



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 — I

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 - I



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

Département de Philologie Française et Romane  
Faculté des Lettres

Université "Autónoma" de BARCELONA

Année 1987

Mes sincères remerciements à M. Julio MURILLO PUYAL, mon directeur de recherche, et à mon collègue José Carlos HERRERAS GARCIA pour leur encouragement et pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail.

Je voudrais aussi remercier Mme. GARCIA-FAVROT d'avoir lu attentivement le manuscrit et Mlle. Catherine GARCIA d'avoir eu la gentillesse et le courage de dactylographier la plus grande partie du texte de la thèse.

Enfin, je remercie les élèves de B.U.P.-C.O.U. et les étudiants des Départements de Philologie Française ainsi que leurs professeurs, les responsables des organismes officiels et tous ceux qui m'ont prêté leur collaboration, pour les précieux renseignements qu'ils m'ont apportés et qui ont rendu possible cette recherche.

## TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u> .....	10
<b>I. <u>PREMIERE PARTIE: A LA RECHERCHE DU ETATUT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN ESPAGNE, B. P. U. - C. O. U.</u></b> ...	17
<b>I. 1. <u>DU COTE DU SYSTEME EDUCATIF ESPAGNOL</u></b> ...	18
I. 1. 1. Genèse du système éducatif espagnol actuel ...	19
I. 1. 2. Structure du système éducatif, d'après la LGE ...	29
I. 1. 2. 1. L'"Educación General Básica" (EGB) ...	31
I. 1. 2. 2. Le "Bachillerato Unificado y Polivalente" (BUP) ...	42
I. 1. 2. 2. 1. Plan d'études de BUP et emploi du temps ...	43
I. 1. 2. 2. 2. Les langues en BUP ...	49
I. 1. 2. 2. 3. La langue française en BUP ...	52
I. 1. 2. 2. 4. La formation des professeurs de français de BUP ...	57
I. 1. 2. 2. 4. 1. La formation scientifique ou les "savoirs" ...	58
I. 1. 2. 2. 4. 2. La formation pédagogique ou les "savoir-faire" ...	63
I. 1. 2. 2. 4. 3. L'accès à l'enseignement ...	67
I. 1. 2. 2. 5. Les conditions de travail des professeurs de français ...	75
I. 1. 2. 3. Le "Curso de Orientación Universitaria" (COU) ...	78
I. 1. 2. 4. Les "épreuves de maturité" ou de "sélection" ...	82
I. 1. 2. 5. Les études supérieures ...	87

I.2. <u>DU COTE DE L'HISTOIRE</u> . . . . .	95
I.2.1. Les langues étrangères dans l'enseignement secondaire depuis 1934 . . . . .	96
I.2.1.1. Le Plan de 1934 . . . . .	96
I.2.1.2. Le Plan de 1938 . . . . .	108
I.2.1.3. Le Plan de 1953 . . . . .	116
I.2.1.4. Le Plan de 1957 . . . . .	121
I.2.1.5. Bilan de l'enseignement des L.E.M. dans l'enseignement secondaire depuis 1934 . . . . .	127
I.2.2. Les langues étrangères et les épreuves d'aptitude . . .	131
I.2.3. Les langues étrangères dans les études supérieures . . .	133
I.3. <u>DU COTE DE LA NOUVELLE CONSTITUTION DE 1978</u> . . . . .	138
I.3.1. L'Espagne des Autonomies . . . . .	138
I.3.2. Les politiques de "normalisation linguistique" . . . . .	149
I.3.3. L'intégration des langues nationales dans le curriculum scolaire et l'enseignement des LEM . . . . .	153
I.4. <u>DU COTE DES ACTANTS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE</u> . . .	163
I.4.1. L'approche de la réalité . . . . .	164
I.4.1.1. Les agents interrogés: nos informateurs . . . . .	165
I.4.1.2. L'élaboration et le contenu des questionnaires . . .	172
I.4.1.3. La collecte des données . . . . .	175
I.4.1.4. Le dépouillement des questionnaires . . . . .	178
I.4.1.5. Les échantillons initiaux et les échantillons réels	183
I.4.2. L'enseignement-apprentissage du français d'après les actants: résultats de l'enquête . . . . .	187

I.4.2.1. Les agents de l'enseignement: les professeurs	187
I.4.2.1.1. <u>Les professeurs de BUP-COU</u>	188
I.4.2.1.1.1. Leur profil	188
I.4.2.1.1.2. Leur formation	193
I.4.2.1.1.2.1. Leur formation initiale	194
I.4.2.1.1.2.2. Leur formation continue	199
I.4.2.1.2. <u>Les formateurs des professeurs de BUP-COU: les professeurs d'université</u>	205
I.4.2.1.2.1. Leur profil	205
I.4.2.1.2.2. Leur formation	210
I.4.2.1.2.2.1. Leur formation initiale	210
I.4.2.1.2.2.2. Leur formation continue	214
I.4.2.2. Les agents de l'apprentissage: les élèves	216
I.4.2.2.1. <u>Les élèves de BUP-COU</u>	217
I.4.2.2.1.1. Leur profil	217
I.4.2.2.1.2. Leur formation en langue française	222
I.4.2.2.1.3. Leur apprentissage actuel	227
I.4.2.2.1.4. Leur après-BUP-COU	234
I.4.2.2.2. <u>Les étudiants-futurs-maitres</u>	239
I.4.2.2.2.1. Leur profil	239
I.4.2.2.2.2. Leur formation passée en langue française	242
I.4.2.2.2.3. Leur apprentissage actuel	248
I.4.2.2.2.4. Leur avenir professionnel	254
I.4.2.3. Les conditions matérielles de l'enseignement- apprentissage ...	256
I.4.2.3.1. <u>... en BUP-COU</u>	257
I.4.2.3.2. <u>... dans les UER de Philologie Française</u>	265
I.4.2.4. Les contenus d'enseignement et le matériel pédagogique ...	269
I.4.2.4.1. <u>... au niveau de BUP-COU</u>	270
I.4.2.4.1.1. Le matériel pédagogique	270

I.4.2.4.1.1.1. Le matériel pédagogique de base	271
I.4.2.4.1.1.2. Le matériel complémentaire	283
I.4.2.4.1.1.3. Les manques au niveau du matériel	288
I.4.2.4.1.2. Les contenus d'enseignement-apprentissage véhiculés par le matériel	290
I.4.2.4.2. <u>... dans les Départements de Philologie Française.</u>	296
I.4.2.4.2.1. Le matériel	296
I.4.2.4.2.2. Les manques au niveau du matériel	302
I.4.2.4.2.3. Les contenus d'enseignement-apprentissage véhiculés par le matériel	303
I.4.2.5. La méthodologie mise en place ...	304
I.4.2.5.1. <u>... en le BUP-COU</u>	305
I.4.2.5.1.1. Les activités	305
I.4.2.5.1.2. Le rôle du français dans le processus d'enseignement-apprentissage	310
I.4.2.5.1.3. Moyens d'évaluation des apprentissages	314
I.4.2.5.2. <u>... dans les Départements de Philologie Française.</u>	316
I.4.2.5.2.1. Les activités	316
I.4.2.5.2.2. Le rôle du français dans le processus d'enseignement-apprentissage	320
I.4.2.5.2.3. Moyens d'évaluation des apprentissages	323
I.4.2.6. Les objectifs de l'enseignement-apprentissage ...	323
I.4.2.6.1. <u>... en BUP-COU</u>	324
I.4.2.6.2. <u>... dans les Départements de Philologie Française.</u>	327
I.4.2.7. L'évaluation de l'enseignement-apprentissage ...	333
I.4.2.7.1. <u>... en BUP-COU</u>	334
I.4.2.7.2. <u>... dans les Départements de Philologie Française.</u>	339

I.5. <u>DU COTE DU PROJET DE REFORME DES "ENSEÑANZAS MEDIAS"</u> ...	345
I.5.1. La genèse et le pourquoi de la réforme ...	345
I.5.2. Les "Enseñanzas Medias" dans le système éducatif selon le projet de réforme ...	352
I.5.2.1. Le 1er. cycle des "Enseñanzas Medias" ou "Baccalauréat Général" ...	355
I.5.2.2. Le 2ème. cycle des "Enseñanzas Medias" ou "Baccalauréat Supérieur" ...	361
I.5.3. Les langues étrangères dans le "Projet de réforme des 'Enseñanzas Medias'" ...	365
I.5.4. L'expérimentation et la généralisation du "Projet de Réforme" ...	374
I.5.5. Mesures complémentaires pour mener à terme la réforme	382
I.5.6. L'avenir de la "Réforme des 'Enseñanzas Medias'" ...	399
II. <u>DEUXIEME PARTIE: A PROPOS DU STATUT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN ESPAGNE, B. U. P. -C. O. U.</u> ...	408
II.1. Le statut des langues étrangères modernes (LEM) ...	409
II.2. Le statut du français ...	426
II.2.1. ... selon les autorités éducatives (les lois en vigueur) ...	426
II.2.2. ... selon les actants (professeurs et élèves de B.U.P.-C.O.U.) ...	432
II.2.3. ... selon les statistiques ...	446
II.3. Y a-t-il ou n'y a-t-il pas de demande sociale de LEM ..	463



<b>III. TROISIEME PARTIE: POUR UN STATUT FONCTIONNEL ET OPERATIF DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANCAIS ET DES L.E.M. EN B.U.P.-C.O.U. ... ..</b>	<b>474</b>
III.1. Pour une véritable politique linguistique de l'enseignement-apprentissage du français et des LEM en Espagne... ..	477
III.1.1. Diversification, extention et intensification de l'enseignement-apprentissage des L.E.M. ... ..	481
III.1.2. La recherche ... ..	488
III.1.3. La créativité et l'innovation ... ..	494
III.1.4. L'information pluridirectionnelle ou interactive ...	497
III.2. Pour un renouveau de l'enseignement-apprentissage du français en Espagne, en BUP-COU: changements ... ..	502
III.2.1. ... au niveau des orientations ministérielles ... ..	503
III.2.2. ... au niveau des conditions de travail ... ..	507
III.2.3. ... au niveau de la dynamique de la classe ... ..	510
III.2.4. ... au niveau de la formation initiale et du recyclage des professeurs ... ..	515
III.2.5. ... au niveau du recrutement des professeurs ... ..	519
<b>IV. CONCLUSION ... ..</b>	<b>521</b>
<b><u>INDEX DES TABLEAUX ET DES CARTOGRAMMES</u> ... ..</b>	<b>527</b>
<b><u>ANNEXES</u> ... ..</b>	<b>535</b>
I. Plans d'études des U.E.R. de Philologie française des Universités d'Oviedo (Asturies) et Complutense (Madrid) ... ..	536

II. Programmes-sujets des concours d'accès à l'enseignement en B.U.P.-C.O.U. ....	541
III. Questionnaires de l'enquête .....	549
IV. Les différents types de Baccalauréat, selon le "Projet de Réforme des 'Enseñanzas Medias'" .....	579
V. Statistiques sur l'enseignement du français et de l'anglais .....	585
VI. Anthologie de textes officiels cités .....	589
VI.1. Objectifs, contenus et méthodologie de l'enseignement de la langue française en E.G.B. ....	590
VI.2. Structure de l'enseignement secondaire avant la Réforme de 1970 .....	594
VI.3. Mesures conjoncturelles prises par le Ministère de l'Education et de la Science pour assurer l'enseignement des L.E.M. en E.G.B., pendant les premières années de la Réforme de 1970 .....	597
VI.4. Plan d'études de BUP-COU et emploi du temps .....	606
VI.5. Orientations officielles sur l'enseignement du français en B.U.P. ....	620
VI.6. Possibilité de changer de L.E.M. pendant le B.U.P. Etude de la deuxième L.E.M. ....	622
VI.7. Exclusion des L.E.M. des épreuves d'accès aux études universitaires .....	624
VI.8. Plans d'études de l'enseignement secondaire (1934-1970) .....	627
VI.9. L'enseignement des langues espagnoles .....	644
VI.10. Programmes renouvés de français pour l'E.G.B. .	648
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	661

## INTRODUCTION

C'est un fait -et il suffit de jeter un coup d'oeil sur les journaux, les hebdomadaires, les revues spécialisées et la production bibliographique espagnols pour s'en rendre compte, depuis la mort du Général Franco en 1975 et surtout à partir des possibilités offertes par les développements de la nouvelle Constitution espagnole, l'Espagne bouge dans tous les domaines et à tous les niveaux. L'enseignement en général (débat sur l'enseignement public et privé, sur la réforme universitaire, sur l'enseignement secondaire, etc...) n'a pas échappé à ce mouvement et encore moins l'enseignement des langues, aussi bien nationales (basque, galicien, catalan et castillan) qu'étrangères.

Le sujet de notre thèse -STATUT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN ESPAGNE, B.U.P.-C.O.U.- s'inscrit donc dans le mouvement, comme diraient les politiciens, de remise en cause de "l'Espagne officielle de 1975" par "l'Espagne réelle", qui a pu s'exprimer à partir de cette date. C'est donc un sujet actuel, qui répond à une problématique réelle: quelle politique linguistique pour l'Espagne des Autonomies? Quelle politique linguistique pour l'Espagne qui espère jouer un rôle à part entière dans la Communauté Economique Européenne et dans le monde? Quel statut pour l'enseignement du français, au niveau du B.U.P., dans ces futuribles?

Le libellé de la thèse -L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN ESPAGNE, B.U.P.-C.O.U.- mérite quelques précisions afin de délimiter et le *domaine* de notre recherche et d'en fixer le *but*.

Le domaine de notre recherche est constitué par le niveau d'études appelé B.U.P.-C.O.U.(\*). -"Bachillerato Unificado Polivalente" et "Curso de Orientación Universitaria"- . Le B.U.P-C.O.U. est la suite logique de l'E.G.B.(\*), -"Educación General Básica": l'enseignement obligatoire et gratuit-, et le passeport pour les Universités et les Ecoles Techniques Supérieures.

Le but de notre travail est d'étudier le "statut" de l'enseignement du français à ce niveau d'études. Pour expliciter cette notion de "statut", appliquée à l'enseignement/apprentissage du français en Espagne, nous avons retenu la définition psycho-sociologique de J.DELAY et P. PICHOT: c'est "la place qu'un individu [ou un objet] occupe dans un système particulier, à un moment donné"(\*\*). Or, "la place d'un individu [ou d'un objet] et les comportements à son égard peuvent être hiérarchisés en termes de valeurs et le

-----  
(\* ) Dans la suite de notre exposé nous utiliserons ces sigles lorsque nous parlerons du *Baccalauréat Unifié et Polyvalent*, du *Cours d'Orientation Universitaire* et de l'*Education Générale de Base*.

statut alors se rapporte à la valeur de prestige de sa position" (\*\*), ajoutent-ils. D'autre part, il faut souligner que "les statuts des individus [ou des objets] se modifient, certains disparaissent ou acquièrent une situation différente, d'autres statuts surgissent, provoqués par la pression de nouveaux besoins nés de changements sociaux" (\*\*\*) .

En accord avec ces explicitations, nous partons, dans notre thèse, à la recherche de la place, de la situation du français, langue étrangère, par rapport aux autres langues étrangères et aux autres matières, au niveau de B.U.P.-C.O.U., dans les établissements publics et privés de l'Espagne, dans la période instable du post-franquisme (1975-1984).

Comme la place du français dans le B.U.P.-C.O.U. peut dépendre des autres cycles d'études, nous aborderons, en premier lieu, la structure et l'organisation de B.U.P.-C.O.U., par rapport au cycle qui le précède (E.G.B.) et à celui qui le suit (études universitaires et études techniques supérieures).

---

(\*\*) J. DELAY et P. PICHOT, *Abrégé de Psychologie*, Masson Editeurs, 3è. édition, Paris, 1975, p. 403-404.

(\*\*\*) Entrée "Rôles et statuts", in *Encyclopaedia Universalis*, volume 14, p. 309, colonne n° 2.

Par ailleurs, comme la place du français est très instable en ce moment (baisse croissante du nombre d'élèves qui l'étudient et logiquement disparition progressive de son enseignement dans les centres publics et privés), nous ferons une incursion dans le passé afin de suivre la trace de la position du français, par rapport aux autres langues étrangères et aux langues dites classiques, dans les textes officiels. Sans doute, ce vecteur diachronique a quelque chose à voir avec la situation actuelle du français en BUP-COU.

Par la suite, nous aborderons la nouvelle situation politique et sociale, créée à partir de 1978 par l'entrée en vigueur de la nouvelle Constitution qui a ouvert la voie à l'Espagne des Autonomies, pour en signaler les conséquences pour la place du français en B.U.P.-C.O.U.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, il y a deux agents fondamentaux: les élèves et les professeurs. Nous allons centrer notre regard, au cours du quatrième chapitre, sur ces deux agents, les mettant en rapport avec les éléments essentiels de l'acte didactique: les objectifs, les matériaux, les activités réalisées en classe, la matière, la méthodologie, etc....

Ce regard se veut systémique, dans la mesure où il sera un regard global sur l'acte didactique qui va privilégier les interactions et les interdépendances de ses éléments

constitutifs. D'autre part, ce regard va considérer l'acte didactique en B.U.P.-C.O.U. comme un système ouvert et en relation avec d'autres systèmes: en amont, l'E.G.B.; et en aval, les études supérieures. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur des résultats d'enquêtes que nous avons réalisées d'une part auprès d'élèves en cours de scolarité au niveau de B.U.P.-C.O.U.; d'autre part, auprès de professeurs de ce niveau d'études; et enfin, auprès d'élèves-futurs-maîtres qui se forment à l'université et auprès de professeurs universitaires de français.

Finalement, dans cette quête du statut de l'enseignement du français en Espagne, nous aborderons, dans le 5ème. chapitre, la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire, qui a commencé à être expérimentée pendant l'année scolaire 1983-84 et qui sera mise en place dans les quatre prochaines années (1986-1990).

A l'aide des données que nous avons rassemblées dans la première partie de notre thèse, nous expliciterons le statut réel de l'enseignement-apprentissage du français dans le cycle d'études de B.U.P.-C.O.U., pendant l'étape instable du post-franquisme (1975-1984).

Finalement, dans la dernière partie, nous formulerons un certain nombre de propositions concrètes afin d'attribuer au français et aux langues étrangères modernes le statut qui doit



être le leur dans le contexte social, politique et économique de l'Espagne en cette fin de siècle.

"S'élever pour mieux voir, *relier* pour mieux comprendre, et *situer* pour mieux agir".

Joël de ROSNAY, *Le macroscope. Vers une vision globale*, éd. du Seuil, col. Points, Paris, 1975, p. 11.

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

Nous partons à la recherche du statut de l'enseignement du français en Espagne, au niveau du B.U.P.-C.O.U., en suivant cinq pistes, qui vont structurer la suite de notre discours. Nous irons successivement du côté du système éducatif espagnol, du côté de l'histoire de l'enseignement des langues en Espagne, du côté de la nouvelle Constitution espagnole de 1978, du côté des agents de l'enseignement-apprentissage de la langue française (élèves et professeurs de différents niveaux éducatifs) et du côté du projet de la nouvelle réforme de "las Enseñanzas Medias" de 1983-84.

Pour parcourir ces cinq voies, les traces officielles (lois, orientations pédagogiques, programmes, documents officiels, statistiques, manuels, méthodes, etc...) et les enquêtes que nous avons réalisées auprès de plusieurs agents (élèves et professeurs qui étudient et qui enseignent le français) vont nous servir de guides.

### I.1. DU COTE DU SYSTEME EDUCATIF ESPAGNOL.

La fonction de ce premier chapitre est quadruple: faciliter la compréhension de la réalité espagnole, objet de notre étude; situer avec précision le domaine de notre recherche et en fixer les limites; expliciter les rapports entre le B.U.P.-C.O.U., dont nous allons nous occuper, et les autres niveaux d'études; et finalement, décrire les divers éléments qui constituent le B.U.P.-C.O.U.

### I.1.1. Genèse du Système Educatif Espagnol actuel.

Connaître la genèse du système éducatif espagnol, qui est en vigueur depuis 1970, est fondamental, comme nous le verrons par la suite, si l'on veut comprendre l'état de l'enseignement, en général, et celui du français, en particulier, en Espagne. Son origine il faut la chercher dans les transformations subies par la société espagnole dans les années 60.

Jusqu'en 1970, d'après le préambule de la "Ley General de Educación" -L.G.E.- (1), "le cadre légal qui a régi notre système éducatif dans son ensemble répondait au schéma centenaire de la 'Ley Moyano' (2). [...] Il s'agissait de satisfaire les besoins d'une société, différente de celle d'aujourd'hui: une Espagne de 15 millions d'habitants, avec 75% d'analphabètes, 2.500.000 travailleurs agricoles et 260.000 'misérables', en proie à une structure socio-économique pré-industrielle, [...]. C'était un système

---

(1) Dans la suite de notre travail, nous utiliserons ce sigle (L.G.E.), lorsque nous parlerons de la "Loi Générale d'Education de 1970".

(2) Première réforme et organisation globales du système éducatif espagnol, (loi du 9 septembre 1857), Claudio MOYANO étant Ministre de l'Education.

éducatif pour une société statique" (3). Et l'on ajoute par la suite que "les réformes qu'on a introduites dans notre système éducatif, dans les 30 dernières années, ont permis de satisfaire de plus en plus la demande sociale en matière d'éducation et de faire face aux nouvelles exigences de la société espagnole. Mais il est nécessaire de reconnaître aussi qu'on a subi la pression sociale, [...], et que les problèmes éducatifs que se pose aujourd'hui notre pays exigent une réforme *large, profonde, prévoyante* (4) de nouveaux besoins, et non pas de mesures [...] précipitées qui pourraient ressembler à des remèdes d'urgence" (5).

Quelle était donc la société espagnole à laquelle ne s'adaptait plus le système éducatif et qui en exigeait un nouveau?. Nous allons présenter un bref panorama de son évolution, dans les années 60, sous trois aspects fondamentaux: le développement démographique, la politique de croissance économique et la situation sociale à la veille de la réforme.

---

(3) Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*, col. *Compilaciones*, nº 6, 2è. éd., Madrid, 1976, p. 49.

(4) C'est nous qui soulignons.

(5) op. cit. in note nº 3, p. 49.

L'Espagne de 1970 était un pays de 34 millions d'habitants. C'est le résultat du "boom" de nuptialité qui suivit la Guerre Civile (1936-39), et qui produisit ses effets naturels dans les années 60, grâce au maintien du taux de natalité à un niveau relativement élevé pour l'Europe, de l'ordre de 21 p. 1.000, tandis que le taux de mortalité s'est stabilisé autour de 7 p. 1.000. La population active était évaluée à 37,44% de l'ensemble de la population (en dessous de la moyenne européenne). Cependant, par sa répartition sectorielle et par l'évolution des indices depuis 1950, la société espagnole s'est rapprochée de la structure de la population active des sociétés développées de l'Europe Occidentale: il y a eu une diminution rapide de la population dans le secteur primaire et une croissance parallèle des secteurs industriel et tertiaire, évolution caractéristique d'un pays rural en voie de devenir un pays développé et industrialisé.

Cette transformation va de pair avec un autre phénomène qui a eu aussi des retombées sur l'enseignement. Il s'agit des migrations intérieures et extérieures, qui ont provoqué l'exode rural massif vers les villes et les régions industrialisées de l'Espagne (Pays Basque, Catalogne, Madrid et en général la périphérie de la Péninsule Ibérique) et vers les pays industrialisés d'Europe (plus de 3.700.000 et plus de 1.500.000 personnes respectivement).

Cette répartition sectorielle de la population active et l'exode rural ont été la conséquence de la politique et de la croissance économique du pays dans les années 60. La situation catastrophique de l'économie, provoquée par la Guerre Civile (1936-39), et la difficile reconstruction pendant la Deuxième Guerre Mondiale vont durer jusqu'à la fin des années 50, du fait, entre autres, de l'exclusion de l'Espagne de l'aide américaine du Plan Marshall et du blocus économique et politique international à son égard. C'est au cours de l'année 1958 que l'Espagne peut s'ouvrir à l'extérieur en faisant son entrée dans l'O.C.D.E., dans le Fond Monétaire International et dans la Banque Internationale de Reconstruction et d'Investissement (6).

Cette ouverture l'obligea à préparer un plan de stabilisation économique et commerciale (1959), qui réussit grâce à la conjoncture économique mondiale favorable, à l'arrivée massive de touristes étrangers et à l'émigration de milliers de travailleurs espagnols vers l'Europe. Ce succès permit le démarrage du développement économique des années 60, dont la croissance moyenne et accumulative du P.N.B. a été de

-----  
(6) cf.

- Ramón TAMAMES, *Introducción a la economía española*. éd. Alianza Editorial, Madrid, 1971.
- Ramón TAMAMES, *La República. La Era de Franco*, éd. Alianza Editorial, col. Alfaguara, nº 51, Madrid, 1975.

l'ordre de 7,5% par an, la plus forte du monde pendant cette période. C'était le "miracle économique espagnol", qui permit d'augmenter le revenu par habitant de 291\$, en 1960, à 818\$, en 1970.

Les migrations intérieures ainsi que la nouvelle répartition sectorielle de la population, dues au démarrage et à la croissance économiques, ont transformé le tissu social traditionnel. Toutes ces transformations ont contribué à la naissance de nouveaux besoins, aussi bien au niveau économique que social, politique et éducatif, dans la population. La non-satisfaction prolongée de ces besoins aboutissait constamment à des problèmes d'ordre public (grèves, manifestations, attentats,...), à la contestation et à la critique permanentes et croissantes des étudiants et des professeurs d'Université (le Mai-68 espagnol).

Ces changements socio-économiques et la conviction que l'éducation est un élément essentiel de progrès social et un facteur fondamental dans la formation du taux de croissance économique du P.N.B. ont provoqué la rupture du système éducatif, qui datait du milieu du XIX<sup>e</sup>. siècle et qui ne répondait plus ni aux impératifs économiques, ni aux besoins de la société espagnole en expansion.

La réforme éducative de 1970 est donc le produit de la convergence de facteurs externes, que nous venons de signaler, et de problèmes internes du système éducatif qui affectaient



son administration et financement, ainsi que la qualité de l'enseignement, la formation et le nombre des professeurs, les besoins croissants en installations et équipement, etc...

Les mouvements contestataires des étudiants et des professeurs d'université ainsi que les problèmes constants d'ordre public qu'ils provoquèrent dans les années 1968-69 furent l'allumette qui mit le feu aux poudres et qui obligea les autorités éducatives à déclancher le processus de réforme. Cette crise universitaire, dont on aurait pu penser qu'elle n'aboutirait qu'à une réforme des études universitaires, provoqua de fait une révision globale et complète du système éducatif: l'équipe ministérielle, présidée par José Luis VILLAR PALASI, postula que les problèmes universitaires (les inégalités de chances, le "sens dogmatique de l'enseignement", l'"attitude de passivité intellectuelle" des étudiants, les "examens basés sur la mémoire", etc...) trouvaient leur source dans les autres niveaux éducatifs.

Cette prise de conscience fut suivie par deux mesures concrètes dont on prétendait qu'elles facilitent et la préparation et l'application de la réforme. En premier lieu, en 1968, l'on procéda à une réorganisation administrative du Ministère de l'Education Nationale afin de rendre possible la préparation de la réforme et faire face ensuite aux transformations radicales qu'elle provoquerait. En 1969, avec la mise en place du C.E.N.I.D.E. (7), organe central de coordination de la recherche éducative, était créée

l'infrastructure de la recherche éducative, nécessaire à la réalisation de la réforme, recherche dont la charge était confiée aux universités. A cet effet, était créé dans chaque université un Institut de Sciences de l'Education (I.C.E.), qui devait avoir pour fonctions: la formation pédagogique des universitaires, la recherche active dans le domaine des sciences de l'éducation et l'assistance technique auprès du Ministère en ce qui concernait les problèmes éducatifs (8).

Ces mesures instrumentales prises, on procéda aux travaux préparatoires pour l'élaboration de la réforme, que l'on peut résumer dans les étapes suivantes (9):

-----

(7) "*Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*", transformé en 1974 en "*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*" (I.N.C.I.E.), dont nous parlerons plus loin et dont les fonctions de recherche sont actuellement assurées par le "*Centro de Investigación y Documentación Educativa*" (C.I.D.E.)

- (8) • Décret 1678/1969, du 24 Juillet (B.O.E. 15.08.1969), in op. cit in note n° 3, p. 1853-1856.
- Ordre du 28 Novembre 1969 (B.O.E. 16.12.1969), op. cit. in note n° 3, p. 1856-1857.
- Ordre du 25 Mai 1970, op. cit. in note n° 3, p. 1857-1859.

1. étude prospective, pour la décade 1970-1980, des besoins en éducation, par rapport au contexte socio-économique de l'Espagne, dont la prévision était possible.

2. élaboration d'un document de travail, confidentiel. Ce document présentait un résumé critique de la situation éducative, contenait une étude prospective des besoins éducatifs et signalait les grandes lignes de la réforme éducative (vers le milieu de 1968).

3. en octobre 1968, eut lieu la discussion du document confidentiel entre les membres de l'équipe ministérielle. Dans ces discussions l'on décida d'élaborer un "Libro Blanco" sur l'enseignement en Espagne et de constituer une série de groupes de travail -un pour chaque niveau éducatif-, conseillés par des spécialistes espagnols et étrangers et par des représentants d'organismes internationaux.

4. en même temps, on entama une campagne d'information dans les mass-media pour sensibiliser l'opinion publique à la future réforme.

-----  
(9) Ricardo DIEZ HOCHLEITNER et alii., *La Reforma Educativa Española y la Educación Permanente*, n° 31, Unesco, Paris, 1977, p. 17-29.

5. on procéda également à rassembler une documentation exhaustive en éducation comparée: des statistiques, des conclusions et les différentes recommandations des assemblées internationales; l'assistance technique d'organismes internationaux fut également requise.

6. finalement, le Ministère publia le "Libro Blanco" (10), qui reprenait les idées du document confidentiel dont nous avons parlé plus haut. Le "Libro Blanco" comportait deux parties: la première était une description critique de l'état de l'enseignement à tous les niveaux et de tous les niveaux éducatifs; la deuxième énonçait les grandes lignes de la réforme éducative et proposait une alternative. Le but de cette publication "n'était pas d'imposer certaines idées, mais de les proposer au débat critique de l'opinion" (11) et d'obtenir ainsi la participation à l'élaboration et à l'application de la réforme de toutes les personnes et institutions qui, de près ou de loin, interviennent dans l'enseignement.

-----

(10) Appelé officiellement *La Educación en España. Bases para una política educativa*, et publié par le M.E.C., Madrid, 1969.

(11) op. cit. in note n° 10, p. 8.

Après avoir pris connaissance de la genèse de la réforme et de l'évolution de sa gestation, on pourrait penser que la L.G.E., votée par les Cortes le 28 juillet 1970, avait été élaborée avec toutes sortes de précautions et qu'elle mettait finalement à l'heure de la nouvelle société espagnole le système éducatif du XIX<sup>e</sup>. siècle, en mettant en oeuvre une "réforme large, profonde et prévoyante des nouveaux besoins", comme le prétend le préambule de ladite loi.

Sur le plan formel et légal, on mettait fin aux défauts explicites dans le "Libro Blanco": l'articulation déficiente entre les différents niveaux d'enseignement, les inégalités de chances, l'échec scolaire, l'inadaptation du système éducatif aux nouveaux besoins sociaux et économiques, l'analphabétisme et le bas niveau éducatif de la population, le manque de postes scolaires, l'anachronisme dans la formation initiale et le recyclage des professeurs et dans les plans d'études, etc... Cependant, il y a un élément fondamental qui n'a pas été pris en compte et qui nous autorise à dire que cette réforme a consisté à "bâtir des châteaux en Espagne". En effet, les Cortes ont voté la L.G.E., mais elles ont refusé d'entériner les mesures économiques qui auraient permis de financer la réforme et de la mener à bien. Ce refus de financement aura des répercussions sur la qualité de l'enseignement, en général, et surtout sur l'enseignement des langues étrangères et sur l'avenir de la réforme, comme nous le verrons par la suite.

I.1.2. Structure du système éducatif espagnol d'après la L.G.E.

TABLEAU N° 1: L'ENSEIGNEMENT NON-UNIVERSITAIRE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ESPAGNOL, D'APRES LA L.G.E. DE 1970.

NIVEAU	ETABLISSEMENT	ANNEE		AGE		
Education PRE-SCOLAIRE	Centre d'éd. Pré-scolaire	JARDIN D'ENFANTS		2 - 3 ans		
		MATERNELLE		4 - 5 "		
EDUCATION GENERALE DE BASE	COLLEGE NATIONAL	1ère. ETAPE	Cycle initial	1º EGB 2º EGB	6 " 7 "	
			Cycle moyen	3º EGB 4ª EGB	8 " 9 "	
		2ème. ETAPE		Cycle supér.	5ª EGB 6ª EGB	10 " 11 "
			7ª EGB 8ª EGB		12 " 13 "	
		BACCALAUREAT UNIFIE ET POLYVALENT	" INSTUTUTO" NATIONAL DE BACCALAUREAT	1º de B.U.P.		14 "
				2º de B.U.P.		15 "
3º de B.U.P.				16 "		
C.O.U.				17 "		

UNIVERSITE  
↓  
GRANDES ECOLES  
ETUDES SUPERIEURES COURTES (3 ans)

SOURCE: Elaboration personnelle à partir de la L.G.E.: chap. II et chap. III, in op. cit. in note n° 3, p. 63-80.

Le tableau ci-dessus présente les différents niveaux d'études du système éducatif, mis en place par la L.G.E. de 1970.

Le système éducatif espagnol comporte 3 niveaux non-universitaires successifs: l'éducation pré-scolaire, qui comporte 2 niveaux (Jardin d'Enfants et Ecole Maternelle); l'Education Générale de Base (E.G.B.); et le Baccalauréat Unifié et Polyvalent (B.U.P.), qui est suivi du C.O.U., année charnière entre l'enseignement secondaire et les études supérieures.

Il existe également un autre niveau d'études non-universitaires, qui n'apparaît pas dans le tableau: la "Formation Professionnelle I et II" (F.P.), formation parallèle et alternative aux 3 années de B.U.P. et à celle de C.O.U. (12).

Ainsi donc, le domaine de notre recherche est constitué par les enseignements-apprentissages de français accomplis dans les "Institutos" Nationaux de Baccalauréat et dans les Collèges Homologués d'Enseignement Secondaire, c'est-à-dire pendant les 3 années du Baccalauréat Unifié et Polyvalent et celle du C.O.U. Notre domaine est limité par le cycle inférieur de l'E.G.B. et par le cycle supérieur des études

---

(12) chap. III de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 77-80.

universitaires, des études techniques supérieures et des études supérieures courtes (3 ans).

#### I.1.2.1. La "Educación General Básica" (E.G.B.).

L'E.G.B. a une durée de 8 ans et elle constitue, théoriquement, la scolarité obligatoire et gratuite. Elle est censée donner "une formation complète, fondamentalement égale pour tous [les enfants âgés de 6 à 13 ans] et adaptée aux aptitudes et à la capacité de chacun d'eux" (13). Elle comporte 8 niveaux successifs, organisés en deux cycles (14).

Le premier cycle, constitué par les cinq premiers niveaux, s'adresse à tous les enfants âgés de 6 à 10 ans. Les enseignements de chaque niveau sont dispensés par un seul maître.

Le second cycle, constitué par les 3 derniers niveaux, s'adresse aux enfants âgés de 11 à 13 ans. Ici, il y a une

-----

(13) Art. 15-1., de la L.G.E., in op. cit. in note n° 3.

(14) En 1981, l'E.G.B. a été réorganisée en trois cycles: le "cycle initial" (1ère. et 2ème. années); le "cycle moyen" (3ème., 4ème. et 5ème. années); et le "cycle supérieur" (6ème., 7ème. et 8ème. années).



diversification des enseignements par domaines de connaissances: celui du langage, celui des mathématiques et des sciences naturelles, celui du monde social, de l'éducation physique et sportive, de l'éducation esthétique et prétechnologique et de la formation religieuse. Ces enseignements du deuxième cycle sont assurés par des maîtres, théoriquement, spécialisés dans les divers domaines.

A la fin de ce deuxième cycle, si l'élève a été l'objet d'une évaluation positive, il reçoit le diplôme de "*Graduado Escolar*", qui lui permet d'accéder au B.U.P.. Si elle a été négative, l'élève reçoit un certificat, le "*Certificado de Estudios*", qui l'oriente inexorablement vers la formation professionnelle de premier degré ou vers l'abandon du système éducatif.

Si, dans cette présentation globale du système éducatif, nous nous sommes attardé sur l'E.G.B., c'est parce que, dans le deuxième cycle de ce niveau d'études, est introduit l'enseignement obligatoire des langues étrangères, à raison de 3h. hebdomadaires, dont l'étude pourra être poursuivie en B.U.P.-C.O.U.

D'après les orientations pédagogiques du Ministère de l'Education et de la Science (15), dans le deuxième cycle d'E.G.B., les élèves doivent étudier une langue étrangère parmi les cinq suivantes: anglais, français, allemand, italien ou portugais. D'autre part, tous les collèges d'E.G.B. doivent

offrir aux élèves le choix de 2 langues parmi les cinq indiquées et c'est sur les parents et les élèves que repose ce choix. En réalité, ce choix n'est pas offert et l'on enseigne, en général, ou l'anglais ou le français en fonction du va et vient des professeurs, provoqué par les concours d'affectation de postes dans l'enseignement public. Par contre, dans l'enseignement privé où les professeurs sont plus stables, les élèves n'ont pas le choix; en général, ils doivent étudier l'anglais, en fonction des critères de rentabilité économique du collège. L'enseignement-apprentissage des autres langues étrangères est presque inexistant (0,4%) (16).

-----

(15) 1. MEC, *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones, Segunda Etapa*, éd. Magisterio Español, S.A., col. Folletos, nº 52-53, Madrid, 1979, p. 36-37.

2. •Ordre du 17 Juin 1972, op. cit. in note nº 3, p. 301-332.

3. •Ordre du 26 Octobre 1972, op. cit. in note nº 3, p. 350-358.

4. •Ordre du 14 Août 1973, op. cit. in note nº 3, p. 441-445.

(16) Sur ce point et suivants, voir la thèse de José Carlos HERRERAS GARCIA sur "*Le statut de l'enseignement du français en Espagne, B.G.B.*", présentée à Paris-III, sous la direction de Robert GALISSON, en 1985.

"En E.G.B. on doit jeter les bases pour une acquisition postérieure de la maîtrise de la langue étrangère. [Pour cela, on doit] promouvoir l'acquisition des quatre capacités linguistiques fondamentales (comprendre, parler, lire et écrire) sous une approche orale, tout en utilisant des méthodes et des techniques actives [...]. En aucun cas on doit comprendre l'enseignement [d'une langue étrangère] comme la transmission de renseignements et d'explications sur elle". [Avec l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère], "on tend à l'acquisition d'un véhicule de communication qui facilite: l'approche d'une deuxième culture [...]; un futur échange commercial, technique et culturel; et l'acquisition d'information, qui n'est pas disponible à travers la langue maternelle, pour son utilisation postérieure dans la vie sociale et professionnelle [...] (17). Ainsi définit-on les objectifs terminaux et les finalités de l'enseignement des langues étrangères dans les orientations pédagogiques officielles pour le deuxième cycle d'E.G.B.

En ce qui concerne les contenus de l'enseignement du français (18), les orientations pédagogiques reproduisent ceux du "Français Fondamental, premier degré" (19), aussi bien en ce qui concerne la morpho-syntaxe que le lexique, sans oublier

---

(17) op. cit. in note n° 15-1, p. 36-37.

(18) op. cit. in note n° 15-1, p. 40-43.

le système phonologique du français. Le contenu du "Français Fondamental" est réparti sur les trois années du deuxième cycle d'E.G.B. Il faut souligner, à propos de la formulation de ces contenus dans les orientations officielles, qu'il y a un mélange-confusion des notions d'objectif et de contenu, qui ne contribue pas à orienter les praticiens. Par exemple, les contenus sont présentés comme des objectifs à court terme, définis uniquement en termes de "savoir-faire" grammaticaux, ils ne sont pas articulés avec les 4 compétences (parler, comprendre, lire, écrire) et il n'est à aucun moment question de considérations psychologiques et sociologiques. Plutôt que d'orienter les professeurs dans leur travail et dans la définition des programmes et des tâches, ces dispositions

-----

(19) "résultat d'enquêtes statistiques, réalisées sous la direction de G. GOUGENHEIM entre 1951 et 1954, portant sur le vocabulaire et la grammaire du français parlé, et visant à établir le contenu linguistique d'un enseignement du français, langue étrangère, à des débutants, à partir du critère de fréquence d'emploi". in *Dictionnaire de Didactique des Langues*, par R. GALISSON et D. COSTE, éd. Hachette, Paris, 1976, p. 233.

Les critères de fréquence, dispersion et disponibilité permirent d'établir une liste de 1500 mots "fondamentaux" du français. cf. GOUGENHEIM, G., et alii, *L'Elaboration du français fondamental*, Didier, Paris, 1964.

officielles ont bien souvent produit une véritable désorientation allant parfois jusqu'au désarroi.

Pour ce qui est de la méthodologie qui est proposée (20), les dispositions officielles ne semblent guère plus efficaces. Les orientations ministérielles calquent les propositions des méthodes audio-visuelles: progression linguistique, de l'oral à l'écrit, refus de la traduction interlinguale, stimuli audio-oraux, les moments de la classe audio-visuelle (présentation, explication, répétition,...) et refus de l'utilisation de la langue maternelle en classe.

Les problèmes relatifs aux contenus et à la méthodologie sont d'autant plus graves que la formation des maîtres ne les a pas préparé pour pouvoir combler ces lacunes. Les maîtres qui assurent l'enseignement du français en E.G.B. sont les "maestros" (instituteurs). C'étaient des maîtres polyvalents jusqu'en 1970, date à laquelle ils changent de nom pour devenir "professeurs d'E.G.B.". Dans l'enseignement primaire, l'enseignement obligatoire d'avant la Réforme de 1970, ils enseignaient toutes les matières d'un même niveau.

Leur formation a beaucoup évolué, au moins du point de vue formel et quantitatif, depuis la Guerre Civile (1936-39). Après celle-ci, il suffisait d'avoir le diplôme de

---

(20) op. cit. in note n° 15-1, p. 53-55 (cf. Annexe VI.1.).

Baccalauréat Élémentaire (21) et d'avoir réussi quelques matières (Religion I et II, Histoire Sacrée et Morale, Calligraphie I et II, Musique I et II, Pédagogie I et II et Histoire de la Pédagogie) pour être "maestro" (instituteur). Les plans qui ont suivi ont relevé la barre. Le Plan de 1950 oblige les candidats à suivre une formation de trois ans, après le Baccalauréat Élémentaire, à l'Ecole Normale. D'après le Plan de 1967, les candidats doivent être en possession du Baccalauréat Supérieur (21) avant de s'inscrire à l'Ecole Normale pour 3 ans. Le Plan de 1970, qui naît dans le contexte de la "Ley General de Educación", hausse encore plus la barre: il faut avoir obtenu le Baccalauréat et le C.O.U. pour pouvoir s'inscrire, pendant trois ans, à l'Ecole Normale, qui a aussi changé de nom et de statut, devenant Ecole Universitaire. Ces nouveaux instituteurs du Plan de 1970, appelés maintenant "professeurs d'E.G.B.", sortent de l'Ecole Universitaire des Professeurs d'E.G.B., administrativement et légalement parlant, avec l'une de ces trois spécialités: lettres (espagnol et une langue étrangère),

-----

(21) Avant la Réforme de 1970, l'enseignement secondaire avait une durée de 6 ans, divisés en deux étapes: les 4 premières années, sanctionnées par le diplôme de "Baccalauréat Élémentaire"; et les 2 dernières, sanctionnées par le diplôme de "Baccalauréat Supérieur".  
cf. "Ley de ordenación de la Enseñanza Media" (B.O.E. 27.02.1953) in Annexe VI.2.

ou sciences, (Mathématiques, Sciences Naturelles et Physique-Chimie), ou Sciences Sociales (Histoire, Géographie) (22).

Il faut souligner, à la suite de cette vision diachronique de la formation des instituteurs, que les plans se sont succédés pendant 30 ans, mais il y a eu une très faible rénovation du corps enseignant dont le profil de formation, par ailleurs, n'a pas varié et qui continue à donner les mêmes contenus, en appliquant la même pédagogie. D'autre part, les nouveaux instituteurs, théoriquement spécialistes, ont eu de grosses difficultés pour pouvoir entrer dans l'E.G.B., car un grand nombre de postes ont été occupés par d'anciens professeurs intérimaires qui ont été titularisés au cours des dernières années et même ceux qui y accèdent n'ont pas la possibilité de mettre à profit leur formation. Ces nouveaux instituteurs spécialistes ne représentent que 9,8% des professeurs de l'E.G.B. qui assurent l'enseignement du français (23). En effet, le corps enseignant s'est opposé à un projet ministériel sur le personnel enseignant d'E.G.B., d'après lequel les concours d'affectation de postes se feraient en fonction des besoins des Collèges en spécialistes et non plus en fonction des années de service, qui était et qui est encore aujourd'hui le seul critère appliqué.

-----

(22) op. cit. in note n° 16, p. 41-60.

(23) op. cit. in note n° 16, p. 141-146.

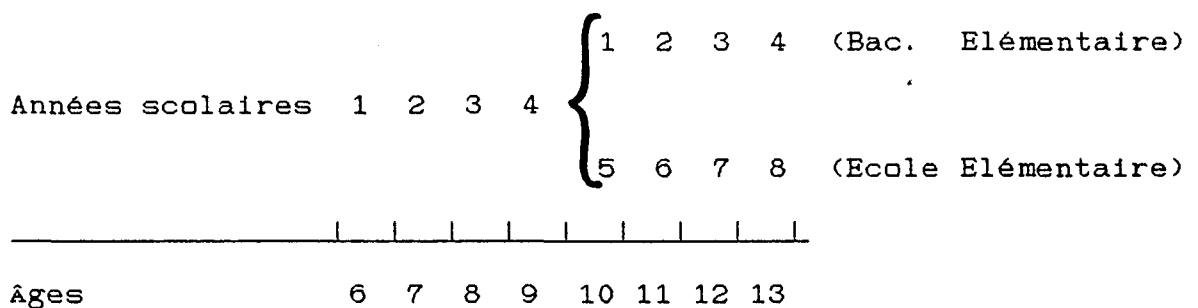
Ce sont donc les "maestros" (instituteurs) des Plans de 1945, 1950 et 1967 qui s'occupent fondamentalement d'un enseignement -celui du français- pour lequel ils n'étaient ni préparés, ni destinés, et qui furent appelés à l'enseignement spécialisé de la langue française à cause des transformations (24) introduites dans le système éducatif par la L.G.E. de 1970.

Celle-ci avait, par ailleurs, déchargé les "catedráticos" et les "agregados" (agregés et professeurs certifiés) de la première étape de l'enseignement secondaire (baccalauréat

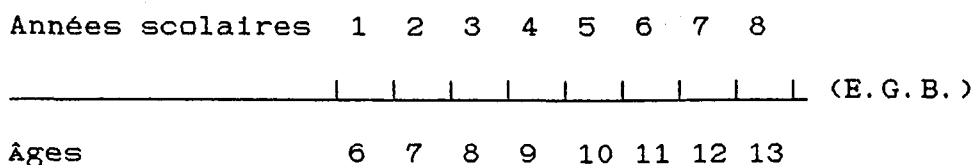
-----

(24) Ces transformations, on peut les visualiser à l'aide des deux diagrammes suivants:

a) Système éducatif avant la Réforme de 1970.



b) Système éducatif introduit par la L.G.E. de 1970.





élémentaire) au profit des "maestros". Le Ministère de l'Education et de la Science a reconnu qu'il n'y avait pas de professeurs disponibles et compétents, parmi les instituteurs, pour s'occuper de cet enseignement. C'est pour cela qu'il a été obligé de prendre des mesures conjoncturelles pour assurer officiellement et formellement l'enseignement des langues étrangères en E.G.B., en même temps qu'il procédait au recyclage des instituteurs intéressés, organisant des stages de spécialisation (25).

Ces stages de spécialisation visaient l'actualisation de la formation des instituteurs, leur promotion (?) à d'autres niveaux éducatifs et la spécialisation scientifique en français. Leur durée était de 400 heures, dont 300 étaient consacrées au développement des programmes, qui comportaient un volet théorique sur la méthodologie des langues et un volet linguistique sur la grammaire française. Les autres 100 heures étaient destinées à la réalisation d'une programmation détaillée de la langue française, en vue d'une utilisation postérieure par chaque instituteur-stagiaire.

Ces stages devaient se dérouler normalement après la journée de travail à l'école, du lundi au vendredi, et/ou

---

(25) Ordre Ministériel du 17 Juin 1972 sur l'organisation de l'EGB pour l'année scolaire 1972-1973, in op. cit. in note n° 3 p. 301-332 (cf. Annexe VI.3.).

pendant les périodes de vacances. A la fin du stage, en fonction du contrôle continu, de l'assistance régulière aux cours et d'un rapport de l'inspection, les instituteurs étaient recyclés pour les autorités ministérielles et redus aptes à enseigner le français en E.G.B.

Nous venons de présenter, sous l'angle officiel, les éléments fondamentaux de l'enseignement du français dans le deuxième cycle d'E.G.B., où doivent être jetées les bases de l'apprentissage, qui pourra être poursuivi en B.U.P.-C.O.U. Avant de passer à la présentation détaillée du domaine de notre recherche -le français en B.U.P. et en C.O.U.- quelques remarques s'imposent, à partir de ce que nous venons d'exposer, sur l'efficacité de l'enseignement du français en E.G.B.

Tout d'abord, les "orientations pédagogiques" du Ministère contribuent davantage, comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, à désorienter plutôt qu'à orienter les professeurs.

D'autre part, le Ministère de l'Education et de la Science a été pris au dépourvu au moment de l'application de la Réforme de 1970, qui impliquait l'extension du "Baccalauréat Elémentaire", suivi par une petite minorité d'enfants âgés de 10 à 13 ans avant 1970, à l'ensemble de la population scolaire comprise entre ces âges. Comme les Cortes n'ont pas voté le budget qui aurait permis de financer cette

extension quantitative de l'enseignement, le Ministère a été obligé de confier l'enseignement du français (et il en est de même pour les autres matières) aux professeurs les moins coûteux du système éducatif, les instituteurs, mêmes s'ils n'étaient pas formés.

En outre, nous ne croyons pas que des stages de 400 heures puissent -compte tenu de la modalité de réalisation, des agents (professeurs d'Ecole Normale, de Baccalauréat et Inspecteurs d'E.G.B.-B.U.P.) qui les ont organisés et assurés, et de la formation de base des stagiaires- donner et les "savoirs" (connaissance pratique et théorique de la langue et de la culture françaises) et les "savoir-faire" (formation pédagogique et méthodologique), qui assurent une initiation efficace de l'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère.

Nous verrons plus loin (cf. I.1.4.), si les réserves que nous venons d'exprimer sont confirmées ou infirmées par les intéressés: les élèves de B.U.P.-C.O.U., leurs professeurs et le Ministère.

#### **I.1.2.2. Le "Bachillerato Unificado y Polivalente" (B.U.P).**

Le B.U.P. est l'étape "naturelle" pour les élèves qui ont réussi l'E.G.B. et obtenu le diplôme de fin de cycle, le "Graduado Escolar". Le "Bachillerato" est qualifié d'"unifié"

parce qu'il conduit à un diplôme unique: celui de "Bachiller"; et de "Polyvalent" parce qu'il comprend des matières communes pour tous les élèves, des matières librement choisies et une activité technico-professionnelle, et parce qu'il permet de suivre des études dans n'importe quelle Faculté ou Ecole Technique Supérieure, après avoir réussi le "Curso de Orientación Universitaria" (C.O.U.).

Le B.U.P. a une durée de 3 ans et il s'adresse théoriquement aux élèves âgés de 14 à 16 ans. A ce niveau d'études, qui se déroule dans les "Institutos Nacionales de Bachillerato" (I.N.B.) ou dans les nombreux Collèges Privés Homologués, on continue la formation des élèves d'E.G.B., afin de les préparer aux études supérieures universitaires, à la formation professionnelle de 2ème. degré et à la vie active. Cette formation est sanctionnée par le diplôme de "Bachiller".

#### I.1.2.2.1. Plan d'études de B.U.P. et emploi du temps.

Les matières du Plan d'Etudes et leur emploi du temps se distribuent ainsi tout le long du B.U.P. (26):

---

(26) • Décret 160/1975 du 23 Janvier, par lequel on approuve le Plan d'Etudes du Baccalauréat, op. cit. in note n° 3, 621-627. .../...

Première année de B.U.P. = 33 h.

Pourcentage horaire

Domaine du langage

Langue et littérature espagnoles .....	5h./heb.
Langue étrangère .....	5h./ " .
	10h. (30,30%)

Formation esthétique

Dessin .....	3h./ " .
Musique et activités Artistico-culturelles.....	2h./ " .
	5h. (15,15%)

Domaine social et Anthropologique

Histoire des Civilisations et de l' Art.....	4h./ " .
	(12,12%)

<u>Formation religieuse ou Ethique</u> .....	2h./ " .
	(6,06%)

Domaine des Sciences Mathématiques et Naturelles

Mathématiques .....	5h./ " .
Sciences Naturelles .....	5h./ " .
	10h. (30,30%)

<u>Education Physique et Sportive</u> .....	2h./ " .
	(6,06%)

Deuxième année de B.U.P. = 31h.

Pourcentage horaire

Domaine du langage

Langue et littérature espagnoles.....	5h./heb.
Latin .....	4h./ " .
Langue étrangère .....	4h./ " .
	13h (41,93%)

Domaine Social et Anthropologique

Géographie .....	3h./ " .
	(9,67%)

<u>Formation religieuse ou Ethique</u> .....	2h./ " .
	(6,45%)

Domaine des Sciences Mathématiques et Naturelles

Mathématiques .....	4h./ " .
Physique et Chimie .....	5h./ " .
	9h (29,03)

<u>Formation Physique et Sportive</u> .....	2h./ " .
	(6,45%)

<u>Enseignements et Activités technico-professionnels</u> ..	2h./ " .
	(6,45%)

Troisième année de B.U.P.=30h

a) *Tronc commun*

Pourcentage horaire

Domaine du langage

Langue étrangère..... 3h./heb.  
(10%).

Domaine Social et Anthropologique

Géographie et Histoire ..... 5h./ " .  
Philosophie ..... 4h./ " .  
9h (30%)

Formation Religieuse ou Ethique .....2h./ " .  
(6,6%)

Education Physique et Sportive ..... 2h./ " .  
(6,6%)

Enseignements et Activités Techniques et

Professionnels ..... 2h./ " .  
(6,6%)

b) *Deux options*

Option A

Langue et littérature espagnoles ..... 4h./ " .  
Latin ..... 4h./ " .  
Grec ..... 4h./ " .  
Mathématiques ..... 4h./ " .  
(40%)

Option B

Langue et littérature espagnoles .....	4h. / " .
Sciences Naturelles .....	4h. / " .
Physique et Chimie .....	4h. / " .
Mathématiques .....	4h. / " .

(40%)

Le Plan d'Etudes de B.U.P. regroupe les matières par "domaines de connaissances" (domaine du langage, formation esthétique, domaine social et anthropologique, formation religieuse ou éthique, domaine des sciences mathématiques et naturelles, éducation physique et sportive, et enseignements et activités techniques et professionnels), qui intègrent celles qui ont des relations entre elles. Les matières sont

-----  
.../...

- Ordre du 22 Mars 1975, où l'on développe le Décret 160/1975, op. cit. in note n° 3, p. 628-683.
  
- Décret Royal 2214/1976, du 10 Septembre, où l'on modifie quelques articles du Décret 160/1975, du 23 Janvier, op. cit. in note n° 3, "addenda" p. 61-62.
  
- Ordre du 11 Septembre 1976, par lequel on introduit des modifications dans l'Ordre du 22 Mars 1975, op. cit. in note n° 3, "addenda" p. 63-66 (cf. Annexe VI.4.).



communes, dans les deux premiers niveaux de B.U.P., pour tous les élèves. Par contre, dans le 3ème. niveau, il y a un "tronc commun" pour tous et "deux options": l'une axée sur les études littéraires et linguistiques; et l'autre sur les études scientifiques. Les élèves doivent choisir une option et dans celle-ci trois des quatre matières qui y figurent. En outre, les élèves de B.U.P. peuvent faire d'autres choix: ils pourront choisir entre la Formation Religieuse et l'Ethique en première et deuxième année de B.U.P.; parmi les Enseignements et Activités Techniques et Professionnels proposés en deuxième et troisième années; et finalement, ils pourront choisir une langue étrangère parmi celles qui sont offertes dans chaque Lycée (I.N.B.) ou Collège Privé.

Nous pouvons constater, observant les pourcentages horaires, qu'il y a deux domaines qui sont surtout privilégiés. Il s'agit du domaine des "Sciences Mathématiques et Naturelles" et de celui du "Langage", qui se taillent entre les deux la part du lion de l'emploi du temps dans la première et la deuxième année de B.U.P.: 59,3% et 72,2% de l'horaire scolaire, respectivement. Cette prédominance sur les autres domaines de connaissance est renforcée dans la troisième année de B.U.P., grâce aux deux options. Comme les élèves qui choisissent l'"option A" ne sont pas portés sur les mathématiques, le "Domaine du Langage" absorbe à lui seul 50% de l'emploi du temps. Par contre, comme les élèves qui choisissent l'"option B" ne sont pas portés sur la Langue et la Littérature espagnoles, 40% du temps de l'horaire est

consacré à l'étude des matières du "Domaine des Sciences Mathématiques et Naturelles" (27).

Cette polarisation autour de ces deux domaines, dans la troisième année de B.U.P., provoque une dichotomie entre les élèves (ceux de sciences et ceux de lettres), qui sera maintenue et renforcée au niveau de C.O.U.. Cette constatation fait que dans la pratique le terme de "polyvalent", appliqué au B.U.P., doit être compris en sens restrictif, car le choix fait en troisième année de B.U.P. détermine et limite les futures études universitaires.

#### I.1.2.2.2 Les langues en B.U.P.

Comme nous venons de le voir dans le sous-chapitre I.1.2.2.1., l'enseignement des langues, aussi bien modernes que classiques, occupe une place privilégiée dans le Plan d'Etudes de B.U.P.: 30,30%, 41,93% et 50% de l'emploi du temps dans les trois années de B.U.P. Or, ce sont surtout les langues modernes qui sont enseignées tout au long du B.U.P., avec un emploi du temps maximum pour l'espagnol (5h. hebdomadaires) et décroissant pour la langue moderne étrangère (5h., 4h. et 3h. hebdomadaires respectivement pour

---

(27) MEC, *Las Enseñanzas Medias en España*, col. Estudios de Educación, nº 4, Madrid, 1981, p. 33.

chacune des trois années de B.U.P.). Le latin, lui, est introduit en deuxième année et le grec en troisième.

L'enseignement des langues modernes, en B.U.P., "tend à amplifier la capacité d'expression verbale de l'élève, aussi bien dans la langue nationale que dans les autres langues modernes, pour le mener à acquérir une maîtrise suffisante du langage comme moyen de communication, ce qui lui permettra d'exprimer son vécu et de comprendre d'une façon adéquate les messages intellectuels et affectifs qu'il recevra. [... Par ailleurs], avec l'enseignement des langues classiques [latin et grec], on prétend parvenir à une connaissance adéquate qui permette de comprendre la culture classique dans ses principales manifestations [... pour quel l'homme contemporain assoie sa culture sur les bases de la civilisation originaire et [pour qu'il] ne limite pas sa perspective à la considération d'un présent isolé" (28).

Quant aux Lycées (I.N.B.) et aux Collèges Privés d'enseignement secondaire, ils doivent offrir, au moins, le choix entre deux langues étrangères, parmi les suivantes: l'anglais, le français, l'allemand, l'italien ou le portugais. Les élèves choisiront eux-même la langue étrangère qu'ils désirent étudier, sans être obligés de continuer l'étude de

---

(28) • Décret 160/1975, du 23 Janvier, op. cit. in note n° 3, p. 622.

celle qu'ils avaient choisie et étudiée en E.G.B. D'autre part, tout le long du B.U.P., ils pourront changer de langue étrangère; mais, dans ce cas, ils seront obligés d'étudier par eux-mêmes et en dehors du Lycée ou du Collège Privé le programme complet de la nouvelle langue choisie (29).

Il faut ajouter qu'il existe la possibilité d'étudier une deuxième langue étrangère (30) en troisième année de B.U.P., à raison de 3h. hebdomadaires. Cependant l'introduction de cette deuxième langue dans les Lycées ou les Collèges Privés et son élection par les élèves sont totalement volontaires. Les résultats positifs obtenus dans l'étude de cette deuxième langue étrangère seront consignés dans le bulletin de notes de l'élève; mais, si les résultats sont négatifs, ils ne seront pas consignés dans le dossier scolaire de l'élève.

---

(29) Résolution du 4 Juillet 1975, op. cit. note n° 3, p. 786.  
(cf. Annexe VI.5.).

(30) • Décret 160/1975, du 23 Janvier, op. cit. in note n° 3, p. 626 (cf. Annexe VI.4.).

• Ordre du 22 Mars 1975, op. cit. in note n° 3, p. 630-631 (cf. Annexe VI.4.).

• Résolution du 4 Juillet 1975, op. cit. in note n° 3, p. 787 (cf. Annexe VI.5.).

### I.1.2.2.3. La langue française en B.U.P.

Le français est une des langues modernes qui est enseignée et étudiée au niveau de B.U.P., dans les Lycées et dans les Collèges Privés Homologués de l'enseignement secondaire. Nous verrons plus loin par combien d'élèves il est étudié et dans combien de centres scolaires de l'enseignement secondaire il est enseigné (cf. II.2.3). Pour l'instant, nous allons nous intéresser d'abord à "ce qui est enseigné", puis nous analyserons "comment" se réalise cet enseignement, et enfin nous envisagerons le "but" de cet enseignement, d'après les orientations officielles du Ministère de l'Education et de la Science.

Nous présentons de façon synchronique ces trois aspects, pour l'ensemble de B.U.P., à l'aide du tableau n° 2, élaboré à partir des orientations pédagogiques officielles (31). Quelques constatations et réflexions s'imposent au sujet des données du tableau.

Tout d'abord, en ce qui concerne les objectifs, qui restent les mêmes et pour E.G.B et pour B.U.P., il faut souligner qu'ils sont définis d'une façon très générale et floue (parler, comprendre, lire, écrire) par l'institution, sans jamais parler des apprenants. On accorde la priorité à

---

(31) Ordre du 22 Mars 1975, op. cit. in note n° 3, p. 649-651.

**TABLEAU N° 2: OBJECTIFS, CONTENUS, ORIENTATIONS ET ACTIVITES  
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN BUP.**

	1 <sup>è</sup> . anné de BUP	2 <sup>è</sup> . année de BUP	3 <sup>è</sup> . année de BUP
1.OBJEC- TIFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les mêmes que dans l'E.G.B.: la maîtrise des quatre compétences (PARLER, COMPRENDRE, LIRE et ECRIRE)</li> </ul>		
2.CONTENUS GRAMMAT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•révision accé- lérée des con- tenus d'EGB. (FF-I)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FF-I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FF-I</li> <li>• FF-II</li> </ul>
3.ORIEN- TATIONS METHOD.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégration de tous les contenus dans l'enseignement</li> <li>• enseignement actif.</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>•intensifica- cation de la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intensifi- cation de l'écriture</li> </ul>
4.ACTIVI- TES PRO- POSEES	<ul style="list-style-type: none"> <li>conversation</li> <li>narration</li> <li>exercices structuraux oraux et écrits</li> <li>exercices de phonétique</li> <li>dictées préparées</li> <li>rédactions dirigées</li> <li>lectures de texte, résumés oraux et écrits</li> </ul>		

SOURCE: Elaboration personnelle à partir des orientations pédagogiques du MEC, in "Orden" du 22 Mars 1975, qui développe le Décret 160/1975 du 23 janvier.

l'oral, comme dans les méthodologies audio-orales et audiovisuelles, dans la mesure où l'on précise qu'il faut intensifier la lecture en deuxième année de B.U.P. et l'écriture en troisième.

Les contenus de l'enseignement sont constitués par le "Français Fondamental I et II". On distribue le F.F.-I (1500 mots) entre la première et la deuxième année de B.U.P.; et l'on consacre la troisième année aux contenus du F.F.-II, qui sont toutefois adaptés pour ce qui est du lexique, car les élèves doivent apprendre 500 mots nouveaux au lieu des 1.800 mots que comprend le F.F.II. Par contre, toute la grammaire du F.F.-I et II doit passer en B.U.P.: acquisition élémentaire en première année; étude approfondie, en deuxième année; et étude plus approfondie en troisième année. La même progression de contenus (de la maîtrise élémentaire au perfectionnement) est établie pour le domaine de la phonétique (32).

Les activités proposées par les règlements officiels, pour les trois années de B.U.P., découlent directement des contenus grammaticaux, fixés a priori en fonction de la langue à enseigner: le français. Elles visent l'enseignement-apprentissage de l'aspect formel de la langue et surtout de la langue orale et écrite. En effet, les exercices structuraux

---

(32) • Décret 160/1975 du 23 Janvier (cf. Annexe VI.4.).

• Ordre du 22 Mars 1975 (cf. Annexe VI.4.).

alternent avec les exercices de phonétique et l'expression orale et écrite -qui peut adopter la forme de rédactions, narrations, résumés, dictées-. Cependant, comme nous le verrons par la suite (cf. I.4.4.1.1.1. et I.4.2.5.1.1.), ces activités soumettent le processus d'enseignement-apprentissage aux impératifs de la progression linguistique et de la langue écrite.

Nous pouvons conclure ces remarques en disant que ces orientations pédagogiques, élaborées en 1975, se placent dans le début de "l'hier [...] de la didactique générale des langues étrangères" (33). L'eau est passée sous les ponts de la didactique depuis 1970, provoquant une remise en cause des méthodes et de la méthodologie audio-orales et audio-visuelles et une prise de conscience des vrais enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues: l'apprenant, ses besoins langagiers, ses motivations, ses stratégies d'apprentissage. Cependant, ces orientations pédagogiques ont été élaborées après cette crise de foi comme si rien ne s'était passé et elles sont encore en vigueur, telles quelles, comme si les progrès et les découvertes de la Didactique Générale des Langues Etrangères n'étaient qu'un pur bavardage pour les

-----  
(33) Fragment du titre d'un ouvrage de R. GALISSON, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, éd. Cle International, Paris, 1980.



techniciens et spécialistes du Ministère de l'Education et de la Science qui, d'après l'art.9-3 de la L.G.E., sont chargés de la révision et de l'actualisation périodique des plans et des programmes d'études afin de permettre leur adaptation aux nouveaux besoins.

Nous verrons plus loin (cf. I.1.2.4.1.1.1.) que ces orientations pédagogiques sont à l'oeuvre aussi dans les manuels utilisés dans les cours de langue, car les éditeurs doivent suivre les orientations officielles, s'ils veulent recevoir le "placet" ministériel pour les manuels qu'ils lancent sur le marché (34).

Finalement, nous devons souligner que, dans la première et deuxième année de B.U.P., on offre les mêmes contenus, pour faire la même chose, qu'en E.G.B.. Si, pour les autorités éducatives, la nécessité de repartir de zero est due à ce que l'élève doit avoir la possibilité de commencer l'étude d'une langue différente de celle qu'il a étudiée dans l'E.G.B., de fait, cette répétition de contenus implique que l'enseignement-apprentissage du français en E.G.B. a été un échec absolu. Et implique aussi une disqualification des professeurs de français d'E.G.B, dans la mesure où le

---

(34) Décret 2531/1974, du 20 Juillet, op. cit. in note n° 3, p. 536-538.

Ministère propose le même menu, assaisonné avec les mêmes épices, espérant qu'une fois servi par les nouveaux garçons (agrégés et professeurs certifiés, qui sont spécialistes), il restaurera les besoins de communication des apprenants.

Nous pouvons voir, à partir de ces remarques, comment les pièces se mettent en place pour aboutir à un enseignement-apprentissage décevant et décourageant du français. Cependant, nous n'avons pas encore parlé d'une pièce essentielle qui, à elle seule, peut provoquer un saut qualitatif dans l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agit de la formation que reçoivent les professeurs qui enseignent le français en B.U.P.-C.O.U., dont nous allons parler dans le chapitre suivant.

#### I.1.2.2.4. La formation des professeurs de français de B.U.P.

D'après la L.G.E., "la profession enseignante exige de ceux qui l'exercent d'éminentes qualités humaines, pédagogiques et professionnelles". En conséquence, "l'état veillera [...] pour que dans la formation des professeurs et dans l'accès à l'enseignement soient pris en considération ces paramètres" (35).

---

(35) Art. 3-2. de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 56.

C'est pour cela que tout professeur de B.U.P.-C.O.U. doit réunir trois conditions (36): être en possession d'un diplôme de Licence, avoir reçu une formation pédagogique et avoir réalisé des études ou des expérimentations pratiques. Ces trois éléments constituent la formation initiale, de base, condition sine qua non pour être admis dans le monde des enseignants de B.U.P.-C.O.U.

Nous allons expliciter, toujours sous l'angle officiel, le contenu de cette première formation et la façon d'accéder à l'enseignement, en ce qui concerne les professeurs de français.

#### I.1.2.2.4.1. La formation scientifique ou les SAVOIRS (37).

Cette formation est assurée par les Départements de Langue et Littérature Françaises des Facultés de Philosophie et Lettres. Elle est sanctionnée, au terme de cinq années d'étude, par le diplôme de Licence en Philologie Romane-Spécialité de Français. Les trois premières années constituent

---

(36) Art. 102-1b), et 102-2b) de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 110-111.

(37) Résolution du 17 Juillet 1973, op. cit. in note n° 3, p. 406-408.

le premier cycle des études universitaires, qui est consacré à l'étude des disciplines de base, communes à tous les étudiants de philologie. Les deux dernières constituent le deuxième cycle, pendant lequel les étudiants se spécialisent en français.

L'enseignement, reçu par les étudiants pendant ces deux cycles, est censé leur transmettre et la culture et la formation professionnelle ainsi que la préparation pour la recherche scientifique (38). Ces trois objectifs devaient être atteints à travers le plan d'études, élaboré par chaque université, en conformité avec les directives du Ministère. Ces directives signalaient les matières qu'il fallait étudier dans chacun des deux cycles pour garantir l'unité des contenus dans toutes les universités du pays. Ces matières sont présentées dans le Tableau ci-dessous.

A partir de ces "matières", chaque université devait établir les "disciplines" (les unités de valeur) qui devaient être étudiées au cours des cinq années d'études universitaires. Le Ministère, d'autre part, recommandait qu'il n'y ait pas plus de 5 unités de valeur par année scolaire, dans le premier cycle; ni plus de 4, dans le deuxième.

---

(38) Décret 1678/1969, du 24 Juillet, op. cit. in note n° 3, p. 1.853.

**TABLEAU N° 3: MATIERES DES ETUDES DE PHILOLOGIE FRANCAISE**

Premier cycle	Deuxième cycle
<ul style="list-style-type: none"><li>• Philosophie</li><li>• Histoire</li><li>• Langue Espagnole</li><li>• Langue Latine</li><li>• Langue en rapport avec la future spécialité</li><li>• Littérature Espagnole</li> <li>• Critique Littéraire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Langue Française</li><li>• Langue Italienne</li><li>• Autre langue romane</li><li>• Linguistique romane</li><li>• Littérature des langues romanes</li><li>• Géographie-histoire en relation avec la spécialité choisie</li></ul>

SOURCE: Résolution du 17 Juillet 1973, op. cit. in note n° 3, p. 406-408.

Analysons maintenant comment se matérialisent ces directives ministérielles dans le programme du Département de Philologie Romane de l'Université d'Oviedo. (Voir Annexe n° 1).

Nous pouvons constater que les deux cycles sont clairement différenciés, comme le prévoyaient les directives ministérielles. Cependant, au niveau du nombre des unités de valeur, les orientations officielles ne sont pas suivies dans

le deuxième cycle, où il y a 6 unités de valeur au lieu des 4, qui étaient recommandées par le Ministère.

Le premier cycle, où toutes les matières sont obligatoires et communes pour tous les étudiants de Philologie Romane, répond au contenu fondamentalement "formatif" et général, signalé par le Ministère. La seule unité de valeur qui soit en rapport direct avec la future spécialisation et qui la détermine c'est l'"idioma principal-I, II et III", qui, dans le cas qui nous concerne, est le français. Le but de cette unité de valeur (la langue française), qui est présente dans les trois années du premier cycle, est de parfaire le français étudié en B.U.P. et en C.O.U., pour que les étudiants aient le niveau qui leur permette d'aborder avec succès le programme du deuxième cycle.

Ce deuxième cycle est celui de la "spécialisation", où le contenu est avant tout "informatif". Nous pouvons constater qu'il y a, dans chacune des deux années de ce 2ème. cycle, 4 unités de valeur obligatoires, auxquelles il faut en ajouter deux autres que les étudiants doivent choisir: l'une dans le "groupe A" et l'autre dans le "groupe B". Ce choix les oblige à faire et de la littérature et de la linguistique. Il faut souligner que ce deuxième cycle est centré tout à fait sur la langue, sur la culture et sur la littérature française. Sous les étiquettes des unités de valeur passe théoriquement la littérature française, depuis le Moyen-Âge jusqu'à nos jours; l'histoire de la langue française et l'étude

synchronique de l'ancien français et du français moderne; ainsi que l'histoire sociale, politique, économique et culturelle de la France.

L'ensemble de ces deux cycles (5 années scolaires) donne, légalement, la formation scientifique (les SAVOIRS) nécessaire, mais non suffisante, pour exercer en tant que professeur de français en B.U.P.-C.O.U. Cette formation doit être complétée, pour qu'elle soit suffisante, par une formation pédagogique (les SAVOIR-FAIRE), dont nous parlerons par la suite (cf. I.1.2.2.4.2.).

Cependant, avant d'aller plus loin, il faut nuancer ce que nous venons d'exposer au sujet du programme d'études du Département de Philologie Romane de l'Université d'Oviedo. Grâce à une certaine autonomie des universités, chaque Département peut établir le programme d'études et pour cela il peut être différent d'une université à l'autre, malgré les directives ministérielles. Prenons, par exemple, celui de l'Université Complutense de Madrid (39), afin de mettre en évidence les contrastes (cf. Annexe n° 1).

Dans cette université, le premier cycle comprend les deux premières années au lieu des trois, comme le voudrait le

---

(39) Fundación Universidad-Empresa, *Los Estudios de Filología*, col. Monografías Profesionales, Madrid, 1981.

Ministère et que l'Université d'Oviedo respecte. Cependant, ces deux années comportent chacune 6 unités de valeur au lieu de 5. Cela fait que le deuxième cycle, celui de la spécialisation, a une durée de 3 ans au lieu de deux, permettant une étude plus poussée de la langue, de la littérature, de la culture françaises et même l'étude d'autres aspects qui ne sont pas retenus dans le programme de l'Université d'Oviedo: méthodologie du français, histoire de l'art français, littérature comparée espagnole-française, histoire et littérature provençales et étude d'une deuxième langue moderne.

A partir de ces deux exemples, nous pouvons constater que l'écart est grand, aussi bien au niveau de la durée de la spécialisation qu'au niveau de l'étendue des programmes et de l'étude plus ou moins poussée des unités de valeur, d'une université à l'autre.

#### I.1.2.2.4.2. La formation pédagogique ou les "SAVOIR-FAIRE".

Ce complément nécessaire de formation, les professeurs de français de B.U.P.-C.O.U. -comme d'ailleurs tous les professeurs de ce niveau- devaient l'acquérir après avoir reçu la formation scientifique, sanctionnée par le diplôme de Licence en Philologie Romane, ou pendant la dernière année des études universitaires, au moyen de cours intensifs, assurés



par les "Institutos de Ciencias de la Educación" (I.C.E.) (40).

Les I.C.E. sont l'Institution chargée "de la formation pédagogique des universitaires qui doivent s'incorporer à l'enseignement à tous les niveaux éducatifs, du perfectionnement des professeurs en exercice et de ceux qui occupent les postes de direction. [D'autre part, les I.C.E. sont chargés] de la réalisation et de la promotion de la recherche éducatives et de l'assistance technique auprès des Universités et des autres centres du système éducatif" (41). Ils ont été créés dans chaque université en 1969, avant la Réforme de 1970, pour la préparer et la mener à terme par le moyen des compétences que nous venons de signaler.

Les activités des I.C.E. (42) sont de trois types: a) cours pour l'obtention du "Certificado de Aptitud Pedagógica" (CAP), qui habilite pour l'enseignement à tous les niveaux éducatifs; b) cours de perfectionnement des professeurs en activité; et c) activités complémentaires: diffusion de la

-----  
(40) Art. 102-2b) de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 110.

(41) • Art. 73-3. de la L.G.E. , op. cit. in note n° 3, p. 96.

(42) • Ordre du 14 Juillet 1971, op. cit. in note n° 3, p. 1.906-1.907.

Réforme éducative, des innovations méthodologiques et pédagogiques, etc...

Les cours qui mènent à l'obtention du C.A.P. (43), ceux qui nous intéressent pour l'instant en tant que complément de formation pour les universitaires licenciés, comportent deux volets. L'un est théorique, d'une durée de 150h. et on y aborde l'étude de la thématique suivante: a) principes, objectifs et problématique de l'éducation sous leurs aspects psychologiques, sociologiques et historiques; b) technologie et systèmes d'innovation éducative; et c) didactiques spéciales. Il doit y avoir un équilibre, dans le développement thématique de ce premier volet, entre la formation pépagogique générale et les didactiques spéciales. L'autre volet, d'une durée de 150h., est pratique. Ce côté pratique du CAP consiste dans l'observation de classes et dans l'exercice de l'enseignement dans les établissements de B.U.P.-C.O.U., sous la direction et la responsabilité de 2 ou 3 professeurs de français, qui sont déjà titulaires.

Une autre fonction des ICE était la formation continue des professeurs en exercice, par le moyen de cours adressés aux professeurs de différents niveaux éducatifs. Pour ce faire, l'ICE de chaque université devait élaborer ses cours de

---

(43) • Ordre du 8 Juillet 1975, op. cit. in note n° 3, p. 1.904-1.905.

recyclage à partir du "Plan National de Perfectionnement des Professeurs" (44), établi chaque année par l'"Instituto Nacional de Ciencias de la Educación" (I.N.C.I.E.) (45) en fonction des prévisions des besoins en formation des professeurs, faites par les techniciens du Ministère. Pour l'année 1976, le Plan National de Perfectionnement comportait les rubriques suivantes (46): 1) programmation et évaluation d'objectifs d'enseignement; 2) psychologie de l'éducation et de l'apprentissage; 3) méthodes générales d'enseignement; 4) didactiques spéciales; 5) évaluation du rendement institutionnel; 6) initiation à la technologie éducative; 7) ressources instrumentales; et 8) production de documents. D'autre part, il comportait d'autres rubriques pour l'actualisation de certaines fonctions éducatives:

-----

(44) • Ordre du 28 Février 1975, op. cit. in note n° 3, p. 1.639-1.641.

(45) • Créé par le Décret 750/1970, du 7 Mars, afin de promouvoir et de coordonner l'action de recherche et de formation des I.C.E., op. cit. in note 3, p. 2.047-2.050.

A l'heure actuelle, il a été remplacé par d'autres organismes (cf. note n° 7).

(46) • Ordre du 29 Novembre 1975, op. cit. in note n° 3, p. 1.674-1.676.

coordinateurs, responsables de séminaires, tuteurs, etc... Exceptionnellement, les I.C.E. pouvaient proposer à l'INCIE des rubriques thématiques non-contenues dans le "Plan National de Perfectionnement".

La sélection des rubriques, ainsi que la réalisation pratique des stages, étaient de la compétence de chaque ICE, qui devait envoyer son plan de formation à l'INCIE pour qu'il donne le feu vert.

Grâce à ces deux types de stages (en début de formation -CAP- et au cours de l'activité professionnelle), le Ministère assurait officiellement, à travers l'INCIE et l'ICE, la formation pédagogique des élèves-futurs-maîtres et des maîtres en exercice. Nous verrons plus loin si cette formation professionnelle et institutionnelle a satisfait les besoins des praticiens et si elle prépare à l'enseignement les futurs maîtres. Pour l'instant, nous allons aborder les méthodes utilisées par l'administration pour "choisir les meilleurs" spécialistes pour l'enseignement de la langue française en B.U.P.-C.O.U.

#### **I.1.2.2.4.3. L'accès à l'enseignement.**

D'après la L.G.E., tous les professeurs de B.U.P. doivent être en possession d'une Licence pour pouvoir enseigner à ce

niveau d'études, aussi bien dans l'enseignement public que dans le privé.

Dans le privé, le chef de l'établissement choisit les professeurs en fonction de ses besoins, mais il n'y a pas de statuts différents parmi eux. Par contre, dans l'enseignement public, pendant la décennie (1970-1980) qui a suivi l'application de la L.G.E., nous trouvons, en gros, trois catégories de professeurs: les "Catedráticos" (Agrégés) et les "Agregados" (Professeurs Certifiés) qui ont le statut de fonctionnaires et qui constituent deux corps bien délimités: le "Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato" et le "Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato"; et les P.N.N. (Profesores No Numerarios), c'est-à-dire des professeurs contractuels (Maîtres Auxiliaires).

On peut considérer que les "Catedráticos" et les "Agregados" étaient les "aristocrates" du BUP-COU pendant cette période: ils avaient la sécurité de l'emploi et les salaires les plus élevés, ils assuraient un enseignement qui correspondait à leur spécialité et ils avaient un emploi du temps moins chargé que les P.N.N. Ceux-ci, en revanche, compte tenu de leur situation administrative, peuvent être qualifiés de véritables "prolétaires" du B.U.P.-C.O.U.. Comme l'écrit V. BOZAL, c'est eux qui ont payé les frais de la Réforme Educative de 1970, qui a été appliquée sans prévoir les mesures pour la financer: les P.N.N. n'avaient pas la sécurité de l'emploi, ils avaient des salaires de subsistance, ils

"bouchaient tous les trous" de l'emploi du temps de l'établissement sans qu'on tienne compte de leur spécialité et leur emploi du temps était surchargé, n'ayant ni le temps ni les moyens ni la préoccupation de se mettre à jour, de se recycler, hantés qu'ils étaient par l'obsession de leur survie (47).

Cependant, c'est sur eux qu'a reposé le poids de l'enseignement en BUP-COU et le poids de la Réforme pendant la décade 1970-1980, comme nous pouvons le constater dans le Tableau n° 4. En effet, ils représentaient 77,1% des professeurs de BUP en 1970-71, année où la Réforme a commencé à être appliquée. Six années plus tard, en 1976-77, ils étaient encore 73,5% de l'ensemble des professeurs. C'est à partir de cette date que leur nombre a commencé de décroître progressivement, représentant 27,5% en 1980-81, et 25,8% en 1981-82, grâce aux concours de recrutement de professeurs.

Les PNN, dans ces conditions, avaient eu accès à l'enseignement non pas en fonction de leurs compétences professionnelles, mais parce qu'ils étaient Licenciés et qu'ils s'étaient inscrits sur une liste d'attente auprès du Ministère. Celui-ci nommait les professeurs contractuels d'après l'ordre d'inscription sur ladite liste, poussé par les

---

(47) V. BOZAL et alii, *La Enseñanza en España*, éd. Comunicación, Madrid, 1975, p. 45 et 49.

**TABLEAU N° 4: SITUATION ADMINISTRATIVE DES PROFESSEURS DE  
B. U. P. -C. O. U. DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.**

	1970-71	1976-77	1980-81
Nombre total de professeurs	21.585	26.365	41.454
"Catedráticos" ... ..	10,4%	12,6%	16,0%
"Agregados" ... ..	12,4%	13,7%	56,3%
"P.N.N." ... ..	77,1%	73,5%	27,5%

SOURCE: Elaboration personnelle, à partir des statistiques du "Gabinete de Estudios Estadísticos" du MEC sur le enseignants de BUP-COU.

besoins d'enseignants et le manque d'un budget pour payer des "Catedráticos" et des "Agregados".

Par contre, les "Catedráticos" et les "Agregados" sont des diplômés universitaires (Licenciés) ou des PNN (qui ont peiné pendant des années dans l'enseignement) qui ont réussi le concours de recrutement. C'est pour cela que le "Cuerpo de Agregados" et celui de "Catedráticos" ont augmenté en pourcentages, tandis que le nombre de PNN a perdu de l'importance, mais représentent quand même 25,8% de la totalité des professeurs en 1981-82.

Ces concours de recrutement, dès 1972, sont de deux types, selon qu'il s'agit d'accéder au statut de "Catedrático" ou à celui d'"Agregado". Ils sont différents aussi bien dans leur contenu que dans les conditions générales que les candidats doivent remplir.

Les participants aux deux concours doivent être en possession du diplôme de Licence et du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Cependant, ceux qui postulent au statut de "Catedráticos" doivent présenter en plus un mémoire, "dans lequel [les candidats] exposeront une programmation raisonnée de la matière [de leur spécialité], qui développe le programme officiel du plan d'études [de BUP-COU], à partir des critères personnels de chaque candidat et avec les justifications scientifiques et bibliographiques adéquates" (48).

Les contenus de ces deux concours diffèrent par leur volume. Alors que les candidats à "Catedráticos" doivent préparer 136 sujets (dont 13 de linguistique générale, 11 de linguistique diachronique française, 36 qui passent en revue la grammaire française et 76 qui abordent l'histoire, l'art, les idées, la géographie et la littérature françaises depuis le Moyen-Âge jusqu'à nos jours), les candidats à "Agregados",

---

(48) • Art. 5-2.2. de l'Ordre du 15 Mars 1984, in Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) -le Journal Officiel- du 17 Mars 1984, p. 7.549.



par contre, sont obligés de préparer uniquement 100 sujets (dont 36 sur la grammaire française; 60 sur l'histoire-géographie, l'art, ..., et la littérature françaises depuis le Moyen-Âge; et 4 sur la didactique des langues modernes et du français) (49).

Le concours, pour les uns et pour les autres, comporte trois étapes. Dans la première, le "concurso" (concours), on évalue, sur dossier, les candidats sous trois aspects: les services prêtés dans l'enseignement, le curriculum académique (diplômes) et les mérites d'enseignement (publications). On attribue une seule note à l'ensemble.

Dans la deuxième étape, l'"oposición", on évalue leurs connaissances, grâce à trois types d'exercices: l'un pratique, l'autre oral et le dernier écrit. Le pratique est constitué par une version-thème, une transcription phonétique et une dictée. A l'oral, les candidats doivent développer un sujet, au choix parmi trois, tirés au sort parmi les 136 pour les "Catedráticos" et parmi les 100 pour les "Agregados"; ils ont 4h. pour le préparer. A l'écrit, les candidats à "Catedráticos" doivent développer deux sujets, tirés au sort parmi les 136, pendant 4h.. En revanche, ceux qui aspirent à

---

(49) Décret 559/1974, du 7 Février, in B.O.E. du 4 Mars 1974:  
sujets du concours pour "Catedráticos", p. 4.392-4.393;  
sujets du concours pour "Agregados", p. 4.410-4.411.

devenir "Agregados" doivent traiter, au choix, un seul sujet parmi trois qui ont été tirés au sort parmi les 100.

La troisième étape, qualifiée de "pratique", a pour but d'évaluer les aptitudes didactiques des candidats qui ont réussi l'étape précédente (celle de l'"oposición"), pendant un temps maximum de six mois. Pendant ce semestre, les candidats, qui sont déjà pratiquement fonctionnaires avec le statut de "Catedráticos" ou d'"Agregados", seront considérés stagiaires. Au cours de cette période, ils recevront la visite, à une ou deux reprises, d'une commission composée d'un inspecteur et de deux professeurs de B.U.P.-C.O.U., qui doit porter sur eux le jugement d'apte ou de non-apte; or, cette appréciation peut difficilement mettre en cause le statut de fait des candidats. Cette dernière étape du concours n'est qu'une formalité, car tout a déjà été joué dans l'étape de l'"oposición", où l'on a contrôlé les connaissances scientifiques des candidats.

Nous pouvons affirmer au sujet de ces concours de recrutement qu'ils ont pour but de sélectionner "des têtes bien pleines" et non pas des "têtes bien faites", et qu'ils sous-valorisent la formation professionnelle spécifique (les "savoir-faire") des professeurs de français. En effet, les épreuves décisives et tranchantes sont celles de l'"oposición" (épreuves orale et écrite de la 2ème. étape du concours) qui exigent que les candidats aient ingurgité un nombre trop élevé et trop varié de sujets. En outre, il faut y ajouter que ceux-

ci ne portent pas sur un point précis, mais qu'il s'agit de sujets très vastes (50).

L'importance donnée, dans ces concours, aux savoirs sur la langue et la culture françaises et la quantité énorme d'information que les candidats doivent (re)assimiler, en même temps qu'ils doivent vaquer à leurs obligations en tant que PNN ou "Agregados", les empêchent de les traiter et de les organiser par eux-mêmes. Cette conjoncture a fait naître des sociétés, à but lucratif, spécialisées dans la préparation des sujets des concours, qui élaborent des "fiches-résumés" et le "développement de chaque thème" du questionnaire-programme du concours. Cette marchandise, élaborée en fonction de la réussite aux concours et non pas en fonction de la mise en forme raisonnée du savoir en vue de l'activité professionnelle, est achetée par les candidats, qui l'utilisent pour préparer des sujets, et qu'ils mémorisent et répéteront, sans autre forme d'élaboration, le jour des concours.

A partir de cette description des modalités d'accès à l'enseignement et des réflexions précédentes, nous pouvons affirmer que le système de sélection, utilisé par le Ministère, ne permet d'apprécier ni la compétence scientifique

---

(50) Voir in Annexe n° 3 les programmes des concours de recrutement, qui sont en vigueur depuis 1974.

ni la compétence pédagogique des candidats ni même leur maturité en tant qu'individus adultes. Tout au plus, il permet de mettre à l'épreuve leur mémoire et le facteur chance au moment du choix des sujets.

#### I.1.1.2.5. Conditions de travail des professeurs de français.

Les conditions de travail des professeurs de français variaient selon leur statut. Nous avons déjà signalé qu'ils constituaient une pyramide à trois étages: en bas, les P.N.N.; au milieu, les "Agregados"; et en haut, les "Catedráticos". Leur statut respectif déterminait et les responsabilités et l'emploi du temps et l'enseignement qu'ils assuraient et le salaire qui était perçu par chacun d'eux.

Au niveau de l'emploi du temps, d'après la législation (51), il y a trois modalités. Cependant, celle qui était la plus généralisée parmi les professeurs de français était celle de "dedicación exclusiva", qui interdit d'avoir d'autres activités professionnelles. Selon cette modalité, tous les professeurs devaient consacrer à leur travail 40h. hebdomadaires, dont 24 de présence avec les élèves. Or, c'est

-----

(51) Ordre du 23 Octobre 1970, sur l'emploi du temps des professeurs du B.U.P., op. cit in note n° 3, p. 947-951.

ici que le statut des professeurs jouait pour réduire le nombre d'heures de cours. Le chef du séminaire, qui échoit normalement au "Catedrático", pouvait déduire 3h.. D'autre part, celui (Catedrático) ou ceux qui faisaient des cours dans le COU pouvaient déduire encore 3h. Finalement, 3 ou 4h. sur les 24 étaient consacrées, le samedi matin, à la direction d'activités réalisées par les élèves ou à des réunions entre professeurs. Ainsi donc, l'emploi du temps hebdomadaire pouvait varier entre 18h. (minimum) et 21h. (maximum) pour les "Catedráticos" et "Agregados". Par contre, les P.N.N., s'ils n'avaient pas la chance ou l'opportunité d'enseigner aussi au niveau de COU, étaient obligés de faire 24h. de cours par semaine.

Les "Catedráticos" et les "Agregados", qui avaient réussi les concours de recrutement dans la spécialité de français, enseignaient uniquement la matière dont ils étaient spécialistes, c'est-à-dire le français. Par contre, les PNN, les "bonnes à tout faire" dans le BUP-COU, étaient obligés d'enseigner, pour compléter leur emploi du temps (24h.), et le français et une ou deux ou même trois matières en plus.

Ces différences, au niveau de l'emploi du temps et de la nature de l'enseignement entre les professeurs de BUP-COU, nous les retrouvons, bien sûr, au niveau des salaires perçus. Alors que le "Catedrático" avaient un coefficient de 4,5 et le "Agregado" de 4, le PNN recevait un salaire de misère tout en

faisant un travail pluridisciplinaire, avec un emploi du temps maximum.

Sur le rapport élèves/professeur, les textes ministériels, que nous avons consultés, n'indiquent rien. Cependant, dans les statistiques officielles (années 1977-1982), ce rapport s'établit autour de 17 élèves par professeur, dans l'enseignement public; et autour de 15 élèves par professeur, dans l'enseignement privé. Ces chiffres bruts et non-circonstanciés ne reflètent pas la réalité. D'après nos enquêtes, la moyenne d'élèves par professeur est de 34,1 dans le public; et de 28,5 dans le privé. C'est un des griefs, qui apparaît dans presque tous les questionnaires que nous avons dépouillés, formulé par les professeurs à l'égard de leurs conditions de travail.

En ce qui concerne les moyens mis à la disposition des professeurs de français pour mener à bien leur enseignement, rien de précis n'est signalé dans les orientations officielles. L'on précise uniquement que "les livres et le matériel pédagogique [mis en vente par les éditeurs] doivent tenir compte des Orientations Pédagogiques dictées ou qui seront dictées par le Ministère [...]" (52).

---

(52) Ordre du 2 Décembre 1974, op. cit in note n° 3, 609-612.

Au niveau des responsabilités, d'après l'art. 111-1. et 2. de la L.G.E., c'est le "Catedrático" qui est le responsable de l'enseignement du français au Lycée. Les "Agregados" et les PNN doivent collaborer avec lui.

Nous verrons plus loin (cf. I.4.2.3.1.), quelles sont les conditions réelles de travail que nous avons détectées au moyen des enquêtes.

#### I.1.2.3. Le "Curso de Orientación Universitaria" (COU).

Le COU est la voie de rigueur pour tous ceux qui veulent faire des études universitaires. Pour s'y inscrire il faut avoir obtenu le diplôme de Baccalauréat à la fin de la 3ème. année de BUP. Il a une durée d'une année scolaire et il est suivi théoriquement par les jeunes âgés de 17 ans.

Le COU est un cours qui est programmé et supervisé par les universités. Cependant, il est assuré, dans les "Institutos Nacionales de Bachillerato" (I.N.B.) et dans les Collèges Privés, par les professeurs de BUP, dont nous avons parlé plus haut (cf. I.1.2.2.4.).

La fonction de cette année charnière entre le BUP et l'université est triple: 1) approfondir la formation des élèves dans les sciences de base; 2) les orienter dans l'élection des futures études; et 3) les habituer à

l'utilisation des techniques de travail intellectuel, dont ils auront besoin dans leurs futures études universitaires.

Pour remplir cette triple fonction, le COU comporte un plan d'études, composé de matières et de séminaires (53), que nous présentons dans le tableau n° 5, ci-dessous.

Ce plan d'études de COU est l'aboutissement de deux transformations (54) et de plusieurs mutilations du plan initial de 1971. Celui-ci comportait une "matière volontaire", aussi bien pour les élèves que pour les établissements, qui consistait dans l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, qui a été éliminée dans le plan actuel. Par ailleurs, dans le plan actuel, on a supprimé et le Séminaire de Formation Civique (1977) et les Activités Sportives (1978). D'autre part, et ce sont les techniciens du Ministère qui l'affirment, "un très grand nombre d'élèves de COU ne suivent plus aucun type de stage qui répond [à l'une des fonctions du COU: les orienter dans l'élection des futures études]". En

---

(53) Ordre du 11 Septembre 1976, op. cit. in note n° 3, "addenda", 63-66.

(54) • Ordre du 13 Juillet 1971, op. cit in note n°3, p. 215-218.

• Ordre du 22 Mars 1975, op. cit. in note n° 3, p. 628-683.



TABLEAU N° 5: PLAN D'ETUDES DE C.O.U.

1. <u>Matières communes</u>		
◦ Langue étrangère .....	3h.	
◦ Philosophie .....	4h.	
◦ Langue espagnole .....	3h.	
2. <u>Matières optionnelles</u>		
<b>* Option A</b>	<b>*Option B</b>	
a) <u>Matières obligatoires</u>	a) <u>Matières obligatoires</u>	
◦ Littérature .....	4h.	
◦ Histoire Contemp..	4h.	
b) <u>Matières optionnelles</u>	b) <u>Matières optionnelles</u>	
◦ Latin .....	4h.	
◦ Grec .....	4h.	
◦ Histoire de l'art.	4h.	
◦ Mathématiques ....	4h.	
	◦ Chimie .....	4h.
	◦ Biologie .....	4h.
	◦ Géologie .....	4h.
	◦ Dessin industriel.	4h.
3. <u>Stages et séminaires</u> à la charge de spécialistes et de professionnels de diverses disciplines, qui feront des exposés sur les différentes sciences et professions.		
4. <u>Séminaire de Formation Civique.</u>		
5. <u>Activités sportives.</u>		

plus, ajoutent-ils, les activités pour l'utilisation-assimilation des techniques de travail intellectuel "en général ne sont jamais réalisées" (55). Le plan de COU est donc réduit à un ensemble de matières qui gardent une frappante similitude avec l'organisation de la 3ème. année de BUP. L'originalité de COU et sa fonction heuristique ont été trahies, en ce qui concerne la lettre et l'esprit, au point qu'on peut dire qu'en réalité le COU n'est qu'une année de plus de BUP, dont la fonction est de préparer l'examen de "Selectividad", dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

D'après ce que nous venons de dire, les cinq rubriques du plan de COU sont réduites à deux: celle des "matières communes" et celle des "matières optionnelles". Parmi celles-ci, les étudiants doivent choisir l'une des deux options, focalisées respectivement sur les études littéraires ("Option A") et sur les études scientifiques ("Option B"). Une fois choisie l'une des deux options, les étudiants doivent faire un nouveau choix au niveau des matières du "groupe b)" (matières à option) en en retenant deux parmi les quatre qui y sont proposées. Ainsi donc, le plan de COU est composé de 7 matières dont l'enseignement s'échelonne sur 26h. hebdomadaires.

Nous devons signaler, en plus de la trahison de l'esprit

---

(55) op. MEC, cit. in note nº 27, p. 38.

et de la lettre du plan de COU à laquelle nous avons fait référence plus haut, un oubli significatif dans les programmes des matières de COU, établis en 1975 par Résolution Ministérielle (56). Nous y trouvons les programmes et les orientations méthodologiques pour toutes les matières de COU, à l'exception de ceux et celles des langues étrangères (57). Si à cela nous ajoutons le taux horaire consacré à la langue étrangère (3h. hebdomadaires), qui est le plus bas des matières de COU, et l'amputation de la possibilité d'étudier une 2ème. langue étrangère, nous pouvons conclure que les langues étrangères sont traitées officiellement en parents pauvres dans ce cours charnière entre le BUP et les études universitaires.

#### I.1.2.4. Les "épreuves de maturité" ou de "sélection".

Il ne suffit pas d'avoir réussi le Baccalauréat et le COU pour pouvoir suivre des études à l'université ou dans les Ecoles Techniques Supérieures. Une nouvelle barrière se

---

(56) Résolution du 21 Août 1975, op. cit in note n° 3, p. 811-822.

(57) Il faut attendre 1978 pour que les autorités éducatives fassent connaître et le programme et les orientations méthodologiques (B.O.E. n° 65, du 17.03.1978).

présente à tous les candidats: les "épreuves de maturité " ou de "sélection", qu'ils doivent absolument surmonter s'ils veulent continuer leurs études dans le cycle supérieur.

Ces épreuves ont été mises en place en 1974-75 et elles ont pour but de "garantir que les élèves qui accèdent aux Facultés et aux Ecoles Techniques Supérieures sont en possession des connaissances et des compétences nécessaires [pour suivre les études supérieures]. [...Et] sélectionner les plus capables" (58).

Ce sont les propres universités qui préparent ces épreuves en collaboration avec les professeurs de COU et c'est un jury composé également de professeurs universitaires et de COU qui évalue les épreuves. Celles-ci portent sur les matières communes et optionnelles étudiées en C.O.U. (cf. I.1.2.3.), à l'exception de la langue étrangère (jusqu'en 1985). Cette exclusion, d'après le Ministère, "obéit exclusivement à la nécessité d'éviter que soit affecté le principe de la stricte égalité qui nécessairement doit présider à la réalisation et à l'évaluation des épreuves d'accès à l'université, étant donné que le niveau de connaissance des langues étrangères dépend très souvent de la condition sociale de l'élève" (59).

-----

(58) Ley 30/1974, du 24 Juillet, op. cit. in note n° 3, p. 540-542.

Les épreuves d'aptitudes comportent 4 exercices. Le premier consiste en un compte-rendu, en castillan, d'un thème de caractère général, qui a été préalablement développé devant les élèves par un professeur universitaire; pendant son exposé (40 minutes), les élèves peuvent prendre des notes; et ensuite, ils ont 1h.30 pour en rédiger le compte-rendu. Le deuxième exercice est une analyse de texte; les élèves doivent lui donner un titre, le résumer, en faire le plan et rédiger un commentaire; le tout pendant 1h.30. Dans le troisième exercice, pendant 1h.30, et toujours par écrit, les élèves doivent développer un point du programme des matières communes de COU, tiré au sort. Finalement, dans le quatrième et dernier, les candidats doivent aborder, par écrit et pendant 1h. 30, deux points du programme des matières optionnelles de COU.

L'existence aux portes des études supérieures des "épreuves d'aptitude" ainsi que leur contenu -les matières étudiées pendant le COU- montrent la méfiance de l'institution universitaire à l'égard des connaissances et des compétences acquises au cours de BUP-COU et/ou la nécessité fonctionnelle de soumettre à la même évaluation les élèves venant de l'enseignement public et privé et/ou la volonté des autorités éducatives d'écarter des études supérieures une partie de la

-----

(59) Ordre du 9 Janvier 1975, op. cit. in note n° 3, p. 618-621 (cf. Annexe VI.6.).

population scolaire et ainsi d'éviter ou limiter la "massification de l'université", que le Ministère et certains auteurs craignent.

Quoi qu'il en soit, une chose est claire: un pourcentage important des candidats aux "épreuves d'aptitude" échouent et sont écartés systématiquement de l'enseignement supérieur (60). Ce pourcentage d'échecs implique une mise en cause de l'enseignement-apprentissage accomplis en BUP-COU, dans la mesure où les modalités des épreuves et leur contenu sont les mêmes qu'en COU et étant donné que les recalés dans les épreuves d'aptitude avaient été évalués positivement à la fin de COU. Cependant, ce qui est plus grave, c'est que les "épreuves d'aptitudes" "dysfonctionnalisent" le COU, le transformant en un "bachotage" qui vise à la réussite aux épreuves et oublie la formation des futurs étudiants universitaires. Les amputations, dont nous avons parlé plus haut, et l'enjeu de ces épreuves justifient et appuient notre analyse.

Dans le passage sous ces "fourches caudines", aussi bien pour les professeurs de C.O.U. que pour les élèves, les langues étrangères ONT été écartées jusqu'en 1985 (61). La raison de cette exclusion, exprimée par le Ministère, est tout

---

(60) 29,8%, pour l'année 1976-77. cf. MEC, *Estadística de la*

*Enseñanza en España, Curso 1976-77*, Madrid, 1978, p. 227.

au moins bizarre; c'est la condition sociale des élèves qui détermine leur niveau en langue étrangère, affirme-t-on. Par ce lapsus linguae ministériel, les autorités éducatives reconnaissent l'échec de l'école comme nivélatrice des différences ou des handicaps d'origine socio-économique en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, nous pourrions étendre cet argument à l'apprentissage des autres matières scolaires, compte tenu que l'échec scolaire, à tous les niveaux éducatifs, frappe plutôt ceux qui sont défavorisés du point de vue socio-économique, afin de dénoncer le non-sens de l'exclusion des langues étrangères dans les "épreuves d'aptitude".

Nous pensons que les raisons de l'exclusion des langues étrangères sont plus profondes et très significatives. D'un côté, elle dénotait que la grande majorité des élèves n'ont pas atteint le niveau requis dans la maîtrise de la langue étrangère et l'on rend responsable de cet échec "la condition sociale de l'élève", sans mettre en cause ni la formation des professeurs, ni leurs conditions de travail, ni leur "savoir-faire en classe", ni les contenus des programmes, etc...,

-----

(61) A partir de l'année scolaire 1984-85, les autorités éducatives, poussées par les plaintes et les revendications des professeurs de B.U.P.-C.O.U., ont introduit timidement les langues étrangères modernes dans les épreuves d'accès à l'université (cf. II.1.).

paramètres, parmi d'autres, dont il faut tenir compte pour évaluer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères modernes. Il y avait donc une analyse partielle et superficielle de la part des autorités ministérielles à l'égard de l'évaluation de l'apprentissage des langues étrangères. D'autre part, l'exclusion décrétée par les décideurs ministériels dénotait une sous-valorisation de la fonction de l'apprentissage des langues étrangères dans le curriculum scolaire et, plus tard, professionnel des élèves. Pour eux, les langues étrangères servaient de peu et pour cela on pouvait les exclure de épreuves d'aptitudes et on pouvait ne pas se poser de questions sur l'échec de leur apprentissage. Finalement, nous devons souligner que cette exclusion dans les épreuves d'aptitude avait transformé, par "feed-back", les langues étrangères en matières de seconde classe ("marías") au niveau de BUP et en COU, exclusion qui forcément devait influencer la motivation des élèves dans l'étude des langues étrangères.

#### I.1.2.5. Les études supérieures.

Les candidats qui ont réussi à passer avec succès sous les "fourches caudines" des épreuves d'aptitudes peuvent s'inscrire et suivre des études supérieures à l'université. Ces études ont pour finalité de "compléter la formation intégrale de la jeunesse, former les professionnels dont a besoin le pays et veiller au recyclage de ceux qui sont en



activité. [D'autre part,] elles doivent encourager le progrès culturel, développer la recherche [...] et former des scientifiques et des éducateurs. [Finalement, elles doivent] "pourvoir au perfectionnement du système éducatif national ainsi qu'au développement social et économique du pays" (62).

Les études supérieures comportent trois cycles (63): le premier, d'une durée de trois ans, est consacré à l'étude des disciplines de base à caractère éminemment formatif; le deuxième, d'une durée de 2 ans, est celui de la spécialisation et il regroupe les matières à caractère informatif; le troisième, d'une durée indéterminée, est celui de la haute spécialisation et de la préparation à la recherche et à l'enseignement au niveau universitaire. C'est dans les Facultés Universitaires (64) et les Ecoles Techniques Supérieures (65) que les étudiants pourront suivre l'ensemble des trois cycles, obtenant à la fin du 2ème. le diplôme de "Licenciado" (licencié en...) ou d'"Architecte" ou d'"Ingénieur en..."; et à la fin du 3ème. cycle, celui de Docteur.

---

(62) Art. 30-1., 30-2., 30-3. de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 71.

(63) Art. 31-2. de la L.G.E., op. cit. in note n° 3, p. 72.

Par contre, c'est dans les "Ecoles Universitaires" (66) que les étudiants peuvent suivre uniquement le 1er. cycle, qui est sanctionné par le diplôme de "Diplômé en ...", ou "Architecte Technique" ou "Ingénieur Technique en...".

-----

(64) En 1981 il y avait 17 Facultés Universitaires: Beaux Arts, Biologie, Sciences Economiques et de l'Entreprise, Sciences de l'Information, Sciences Politiques et Sociologie, Droit, Pharmacie, Philologie et Sciences de l'Education, Physique, Géographie et Histoire, Géologie, Informatique, Mathématiques, Médecine, Chimie, et Médecine Animale.

(65) Il y en avait 10 en 1981: Architecture, Ingénieurs Aéronautiques, I. Agronomes, I. de Ponts et Chaussées, I. Electromécaniciens, I. Industriels, I. de Mines, I. des Eaux et Forêts, I. du Génie Maritime, I. de Télécommunication.

(66) En 1981, il y en avait 18: Architecture Technique, Infirmerie, Statistique, Commerce et Marketing, Langues, Ingénieurs Techniques Aéronautiques, I.T. Agricoles, I.T. des Eaux et Forêts, I.T. Industriels, I.T. de Mines, I.T. du Génie Maritime, I.T. de Ponts et Chaussées, I.T. de Télécommunication, I.T. de Topographie, Optique, Professeurs d'E.G.B., Informatique, Bibliothécaire et Documentaliste.

Il faut préciser que, dans les Ecoles Techniques Supérieures et dans le cas précis des études en Médecine, la durée du deuxième cycle est de 3 ans au lieu de deux, qui est la règle dans les Facultés Universitaires.

Les plans d'études de chaque Faculté, et dans celle-ci ceux de chaque Département, ainsi que ceux de chaque Ecole Technique Supérieure, sont élaborés par les propres Facultés et les Ecoles Techniques à partir des directives du Ministère, qui détermine les matières dont la connaissance est exigée dans les diplômes que lui seul est habilité à délivrer (67). Par contre, ceux des Ecoles Universitaires sont établis, par décret, par le Ministère.

Nous avons déjà largement parlé des études de Philologie Française (cf. I.1.2.2.4.1.) où sont formés les futurs professeurs de français. Il est temps de nous arrêter sur le sort des langues étrangères dans les Départements de différentes Facultés, dans les Ecoles Techniques Supérieures et dans les Ecoles Universitaires, où l'on forme les professionnels dont la société et l'économie espagnoles ont besoin.

---

(67) Ordre du 23 Septembre 1972, op. cit. in note n° 3, p. 351-353.

Parmi les matières obligatoires de chaque plan d'études, explicitées par le Ministère, les langues étrangères n'apparaissent pas. C'est au moment de l'élaboration de plans d'études spécifiques par chaque Faculté ou Ecole Technique Supérieure, à partir des orientations officielles, que les langues étrangères sont introduites dans les plans de quelques spécialités.

D'après la "Colección de Monografías Profesionales" (68), dans 3 Ecoles Techniques Supérieures sur 10 est étudiée une langue étrangère et dans les trois cas il s'agit de l'anglais: en ce qui concerne les études d'architecture, l'anglais technique est étudié pendant 3 ans; pour celles d'Ingénieur des Ponts et Chaussées, il l'est pendant 2 ans; finalement, au cours de celles d'Ingénieur en Télécommunication il n'est étudié que pendant une année.

Par ailleurs, dans les Facultés Universitaires données comme exemple dans la "Colección de Monografías Profesionales", les langues étrangères ne jouent pas non plus un rôle très important. Seulement trois Facultés -nous

---

(68) C'est une collection de livres, publiés par les éditions FUNDACION UNIVERSIDAD-EMPRESA (Madrid) et adressés aux jeunes de BUP-COU. A l'heure actuelle, on en a déjà publié une soixantaine. Dans chaque volume, on présente une profession et on décrit les études qui y conduisent.

écartons celle de Philologie dont l'objet est l'enseignement des langues- sur 16 ont dans leurs programmes l'étude d'une langue étrangère. Il s'agit de la Faculté de Sciences Economiques, qui impose l'étude de l'anglais pendant deux ans; de la Faculté de Philosophie, qui impose l'étude d'une langue -au choix entre l'anglais, le français, l'allemand, l'arabe, le grec et le latin- pendant 3 ans; et de la Faculté de Médecine Vétérinaire, qui a dans ses programmes l'étude de l'anglais ou du français ou de l'allemand pendant 3 ans. Partout ailleurs, c'est le désert linguistique.

Par contre, dans les Ecoles Universitaires (études universitaires courtes -3 ans-), l'étude d'une langue étrangère est obligatoire dans toutes les spécialités. Il s'agit de l'étude de l'anglais, pendant 2 ans, dans 15 sur 17 Ecoles Universitaires. Dans les deux autres, les étudiants ont le choix entre l'anglais/le français/l'allemand (Ecoles de Commerce et de Marketing, pendant 3 ans) et entre l'anglais/le français (Ecoles Universitaires des Professeurs d'EGB, pendant 3 ans).

Après cet aperçu quantitatif sur l'enseignement des langues étrangères dans les études supérieures, quelques remarques et réflexions s'imposent avant d'aller plus loin. Tout d'abord, nous sommes obligé de reconnaître que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en général, n'a pas de place dans les programmes d'études des Facultés Universitaires et des Ecoles Techniques Supérieures.

Leurs programmes sont centrés sur la spécialité de chacune d'elles.

On pourrait expliquer cette absence en argumentant que les étudiants qui accèdent aux études supérieures ont une compétence telle en langue étrangère qu'elle rend superflue la mise en place d'un enseignement de langues étrangères. Or, cet argument va à l'encontre de l'argument sur l'amputation de la langue étrangère dans les épreuves d'aptitude pour l'accès aux études supérieures, car la grande majorité des élèves n'atteignaient pas le niveau requis. Aussi pourrions-nous justifier cette absence en affirmant gratuitement que rien ne se fait et rien n'est publié sur les diverses disciplines dans les pays où l'on parle l'anglais, le français, l'allemand, le russe, etc..., qui vaille la peine d'être lu. Cet argument serait en contradiction avec la réalité culturelle, scientifique et technique des pays développés. Finalement, et en rapport avec ceci, on ne peut concevoir que toute la bibliographie concernant la variété des connaissances soit traduite en castillan.

Nous croyons plutôt que l'absence des langues étrangères dans les études supérieures est le résultat des rapports entre les professeurs et les étudiants, et entre ceux-ci et la science. En effet, les cours magistraux, qui impliquent un enseignement réceptif appuyé sur la mémoire et orienté exclusivement vers la réussite aux examens, sont de rigueur dans ce niveau d'études. En outre, les manuels ou les quelques

livres clés pour chaque U.V., ajoutés aux cours magistraux des professeurs, castrent l'esprit créatif et de recherche que tout étudiant porte en lui. Ainsi, les étudiants universitaires n'ont pas besoin, pour décrocher les diplômes, de regarder ailleurs, de voir ce qui se fait à l'étranger et logiquement ils n'ont pas besoin de parfaire les langues étrangères.

A cette première remarque il faut en ajouter une autre. Nous venons de voir que les langues étrangères sont écartées des programmes d'"Ingénieur" dans les Ecoles Techniques Supérieures (études supérieures longues: 6 ans). Cependant, il n'en va pas de même pour ceux d'"Ingénieur Technique" des Ecoles Universitaires (études supérieures courtes: 3 ans), où l'enseignement-apprentissage de l'anglais est obligatoire 2 années durant. Pourquoi dans les mêmes domaines de connaissances, à deux niveaux différents, dans un cas l'anglais est nécessaire et dans l'autre non? Nous constatons, à nouveau, une nouvelle incohérence dans les programmes élaborés par les Ecoles Techniques Supérieures et les Ecoles Universitaires, mais supervisés par les techniciens du Ministère. Cette nouvelle incohérence nous autorise à formuler une autre question: pourquoi dans les Ecoles Universitaires étudie-t-on l'anglais uniquement et non pas une autre langue? Peut-être verrons-nous plus loin que l'exclusivité de l'anglais ne repose sur aucune base solide, raisonnée et réelle.

## I.2. DU CÔTE DE L'HISTOIRE.

Nous venons de décrire, à partir de textes officiels, la situation des langues étrangères -et en particulier celle du français- aux divers niveaux d'études actuels, mis en place par la "Ley General de Educación" de 1970. Cependant, nous croyons nécessaire de jeter un coup d'oeil du côté de l'histoire afin d'explicitier la part des langues étrangères dans les plans d'études successifs et concours d'accès aux cycles supérieurs, depuis les Plans de la IIème. République Espagnole (1931-39) jusqu'à ceux de 1970, dont nous venons de parler. Ainsi espérons-nous élucider, à travers cette description diachronique, si la situation actuelle du français (et des langues étrangères en général) est le produit de la conjoncture des années 60 ou si elle est plutôt le résultat d'une logique et d'une tendance structurelles des systèmes éducatifs espagnols successifs, ce qui nous permettrait de faire de la prospective linguistique pour les années à venir.

Nous allons donc aborder, dans différents sous-chapitres et sous l'angle de l'enseignement des langues étrangères, les plans d'études d'un même niveau éducatif: l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans les Facultés Universitaires, dans les Ecoles Techniques Supérieures et dans les Ecoles Universitaires. Pour finir, nous traiterons de la place des langues étrangères dans les examens de fin de cycle et dans les concours d'accès aux cycles supérieurs.



### I.2.1. Les langues étrangères dans l'enseignement secondaire depuis 1934.

L'enseignement secondaire est le niveau d'études qui a subi le plus grand nombre de changement: "De 1900 à 1980 ont été implantés 15 nouveaux plans d'études. [Ainsi donc] il ne paraît pas injuste de penser que la politique éducative à l'égard des études secondaires pêche d'une précipitation, difficile à justifier" (69).

Durant le laps de temps qui nous occupe (1934-1970), il y a eu 4 changements de plans: ceux de 1934, de 1938, de 1954 et de 1957. Nous allons les décrire chronologiquement, tout en explicitant le contexte socio-économico-politique où ils sont éclos et en mettant l'accent sur les langues, aussi bien modernes que classiques, qui y figurent.

#### I.2.1.1. Le Plan de 1934.

Ce plan est celui de la IIème. République Espagnole (70), appelée aussi la "République Pédagogique" par l'importance qu'elle accorda (y compris dans la Constitution) aux problèmes éducatifs de l'Espagne, aussi bien au niveau quantitatif que

---

(69) GARCIA HOZ, Victor, *La educación en la España del siglo XX*, éd. Rialp, S.A., Madrid, 1980, p. 75.

qualitatif. En effet, l'éducation figurait parmi les 6 préoccupations majeures du Gouvernement républicain: rédaction de la nouvelle constitution, problème de l'armée, celui de l'Eglise Catholique, celui des autonomies régionales et celui de la réforme agraire. D'autre part, les nouvelles autorités ont mis sur le devant de la scène les problèmes éducatifs parce qu'elles considéraient que c'est à travers l'éducation que les citoyens accèdent à la démocratie consciente, à la réflexion politique et à la responsabilité, mettant ainsi un terme à la manipulation électorale qui était de rigueur dans l'Ancien Régime (71). Enfin, il faut ajouter que la République se trouva aux prises avec une population qui était à 32,4% analphabète; avec un déficit de 27.000 écoles primaires; avec

-----

(70) L'instauration de la République fut le résultat accidentel et non-prévu des élections municipales, célébrées le 12 Avril 1931 et gagnées, par une écrasante majorité, par les opposants à l'Ancien Régime Monarchique: les républicains et les socialistes. La République fut proclamée spontanément dans plusieurs villes espagnoles et, devant les faits accomplis et la situation sociale dans tout le pays, le roi (Alfonso XIII) fut obligé de s'exiler. La République fut alors proclamée, au niveau national, le 14 Avril. La République ne fit pas long feu (1931-1939); le coup d'état du Général Franco (1936) vint stopper la "régénération" de l'Espagne, qu'elle avait amorcée.

un enseignement secondaire aux mains de l'Eglise, concentré dans les villes et au service de l'Aristocratie et de la haute bourgeoisie; et avec une université moyenâgeuse (72). D'où la nécessité impérieuse et prioritaire d'aborder ce dossier brûlant et périlleux, mais fondamental, comme nous le verrons par la suite.

Le Plan d'études de la République pour l'enseignement secondaire (cf. Tableau n° 6) comportait 7 années scolaires. Il pouvait être suivi par les élèves âgés de 10 à 17 ans. Chaque année, le programme était constitué par 6 matières, sauf en 4ème. et 6ème. années où il y en avait 7.

Ce plan imposait l'étude obligatoire de 2 langues étrangères modernes, en plus de l'espagnol qui devait être étudié pendant les 7 ans. Le français était imposé pendant les 4 premières années avec un emploi du temps maximum (4h. hebdomadaires dans les 3 premières années et 3h. dans la 4ème.), qui n'était atteint par aucune autre matière dans les 4 premières années, à l'exception de l'espagnol. Il avait donc

---

(71) Esteban MEDINA, *Educación y sociedad/1. La lucha por la educación en España, 1770-1970*, éd. Ayuso, col. Temas Actuales, n° 14, Madrid, 1977, p. 79 et suivantes.

(72) Mariano PEREZ GALAN, *La enseñanza en la Segunda República Española*, éd. Edicusa, Madrid, 1977, p. 44-45.

le même traitement horaire que la langue espagnole. Cependant, pour la deuxième langue étrangère, les élèves pouvaient choisir entre l'ANGLAIS et l'ALLEMAND; la langue choisie devait être étudiée, pendant les deux dernières années de l'enseignement secondaire, d'une façon intensive, à raison de 6h. hebdomadaires.

En ce qui concerne les langues dites classiques, seul le LATIN devait être étudié dans les 4 dernières années, et il faisait l'objet d'un temps d'étude, supérieur à celui des langues étrangères. Enfin, dans les régions différenciées linguistiquement, (Catalogne, Pays Basque et Galice), un enseignement des langues nationales était assuré dans tous les niveaux éducatifs (73).

La politique éducative et linguistique de la Deuxième République Espagnole est celle préconisée par la "Institución Libre de Enseñanza", qui bénéficia grâce à l'instauration du Régime Républicain, en 1931, d'une circonstance politique propice à la matérialisation de son programme éducatif, non seulement en ce qui concernait l'enseignement secondaire, mais aussi primaire, universitaire et la formation d'adultes.

-----

(73) Décret du 29 Avril 1931, sur le bilinguisme dans l'enseignement en Catalogne et dans les autres régions bilingues.

**TABLAU N° 6: LE PLAN D'ETUDES DE 1934.**

Année scolaire / taux horaire des différentes matières							
	1 <sup>è</sup> .a	2 <sup>è</sup> .	3 <sup>è</sup> .b	4 <sup>è</sup> .	5 <sup>è</sup> .c	6 <sup>è</sup> .	7 <sup>è</sup> .d
L.et Litt. Esp.	4	4	4	3	2	2	2
Géo-Histoire	3	3	3	4	3	-	-
Mathématiques	3	3	4	3	3	3	3
Sciences Naturelles	2	2	2	2	4	2	3
FRANCAIS	4	4	4	3	-	-	-
Dessin	3	3	3	-	-	-	-
Physique-Chimie	-	-	-	3	6	3	-
LATIN	-	-	-	6	6	3	3
Philosophie-Sc. Soc.	-	-	-	-	-	4	6
ANGLAIS-ALLEMAND	-	-	-	-	-	6	6

NOTES: Elaboration personnelle à partir du Décret du 29 août 1934 (Gaceta du 30), in M. UTANDE IGUALADA, *Los Planes de Estudio de la Enseñanza Media (1787-1963)*, Madrid, 1964, p. 435-440 (cf. Annexe VI.7.1.).

a) Il y avait un examen d'entrée (à l'âge de 10 ans) avant de s'inscrire dans la première année.

b) Au terme de la 3<sup>ème</sup>. année, il y avait un examen d'ensemble des 3 premières années afin de vérifier la

préparation et la formation des élèves. Cet examen consistait en un exercice de rédaction, des exercices de mathématiques et une lecture et traduction de français.

c) A la fin de la 5<sup>ème</sup>. année, était décerné le "Certificat d'études élémentaires des études secondaires", qui permettait de suivre des études dans les Ecoles Normales.

d) A la fin de 7<sup>ème</sup>. année, avait lieu l'examen de Baccalauréat sanctionné par le diplôme de Baccalauréat.

La "Institución Libre de Enseñanza" fut fondée par un groupe d'intellectuels (Francisco Giner de los Rios, Gumersindo Azcárate, Manuel Bartolomé Cossío, Joaquín Costa,...), écartés de leurs chaires universitaires, déçus par l'échec de la Révolution de 1868-74, et qui avaient perdu leur foi dans la seule activité législative pour réaliser les réformes dont l'Espagne avait besoin. En même temps, ils comprirent que l'unique moyen d'action efficace résidait dans la formation lente et soignée des hommes, dès leur enfance. C'est pour cela qu'ils créèrent la "Institución", en 1876, pour former et préparer les hommes qui devraient remplacer la classe politique de l'Ancien Régime: l'Aristocratie et la haute Bourgeoisie terrienne. Elle fut d'abord un centre de

formation universitaire, mais progressivement elle fut complétée par l'enseignement secondaire, primaire et pré-scolaire, en même temps qu'on visa la formation permanente des adultes à travers de conférences, concerts, représentations théâtrales, etc... La "Institution" ne se voulait pas une alternative aux déficiences du système éducatif en place. Elle était un centre pilote (au service d'une élite) dont le but était de provoquer des transformations concrètes et visibles, susceptibles d'être généralisées, en même temps que centre d'influence, d'inspiration et de propagande des réformes élaborées par ses fondateurs.

La "Institution" est née dans une société en léthargie, ancrée dans un passé politique (Monarchie Absolue), et dans un contexte social et économique (agricole), qui n'étaient plus de mise dans une société européenne engagée dans la révolution industrielle. A cela, il faut ajouter le sentiment de décadence et d'infériorité par rapport aux autres pays européens, ressenti par les intellectuels héritiers de l'Esprit Illustré du XVIIIè., face à la perte de la plupart des colonies américaines qui avaient obtenu, par la force, l'indépendance entre 1816-1824, mettant fin à l'"empire où le soleil ne se couchait jamais", et devant la prospérité des pays européens, qui s'étaient lancés dans l'industrialisation.

Aux prises avec cette triste réalité, les intellectuels de la "Institución Libre de Enseñanza" et, plus tard, ceux de la "Generación del 98" (74) voient la solution à tous les

malheurs de l'Espagne, fondamentalement, dans une action au niveau éducatif et dans une ouverture vers la culture et la science des pays européens (75). Ils créèrent ainsi le mythe de la "pédagogie nationale", seule capable de "régénérer" (transformer de fond en comble) l'Espagne. "Le problème de la régénération de l'Espagne est pédagogique autant qu'économique ou financier et il demande la transformation de l'éducation nationale à tous ses niveaux. [Il est nécessaire de faire disparaître] les analphabètes qui savent lire et écrire. [Pour cela, il faut] mettre le feu à la vieille Université, usine de licenciés et prolétaires en redingote, et édifier sur ses ruines la Faculté moderne, où se pratique un culte en profondeur de la science, accoucheuse des énergies individuelles, promotrice d'inventions" (76). "L'Espagne est à

-----

(74) Groupe d'écrivains (UNAMUNO, BAROJA, MAEZTU, AZORIN, VALLE-INCLAN, A. MACHADO, ...), qui commencent à publier à la fin du XIX<sup>e</sup>. s. et au début du XX<sup>e</sup>. et qui, face à la perte des dernières colonies (CUBA, PHILIPPINES et PORTO RICO en 1898), se posent le problème de la décadence espagnole.

(75) Manuel TUNON DE LARA, *Medio Siglo de Cultura Española (1885-1936)*, 3<sup>e</sup>. éd., éd. Tecnos, Madrid, 1973.

(76) Joaquín COSTA, *Oligarquía y Caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos*, éd. Alianza Editorial, Madrid, 1973, p. 40.



découvrir et elle sera découverte seulement par les espagnols européens. [...] Nous devons nous européaniser et nous plonger dans le peuple" (77). "Lorsque nous postulons l'européanisation de l'Espagne, nous ne voulons autre chose que l'obtention d'une nouvelle forme de culture différente de la française, de l'allemande, [...]. Nous voulons l'interprétation espagnole du monde, mais pour cela nous avons besoin de la matière que nous devons assaisonner, nous avons besoin de la culture" (78).

D'après ces quelques citations, la rédemption de l'Espagne passait par l'éducation et par l'ouverture et le contact vers/avec les cultures et la science européennes. Pour appuyer cette thèse de la régénération de l'Espagne grâce à ces deux éléments, les hommes de la "Institución" et de la "Generación del 98" faisaient souvent mention de l'antique tradition espagnole, au Moyen-Âge, de contacts avec d'autres cultures (arabe, chrétienne, juive, et voyages à Paris, à Bologne,... d'étudiants espagnols), qui produisit un développement culturel et scientifique, qui rayonna à partir de Tolède et Cordoue vers l'Europe.

---

(77) Miguel de UNAMUNO, cité par Manuel TUNON DE LARA in op. cit. in note n° 75, p. 71.

(78) José ORTEGA Y GASSET, in *Revue Europa*, 1910.

Ce sont les hommes de la "Institución Libre de Enseñanza", depuis 1876, qui vont appliquer ces deux remèdes aux problèmes de l'Espagne (79). Tout d'abord, grâce à un enseignement à tous les niveaux éducatifs, au sein de la "Institución", fondé sur la passion du savoir, la foi dans la raison et la science, la sécularisation, la coéducation, le respect absolu de la personnalité de l'élève, la nécessité du travail personnel et autonome de sa part, la nécessaire collaboration avec les familles, la formation des professeurs, etc,.. Ensuite, en intégrant l'allemand, l'anglais, l'italien et le portugais au tableau des langues modernes enseignées dans l'enseignement secondaire, qui, à l'époque, était généralement réduit à l'apprentissage de la langue française et, bien entendu, de la langue espagnole. Cette diversification dans l'étude des langues modernes est en rapport étroit avec la nécessité vitale, pour les futurs étudiants universitaires et les professionnels, de se mettre en contact, en rapport avec la science et la culture des pays européens, qui était l'autre clé de la renaissance de

-----

- (79) 1. MEC, *Revista de Educación*, nº 243, Mars-Avril, 1976.  
Numéro monographique, consacré à "*La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)*".
2. MOLERO PINTADO, A., *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógico*, éd. Anaya/2, Madrid, 1985.

l'Espagne. Finalement, en éditant "El Boletín" (80) pour diffuser leurs idées, pour faire connaître les expériences pédagogiques qu'ils réalisaient et amplifier et généraliser les résultats positifs.

C'est de cette façon que le groupe institutionnaliste, éloigné de la politique politicienne, acquit tout de suite un prestige et une autorité incontestés dans le domaine de l'enseignement, grâce aux preuves données par la "Institution", grâce aux voyages à l'étranger des fondateurs, à la connaissance qu'ils avaient de ce qui se passait dans d'autres pays, grâce à leurs hautes études et à leur solide culture. En même temps, les "institutionnalistes" exercèrent une grande influence sur les organismes de l'état Central, étant à l'origine de très heureuses initiatives: la création du Ministère d'Instruction Publique (1901), de la "Junta de Ampliación de Estudios" (1907) (81), de la "Residencia de

-----  
(80) Le premier numéro est paru très tôt, en 1877.

(81) Organisme qui, parmi d'autres activités, était chargé de sélectionner des étudiants, des professeurs ou des professionnels et de les envoyer se recycler à l'étranger, faisant ainsi réalité l'osmose entre l'Espagne et les autres pays. 60 candidats, en moyenne par an, ont été envoyés à l'étranger entre 1910 et 1934. Ils ont été envoyés, par ordre décroissant, en France,

Estudiantes" (1910) (82), de l'"Instituto-Escuela" (1918) (83), des "Misiones Pedagógicas" (1931) (84), etc...

A l'arrivée de la Deuxième République, les

-----  
Allemagne, Suisse, Belgique, Italie, Angleterre, Autriche et Etats Unis. Les spécialités dans lesquelles les candidats se sont recyclés étaient par ordre décroissant: pédagogie; médecine et médecine animale; mathématiques, Physique et sciences naturelles; beaux arts; droit; sociologie et économie; histoire-géographie; commerce; philologie; ingénieurs; philosophie et psychologie. Voir *La Junta de Ampliación de Estudios y su política de pensiones en el extranjero*, in *Revista de Educación*, nº 243, Mars-Avril, 1976.

(82) Collège, à la façon de ceux d'Oxford ou Cambridge, où vivaient ensemble étudiants et professeurs dans une ambiance familiale et d'étude: bibliothèque, conférences, lectures littéraires, concerts, excursions, théâtre, etc... Par/dans ce collège sont passés ou ont résidé quelques-unes des figures les plus éminentes des Sciences, des Lettres et des Arts du début du siècle: Einstein, Keynes, Mme. Curie, Bergson, P. Valéry, Strawinsky et beaucoup d'autres. Voir *La Residencia de Estudiantes y su obra*, in *Revista de Educación*, nº 243, Mars-Avril, 1976.

"institutionnalistes" sont appelés à des postes de décision. Ils généralisent alors, au niveau national, par des réalisations concrètes, les principes qui avaient animé la "Institución Libre de Enseñanza", informant la politique éducative et linguistique du Régime Républicain qui, enfin, allait régénérer l'Espagne, dont un des leviers était la diversification et l'enseignement des langues étrangères.

#### I.2.1.2. Le plan d'Etudes de 1938.

Ce plan est le premier des quatre de l'ère franquiste. Il a été instauré pendant la Guerre Civile dans la partie de l'Espagne contrôlée par Franco. Après sa victoire définitive du 1 Avril 1939, il a été implanté dans tout le pays.

-----

(83) Centre pilote d'enseignement secondaire où l'on a testé des nouvelles méthodes d'enseignement en vue d'une réforme en profondeur de ce cycle d'études.

cf. • article cité in note n° 81.

• op. cit. in note 79-2, p. 148-157.

(84) C'étaient des campagnes de diffusion culturelle parmi la population rurale, menées par des intellectuels, artistes et étudiants universitaires. Elles ont apporté aux villages la culture à travers la musique, le cinéma, les bibliothèques, le théâtre, les conférences, etc...

Le Plan (voir Tableau N° 7) comportait, comme celui de la Deuxième République, 7 années scolaires et il était suivi par les élèves âgés entre 10 et 17 ans. Le nombre de matières par année scolaire était de 10 en 1ère., 2ème. et 3ème. années; de 11 en 4ème.; et de 13 dans les trois dernières années.

Dans ce plan, les élèves devaient étudier aussi 2 langues étrangères. Néanmoins, ils avaient le choix entre l'ITALIEN et le FRANCAIS pour la première langue, qu'ils devaient étudier pendant les 3 premières années, à raison de 3h. hebdomadaires; en plus, ils avaient une heure hebdomadaire, dans les quatre autres années, pour réviser la 1ère. langue qu'ils avaient étudiée pendant les trois premières années. En ce qui concerne la deuxième langue étrangère, ils avaient le choix entre l'ANGLAIS et l'ALLEMAND pour les quatre dernières années de l'enseignement secondaire, à raison de 3h. hebdomadaires. Ce double choix n'était pas tout à fait réel, dans la mesure où les élèves devaient choisir obligatoirement ou l'italien ou l'allemand dans l'un des deux choix.

Les deux langues classiques -le LATIN et le GREC- avaient une place très importante. Le latin était étudié pendant 7 ans, à raison de 3h. hebdomadaires. Cependant, le grec était introduit dans la 5ème. année et il était étudié, à raison de 3h. hebdomadaires, dans les 3 dernières années.

**TABLEAU N° 7: LE PLAN D'ETUDES DE 1938.**

	Année scolaire / taux horaires des différentes matières						
	1è. (a)	2è.	3è.	4è.	5è.	6è.	7è. (b)
Langue et Litt. Esp.	3h.	3h.	3h.	3h.	2h.	2h.	2h.
Géo-Histoire	3h.	3h.	3h.	3h.	2h.	2h.	2h.
Mathématiques	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	2h.
Sciences Naturelles	2h.	2h.	2h.	-	-	-	-
ITALIEN/FRANCAIS	3h.	3h.	3h.	1(c)	1(c)	1(c)	1(c)
Dessin	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
Physique-Chimie	-	-	-	2h.	2h.	2h.	2h.
LATIN	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.
GREC	-	-	-	-	3h.	3h.	3h.
Philosophie	-	-	-	-	3h.	3h.	3h.
ANGLAIS/ALLEMAND	-	-	-	3h.	3h.	3h.	3h.
Gymnastique-Musique	6h.	6h.	6h.	6h.	6h.	6h.	6h.
Religion	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
Form. Patriotique	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.

NOTES: Elaboration personnelle à partir de la Loi du 20 Septembre 1938 (B.O.E. du 23), in Miguel DE CASTRO MARCOS, *Legislación de Enseñanza Media*, Madrid, 1949, p. 3-13 (cf. Annexe VI.7.2.).

a) Il y avait un examen d'entrée (à l'âge de 10 ans) avant de s'inscrire en première année.

b) A la fin de la 7ème. année avait lieu l'"examen de estado", sanctionné par le diplôme de Baccalauréat. C'était le seul examen au cours de l'enseignement secondaire.

c) Cours de révision de la langue étudiée pendant les 3 premières années.

La fonction qui était assignée à l'étude des langues étrangères consistait à faciliter "aux futurs bacheliers l'accès aux productions littéraires et scientifiques de l'étranger" (85). Pour arriver à ce but, chaque cours de français, dans les 4 premières années, devait comporter, d'après les orientations méthodologiques (86), un thème de phonologie, un autre de morphologie et des exercices de traduction (version-thème), de conjugaison, de récitation et aussi de conversation usuelle. Pendant l'heure de révision des 3 dernières années, on pouvait initier les élèves à l'histoire de la littérature française, qui serait illustrée

-----

(85) Préambule de la Loi du 20 Septembre 1938 (B.O.E. du 23),  
in Miguel DE CASTRO MARCOS, *Legislación de Enseñanza  
Media*, Madrid, 1949, p. 4.

(86) Ordre du 14 Avril 1939 (B.O.E. du 8 Mai), in op. cit. in  
note nº 85, p. 421-423.



par la lecture de morceaux choisis. Or, les professeurs devaient être sur le qui-vive pour démasquer et dénoncer aux élèves les auteurs ou les oeuvres "de caractère moral reprochable ou de tendances idéologiques ou religieuses erronées" (87).

Le coup d'état du 18 Juillet 1936, qui déclencha la Guerre Civile, mit entre parenthèses les projets éducatifs et linguistiques de la République, qui fut obligée de concentrer ses efforts sur la guerre. Parmi les causes de la guerre, l'une fut précisément la politique éducative de la République, qui enlevait à l'Eglise Catholique son pouvoir sur l'enseignement et aux classes privilégiées la justification de leurs privilèges. C'est donc dans le contexte international de préparation à la Deuxième Guerre Mondiale (1939-45) qu'est apparu le Plan de 1938, qui annulait la législation républicaine et qui permettait à l'Eglise de reprendre le contrôle idéologique et effectif de l'enseignement secondaire.

En effet, ce plan retablissait les valeurs sociales, politiques et culturelles de l'Ancien Régime. Il s'appuyait sur la culture classique et humaniste et sur celle du Siècle d'Or espagnol (XVI<sup>e</sup>. s.). D'où la place occupée par le latin et le grec dans le plan. Cette formation classique comportait aussi un contenu religieux, car "le catholicisme est la moelle

---

(87) op. cit. in note n° 85, p. 423.

de l'histoire d'Espagne", et un contenu patriotique qui devait revaloriser la tradition espagnole et extirper définitivement le pessimisme antihispanique et étranger (88).

Si l'on tient compte du contexte international, de la nature du coup d'Etat franquiste et des aides matérielles et idéologiques qu'il reçut, on peut nuancer la politique linguistique, prônée dans le Plan de 1938. Tout d'abord, le caractère autoritaire et dogmatique du régime a fait qu'il n'a pas supporté les différences régionales en Espagne et qu'il a interdit et l'enseignement et même l'utilisation des langues nationales (Catalan, Basque et Galicien) dans la vie sociale publique, garantis par l'art. 50 de la Constitution Républicaine. D'autre part, en ce qui concerne les langues étrangères, même s'il y avait une grande offre (4 langues), nous pensons que ce sont des critères idéologiques et politiques, proches ou identiques de/à ceux de l'Allemagne nazie et de l'Italie fasciste, qui ont déterminé la politique linguistique du nouveau régime et non pas des critères d'ouverture vers l'extérieur et de "régénération" culturelle et scientifique de l'Espagne comme c'était le cas pendant la République. Le choix obligatoire de l'italien ou de l'allemand appuie ce que nous venons d'affirmer.

---

(88) Prémabule de la Loi du 20 Septembre 1938 (B.O.E. du 23),  
in op. cit. in note n° 85, p. 4.

Deux autres éléments nous renseignent sur le caractère de la politique linguistique du Plan de 1938. En premier lieu, il faut attirer l'attention sur le fait que les langues étrangères, dans l'organisation de l'emploi du temps des lycées, étaient placées dans le groupe "des matières qui ne provoquent pas une grande tension psycho-physique" (89), comme le dessin, la musique et la religion. C'était pour cela que les langues étrangères occupaient la tranche horaire la moins productive, c'est-à-dire la première heure de l'après midi. En deuxième lieu, il ne faut pas oublier ni négliger une conséquence de la Guerre Civile au niveau du corps enseignants de tous les niveaux éducatifs: la dépuración des enseignants qui avaient soutenu le gouvernement de la Deuxième République. Un grand nombre de professeurs furent décimé pendant la guerre, une autre partie s'est exilée au moment de la chute de la République, sans compter ceux qui se trouvaient déjà en prison. Tous ceux qui restaient en exercice furent soumis à trois lois de dépuración (90), qui désarticulèrent encore plus le corps enseignant, provoquant un déficit de professeurs. Par exemple, parmi les instituteurs, 80% furent dépurés ou emprisonnés (91).

---

(89) Ordre du 31. Octobre 1940 (B.O.E. du 19 Nivembre), op. cit. in note nº 85, p. 147.

(90) • Loi des Responsabilités Politiques, du 9 Février 1939.

La conséquence de tout ceci fut l'improvisation d'un nouveau corps enseignant, constitué par d'anciens professeurs proches de l'idéologie victorieuse, plus ceux qui montèrent à la hâte dans le train de l'enseignement faisant valoir plutôt des exploits guerriers et politiques que scientifiques (92).

Toutes ces réflexions nous autorisent à affirmer que la réforme de l'enseignement secondaire, en général, et la politique linguistique, en particulier, mises en place par le Plan de 1938 manquaient de l'infrastructure nécessaire pour les mener à terme, sans parler des idées qui étaient à la base qui ont emprisonné l'Espagne dans un passé mythique,

-----  
.../...

- Loi de dépuration des fonctionnaires, du 10 Février 1939.
- Loi de répression de la Maçonnerie et du Communisme, du 1 Mars 1940.

(91) 1 • Fernando MARTINEZ PEREDA et alii, *Educación y Sociedad/2. La enseñanza ante un futuro democrático*, éd. Ayuso, Madrid, 1977, p. 11.

2 • Esteban MEDINA, *Educación y Sociedad/1. La lucha por la educación en España (1770-1970)*, éd. Ayuso, Madrid, 1977, p. 117.

(92) op. cit. in note nº 91-2, p. 117.

l'écartant du chemin de l'européanisation, de la régénération, cher à la République.

#### I.2.1.3. Le plan de 1953.

Ce plan fut la deuxième mouture d'un plan préparé en 1947 pour remplacer celui de 1938, qui n'était plus de mise à cause de l'"évolution des circonstances historiques [...] et d'autres raisons profondes de caractère social et politique" (93). C'était une façon d'éviter formellement tout ce qui pouvait rapprocher l'Etat espagnol des puissances vaincues (Allemagne et Italie). Cependant, ce nouveau plan suivait "les normes du Dogme et de la Morale catholiques et les principes fondamentaux du Mouvement National" (94).

Ce plan (voir Tableau n° 8) introduit de nombreuses modifications formelles par rapport à celui de 1938. Tout d'abord, sa durée subit une réduction d'une année. En outre, le nombre de matières, le contenu des programmes et le nombre d'heures pour les développer subirent aussi une réduction: 8 matières en 1ère. année; 9 en 2ème. et 4ème.; 10 en 3ème.; et

---

(93) Préambule de la "*Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*", loi du 26.02.1953 (B.O.E. 27.02.1953).

(94) art. 2 de la Loi du 26.02.1953 (B.O.E. 27.02.1954).

11 en 5ème. et 6ème. De plus, l'enseignement secondaire était divisé en 2 cycles. Le premier, comprenait les 4 premières années et se terminait par un examen global de toutes les matières, sanctionné par le diplôme de "*Baccalauréat Elémentaire*"; dans ce premier cycle, toutes les matières étaient communes à tous les élèves. Par contre, le deuxième cycle, qui comprenait les deux dernières années, offrait deux options au choix: lettres et sciences. Ce deuxième cycle se terminait aussi par un examen global sur les matières des deux dernières années dont la réussite donnait droit au diplôme de "*Baccalauréat Supérieur*". La réussite à ces deux examens globaux était nécessaire pour pouvoir aller de l'avant dans les études. Finalement, entre les études secondaires et les études supérieures, dans les Universités ou les Ecoles Techniques Supérieures, on a placé une année d'étude, le "*PREUNIVERSITAIRE*", dont le but était de compléter la formation des élèves avant qu'ils n'accèdent aux études universitaires et aux études techniques supérieures. Ce cours se déroulait dans les lycées et les enseignements étaient assurés par les mêmes professeurs du Lycée.

Si l'offre de langues étrangères (allemand, français, anglais, italien et portugais) a été accrue dans ce plan, par contre le nombre de langues étrangères que les élèves devaient étudier a été réduit. Dans ce plan, les élèves ne devaient étudier qu'une seule et unique langue étrangère, à choisir parmi les cinq citées. La langue choisie était étudiée pendant les 4 dernières années à raison de 3h. hebdomadaires en

**TABLEAU N° 8: LE PLAN D'ETUDES DE 1953.**

Année scolaire / taux horaire des différentes matières							
	1 <sup>è</sup> . a	2 <sup>è</sup> .	3 <sup>è</sup> .	4 <sup>è</sup> . b	5 <sup>è</sup> .	6 <sup>è</sup> . c	PREU (d)
Langue et Litt. Esp.	5h.	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	
Géo-Histoire	3h.	3h.	3h.	3h.	2h.	2h.	
Mathématiques	3h.	3h.	3h.	3h.	6h(e)	3h(e)	
Sciences Naturelles	3h.	2h.	-	-	2h.	2h.	
ALL/FR/ANG/IT/PORT	-	-	2h.	3h.	3h.	3h.	
Dessin-Musique	+	+	+	+	+	+	
Physique-Chimie	-	-	2h.	2h.	2h(e)	3h(e)	
LATIN	-	5h.	4h.	3h.	2h(f)	3h(f)	
GREC	-	-	-	-	4h(f)	3h(f)	
Philosophie	-	-	-	-	3h.	3h.	
Gymnastique	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	3h.	
Religion	3h.	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.	
Form. Patriotique	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.	1h.	

NOTES: Elaboration personnelle à partir du Décret du 12 Juin 1953 (B.O.E. 2.06.1953) (cf. Annexe VI.7.3.).

a) Il y avait un examen d'entrée (à l'âge de 10 ans) avant de s'inscrire en première année.

- b) A la fin de la 4ème. année il y avait un examen de l'ensemble des matières des 4 premières années. Il était sanctionné par le diplôme de "Baccalauréat Elémentaire", qui était nécessaire pour passer en 5ème.
  
- c) A la fin de la 6ème. année, il y avait un examen de l'ensemble des matières de la 5ème. et de la 6ème. années, qui était sanctionné par le diplôme de "Baccalauréat Supérieur", nécessaire pour passer en "Preuniversitario".
  
- d) C'était une année scolaire charnière, placée entre l'université et les études secondaires, qui servait de préparation pour ceux qui voulaient suivre des études supérieures. La réussite aux examens à la fin de cette année était nécessaire pour se présenter aux "épreuves d'aptitude", qui donnait accès à l'université.
  
- e) Matières de l'option "sciences" (mathématiques, physique-chimie).
  
- f) Matières de l'option "lettres" (latin, grec).





4ème., 5ème. et 6ème.; et de 2 h. hebdomadaires en 3ème.

Ce n'est pas le cas des langues classiques qui sont maintenues. Le LATIN devait être étudié tout au long des études secondaires, sauf en 1ère. année. Le GREC, introduit en 5ème. année, était étudié dans les 2 dernières années.

Dans le cours "Préuniversitaire" était maintenue la double option de lettres/sciences du 2ème. cycle des études secondaires. L'étude de la langue étrangère était aussi maintenue, mais les textes officiels n'indiquent pas son traitement horaire.

A partir de cette description, nous pouvons constater que la situation des langues étrangères dans le plan de 1953 s'est dégradée au niveau du nombre de langues qu'il faut étudier et du temps qui est consacré à leur étude. Par ailleurs, dans les textes officiels que nous avons consultés, il n'y a aucune indication sur la fonction de l'étude d'une langue étrangère dans l'enseignement secondaire. D'autre part, et c'est un oubli ou une décision significative, dans l'Ordre Ministériel (95) qui développe le Plan d'études de 1953, apparaissent les programmes de toutes les matières ainsi que leurs orientations méthodologiques spécifiques, sauf ceux des langues étrangères. Il faut ajouter que cet oubli, au sujet

-----

des langues étrangères, touche aussi dans un certain sens les autres matières, dans la mesure où les "Programmes et Orientations Méthodologiques" sont parues le 10.02.1954, 5 mois plus tard que le "Plan d'Etudes", 5 mois après le début de l'année scolaire 1953-54.

#### I.2.1.4. Le Plan de 1957.

Ce plan (voir Tableau n° 9) est celui qui précède la grande réforme de 1970. Il présente la même organisation que celui de 1953: même nombre d'années -structurées en 2 cycles-, même type d'examens à la fin de la 4ème. et de la 6ème. années et même double option dans le 2ème. cycle. Cependant, le nombre de matières par année scolaire ainsi que le contenu des programmes ont été réduits afin de supprimer le travail personnel des élèves en dehors du lycée, qui était formellement interdit; le dépouillement de matières et de programmes, initié dans le Plan de 1953, est poursuivi dans celui-ci. D'autre part, le plan de 1957 voulait "éviter dans quelques matières la réitération excessive de la méthode cyclique". C'est pour cela que, dans le cas de 5 matières, l'enseignement était interrompu pendant une année scolaire et repris l'année suivante. Par contre, l'emploi du temps, consacré à chaque matière, était maintenu, voire accru.

Ce plan comportait 7 matières en 1ère. année; 8 en 2ème., 3ème., 5ème. et 6ème.; 9 en 4ème. L'offre de langues

**TABLEAU N° 9: LE PLAN D'ETUDES DE 1957.**

Année scolaire / taux horaire des différentes matières							
	1è.a	2è.	3è.	4è.b	5è.	6è.c	PREUD
Langue et Litt. Esp.	7h30	7h30	-	3h45	-	7h30	
Géo-Histoire	7h30	5h	-	7h45	-	3h45	
Mathématiques	7h30	3h45	3h45	3h45	7h30e	3h45e	
Sciences Naturelle	-	-	7h30	-	7h30	-	
FR/ANG/ALL.	-	7h30	5h	1h30	3h45	-	
Dessin	3h45	2h30	2h30	-	2h30	-	
Physique-chimie	-	-	-	7h30	5h e	5h e	
LATIN	-	-	7h30	3h45	7h30	3h45f	
GREC	-	-	-	-	5h(f)	5h(f)	
Philosophie	-	-	-	-	-	7h30	
Gymnastique	3h45	3h45	3h45	3h45	3h45	2h30	
Religion	2h30	2h30	2h30	2h30	2h30	2h30	
Form. Patriotique	1h15	1h15	1h15	1h15	1h15	1h15	

NOTES: Elaboration personnelle à partir du Décret du 31.05.1957 (B.O.E. 18.06.1957) sur l'enseignement secondaire; et des Décrets du 13.09.1957 (B.O.E. 7.10.1957) et du 27.05.1959 (B.O.E. 29.06.1959) (cf. Annexe VI.7.4.).

a) Il y avait un examen d'entrée (à l'âge de 10 ans)

avant de s'inscrire en 1ère. année.

- b) A la fin de la 4ème. année avait lieu un examen d'ensemble des matières des 4 premières années. Il était sanctionné par le diplôme de "Baccalauréat Élémentaire", qui était nécessaire pour passer en 5ème. année.
- c) A la fin de cette année il y avait un examen d'ensemble de la 5ème. et de la 6ème. années, sanctionné par le diplôme de "Baccalauréat Supérieur", qui était nécessaire pour passer en "Peuniversitario".
- d) Année charnière entre les études secondaires et l'université. Une évaluation positive était nécessaire à la fin de cette année pour pouvoir se présenter aux "épreuves d'aptitude", qui donnaient accès à l'université et aux Ecoles Techniques Supérieures.
- e) Matières de l'option "sciences" (mathématiques, physiques-chimie).
- f) Matières de l'option "lettres" (latin, grec).

étrangères a été réduite à trois langues (FRANCAIS, ANGLAIS, ALLEMAND), par rapport à celui de 1953, qui en offrait 5. Les élèves ne devaient en choisir et étudier qu'une seule, parmi les trois signalées. La langue choisie devait être étudiée

pendant 4 ans: en 2ème. année (7h. 30 hebdomadaires), en 3ème. (5 h. hebdomadaires), en 4ème. année (1h.30 hebdomadaire pour réviser ce qui avait été étudié les années précédentes) et en 5ème. année (3 h. 45 hebdomadaires).

D'après les programmes et les orientations pédagogiques (96) de ce plan d'études, l'apprentissage du français était basé sur l'étude de la langue en 2ème. et 3ème. années; pour cela, il y avait des leçons de phonologie, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire en relation avec certains centres d'intérêts: le travail, les sports, la science et l'art, l'Eglise et l'Etat, etc... Les activités en classe étaient centrées sur les explications du professeur, sur les exercices oraux et écrits sur les aspects différents de la langue, sur la lecture et la traduction. Cependant, en 3ème. année (2ème. années d'étude du français), on introduisait les documents authentiques (textes de divulgation scientifique et technique, géographique et politique, ainsi que des articles de journaux et des extraits de textes littéraires), mais subordonnés à l'étude du système de la langue. Par contre, en 5ème. année (3ème. année d'étude du français), c'était l'étude de la

-----

(96) • Ordre du 5.06.1957 (B.O.E. 2.07.1957).

- Ordre de la "Dirección General de Enseñanza Media" du 8.06.1957 (Boletín del Ministerio de Educación Nacional du 1.08.1957).

littérature à travers les textes (depuis le Moyen-Age jusqu'au XXè. siècle) qui se taillait la part du lion; néanmoins, l'étude de la grammaire n'était pas oubliée.

Les langues classiques -LATIN, GREC- étaient maintenues et leur emploi du temps était accru. Le latin était étudié pendant les quatre dernières années. Le grec était introduit en 5ème. année et il était étudié pendant 2 ans.

Le cours "Preuniversitario" présentait la dichotomie sciences/lettres et il était composé de conférences et de cours sur diverses matières. Parmi celles-ci se trouvait l'étude de la langue étrangère déjà étudiée pendant l'enseignement secondaire. Elle était l'objet de 4 cours hebdomadaires pendant toute l'année scolaire. Cependant, les textes officiels (97) ne précisent pas la durée de chaque cours. L'enseignement de la langue étrangère se matérialisait dans l'étude d'une oeuvre littéraire, qui était changée chaque année, dont la finalité était de permettre aux élèves de s'exprimer dans ladite langue à l'oral et à l'écrit. En ce qui concerne le français, l'oeuvre étudiée, l'année 1957-58, c'était *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière. En 1958-59, l'on a étudié *Les Poèmes* d'Alfred de Vigny.

---

(97) Décret du 13.09.1957 (B.O.E. du 7.10.1957).

Il faut souligner le fait que le Plan de "Preuniversitario" fut réformé (98) pour l'année 1959-60 et les suivantes, de manière à ne pas changer les matières chaque année. La langue étrangère était maintenue; cependant, son emploi du temps était dramatiquement réduit: un seul cours hebdomadaire, au lieu de 4 depuis 1957, est consacré à l'étude de la langue étrangère, qui consistait en conversation, traduction, commentaire de textes et révision de la grammaire déjà étudiée. En outre, il est nécessaire de préciser que, tandis que pour les autres matières il y avait des indications bibliographiques et méthodologiques dans les textes officiels, les langues étrangères ne reçoivent aucun traitement.

A partir de cette description, nous pouvons constater une nouvelle dégradation dans l'enseignement des langues étrangères, au niveau de l'enseignement secondaire en Espagne: le choix des langues a été réduit encore plus. D'autre part, dans le "cours préuniversitaire", leur emploi du temps a été réduit à sa plus simple expression. Enfin, dans les textes officiels, elles sont traitées en parents pauvres, car elles sont rarement l'objet des textes ministériels.

-----  
(98) Décret du 27.05.1959 (B.O.E. du 29.06.1959).

#### I.2.1.5. Bilan de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement secondaire depuis 1934.

Le tableau n° 10 offre un aperçu global de l'organisation quantitative des différents plans et de l'évolution de l'offre ainsi que de l'obligation de l'étude des langues aussi bien étrangères que classiques. Plusieurs constatations s'imposent.

Si l'enseignement secondaire, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, a été le niveau d'études qui a subi le plus grand nombre de changements de plans, nous pouvons affirmer la même chose au sujet de l'enseignement des langues étrangères. Du monopole de la langue française, avant le plan de 1934, on est passé à une diversification dans l'offre des langues modernes (FRANCAIS; ANGLAIS; ALLEMAND) et à l'obligation de l'étude de deux langues étrangères, imposées dans le Plan de la IIème République. Cependant, la langue française occupait le haut du pavé dans la mesure où son enseignement-apprentissage était assuré, car imposé par les textes ministériels à tous les élèves.

Dans le premier plan de l'ère franquiste, celui de 1938, l'offre des langues étrangères a été étendue à quatre: ANGLAIS, ALLEMAND, FRANCAIS et ITALIEN, tout en maintenant l'obligation d'en étudier deux. Or, le haut du pavé était occupé par l'allemand ou par l'italien qui devaient être choisis obligatoirement dans l'une de deux options. Ainsi, le français, du point de vue législatif, était rélégué à une



**TABLEAU N° 10: LES PLANS D'ETUDES ET LES LANGUES OFFERTES ET ETUDIEES DE 1934 A 1957.**

	P L A N S			
	1934	1938	1953	1957
Durée des études	7 ans	7 ans	6 ans+ PREU.	6 ans+ PREU.
Nombre de matières	6-7	10-13	8-11	7-9
Horaire hebdomadaire	19-24h.	28-33h.	21-27h.	34-36h.
LANGUES ETUDIEES	No d'heures consacrées à leur étude(1)			
ESPAGNOL	756h.	648h.	720h.	952h.
FRANCAIS	540h.	-	-	-
ANGLAIS/ALLEMAND	432h.	432h.	-	-
FRANCAIS/ITALIEN	-	468h.	-	-
ALL/FR/ANG/ITAL/PORT.	-	-	396h.	-
FRANCAIS/ANGLAIS/ALL.	-	-	-	620h.
LATIN	648h.	756h.	621h.	810h.
GREC	-	324h.	252h.	360h.

NOTE: (1) Le nombre d'heures a été calculé (à partir des tableaux des différents plans d'études, présentés plus haut) par la multiplication des facteurs suivants: horaire hebdomadaire × 4 semaines × 9 mois × nombre d'années consacrées à l'étude de la langue.

deuxième place.

Dans le plan de 1953, le choix de langues modernes est encore élargi: ALLEMAND, FRANCAIS, ANGLAIS, ITALIEN ou PORTUGAIS. Cependant, les élèves étaient obligés d'étudier une seule et unique langue, parmi les 5 indiquées.

La même tendance à la baisse, nous la trouvons dans le plan de 1957. Dans celui-ci, les élèves devaient étudier une seule langue parmi les trois suivantes: FRANCAIS, ANGLAIS ou ALLEMAND.

Nous pouvons constater que, dans les plans de l'ère franquiste, la caractéristique fondamentale est l'instabilité, la fluctuation autant au niveau du choix qu'à celui de l'obligation de l'étude des langues. Cette instabilité, nous la retrouvons aussi au niveau du nombre de matières de chaque plan, ainsi qu'au niveau de l'horaire hebdomadaire, sans oublier les changements de plans dans une tranche de temps très courte. Cette constatation dénote que les concepteurs des plans, de même que les décideurs ministériels, n'avaient pas d'idées très claires sur les objectifs, les finalités de l'enseiñemet secondaire, ni non plus sur la fonction et le rôle de la maîtrise d'une ou de deux langue(s) étrangère(s) dans l'avenir scolaire, professionnel et social des élèves. D'où le tâtonnement, l'instabilité dans la politique linguistique; d'où l'oubli des langues étrangères dans les textes ministériels; d'où la surcharge de matières et de

l'horaire hebdomadaire, qui a été résolue par le délaissement de la deuxième langue étrangère moderne dans les plans de 1953, de 1957 et dans l'actuel de 1970.

Du point de vue qualitatif, il ne faut pas oublier l'état dans lequel le corps enseignant se trouvait après la Guerre Civile (1936-1939): décimé pendant la guerre, exilé à la fin et dépuré dans les premières années du régime franquiste. D'autre part, il est nécessaire de souligner l'idéologie du régime qui cultive un nationalisme forcené, se tournant vers les valeurs du passé espagnol: la Reconquête du Moyen-Âge et le colonialisme du Siècle d'Or (XVI<sup>e</sup>. s.), 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 langues étrangères.

En contraste avec l'instabilité de la politique linguistique du Régime Franquiste, qui s'enferme dans un passéisme moyennâgeux et dans l'autarcie, nous avons la politique linguistique de la Deuxième République espagnole, qui voit la "régénération" de l'Espagne justement dans le chemin opposé: l'ouverture vers l'extérieur, grâce à la diversification et à l'apprentissage de langues étrangères.

### I.2.2. Les langues étrangères et les épreuves d'aptitude.

Pendant l'étape historique qui nous occupe (1934-1970), les "épreuves d'aptitude" -appelées aussi "examen d'entrée à l'Université" ou "épreuves de maturité"- adoptaient, "grosso modo", la même forme et le même contenu que celles qui sont en vigueur actuellement et que nous avons décrites en I.1.2.4. Cependant, il y a une différence entre celles-ci et celles-là: la présence des langues étrangères dans les "épreuves d'aptitude" entre 1934-1970 (99).

Entre ces deux dates, parmi les épreuves d'accès à l'Université, il y en avait une qui portait sur la maîtrise de la langue ou les langues étrangère(s) qui avai(en)t été étudiée(s) par les candidats pendant les études secondaires et le préuniversitaire.

De 1934 à 1953, cette épreuve portait sur 2 langues étrangères modernes. Par contre, de 1953 à 1970, elle ne portait que sur une seule. Cette différence était déterminée

---

(99) 1. • Remigio SAEZ SOLER, *Planes de Estudio en España*, éd. Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores, Madrid, 1945.

2. • J. M. MORENO MORENO, *Enseñanzas, carreras y profesiones de España*, éd. A.U.L.A., Madrid, 1962.

par le nombre de langues obligatoires dans les divers plans d'étude de l'enseignement secondaire.

Cette épreuve linguistique sur la langue ou les langues étrangère(s) comportait, jusqu'en 1959, deux exercices: l'un de lecture; l'autre de traduction, avec dictionnaire. Cependant, à partir de cette date, elle comportait un exercice de conversation et un autre de traduction.

Nous pouvons constater, par rapport aux changements introduits par la L.G.E. en 1970, que les langues étrangères pesaient lourd avant cette date, au moins du point de vue formel, dans les épreuves d'accès aux études supérieures. Cette présence des langues étrangères, dans les épreuves d'aptitude, implique qu'elles avaient un rôle à jouer dans les études supérieures et que leur maîtrise était nécessaire pour les poursuivre. Si la déduction que nous venons de faire est juste, nous pensons que l'étude des langues étrangères devrait être poursuivie à l'Université et dans les Ecoles Techniques dans le cas où la barre aurait été placée trop bas dans les examens d'entrée. Nous allons aborder ce problème, dans le chapitre suivant, en analysant la place des langues étrangères dans les études supérieures.

### I.2.3. Les langues étrangères dans les études supérieures.

Jusqu'à la L.G.E. de 1970, les plans d'études des Facultés Universitaires, des Ecoles Techniques Supérieures -sauf dans les cas des Universités Autonomes de Madrid et Barcelone, créées à partir des contestations des étudiants et professeurs universitaires de 1968- ainsi que des Ecoles Techniques de sous-ingénieurs étaient déterminés et imposés par le Ministère de l'Education Nationale. D'où leur homogénéité, au niveau de tout le pays.

Pendant la première période de l'époque franquiste (jusqu'à la fin des années 50) (100) les langues étrangères ne figuraient dans les plans d'aucune section des Facultés de Sciences (101) ou de Lettres (102), à l'exception de la

-----  
(100) op. cit. in note n° 99-1.

(101) Sept Facultés: Sciences (Chimie, Physique, Sciences Naturelles, Biologie, Mathématiques), Droit, Médecine, Pharmacie, Médecine Animale, Sciences Politiques et Economiques. (cf. op. cit. in note n° 99-1.

(102) Sept Sections: Histoire, Philosophie, Philologie Classique, Philologie Sémitique, Histoire de l'Amérique, Pédagogie, et Philologie Romane (cf. op. cit. in note n° 99-1.

Section de Philologie Romane, dont la fonction était l'enseignement-spécialisation des/dans les différentes langues romanes. Dans cette section, les étudiants devaient étudier trois langues romanes (PORTUGAIS, FRANCAIS et ITALIEN), pour obtenir la licence en Philologie Romane. Par contre, dans les Ecoles Techniques Supérieures (103), sauf dans les spécialités de Télécommunication, d'Industrie et d'Architecture, les langues étrangères avaient une place dans les plans d'études; partout il s'agissait de l'anglais ou de l'allemand, qui devaient être étudiés pendant deux ou trois ans. La situation changeait, de nouveau, dans les Ecoles Techniques de sous-ingénieurs. Il n'y avait que 4 Ecoles Techniques de Sous-ingénieurs (104) où l'apprentissage des langues étrangères était poursuivi: aide architecte (le FRANCAIS pendant 3 ans), sous-ingénieur industriel (FRANCAIS ou ANGLAIS ou ALLEMAND pendant 2 ans), commerce (ITALIEN ou ALLEMAND ou ARABE pendant 2 ans) et sous-ingénieur de Génie Maritime (ANGLAIS pendant 3 ans).

-----  
(103) Huit Ecoles Techniques Supérieures: Architecture, Agronomie, Ponts et Chaussées, Mines, Eaux et Forêts, Génie Maritime, Télécommunications. (cf. op. cit. in note n° 99-1).

(104) Aide-Architecte, Sous-ingénieur Agronome, S.I. Ponts et Chaussées, S.I. Industriel, S.I. Mines, S.I. Génie Maritime, Commerce, Infirmier, Instituteur et Bibliothécaire. (op. cit. in note n° 99-1).

De la fin des années 50 et jusqu'à la L.G.E. de 1970, la situation des langues étrangères change dans les études supérieures (105). Elles entrent en force dans les plans d'études. Dans toutes les sections de la Faculté des Sciences ainsi que dans les sections des autres facultés non littéraires (à l'exception de celles de Droit, de Pharmacie et de Sciences Politiques et Economiques), une langue étrangère moderne doit être étudiée pendant toute une année scolaire. Dans la Faculté de Lettres, la situation reste stationnaire: on n'étudie les langues étrangères que dans la Section de Philologie Moderne; et même, dans celle-ci, la situation se dégrade: les étudiants n'étudient et ne se spécialisent que dans une seule langue (FRANCAIS ou ANGLAIS ou ALLEMAND ou ITALIEN). Par contre, dans les Ecoles Techniques Supérieures et dans les Ecoles Techniques de sous-ingénieurs, la situation change radicalement: l'anglais est introduit dans toutes les spécialités. Dans les premières, l'ANGLAIS doit être étudié pendant 4 ans; dans les secondes, pendant 2 ans. Seulement, dans les Ecoles d'Instituteurs et dans les Ecoles d'Infirmiers, les langues étrangères ne sont pas introduites dans leurs plans d'études.

A partir de cette description, nous pouvons faire quelques constatations. Tout d'abord, il faut souligner la grande instabilité des langues étrangères dans les plans d'études des

---

(105) op. cit. in note n° 99-2.



programmes universitaires. C'est le même phénomène que nous avons constaté au niveau de l'enseignement secondaire à la même époque (de 1938 à 1970). La situation finale, que nous venons de décrire, ne va pas stabiliser l'enseignement-apprentissage des langues modernes dans les études supérieures; tout va être bouleversé par la L.G.E., qui va les balayer de nouveaux plans d'études, comme nous l'avons signalé plus haut (cf. I.1.2.5.). D'autre part, il est nécessaire de remarquer la grande place qu'occupe l'anglais dans les plans d'études à partir de la fin des années 50. Si l'on tient compte de la remarque précédente, nous pouvons affirmer que le statut hégémonique de l'anglais n'était ni fonctionnel ni opératif ni fondé, car les langues modernes étaient introduites et retirées des plans d'études universitaires sans raisons apparentes ni explicitées.

A. travers cette description diachronique du sort des langues étrangères dans les études secondaires et dans les études universitaires, nous pouvons affirmer que la situation actuelle des langues modernes, en Espagne, déterminée par la L.G.E. de 1970, n'est pas le produit de la conjoncture des années 60. Elle est plutôt le résultat d'une logique (?) et d'une tendance structurelles des systèmes éducatifs espagnols successifs, où les langues étrangères jouent les deuxièmes rôles, si elles arrivent à monter sur la scène. Tout porte à croire que, pour les techniciens ministériels, l'apprentissage des langues étrangères, ou bien pouvait être une porte ouverte par laquelle pouvait entrer le loup dans la bergerie, et alors

il ne fallait pas mettre de l'huile aux charnières, ou bien ne servait à rien et alors on pouvait le traiter comme un élément décoratif et le mettre dans un coin, selon l'humeur des hauts fonctionnaires de service.

### I.3. DU COTE DE LA NOUVELLE CONSTITUTION DE 1978.

#### I.3.1. L'Espagne des Autonomies.

La Constitution de 1978 a mis un terme à l'Etat autoritaire, fortement centralisé, instauré à la suite de la victoire du général Franco pendant la Guerre Civile (1936-39). D'autre part, cette nouvelle Constitution a permis de renouer avec la tradition régionaliste fortement marquée par l'existence de peuples différenciés par leurs particularités géographiques, historiques, culturelles, voire linguistiques.

Dans l'antiquité, la Péninsule Ibérique était une mosaïque de peuples différents. Sa conquête par Rome (III<sup>e</sup>.-II<sup>e</sup>. siècles av. J.C.) efface les particularismes linguistiques et donne naissance à une unité linguistique, plus ou moins solide et homogène, selon la date, l'intensité et l'efficacité de la "romanisation" dans les différentes régions. L'invasion des arabes en 711, la conquête de la Péninsule en 7 ans et leur séjour (pendant 8 siècles) brisent l'unité linguistique, bâtie par les romains. Tout de suite après, à partir de 722, la résistance s'organise parmi les chrétiens qui s'étaient réfugiés dans les montagnes des Asturies et des Pyrénées et la "Reconquête" commence à partir de 4 centres différents et indépendants: Covadonga (dans les Asturies), Pampelune (Navarra), Jaca (les hautes vallées aragonaises) et la "marche d'Espagne" (le Nord de la Catalogne). Cette plurirésistance,

au fur et à mesure que la Reconquête avançait, donne naissance à autant de royaumes différents et indépendants, orientés du Nord vers le Sud. C'est ainsi que la Reconquête mène vers le Sud cinq types linguistiques (ou aires dialectales) qui étaient, d'Est en Ouest: le catalan, l'arago-navarrais, le castillan, l'asturo-léonais et le galicien, qui reflètent l'actuelle fragmentation linguistique de l'Espagne comme nous le verrons par la suite. Il faut y ajouter la langue basque ("eusquera"), langue pré-indoeuropéenne, qui se trouve linguistiquement isolée, mais qui s'est maintenue, depuis la plus Haute Antiquité, jusqu'à nos jours dans le Pays Basque espagnol et français (voir CARTE ci-dessous). Les espaces géographiques où ces langues différentes sont parlées sont en rapport avec le progrès de chaque centre de résistance dans sa lutte contre les Arabes.

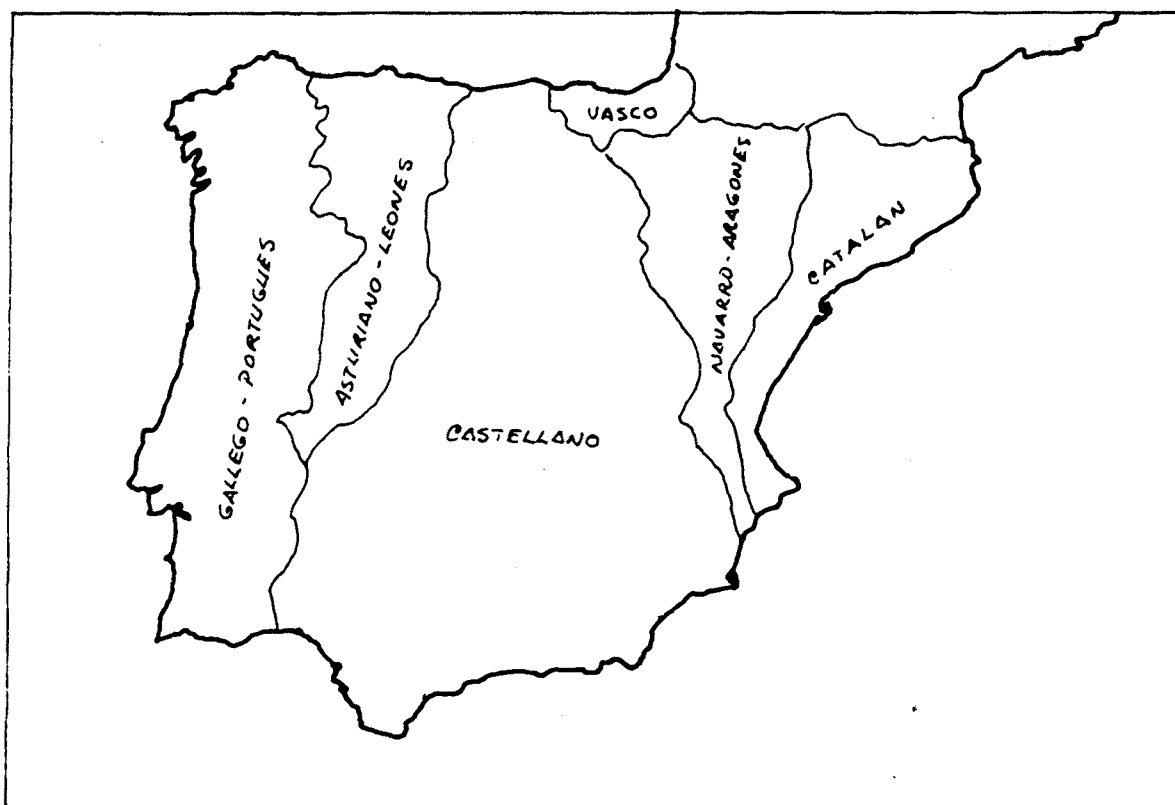
Nous pouvons conclure cette vision panoramique historico-linguistique en citant Menéndez Pidal, qui a écrit que la "fragmentation linguistique actuelle de la Péninsule Ibérique est, dans ce qu'elle a de fondamental et décisif, le résultat de la Reconquête" (106). Les différents degrés et l'intensité de la romanisation ainsi que le contexte géographique, qui favorisait l'isolement des différents centres de résistance et

-----

(106) Cité par Miguel DíEZ et alii dans *Las Lenguas de España*, éd. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1977, p. 48.

des royaumes ainsi créés, ont aussi contribué à la rupture et à la différenciation linguistique dans la Péninsule Ibérique.

**CARTOGRAMME n° 1: CARTE LINGUISTIQUE DE L'ESPAGNE, PRODUIT DE LA RECONQUÊTE.**



SOURCE: Miguel DIEZ, op. cit. in note n° 106, p. 171.

A la fin du Moyen Age, avec la conquête du royaume musulman de Grenade en 1492, les Rois Catholiques (Isabel de Castille et Fernando d'Aragon) avaient consolidé l'unité spirituelle de la Péninsule. Cependant, la dynamique de la

Reconquête avait compromis l'unité politique: les particularismes étaient plus forts que jamais aussi bien dans la noblesse que dans les communautés urbaines ou paysannes, très attachées à leurs privilèges locaux ("fueros") (107). En effet, grâce au mariage des Rois Catholiques, l'union de la Castille et d'Aragon était assurée. Cependant, chaque royaume était en réalité une fédération d'états qui conservaient précieusement leurs lois ("fueros"), leurs parlements ("cortes"), leurs douanes, leurs monnaies, leurs impôts, leurs poids et mesures, leurs langues (108). C'est à ce prix que les Rois Catholiques et leurs successeurs étaient les rois de toute l'Espagne.

Jusqu'à l'avènement de Philippe IV (1621-1665), tous les rois respectèrent les particularités régionales. Celui-ci, conseillé par le Comte-duc d'Olivares, voulut imposer les lois de Castille à tous les royaumes d'Espagne. Cette prétention "provoqua la séparation du Portugal, la guerre de Catalogne, le passage des terres catalanes au-delà des Pyrénées à la souveraineté française, le maintien d'une attitude unificatrice qui empêcha pendant des siècles la pleine et

---

(107) Julio VALDEÓN, *La Baja Edad Media. Crisis y renovación en los siglos XIV-XV*, col. Historia-16, Avril, 1981.

(108) Pierre VILLAR, *Historia de España*, éd. Critica, Barcelona, 1979, p. 41-43.

communicative cohabitation entre les espagnols" (109). Grâce à leur révolte, les catalans réussirent à garder leurs libertés, mais pas pour longtemps.

A l'avènement du premier des Bourbons (Philippe V, 1700-1746), la centralisation fait des progrès: les pays (Valence, Aragon et Catalogne) qui avaient soutenu l'autre prétendant au trône (l'Archiduc Charles d'Habsbourg) perdirent leurs "Cortes" et la plupart de leurs libertés, parmi lesquelles l'utilisation de la langue catalane, dans le cas de Valence et de la Catalogne.

Vers le milieu du XIX<sup>e</sup>. siècle, influencé par le Mouvement Romantique, se manifeste un intérêt croissant pour les langues nationales et pour leur passé historique. Cependant, cette renaissance est écrasée par le pouvoir central (110).

Il faut attendre l'avènement de la II<sup>ème</sup>. République (1931-1939) pour que les particularités nationales soient prises en compte: dans les trois premières années d'existence de la République, trois des régions différenciées

---

(109) J. MELIA, cité par Miguel DIEZ et alii dans *Las Lenguas de España*, éd. du MEC, Madrid, 1977, p. 54.

(110) op. cit. in note n<sup>o</sup> 106, p. 55-56.

linguistiquement obtenaient un statut d'autonomie. Cependant, la victoire des partisans du centralisme dans la Guerre Civile (1936-39) entraîna l'annulation des statuts d'autonomie et l'interdiction explicite d'utiliser les langues nationales. La "*Ley General de Educación*" de 1970 reconnaît les particularités nationales et permet l'enseignement des langues nationales en EGB, mais la loi ne prévoit ni l'emploi du temps, ni les professeurs qui doivent s'en occuper. Il faut donc attendre la mort de Franco (†1975) et l'avènement de la démocratie formelle (1978) pour que les peuples d'Espagne retrouvent leur passé, leurs traditions, leurs langues.

C'est la nouvelle Constitution de 1978 (111) qui va permettre aux peuples d'Espagne de retrouver le fil de leur histoire. C'est elle qui va permettre de résoudre les vieux problèmes de la forme de Gouvernement, de la structure des pouvoirs et de la structuration régionale de l'Etat. Déjà, dans son préambule, on peut lire que "la Nation espagnole [...] proclame sa volonté de: [...] protéger tous les espagnols et tous les peuples d'Espagne dans l'exercice des Droits de l'Homme, de leurs cultures et traditions, de leurs langues et institutions". On voit par là qu'on reconnaît l'existence de différents peuples et qu'on vise la cohabitation de tous les peuples d'Espagne et l'élimination définitive de tout sentiment d'oppression.

-----

(111) Approuvée par les Cortes le 31 Octobre 1978 et votée par référendum populaire le 6 Décembre de la même année.



Dans l'art. 2., on reconnaît que l'Espagne est une nation de nations, une "supernation", et l'on "garantit le droit à l'autonomie aux nationalités et régions qui l'intègrent". Le Titre VIII est consacré à l'"organisation territoriale de l'Etat" et précise l'évolution de l'Etat unitaire et centralisé vers le nouvel Etat des Autonomies, qui est sous le signe de la décentralisation. C'est ainsi que l'Espagne s'est organisée, à l'heure actuelle, en 17 Communautés Autonomes (112): chacune possédant un Parlement et un Gouvernement propres, et ayant des compétences -grosso modo- dans tous les domaines, sauf dans les Affaires Etrangères, les Forces Armées et la Justice.

Mais, ce qui nous intéresse pour la suite de notre propos, c'est le cas de 6 Communautés Autonomes (Pays Basque, Navarre; Catalogne, Pays Valencien, Baléares -les "Paisos Catalans"-; et Galice) qui ont des langues nationales différentes du castillan, qui "est la langue officielle de l'Etat" (art. 3.1. de la Constitution).

Tous les espagnols de toutes les Communautés Autonomes ont le devoir de connaître le castillan et le droit de

-----

(112) País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Asturias, Cantabria, Castilla-León, La Rioja, Aragón, País Valenciano, Extremadura, Castilla-La Mancha, Murcia, Baleares, Canarias, Navarra y Madrid.

l'utiliser en tout lieu et circonstance (113). Cela implique que le castillan sera enseigné-appris dans tout le territoire espagnol. Cependant, les autres langues espagnoles ("eusquera"; catalan et ses variantes de Valence et des Iles Baléares; et galicien) seront aussi officielles dans les Communautés Autonomes respectives en accord avec leurs statuts d'autonomie (art. 3.2. de la Constitution). Cela suppose que ces langues seront enseignées-apprises et utilisées au même titre que le castillan dans ces Communautés, qui deviendront théoriquement bilingues, dans un futur plus ou moins lointain. D'autre part, le dernier paragraphe de l'art. 3. de la Constitution reconnaît que "la richesse des diverses modalités linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui sera l'objet d'un respect et d'une protection particuliers". Parmi ces modalités linguistiques, qui n'auront pas le statut de langues officielles mais qui seront l'objet de "respect et protection", on peut mentionner les dialectes médiévaux: le "bable" des Asturies, l'"aragonés" d'Aragon et l'"aranés" de la Vallée d'Aran.

Loin d'être un pays monolingue, comme le prétendait le régime de Franco, l'Espagne est "le deuxième ensemble multilingue d'Europe et, après l'Union Soviétique, l'Etat qui possède la base culturelle la plus hétérogène parmi les pays développés" (114).

---

(113) Art. 3.1. de la Constitution de 1978.

Avant d'aborder les différentes politiques de "normalisation linguistique", qui sont mises en place par les Autonomies possédant une langue nationale, nous allons présenter quelques données socio-économiques qui nous aideront à situer lesdites politiques linguistiques et à déterminer le nouveau contexte où se trouvent ou vont se trouver les langues étrangères modernes.

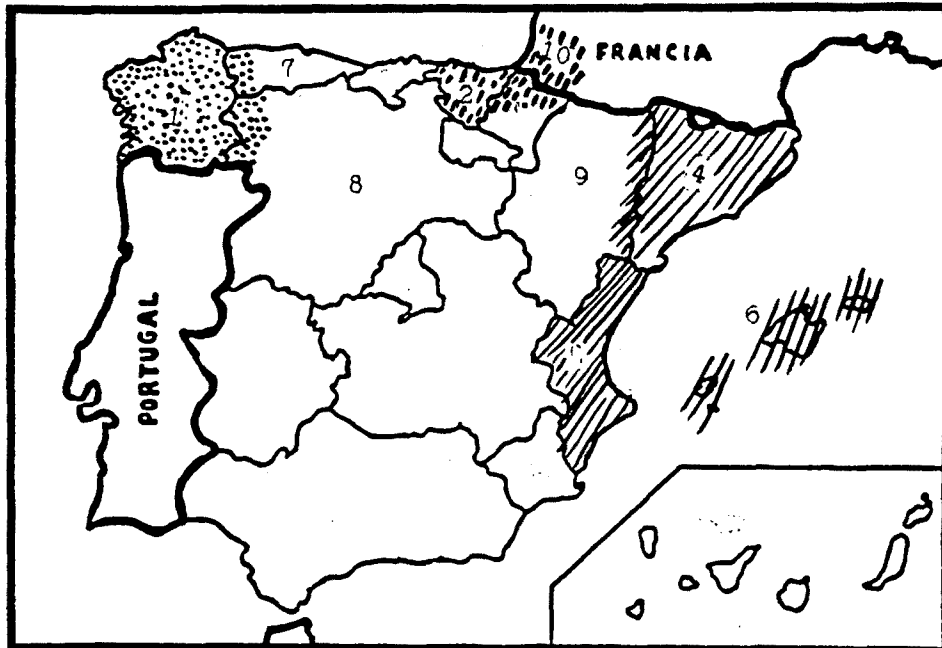
Les Communautés Autonomes linguistiquement différenciées se trouvent à la périphérie de l'Espagne (Voir Cartogramme n° 2 ci-dessous). Elles ne représentent que 21,1% du territoire de l'Espagne, mais elles sont fortement peuplées (41,6% de l'ensemble de la population du pays), avec une densité de population (148,9 hab./Km<sup>2</sup>) qui est plus du double de la moyenne nationale. En outre, ce sont les régions les plus développées du point de vue économique, phénomène qui a provoqué les migrations de toutes les autres régions vers ces centres industriels périphériques. Il ne faut pas oublier qu'à elles seules elles produisent presque la moitié du PNB (45,9%) (115).

---

(114) R. Lluís NINYOLES, *Las lenguas en el ámbito español*, dans *Bilingüismo y Biculturalismo*, éd. CEAC, Barcelona, 1978, p. 60.

(115) Ramón TAMAMES, *Introducción a la Constitución Española*, éd. Alianza Editorial, n° 785, Madrid, 1982, p. 194.

**CARTOGRAMME N° 2: DOMAINES GEOGRAPHIQUES DES LANGUES DES  
COMMUNAUTES AUTONOMES, DIFFERENCIEES  
LINGUISTIQUEMENT.**



SOURCE: op. cit. de Rafel Llius NINYOLES cit. in note n° 114,  
p. 60-62.

NOTES:

- \* domaine linguistique du "galicien": Galice(1), et une partie des Asturies(7) et de Castilla-León(8).
- \* domaine linguistique de l'"eusquera": Pays Basque(2), Nord de la Navarre(3) et Pays Basque Français(10)
- \* domaine linguistique du "catalan": La Catalogne(4), le Pays Valencien(5), les Iles Baléares(6), frange de l'Aragon(9), le Roussillon(11) et Andorre(13)

- \* domaine du "bable": les Asturies(7)
- \* domaine des modalités linguistiques aragonaises:  
l'Aragon(9)
- \* domaine de l'"aranés": Vallée d'Aran, en  
Catalogne(4)

Par ailleurs, les limites géographiques de ces régions autonomes ne correspondent pas aux frontières des différents domaines linguistiques. Ainsi (voir carte ci-dessus), le galicien est parlé en Galice et dans les zones des Communautés Autonomes limitrophes: en Castille-León (jusqu'à Ponferrada et Padornelo), et dans les Asturies (jusqu'à Navea). L'"eusquera" (basque) est utilisé dans le Pays Basque espagnol et français et au Nord de la Navarre (jusqu'à Pampelune). Finalement, le catalan est la langue des "Paisos Catalans": la Catalogne, le Pays Valencien et les Iles Baléares; mais, il est aussi parlé en Andorre, dans le Roussillon (France) et dans une frange (entre 15 et 30 Km.) de la Communauté de l'Aragon.

C'est dans ce contexte géographico-socio-économique et dans un contexte politique, dominé par les partis nationalistes dans les deux principaux territoires historiques (116), que les politiques de "normalisation linguistique" ont commencé à être élaborées et appliquées par les différents Gouvernements des Communautés Autonomes possédant une langue propre.

### I.3.2. Les politiques de "normalisation linguistique".

S'appuyant sur l'article 3.2. et 3.3. de la Constitution de 1978, dont nous avons parlé plus haut, les Communautés Autonomes différenciées linguistiquement ont proclamé, dans leurs statuts d'autonomie respectifs (117), leurs langues régionales langues officielles dans leurs territoires respectifs au même titre que le castillan, qui est la langue commune à tous les peuples de l'Espagne. En outre, les statuts des Asturies, de l'Aragon et de la Catalogne (117)

-----  
(116) Le P.N.V. (Parti Nationaliste Basque), au Pays Basque;  
C.I.U. ("Convergència i Unió"), en Catalogne.

- (117) • Art. 8 du Statut d'Autonomie du Pays Basque (BOE, 22.12.1979).
- Art. 3 du Statut d'Autonomie de la Catalogne (BOE, 22.12.1979).
  - Art. 5 du Statut d'Autonomie de la Galice (BOE, 6.04.1981)
  - Art. 7 du Statut d'Autonomie de la Communauté Valencienne (BOE, 10.07.1982.
  - Art. 9 de la Loi du Régime "Foral" de Navarre (BOE, 10.08.1982).
  - Art. 3 du Statut d'Autonomie des Iles Baléares (BOE, 25.02.1983)

.../...

garantissent que leurs modalités linguistiques ("bable", "aragonés" -les "fablas aragonesas"- et "aranés"), sans qu'elles acquièrent le statut de langues officielles, seront protégées, respectées et enseignées. Tous les habitants des 6 Communautés Autonomes, qui ont établi la "cooficialidad" (2 langues officielles) de leurs langues et du castillan, ont le droit -toujours d'après les statuts d'autonomie- de connaître et d'utiliser leurs langues régionales. C'est pour cela que les nouvelles autorités autonomes se sont engagées à prendre les mesures nécessaires pour rendre réels les principes constitutionnels et statutaires.

Pour matérialiser ces principes, les 6 Communautés Autonomes dotées d'une langue propre ont élaboré des politiques de "normalisation linguistique" afin de récupérer l'emploi effectif des langues nationales dans tous les domaines de la culture et de la vie sociale et publique. Le but final à atteindre est de mettre en place un "bilinguisme" réel, qui permette que "la vie quotidienne, commerciale, éducative et légale se passe [dans la langue de chaque

-----  
.../...

- Art.4 du Statut d'Autonomie des Asturies (BOE, 30.12.1982).
  - Art. 7 du Statut d'Autonomie de l'Aragon (BOE, 16.08.1982).
- (cf. Annexe VI.8.).

Communauté Autonome linguistiquement différenciée] et que les relations entre [celle-ci et ses locuteurs] et les autres Communautés de l'Etat [et leurs locuteurs] se passent dans la langue commune à tout l'Etat [:le castillan]" (118).

Pour y parvenir, des initiatives ont surgi et se sont matérialisées: on a fait des efforts au niveau de l'édition (livres, journaux, revues, dans toutes les langues nationales); on a créé trois chaînes de télévision régionale ("T.V.-3", en Catalogne; "Euskal-Telebista", au Pays Basque; et "T.V. de Galicia", en Galice) et de nombreuses stations de radio; on a protégé la "Nova Cançó" (119) et la production cinématographique et discographique; on a procédé au changement des panneaux de signalisation et des enseignes, etc... Cependant, c'est par le moyen de l'enseignement des langues régionales dans le système éducatif que les autorités des Autonomies espèrent que le catalan, l'"eusquera" et le galicien arrivent à avoir le statut et la fonction qui ont été

---

(118) Miquel STRUBELL i TRUETA, *La Normalización Lingüística en el sistema escolar de Cataluña*, dans *Revista de Educación*, nº 268 Septembre-Décembre, 1981), p.35. C'est un numéro monographique sur "Education et bilinguisme".

(119) Nouvelle chanson populaire, qui est née, dans les années 60, principalement dans les régions avec une langue propre et dans leurs langues respectives.



dessinées et dans la Constitution et dans les Statuts d'Autonomie (constitutions régionales).

Les politiques de normalisation linguistique du système éducatif ne se trouvent pas au même stade dans toutes les Communautés Autonomes. Cependant, le processus de normalisation présente des analogies. Celui-ci a emprunté trois voies dans les Communautés qui nous occupent. Tout d'abord, on a introduit dans les programmes de tous les cycles d'études non-universitaires (Pré-scolaire, E.G.B., B.U.P., C.O.U. et F.P. -Formation Professionnelle-) l'étude obligatoire de la langue régionale à raison de 3 ou 4 heures hebdomadaires selon la langue et les cycles d'études. Ensuite, compte tenu du contexte sociolinguistique et des désirs des parents, les autorités autonomes ont légalisé et renforcé l'enseignement qui était fait dans les langues régionales (en catalan, en euskera, en galicien) au niveau de l'enseignement pré-élémentaire et d'E.G.B., depuis les années 60 (120). En même temps, elles mettaient en place un enseignement bilingue en commençant par le cycle préscolaire (les langues régionales et le castillan sont en même temps "objets" d'étude et "véhicules" de l'enseignement) (121).

-----

(120) C'était l'oeuvre de certaines associations: celle des "ikastolas" au Pays Basque; et celles d'"Omnium Cultural" et de "Rosa Sensat", en Catalogne. cf. art. de M. STRUBELL i TRUETA, op. cit. in note n° 118.

C'est grâce à cette flexibilité dans l'application de la politique de normalisation linguistique du système éducatif qu'on espère instaurer le "bilinguisme réel" dans les Communautés Autonomes dotées d'une langue nationale.

### I.3.3. L'intégration des langues nationales dans le "curriculum scolaire" et l'enseignement des langues étrangères modernes.

L'éducation bilingue, qu'essayent de mettre en place les politiques de "Normalisation linguistique", ne soustrait pas les élèves des Communautés Autonomes qui jouissent d'une langue nationale à l'apprentissage d'une langue étrangère moderne pendant leur scolarité (122). Ainsi donc, l'enseignement-apprentissage de l'anglais ou du français sera

-----

(121) Sur ces aspects voir,

- ICE de l'Université de Barcelone, *Bilingüismo y Biculturalismo*, éd. CEAC, Barcelona, 1978.
- MEC, *Educación y Bilingüismo, Revista de Educación*, n° 268, Septembre-Décembre, 1981.
- ICE de l'Université de Barcelone, *Lenguas y Educación en el ámbito del Estado español*, éd. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1983.

obligatoire, du moins, dans ces communautés linguistiquement différenciées. Mais sera-t-il maintenu dans les communautés unilingues, castillanophones? Il y a des forces et des facteurs qui luttent contre. Et il y a même des contradictions entre la loi, qui impose l'apprentissage d'une langue étrangère en E.G.B., B.U.P.-C.O.U., et les recommandations des experts ministériels.

Face à la complexité de la "Normalisation linguistique" de l'Etat espagnol et compte tenu de différentes mesures prises par les Communautés possédant une langue nationale, "mesures qui s'appuient davantage sur le bon sens et le besoin de répondre aux revendications justifiées et historiques que sur une étude préalable, rigoureuse et objective de la situation sociolinguistique, [le Ministère de l'Education a créé une commission] d'experts et de spécialistes [...] des langues espagnoles [...], détenteurs d'une grande expérience dans leur enseignement" (123), qui a élaboré un rapport sur "l'enseignement des langues espagnoles et le bilinguisme"

---

(122) MEC, *Informe sobre la Enseñanza de las Lenguas Españolas y bilingüismo*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1982, recommandation nº 6, p. 19.

(123) op. cit. in note nº 122, p. 6: prologue de Federico MAYOR ZARAGOZA, Ministre de l'éducation.

(124) pour mettre sur les rails le train de la Normalisation linguistique.

Parmi les recommandations qu'ils font, on trouve celle-ci: "[...] il serait convenable que, parmi les langues qui sont offertes en E.G.B. et en B.U.P., figurent lesdites langues [le catalan, le galicien et l'euskeral]" (125). Cette recommandation -même si elle n'a pas la force d'une loi, elle dénote un certain état d'esprit- est en contradiction avec la L.G.E. qui prescrit l'obligation de l'étude d'une langue étrangère moderne. D'autre part, elle est en contradiction avec la recommandation n° 6 dont nous venons de parler: étude obligatoire d'une langue étrangère pour les élèves des régions bilingues. La matérialisation de cette recommandation provoquerait une discrimination entre les élèves des Communautés bilingues et ceux de celles qui sont unilingues. En effet, dans les communautés bilingues, les élèves devraient étudier le castillan, la langue propre de la Communauté Autonome et en plus une langue étrangère. Par contre, dans les unilingues, ils pourraient choisir une seule langue parmi les étrangères ou les nationales.

---

(124) op. cit. in note n° 122.

(125) op. cit. in note 122, p. 17: recommandation n° 21.

Il y a d'autres éléments qui contribuent à la création du nouveau paysage linguistique espagnol. Nous avons signalé plus haut (cf. I.3.1.) que les frontières linguistiques débordent le territoire des Communautés bilingues. Cette réalité implique, d'après certains auteurs, qu'"une politique linguistique et culturelle cohérente impliquera la reconnaissance d'une unité supracommunautaire dans laquelle serait pris en compte efficacement les coûts et les bénéfices d'une planification linguistique" (126). Ce raisonnement porte le bilinguisme en dehors des régions bilingues, dans une partie des Communautés limitrophes. C'est déjà le cas de la frange d'Aragon qui longe la Catalogne, où on a commencé à introduire le catalan dans le système scolaire.

D'autre part, nous avons aussi remarqué que les Communautés à langue nationale sont les régions les plus industrialisées et les plus développées et que l'avenir leur sourit. L'implantation du bilinguisme réel dans ces régions, à plus ou moins long terme, aura comme résultat (ne l'est-il pas déjà?) ou bien une moindre mobilité des personnes entre les Communautés Autonomes ou bien les jeunes devront apprendre pendant leur scolarité les langues nationales s'ils veulent

---

(126) Rafael Ll. NINYOLES, *Tendencias fundamentales de la política lingüística: opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe*, in *Revista de Educación*, nº 268, Septiembre-Diciembre, 1981, p. 27.

avoir plus de débouchés professionnels et ne pas être marginalisés du point de vue économique, social et professionnel. En effet, la maîtrise des langues régionales est déjà, et le sera de plus en plus, une condition et un passeport de promotion sociale dans les régions bilingues (127). Cette phrase d'un nationaliste basque résume très bien cet état de choses: "Avant j'étudiais l'"eusquera" pour sauver la patrie, maintenant, pour trouver un travail" (128).

Le modèle retenu pour la normalisation linguistique de l'Etat espagnol a été conçu à partir du "principe de la territorialité", "qui consiste à limiter à certaines zones définies le droit de bénéficier des services publics dans sa propre langue" (129). Selon ce principe, le caractère officiel d'une langue nationale est limité au territoire géographique de la Communauté Autonome. Cependant, les nationalistes radicaux, qui sont organisés en associations (130) et dont les

-----

(127) Juan J. LINZ, *La sociedad española: presente, pasado y futuro*, in Juan J. LINZ et alii, *España: un presente para el futuro. Volume nº 1: La Sociedad*, col. Tablero, éd. Instituto de Estudios Académicos, Madrid, 1984, p. 69-72.

(128) Propos du sociologue Ander GURRUCHAGA, dans l'hebdomadaire *CAMBIO-16*, nº 723, du 7.10.1985, in Section "*Perlas cultivadas*", p. 9.

thèses sont reprises dans la littérature sur l'enjeu linguistique espagnol, revendiquent et proposent d'appliquer aussi le "principe de la personnalité" des droits linguistiques qui "garantisse à l'individu certains services dans sa langue propre, indépendamment de l'endroit où il se trouve" (131). L'application de ce deuxième principe instaurerait la "cooficialidad" (le caractère officiel) des diverses langues nationales dans l'ensemble de l'Etat espagnol.

Il y a, d'autre part, une espèce de "guerre linguistique" qu'on peut résumer grâce à ces deux citations: "le citoyen qui parle une langue reconnue comme espagnole par la Constitution [...] ne doit pas être obligé à en apprendre, en plus, une autre [le castillan], car celui qui possède le castillan comme langue maternelle n'est pas obligé d'en apprendre aucune autre" (132). "[Dans le modèle territorial], le castillan,

---

(129) Rafael Ll. NINYOLES, op. cit. in note n° 126, p. 16.

(130) La "CRIDA", en Catalogne; celle des "IKASTOLAS" au Pays Basque.

(131) Rafael Ll. NINYOLES, op. cit. in note n° 126, p. 16.

(132) José Miguel DE AZAOLA, *El hecho Vasco*, in LINZ et alii., op. cit. in note n° 127, p. 262.

dans l'Etat espagnol, aura le statut de langue de relation [entre tous les peuples d'Espagne] [...], son apprentissage comme deuxième langue étant obligatoire dans les zones linguistiques non-castillanophones. En contrepartie, le système scolaire des régions castillanophones devrait mettre l'accent sur l'apprentissage de l'une des langues de la Péninsule" (133).

Mais il y a d'autres facteurs plus matérialistes, pratiques et motivants qui peuvent pousser les jeunes des régions castillanophones à apprendre les langues régionales dans l'avenir. Tout d'abord, la reprise économique. Si la relance économique se produit finalement et si elle touche, comme d'habitude, les régions industrielles traditionnelles (les régions périphériques bilingues) -l'investissement appelant l'investissement- on pourrait s'attendre à ce que les migrations reprennent et à ce que les jeunes, face à l'éventualité d'un avenir professionnel dans les régions bilingues, soient tentés logiquement d'être candidats à l'étude de l'une des langues régionales dans le système scolaire de leurs Communautés Autonomes castillanophones.

A ce facteur économique, on pourrait en ajouter deux autres: la production scientifique et technique et le prestige futurs des universités des régions bilingues, très liés au

---

(133) Rafael Ll. NINYOLES, op. cit. in note n° 126, p. 26.



facteur précédent. En effet, la nouvelle organisation politique de l'Espagne va provoquer une saine compétition, à tous les niveaux et dans tous les domaines, entre les Communautés Autonomes qui la composent. Or, dans cette compétition, dans la mesure où il y a une "identification de secteurs importants du patronat avec leurs communautés culturelles et linguistiques" (134), on pourrait prévoir que la recherche scientifique et technique et la qualité des universités des régions bilingues pourrait rayonner et attirer les jeunes des autres Communautés castillanophones qui auraient alors besoin de maîtriser les langues nationales.

A partir de ces réflexions, on voit se dessiner le nouveau contexte où les langues étrangères modernes doivent vivre ou survivre. Dans les régions non-castillanophones, les langues régionales se sont déjà imposés comme objet d'étude et, de proche en proche, elles deviennent des véhicules d'enseignement au même titre que le castillan. Ce processus, d'autre part, d'après les nouvelles qui apparaissent dans les journaux (135), est en train de s'étendre aux Communautés Autonomes limitrophes.

---

(134) Juan J. LINZ, op. cit. in ote n° 127, p. 69.

(135) Supplément d'Education du journal *EL PAIS*, n° 83 (du 31.01.1984) et n° 98 (du 15.05.1984).

En outre, compte tenu des déséquilibres économiques entre les diverses Communautés Autonomes, compte tenu des perspectives professionnelles et de formation et compte tenu de la situation linguistique des régions bilingues, les jeunes des régions castillanophones pourraient être forcés par ces impératifs à réclamer et à étudier l'une des langues régionales pendant leur scolarité extra-universitaire. A partir de ces futuribles, on pourrait prévoir que l'Espagne, dans l'avenir, sera un pays "plurilingue". Et dans ce pays plurilingue, à part les langues nationales, y aura-t-il de la place pour les langues étrangères modernes?

On ne peut pas concevoir, dans le contexte actuel d'une Espagne qui vient d'entrer dans la C.E.E., qu'on élimine les L.E.M. des programmes du système éducatif: le français et surtout l'anglais, parmi les L.E.M., continueront d'être enseignés-appris. Même si l'on surcharge les programmes d'E.G.B.-B.U.P.-C.O.U., les L.E.M. auront une place dans le "curriculum scolaire". Cependant, le sort du français n'est pas clair. C'est un lieu commun que de dire que le français a perdu la place privilégiée qu'il avait dans le système éducatif espagnol et que sa chute continue. Les professeurs de français, qui craignent pour leur futur professionnel, voient la planche de salut de la langue française dans l'introduction de l'étude obligatoire d'une deuxième langue étrangère -le français, bien sûr- en B.U.P.-C.O.U. Néanmoins, à partir des réflexions que nous avons faites ci-dessus, nous pouvons

prévoir que cette deuxième place pourrait être occupée par les langues nationales dans un futur proche.

Cette façon de voir l'avenir linguistique de l'Espagne pose un problème grave: comment conjuguer le principe majeur du Traité de Rome sur la libre circulation des personnes (et à plus ou moins long terme des professionnels) dans les pays du Marché Commun, facilité et préparé par l'apprentissage des langues de la Communauté, avec une politique linguistique espagnole axée sur l'apprentissage des langues nationales? C'est un drame cornélien où l'enjeu est de ménager des intérêts contradictoires. Nous espérons avoir un début de réponse dans le chapitre suivant où les "actants" de l'enseignement-apprentissage de la langue française auront droit à la parole.

#### I.4. DU COTE DES AGENTS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.

Dans notre quête du "statut de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU", nous avons déjà exploré trois pistes par le moyen de traces (lois, documents officiels, statistiques, etc...). Nous avons entendu les déclarations des "décideurs" de l'"Ancien Régime", qui étaient toujours derrière l'esprit et la lettre des lois (cf. chap. I.1). Nous avons, ensuite, entendu la voix de l'histoire (cf. chap. I.2.); et finalement, celle des "décideurs" de la Nouvelle Espagne (cf. chap. I.3.), née en 1978.

L'heure est venue d'entrer en communication avec les agents du processus d'enseignement-apprentissage de la langue française, l'heure est venue de leur donner la parole. Ils ont pu s'exprimer grâce à une série de questionnaires, faisant partie d'une enquête menée sur le terrain.

Quels agents ont été interrogés? De quoi ont-ils parlé? Comment se sont-ils exprimés? Qu'est-ce qu'ils ont dit? Ce sont les questions dont nous allons nous occuper dans ce chapitre.

#### I.4.1. L'approche de la réalité: l'enquête.

Pour recueillir l'information auprès des agents de l'enseignement-apprentissage du français, nous avons utilisé, parmi les techniques d'enquête possibles (136), celle de l'enquête par questionnaire écrit. Celle-ci nous a permis de susciter un ensemble de discours individuels sur l'enseignement-apprentissage du français, en vue de construire un discours unique et circonstancié à partir de la matière première ainsi butinée.

Nous avons été contraint d'adopter cette technique du fait de notre situation géographique (PARIS) par rapport à celle des populations à étudier (l'ESPAGNE). D'autre part, compte tenu que nous ne pouvions compter sur l'aide de personne, nous avons été obligé d'employer cet instrument pour obtenir des informations sur le "statut de l'enseignement du français en Espagne, BUP-COU", à partir du vécu des actants. Or, compte tenu de l'importance considérable et de la diversité de la population visée, qui devions-nous interroger?

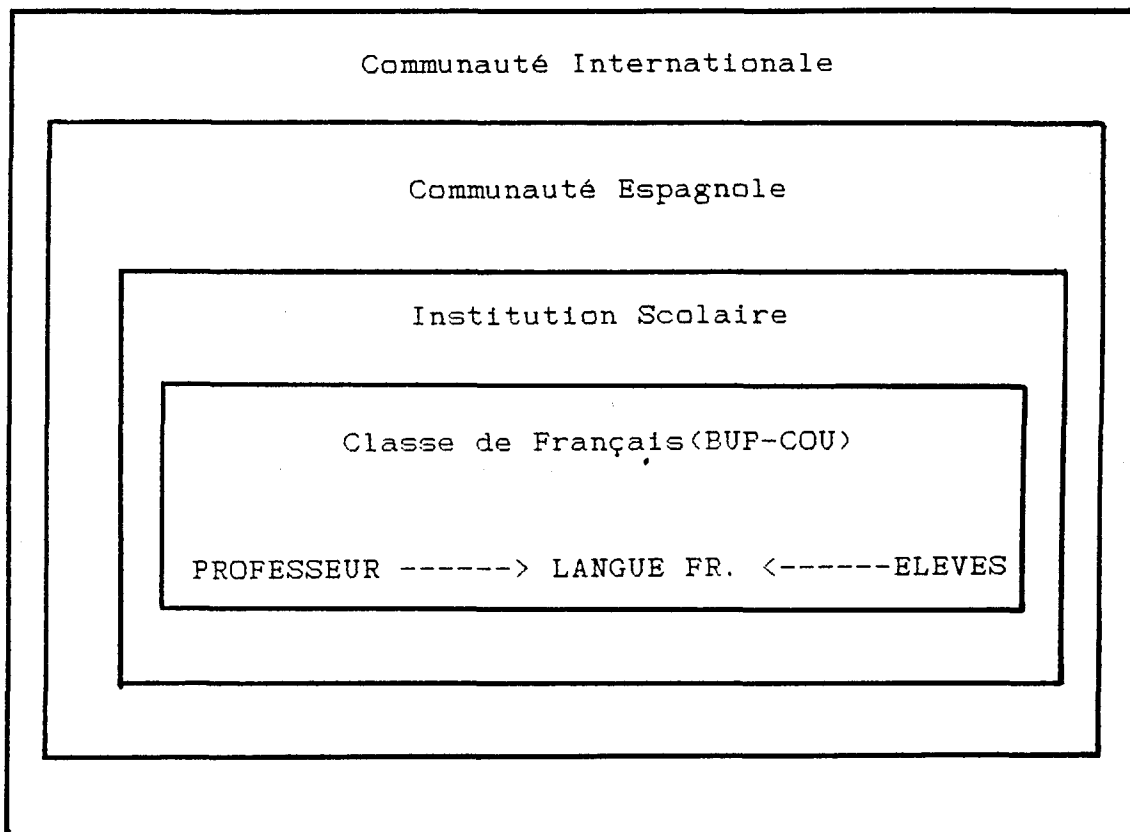
---

(136) l'entretien, l'observation, l'expérimentation, etc...

I.4.1.1. Les agents interrogés: nos informateurs.

Considérons les deux schémas suivants:

a) Contextes des cours de langue française.



Ce schéma visualise les contextes, co-présents par inclusion, dans lesquels ont toujours lieu les cours de langue française: la classe de français, l'institution scolaire et les communautés espagnole et internationale. D'autre part, il situe les "actants" officiels et institutionnels (les enseignants et les apprenants) par rapport à l'objet de leur enseignement-apprentissage: la langue française. Mais, en même

temps, dans ce schéma, prennent place d'autres actants non-institutionnels (137), complémentaires et/ou concurrents des enseignants institutionnels dans le processus d'enseignement du français, situés dans la société espagnole ou/et internationale.

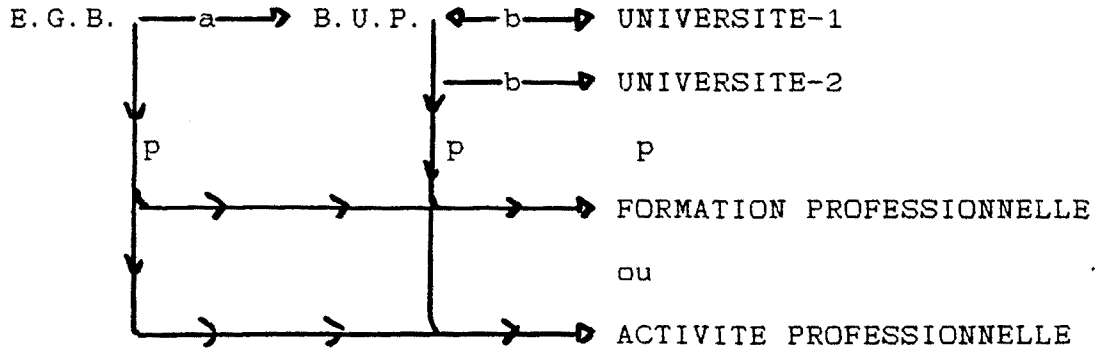
Nous avons déjà exploité, implicitement ce schéma dans les trois premiers chapitres de cette première partie de notre recherche et nous devons en tenir compte par la suite, si nous voulons avoir sur la réalité, qui constitue notre domaine d'étude, une vision globale qui aboutisse à une "analyse systémique" (138).

-----

(137) Ce que Louis PORCHER appelle "l'école parallèle", "constituée par l'ensemble des circuits grâce auxquels parviennent aux élèves (comme aux autres), en dehors de l'école, des informations, des connaissances, une certaine formation culturelle, dans les domaines les plus variés". cf. *L'Ecole Parallèle*, col. Enseignement et Pédagogie, éd. Larousse, Paris, 1974.

(138) Approche qui englobe la totalité des éléments du système étudié -qui est en relation permanente avec son environnement (son écosystème)- ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances. cf. Joël DE ROSNAY, *Le Macroscopie. Vers une vision globale*, col. Points, n° 80, éd. du Seuil, Paris, 1975.

b) Structure de l'enseignement en Espagne.



Ce deuxième schéma montre l'enchaînement de divers cycles d'enseignement en Espagne ainsi que les divers parcours que peuvent suivre les élèves. Une partie seulement des élèves qui termine l'EGB est admise en BUP-COU (a), ceux-ci permettant l'entrée à l'Université (b). Les pertes (p), à tous les niveaux, passent directement ou bien dans le monde du travail (sans avoir reçu une formation professionnelle) ou bien dans les Lycées Techniques afin d'en acquérir une.

L'étiquette "Université-1" représente les Départements de Philologie Française qui forment et fournissent théoriquement l'ensemble des professeurs de français de BUP-COU; d'où la double implication (∞∞∞∞). L'étiquette "Université-2" représente tous les autres Départements de l'Université qui préparent les étudiants à toutes les autres activités professionnelles et où le français, comme nous l'avons déjà remarqué, ne joue aucun rôle (cf. I.1.2.5.).



Ces deux diagrammes présentent les "agents effectifs et institutionnels" de l'enseignement-apprentissage du français: les professeurs et les élèves de BUP-COU; et les professeurs et les étudiants universitaires de l'"Université-1". D'autre part, y prennent place d'autres agents d'enseignement non-institutionnels qui sont, comme nous l'avons déjà signalé, complémentaires et/ou concurrents des agents institutionnels et officiels: Alliance Française, écoles Officielles de Langues, Instituts Français, écoles Privées de Langues, etc...

Compte tenu du but de notre recherche et partant de ces diagrammes, nous avons décidé d'interroger tous ceux qui ont quelque chose à voir et à dire avec/sur le processus d'enseignement-apprentissage du français au niveau de BUP-COU. C'est pour cela que nous avons décidé de passer des questionnaires aux professeurs de BUP-COU et à leurs élèves, ainsi qu'aux professeurs universitaires de français (les formateurs de formateurs) et à leurs élèves (les étudiants de Philologie Française, c'est-à-dire les futurs maîtres de français en BUP-COU).

Lorsqu'on utilise la technique de l'enquête par questionnaire écrit, il est, presque toujours, hors de question de faire une enquête exhaustive, d'interroger tous les membres de la population visée (dans notre cas, l'ensemble des professeurs, des élèves et des futurs-maîtres de français de BUP-COU et de l'Université de toute l'Espagne).

Il suffit, en revanche, d'interroger un "échantillon" de la "population parente" (139), s'il est représentatif et adéquat aux buts poursuivis.

En ce qui nous concerne, nous avons décidé de n'interroger que les professeurs et les élèves de BUP-COU de la province de LEÓN. Pourquoi uniquement ceux de la province de León? León est une des 52 provinces dont est composée l'Espagne. D'autre part, compte tenu des moyennes nationales en ce qui concerne le nombre d'élèves de BUP-COU et le nombre de Lycées et Collèges Privés (20.984,5 élèves et 47,0 établissements en 1980-81), la province de León se situe dans ces moyennes. En effet, la même année scolaire, on comptait 18.137 élèves, distribués entre 46 Lycées et Collèges Privés (140). Enfin, nous sommes originaire de cette province et cette coïncidence facilitait et les travaux

-----

(139) • "population parente" (ou univers, ou base d'enquête): ensemble de tous les membres de la population qu'on va étudier.

• "échantillon": sous-ensemble de la population totale qu'on va réellement étudier pour dégager des conclusions, extensives à toute la population parente.

préparatoires et la réalisation matérielle de la passation des questionnaires.

Pour délimiter l'échantillon définitif, nous avons choisi, parmi les différents types d'échantillonnage (141), l'"échantillonnage par quota" (142). Ainsi donc, nous avons décidé d'interroger tous les professeurs de français de BUP-COU de la province de León, mais une partie seulement des élèves du même niveau éducatif qui étudiait le français: une population parente d'à peu près 9.000 élèves. Cet échantillon d'élèves a été constitué par 4 groupe d'élèves, dans chaque Lycée ou Collège Privé, correspondant aux 3 années de BUP et à celle de COU.

---

(140) MEC, *Estadística del Bachillerato y del COU. Curso 1980-81*, Madrid, 1981.

(141) Echantillonnage aléatoire ou statistique, échantillonnage aérotaire, échantillonnage en grappe, échantillonnage stratifié, etc...

(142) dans ce type d'échantillonnage, les diverses couches de la population parente sont représentées, mais selon un pourcentage déterminé, correspondant à son importance dans la population totale.

Pour ce qui est des étudiants-futurs-maîtres, nous avons soumis un questionnaire aux 2 groupes d'étudiants des 2 années de spécialisation en Philologie Française de l'Université d'Oviedo, Académie qui comprend la province de León. Afin de respecter le pourcentage imposé par l'échantillonnage par quota, nous avons aussi soumis le même questionnaire aux étudiants des mêmes années universitaires des Universités "Autónoma" et "Central" de Barcelone, ainsi qu'à ceux des Universités de Murcie, Valladolid et Saragosse.

Pour la même raison et compte tenu de l'éventuel refus de répondre, nous avons envoyé un questionnaire à tous les professeurs universitaires (les formateurs de formateurs) de tous les Départements de Philologie Française de toutes les universités d'Espagne.

En outre, nous avons réalisé des enquêtes complémentaires, par le moyen de questionnaires écrits, auprès des élèves fréquentant les cours de l'Alliance Française de la ville de León: lieu complémentaire et/ou concurrent des établissements de BUP-COU et des Départements de Philologie Française dans l'enseignement de la langue française.

Grâce à cette multiplicité de paroles, nous espérons déterminer quel est le statut du français, d'après les agents de son enseignement-apprentissage.

#### I.4.1.2. L'élaboration et le contenu des questionnaires.

Les types de questionnaires que nous avons élaborés ainsi que leurs contenus ont été inspirés et déterminés par les deux diagrammes que nous venons de présenter (cf. I.4.1.1.). En effet, ce sont les actants qui sont en rapport avec le processus d'enseignement-apprentissage, -c'est-à-dire les différents types d'enseignants et d'apprenants de la langue française-, qui ont déterminé les types de questionnaires que nous avons préparés. C'est ainsi que nous avons élaboré 5 questionnaires différents (143), destinés aux élèves et aux professeurs de B.U.P- C.O.U.; aux étudiants et aux professeurs des Départements de Philologie Française; et aux élèves de l'Alliance Française.

En ce qui concerne l'étendue et le contenu des questionnaires, nous tenons à préciser que ce sont les relations que les actants entretiennent entre eux, ainsi qu'avec le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française qui ont déterminé et le nombre et le contenu des questions. En outre, les questions des différents types de questionnaires portent exclusivement sur des données, sur des opinions, sur des attitudes, sur des préférences, que nous ne pouvions obtenir par d'autres moyens.

-----

(143) Voir Annexe n° 3: questionnaires passés.

Cette quête d'information s'est réalisée, dans tous les questionnaires, à travers deux types de questions: des "questions ouvertes" (144) et des "questions fermées" (145). Cependant, dans la presque totalité des questions fermées, les enquêtés ont toujours eu la possibilité de répondre quelque chose d'autre; un trait d'union et un espace en blanc les y invitaient. D'autre part, à la fin de chaque questionnaire, nous avons laissé un espace en blanc et nous avons convié les enquêtés à donner leur avis sur le questionnaire et à exprimer leurs réflexions sur d'autres aspects qui étaient importants pour eux, mais qui n'avaient pas été retenus dans le questionnaire. Nous avons donc privilégié, dans tous les questionnaires, les questions ouvertes et nous avons transformé, dans une certaine mesure, les questions fermées en questions ouvertes, en même temps que nous avons facilité l'expression libre des enquêtés à la fin des questionnaires,

-----  
(144) appelées aussi "à réponse libre": une question est posée et le sujet interrogé y répond comme il l'entend en écrivant sa réponse.

(145) dites encore "à choix multiple": une question est posée et, à la suite, sont proposées un certain nombre de façons possibles de répondre à la question. Le sujet coche la réponse ou les réponses qui correspondent le mieux à ce qu'il pense.

car nous tenions à respecter et l'autonomie et la liberté de nos interlocuteurs.

Ce parti pris pour la libre expression des enquêtés allait compliquer le dépouillement des questionnaires, mais nous avons accepté cette difficulté au nom d'une singularité et d'une authenticité dans les réponses. Ce souci communicatif nous a conseillé de rédiger les questionnaires en castillan, la langue officielle de l'Etat espagnol et commune à tous les enquêtés.

Les questionnaires définitifs n'ont été rédigés qu'après avoir réalisé une "pré-enquête" (146) auprès d'un certain nombre de sujets, représentatifs des populations visées. Nous avons ainsi testé, dans un Lycée de Pampelune, ceux destinés aux élèves et aux professeurs de B.U.P-C.O.U; et à l'Alliance Française de la ville de León, ceux destinés aux élèves de cette institution étrangère. Pour ce qui est des questionnaires destinés aux étudiants et aux professeurs des

-----

(146) appelée aussi "pré-test": consiste dans l'application du/des questionnaire(s) élaboré(s) à un petit nombre de sujets représentatifs de la "population de l'enquête", afin de vérifier qu'il(s) sont bien applicable(s) et qu'il(s) répond(ent) effectivement aux problèmes que se pose le chercheur.

Départements de Philologie Française, nous les avons testés à l'Université d'Oviedo.

Ces pré-enquêtes nous ont permis de vérifier la cohérence interne des questionnaires et d'être sûr que les aspects fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage du français avaient été abordés. D'autre part, elles nous ont permis de revoir et de retoucher le libellé de certaines questions. Finalement, le dépouillement de ces pré-enquêtes nous a permis d'élaborer des tableaux, provisoirement définitifs, pour faire le dépouillement des questionnaires auxquels il a été réellement répondu, et de prévoir les tableaux statistiques qui en résulteraient.

#### I.4.1.3. La collecte des données.

La collecte des données a été conditionnée par notre activité professionnelle en tant que professeur, à temps complet, à Paris. Ainsi donc, nous avons été contraint de profiter des vacances scolaires de Février et de celles de Pâques en France, qui ne coïncident pas avec celles d'Espagne, pour distribuer et ramasser les différents types de questionnaires.

C'est pour cela que l'enquête s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, vers la mi-janvier 1981, nous



avons envoyé, par voie postale, les questionnaires adressés aux professeurs de français de B.U.P-C.O.U. de la province de León et à la Directrice de l'Alliance Française de la ville de León. Ensuite, deux semaines plus tard, au début du mois de février, nous nous sommes rendu personnellement dans tous les Lycées et Collèges Privés et à l'Alliance Française de la ville de León, afin de ramasser les questionnaires des professeurs, afin de convaincre les réticents et afin de faire passer les questionnaires aux élèves de B.U.P-C.O.U. et à ceux de l' Alliance Française.

Pendant les vacances de Pâques, environ deux mois plus tard, nous nous sommes rendu, cette fois-ci, dans tous les Lycées et Collèges Privés de la province de León pour remplir la même tâche: ramasser les questionnaires des professeurs et distribuer celui destiné aux élèves de B.U.P-C.O.U.

L'année suivante, pendant les vacances de Pâques 1982, nous nous sommes déplacé à l'Université d'Oviedo pour soumettre le questionnaire aux étudiants-futurs-maitres et pour relever les questionnaires que nous avons envoyés, par voie postale, aux professeurs du Département de Philologie Française, deux semaines auparavant. En faisant le dépouillement de ces deux types de questionnaires (celui des étudiants-futurs-maitres et celui des professeurs), nous avons décidé d'agrandir la taille de ces deux échantillons. Pour cela, tout d'abord, nous avons envoyé, par voie postale, le

questionnaire adressé aux professeurs universitaires à tous les Départements de Philologie Française de toutes les Universités espagnoles, (mois de Février 1983). Ensuite, pendant un séjour à Barcelone, au mois d'Avril, pour assister aux "VIIIème. Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne" (147), nous en avons profité pour remettre le questionnaire aux étudiants-futurs-maitres des Universités "Central" et "Autónoma" de Barcelone et nous avons établi des contacts pour le faire passer à ceux des universités de Murcie, Valladolid et Saragosse.

Nous devons préciser que tous les questionnaires, envoyés par voie postale, étaient accompagnés d'une lettre personnelle où nous expliquions le but de l'enquête et où nous annoncions notre passage pour ramasser les questionnaires remplis et pour faire passer ceux réservés aux élèves. D'autre part, nous y avons joint une lettre de présentation de notre directeur de thèse. Ainsi espérons-nous éviter la méfiance des enquêtés, donner du sérieux et du poids à l'enquête et enfin réduire ou éviter l'écart entre "l'échantillon initial" (148) de l'enquête et "l'échantillon réel" (149), c'est-à-dire pour réduire ou éviter le refus de répondre.

---

(147) Journées organisées, tous les ans, par le "Instituto de Ciencias de la Educación" (I.C.E.) de l'Université Autonome de Barcelone pendant 3 jours.

Nous devons signaler, finalement, que nous n'avons pas soumis personnellement les questionnaires aux élèves de B.U.P-C.O.U., aux étudiants-futurs-maitres et aux élèves de l'Alliance Française, le temps nous manquant. Ce sont leurs propres professeurs qui se sont chargés de le faire. Nous leur avons simplement donné la consigne d'expliquer à leurs élèves l'objectif de l'enquête: "un étudiant espagnol est en train de préparer une thèse sur l'enseignement du français en Espagne et il vous prie de bien vouloir répondre à ce questionnaire". Avec cette consigne unique, nous voulions mettre en avant le caractère non-institutionnel du questionnaire et la non-exploitation de la part de leurs professeurs et ainsi ménager la liberté et la sincérité dans les réponses.

#### I.4.1.4. Le dépouillement des questionnaires.

Cette étape de notre recherche a été longue, lourde et monotone. Cela tenait:

-----  
(148) Ensemble de sujets qu'on a décidé d'interroger.

(149) Ensemble de sujets qui ont répondu au questionnaire.

- aux types différents de questionnaires à dépouiller: 5 types.
- au nombre total de questionnaires à traiter: plus de 3.000.
- au nombre de questions par questionnaire: 31 en moyenne.
- à la place prise par les questions à réponse libre, qui ont mérité un traitement spécial.
- finalement, à la réalisation manuelle et solitaire du dépouillement des questionnaires.

A cause des caractéristiques de notre corpus, constitué par les discours individuels de nos informateurs, et de notre méthode de travail, la tâche du dépouillement nous a occupé pendant de longs mois. Pour la mener à terme, nous avons procédé par étapes, de la façon suivante:

1. Avant de procéder au dépouillement proprement dit, nous avons élaboré des macro-tableaux à partir de la lecture-dépouillement de quelques questionnaires appartenant à chacun des 5 types de questionnaires. C'est ainsi que nous avons préparé 5 macro-tableaux, divisés en autant de sous-ensembles numérotés qu'il y avait de questions dans chaque type de questionnaire. Le dépouillement des "pré-enquêtes" nous avait préparé le terrain.

2. Ensuite, nous avons procédé au dépouillement de chaque type de questionnaire sur les macro-tableaux que nous avons

construits. Dans ce premier pointage, nous avons respecté la division entre enseignement public et enseignement privé au niveau de B.U.P.-C.O.U., ainsi que les différents groupes d'élèves de B.U.P.-C.O.U. et de l'Université. C'est pourquoi, à la fin de ce pointage, nous avons 14 macro-tableaux: 8 sur les élèves de B.U.P.-C.O.U. (4 pour l'enseignement public, 4 pour le privé, correspondant à la 1ère., à la 2ème., à la 3ème. années de B.U.P. et à celle de C.O.U.); 2 sur les professeurs de ce niveau d'étude: l'un pour ceux du secteur public, l'autre pour ceux du privé; 2 sur les étudiants-futurs-maîtres, correspondant aux 2 années de la spécialité de Philologie Française; finalement, un tableau sur les professeurs d'Université et un autre sur les élèves de l'Alliance Française.

En ce qui concerne le prélèvement de l'information sur les questionnaires et sa notation dans les macro-tableaux, nous devons signaler que nous avons procédé différemment selon qu'il s'agissait d'une "question à choix multiple" ou d'une "question à réponse libre". Dans le premier cas, nous avons noté simplement la fréquence des réponses dans nos macro-tableaux, selon la procédure du "tri à plat" (150). Dans le

---

(150) Appelée aussi "tri simple": il s'agit simplement de noter la distribution de différentes réponses à une question.

deuxième cas, nous avons procédé à leur codification à partir d'une "analyse de contenu" (151). C'est en suivant cette procédure que nous avons réalisé le premier pointage de tous les questionnaires de notre corpus.

3. Puis, à partir de ce premier pointage, nous avons procédé à la quantification, d'après la fréquence, des réponses aux questions fermées et aux questions ouvertes codées. Au bout de ce deuxième pointage, nous disposons de 14 nouveaux tableaux, contenant les informations quantifiées de nos interlocuteurs.

4. Finalement, nous avons procédé à un 3ème. pointage qui a consisté dans l'unification diversifiée de chaque type de questionnaire. Grâce à cette nouvelle opération, nous avons condensé les 14 tableaux du départ en 10 tableaux, qui correspondent à:

-----

(151) C'est une analyse descriptive et interprétative des réponses avec la volonté de présenter l'information sous une forme simple et maniable. La codification des réponses aux questions ouvertes se réalise en 2 étapes:

- a) élaboration d'un code à partir de l'analyse de contenu d'un échantillon du corpus.
- b) on fait correspondre chaque réponse à une ou plusieurs catégories du code.

\*l'unification des résultats des questionnaires des professeurs de B.U.P.-C.O.U. de l'enseignement public et privé: 1 tableau.

\*l'unification des résultats des questionnaires des étudiants de B.U.P.-C.O.U. de l'enseignement public et privé, selon l'année scolaire = 4 tableaux.

\*l'unification des résultats des questionnaires des élèves de B.U.P.-C.O.U. de l'enseignement public = 1 tableau.

\*l'unification des résultats des questionnaires des élèves de B.U.P.-C.O.U. de l'enseignement privé = 1 tableau.

\*l'unification des résultats des questionnaires des étudiants-futurs-maîtres = 1 tableau.

\*Professeurs d'université = 1 tableau.

\*les élèves de l'Alliance Française = 1 tableau.

Nous avons réalisé ces différentes unifications afin de pouvoir disposer des mêmes données sous diverses formes en vue d'une exploitation postérieure plus commode et plus fonctionnelle. C'est à partir de ces tableaux terminaux que

nous avons procédé à des calculs divers (pourcentages, moyennes, etc...), que nous avons élaboré les tableaux partiels que nous présentons dans la suite de notre exposé, et que nous allons tenir un discours singulier et circonstancié sur le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française au niveau de B.U.P.-C.O.U. en Espagne, d'après le vécu des agents de l'enseignement-apprentissage.

#### I.4.1.5. Les échantillons initiaux et les échantillons réels.

Avant de présenter les résultats de l'enquête et de procéder à leur analyse, nous allons faire quelques remarques au sujet des "échantillons initiaux" et des "échantillons réels" (152) afin de justifier la fiabilité de l'enquête et, d'autre part, donner les chiffres de départ à partir desquels nous avons fait nos calculs. Tout d'abord, nous devons signaler que nous avons fait le nécessaire (cf. I.4.1.3.), sinon pour éviter le refus de répondre, du moins pour réduire l'écart entre les échantillons prévus et les échantillons réels.

En ce qui concerne les échantillons des lieux de l'enquête (voir Tableau n° 11 ci-dessous), nous devons

-----

(152) Voir notes n° 148 et 149, ci-dessus.



**TABLEAU n° 11: LES LIEUX DE L'ENQUETE.**

Lieu de l'enquête	Echantillon initial (1)	Echantillon réel	%
• LYCEES.....	21	21	100,0
• COLLEGES PRIVES ....	18	17 (2)	94,4
• DEP. PHILO. FRANCAISE (en ce qui concerne les professeurs)	45	15	33,3
• DEP. PHILO. FRANCAISE (en ce qui concerne les étudiants)	6	6	100,0

NOTES:

(1) Données tirées de

• MEC, *Estadística del Bachillerato y del COU. Curso 1980-81. Análisis de datos*, Cabinet de Statistique du MEC, Madrid, Juin, 1981.

• MEC, *Estudios y profesiones en España*, éd. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1978.

(2) Cette différence est due au fait qu'il y a un collège où il n'y a plus d'enseignement de langue française.

préciser qu'il y a eu une correspondance parfaite entre les échantillons initiaux et les réels pour ce qui est des établissements de B.U.P.-C.O.U. : tous ces établissements prévus ont répondu à nos questionnaires. Par contre, dans les Départements de Philologie Française, nous n'avons pas eu le même succès; seulement 33,3% des Départements ont répondu au questionnaire adressé aux professeurs universitaires. Cet écart n'invalide pas notre échantillon de professeurs universitaires dans la mesure où nous avons visé le maximum pour obtenir le minimum, car nous craignons, dès le départ, le silence comme réponse à nos questionnaires. D'autre part, cet écart n'infirme pas notre échantillon si nous tenons compte de la caractéristique de l'"échantillonnage par quota" que nous avons adopté pour l'ensemble de notre enquête: les différentes couches de la population sont représentées selon leur importance quantitative dans la population visée (les agents de l'enseignement-apprentissage de la langue française).

En ce qui concerne les informateurs, nous constatons, (cf. Tableau n° 12 ci-dessous) des écarts entre les échantillons initiaux de professeurs et les réels. Cet écart est faible dans le cas des professeurs de B.U.P.-C.O.U. (28,05). Par contre, nous constatons de nouveau que, parmi les professeurs des 15 Départements de Philologie Française, il n'y en a que 33,7% qui se sont prêtés au sondage. Cet écart dans l'échantillon des professeurs universitaires, comme nous

**TABLEAU N° 12: LES INFORMATEURS.**

	Echantillon initial	Echantillon réel	%
Professeurs de Lycée	61(1)	39	63,9
Professeurs Col.Privé	20(1)	16	80,0
Profs. Dép. Philo. Fr.	80(1)	27	33,7
Elèves de Lycée	4 groupes	1.722	100,0
Elèves Col. Privés	4 groupes	894	100,0
Etudiants d'université	2 groupes	145	100,0
Elèves Alliance Fr.	6 groupes	93	100,0

(1) Données tirées des questionnaires des professeurs qui nous ont renseigné sur le nombre total de professeurs dans leurs Lycées, Collèges Privés et Départements de Philologie Française.

venons de le signaler dans le commentaire du tableau précédent, n'infirme pas notre échantillon.

Pour ce qui est des élèves, nous avons obtenu les réponses que nous escomptions dans les Lycées et les Collèges Privés ainsi qu'à l'Alliance Française et dans les Départements de Philologie Française.

Ainsi donc, les calculs que nous ferons tout au long de l'analyse des informations recueillies, nous les ferons à partir des chiffres des "échantillons réels", présentés dans le tableau sur les informateurs. D'autre part, nous croyons que nos échantillons ne sont pas biaisés, qu'ils sont adéquats aux buts poursuivis par notre recherche parce qu'ils répondent à l'"échantillonnage par quota": chaque sous-population est représentée selon son poids chiffré dans l'ensemble de la population.

#### **I.4.2. L'enseignement-apprentissage du français d'après les actants: résultats de l'enquête.**

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'enquête. Les informations s'organisent autour des questions fondamentales que la didactique se pose depuis longtemps et qui se réfèrent aux éléments principaux de l'acte didactique: QUI enseigne?, A QUI enseigne-t-on?, POUR QUOI FAIRE?, QUOI enseigner?, COMMENT enseigner?, AVEC QUOI enseigner ?, COMMENT EVALUER l'enseignement-apprentissage?

##### **I.4.2.1. Les agents de l'enseignement: les professeurs.**

Nous aborderons successivement les 2 types d'agents de l'enseignement: tout d'abord, les professeurs de B.U.P.-

C.O.U.; ensuite, les formateurs de formateurs (les professeurs d'université) qui forment lesdits professeurs de B.U.P.-C.O.U.

#### I.4.2.1.1. Les professeurs de B.U.P.-C.O.U.

##### I.4.2.1.1.1. Leur profil.

Le corps des enseignants de langue française est "féminisé". En effet, 69% des enquêtés sont des femmes; les hommes ne représentent que 30,9%. Cependant, il faut nuancer ces pourcentages, selon qu'il s'agisse de l'enseignement public ou de l'enseignement privé. Dans celui-là, les femmes prennent largement le dessus sur les hommes (82% et 17,9 respectivement). Dans celui-ci, en revanche, les hommes (62,5%) sont plus nombreux que les femmes.

D'autre part, les professeurs de français de B.U.P.-C.O.U. sont, pour les 3/4, mariés (69%); les célibataires ne représentent que 30,9%. Le même phénomène se produit si nous envisageons séparément les professeurs du secteur public et ceux du privé: les professeurs mariés sont toujours plus nombreux que les célibataires.

Pour ce qui est de l'âge (cf. Tableau n° 13), nous pouvons dire que les professeurs de français de B.U.P.-C.O.U. constituent un collectif jeune. Plus de la moitié (57,5) des

**TABLAU N° 13: DISTRIBUTION DES PROFESSEURS de B. U. P. -CO. U.  
SELON L'AGE.**

	Ens. Public	Ens. Privé	Ens. Public+Privé
moins de 25 ans	-	12,5%	3,8%
125, 301 "	25%	12,5%	21,1%
130, 351 "	33%	31,2%	32,6%
135, 401 "	25%	6,2%	19,2%
140, 451 "	8%	6,2%	7,6%
145, 501 "	8%	18,7%	11,5%
plus de 50 ans	-	12,5%	3,8%

professeurs de français ont moins de 35 ans (entre 24-34); 38,3% sont agés de 35 à 50 ans; 3,8% seulement ont plus de 50 ans. L'âge moyen de ce collectif est de 34,9 ans, qui est proche du "mode" et de la "médiane" (153) dont la valeur est 32,5 ans.

Les membres de ce collectif (voir Tableau N° 14) se répartissent en trois groupes, selon leurs statuts administratifs. Presque la moitié sont "agregados"; les "P.N.N." représentent 38,1% du collectif; en revanche, les "catedráticos" sont les moins nombreux (12,7%). Ces pourcentages varient si l'on envisage séparément l'enseignement public et le privé. En effet, les 3 types de

**TABLEAU N° 14: SITUATION ADMINISTRATIVE DES PROFESSEURS DE  
B. U. P. -C. O. U.**

	Ens. Public	Ens. Privé	Ens. Public+Privé
P. N. N.	12,8%	100%	38,1%
AGREGADO	69,2%	-	49,0%
CATEDRATICO	17,9%	-	12,7%

professeurs n'existent que dans l'enseignement public et ils se repartissent ainsi: 69,2% sont "agregados", 17,9% "catedráticos" et 12,8% "P.N.N.". Par contre, dans l'enseignement privé, il n'y a qu'un type de professeur qu'on peut rapprocher des P.N.N. (100%). Par rapport à la situation que nous avons décrite plus haut (cf. I.1.2.2.4.3.), en ce qui concerne le statut administratif des professeurs de l'enseignement public, nous devons remarquer que les

-----  
(153) • le "mode" est la valeur de la variable qui présente l'effectif le plus élevé.

• la "médiane": valeur de la variable, telle que le total d'effectifs correspondant à des valeurs inférieures de la variable soit égale au total des effectifs correspondant à des valeurs supérieures de la variable.

conditions de travail se sont améliorées pour une grande partie d'entre eux. Le nombre des P.N.N., qui représentaient 73,5% des professeurs de B.U.P.-C.O.U. dans l'année scolaire 1976-77, est passé à 12,8%. Nous pouvons donc affirmer que la presque totalité des professeurs (87,1%) possèdent une stabilité et une sécurité dans l'emploi, qui s'accompagnent d'une rémunération économique, dont ils ne disposaient pas il y a une décade. D'autre part, le statut de fonctionnaire implique, en théorie, que le professeur enseigne la matière de sa spécialité. Ainsi donc, théoriquement, la titularisation a aussi impliqué une adéquation entre la formation reçue à l'Université et l'enseignement assuré dans les Lycées. Nous ne pouvons pas affirmer la même chose à propos de l'enseignement privé où les propriétaires des établissements ont fait la loi jusqu'en 1985 (154).

Le statut actuel de la plupart des professeurs de français, dans l'enseignement public, est donc assez récent. 74,3% des enquêtés avouent qu'ils ont leur statut

-----

(154) Année où a commencé d'être appliquée la "Ley Orgánica del Derecho a la Educación" (LODE), votée par le Parlement le 15 Mars 1984, qui introduit l'"autogestion" (professeurs, élèves, parents et propriétaires des établissements) dans le fonctionnement des centres d'enseignement officiels et privés.



administratif de "Catedráticos" ou d'"Agregados" depuis moins de 4 ans; 84,5% l'ont depuis moins de 6 ans. Cette constatation confirme ce que nous avons affirmé précédemment au sujet de la titularisation des professeurs de français depuis une dizaine d'années.

Cependant, (cf. Tableau n° 15), ils enseignent le français depuis beaucoup plus de temps. En moyenne, ils enseignent le français depuis 9,8 ans. Néanmoins, presque la moitié d'entre eux (47,1%) enseigne le français depuis plus de 10 ans. Nous pouvons donc conclure que les professeurs de français possèdent une grande expérience dans l'enseignement de la langue française. Si la fonction crée l'organe, comme affirme le dicton, nous pouvons penser que cette longue

**TABLEAU N° 15: DISTRIBUTION DES PROFESSEURS DE B. U. P-C. O. U. D'APRES LE NOMBRE D'ANNEES D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANCAISE.**

	Ens. Public	Ens. Privé	Ens. Public+Privé
moins de 5 ans	30,7%	25,0%	29,0%
5, 10   "	25,6%	18,7%	23,6%
10, 15   "	25,6%	18,7%	23,6%
15, 20   "	15,3%	25,0%	18,1%
20, 25   "	-	6,2%	1,8%
plus de 25 ans	2,5%	6,2%	3,6%

expérience professionnelle a forcément contribué à la formation, sur le tas, des enseignants de français.

A partir de ces données, tirées de l'enquête, nous pouvons élaborer le profil-type (le portrait robot) du professeur de français en B.U.P-C.O.U.: c'est plutôt une femme, mariée, jeune, fonctionnaire, avec une grande expérience professionnelle.

#### I.4.2.1.1.2. Leur formation.

Nous allons organiser les informations, fournies par nos interlocuteurs sur leur formation, en 2 blocs: celui de leur formation initiale et celui de leur formation continue.

Nous entendons par "formation initiale" celle qui est exigée par les autorités éducatives pour pouvoir enseigner le français dans les établissements de l'enseignement secondaire et qui est dispensée dans les Départements de Philologie Française (en ce qui concerne les "savoirs") et dans les I.C.E. (en ce qui concerne les "savoir-faire"). Nous en avons déjà parlé plus haut (cf. I.1.2.2.4; I.1.2.2.4.1.; I.4.2.2.4.2) sous l'angle de la législation qui est en vigueur. Autrement dit, il s'agit de la formation institutionnelle obligatoire et minimale, c'est-à-dire la

"formation placée au début", la "formation du début", "un début de formation" (155).

Sous l'étiquette "formation continue", nous mettons la suite donnée à la formation initiale. Elle n'est pas obligatoire et donc elle peut ne pas être institutionnelle. Elle dépend donc de la motivation, de la volonté et de la disponibilité des enseignants.

#### I.4.2.1.1.1.1. Leur formation initiale.

Pour ce qui est de la formation scientifique (les "savoirs"), plus de la moitié des professeurs sont déçus par les études qu'ils ont suivies à l'université. En effet, 63,6% d'entre eux avouent que les études universitaires ne sont pas en accord avec le travail qu'ils sont en train de faire: l'enseignement de la langue française au niveau de BUP-COU. Ainsi donc, les études universitaires ne les ont pas préparés aux tâches qu'ils doivent remplir au lycée. Une petite minorité (3,6%) affirment qu'ils ont été plus ou moins

---

(155) Daniel COSTE, *Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français*, in *Le Français dans le Monde*, n° 113, Mai-Juin 1975, p. 13-23.

préparés. Cependant, 32,7% pensent qu'ils ont été convenablement préparés.

Les déçus de l'université (Départements de Philologie Française) expliquent leur déception par les lacunes et par les excès qu'il y avait dans les programmes qu'ils ont été obligés de suivre. La simple énumération des lacunes et des excès est très significative (cf. Tableau n° 16).

**TABLEAU N° 16: LES LACUNES ET LES EXCES DANS LES PROGRAMMES DE PHILOLOGIE FRANCAISE.**

lacunes	excès
• pédagogie-didactique fr. 58,5%	• matières sans rapport
• pratique de la langue fr. 51,2%	avec la spécialité 17,0%
• qualité dans l'enseigne. 4,8%	• théorie 12,1%
• spécialisation en langue	• cours en espagnol 2,4%
et littérature fr. 2,4%	
• préparation à la recherche 2,4%	
• bourses pour l'étranger 2,4%	

D'après plus de la moitié des professeurs déçus, les 2 grandes lacunes des programmes de Philologie Française sont la "pédagogie-didactique du français" (58,5%) et la "pratique de

la langue française" (51,2%). Celle-là dénote l'inefficacité et l'inutilité du CAP, organisé par les ICE, qui devrait fournir aux futurs maîtres les "savoir-faire". S'ils avaient acquis cette formation professionnelle dans les ICE, ils n'auraient pas indiqué ce manque dans les programmes universitaires, car il y aurait eu une complémentarité entre les Départements de Philologie Française et les ICE. L'autre lacune (pratique de la langue française) dénonce la pratique pédagogique qui est en vigueur dans les Départements de Philologie Française; c'est la "pédagogie de l'entonnoir", selon laquelle "un agent de l'enseignement (le professeur) transmet une certaine connaissance (la matière) à un récepteur (l'étudiant) qui l'apprend et l'emmagasine" (156). Les professeurs de français de BUP-COU ont dû subir le discours quotidien des professeurs, parfois en espagnol (2,4%), sans avoir jamais eu la parole et donc le pouvoir. En outre, une petite minorité des professeurs déçus (4,8%) met en cause la "qualité" scientifique du discours des professeurs d'université.

-----  
(156) Gerardo ALVAREZ, *Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité, traduction*, in *Actes de la 2è. rencontre mondiale des départements d'études françaises*, tenu à Strasbourg du 17-23, 1977, p. 71.

Nous pouvons résumer ces 3 lacunes en citant les mots de l'un de nos interlocuteurs: "Quand j'ai commencé mes études à l'université, j'avais déjà le diplôme de l'école Officielle de Langues (157). Comme le niveau général était bas à l'Université, je n'ai presque rien appris. Le niveau de connaissances était de mauvaise qualité, médiocre. L'université ne forme pas des professeurs. On y méprise la didactique. Donc, nous avons besoin de compenser ces manques par des cours en France, par de nombreuses lectures personnelles et par des séjours en France. A l'université il manquait la qualité et presque tout était de trop". On peut se passer de commentaires.

Ils ajoutent 2 autres lacunes. Tout d'abord, le manque d'une spécialisation sérieuse (2,4%). Cela met en cause l'organisation actuelle des études de Philologie Française, qui sont structurés en 2 cycles: le premier comportant 3 ans est consacré à l'étude de toute sorte de matières qui sont de trop et sans rapport direct avec la spécialité (philologie (14,6%), théorie (12,1%), littérature espagnole (2,4%)); le deuxième est constitué de 2 ans et centré sur la spécialité. Ils considèrent donc que 2 années universitaires (5 U.V. par année) ne sont pas suffisantes pour devenir spécialiste de la culture et de la langue françaises.

-----  
(157) Ecoles consacrées à l'enseignement des langues étrangères.

D'autre part, ils remarquent qu'il n'y a pas de préparation à la recherche (2,4%). Ce nouveau manque dénote que les Départements de Philologie Française ne remplissent pas la triple fonction qui leur a été assignée: transmettre des "savoirs", fournir des "savoir-faire" et "préparer à la recherche", dont nous avons parlé plus haut (cf. I.1.2.2.4.1).

En raison de tous ces manques, 2,4% des enquêtés considèrent nécessaire de pouvoir disposer de bourses pour partir à l'étranger (encore une lacune) et ainsi les combler.

D'après ce que nous venons d'exposer, on peut déduire facilement que l'opinion des enquêtés sur la fonction et l'utilité du CAP, qui doit donner la formation pédagogique-didactique, ne soit pas positive. En effet, la totalité des enquêtés (100%) avouent que la formation didactique, donnée dans les CAP, n'est pas suffisante parce qu'ils sont "courts", "théoriques", "superficiels", "une comédie", parce qu'il y a de "mauvais professeurs". Il y a même des enquêtés (77,5%) qui les jugent plus sévèrement en affirmant qu'"ils ne servent à rien" (45,1%), qu'ils "sont inefficaces" (12,9%), qu'ils "sont une simple démarche administrative et une sinécure pour certains professeurs" (16,1%), qu'ils "sont ennuyeux". Cependant, les CAP ne sont pas négatifs pour tous les enquêtés: 22,5% les considèrent "intéressants", "utiles", "pratiques", "bien".

D'après la grande majorité de nos enquêtés, nous pouvons affirmer, sans trahir leurs pensées, que la "formation initiale" des professeurs de français de BUP-COU, en Espagne, laisse à désirer et cela à tous les niveaux: au niveau des "savoirs", des "savoir-faire" et de la "préparation à la recherche". Le travail quotidien au lycée et la formation continue ont-ils remédié aux manques explicités ou les lacunes n'ont-elles pas encore été comblées? C'est ce que nous allons analyser dans le chapitre suivant.

#### I.4.1.1.2.2. Leur formation continue.

Pour combler ces lacunes et entretenir leur "formation initiale", les professeurs de français de BUP-COU ont utilisé fondamentalement 2 moyens: les séjours en France et la lecture de revues spécialisées en didactique de la langue française.

Nous devons préciser que la totalité de nos enquêtés a séjourné en France pendant quelque temps: 31,4% l'ont fait pendant plusieurs étés; mais, la grande majorité (68,2%) a vécu en France entre 1 et 4 ans, puis a réalisé des séjours estivaux (31,4%). Pendant leur séjour en France, 88,6% ont suivi des cours dans les universités françaises ou ont assisté à des stages, organisés par différents organismes.



Il faut remarquer que, pour cette suite donnée à leur formation initiale, 50,9% de nos enquêtés n'a reçu l'appui économique de personne; ils ont dû le faire à leurs dépens. Par contre, 58,1% ont profité d'une bourse d'étude ou d'un poste d'assistant d'espagnol dans un établissement scolaire français, ou des deux possibilités (c'est le cas de 9% des professeurs).

On pourrait regretter que 50,9% des professeurs de français aient été des laissés pour compte dans leur formation continue n'ayant pu profiter des subventions pour des séjours à l'étranger, compte tenu qu'une partie des professeurs chanceux a eu droit à une bourse et à un poste d'assistant, et qu'une partie de ceux-ci (10,5%) n'ont pas profité de leur séjour pour compléter leur formation en suivant des cours ou des stages. Cette constatation dénote que les organismes espagnols n'ont pas une politique de formation continue, ce qui permet qu'il y ait des professeurs qui aient profité et d'une bourse et d'un poste d'assistant et qu'ils n'aient pas utilisé leur séjour pour compléter leur formation au niveau des "savoirs", des "savoir-faire" ou des "techniques de recherche".

Malgré la formation initiale, malgré les cours et les stages à l'étranger, tous les professeurs de français avouent que de nouveaux stages sont nécessaires. 81,8% affirment qu'ils sont très nécessaires; 18,1% disent qu'ils sont

nécessaires. Pourquoi faire? Pour aborder une série de problèmes (cf. Tableau n° 17, ci-dessous) qui leur tiennent à coeur. Parmi ceux-ci, ils situent en premier lieu la "méthodologie-pédagogie-didactique" de la langue française (d'après 85,1%) et ils spécifient même des aspects concrets de l'acte didactique: par ordre décroissant "motivation des élèves", "matériel", "programmation", "civilisation", "animation en classe", "évaluation", "laboratoire". En deuxième lieu, ils placent le "perfectionnement en langue française" (16,6%). Et ensuite, ils signalent "l'échange d'expériences", la "bibliographie" et la "mise à jour des connaissances".

**TABLEAU N° 17: ASPECTS À ABORDER DANS LES STAGES.**

	Ens. Public	Ens. Privé	Public+Privé
• Méthodologie-pédagogie-didactique	92,1%	68,7%	85,1%
• Pratique langue fr.	23,6%	-	16,6%
• Echanges d'expériences	7,8%	12,5%	9,2%
• Mise à jour des connaissances	5,1%	12,5%	7,4%
• Bibliographie	5,1%	-	3,7%
• Tout	5,1%	-	3,7%
• Formation profs. EGB	2,6%	-	1,8%

À partir de cette énumération de thèmes à traiter dans les stages, nous sommes obligé de constater que la grande lacune, non encore comblée, dans la formation des professeurs de français de BUP-COU est celle des "savoir-faire", qui permet d'améliorer le double processus d'enseignement-apprentissage de la langue française. Or, le recyclage doit se faire, d'après 9,2%, grâce à l'échange d'expériences entre les professeurs de français et par la lecture personnelle d'une bibliographie spécialisée et actuelle (3,7%). Ces deux exigences minoritaires mettent l'accent sur l'"autoformation" et "l'interformation" des praticiens de l'enseignement au détriment des théoriciens qui monopolisent la parole dans les stages et qui prêchent la bonne nouvelle théorique sans mettre les mains à la patte de l'enseignement du français au niveau de BUP-COU.

À cette grande lacune ("les savoir-faire"), il faut en ajouter deux autres, d'après 2 petits groupes de professeurs; le "perfectionnement en langue française" (16,6%) et la "mise à jour des connaissances" (7,4%). Nous pouvons expliquer le premier de ces deux manques par le fait qu'il y a des professeurs qui n'ont pas pu séjourner assez de temps à l'étranger. En ce qui concerne le deuxième et en ce qui concerne les professeurs qui affirment qu'il faut "tout" revoir, nous sommes obligé de dire que nous sommes en face de professeurs qui ne sont pas autonomes au niveau de l'acquisition des "savoirs" scientifiques, dont les

Département de Philologie Française sont en partie responsables. enfin, il y en a quelques-uns (1,8%) qui voient dans la "formation des professeurs de français d'EGB", dont nous allons parler par la suite, la solution de tous les problèmes qui se posent dans l'enseignement-apprentissage du français au niveau de BUP-COU.

L'autre moyen, utilisé par les professeurs pour se recycler, c'est la lecture de revues spécialisées dans la didactique de la langue française. 62,7% de nos enquêtés affirment recevoir au lycée/collège ou bien personnellement ce type de publications spécialisées. Parmi celles-ci, "Le Français dans le Monde" se place en tête, d'après 74% des professeurs. D'autres publications, signalées par très peu de professeurs et pas toujours en rapport avec la didactique des langues, sont: "Passe-Partout", "Paris-Match", "Record", "Phosphore", "Quoi de neuf", "Le Monde de l'Education", "Spécial Collège" et "Bulletin de l'Ambassade de France à Madrid".

Les professeurs de français ne valorisent pas d'une façon très positive ces publications: 75% affirment qu'il y a simplement quelques idées intéressantes; 6,2% avouent même qu'elles n'abordent pas les problèmes réels de l'enseignement de la langue française. En revanche, pour 18,7% des professeurs, ces publications sont une grande aide pour le professeur de français.

Si la grande majorité des professeurs ne trouvent pas tellement intéressantes les publications venant de France, la totalité des enquêtés, en revanche, avoue qu'il serait intéressant de pouvoir disposer d'une revue faite par les professeurs de français et au service des professeurs de français. Et ils précisent même les fonctions qu'elle devrait remplir et les thèmes qu'elle devrait aborder. Cette revue hypothétique devrait être un moyen "d'échange d'idées, d'expériences et d'informations" (70,2%), de "mise à jour des professeurs" (34%). Ses contenus devraient être "pratiques" et porter sur "la langue, la littérature et la civilisation françaises" et sur la "bibliographie" pour approfondir les thèmes traités. Et ils ajoutent qu'elle devrait être "dirigée par les professeurs de français" eux-mêmes.

Nous pouvons conclure cette exposition-réflexion sur la "formation continue" des professeurs de français en disant que la grande lacune des "savoir-faire" reste encore non-comblée pour la grande majorité d'entre eux. Des stages et une revue, centrés sur leurs besoins professionnels, pourraient mettre un terme à ce manque généralisé (les "savoir-faire") et aux manques, moins généralisés, au niveau des "savoirs".