fruits escomptés, il faudrait un autre moyen qui favorise la communication permanente entre les praticiens ("communication horizontale") qui s'occupent de cet enseignement. En nous faisant l'écho d'une demande généralisée des enseignants de la langue française, exprimée à travers les questionnaires de notre enquête, nous croyons que la création d'une *REVUE* spécialisée dans l'enseignement des langues, faite *PAR* et *POUR* les professeurs de langues, est indispensable (cf. I.4.2.1.1.2.2.). Cette publication périodique permettrait d'alimenter le débat sur la politique linguistique; en même temps (et surtout), elle serait un moyen "d'échanges d'idées, d'expériences et d'informations" et elle oeuvrerait à la "mise à jour de la formation initiale" des professeurs, qui ont de grandes lacunes au niveau des "savoir-faire" en classe.

D'autre part, et en rapport avec la recherche dont nous avons parlé plus haut (cf. III.1.2.), nous considérons qu'il faudrait prévoir et créer un système effectif qui permette la publication et la distribution rapides des résultats de la recherche dans le domaine de la didactique des L.E.M., afin de favoriser l'osmose entre la pratique de l'enseignement et la recherche à son sujet.

Finalement, nous considérons nécessaire de jeter des ponts entre la pratique pédagogique et la recherche espagnoles et ce qui se fait à l'étranger. Pour cela, nous pensons que les échanges de professeurs de tous les niveaux éducatifs, ainsi que l'attribution de bourses pour compléter la formation initiale, pour recycler les professeurs en exercice et pour réaliser de la recherche doivent être développés. D'autre part, nous pensons qu'il faudrait détacher de spécialistes véritables en didactique des langues pour qu'ils soient à l'écoute de ce qui se fait à l'étranger au niveau de la recherche et au niveau de l'enseignement, pour qu'ils sélectionnent l'information et pour qu'ils la fassent parvenir à tous les échelons du système éducatif. Dans ce sens et dans l'état actuel des choses, il est évident que les professeurs devraient pouvoir disposer, dans leurs établissements scolaires, de revues spécialisées en D.L.E., élaborées à l'étranger.

III.2. Pour un renouveau de l'enseignement-apprentissage du français en Espagne, en BUP-COU: changements ...

La "politique linguistique" dont nous venons de parler (cf. III.1.) doit se traduire dans un renouveau de l'enseignement de la langue française et, en général, des L.E.M. dans l'espace-classe. Ainsi on pourra constater, dans un avenir proche, un saut qualitatif au niveau de l'"out put" du processus d'enseignement-apprentissage. Or, ce renouveau et ce saut qualitatif, informés par les changements au niveau de la superstructure ("politique linguistique"), ne seront pas possibles que si un certain nombre de changements urgents n'interviennent au niveau de l'infrastructure du processus d'enseignement-apprentissage des L.E.M.

Etant donné le domaine de notre recherche (cf. I.1.2.), nous allons nous centrer spécifiquement sur les changements que nous considérons indispensables au niveau de BUP-COU. Cependant, compte tenu que l'enseignement-apprentissage du français et des L.E.M. est commencé en EGB pour être continué en BUP-COU, il faut aussi qu'un certain nombre de changements se produisent au niveau d'EGB. En ce qui concerne ceux-ci, nous renvoyons à la thèse de José Carlos HERRERAS GARCIA (352), où il en explicite quelques-uns pour y rendre efficace

(352) op. cit. in note n° 16, cf. IV.1.2.1. et IV.1.2.2.

l'enseignement-apprentissage de la langue française. Néanmoins, nous nous y référerons indirectement lorsque nous parlerons des changements qu'il faut réaliser en BUP-COU.

Pour ce qui est du BUP-COU, les changements doivent intervenir au niveau de tous les éléments du processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, ...

III.2.1. ... au niveau des orientations ministérielles.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (cf. I.1.2.1.; I.1.2.2.3.; II.2.1.), les orientations ministérielles concernant l'enseignement de la langue française en E.G.B.-B.U.P.-C.O.U. sont dépassées, car elles ne tiennent pas compte des derniers développements et découvertes en didactique des langues étrangères et elles engagent le processus d'enseignement-apprentissage sur une voie qui conduit directement à l'échec et à l'insatisfaction des agents (les professeurs et les élèves) -cf. I.4.2.7.-.

Cette constatation confirme la remarque de Daniel COSTE, d'après laquelle "du constat selon lequel 'la langue est un outil de communication', on tirait la conclusion -pour le moins rapide- qu'il suffisait d'acquérir la langue pour savoir communiquer. Et les conséquences pédagogiques paraissaient aller de soi: 1) il faut d'abord apprendre la langue et elle seule; 2) la capacité de communication sera conférée de

surcroît, par cette connaissance. Chacun sait que, dans les faits, ce beau raisonnement bancal s'est cassé le nez: la patiente manipulation linguistique n'ayant jamais conduit à ce pouvoir de communiquer dans la langue étrangère qui devait être son aboutissement" (353).

C'est pour cela que les orientations officielles, concernant les objectifs, les contenus d'enseignement et la méthodologie, qui sont le point de référence pour les professeurs, pour les inspecteurs et pour les concepteurs de matériel et qui les égarent au lieu de les orienter, doivent être remplacées. Les nouvelles orientations doivent être rédigées en fonction de l'élément fondamental du processus d'enseignement-apprentissage: l'apprenant, ses motivations, ses intérêts, ses besoins langagiers, etc...

Certes, les élèves d'EGB-BUP-COU veulent arriver à "PARLER", à "COMPRENDRE", à "LIRE" et à "ECRIRE" en français: objectifs terminaux des orientations officielles actuelles. Cependant, les nouvelles orientations doivent analyser chacun de ces 4 objectifs terminaux en objectifs à court terme (intermédiaires) à atteindre au cours de la scolarité (EGB-

(353) Cité par G. DALGALIAN et alii, dans *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, éd. Clé International, Paris, 1981, note n° 30, p. 33-34.

BUP-COU), non plus définis en fonction de la langue ("savoirs sur le français") mais en termes de comportements linguistiques à maîtriser, des tâches à accomplir, des capacités à montrer (c'est-à-dire des "savoir-faire") dans des situations concrètes de communication. C'est dans ce sens qu'ont été définis les objectifs terminaux et intermédiaires dans les orientations du "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'" (cf. I.5.2.). Cependant, les orientations pédagogiques pour EGB, qui ont été réélaborées en 1981 (354), continuent de proposer des objectifs qui égarent les professeurs, car ils sont définis uniquement en fonction du système linguistique à apprendre, en fonction de "savoir-faire grammaticaux". Il faut donc non seulement définir les objectifs d'une façon opérative et fonctionnelle pour l'ensemble des deux cycles, mais aussi les programmer, les distribuer et les articuler tout au long de l'enseignement primaire (cycle supérieur d'EGB) et secondaire (BUP-COU).

Pour ce qui est des contenus (linguistiques et extralinguistiques) à faire passer dans les cours de français, le changement doit intervenir aussi. En effet, il faut quitter le chemin battu du F.F., qui a déterminé les contenus

(354) Revue *VIDA ESCOLAR*, n° 214 (Novembre-Décembre 1981).

Numéro monographique sur les "programmes renouvés d'EGB", concernant les langues étrangères modernes. Sur le français, voir p. 46-68.

linguistiques des M.A.O. et des M.A.V. en fonction de la notion de la "fréquence d'emploi", et procéder à un choix de formes linguistiques en fonction des "actes de paroles" à réaliser dans des situations concrètes de communication. L'apprentissage de formes n'a de sens et ne sera efficace que s'il est subordonné à la réalisation d'"actes de parole". D'autre part, les contenus extralinguistiques, qui déterminent aussi le choix de formes linguistiques, ne peuvent être déterminés une fois pour toutes et "a priori" en fonction des hypothétiques motivations et centres d'intérêt des élèves et/ou de la notion traditionnelle de culture (littérature, histoire, géographie, etc...), mais en fonction des intérêts, des inquiétudes, des motivations, etc.... changeants et instables des apprenants. D'où la mise en cause des manuels-méthodes utilisés (qui sont monolithiques, rigides) et la nécessité d'un matériel modulaire, souple, renouvelable, fongible etc... (cf. I.4.2.4.1.1.2.), dont nous parlerons par la suite (cf. III.2.2.).

Enfin, compte tenu de la reformulation des objectifs et de la relimitation des contenus, un changement méthodologique s'impose. Celui-ci doit se concrétiser dans des activités créatives et de simulation et dans l'utilisation fonctionnelle et "finalisée" de la langue française dans l'espace-classe. Nous y reviendrons plus loin (cf. III.2.3.).

III.2.2. ... au niveau des conditions de travail.

Ces nouveaux objectifs, contenus et méthodologie commandent de nouvelles conditions d'enseignement-apprentissage. Nous concrétisons les changements dans les aspects suivants: le nombre d'élèves par classe, l'emploi du temps alloué à la langue française, le plurienseignement, le matériel et l'espace-classe (cf. I.4.2.3.1.).

Le nombre d'élèves par classe (cf. Tableau n° 30) doit être réduit sensiblement, comme le souhaitent et le réclament la totalité des professeurs de BUP-COU, si l'on veut améliorer les résultats actuels. Les autorités éducatives doivent prendre conscience de la spécificité de l'enseignement des L.E.M., où un enseignement actif (les élèves étant les actants, les moteurs, les protagonistes) est de rigueur. Avec 40 élèves ou plus, par classe, il est difficile, sinon impossible, de mettre en place un enseignement-apprentissage axé sur la communication, comme le prétendent les orientations officielles.

D'autre part, le temps alloué à l'enseignement de la langue française doit être suffisant. Les praticiens considèrent insuffisant l'emploi du temps actuel, surtout en 3ème. année de BUP et en COU. Sur cet aspect, il faut que les autorités éducatives reconsidèrent l'emploi du temps qui a été accordé à la L.E.M. dans le "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'", qui est sensiblement inférieur à celui de la Réforme

de 1970 (cf. Tableau n° 47). A quoi bon offrir un enseignement s'il n'y a pas de temps pour le mener à bien? Nous faisant l'écho des professeurs, nous croyons qu'il faudrait consacrer à l'enseignement de la langue française entre 4 et 5h. hebdomadaires, surtout compte tenu que les cours de français au Lycée sont l'unique lieu où les élèves peuvent interagir en français, cela étant la condition "sine qua non" d'un apprentissage efficace.

Nous considérons aussi qu'il faut mettre un terme au "plurienseignement" (cf. Tableau n° 29), qui oblige une partie de plus en plus importante des professeurs à partager leur temps d'enseignement entre plusieurs matières différentes. La mise en place de la "politique linguistique" dont nous avons parlé (cf. III.1.) et la réduction du nombre d'élèves par classe permettraient d'éviter cette dispersion professionnelle et de rentabiliser les spécialistes de langue française en BUP-COU.

En outre, il faut en finir avec la "pénurie" de matériel qui, à l'heure actuelle, est constitué fondamentalement de "méthodes-manuels" (cf. I.4.2.4.1.). Il faut donc débloquer des moyens pour créer et alimenter une "banque de documents authentiques" oraux et écrits, condition indispensable pour être à l'écoute des intérêts instables des élèves et assurer leur motivation, d'autant plus qu'à partir de la 2ème. année de BUP ils préfèrent travailler avec un matériel, autre que les méthodes-manuels (cf. Tableau n° 34). De plus, si les

progrès dans la maîtrise d'une langue sont directement proportionnels aux contacts que les apprenants ont avec elle, il faudrait que dans tous les Lycées il y ait une "sonobibliothèque" au service des élèves, pour qu'ils puissent fréquenter la langue française en dehors des cours et de l'établissement scolaire.

Finalement, il faudrait gérer autrement l'espace-classe. Compte tenu de la spécificité de l'enseignement-apprentissage des L.E.M., il faut finir avec la distribution des élèves et du professeur dans l'espace de la classe. La distribution de l'école traditionnelle (le professeur se place en face des élèves, qui sont situés en rangs successifs) devrait être remplacé, car on ne communique qu'avec le code linguistique et lorsqu'on s'adresse à quelqu'un on le regarde. Nous croyons donc qu'il faut créer ou aménager, dans tous les Lycées, des "classes de langue".

Ces changements dans les conditions de travail sont essentiels. Si les autorités éducatives ne font pas le nécessaire dans ce domaine, on sera obligé de considérer la politique linguistique comme non-crédible et tout saut qualitatif dans le processus d'enseignement-apprentissage comme impossible, affirment les professeurs de français de BUP-COU dans leurs questionnaires.

III.2.3. ... au niveau de la dynamique de la classe.

Aux nouvelles orientations pédagogiques (cf. III.2.1.) et aux conditions de travail adéquates (cf. III.2.2.) doit correspondre un "faire autrement", c'est-à-dire une dynamique différente dans le groupe-classe, qui s'éloigne des moments des méthodes audiovisuelles, afin de viser et d'atteindre réellement une véritable compétence de communication.

Il faut, tout d'abord, proposer aux élèves (et les inviter à proposer) des activités qui laissent libre cours à l'imagination et à la créativité et qui permettent de provoquer une expression simulée, personnelle et "finalisée": exposés, jeux linguistiques, auditions, débats, dramatisations, jeux de rôles, etc. ... Si nous croyons que les activités de ce type sont nécessaires, cependant nous pensons qu'elles ne sont pas suffisantes pour mener les élèves à la maîtrise de la compétence de communication.

Nous considérons, d'autre part, et nous retenons là l'une des idées maîtresses du "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'" (355), qu'il faut que la "parole" française libérée et produite dans l'espace-classe franchisse les murs de la classe et du Lycée et ceux-ci soient franchis par d'autres

(355) Il faut ouvrir l'école à la vie, à l'écosystème où elle se trouve. cf. op. cit. in note n° 229, p. 93-94.

paroles venant d'ailleurs, d'autres salles de classe, d'autres Lycées, etc... Comment? Nous pensons à deux expériences que nous avons réalisées, en collaboration avec J.C. HERRERAS, dans le cadre des "Cours Complémentaires de Langue et Culture Espagnoles" (356) pour les fils d'émigrés espagnols en France,

(356) Cours de castillan, organisés par les autorités éducatives espagnoles dans les établissements scolaires français, mais en dehors de l'emploi du temps de l'école française. Chaque groupe d'élèves suit 3h. hebdomadaires, divisées en 2 séances de 1h.30.

Voir à ce sujet:

- M. I. CABEZAS GONZALEZ et J.C. HERRERAS GARCIA, *Enquête sociolinguistique auprès des enfants espagnols fréquentant les cours complémentaires d'espagnol* (60 pages), in Dossier de D.E.A. en Linguistique Appliquée, préparé sous la direction de Robert GALISSON et présenté à la Sorbonne l'année 1978-79.
- Un résumé de ce travail a été publié dans le *Boletín Informativo de Educación* de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en París, Numéro spécial, Mars, 1983, sous le titre "*Hacia un estudio sistémico de las clases complementarias de español*", p. 3-7.

afin de réhabiliter la pratique réelle de la langue castillane, de créer un mouvement dialectique (de jeter des ponts) entre la "parole" et le "monde extralinguistique", qui est à la base de toute élaboration personnelle de la culture et de la maîtrise efficace du langage.

Nous avons créé un journal interscolaire, *LA PLUMA* (357), qui nous a permis de motiver, de "fonctionnaliser" et de "finaliser" la production écrite des élèves, ainsi que la communication orale en classe, car on ne parlait plus et on n'écrivait plus pour répondre au professeur et parce qu'il le demandait, mais pour *FAIRE* un journal qui serait lu (déterminer le contenu; lire les collaborations des autres écoles; faire la sélection des articles, des jeux, des messages iconiques, rédiger des articles, faire des travaux sur le terrain, etc...); pour *COMMUNIQUER* avec d'autres enfants espagnols d'autres écoles; pour *AGIR* sur la réalité et sur les autres (la censure de l'Administration et des parents s'est fait sentir). Nous pensons qu'il serait important de créer des journaux interscolaires dans les langues étrangères étudiées dans le système éducatif, au niveau de chaque région, ou de chaque province ou de chaque grande ville. Ainsi l'expression orale et écrite seront-elles réellement

(357) Il a été publié pendant les années scolaires 1981-82 et 1982-83. Il était financé par l'Agredaduría de Educación de l'Ambassade d'Espagne à Paris.

"finalisées", en même temps que le produit final, le journal, pourra être introduit dans la classe et être un document authentique de plus, à partir duquel on pourra réaliser des activités réelles, car le journal devra être justement produit par et pour les élèves de BUP-COU.

Nos élèves des "Cours Complémentaires de Langue et Cultures Espagnoles" ont aussi participé dans un programme de radio, "Escolares-80", préparé par le Département de Radio du Collège "Virgen de Gracia" (E.G.B.) d'Archidona (Málaga). La réalisation de cette expérience (358), voulue et décidée par les élèves eux-mêmes comme celle du journal, a demandé la mobilisation "finalisée" et fonctionnelle orale et écrite de la langue castillane: rédaction d'une lettre pour se mettre en contact avec "Escolares-80"; auditions de cassettes de programmes, déjà passées, qui nous ont été envoyées; débats

(358) • Leurs enregistrements ont été émis, le 17 Mars et le 7 Avril 1982, par Radio Antequera et Radio Cadena à Málaga et à Ronda.

- Nous avons raconté cette expérience dans le "*Boletín Informativo de Educación*" de l'Ambassade d'Espagne à Paris, numéro spécial, Mars 1983, dans un article qui porte le titre; "*Un espacio para la práctica comunicativa del español en el extranjero: Las Clases Complementarias de Español en Francia*", p. 31-37.

sur le "quoi" (de quoi allaient-ils parler?), sur le "comment" (comment traiter les thèmes choisis: interview, débat, commentaires, nouvelles, etc...); travail en sous-groupes; expositions au grand groupe; simulation d'enregistrement; etc... Nous pensons qu'au niveau régional ou local il faudrait utiliser les très nombreuses radios libres, et pourquoi pas les T.V. régionales, pour que les élèves d'EGB-BUP-COU fassent des programmes par eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais en français. S'ils sont centrés sur leurs intérêts et leurs inquiétudes, nous ne doutons pas de leur succès d'écoute et de participation (359).

Nous croyons, d'autre part, qu'il faut mettre en place et développer dans les Lycées l'"interdisciplinarité" (360), pour que la langue française soit un moyen, comme le castillan ou les autres langues espagnoles, qui permette d'accéder à la connaissance du monde, aux savoirs.

(359) A titre d'exemple, nous tenons à signaler qu'à l'heure actuelle, à Radio Cadena Española (Barcelone), il y a un programme fait en allemand ("Radio Maritim", de 21h. à 21h.45), où l'on donne des nouvelles, des reportages et de la musique traditionnelle et moderne, le tout en allemand.

(360) C'est un autre des principes majeures du "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'".

Nous pensons donc qu'il faut essayer de combiner les activités linguistiques qui visent à la maîtrise du code linguistique ("compétence linguistique") avec des activités innovatrices, du type de celles que nous venons de présenter, qui ont un but précis et réel de communication, qui impliquent les tenants de la parole et qui visent à la maîtrise réelle de la langue dans des situations concrètes de communication ("compétence de communication"). Ainsi la motivation des apprenants sera assurée et l'apprentissage du français et des L.E.M. aura un sens pour eux.

III.2.4. ... au niveau de la formation initiale et du recyclage des professeurs.

Le renouveau dont nous avons parlé dans les sous-chapitres précédents (cf. III.2.1.; III.2.2.; III.2.3.) n'aboutira à des résultats positifs et tangibles que si l'animateur des classes de français (le professeur) possède une formation solide et complète. Nous avons déjà souligné au cours de notre recherche (cf. I.4.2.1.1.2.; I.4.2.2.2.3.; I.4.2.1.2.2.), et M. le Ministre d'Education, José María MARAVALL, le confirme, que l'"actuelle préparation pour l'enseignement est insuffisante" (361), car il n'y a pas d'adéquation entre la formation reçue et l'enseignement de la

(361) op. cit. in note n° 229, p. 73.

langue française dans le contexte précis des établissements de BUP-COU. Ainsi donc, le changement doit intervenir aussi au niveau de la "formation initiale" des futurs professeurs de français et au niveau du "recyclage de ceux qui sont en exercice". A ces deux niveaux, il faut que les changements à introduire permettent de combler les 3 lacunes fondamentales qui ont été explicitées dans les enquêtes: donner une véritable spécialisation en français, développer la pratique de la langue française et fournir une formation pédagogico-didactique.

Au niveau de la formation initiale, nous pensons qu'il faut tout d'abord élargir la durée de la spécialisation en français: les 2 années scolaires actuelles sont considérées comme insuffisantes par tout le monde (professeurs et étudiants d'université, professeurs de BUP-COU); il faudrait donc commencer plus tôt la spécialisation: en 2ème. ou en 3ème. année. A ce niveau-là, le Ministère a quelque chose à dire et à faire, car il a prévu de réformer le cursus universitaire dans les 4 prochaines années, afin de l'homologuer à ce qui existe dans les universités de l'Europe Communautaire.

D'autre part, il faut redéfinir, réordonner et réarticuler les matières des études de Philologie Française, leurs contenus et les objectifs à atteindre dans chacune d'elles. Ces objectifs doivent être définis en termes de "savoirs" et de "savoir-faire", mais aussi en fonction des

besoins des futurs professeurs de français dans l'enseignement secondaire, compte tenu qu'à la fin de leurs études universitaires ils doivent être autonomes et indépendants dans leur formation continue. A ce niveau-là est en jeu la responsabilité des formateurs de formateurs (les professeurs des Départements de Philologie Française), qui auront la possibilité et le loisir, dans le contexte actuel de réforme des programmes des études universitaires, d'adapter leur enseignement aux besoins et aux intérêts des futurs professeurs. Dans cette redéfinition et réorganisation des études de Philologie Française, compte tenu de l'inéfficacité des I.C.E. (cf. I.4.2.1.1.2.1.), il faudrait prévoir les enseignements concernant les "savoir-faire" (la formation didactique), qui constitue l'une de plus criantes lacunes dans la formation initiale des professeurs de français.

Pour que ces changements se produisent dans le bon sens et pour que les réajustements futurs soient efficaces et fonctionnels, il faut jeter des ponts, instaurer un contact et une communication permanents, une fois pour toutes, d'abord entre les professeurs du Département et, ensuite, entre ceux-ci et les praticiens de BUP-COU: les établissements de l'enseignement secondaire et les Départements universitaires ne peuvent plus continuer à s'ignorer mutuellement, car l'enseignement-apprentissage efficace et fonctionnel du français et des L.E.M. en dépend.

En outre, il faut doter les Départements de Philologie Française de moyens techniques, de la bibliographie et des publications périodiques nécessaires (journaux et revues d'information générale et spécialisée) afin qu'elles puissent fonctionner comme de véritables *UNITES d'ENSEIGNEMENT* et de *RECHERCHE*. Finalement, il faudrait que le rapport professeur/nombre d'étudiants soit plus raisonnable, surtout dans les Départements de Philologie Française avec une tradition universitaire ancienne.

Au niveau du recyclage des professeurs en exercice (formation continue), il faudrait que les autorités éducatives prennent des mesures pour faciliter et développer les rencontres de professeurs de français, où ils puissent surtout échanger des expériences et mettre sur le tapis les difficultés et les problèmes qu'ils rencontrent dans leur travail (cf. I.4.2.1.1.2.2.). La "formule des CEP" (cf. I.5.5.) pourrait être le cadre idéal pour concrétiser la communication entre les praticiens. Cependant, il faudrait que les autorités éducatives rendent possibles ces rencontres dans le cadre des C.E.P. ou ailleurs en "rendant dignes les conditions actuelles de travail" (cf. I.4.2.3.1.) et en relevant le "statut social et économique" des professeurs, comme le reconnaît explicitement le Ministre de l'Education (362).

(362) op. cit. in note n° 229, p. 71.

D'autre part, il faudrait développer les "échanges poste à poste" entre professeurs espagnols et français (cf. III.1.3. et III.1.4.) ainsi qu'augmenter les bourses et l'attribution d'années sabbatiques. De plus, il est nécessaire de faire parvenir aux établissements de BUP-COU des publications périodiques et des livres concernant la didactique de L.E.M.. Enfin, et nous nous faisons l'écho de la grande majorité des professeurs de français, il faudrait qu'ils puissent disposer d'une *REVUE*, faite par eux et pour eux.

III.2.4. ... au niveau du recrutement des professeurs.

Si la politique linguistique que nous avons proposée (cf. III.1.1.) est appliquée, il faudrait embaucher beaucoup de nouveaux professeurs de français. Cependant, si l'on veut qu'un renouveau de l'enseignement-apprentissage se produise (cf. III.2.1.; III.2.2.; III.2.3.; III.2.4.), il faudrait, d'une part, en finir avec les "concours internes qui sont illégaux et qui ont été tellement négatifs pour la qualité de l'enseignement, [car] l'école est au service des élèves, sa finalité n'est pas de justifier l'existence des professeurs" (363). Et d'autre part, il faudrait revoir, repenser et changer les "concours de recrutement externes", dont nous avons parlé plus haut (cf. I.1.2.2.4.3.), qui permettent

(363) op. cit. in note n° 229, p. 80.

de faire la sélection de "têtes bien pleines", mais non pas de "têtes bien faites".

Il faut donc, dans l'avenir, mettre en place de nouveaux concours de recrutement qui permettent d'apprécier non seulement les connaissances théoriques sur la langue et sur la culture françaises, mais aussi les connaissances pratiques de la langue et les "savoir-faire" en classe des candidats professeurs de français en BUP-COU. Nous exprimons la même nécessité au sujet des futurs concours de titularisation des P.N.N. d'Université (cf. I.4.2.1.2.1.), qui doivent régulariser la situation instable du collectif le plus nombreux de l'université espagnole.

IV. C O N C L U S I O N

Dans la première partie de notre thèse, nous sommes parti "à la recherche du statut de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU", dans la période instable du post-franquisme (1975-1985).

Au cours et au terme de l'exploration de notre domaine, nous avons constaté un échec évident dans le processus d'enseignement-apprentissage du français aussi bien dans les établissements d'EGB que dans ceux de BUP-COU, que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé. Il nous a semblé que ces résultats décevants sont dus, en premier lieu, aux orientations officielles du Ministère de l'Education et de la Science, mais aussi et surtout aux lacunes de la formation des enseignants et aux conditions matérielles du processus d'enseignement-apprentissage. Ces paramètres impliquent un "faire" en classe de français qui ne permet pas d'atteindre la "compétence de communication", convoitée par les élèves de B.U.P.-C.O.U. et par leurs professeurs.

D'autre part, et peut-être à cause de cela, le français et les L.E.M., en général, jouent un rôle secondaire et négligeable dans la formation de la jeunesse, dans les établissements scolaires de B.U.P.-C.O.U. et à l'Université. Elles ont un statut de "maría" (de matières sans importance), dû, pour une part, aux résultats décevants obtenus jusqu'ici et d'autre part, ce nous semble, à l'incohérence même de la politique linguistique de l'Administration: la non-solution du problème structural de leur enseignement en E.G.B., leur

élimination des épreuves d'accès à l'université jusqu'en 1985 et leur introduction timide à cette date.

Finalement, nous avons constaté que le "français se meurt" (364), c'est-à-dire disparaît inexorablement d'EGB-BUP-COU. Son sort, ainsi que celui des autres L.E.M. (l'anglais compris), risque encore d'être plus dramatique dans l'avenir, si l'on en croit le Projet de Réforme des "Enseñanzas Medias", qui devrait, en principe, s'appliquer dans les 4 prochaines années.

Or, ni la loi du marché de l'offre et de la demande ni les besoins de la société espagnole actuelle et future ne semblent pas déboucher sur cette dégradation du statut du français et des L.E.M., dans le système éducatif espagnol. La société espagnole, au contraire, a soif de L.E.M.: le rapide développement des "Escuelas Oficiales de Idiomas" (E.O.I.) et des cours privés de langues étrangères, ainsi que la demande - de plus en plus croissante, mais qui ne peut pas être satisfaite-, auprès des centres étrangers (Alliances et Instituts Français; Instituts Britanniques; Instituts Goethe, Instituts Italien, etc...), de cours de langue ou d'un enseignement bilingue d'E.G.B.-B.U.P.-C.O.U. témoignent de cette soif de L.E.M.. Les langues étrangères semblent bien

(375) Titre d'un article sur la situation du français en Espagne, in *EL PAIS EDUCACION*, nº 212, 16.12.1986, p. 1.

avoir un rôle à jouer dans le présent et dans l'avenir professionnels des jeunes espagnols. Elles font partie de la dimension sociale, économique et culturelle d'une Europe multilingue et sans frontières; et elles ne peuvent pas ne pas être prises en compte dans le processus d'"homologation européenne" de l'Espagne.

Face à l'échec de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. dans le système éducatif (E.G.B.-B.U.P.-C.O.U.) et compte tenu de la demande grandissante des L.E.M. par la société espagnole, on peut se demander si les autorités éducatives ne devraient pas agir et vite afin d'adapter le système éducatif, de telle sorte qu'il puisse satisfaire les besoins linguistiques croissants de la société. La politique et les pratiques administratives actuelles assignent de fait aux L.E.M. un rôle secondaire dans la formation des jeunes. Non seulement le français est en voie de disparition du système éducatif mais aussi les autres grandes langues de culture, à l'exception de l'anglais, qui ne sont pas enseignées-apprises en E.G.B.-B.U.P.-C.O.U., alors que la société européenne de demain, dont l'Espagne fait partie, sera plurilingue. Dans la perspective d'une Europe plurilingue, l'enseignement des L.E.M. ne semble pas pouvoir se satisfaire de professeurs dont la formation initiale et continue est déficiente. Elle ne peut pas se résoudre aux conditions matérielles inadéquates et aux méthodes révolues, qui sont le lot actuel dans l'enseignement à tous les niveaux éducatifs: primaire, secondaire et universitaire.

A l'occasion des réformes du système éducatif, le moment semble venu d'ouvrir le dossier des L.E.M. et d'élaborer une politique linguistique, axée sur la diversification, l'extension et l'intensification de l'enseignement-apprentissage des L.E.M., qui postule une "recherche" en didactique, et sur la formation et le recyclage des professeurs. C'est à ce prix que l'on pourra espérer un saut qualitatif dans les résultats du processus d'enseignement-apprentissage, durant les prochaines années. Ce n'est qu'à cette condition que le tout nouveau statut légal des espagnols ("citoyens de l'Europe") pourra devenir statut de fait. C'est ainsi que l'on pourra contribuer à la "connexion internationale" de la recherche scientifique espagnole, condition nécessaire, d'après Pedro GONZALEZ BLASCO, pour que L'Espagne ne "rate pas le train" de la révolution industrielle en cours (365).

Au terme de notre démarche, le bilan peut sembler décevant. L'étude que nous avons menée à terme révèle cependant qu'il y a des actions de redressement possibles. Dans cette perspective, nous espérons qu'elle pourra contribuer à une prise de conscience de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. en Espagne et, par là, aider à un regain de leur enseignement. Notre recherche

(365) cf. note n° 334-2.

alors n'aurait pas été tout à fait vaine et nous nous estimerions satisfait d'y avoir apporté notre "grain de sable".

Arrivé au terme de notre thèse et avant de mettre le point final, nous tenons à faire connaître notre état d'esprit, en citant les propos suivants de Charles NODIER: "Mes conjectures, qui sont dénuées du mérite de la science, mais qui offrent au moins celui de la bonne foi, ne peuvent [...] pas être tout à fait inutiles, même quand elles seraient tout à fait fausses. [...]. Une recherche de ce genre n'est [...] pas perdue, si elle attache assez l'esprit du lecteur pour lui donner l'envie d'en vérifier l'existence [...]. Je ne demande donc pas à être approuvé, mais à être examiné. [...] et si l'on me condamne, qu'on m'éclaire" (366).

(366) Cité par R. GALISSON in *Polémique en Didactique. Du renouveau en question*, Cl. Inter., Paris 1980, p. 8.

INDEX DES TABLEAUX ET DES
CARTOGRAMMES

I. TABLEAUX

Tableau n° 1: L'enseignement non-universitaire dans le système éducatif espagnol d'après la L.G.E. de 1970 ..29

Tableau n° 2: Objectifs, contenus, orientations pédagogiques et activités dans l'enseignement du français en BUP.....53

Tableau n° 3: Matières des études de Philologie Française, d'après les autorités éducatives.....60

Tableau n° 4: Situation administrative des professeurs de BUP-COU de l'enseignement public.....70

Tableau n° 5: Le Plan d'études de C.O.U.....80

Tableau n° 6: Le Plan d'études de 1934.....100

Tableau n° 7: Le Plan d'études de 1938.....110

Tableau n° 8: Le Plan d'études de 1953.....118

Tableau n° 9: Le Plan d'études de 1957.....122

Tableau n° 10: Les Plans d'études et les langues offertes et étudiées de 1934 à 1957.....128

<u>Tableau n° 11:</u>	Les lieux de l'enquête.....	184
<u>Tableau n° 12:</u>	Les informateurs.....	186
<u>Tableau n° 13:</u>	Distribution des professeurs de BUP-COU, selon l'âge.....	189
<u>Tableau n° 14:</u>	Situation administrative des professeurs de BUP-COU.....	190
<u>Tableau n° 15:</u>	Distribution des professeurs de BUP-COU, d'après le nombre d'années d'enseignement de la langue française.....	192
<u>Tableau n° 16:</u>	Les lacunes et les excès dans les programmes de Philologie Française, d'après les professeurs de BUP-COU.....	195
<u>Tableau n° 17:</u>	Aspects à aborder dans les stages.....	201
<u>Tableau n° 18:</u>	Lacunes et excès dans les programmes de Philologie Française, d'après les Formateurs de Formateurs.....	211
<u>Tableau n° 19:</u>	Distribution des élèves de BUP-COU d'après le type d'enseignement.....	217

<u>Tableau n° 20:</u>	Distribution des élèves de BUP-COU d'après l'année scolaire.....	218
<u>Tableau n° 21:</u>	Distribution des élèves de BUP-COU par rapport à leur âge et à l'année scolaire.....	220
<u>Tableau n° 22:</u>	Distribution des élèves de BUP-COU d'après les années d'étude de français en E.G.B.....	222
<u>Tableau n° 23:</u>	Niveau des élèves d'EGB d'après les professeurs de BUP-COU de l'enseignement public et de l'enseignement privé.....	225
<u>Tableau n° 24:</u>	Place du français parmi les autres matières, d'après les élèves de l'enseignement public et de l'enseignement privé.....	230
<u>Tableau n° 25:</u>	Distribution des élèves de BUP-COU, d'après ce qu'ils pensent faire à la suite de ce cycle d'études.....	235
<u>Tableau n° 26:</u>	Fonctions de la langue française dans l'avenir des élèves de BUP-COU.....	239
<u>Tableau n° 27:</u>	Répartition des élèves de BUP-COU et des étudiants universitaires de Philologie Française, d'après le type de centre d'enseignement où ils suivent ou ils ont suivi	

le BUP-COU.....	243
<u>Tableau n° 28:</u> Distribution des étudiants universitaires et des élèves de BUP-COU, d'après les années d'étude de français en E.G.B.....	245
<u>Tableau n° 29:</u> Distribution des professeurs de BUP-COU d'après le nombre de matières qu'ils enseignent.....	258
<u>Tableau n° 30:</u> Nombre d'élèves par classe, d'après les professeurs de BUP-COU.....	261
<u>Tableau n° 31:</u> Appréciation des professeurs de BUP-COU sur l'emploi du temps alloué à la langue française.....	262
<u>Tableau n° 32:</u> Nombre d'étudiants par classe dans les Départements de Philologie Française, d'après les professeurs et les étudiants.....	268
<u>Tableau n° 33:</u> Manuels utilisés dans les classes de français de BUP-COU, d'après l'année scolaire et les Maisons d'Édition.....	272
<u>Tableau n° 34:</u> Préférences des élèves de BUP-COU en ce qui concerne le matériel.....	284

<u>Tableau n° 35:</u>	Matériel utilisé dans les Départements de Philologie Française, selon les cycles d'étude.....	297
<u>Tableau n° 36:</u>	Utilisation de la bibliothèque et des publications disponibles dans les Départements de Philologie Française, d'après les professeurs et les étudiants.....	302
<u>Tableau n° 37:</u>	Activités réalisées dans la classe de français, d'après les professeurs de BUP-COU aussi bien du secteur public que du privé.....	306
<u>Tableau n° 38:</u>	Langue utilisée dans la classe de français, d'après l'ensemble des professeurs et des élèves enquêtés, au niveau de BUP-COU.....	310
<u>Tableau n° 39:</u>	Langue utilisée dans la classe de français, d'après les actants de l'enseignement-apprentissage et d'après le type d'institution scolaire.....	311
<u>Tableau n° 40:</u>	Activités réalisées dans les Départements de Philologie Française, d'après les professeurs et compte tenu du cycle d'études.....	317

<u>Tableau n° 41:</u>	Langue utilisée dans les cours du 2ème. cycle de Philologie Française, d'après les professeurs et leurs étudiants.....	321
<u>Tableau n° 42:</u>	Capacités des élèves de BUP-COU à la fin du cycle d'études, d'après leurs professeurs et les professeurs de français des Départements de Philologie Française.....	335
<u>Tableau n° 43:</u>	Compétences des étudiants de 5ème. année de Philologie Française, d'après eux-mêmes et leurs professeurs.....	342
<u>Tableau n° 44:</u>	Structure des "Enseñanzas Medias" et leur place dans le système éducatif, selon le projet de réforme.....	354
<u>Tableau n° 45:</u>	Matières et emploi du temps dans le 1er. cycle des "Enseñanzas Medias".....	358
<u>Tableau n° 46:</u>	Matières communes à tous les élèves et leur emploi du temps, dans le 2ème. cycle des "Enseñanzas Medias".....	363
<u>Tableau n° 47:</u>	Emploi du temps de la langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire, d'après la L.G.E. et le "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'".....	368

Tableau n° 48: Elèves d'EGB, classés selon la L.E.M. (Français / Anglais) et d'après le type d'établissement scolaire (Niveau national)...448

Tableau n° 49: Pourcentages d'élèves de BUP-COU, d'après leur répartition géographique, qui étudient le français dans l'enseignement secondaire.....455

Tableau n° 50: Causes de la dégradation statistique de la langue française dans le système éducatif espagnol, d'après les professeurs d'université.....457

II. CARTOGRAMMES

Cartogramme n° 1: Carte linguistique de l'Espagne, produit de la Reconquête.....140

Cartogramme n° 2: Domaines géographiques des langues des Communautés Autonomes, différenciées linguistiquement.....147

Cartogramme n° 3: Distribution géographique des élèves de EGB, d'après la L.E.M. (ANGLAIS/FRANCAIS) étudiée (Année Scolaire 1982-1983).....451

A N N E X E S

ANNEXE - I: Plan d'études de Philologie Française.

- I.1. Université d'Oviedo (Asturies)
- I.2. Université Complutense (Madrid)

I.1. Université d'Oviedo (Asturies)

Sección de FILOLOGIA ROMANICA: Francés

Primero

- () 10 Latín I
- () 11 Lengua Española I
- () 12 Crítica Literaria
- () 13 Idioma Principal
- () 14 Historia

Segundo

- () 20 Latín II
- () 21 Literatura Española I
- () 22 Idioma Principal
- () 23 Idioma Auxiliar
- () 24 Filosofía

Tercero

- () 30 Latín III
- () 31 Lengua española II
- () 32 Literatura española II
- () 33 Idioma principal:
- () 34 Idioma auxiliar:

Cuarto

- () 40 Filología Romántica I
- () 41 Historia de la Lengua Francesa I
- () 42 Literatura Francesa I
- () 43 Lingüística Francesa I

Dos asignaturas, una de cada grupo A y B, entre las siguientes:

- | | | |
|---|---|--|
| A | { | () 44 Cultura y civilización francesa |
| | | () 45 Fonética y Fonología francesas |
| B | { | () 46 Comentario de Textos franceses modernos |
| | | () 47 Literatura Francesa del S. XIX |

Quinto

- () 50 Filología Romántica II
- () 51 Literatura francesa II
- () 52 Lingüística francesa II
- () 53 Historia de la Lengua francesa II

Dos asignaturas, una de cada grupo A y B, entre las siguientes:

- | | | |
|---|---|---|
| A | { | () 54 Comentarios de textos Franceses Medievales |
| | | () 55 Literatura francesa contemporánea |
| B | { | () 56 Semántica francesa |
| | | () 57 Dialectología francesa |

I.2. Université Complutense (Madrid).

PRIMER CURSO

- Lengua Española I: Nociones generales de lingüística.
Fonética y fonología de la lengua española.
- Literatura Española I: Estudio de los escritores y de su obra literaria hasta finales del siglo XVII.
- Historia de la Filosofía: Estudio de los principales filósofos y corrientes filosóficas que han surgido a lo largo de la historia de la humanidad.
- Lengua Latina I.
- Lengua Clásica I (griega, árabe, hebreo): escoger una.
- Lengua Moderna I (francesa, inglesa, italiana, alemana, portuguesa): elegir una.

SEGUNDO CURSO

- Lengua Española II: Estudio de la morfología y sintaxis del español.
- Literatura Española II: Correspondiente a los siglos XVIII, XIX y XX.
- Lengua Latina II.
- Lengua Clásica II (griega, árabe, hebreo): nivel II de la elegida en primer curso.
- Lengua Moderna II (francesa, inglesa, italiana, alemana, portuguesa): nivel II de la elegida en primer curso.
- Lengua Moderna I (francesa, inglesa, italiana, alemana, portuguesa): elegir una diferente de la ya elegida en primer curso.

TERCER CURSO

- **Comentario de Textos Franceses:** Análisis literario de obras francesas, atendiendo a todos los valores literarios, estéticos, históricos y sociales.
- **Lingüística Románica:** Estudio de los diversos niveles de la estructura lingüística (fónico, morfosintáctico y léxico) en su evolución del latín al romance. Se centra principalmente en las lenguas neolatinas.
- **Historia Francesa:** estudio socio-económico y cultural del pueblo francés desde su formación como tal hasta la actual situación.
- **Literatura Francesa:** la correspondiente a los siglos XVI y XVII.
- **Lengua Moderna III** (francesa, inglesa, italiana, alemana, portuguesa): Nivel III de la elegida en primer curso.
- **Lengua Moderna II** (francesa, inglesa, italiana, alemana, portuguesa): nivel II de la elegida en segundo curso.

CUARTO CURSO

- **Lengua Francasa IV.**
- **Filología Francesa Medieval:** estudio de los rasgos característicos de la lengua francesa en la Edad Media.
- **Gramática Histórica de la Lengua Francesa:** evolución que ha seguido la gramática francesa hasta su configuración actual.
- **Literatura Francesa Medieval:** la correspondiente a los siglos del V al XV.
- **Historia de la lengua y literatura provenzales:** evolución desde el latín hasta el provenzal y obras escritas en provenzal.
- **Literatura Española comparada con la Francesa:** estudio de la Literatura Francesa atendiendo a las semejanzas y diferencias con la Literatura Española.

QUINTO CURSO

- **Literatura Francesa Moderna:** Movimientos y figuras literarias francesas de la actualidad.
- **Lingüística Francesa:** Estudio de los distintos niveles de la estructura lingüística (fonética, morfosintaxis y léxico) en su evolución desde el latín al francés actual.
- **Historia Comparada de las Hablas Galorrománicas:** estudio de las semejanzas y diferencias de las lenguas derivadas del latín que se hablan en Francia.
- **Lengua Francesa V.**
- **Arte Francés:** manifestaciones artísticas y culturales que se han dado en Francia a lo largo de la historia.
- **Historia de la Civilización Francesa:** visión general del pueblo francés y su influencia en Europa.
- **Metodología de la Enseñanza del Francés:** didáctica en los distintos niveles de enseñanza del Francés.

SOURCE: *Los Estudios de Filología*
col. Monografías Profesionales, nº 9
éd. Fundación Universidad-Empresa,
Madrid, 1981.