

European bilingual models beyond lingua franca : key findings from CLIL French programs, de América Pérez, Francisco Lorenzo et Víctor Pavón

Dans *Language Policy*.

Éditeur Springer Link, octobre 2015. 41,94 € – doi:10.1007/s10993-015-9386-7

PAR JEAN-LUC BRETON, LYCÉE RACINE, PARIS

Cet article de trois enseignants-chercheurs des universités de Cordoue et de Séville est particulièrement intéressant, à plusieurs titres. D'abord, il propose une analyse politique et historique de l'enseignement des DNL en Europe; ensuite, il rend compte d'une expérience d'enseignement en immersion originale; enfin, les conclusions des trois auteurs éclairent utilement le débat hexagonal d'aujourd'hui sur les sections d'enseignement linguistique renforcé et l'élitisme.

L'article de Pérez, Lorenzo et Pavón porte sur l'enseignement du français en Andalousie dans un contexte de renforcement linguistique. Comme tous les programmes de cet ordre, celui que le gouvernement régional andalou a mis en place a une dette vis-à-vis des premières expériences canadiennes des années 60, et peut donc être décrit, en reprenant les termes du débat canadien, comme un enseignement par immersion. Les élèves reçoivent pendant la durée de leur scolarité primaire et secondaire un enseignement du français et un enseignement d'autres disciplines en français pendant environ 40 % de leur emploi du temps. Les auteurs font référence à l'enseignement d'une langue au moyen de disciplines non linguistiques en utilisant l'acronyme anglo-saxon CLIL, mais j'emploierai, pour simplifier, le terme plus familier en France de DNL (discipline non linguistique enseignée en langue étrangère).

L'histoire de l'enseignement des langues en Europe est trop souvent méconnue. Les auteurs de l'article évoquent le retournement de perspective dans les représentations de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui se fait après la Seconde Guerre Mondiale : les langues et les identités nationales cessent d'être des réalités superposables. Cela provoque par contre-coup des mutations dans la représentation qu'on se fait de la compétence langagière en L2. Au concept discret

de bilinguisme vu comme, selon les termes de Porquier et Py¹, « *un état exceptionnel réservé à quelques savants passionnés de langues, ou à des interprètes ou traducteurs professionnels hautement qualifiés* » se substitue une nouvelle vision du bilinguisme, celle que les mêmes auteurs définissent comme « *l'état naturel, fort répandu de par le monde, de toute personne amenée à utiliser régulièrement plus d'une langue, quel que soit le degré de maîtrise qu'elle en a* ». Cette mutation entraîne aussi un changement de la représentation de l'enseignement/apprentissage des langues, d'une somme de savoirs à acquérir et accumuler à une vision actionnelle (la théorie de l'action communicative d'Habermas²).

À la même époque, l'Europe se préoccupait de son intégration politique. Les auteurs rappellent le rêve gaullien d'une Europe communautaire dont le français serait la langue et le refus par le général de Gaulle de l'entrée du Royaume-Uni dans le club européen. Après l'acceptation de la 3^e demande britannique en 1973, l'anglais devient, comme on pouvait s'y attendre, la *lingua franca* de l'Europe et la L2 privilégiée des non-anglophones.

C'est dans ce contexte, qui est celui de tous les pays non-anglophones de l'Union Européenne aujourd'hui, que le projet du gouvernement régional andalou s'inscrit. Puisque l'anglais est désormais inévitable dans l'école espagnole et que l'Andalousie est la région d'Espagne linguistiquement la plus homogène et la plus monolingue, c'est l'immersion en français qui a été proposée à grande échelle à la population scolaire.

Les conclusions de la recherche de Pérez, Lorenzo et Pavón correspondent en tous points à celles des autres expériences d'enseignement par immersion : les élèves obtiennent des résultats scolaires nettement supérieurs à ceux de leurs pairs qui ne suivent pas ce type d'enseignement, y compris dans les situations de la vie courante non abordées en classe (conversations téléphoniques techniques, compréhension de discours ironiques) ainsi que dans les examens d'entrée à l'université (*selectividad*) où ils composent en espagnol dans des disciplines qui leur ont été enseignées en français. L'apprentissage en contexte immersif et l'obligation de jongler mentalement entre deux systèmes linguistiques différents permet aux apprenants de fonctionner à un niveau de maturité supérieur à celui de leurs congénères.

Les auteurs mettent aussi en évidence un phénomène qu'ils nomment *sanitization* et qu'on pourrait peut-être traduire par « neutralisation des affects » : ce n'est pas la France et les Français qui les intéressent dans leur apprentissage (la motivation

1/. Porquier, Rémy et Bernard Py (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.

2/. Habermas, Jürgen (1981, trad. 1987) : *La théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

intégrative de Gardner et Lambert³), mais le français en tant que système linguistique au service par exemple des mathématiques ou de l'histoire (motivation instrumentale). La double instrumentalisation à l'œuvre dans l'enseignement par immersion semble ici surtout fonctionner dans un sens : la langue étrangère donne du sens et de l'intérêt à une discipline scolaire qui pourrait aussi (mais avec moins de profit) être enseignée en L1.

Le gouvernement régional andalou, soucieux de ne pas être accusé d'élitisme, comme c'est souvent le cas pour les programmes immersifs, avait fait le choix d'implanter l'enseignement de DNL en français dans des écoles et collèges publics moyennement ou peu favorisés, et jusque dans les bidonvilles de Séville. La recherche montre que le taux d'abandon a été important et que la réussite a surtout été possible pour les enfants dont les parents avaient reçu une éducation universitaire, possédaient des livres et consacraient du temps chaque jour à aider leurs enfants. Même si certains élèves n'adhèrent pas aux programmes immersifs, qu'ils jugent trop difficiles pour eux, les enfants de milieux populaires ou défavorisés soutenus par leurs parents réussissent mieux en contexte immersif que dans des classes ordinaires, et de ce fait, ils peuvent plus facilement entreprendre des études plus longues et plus exigeantes.

L'enseignement de type DNL a fait ses preuves depuis longtemps, et l'article de Pérez, Lorenzo et Pavón ne fait que le rappeler et le préciser. Ce qu'il ne dit pas et qui est une condition indispensable à la réussite de ce type d'enseignement est l'existence de maîtres capables de le mener. Tout l'effort des gouvernements, en Andalousie, mais aussi en France, devrait être de les recruter et de les former, sans oublier bien sûr que les maîtres de demain sont aujourd'hui dans nos classes !

3/. Gardner, Robert et Wallace Lambert (1959) : « Motivational variables in second-language acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, n° 13.