

LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER AU SERVICE DE LA PROMOTION DU FRANÇAIS ET DU PLURILINGUISME.

L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) gère quelque 250 établissements dans le monde qui scolarisent près de 160.000 élèves, de la maternelle au lycée. Parmi les élèves, on peut distinguer les élèves français expatriés (45% environ) les élèves ressortissant du pays d'accueil (42% environ) et les élèves ressortissants de pays étrangers tiers (13% environ). Les établissements doivent donc faire face à un double défi :

- assurer la scolarité de tous les élèves en français, langue d'enseignement, alors même qu'une partie d'entre eux n'est pas francophone¹ et, parallèlement, renforcer l'enseignement des langues vivantes dès l'école primaire ;
- s'inscrire dans un esprit d'ouverture au pays d'accueil (les établissements d'enseignement français à l'étranger ne sont pas des *clones* des établissements scolaires sur le sol français).

L'enseignement français à l'étranger est avant tout un enseignement en français (qui passe par l'apprentissage précoce du français) et, à ce titre, les établissements participent à la diffusion de la langue française dans le monde.

L'enseignement français à l'étranger se décline aussi dans une politique volontariste de l'apprentissage des langues avec en perspective, pour chaque élève, la maîtrise d'au moins une seconde langue vivante (grâce à l'apprentissage de celle-ci dès les premières classes de l'école primaire).

En d'autres termes, les établissements d'enseignement français à l'étranger assurent aujourd'hui leur mission dans une double perspective : la promotion du français et le plurilinguisme.

LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

La politique des langues de l'AEFE se traduit concrètement par la mise en oeuvre d'un *enseignement précoce et renforcé² des langues* : dès la maternelle, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est introduit sous forme d'activités³. Ainsi sont enseignés le tchèque, l'espagnol, le mandarin, l'arabe, pour ne citer que quelques exemples. En fin de cycle 2, une deuxième langue peut être introduite, l'anglais le plus souvent, mais aussi l'allemand ou l'espagnol (cela dépend, bien entendu, du lieu d'implantation de l'établissement). On notera enfin que certains établissements ont mis en place l'enseignement d'une *double première langue⁴*.

L'apprentissage des langues ne se réduit pas pour autant à des cours de langues. En effet, dans des établissements de plus en plus nombreux, les langues sont également utilisées comme supports d'enseignement d'autres disciplines⁵ (dites DNL : disciplines non linguistiques).

¹ La proportion peut être très élevée dans certains établissements qui accueillent 90% d'étrangers.

² Enseignement dit *renforcé* par rapport aux horaires des écoles en France.

³ 1 h 30 par semaine pour les petites et moyennes sections – 4 h pour les grandes sections.

Cet horaire peut être augmenté, par exemple à Vienne, élèves germanophones et non germanophones se voient offrir 5h d'allemand dès la petite section.

⁴ Par exemple au Maroc (arabe- anglais) ; à Bruxelles (anglais- allemand ou anglais- néerlandais)

⁵ Par exemple, en Espagne, en Autriche, en Chine, l'histoire et la géographie peuvent être enseignées dans la langue du pays ou en anglais dès le début du cycle 3. L'enseignement est assuré par des locuteurs natifs le plus souvent.

Cette politique des langues débouche également sur le développement d'un enseignement bilingue voire trilingue qui permet, d'une part, de consolider les compétences plurilingues des élèves et d'autre part, d'adapter l'offre de scolarisation face à des demandes en constante évolution. Ainsi nombre d'établissements ont-ils mis en place des *sections bilingues*⁶ où l'enseignement se répartit, généralement, selon le principe de la parité dans chaque langue. Lorsque une discipline est enseignée alternativement dans les deux langues, le principe retenu se résume à la formule « un enseignant – une langue ».

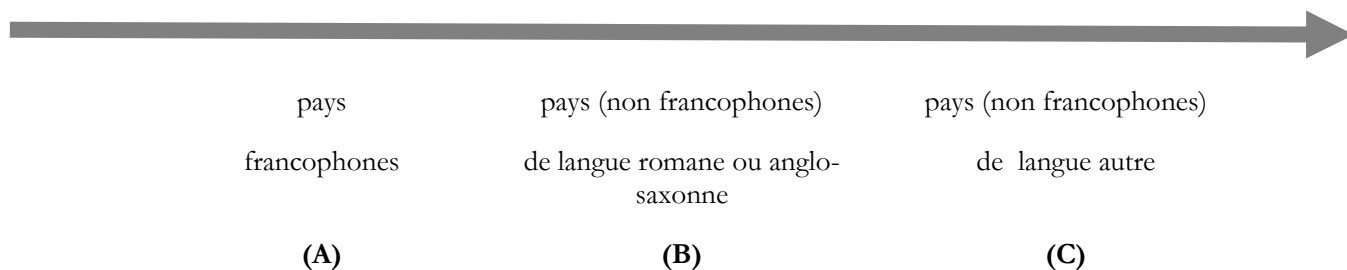
Au-delà de la diversité de ces dispositifs, l'identité des établissements d'enseignement français à l'étranger reste fortement marquée par la place (le statut) du français en tant que langue de communication et langue de scolarisation.

LA PLACE DU FRANÇAIS

Dans les divers contextes linguistiques, la langue française entre en interaction avec la langue environnementale et/ou la langue maternelle des élèves allophones notamment à travers la représentation qu'ils se font de la langue française ; cette représentation étant elle-même fortement conditionnée par un « facteur de proximité » :

- proximité géographique et culturelle : le jeune élève allemand se fera une représentation moins exotique de la langue française que le jeune élève japonais. Le jeune élève libanais décryptera plus aisément les pratiques culturelles françaises qu'un jeune indien ;
- proximité linguistique : les codes grammaticaux et lexicaux du français seront plus facilement décryptés par un Mexicain que par un Vietnamien.

Ce « facteur de proximité » peut schématiquement se décliner sur un axe (continuum des environnements linguistiques) faisant apparaître trois grands sous-ensembles :



Dans chaque sous-ensemble et pour un établissement donné, le profil des élèves (selon que leur majorité est française ou issue du pays d'accueil ou ressortissante de pays tiers) donnera naissance à un contexte scolaire dominant de monolinguisme, de bilinguisme ou de plurilinguisme.

Plus concrètement, au sein de chaque établissement, les équipes pédagogiques sont amenées à conduire une réflexion sur la place du français eu égard aux spécificités de ces environnements linguistiques (qui méritent, bien sûr, d'être affinés au cas par cas).

⁶ A Bruxelles, par exemple, fonctionnent en maternelle, une petite et deux moyennes sections franco-anglaises, une classe franco-allemande qui regroupe les trois niveaux. A Hong-Kong, une filière est en place sur un cursus qui va de la petite section de maternelle au CM1. A Dublin, un enseignement bilingue est proposé à des élèves de 5^{ème} et de 4^{ème} qui sont répartis dans trois classes et regroupés pour les enseignements en anglais de certaines disciplines (histoire, sciences, mathématiques, ...).

Cette réflexion conduit à distinguer trois approches :

Le français langue seconde / le français langue étrangère

Le « français langue seconde » (FLS) renvoie à des contextes, à des pays où le français est langue nationale ou langue officielle. Dans ces situations, les populations sont le plus souvent confrontées à une (des) langue(s) maternelle(s) et à une langue dominante par son statut. Pour le public non francophone, on peut considérer que l'établissement d'enseignement français à l'étranger offre un contexte de « français langue seconde ».

Le « français langue étrangère » (FLE) renvoie à un ensemble de méthodologies conçues, le plus souvent, dans une perspective communicative, pour un apprentissage de la langue française au bénéfice de publics non francophones (pour lesquels le français s'impose comme langue étrangère). Ces méthodologies ne sont pas pensées pour le contexte des établissements d'enseignement français à l'étranger mais peuvent constituer une ressource appréciable pour la mise en place des tout premiers apprentissages de la langue française⁷.

Le français langue de scolarisation / langue d'apprentissage

Cette approche embrasse tous les actes de langage de la vie de la classe mais aussi la langue comme vecteur de construction des savoirs. Elle appréhende donc non seulement les *codes langagiers* (formes et usages de la langue) mais aussi les *codes éducatifs* (place et organisation de l'école, relation au maître, etc.) sans oublier les *codes didactiques* (organisation du travail au sein de chaque discipline, normes des consignes, etc.). Cette perspective est, bien évidemment, au cœur de l'enseignement français à l'étranger.

Le français dans un contexte de bi/plurilinguisme

En première esquisse, on peut distinguer :

- les situations de *bilinguisme réciproque*⁸ qui ont fait l'objet de nombreuses observations et analyses, eu égard à la « symétrie » des acquisitions linguistiques ; les deux langues (le français et la langue nationale) étant, in fine, également maîtrisées par les élèves français et les élèves ressortissants du pays d'accueil ;
- les situations *asymétriques*⁹ où les élèves nationaux (voire étrangers tiers) acquièrent une bonne maîtrise du français tandis que les élèves français ne parviennent, en général, qu'à une maîtrise partielle de la langue du pays d'accueil (dans une perspective de type « langue vivante étrangère »).

Si le bilinguisme se définit par la maîtrise de deux langues, il ne se réduit pas pour autant à la juxtaposition de deux compétences linguistiques. Bien au contraire, il se construit sur une forte interaction entre les deux langues qui produit une « *interlangue* » : espace où s'opèrent des

⁷ Ces méthodologies présentent d'ailleurs trois caractéristiques susceptibles de faciliter l'apprentissage du jeune élève :

- elles ont une dimension ludique (moteur important de l'apprentissage) ;
- elles donnent une place à la familiarisation culturelle (complément indispensable à l'apprentissage linguistique) ;
- elles permettent la mise en place des indispensables automatismes de langue.

⁸ Situation dans les établissements de Madrid, Rome, Berlin, Stockholm, Buenos-Aires, pour ne citer que quelques exemples (cas B du schéma ci-dessus).

⁹ Situation dans les établissements de Madagascar, Jakarta, Le Caire, pour ne retenir que trois exemples (cas C du schéma ci-dessus).

transformations langagières, des constructions spécifiques (personnelles), la langue seconde s'appuyant sur la langue première et réciproquement.

Ici, il convient d'insister sur la notion d'*interférence langagière*¹⁰, qui n'est pas sans incidences sur le plan pédagogique. La langue première, parce qu'elle a l'antériorité, induit parfois des représentations susceptibles d'entrer en conflit avec la langue seconde (en l'occurrence le français, langue d'enseignement). A ignorer ce phénomène, le risque est grand pour l'enseignant de faire une erreur de diagnostic pédagogique, en attribuant à l'élève une non maîtrise de savoirs alors qu'il s'agit d'un problème langagier. A l'inverse, la langue seconde, lorsqu'elle devient langue véhiculaire d'usage quotidien, peut produire des formes inusitées dans la langue maternelle.

En contrepoint, force est de constater que l'éducation bilingue facilite la transférabilité de compétences d'une langue vers l'autre. Mieux, lorsqu'un élève travaille deux langues, il développe une aptitude à en travailler trois voire plus. De fait, c'est par commodité de langage que les situations sont répertoriées sous le vocable « bilinguisme » ; en réalité, les environnements linguistiques plongent le plus souvent l'élève dans un contexte de plurilinguisme. L'éducation bilingue n'est ainsi qu'un cas particulier d'une éducation plurilingue.

En conclusion, s'il apparaît que le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger est confronté à la plus grande diversité des environnements linguistiques et à une demande de scolarisation en constante évolution, chaque établissement, dans le contexte qui lui est propre, adapte aujourd'hui son offre de formation, dans un esprit d'ouverture au bi/plurilinguisme, tout en renforçant la qualité de l'enseignement français.

¹⁰ A titre d'exemple, on mentionnera une difficulté rencontrée par un élève lusophone en cours de mathématiques (en français). En réponse à l'exercice suivant : « *une marchandise coûte 18 euros. Elle subit une baisse de 10%. Quel est son nouveau prix ?* », l'élève a répondu 19,8 euros ; la représentation induite par le verbe « subir » (monter) dans sa langue maternelle s'étant imposée en interférant sur le sens même de l'opération qui aurait dû être utilisée.