

N° 63

SÉNAT

SESSION ORDINAIRE DE 2003-2004

Annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003

RAPPORT D'INFORMATION

FAIT

au nom de la commission des Affaires culturelles (1) sur l'enseignement des langues étrangères en France,

Par M. Jacques LEGENDRE,
Sénateur.

(1) Cette commission est composée de : M. Jacques Valade, *président* ; MM. Ambroise Dupont, Pierre Laffitte, Jacques Legendre, Mme Danièle Pourtaud, MM. Ivan Renar, Philippe Richert, *vice-présidents* ; MM. Alain Dufaut, Philippe Nachbar, Philippe Nogrix, Jean-François Picheral, *secrétaires* ; M. François Autain, Mme Marie-Christine Blandin, MM. Louis de Broissia, Jean-Claude Carle, Jean-Louis Carrère, Gérard Collomb, Yves Dauge, Mme Annie David, MM. Fernand Demilly, Christian Demuynck, Jacques Dominati, Jean-Léonce Dupont, Louis Duvernois, Daniel Eckenspieller, Mme Françoise Férat, MM. Bernard Fournier, Jean-Noël Guérini, Michel Guerry, Marcel Henry, Jean-François Humbert, André Labarrère, Serge Lagauche, Robert Laufoaulu, Serge Lepeltier, Mme Brigitte Luypaert, MM. Pierre Martin, Jean-Luc Miraux, Dominique Mortemousque, Bernard Murat, Mme Monique Papon, MM. Jacques Pelletier, Jack Ralite, Victor Reux, René-Pierre Signé, Michel Thiollière, Jean-Marc Todeschini, Jean-Marie Vanlerenberghe, André Vallet, Marcel Vidal, Henri Weber.

Enseignement.

Mesdames, Messieurs,

«L'hégémonie écrasante de l'anglais, le recul de l'allemand et de l'italien, le naufrage lusitanien, la place résiduelle laissée à certaines langues de l'Union européenne, néerlandais, grec, langues scandinaves, la part restreinte réservée aux grandes langues de la planète, russe, chinois, japonais, arabe, constituent autant d'éléments d'une évolution qui tend à élargir le cercle des langues disparues »...

Réagissant à cette situation alarmante, la mission d'information, constituée le 23 novembre 1994 par la commission des affaires culturelles à l'initiative et sous la présidence de votre rapporteur, avait interpellé le Gouvernement et les responsables de l'éducation nationale sur le resserrement de l'offre linguistique observé dans les établissements scolaires.

Ses travaux avaient abouti à la proposition de 50 mesures concrètes, répondant aux orientations d'une politique volontariste en faveur de la diversification et de l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes articulée autour de quatre objectifs :

- la maîtrise d'un bagage linguistique satisfaisant par l'ensemble des jeunes Français, c'est-à-dire au moins deux langues étrangères en plus de la langue maternelle ;

- l'ouverture aux autres et au monde ;

- l'utilisation des gisements linguistiques nationaux ;

- la maîtrise véritable des langues étudiées privilégiant l'expression orale des élèves et répondant aux besoins de nos entreprises.

Cette « politique rénovée des langues vivantes dans le système éducatif » s'est traduite dans le « nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes », décliné en 10 actions :

1. **La recherche d'une diversification linguistique**, via l'enseignement obligatoire d'au moins deux langues vivantes, si possible dès la 6^{ème}, l'incitation au développement d'une troisième langue, la constitution de réseaux d'établissements, la suppression de la distinction entre première et deuxième langue, la réforme de la dotation horaire globale et la création d'une dotation spécifique pour les langues « minoritaires »...

2. **L'information impartiale des familles et des élèves.**

3. **L'apprentissage précoce des langues dans le primaire**, s'accompagnant du développement de la formation initiale et continue des professeurs des écoles dans le domaine des langues étrangères, et d'un suivi adéquat avec le collègue.

4. **La prise en compte des spécificités linguistiques régionales**, à partir du recensement du potentiel linguistique régional dans chaque académie (existence de groupes humains d'origine étrangère, jumelages, échanges et proximité frontalière...) et la mise en oeuvre de véritables politiques académiques de diversification des langues.

5. **L'« immersion linguistique » des élèves**, via le développement de pratiques d'instrumentalisation des langues vivantes (enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère), la « démocratisation » et la diversification des sections européennes, le développement et la création de sites bilingues, l'extension des formules de séjour linguistique, le recours plus large aux enseignants étrangers, notamment par le développement d'échanges massifs d'enseignants au sein des États de l'Union européenne.

6. **La réactivation de l'enseignement des langues « minoritaires »**, par une information et une politique de recrutement d'enseignants adaptées.

7. **L'adaptation des méthodes d'enseignement des langues vivantes**, afin de privilégier l'oral et de renforcer le contenu culturel.

8. **L'adaptation de la formation des enseignants**, par la généralisation des échanges et des stages linguistiques à l'étranger dans la formation initiale et continue des enseignants.

9. **Les actions internationales**, notamment l'extension des programmes linguistiques européens et la réactivation des accords bilatéraux existants avec l'Allemagne.

10. **La définition d'une nouvelle politique des langues**, par la création d'une commission nationale permanente des langues étrangères auprès du ministère de l'éducation nationale, composée de représentants de **l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur**, des chambres consulaires, des collectivités territoriales concernées, du Parlement, du Conseil économique et social, des organisations syndicales d'enseignants en langues étrangères, chargée notamment de définir les besoins linguistiques, et une politique de recrutement des enseignants.

On rappellera que les conclusions du rapport et les orientations préconisées avaient été adoptées à l'unanimité par la commission, révélant ainsi une prise de conscience largement partagée des enjeux relatifs à l'apprentissage des langues étrangères par les plus jeunes, dans un environnement mondialisé ainsi que les inquiétudes liées à une uniformisation anglophone.

Quel est le chemin parcouru huit ans après ces recommandations ?

Le présent rapport répond à une inquiétude renouvelée : dans une Europe proclamée « unie dans sa diversité », le poids écrasant de l'anglais conduit, comme votre rapporteur le relevait dans le cadre d'un récent rapport du Conseil de l'Europe, à ce que les deux pays partenaires au centre du continent, la France et l'Allemagne, sont de moins en moins capables de communiquer entre eux dans leur propre langue...

Certes, des avancées sont perceptibles, et le credo en faveur de la diversification et de l'amélioration des compétences linguistiques des jeunes citoyens a trouvé, ces dernières années, un certain écho : l'Union européenne et le Conseil de l'Europe ont érigé la défense de la diversité linguistique et culturelle du vieux continent en combat commun et proclamé l'année 2001 « Année européenne des langues » ; en France, cet objectif a connu une impulsion nouvelle sous le ministère de Jack Lang.

Or, **les résultats sont loin d'être à la hauteur des attentes**, et la distorsion n'en est que plus flagrante entre les plaidoyers officiels et l'observation de leur traduction concrète. Aussi, tout en s'inscrivant dans la continuité des réformes entreprises, le ministre actuel Luc Ferry reconnaît également la nécessité de mener une politique plus volontariste en ce domaine.

En effet, la tendance au **resserrement de l'offre linguistique** s'est confirmée au fil des années : le tropisme vers le choix anglais – espagnol tend à marginaliser de plus en plus la part dévolue aux idiomes de nos partenaires européens ou de grands espaces mondiaux.

En même temps que de larges pans de notre patrimoine culturel et linguistique commun qui disparaissent des salles de classe, ce sont des

opportunités de coopération économique, politique et culturelle qui se ferment pour notre pays. Une menace lourde de conséquences pour la diffusion de la francophonie...

Une nouvelle mobilisation s'impose pour **sensibiliser l'opinion publique aux enjeux de l'apprentissage des langues**, alors que les compétences linguistiques sont devenues une compétence indispensable pour devenir un acteur efficace sur le marché mondial. Ne pas connaître d'autres langues que la sienne est à n'en pas douter un handicap : « *Un monolingue, c'est comme un unijambiste* »... Toutefois la capacité de communiquer par-delà les frontières est bien souvent assimilée à la seule maîtrise de l'anglais, perçu comme la *lingua franca* mondiale.

Or, une langue est tout autant un outil de communication que le vecteur d'une identité et d'une culture.

C'est pourquoi il est de la responsabilité du politique et de l'éducation nationale de gérer ce décalage avec la demande sociale non par le repli sur une attitude passive et servile, mais par la promotion d'actions concrètes relayées par une conviction forte, largement partagée et explicitée. L'information sur les enjeux de l'apprentissage de plusieurs langues est un élément central de toute politique linguistique de diversification digne de ce nom.

Dans ce contexte, le présent rapport a pour objet premier de remettre, dans le cadre du grand débat national, la question de l'enseignement des langues vivantes, **au cœur des enjeux de l'École**. Lors de son allocution télévisée du 14 juillet 2003, le Président de la République n'a-t-il pas rappelé, au nombre des défis adressés au système scolaire, la nécessité d'améliorer et renforcer l'enseignement des langues ?

A partir d'un état des lieux du paysage linguistique scolaire actuel, il s'agit de s'interroger sur les blocages auxquels se heurtent les vellétés de diversification affichées par les ministères successifs, mais aussi de valoriser et de tirer les leçons des succès et des avancées non négligeables réalisées en matière d'apprentissage des langues et d'ouverture internationale et interculturelle des enseignements.

Au-delà de tout effet de palabre, il est aujourd'hui primordial et urgent de se donner les moyens de mener une véritable politique de diversification, ne cédant ni au fatalisme ni à la facilité, et fondée sur un enseignement rénové. Les enjeux méritent un engagement alliant volontarisme et persistance. *Bis repetita placent...*

L'enseignement des langues vivantes ne saurait passer à côté du défi de la diversification, pour que vivent les langues, toutes les langues, régionales, minoritaires ou les plus parlées...

LES PRINCIPALES PROPOSITIONS

1. Gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme

- Organiser, dans le cadre de l'éducation nationale, une vaste **campagne d'information** des élèves et des familles sur l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères et de la diversification, afin de les aider à adapter leur demande de formation aux enjeux de l'avenir. Sensibiliser de même les responsables éducatifs locaux.

- Identifier les besoins linguistiques (économiques, culturels, et politiques), sur la base d'une analyse objective. Développer la recherche sur le plurilinguisme.

2. Une action déclinée au niveau local

- Inscrire l'élaboration de la carte académique des langues, traduction de la politique linguistique locale, dans le cadre d'un débat transparent et ouvert associant, non seulement les acteurs du système éducatif, mais aussi des partenaires extérieurs : représentants du secteur économique, autorités consulaires et élus locaux.

- Recenser et mobiliser à cette occasion l'ensemble des ressources linguistiques disponibles (partenariats, jumelages, présence de locuteurs natifs...)

- Renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours de langues au sein de chaque bassin d'éducation, en veillant à l'articulation entre les différents niveaux, et en développant la mise en réseau des établissements.

3. Un enseignement plus attractif et plus efficace : des parcours diversifiés

- Renforcer l'évaluation, afin de proposer aux élèves des parcours d'apprentissage diversifiés, balisés et évolutifs. Doter chaque élève d'un « carnet de route » permettant de visualiser les progrès accomplis et les objectifs à atteindre.

- Supprimer la hiérarchie LV1 – LV2 – LV3 et mettre en place, au lycée notamment, des groupes de performances, aux contenus adaptés aux objectifs des élèves.

- Généraliser l'introduction d'une deuxième langue dès l'entrée au collège.

- Désenclaver les langues, par le développement de l'interdisciplinarité.

- Renforcer et mieux cibler l'enseignement des langues vivantes dans les filières professionnelles.

4. Les langues, l'affaire de toute une vie

- Familiariser les jeunes enfants à la diversité des variétés linguistiques.
- Donner une plus large portée à la notion d'intercompréhension entre les langues et au concept de compréhension passive.
- Différencier les degrés de maîtrise linguistique et culturelle visés en fonction des besoins des personnes. Développer en ce sens le concept de compétences partielles : le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur...

5. Agir sur la formation et mobiliser toutes les compétences

- Renforcer la dimension linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. Introduire une épreuve obligatoire de langue au concours de recrutement des professeurs des écoles.
- Mobiliser des compétences variées pour développer l'enseignement de disciplines non linguistiques et étendre les sections européennes : développer le concept de bivalence dans la formation des enseignants ; recourir à des professeurs étrangers ou locuteurs natifs.
- Mener une gestion des ressources humaines adaptée à l'objectif de diversification : maintenir un nombre suffisant de postes aux concours de recrutement dans les langues rares ; inciter les professeurs de collège en sous-service à intervenir dans les écoles primaires.

6. Mettre l'ouverture internationale et interculturelle au cœur de l'enseignement des langues

- Démocratiser et favoriser la mobilité des élèves et des étudiants.
- Développer les sections européennes, en diversifiant les langues proposées.
- Instaurer des formes de contact direct dès le plus jeune âge, en tirant parti des possibilités offertes par Internet. Optimiser le recours aux assistants étrangers.

I. I. LA DIVERSIFICATION : LE PARI MANQUÉ

En lançant en 2001 un ambitieux plan de développement et de renforcement des langues vivantes, M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, entend faire de l'amélioration du niveau de performance des élèves en plusieurs langues et de la diversification de l'offre linguistique la priorité de son ministère : « *Ma conviction est que la maîtrise des langues vivantes est une condition de la réussite personnelle et professionnelle de tous les élèves* ».

Or, le contraste interpelle entre les plaidoyers officiels et leur traduction concrète. Ni l'introduction des langues à l'école primaire, ni le développement de l'apprentissage d'au moins deux langues dans le second degré n'ont efficacement contribué à remporter le pari de la diversification, bien au contraire :

- à mesure que les langues se généralisent à l'école, la part de l'anglais va croissant et le « tunnel de l'anglais » contre lequel réagissait la mission en 1995 se prolonge et se consolide ;

- l'objectif de trilinguisme ne répond pas aux attentes : la tendance à l'homogénéisation « anglo-hispaniste » se renforce dans les collèges et lycées, au détriment des autres langues, et en particulier de l'allemand.

L'historien Claude Lelièvre¹ souligne ainsi combien « l'histoire bégaie » sur le sujet de l'enseignement des langues, en évoquant le destin des expériences successives depuis 10 ans : « *Une annonce publique forte et décisive ; un essai de mise en oeuvre effectif ; des résultats qui ne sont manifestement pas à la hauteur de ce qui était proclamé et espéré.* »...

A. L'ÉCHEC DE LA DIVERSIFICATION À L'ÉCOLE ET PAR L'ÉCOLE

La France s'inscrit dans une tendance générale en Europe : l'apprentissage des langues vivantes à l'école, priorité des ministères successifs depuis 1989, a désormais dépassé le cap de l'expérimentation pour s'inscrire en discipline obligatoire dans les programmes scolaires.

Toutefois, cette politique, dont la réussite est fortement conditionnée, reste encore hésitante et inaboutie. Le signe le plus manifeste en est l'incapacité à servir de bouclier pour contrer l'anglicisation galopante, alors même que l'ambition de l'école est d'ouvrir à l'altérité et de sensibiliser les élèves à la diversité des langues et des cultures.

¹ *Les politiques scolaires mises en examen*, ESF éditeur, février 2002.

1. Les langues vivantes s'installent à l'école primaire : un dispositif encore hésitant

Si le chemin parcouru n'est certes pas négligeable, il reste encore un vaste chantier en perspective pour que cette politique très exigeante réponde aux attentes dont elle est porteuse, pour améliorer le niveau de compétences des élèves. Comme le recommandait déjà le « nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes » la plus grande vigilance s'impose pour :

- garantir un encadrement de qualité, via le développement de la formation initiale et continue des maîtres ;

- veiller à l'articulation entre enseignements primaires et secondaires pour prendre en compte le suivi linguistique des élèves.

L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE, UNE TENDANCE GÉNÉRALE EN EUROPE

En introduisant un enseignement obligatoire de langues vivantes dès l'école primaire, la France suit la voie ouverte par les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède), les pionniers dans cette politique, dès la fin des années 1950.

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère au primaire s'impose dans la quasi-totalité des pays européens, à l'exception du Royaume-Uni, de la Communauté flamande belge, de la Bulgarie et la Slovaquie².

Par ailleurs, de nombreux pays ont avancé récemment l'âge auquel est dispensé cet enseignement : les cours démarrent avant 6 ans à Malte, à 6 ans en Autriche, en Norvège et au Luxembourg, à 7 ans en Italie, en Finlande, en Suède, en Estonie...

Cette tendance s'inscrit dans le sens des recommandations des instances européennes : à l'issue d'une conférence réunissant des experts et des décideurs tenue en septembre 1997 à Luxembourg (« L'apprentissage précoce – et après »), les ministres de l'éducation de l'UE ont en effet adopté une résolution³ invitant les États membres à encourager l'apprentissage précoce des langues, et à l'intégrer dans l'enseignement obligatoire, pour en faire bénéficier tous les élèves.

Toutefois, cette même résolution fixe un cadre strict à respecter pour faire de cet enseignement un succès et qu'il contribue à améliorer les compétences linguistiques des jeunes européens : il est impératif de diversifier l'offre de langues et en favoriser la continuité, sensibiliser les parents à l'intérêt de l'apprentissage précoce, préparer les enseignants à ces nouveaux besoins, encourager les contacts et les échanges, au travers d'une large coopération transnationale.

² Enquête de février 2003 portant sur 30 pays européens, Commission européenne, Eurydice, *Les chiffres clés de l'éducation en Europe – 2002*.

³ Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'apprentissage précoce des langues.

a) La marche vers la généralisation de l'enseignement des langues

La marche vers la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire, d'abord chaotique, s'inscrit désormais dans un plan de généralisation certes ambitieux, mais dont le calendrier, programmé à « marche forcée », est aujourd'hui en partie remis en cause.

(1) L'initiation aux langues vivantes (ILV) du ministère Bayrou : une parenthèse...

Après les premières expérimentations d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) mis en place en 1989 par M. Lionel Jospin à destination des élèves de cours moyen (42 % des CM2 et 15 % des CM1 concernés en 1993-94), et à la lumière d'un premier bilan fortement nuancé⁴, M. François Bayrou s'engage dans le cadre du nouveau contrat pour l'école⁵ à poursuivre dans la voie de l'apprentissage précoce. Toutefois, des priorités et objectifs différents sont retenus :

- le public prioritaire est constitué des élèves de cours élémentaires : les classes de CE1 dès la rentrée 1995, puis le dispositif est étendu aux CE2 en 1996-97, et aux CM1 en 1997-98 ;

- l'objectif de « sensibilisation » est privilégié à la notion d'apprentissage ;

- afin de contrecarrer l'absence de formation des enseignants, le dispositif se fonde sur le **volontariat des maîtres**. Libres de choisir la langue qu'ils enseigneront, ils se voient proposer, pour tout support pédagogique et linguistique, des **cassettes vidéo de la série « sans frontière »**, conçues par le Centre national de documentation pédagogique. Un bien maigre palliatif à l'absence de formation et de validation de leurs compétences... Si les supports vidéo se déclinent en plusieurs langues étrangères, la diversification dépend du bon vouloir et des compétences propres des instituteurs.

⁴ Un rapport établi en décembre 1992 par l'inspecteur général Jean Favard de l'IGEN jugeait « incertaines, inégales et fragiles » les traces laissées par l'initiation et soulignait que le recours massif à des intervenants extérieurs, souvent instables, contribuait à fragiliser le système.

⁵ La mesure n° 7 du nouveau contrat pour l'école précise ainsi que « Dès le cours élémentaire, tous les élèves seront initiés chaque jour pendant quinze minutes à une langue étrangère en utilisant les techniques audiovisuelles »

(2) Le plan Allègre : le « grand bricolage »...

A la rentrée 1998, le plan de M. Claude Allègre de généralisation progressive de l'enseignement des langues vivantes change à nouveau de cible et de priorités, et revient aux principes de l'EILE :

- les moyens se concentrent sur les élèves de cours moyen : dès la rentrée 1998 tous les élèves de CM2 sont progressivement concernés (75,8 % des élèves en 1998-1999, contre 56 % l'année précédente dans le cadre de l'EILE), puis, à la rentrée 1999, l'enseignement se développe dans les classes de CM1 (55,3 % des élèves, contre 40 % l'année précédente).

Cette priorité se met donc en place au détriment des élèves de cours élémentaire⁶ et contribue à une **dissémination des moyens**, source d'inefficacité et d'incohérences, qui conduit à **fragiliser cet enseignement**. Un rapport de l'IGEN en 2002 sur l'enseignement des langues vivantes à l'école en souligne ainsi la « grande variété » : « Certains élèves ont été initiés depuis le CE1, d'autres depuis le CE2, avec une interruption au CM1, suivie d'une reprise au CM2. Ceux qui ont connu une interruption se trouvent l'année suivante avec des élèves dont le cursus est ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2. Il semble difficile, dans ces conditions, de construire un enseignement structuré ».

- en outre, la notion d' « apprentissage », censée renforcer le statut de l'enseignement, se substitue explicitement à celle de sensibilisation ;

- enfin, le seul vivier d'enseignants du premier degré suffisamment à l'aise en langue étant beaucoup trop insuffisant pour répondre aux énormes besoins de linguistes que suppose la mise en place du plan de généralisation (en 1993, seuls 36 % des instituteurs assurent l'EILE), **il est fait appel dans une période qui doit être transitoire, à une pluralité d'intervenants, « personnels linguistiques compétents »⁷** :

○ professeurs de langue du second degré volontaires rémunérés sur la base de leurs heures supplémentaires ;

○ assistants étrangers ;

○ intervenants extérieurs divers dont les compétences sont validées au cours d'une procédure d'habilitation (parents d'élèves, locuteurs natifs habitant le quartier, aides éducateurs diplômés en langues ou personnes ayant effectué des séjours à l'étranger, etc.) recrutés et rémunérés par les collectivités territoriales ou sur vacation par les inspections académiques.

⁶ Si près de 360 000 élèves de CE1 (soit 43,2 % des effectifs) et 379 000 élèves de CE2 (soit 47,4 % des effectifs) étudient une langue vivante en 1998-1999, dans les établissements publics et privés, ils ne sont plus que respectivement 295 000 et 335 000 l'année suivante.

⁷ Circulaire du 17 juin 1999 (reprenant la circulaire n° 98-105).

La **grande diversité des personnels mobilisés, leurs compétences linguistiques et pédagogiques jugées hétéroclites** et un manque d'encadrement (si le maître doit assister ces intervenants, ce n'est pas toujours le cas selon l'IGEN), sont autant de sources d'instabilité pour une discipline qui requiert une grande continuité.

(3) M. Jack Lang promet « une avancée à marche forcée »

Dès son arrivée rue de Grenelle, le ministre annonce le 20 juin 2000 un calendrier ambitieux pour un « plan volontariste et solide » de généralisation : tel qu'initialement programmé, celui-ci devait aboutir à ce qu'en cinq ans, soit à l'horizon 2005, l'ensemble des élèves de cycle II et III⁸ apprennent une langue vivante, de la grande section de maternelle au CM2.

Aussi, dès la rentrée 2000, la première phase vise la généralisation effective de l'enseignement d'une langue vivante en CM2. L'année suivante, la « descente » se poursuit dans les classes de CM1. A la rentrée 2002, le plan de généralisation devait être étendu à l'ensemble des élèves de CE2, et remonter progressivement, chaque année suivante depuis la grande section de maternelle jusqu'au CE1.

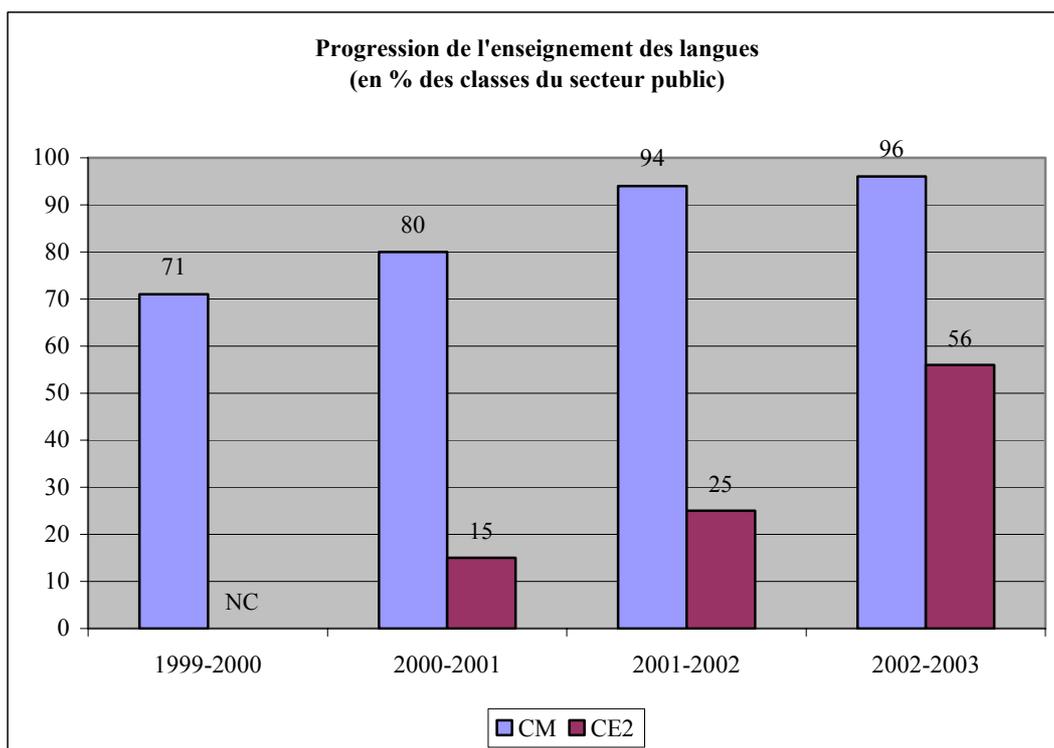
(4) Mais un retour au réalisme s'impose

Alors même qu'il avouait dans une interview au Monde du 15 septembre 2001 devoir « avancer à marche forcée » sur le terrain des langues à l'école, M. Jack Lang tempère ses ambitions initiales en repoussant de trois ans l'échéance fixée : les élèves de grande section ne seront convertis aux langues qu'en 2005, ceux de CP en 2006 et ceux de CE1 en 2007.

Ce recul est confirmé avec l'arrivée au ministère de l'éducation nationale de M. Luc Ferry, lequel décide de tempérer une réforme quelque peu précipitée : la **généralisation à l'ensemble des CE2 ne se fera que progressivement, en fonction des moyens dont dispose chaque académie**. Par ailleurs, il ne semble plus être question pour le moment de l'étape suivante promise par Jack Lang, à savoir la généralisation jusqu'à la grande section de maternelle : en 2002, seuls 6 % des classes de grande section de maternelle ont eu un contact avec les langues dans le secteur public.

Cette voie du réalisme révèle la volonté de **ne pas aboutir à une dégradation qualitative de l'enseignement en ne privilégiant que la seule approche extensive et quantitative** : en effet, le souci d'atteindre toutes les écoles a parfois remis la qualité au second plan.

⁸ Cycle II : grande section de maternelle, cours préparatoire et cours élémentaire 1^{ère} année ; cycle III : du CE2 au CM2.



Certes, les **taux de couverture des classes de cours moyen**, en progression continue, sont un bel affichage : **95,6 % des classes de CM** sont concernées par l'enseignement d'une langue dans le secteur public **en 2002-2003** (94 % en 2001-2002) et 90,1 % dans le secteur privé sous contrat. Mais **ce retour à la modestie et à la temporisation des objectifs initiaux est aussi une réponse aux nombreuses critiques adressées à deux lacunes majeures : la question de l'efficacité de l'apprentissage et le problème récurrent de la formation.**

b) L'enjeu crucial du suivi des apprentissages entre l'école et le collège

(1) Quels acquis réels ? Des résultats peu probants...

L'objectif premier de l'apprentissage précoce des langues est de parvenir à une amélioration des compétences en langues des élèves.

Or, pour le moment, l'observation de leurs acquis réels incite à la plus grande modestie : au nombre des carences que révèle le rapport général de l'IGEN en 2002, **la question de la qualité du suivi de l'apprentissage entre l'école et le collège reste encore à l'état d'interrogation** (« *Comment assurer que cet allongement du cursus se traduise par une meilleure compétence en langues ?* »), alors même qu'il s'agit « *d'une des clefs de la réussite de l'introduction précoce* » et « *d'une condition indispensable pour*

garantir la prise en compte des acquis de l'école et donner aux élèves les moyens d'avancer plus vite et mieux. »

Une évaluation réalisée par l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) en 2001, sous la direction de Mme Line Audin auprès de 350 élèves de CM2 et 6^{ème} aboutissait à la conclusion suivante : « *Après deux ans d'enseignement, les enfants font preuve de très peu d'acquis structurés. (...) Ils n'ont aucun repère leur permettant de s'approprier le nouveau système linguistique.* » **Ce constat, allié à la grande hétérogénéité des connaissances des élèves et le caractère partiel des évaluations menées, dans lesquelles l'expression orale est absente, conduit les professeurs de collège à ignorer le cursus antérieur et à repartir de zéro** : une pratique rébarbative pour les élèves et contre-productive.

(2) Les langues deviennent une discipline à part entière : un remède à un enseignement peu structuré ?

L'enseignement des langues à l'école primaire a longtemps été précarisé par son absence de « statut », par la superposition des dispositifs et l'absence de réel cadrage pédagogique général. Ainsi, Mme Line Audin⁹ souligne en 2000 combien « *la réalité est assez différente des attentes institutionnelles (...) Il apparaît évident que les conditions mêmes faites à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire sont en cause : horaire léger, insuffisante fréquence des séances, absence d'évaluation et, plus généralement, de statut de ce qui n'est pas toujours une discipline de l'école primaire* ». Selon elle, c'est dans l'absence de programme réel que réside le nœud du problème.

C'est pourquoi la consécration des langues vivantes au nombre des disciplines obligatoires dans le cadre de la refonte des nouveaux programmes de l'école élémentaire¹⁰ suscite de nombreux espoirs.

Cet enseignement se voit préciser un **contenu**¹¹, des **objectifs** précis, **en référence au Cadre européen commun de référence** pour les langues, publié par le Conseil de l'Europe (les élèves doivent atteindre le niveau A1 en fin de CM2), et un **horaire hebdomadaire** spécifique (de 1 h 30 minimum à 2 heures en CM). Ces nouveaux programmes¹², sont entrés en vigueur à la rentrée 2002 pour les élèves de CE2 et de CM.

⁹ Line Audin, professeur associé à l'INRP, responsable de recherche au département didactique des disciplines, dans un article publié dans *Le Monde de l'éducation* en octobre 2000.

¹⁰ Réforme pilotée par un groupe d'experts présidé par le recteur Philippe Joutard.

¹¹ En annexe, sont jointes 7 fiches thématiques d'accompagnement à destination des enseignants, destinées à les orienter dans le déroulement des séances et l'évaluation des élèves.

¹² Arrêté du 25 janvier 2002 (JO du 10 février 2002).

Toutefois, l'impact réel de cette réforme reste conditionné :

- au respect des horaires officiels et des contenus. Or en 2002-2003, au lancement de la mise en oeuvre des programmes, les horaires officiels ne sont respectés que dans 80,4 % des classes du secteur public et seulement 50,1 % dans le secteur privé ;

- à l'utilisation et l'exploitation des outils mis à disposition des enseignants pour **systématiser une évaluation complète des élèves lors de la transition entre l'école et le collège**. La circulaire de préparation de la rentrée 2003 attire l'attention sur ce point capital : « *La continuité entre l'école et le collège appelle une attention particulière dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes. Les documents d'accompagnement des programmes de l'école primaire comportent une aide à l'élaboration de bilans d'acquisition des élèves. Des outils pour les évaluations diagnostiques et les évaluations bilans permettant d'appréhender les acquisitions des élèves à l'entrée en 6^{ème} sont par ailleurs disponibles : sites banquoutils, Prim'langues* ».

c) *Quel vivier de compétences ? Des réponses en terme de formation encore insuffisantes*

Malgré les efforts entrepris en terme de formation initiale et continue des professeurs des écoles, le problème récurrent de la qualité de l'encadrement s'élève en obstacle persistant à la généralisation et à la diversification des langues à l'école.

(1) Quelques efforts en terme de formation des maîtres

Les études¹³ convergent pour souligner, dans le sens des recommandations du rapport de 1995, que les résultats en termes d'efficacité sont meilleurs, dans une perspective de coordination de l'ensemble des apprentissages fondamentaux du premier degré, lorsque l'enseignement de langues vivantes relève de la responsabilité du maître de classe. Or cela suppose qu'il possède une compétence linguistique minimale, pour s'approprier la discipline et l'intégrer au mieux au travail de la classe.

Plusieurs mesures tentent de prendre en compte cette nouvelle corde à l'arc de la polyvalence des actuels et futurs professeurs des écoles afin que ceux-ci puissent, à terme, assurer un enseignement désormais intégré aux obligations scolaires :

- **renforcement de la dimension linguistique au sein des IUFM : création en 2002 d'une formation à dominante « langue vivante »** mais qui,

¹³ Voir le rapport remis en 1998 à la Commission européenne, « *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats et à quelles conditions ?* », dont le linguiste Michel Candelier est co-auteur.

n'étant qu'optionnelle, ne concerne qu'un nombre trop restreint de stagiaires (à l'IUFM de Bretagne, en 2002, 87 stagiaires l'ont choisie, soit 18,5 % des effectifs) ; **mise à disposition d'assistants étrangers** permettant de proposer des enseignements complémentaires de perfectionnement linguistique, dans le cadre d'ateliers de conversation ;

- création d'une **option langue vivante pour le Certificat aux fonctions d'instituteur et professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)**, pour renforcer la formation continue, en parallèle du plan pluriannuel de formation élaboré dans chaque département ;

- enfin, des outils sont placés à la disposition des maîtres, notamment le site internet de la Desco, Eduscol, qui met en ligne des outils et recommandations pédagogiques, et le site Prim'langues.

PRIM'LANGUES

Mis en place et piloté par le CIEP à la demande du ministère de l'éducation, lancé officiellement le 5 septembre 2002, « Prim'langues » constitue le site portail d'accompagnement des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Conçu comme une ressource pour accompagner le plan de généralisation des langues à l'école, le site a une vocation multiple d'information sur l'actualité des langues (textes officiels, programmes, publications...), de centre de documentation (proposition de séquences pédagogiques validées par les corps d'inspection...), et d'outil de dialogue et de questionnement (forum, foire aux questions). Sont proposés des outils pour l'évaluation, mais aussi un guide pour l'international, destiné à faciliter et encourager l'établissement de liens et de dialogues avec une classe étrangère et l'organisation d'échanges. Autant de ressources nécessaires à promouvoir et développer de façon plus active auprès des personnels concernés, pour enrichir l'enseignement des langues à l'école.

Ces efforts ont certes produit quelques résultats : **en 2002, 68 % des personnels chargés de l'enseignement des langues sont des professeurs des écoles** (soit 23 300 enseignants du 1^{er} degré du secteur public), contre 54 % il y a deux ans. Les sortants d'IUFM habilités à enseigner une langue sont, en 2002, en progression de 41 % par rapport à l'année scolaire 2000-2001.

(2) Mais des avancées encore partielles...

Toutefois, il est regrettable de constater que l'annonce selon laquelle, à compter de la rentrée 2003, tous les **candidats aux concours de recrutement des professeurs des écoles devraient être titulaires d'un certificat en langue**¹⁴ soit restée lettre morte... Alors que les langues font désormais partie intégrante des programmes scolaires, il est pourtant essentiel que le niveau de compétence en langues constitue un pré-requis et un critère

¹⁴ Niveau 2 du certificat de langues de l'enseignement supérieur-CLES, niveau 3 du diplôme de compétences en langue, ou un certificat équivalent.

de sélection à l'entrée en IUFM ou au **concours externe de recrutement des professeurs des écoles (pour lequel, si une épreuve de langue est proposée, elle n'est qu'optionnelle)**.

Enfin, si les stagiaires y sont incités, les **possibilités réelles d'accomplir un stage à l'étranger sont limitées** en raison de contraintes financières et de disponibilité des stagiaires.

(3) Quel vivier de compétences pour diversifier les langues à l'école ?

De par le profil linguistique général des étudiants, les **professeurs des écoles compétents dans une langue le sont en très grande majorité en anglais**. A l'IUFM de Bretagne, parmi les stagiaires de la « dominante langues », 76 ont étudié l'anglais contre seulement 6 l'espagnol et 2 l'allemand. C'est pourquoi **les efforts en terme de formation ne sauraient négliger les langues rares**.

De plus, les maîtres compétents dans d'autres langues devraient être incités à les enseigner, en se voyant proposer des « **postes fléchés** » garantissant une continuité des apprentissages pour les élèves. C'est un réel gâchis que les compétences de professeurs des écoles maîtrisant l'italien ou le portugais par exemple ne puissent être exploitées, dès lors que le collège du secteur ne propose pas l'apprentissage de ces langues en LV1...

En outre, le recours aux **professeurs de langues vivantes du second degré en sous-service** devrait être favorisé, pour élargir l'offre dans les écoles et alimenter un vivier plus nombreux en langues rares au collège. Or le développement de leur intervention au primaire se heurte à des rigidités statutaires entre les corps et à l'opposition de certains recteurs, cette possibilité étant limitée dans les textes officiels aux heures supplémentaires.

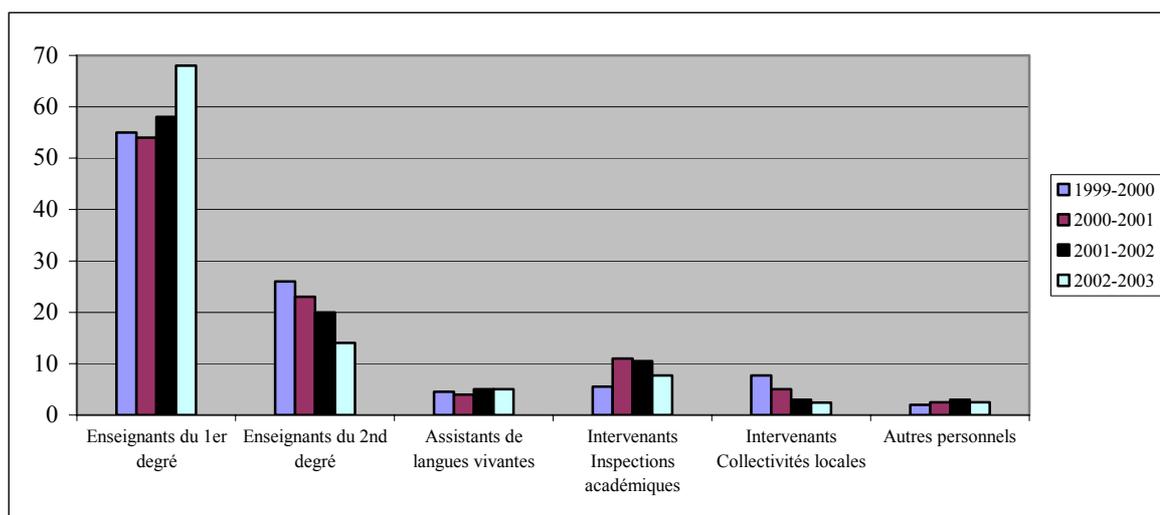
Enfin, votre rapporteur serait très favorable à un **recours plus fréquent à des locuteurs natifs**, en présence du maître de classe, pour offrir aux enfants **l'opportunité d'un contact direct avec une langue et une culture différentes**, et ouvrir le choix de langues proposées dans les écoles primaires. Il s'agit toutefois d'une ressource précieuse, mais coûteuse¹⁵, et qui doit être strictement encadrée. A ce titre, la **réforme de la procédure d'habilitation** destinée à la vérification des compétences des intervenants extérieurs¹⁶ doit permettre, par une harmonisation de niveaux d'exigence au niveau national, de s'assurer de la qualité des personnels recrutés.

¹⁵ Notons que l'enveloppe budgétaire attribuée aux inspections d'académie pour recruter des intervenants extérieurs atteint 16,3 millions d'euros pour 2002, ce qui correspond à une augmentation de 68 % par rapport à la loi de finances pour 2001 ; s'y ajoute une participation des collectivités territoriales, pour diversifier et compléter ce vivier.

¹⁶ Circulaire n° 2001-222 du 29 octobre 2001, Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, BO n° 41 du 8 novembre 2001.

On rappellera que le linguiste Claude Hagège suggère quant à lui l'apprentissage simultané de deux langues étrangères dès l'école primaire (dans la mesure où, à partir de onze ans l'enfant a de moins en moins de facilités pour apprendre la phonétique étrangère), ce qui, en l'état actuel, semble hors de portée.

ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES PERSONNELS DE 1999-2000 À 2002-2003 SECTEUR PUBLIC (EN %)



2. Le choix majoritaire de l'anglais

Les inquiétudes que formulait la mission d'information en 1995 à l'égard des risques d'effets pervers de la politique d'apprentissage précoce des langues vivantes, à savoir **le prolongement et la consolidation du « tunnel du tout anglais »**, se sont vues confirmées, en dépit des harangues du ministère précédent à faire de la diversification le pendant de la généralisation des langues à l'école.

a) Un état des lieux décevant

(1) L'anglais : une domination consolidée

Plus de dix ans après le premier bilan de l'EILE établi par l'Inspecteur général Jean Favard en décembre 1992, lequel soulignait que « *l'expérimentation n'a pas permis de progresser dans la diversification de l'offre des langues enseignées* », le constat reste toujours insatisfaisant, même si la part des autres langues reste plus élevée à l'école qu'en 6^{ème}.

En 1995, les effectifs se répartissaient comme suit :

Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères
16	77	0,9	3	2,1	0,3	0,1	0,7

Si le Bulletin officiel décline les programmes de langues vivantes à l'école primaire en 8 langues étrangères (chinois, russe, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe) et en langues régionales (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc), ce large éventail théorique contraste avec la réalité : **à la rentrée 2002, l'anglais est étudié dans 78,6 % des classes de cycle III (soit 82 % des élèves) dans le secteur public, et 89 % des classes (90 % des élèves) dans le secteur privé.**

L'allemand s'affaiblit d'année en année : dans le public, 16,4 % des classes de cycle III (13,5 % des élèves) l'étudient en 2002, contre 15 % l'année précédente ; dans le privé, l'allemand est implanté dans moins de 8 % des classes, contre 11 % en 2001.

Quant aux autres langues, leur part est minime :

Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères	Langues régionales
16,40 %	78,57 %	0,06 %	2,23 %	1,32 %	0,25 %	0,03 %	0,22 %	0,92 %

(Répartition des groupes d'élèves du cycle III de l'école primaire selon la langue étudiée à la rentrée 2002 - France métropolitaine + DOM - Public) - Source : DESCO

(2) L'« appel de la frontière » : des traductions limitées

La prépondérance de l'anglais est écrasante dans l'ensemble des académies : plus de 90 % des effectifs l'étudient dans 29 départements, contre 24 en 2001. Si la répartition des autres langues est généralement liée à la situation géographique, cette influence reste bien fragile pour contrebalancer la part dominante de l'anglais :

- si l'allemand conserve encore sa place de leader dans l'académie de Strasbourg (plus de 95 % des effectifs), il se maintient plus difficilement à Nancy-Metz (47,3 %, derrière l'anglais, 51,5 %), ou à Besançon (23,5 %) ;

- la proximité de la péninsule ibérique n'attire que 15 % d'hispanisants dans l'académie de Toulouse, environ 8 % à Bordeaux ou Montpellier, l'effet ne se prolongeant pas jusqu'à susciter un intérêt pour le portugais ;

- 6 % seulement des CM apprennent l'italien dans l'académie de Grenoble, et 8 % dans l'académie de Nice : mais l'écart existant entre les départements des Alpes-Maritimes (où 16,2 % des élèves étudient l'italien) et celui du Var (seulement 1,9 % des élèves) révèle combien l'effet proximité reste précaire et soumis à des engagements de personnalités locales variables d'un département à l'autre ;

- seuls 2 % des élèves optent pour le Néerlandais dans l'académie de Lille, la seule à proposer cet enseignement à l'école primaire ;

- quant aux langues régionales, leur part reste faible, excepté en Corse, en Bretagne ou dans l'académie de Bordeaux (basque ou occitan).

**RÉPARTITION DES CLASSES DE COURS MOYEN PAR LANGUE ENSEIGNÉE
SECTEUR PUBLIC (EN %) - 2001/2002**

ACADEMIES	allemand	anglais	arabe	espagnol	italien	portugais	autres langues étrangères	langues vivantes régionales
AIX-MARSEILLE	6,4	90,2	-	0,9	1,5	0,04	-	1,0
AMIENS	17,9	81,9	-	0,1	-	0,05	-	-
BESANÇON	23,5	76,0	-	0,5	-	-	-	-
BORDEAUX	4,5	75,9	-	8,1	0,03	0,2	0,05	11,2
CAEN	5,4	94,6	-	-	-	-	-	-
CLERMONT-FERRAND	14,7	82,5	-	0,6	0,2	-	-	2,0
CORSE	0,2	41,7	0,6	0,2	8,0	-	-	49,3
CRETEIL	24,4	73,1	-	1,2	1,0	0,3	0,03	-
DIJON	18,7	81,2	-	-	0,1	-	-	-
GRENOBLE	6,7	87,0	0,04	0,2	5,9	0,1	-	-
LILLE	22,5	74,8	0,04	0,3	0,1	0,3	2,0	-
LIMOGES	5,0	95,0	-	-	-	-	-	-
LYON	15,4	76,9	-	3,0	4,4	0,3	-	-
MONTPELLIER	11,3	77,6	0,3	8,9	0,2	-	-	1,7
NANCY-METZ	47,3	51,5	-	0,2	0,9	-	0,1	-
NANTES	14,7	84,8	0,1	0,3	-	-	0,1	-
NICE	7,1	82,8	-	1,0	8,3	-	-	0,8
ORLEANS-TOURS	11,9	87,3	-	0,8	-	-	-	-
PARIS	21,6	67,4	1,2	2,2	5,5	2,1	-	-
POITIERS	4,2	95,6	-	0,2	-	-	-	-
REIMS	21,2	78,8	-	0,03	-	-	-	-
RENNES	10,0	86,5	-	0,05	-	-	-	3,4
ROUEN	8,8	91,1	-	0,1	-	-	0,05	-
STRASBOURG	95,4	4,4	-	-	-	0,2	-	-
TOULOUSE	4,8	77,9	-	15,8	0,04	-	-	1,5
VERSAILLES	22,7	76,9	-	0,2	0,04	0,04	0,1	-
FRANCE MÉTROPOLITAINE	19,1	76,0	0,05	1,9	1,1	0,1	0,2	1,5
GUADELOUPE	-	92,5	-	7,5	-	-	-	-
MARTINIQUE	0,8	95,0	-	4,0	-	-	-	0,2
GUYANE	4,2	87,4	-	0,9	-	6,6	-	0,9
LA REUNION	5,9	92,4	-	1,8	-	-	-	-
TOTAL FRANCE	18,6	76,4	0,05	2,0	1,1	0,2	0,2	1,5

NB : les tirets (-) signifient que la langue vivante concernée n'est pas enseignée en cours moyen dans l'académie correspondante.
Source : enquête DESCO auprès des inspections académiques (décembre 2001).

b) *L'école, terreau de la diversification : un objectif à contre-courant ?*

Alors que, comme l'affirme le linguiste Michel Candelier, « l'opinion publique a rendu l'anglais obligatoire », des hésitations récurrentes, source de confusion, démontrent que le débat « Ecole du tout anglais ou de la diversification ? » n'est pas encore définitivement tranché. C'est pourquoi un message politique clair et déterminé en faveur de l'objectif de diversification dès l'école primaire, dont les enjeux ne sont pas forcément perçus par l'opinion publique, serait un signal fort...

(1) La tentation rémanente de l'anglais obligatoire à l'école

En déclarant en 1997, lors de l'université d'été du PS à la Rochelle, « *l'anglais plus le Minitel plus l'ordinateur, c'est pour le futur comme lire, écrire et compter* », et que dès lors **il ne fallait plus compter l'anglais comme une langue étrangère**¹⁷, le ministre Claude Allègre avait d'ores et déjà laissé planer une forte ambiguïté sur ses intentions, formellement démenties par la suite, de rendre l'apprentissage de l'anglais obligatoire dès l'école primaire.

De fait, **l'anglais est imposé à l'école comme première langue obligatoire dans huit pays européens** (Danemark, Grèce, Pays-Bas, Suède, Liechtenstein, Norvège, Chypre, Lettonie).

Aussi, les tentations sont grandes pour aligner la France sur ses partenaires : face à l'échec sur le terrain de la politique de diversification des langues étrangères à l'école, qui impose des contraintes matérielles et gestionnaires, il faudrait (et ce serait même pour certains chose faite) renoncer à cette orientation. Les efforts en matière d'ouverture de l'offre de langues seraient ainsi concentrés au niveau du secondaire, sur les deuxième et troisième langues. Dans une interview publiée dans *Die Zeit*, le ministre Luc Ferry n'affirmait-il pas en effet : « *Il faut considérer l'anglais comme une langue à part. Une possibilité : on apprend l'anglais à l'école primaire et on passe à deux autres langues dans le secondaire* » ?

(2) Les enjeux majeurs de la diversification linguistique à l'école primaire

Il semble pourtant **essentiel de maintenir l'objectif de diversification des langues enseignées en parallèle de la généralisation de l'apprentissage précoce**, même s'il s'inscrit à contre-courant des inclinations spontanées de la demande sociale, qui tend à plébisciter le plus tôt possible dans la scolarité l'étude de l'anglais.

¹⁷ *Le Figaro*, 13 novembre 1997.

S'inspirant des **recommandations du linguiste Claude Hagège**, lequel déclarait, en 1997, devant la commission des affaires étrangères de l'Assemblée nationale, lors de manifestations de sensibilisations sur le multilinguisme, que « *L'introduction de l'anglais en primaire ménagerait une sorte de tunnel extrêmement redoutable qui aboutirait à la précarisation, à l'extinction à longue échéance des grandes langues européennes* », le ministre Jack Lang n'hésite pas à déclarer, face aux inspecteurs de l'éducation nationale des académies de Lille, Amiens et Rouen réunis à Paris le 24 janvier 2001 : « *Si j'étais dictateur, j'interdirais l'anglais en primaire* ».

Sans céder à des penchants extrêmes, il faut souligner que **les enjeux sont en effet capitaux** :

- il s'agit de briser dès son origine la spirale du monolinguisme : l'expérience prouve en effet que le choix de l'anglais au primaire n'incite pas à une diversification ultérieure, l'éventail des langues étudiées au collège et au lycée se resserrant au fil que progresse l'apprentissage précoce...

- en outre, il s'agit d'épargner l'école pour ne pas en faire le sanctuaire de l'uniformisation anglophone qui environne déjà les enfants dans les médias ; c'est pourquoi les **programmes européens d'« éveil aux langues »**, comme Evlang, promeuvent l'école comme le lieu privilégié d'une sensibilisation à la diversité culturelle et linguistique, en vue de susciter dès le plus jeune âge une appétence pour les langues et une ouverture à l'altérité ;

- enfin, si le statut particulier de l'anglais en fait certes un outil de communication indispensable, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille imposer son étude en première langue : **l'anglais est assez incontournable pour que chaque élève le rencontre au cours de sa scolarité**. Il ne doit pas s'ériger dès l'école en alternative à une éducation plurilingue et brider toute ouverture future sur la pluralité linguistique et culturelle. Par ailleurs, en érigeant l'anglais obligatoire à l'école, la France enverrait un signal négatif d'abandon de toute volonté de promouvoir la diversité des langues et des cultures face à l'emprise grandissante de la culture anglo-saxonne...

(3) Une politique devenue peu crédible : l'absence d'information des familles, une lacune majeure de l'éducation nationale

Affirmer le principe de la liberté de choix des familles suppose qu'en contrepartie leur décision soit éclairée par une information claire et objective sur les enjeux de l'apprentissage des différentes langues.

Or, **aucune campagne de sensibilisation des familles n'est mise en place au niveau national par l'éducation nationale**.

Pourtant, en mars-avril 2002, une brochure réalisée en relation avec l'ONISEP avait été éditée, sous la forme d'une maquette qui devait être

actualisée par chaque inspection académique selon la carte locale des langues. Intitulée « *Un atout pour nos enfants : les langues vivantes* », elle devait servir de support pour l'information des familles des élèves de CE2. Toutefois, au gré des changements ministériels ou autres aléas, elle n'a jamais été diffusée...

Aussi, cette tâche de sensibilisation est laissée au gré de l'enthousiasme et de l'engagement des acteurs locaux, recteurs, chefs d'établissements, professeurs de langues, associations, etc., qui viennent « recruter » des élèves pour combler les effectifs des langues les plus sinistrées, en organisant des réunions de présentation dans les écoles et les collèges, afin d'orienter le choix des familles et susciter l'intérêt et la curiosité des élèves envers des langues trop souvent méconnues. De telles manifestations ponctuelles s'avèrent payantes :

- à La Réunion, l'allemand, certes perçue comme la « langue de l'Europe », alors que l'anglais y a l'image de « langue de l'Afrique » connaît un succès non négligeable, qui tient en particulier à l'action des professeurs, qui ont créé un club culturel, organisent des manifestations, et font aussi en sorte que tous les élèves germanistes participent à un échange ;

- l'opération baptisée « **Deutschmobil** », mise en place en 2001 à la suite des recommandations de Mayence, dans le cadre de la coopération franco-allemande, vise à lutter contre la désaffection de l'allemand¹⁸. A l'initiative des Maisons franco-allemandes et en partenariat avec les académies, des lectrices sillonnent les routes de France et viennent faire la promotion de l'allemand dans les écoles et collèges, et auprès des parents d'élèves. Cela se traduit par un certain succès : dans les établissements visités, les effectifs auraient augmenté en moyenne de 25 % pour les élèves de LV1, et de 50 % en LV2.

Des opérations et initiatives de ce type, qui gagneraient en portée si elles étaient relayées au niveau national, prouvent combien **il est primordial d'accompagner les familles dans leur choix de langues et de créer un lien entre la famille et l'école sur ces questions**. Cela contribuerait en outre à redonner une crédibilité au défi de la diversification à l'école.

c) Le « tunnel de l'anglais » commence à l'école

(1) Une offre restreinte par l'objectif de continuité avec le collège : l'enjeu de la carte des langues

S'il existe quelques exceptions (voir encart), la gestion de l'articulation entre l'école primaire et le collège, dans le cadre de la carte

¹⁸ L'opération équivalente en Allemagne, pour la promotion du français, « *France-Mobil* », a été présentée par l'ambassade de France lors du sommet franco-allemand de Schwerin, le 30 juillet 2002.

académique des langues, conduit le plus souvent à restreindre l'offre de langues en primaire. En effet, **en vertu de l'objectif de continuité des apprentissages, le choix des langues en primaire dépend de l'offre proposée en LV1 dans le collège du secteur**¹⁹.

**UN EXEMPLE DE GESTION AMBITIEUSE DE LA TRANSITION
ENTRE ÉCOLE ET COLLÈGE**

La circulaire adressée par l'Inspecteur d'académie de Seine-Maritime aux IEN pour l'organisation de l'enseignement de langues vivantes à l'école élémentaire à la rentrée 2003 démontre une volonté résolue de diversifier l'offre de langues dès l'école primaire :

« Il conviendra donc de **ne plus limiter exclusivement l'enseignement d'une langue vivante à la LV1 enseignée dans le collège du secteur** de recrutement auquel une école appartient, mais de faire l'offre la plus large possible. La poursuite de l'étude de ces langues vivantes en 6^{ème} sera ensuite organisée par l'ouverture des langues vivantes concernées dans le collège du secteur, si le nombre d'élèves le justifie », le seuil minimal étant fixé très bas, à 5 élèves, et susceptible de dérogation...

Sont en outre envisagés des **regroupements** d'élèves entre écoles, chaque fois que nécessaire, un partenariat entre écoles, collèges et collectivités locales devant se mettre en place pour répondre à toute difficulté d'organisation....

Dès lors, sur le terrain, la diversification est perçue comme une contrainte. Aussi, prôner la généralisation de l'anglais à l'école apparaît souvent comme une solution de facilité.

Dans l'académie de Rennes, la carte des langues élaborée a conduit à progresser dans la disparition de l'allemand dans de larges pans du centre Bretagne : seul l'anglais a été proposé à l'entrée au CE2 dans les départements d'Ille-et-Vilaine et du Morbihan.

S'enclenche dès lors entre l'école et le collège un véritable cercle vicieux, le choix des langues étudiées en primaire se répercutant directement sur le vivier potentiel des futurs effectifs de LV1 au collège... L'accélération de la chute de l'allemand en LV1 en 6^{ème} (de 11 % en 1995-1996 à 8 % en 2001-2002) en est un exemple éloquent. Dans l'académie de Rennes, le résultat est sans appel : le nombre de pôles d'allemand a été réduit à 25 sur les 140 sections de 6^{ème}.

Or, quand un choix existe, d'autres langues peuvent parvenir à se frayer un chemin : selon une enquête réalisée par la DESCO, si seuls 11 % des classes de CM1 proposaient en 2002 un choix entre l'anglais et l'allemand, il est plutôt encourageant de noter que 20 % des élèves ont, dans ce cas, choisi l'allemand.

¹⁹ Depuis la circulaire de 1999, il est établi que : « Le choix de la langue vivante étudiée au cours moyen est effectué par les parents qui se déterminent en fonction des langues vivantes proposées en sixième dans le collège du secteur. Seront donc offertes au niveau du cours moyen les langues vivantes existant en sixième et demandées par un nombre suffisant de parents ».

(2) L'introduction d'une seconde langue dès l'entrée au collège : un espoir pour la diversification ?

Si la mesure a vocation à être généralisée en 2005, en parallèle de l'achèvement de la généralisation des langues à l'école, l'introduction de l'apprentissage d'une seconde langue dès la 6^{ème} par le ministre Jack Lang, répond dans un premier temps à un objectif de diversification : **à la rentrée 2002, l'expérimentation s'est concentrée sur les élèves ayant étudié une langue autre que l'anglais à l'école.**

Il s'agit de promouvoir l'ouverture de l'offre de langues et d'inciter les familles à se porter vers un choix autre que l'anglais, en garantissant, d'une part, la continuité des apprentissages au collège et en les assurant, d'autre part, que leur enfant étudiera l'anglais assez tôt dans sa scolarité.

Les premiers résultats se sont ainsi avérés assez encourageants : l'enseignement d'allemand, cible prioritaire du dispositif, a connu une hausse de 2 à 3 % dans les académies concernées.

Toutefois, cette mesure peut également servir de **levier pour l'enseignement d'autres langues** : certains collèges proposent des couplages italien + anglais, arabe + anglais, ou encore espagnol + anglais (dans l'académie de Reims par exemple).

De fait, afin d'enrayer dès l'école le phénomène conduisant à une uniformisation linguistique rampante, il est **impératif de veiller à la continuité des apprentissages dans un objectif de diversification, en maintenant la diversité de l'offre de langues au niveau de l'entrée au collège, et en créant des vocations pour les langues dépeuplées dès l'école primaire.** Cela passe par un **renforcement et une extension de l'apprentissage d'une deuxième langue dès l'entrée au collège.** **L'élaboration de la carte académique des langues doit en outre servir de cadre global pour l'organisation d'une articulation cohérente entre les niveaux,** alors que dans certaines académies la gestion de l'offre se fait de façon séparée dans les premier et second degrés.

B. LES LANGUES DANS LE SECOND DEGRÉ : UNE HOMOGÉNÉISATION CROISSANTE DES PROFILS LINGUISTIQUES

Dans le sens des recommandations conjointes du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, les mesures récentes destinées à développer l'enseignement des langues vivantes dans le second degré ont répondu à l'objectif d'amener tous les élèves à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères à la fin de leur scolarité. Toutefois les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes : l'objectif de diversification se heurte à des tendances fortes ainsi qu'à une organisation inadaptée et rigide du paysage éducatif.

1. Une standardisation linguistique consolidée

La tendance lourde que relevait le précédent rapport n'a pas été ébranlée : **les établissements scolaires se mettent à l'heure de l'anglais et de l'espagnol et la palette des langues enseignées se restreint.** Face à un tel **déséquilibre**, qui repose sur une absence d'information sur les différentes langues, de grandes langues risquent de péricliter dans notre pays.

a) Deux langues pour tous, une généralisation encore partielle

(1) Deux langues dès l'entrée au collège : un objectif compromis

L'introduction d'une seconde langue dès l'entrée au collège pour tous les élèves, conjuguée avec l'apprentissage précoce d'une première langue vivante dès cinq ans, constitue la clé de voûte du plan Lang de développement de l'enseignement des langues vivantes : « *Dès 2005, tous les enfants du pays apprendront au collège, en classe de 6^{ème}, deux langues étrangères* ».

Dans un premier temps, **dès la rentrée 2002, l'expérimentation se concentre sur les élèves qui ont étudié une langue autre que l'anglais à l'école primaire**, pour répondre à l'objectif de diversification : en 2002-2003, 22 906 élèves de 6^{ème} et 18 350 élèves de 5^{ème} apprennent ainsi une deuxième langue, dans plus de 900 collèges de France métropolitaine et des DOM.

Toutefois, **l'objectif de généralisation semble aujourd'hui compromis**, tant par le décalage du calendrier de la généralisation des langues au primaire que par un manque de moyens et d'impulsion en ce sens. La circulaire de préparation de la rentrée 2003 se contente en effet de préciser que « *l'expérience d'anticipation d'une seconde langue vivante (en 6^{ème} ou en 5^{ème}) avec un horaire hebdomadaire de deux heures sera développée à l'attention particulière des élèves n'ayant pas étudié l'anglais à l'école primaire* ».

Si notre pays affirmait avec vigueur « L'Europe de demain, c'est deux langues apprises dès le plus jeune âge »²⁰, la France, en laissant cette mesure dans un relatif état d'abandon, ne se montre pas exemplaire...

²⁰ Manifeste en faveur du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, lancé à l'initiative de la France, qui a reçu en 2002 la signature de 350 personnalités scientifiques, artistiques, culturelles françaises et étrangères, ainsi que de personnalités politiques étrangères.

(2) Une ligne directrice : deux langues obligatoires

Si la quasi-totalité des élèves (plus de 99 %) étudient une première langue obligatoire, la part des élèves qui suivent un enseignement de LV2 a connu une progression régulière, pour atteindre aujourd'hui 77 % :

- depuis la rentrée 1998, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante est obligatoire pour tous les élèves de 4^{ème}, à raison de trois heures hebdomadaires. Toutefois, si cet enseignement se poursuit en classe de 3^{ème} à option LV2, il ne devient que facultatif, même si fortement recommandé, en classe de 3^{ème} à option technologie ; il en sera de même, dans le projet de nouvelle classe de 3^{ème} soumis à concertation en octobre 2003 pour les élèves qui opteront pour l'enseignement « Découverte professionnelle » ;

- de plus, alors qu'elle était jusque là facultative dans les séries ES et S, la LV2 est devenue obligatoire dans l'ensemble des filières de l'enseignement général, dans le cadre de la réforme des lycées, pour la classe de première depuis la rentrée 2000, et depuis la rentrée 2001 pour la classe de terminale ; en outre, un enseignement complémentaire de LV1 ou LV2 peut être proposé au titre de l'option obligatoire au choix en première et de l'enseignement de spécialité en terminale dans les séries L et ES.

(3) Les filières technologiques et professionnelles laissées de côté...

Il faut néanmoins regretter que l'introduction progressive de l'apprentissage obligatoire de deux langues vivantes ait laissé de côté les filières technologiques et professionnelles : en effet, la LV2 n'est obligatoire que pour la série STT, depuis 1993 ; dans toutes les autres séries technologiques, elle n'est qu'une option facultative.

Enfin, si la LV1 est enseignée à tous les élèves des lycées professionnels, l'étude d'une seconde langue vivante ne les concerne pas tous : elle n'est obligatoire, en principe, que pour ceux des classes de baccalauréat professionnels et de certains BEP et CAP du secteur tertiaire et de l'hôtellerie.

Ainsi, seuls **9,5 % des élèves de second cycle professionnel étudiaient deux langues à la rentrée 2001**, même si ces effectifs sont en progression régulière.

**POURCENTAGE D'ÉLÈVES ÉTUDIANT UNE DEUXIÈME LANGUE VIVANTE
France métropolitaine – public + privé**

	1990-91	1995-96	1997-98	2001-2002
4 ^e et 3 ^e	87,5	88,9	89,5	94
2 nd cycle professionnel	3	5,1	7,2	9,5
2 nd cycle général et technologique	78,9	85,0	85,1	89,8
Ensemble	68,1	72,1	72,2	77

b) Le tropisme vers le choix « anglais LV1 – espagnol LV2 »

(1) Le couple anglais - espagnol dominant

La volonté affichée de diversifier les langues enseignées a conduit dans le second degré à de bien piètres résultats : dans les faits, l'hégémonie de l'anglais et de l'espagnol se renforce, et la part laissée aux autres langues reste négligeable :

- **de dominant, l'anglais est en passe de devenir hégémonique** : 97 % des élèves l'étudient en LV1 ou LV2 ; le poids de l'anglais est particulièrement écrasant **en LV1** : il concerne **plus de 90 %** des collégiens, et près de 89 % des élèves de lycées d'enseignement général ;

- **l'espagnol consolide d'année en année sa position de LV2 majoritaire** : 62 % des lycéens des filières générales et technologiques optent en faveur de l'espagnol, et près de **70 % des collégiens**, ce qui laisse présager un renforcement de la tendance dans les années à venir ;

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE SIXIÈME SELON LA PREMIÈRE LANGUE ÉTUDIÉE (EN %)
(France métropolitaine – Public + Privé)**

	1990-91	1995-96	1999-2000	2001-2002
Anglais	86,1	88,1	89,7	90,5
Allemand	12,7	11,0	9,4	8,7
Espagnol	0,8	0,7	0,7	0,7
Italien	0,1	Σ	Σ	0,1
Autres langues	0,3	0,2	0,2	0,2

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME SELON LA DEUXIÈME LANGUE ÉTUDIÉE
(France métropolitaine – Public + Privé)**

	1990-91	1995-96	1999-00	2001-2002
Allemand	27	20,1	15,4	13,6
Anglais	16	13,4	10,8	9,6
Espagnol	52	59,3	66,3	69,1
Italien	6	6,9	6,9	7

- la tendance est encore plus marquée dans les lycées professionnels, où le choix de l'anglais en première, et souvent unique, langue est presque unanime (95 % environ des effectifs) ; quant aux élèves qui étudient une seconde langue, ils se tournent encore plus massivement vers l'espagnol (74 %)...

**RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN LV1 À LA RENTRÉE 2002 (EN %)
France métropolitaine + DOM - Public+Privé**

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères
Collèges	8,75	90,38	0,02	0,7	0,06	0,01	0,06	0,02
Lycées d'enseignement général et technologique	10,41	88,57	0,02	0,72	0,07	0,02	0,09	0,1
Lycées professionnels	2,97	94,95	-	1,91	0,12	-	-	0,05

**RÉPARTITION DES EFFECTIFS EN LV2 À LA RENTRÉE 2002 (EN %)
France métropolitaine + DOM – Public + Privé**

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères
Collèges	13,15	9,44	0,1	69,83	7,01	0,11	0,12	0,24
Lycées d'enseignement général et technologique	19,93	12,16	0,12	61,88	5,39	0,07	0,2	0,25
Lycées professionnels	13,46	7,26	-	73,93	4,61	-	-	0,74

A en faire oublier qu'un nombre pléthorique de langues peut officiellement être proposé : un bel effet d'affichage, qui ne suffit pas pour que la France fasse exception en Europe à la prédominance de l'anglais.

UNE OFFRE THÉORIQUE DE LANGUES VIVANTES *A PRIORI* EXEMPLAIRE EN EUROPE

Les programmes officiels se déclinent dans un éventail très large de langues susceptibles d'être proposées aux élèves dans les collèges et lycées :

- en LV1, les élèves peuvent théoriquement porter leur choix sur non moins de 12 langues étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu moderne, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, russe) ;

- pour la LV2, s'ajoutent à cette liste le turc et une dizaine de langues régionales (basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, langues mélanésiennes, langues régionales d'Alsace, langues régionales des pays mosellans, occitan-langue d'oc, tahitien) ;

- en outre, 44 langues peuvent être présentées au baccalauréat ...

La France apparaît ainsi exemplaire en Europe et fait figure d'exception. En effet, l'enquête Eurydice sur « L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe », réalisée en 2001, révèle que dans la majorité des pays, l'éventail des langues proposées en LV1 ou LV2 est assez restreint, à six langues en général. Seul le Royaume-Uni dépasse la France et propose un choix de 19 langues pour la première langue obligatoire...

Mais cela semble être beaucoup de bruit pour rien... Le rapport Eurydice souligne **qu'il ne suffit pas de proposer un large éventail de langues pour élargir la palette des langues effectivement enseignées** : « Une offre plus étendue de langues n'implique pas forcément une plus grande diversité dans l'enseignement des langues ».

(2) Un choix figé par des représentations bien ancrées

Le choix dominant pour l'anglais et l'espagnol est porté par la conviction que ce bagage est le meilleur passeport pour circuler et se faire comprendre dans une large partie du monde : les élèves et leurs familles y trouvent un équilibre, dans leur perception des langues, entre une « langue de communication », l'anglais, qui jouit de l'étiquette de « langue internationale », et une « langue de loisir », l'espagnol, autrement dit entre une « langue utile » et une « langue facile ».

D'autres préjugés tenaces contribuent à figer ce choix :

- **l'opposition entre « langue facile » et « langue difficile »** profite à l'espagnol en LV2 et à l'italien en LV3, du fait des consonances voisines entre langues latines, mais détourne de l'apprentissage de langues à sonorités gutturales, comme l'allemand ou le russe... La réputation de langue élitiste s'est en effet retournée contre l'allemand, dès lors que la politique consistant à casser tout effet de « filière » en créant des classes hétérogènes ne garantit plus que le choix de l'allemand soit une stratégie pour « être dans une bonne classe » ;

- **l'image renvoyée par le pays** est également un critère déterminant : si cela est un handicap pour l'allemand ou le russe, pays perçus à tort comme peu dynamiques sur le plan culturel, il est incontestable et incontesté que la

montée en puissance de l'espagnol est portée par le succès de la vague « latino » et l'« effet Costa del Sol »... ; en outre, l'exotisme joue pour le relatif essor du chinois ou du japonais, même si leur part reste minime.

Ces représentations sociales jouent ainsi le plus souvent au détriment des langues les moins connues, et contribuent à figer les choix linguistiques. Or elles sont souvent **en inadéquation avec l'importance réelle des langues concernées**. Si le ministre Jack Lang déclarait en mars 2001, déplorant la « *faiblesse statistique de la demande d'apprentissage de langues dont nous savons tous l'importance dans les échanges culturels et économiques avec notre pays ou pour les relations internationales* », que « *le rôle de l'éducation nationale est précisément d'éclairer la demande des usagers de l'école pour les aider à adapter leur demande de formation aux enjeux de l'avenir* », **il n'existe aucune campagne nationale d'information et de sensibilisation de la population aux enjeux de la diversification**. Or cette bataille ne se gagne que si l'opinion publique est gagnée à la cause du plurilinguisme, et que les enjeux liés à la maîtrise de plusieurs langues sont clairement explicités.

Il s'agit de guider la demande sociale dans l'élaboration de parcours de langues répondant à une **stratégie de distinction, afin d'éviter qu'elle ne se reporte sur des « stratégies de sécurité »**, c'est-à-dire le choix majoritaire anglais-espagnol. Cela revient à **restaurer une image plus authentique des langues, pour conduire à un rééquilibrage dans les choix de langues**.

Certaines académies tentent de remédier à cette lacune : en support de sa politique linguistique ambitieuse, l'académie de Lille diffuse une brochure réalisée en partenariat avec l'ONISEP, « *Quelle langue choisir ?* », qui présente les intérêts et enjeux économiques, culturels et géopolitiques des 12 langues proposées dans l'académie, et leurs principales caractéristiques linguistiques, afin de susciter des vocations et briser quelques idées reçues...

c) Une part de plus en plus réduite pour les autres langues

Il est significatif de constater, pour mesurer la part de diversification dans l'enseignement des langues, que seuls quelques 13 000 élèves de collèges et lycées publics et privés, soit 2,32 % des effectifs du second degré, apprennent une première langue autre que l'anglais, l'allemand, ou l'espagnol.

(1) Des évolutions contrastées selon les langues

- L'évolution la plus préoccupante concerne **l'érosion continue des effectifs d'allemand**. La langue de Goethe n'est choisie que par moins de 9 % des collégiens en LV1, 13% en LV2 ; dans les lycées d'enseignement général et technologique, ils sont 10 % à l'étudier en LV1, à peine 20 % en LV2, alors qu'ils étaient 13,5% et 29 % en 1995 ; dans le second cycle professionnel, seuls 13 % étudient l'allemand en LV2, contre 17% en 1995 ;

- Si l'italien résiste à la pression hispanisante, avec des effectifs en hausse légère depuis 5 ans, cette augmentation se concentre sur un nombre limité d'académies du Sud-est (Grenoble notamment), celles où la langue est déjà fortement présente ;

- En outre, la **situation du russe** s'est particulièrement dégradée, même si elle reste la 5^{ème} langue étudiée, très loin derrière l'italien : en 10 ans, cette langue a perdu 54 % de ses effectifs (26 795 élèves en 1990-91). Paradoxe alors même que le pays s'ouvre sur l'Europe, que les demandes de contacts et d'échanges scolaires avec la France en particulier sont nombreux, et que l'Europe se prolonge à l'Est...

Si la rentrée 2001 (- 1,8 %) a marqué un temps d'arrêt dans un mouvement de baisse qui subissait ces dernières années une accélération très préoccupante (- 6 % en 1998, - 7 % en 1999, - 8 % en 2000), la baisse des effectifs se poursuit, principalement en LV2 et LV3 dont les sections, plus nombreuses et plus disséminées que celles de LV1, atteignent souvent le seuil critique de fermeture : plus de la moitié des sections de LV2 ont été fermées dans l'académie de Paris à la seule rentrée 1999.

Le russe est proposé en LV1 dans 52 collèges et 72 lycées publics (2 et 14 dans le privé), en LV2 dans 105 collèges et 180 lycées publics (15 et 54 dans le privé), en LV3 dans 211 lycées publics et 43 lycées privés.

A la rentrée 2001, les effectifs se répartissent comme suit :

	Enseignement public	Enseignement privé	CNED
LV1	3 395	18	1 ^{er} cycle : 254
LV2	3 833	683	2 ^e cycle : 858
LV3	4 784	686	
Total	12 012	1 457	

- les autres langues connaissent des évolutions variables, mais leur part reste négligeable : si les effectifs de chinois connaissent la plus forte hausse, le nombre d'élèves reste sans équivalent par rapport aux perspectives qu'offre cette langue de civilisation, la plus parlée dans le monde (20,4 % de la population mondiale, contre 11,3 % pour l'anglais)...

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DU 2ND DEGRÉ SELON LA LANGUE ETUDIÉE
(TOUS STATUTS DE LV CONFONDUS)**

	1995-1996	%	2000-2001	%	2002-2003	%	Evol 2000/03	Evol 1995/03
ALLEMAND	1 314 318	15,30	1 041 144	11,99	950 997	10,80	- 8,66 %	- 27,65 %
ANGLAIS	5 337 950	62,13	5 423 373	62,47	5 465 393	62,07	+ 0,77 %	+ 2,39 %
ESPAGNOL	1 663 329	19,36	1 924 262	22,16	2 073 760	23,55	+ 7,77 %	+ 24,68 %
ITALIEN	192 020	2,24	213 942	2,46	227 847	2,59	+ 6,50 %	+ 18,66 %
PORTUGAIS	10 639	0,12	9 642	0,11	10 158	0,12	+ 5,35 %	- 4,52 %
RUSSE	18 821	0,22	13 820	0,16	13 338	0,15	- 3,49 %	- 29,13 %
ARABE LITTERAL	6 342	0,07	6 053	0,07	6 492	0,07	+ 7,25 %	+ 2,36 %
CHINOIS	2 745	0,03	4 337	0,05	5 384	0,06	24,14 %	+ 96,14 %
HÉBREU MODERNE	5 747	0,07	6 969	0,08	6 521	0,07	- 6,43 %	+13,47 %
JAPONAIS	1 838	0,02	1 881	0,02	2 177	0,02	+ 15,74 %	+ 18,44 %
NÉERLANDAIS	720	0,01	985	0,01	1 008	0,01	+ 2,34 %	+ 40 %
POLONAIS	239	0,00	219	0,00	205	0,00	- 6,39 %	- 14,23 %
LANGUES REGIONALES	13 158	0,15	23 849	0,27	29 434	0,33	+ 23,42 %	+ 123,70 %
LANGUES PAR CORRESP.	11 308	0,13	8 956	0,10	9 781	0,11	+ 9,21 %	- 13,50 %
AUTRES LV	12 017	0,14	2 785	0,03	2 361	0,03	-15,22 %	-80,35 %
TOTAL LV	8 591 191	100	8 682 217	100	8 804 856	100	+ 1,41 %	+ 2,48 %

* France métropolitaine et DOM – Public + privé – Source : DPD 2003

(2) La LV3, en net recul, n'est plus une planche de salut pour les langues rares

Alors que la troisième langue pourrait porter des espoirs d'ouverture du panel de langues enseignées, les élèves étant à ce moment de leur scolarité plus désireux de se porter vers une stratégie de « distinction linguistique », les résultats concrets en terme de diversification sont décevants : une très nette majorité des élèves optent pour l'italien, et cette proportion connaît une forte croissance depuis le début des années 90 :

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE SELON LA TROISIÈME LANGUE ÉTUDIÉE (EN %)

France métropolitaine – public + privé

Langues	1980-81	1990-91	1995-96	1998-99	1999-00	2002-03
Allemand	18,1	18,2	12,8	8,7	7,4	5,7
Espagnol	39,9	36,8	35,6	30,1	29,5	25,3
Italien	23,8	29,8	38,1	43,3	45,1	49,3
Russe	12,4	7,6	5,6	6,1	5,7	6,2
Autres*	5,8	7,6	7,9	11,8	12,3	13,5

* Dont en 2002-03 : anglais : 0,15 % ; arabe : 2,42 % ; portugais : 3,42 % ; autres langues vivantes étrangères : 7,6 %

Par ailleurs, alors que cette option devrait être une planche de salut pour les langues rares, l'espagnol reste fortement représenté en LV3 et recrute encore près du quart des effectifs, malgré une diminution justifiée par la progression de cette langue en LV2.

De plus, **l'effritement des effectifs de LV3**, et les possibilités restreintes offertes aux élèves d'apprendre trois langues étrangères, font un sort bien précaire à toute diversification à ce niveau. L'objectif de plurilinguisme ne va pas en effet jusqu'à prendre appui sur l'essor de l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, alors qu'il existe quelques espoirs pour certaines langues de se frayer un chemin (notons que, si l'arabe LV1 et LV2 est en recul, sa part en LV3 augmente...). L'option LV3 reste marginale et marginalisée, et connaît un net recul ces dernières années :

- la possibilité de choisir en option l'étude d'une troisième langue est limitée aux lycéens des filières générales, alors que la connaissance de trois langues serait fort utile dans certaines filières technologiques et professionnelles (tourisme ou commerce notamment) ;

- depuis la rénovation pédagogique des lycées, l'option LV3 subit la **concurrence d'un nombre pléthorique et croissant d'autres options**, en premier lieu des sciences économiques et sociales ;

- en outre, il existe une assimilation artificielle et infondée entre apprentissage de plusieurs langues et choix de la filière littéraire, qui contribue à restreindre l'attractivité de la troisième langue. Ainsi, seule la série L offre aux élèves la possibilité d'une « spécialisation » en langues vivantes pouvant aller jusqu'à 11,5 heures hebdomadaires pour trois langues étudiées.

Aussi, les effectifs d'élèves étudiant une troisième langue sont en baisse constante : seuls **7,3 % des élèves du second cycle** étudient trois langues, et 9,5 % dans les classes de seconde (en 1999-2000). Ils étaient respectivement environ 10 et 14 % au début des années 1990.

Il apparaît ainsi souhaitable **d'élargir les possibilités d'opter pour l'étude d'une troisième langue**, dans l'ensemble des filières, y compris en donnant la possibilité aux élèves de permuter cette nouvelle langue avec leur LV1 ou leur LV2, comme de nombreux élèves le font au moment du bac. En effet, en intervenant plus tardivement, le choix de la LV3 traduit souvent un engagement personnel plus marqué pour une langue, et une implication plus grande des élèves. Cet objectif doit cependant se conjuguer avec une gestion rigoureuse de l'offre de langues dans les établissements, pour **préserver à ce niveau les langues qui sont les moins représentées par ailleurs**.

UNE TENDANCE QUI SE PROLONGE A L'UNIVERSITÉ...

La répartition des langues étudiées dans le second degré se répercute directement sur celle observée dans l'enseignement supérieur.

La **prépondérance de l'anglais** est ainsi très nette à l'université, alors qu'une gamme de 103 langues est proposée (mais 46 ne sont enseignées qu'à l'INALCO) : en 2000-2001, 63,9 % des étudiants de la filière langue apprennent l'anglais ; 28,4 % choisissent l'espagnol et seulement 13,2 % l'allemand. L'italien vient ensuite avec 6 % des étudiants de la discipline, suivi de l'arabe (3,5 %), du chinois (2,5 %) et du japonais (2,4 %) qui attirent chacun plus de 3 000 étudiants, enfin le russe (2,3 %) et le portugais (1,5 %). La proximité géographique influence le choix de la spécialité : 20 % des étudiants en langues choisissent l'allemand dans les académies de l'Est.

Si, en LEA, le choix est plus restreint qu'en Lettres, langues et civilisations étrangères, et porte sur une vingtaine de langues, 93,4 % des étudiants de ce secteur plus professionnalisant choisissent l'anglais, un sur deux l'espagnol et un sur quatre l'allemand...

Ces observations ne sont pas sans conséquence pour renforcer à l'avenir les tendances actuelles : les futurs enseignants, et notamment les stagiaires IUFM, sont en majorité des anglicistes ; en outre, les étudiants en langues les moins représentées ne sont pas incités à passer les concours de recrutement, en raison du nombre restreint de postes. **Pourtant, un espoir de diversification existe dans la mesure où la proportion de certaines langues rares, comme l'arabe, le chinois ou le japonais est plus élevée à l'université que dans les établissements secondaires...**

- (3) Une tendance accentuée : la politique de recrutement ne sert pas de levier de diversification

Le nombre de postes ouverts aux concours de recrutement des professeurs de langues est un révélateur de tendances fortes sur l'intérêt porté au développement de l'enseignement de telle ou telle langue. Il joue en cela un **rôle d'affichage politique**, notamment à destination des pays partenaires.

De plus, la survie de l'enseignement des langues « minoritaires » est subordonnée à l'exigence de mener sur le long terme une politique des ressources humaines cohérente et volontariste :

- en garantissant le renouvellement des moyens humains nécessaires à l'encadrement de la discipline ;

- en servant de levier pour promouvoir l'enseignement de langues rares, infléchir les tendances et orienter la demande.

Des efforts ont ainsi été engagés pour soutenir l'objectif de rééquilibrage des choix au profit des grandes langues sinistrées, de l'arabe et du portugais en particulier : augmentation du nombre de postes au Capes (hausse de 150 % en arabe à la session 1998, passant ainsi de 4 à 10..., de 100 % en portugais en 2001...), création en 1999 d'un concours interne de CAPLP lettre-arabe (mais celui-ci n'a lieu qu'un an sur deux...).

Néanmoins, si l'éventail de langues pour lesquelles des postes sont ouverts au CAPES, à l'agrégation et au CAPLP est très large²¹, **l'anglais représente plus de la moitié des postes** et trois langues, l'anglais, l'allemand et l'espagnol en concentrent la quasi-totalité, près de 95 %.

La porte est donc étroite pour les autres langues, d'autant que l'on observe un parallèle inquiétant entre évolution des recrutements et évolution des effectifs, politique paradoxale et incohérente au regard de l'objectif de préservation des langues rares.

La **crise que traverse l'enseignement du russe** illustre cette menace. **L'étiollement du corps enseignant suit l'érosion des effectifs** : la moyenne d'âge du corps est aujourd'hui de 55 ans et la plupart des académies ne seront pas en mesure de faire face aux départs en retraite des prochaines années. Or, après un premier recul en 2002, face à la levée de boucliers des professeurs et associations, il est à nouveau question de supprimer l'agrégation externe de russe pour la session prochaine, et d'instaurer une alternance avec le CAPES...

²¹ 10 langues sont proposés à l'agrégation et au CAPES : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, portugais, russe ; le CAPES existe également pour 10 autres langues : grec, hébreu, vietnamien, turc, suédois, basque, breton, catalan, corse, occitan-langue d'oc ; enfin le CAPLP est proposé en disciplines bivalentes : allemand-lettres, anglais-lettres, arabe-lettres, espagnol-lettres.

Il est à souhaiter que les autres langues ne suivront pas ce sort : l'agrégation externe d'arabe a été rétablie in extremis pour la session 2004 ; quant à l'agrégation interne d'italien pour la session 2003, elle a été supprimée au dernier moment, alors que des candidats avaient déjà pris un congé pour s'y préparer. Une telle absence de visibilité sur le moyen terme du nombre de postes ouverts a de quoi décourager des vocations chez les candidats potentiels.

Il est donc urgent que soient programmés sur le moyen terme des plans de recrutements non seulement adaptés aux besoins à venir, mais aussi capables d'infléchir des tendances et d'être un levier de diversification.

Par ailleurs, pour maintenir l'enseignement de certaines langues sinistrées, la **bivalence**, comme celle qui existe pour les professeurs des lycées professionnels, permettrait de donner aux établissements plus de souplesse et de moyens humains pour parvenir à une gestion plus saine des effectifs.

CAPES

	EXTERNE			INTERNE			RESERVE		
	Postes 2003	Evolution. 2002/03	Evolution. 1999/03	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03
Allemand	175	0	- 65	25	0	- 50	10	-15	- 72
Anglais*	1 371	0	+ 101	205	10	- 153	61	-69	- 264
Arabe	14	- 6	+ 2	-	-1	- 1	2	-1	0
Chinois	3	0	0	-	-1	0	1	-2	- 2
Espagnol	733	-122	+ 177	84	4	- 56	39	-31	- 111
Hébreu	1	0	+ 1	1	1	+ 1	1	0	0
Italien	65	+ 3	+ 23	20	1	- 20	10	-10	- 12
Néerlandais	1	+ 1	+ 1	-	-	0	1	0	0
Portugais	3	-3	0	-	-1	- 2	1	0	- 1
Russe	3	-1	0	-	-1	- 2	1	-2	- 1
Danois							-	- 1	- 1
Grec							-	- 1	- 1
Japonais							1	0	- 2
Langue turque							1	0	0
Suédois							1	0	0
Vietnamien							-	- 1	- 1

* 50 postes en 2003 en anglais au titre du troisième concours

AGRÉGATION

	EXTERNE			INTERNE		
	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03
Allemand	53	0	- 14	31	0	- 12
Anglais	158	0	+ 3	64	0	- 31
Arabe	10	0	0	2	+ 2	+ 2
Espagnol	83	0	+ 13	36	0	- 10
Hébreu	-	- 2	0	1	+ 1	+ 1
Italien	16	+ 1	- 1	-	- 8	- 9
Langues et culture japonaise	1	+ 1	+ 1	-	0	0
Néerlandais	-	- 1	- 1	1	+ 1	0
Portugais	3	- 1	+ 1	-	- 2	0
Russe	2	- 1	0	2	+ 2	+ 2

CAPLP2

	EXTERNE			INTERNE			RESERVE		
	Postes 2003	Evolution. 2002/03	Evolution 1999/03	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03	Postes 2003	Evolution 2002/03	Evolution 1999/03
Anglais - Lettres	315	- 40	+ 25	10	- 1	- 38	30	- 10	- 98
Allemand - Lettres	17	- 3	- 3	2	0	- 4	3	- 2	- 11
Espagnol - Lettres	40	- 13	+ 12	3	0	- 3	7	0	- 4
Arabe - Lettres	2	+ 2	- 3	0	0	0	1	- 1	+ 1

2. Les contraintes du pilotage académique

Si l'objectif initial du pilotage académique via la carte des langues est d'élargir l'éventail de langues proposées, à partir d'une organisation cohérente de l'offre, sa traduction concrète se heurte à de nombreuses rigidités qui en limitent fortement la portée. En l'absence d'impulsions nationales claires, la force d'inertie du système et le poids des conventions gestionnaires conduisent le plus souvent au repli sur des solutions minimalistes. Toutefois les situations sont disparates, et le meilleur côtoie le pire.

a) *La carte académique des langues, un outil a priori idéal*

Mise en place en 1999 par M. Claude Allègre, qualifiée de « *clé de la diversification* » par son successeur, la carte académique des langues doit constituer le principal support d'une gestion cohérente de l'offre linguistique, renvoyée au plus près du terrain. La circulaire du 17 juin 1999 en définit les modalités et les objectifs :

- la carte des langues est la traduction du **pilotage académique** qui doit se mettre en place « *dans le cadre des orientations nationales et en tenant compte des spécificités de chaque académie* », voire de chaque bassin de formation ;

- de plus, la carte des langues doit permettre **d'élaborer des cursus cohérents** dans les différentes langues et **d'assurer une continuité** des apprentissages entre les niveaux et les différentes filières générales, technologiques et professionnelles ;

- en outre, la carte des langues vise à **organiser une rationalisation de l'offre de langues**, notamment en vue de préserver l'offre de langues de moindre diffusion au sein de chaque bassin de formation, selon une logique de site ; M. Jack Lang demande ainsi expressément aux recteurs, dans son discours du 27 mars 2001, de trouver des solutions adaptées à chaque situation et à chaque langue, notamment en veillant à ce qu'aucun professeur de langue ne soit plus en sous-service, mais aussi en les appelant à « *surseoir toute suppression de postes dans les langues où cette suppression mettrait en péril le maintien de son enseignement* » ;

- enfin, l'élaboration et la mise en place de la carte académique des langues doivent se prolonger par une « *information systématique des familles* », sur les langues proposées et leur diffusion au sein de chaque académie et de chaque bassin.

Nobles desseins, *a priori*.

L'académie de Lille parie sur la carte des langues pour organiser une offre de formation autour de trois grands principes :

- la **diversification**, « c'est à dire le maintien et le renforcement, chaque fois que les conditions locales le rendent possible dès la LV1, de l'enseignement de langues numériquement peu représentées ou en perte de vitesse » (comme l'allemand, le polonais, le russe, le portugais et l'arabe) et le développement en LV2 et LV3 de langues traditionnellement peu représentées à l'école comme le japonais et le chinois ; 12 langues sont ainsi proposées dans l'académie ;

- la **proximité** : d'une part au plan de l'organisation, pour offrir à chacun, dans chaque bassin, la possibilité d'apprendre la langue de son choix ; d'autre part au plan géographique, l'académie accordant un soutien particulier à **l'enseignement du néerlandais en première langue**, en raison de son statut de langue frontalière ;

- la **continuité**, qui garantit aux élèves la possibilité de poursuivre l'apprentissage d'au moins deux langues dans toutes les voies d'orientation après la classe de 3^{ème}.

Le site internet de l'académie permet en outre de **rendre visible la diffusion des langues proposées au sein de l'académie**, à partir d'une carte présentant le découpage de l'académie en 14 bassins, divisés chacun en districts, et de visualiser des parcours fléchés pour chaque langue, sur l'ensemble d'une scolarité, y compris au sein des sections européennes.

Toutefois, il faut **regretter que cette traduction ambitieuse ne soit qu'un exemple trop rare** : la carte des langues est souvent laissée à l'état d'abandon, et dès lors qu'un tel outil est effectivement élaboré, il s'avère inégal et peu transparent, et sert plutôt à consolider l'existant.

b) Quand « rationalisation » de la carte des langues vivantes rime avec « resserrement » de l'offre linguistique

Comme le souligne la Cour des comptes dans un rapport d'avril 2003, « Gestion du système éducatif », **la gestion de la carte des langues vivantes et des options illustre les contraintes et les limites du pilotage académique de l'offre scolaire**. Les marges de manœuvre des académies sont faibles, et les objectifs à concilier parfois contradictoires : assurer une diversification des enseignements tout en organisant une gestion plus économe des moyens d'enseignement, assurer une rationalisation et une mutualisation de l'offre, tout en limitant les effets de concurrence et de sélection sociale entre les établissements scolaires.

(1) Les fermetures de classes, une hypothèque lourde sur l'avenir des langues à faibles effectifs

La fixation de **seuils d'effectifs** pour le maintien des classes constitue la principale menace pour préserver une offre de langues large. Ils varient d'une académie voire d'une inspection d'académie à l'autre, mais la politique consiste le plus souvent à faire disparaître les groupes à faibles effectifs, soit par des fermetures autoritaires, soit en ne finançant plus les enseignements correspondants dans le cadre de la dotation horaire allouée à l'établissement.

Dans l'académie de Paris, depuis la rentrée 2000, un dispositif d'alerte pour les enseignements à faible effectif (inférieur à 10 élèves) a été mis en place, ce qui a conduit à un resserrement de l'offre linguistique : en 2001-2002, 11 fermetures de classes et 47 avertissements en collège, 13 fermetures et 21 avertissements en lycée, ont principalement affecté les classes de russe et d'allemand...

Or, comme le souligne M. Jean-Michel Hannequart, président de l'ADEAF²², le maillage relativement dense dont bénéficie encore l'allemand (70 % des collèges le présentent en LV1, 90 % en LV2) constitue l'un de ses atouts principaux, mais que « *si ce réseau venait à disparaître, l'allemand se retrouverait très vite parmi les langues rares* »...

Dans l'inspection académique du Loiret, pour la rentrée 2003, le seuil minimal pour un groupe de langue est établi à 15 élèves, seuil en deçà duquel « *le maintien de l'enseignement doit être reconsidéré* » : « *certes, des regroupements d'élèves appartenant à deux niveaux différents sont autorisés par les textes (...). Mais pour les langues ayant une faible audience, la conjugaison des arguments pédagogiques et des contraintes de gestion justifie des décisions de suppression. Un maintien ne peut se concevoir que si un objectif de redressement de la situation est inscrit dans le projet d'établissement, avec des assurances crédibles dans la durée.* »²³

Dans d'autres académies, comme à Toulouse ou à Lille, l'objectif de diversification prime sur celui de rationalisation : à Toulouse, en italien LV1, près de 70 % des heures sont assurées devant des effectifs inférieurs à 10 élèves, contre 30 % au niveau national.

La Cour des comptes met en exergue les effets pervers de ces fermetures : enseignants en sous-service, augmentation des surnombres disciplinaires (c'est-à-dire le personnel en sureffectif par rapport aux besoins d'enseignement de leur discipline), phénomènes de détournement de la carte scolaire, la fermeture d'une option pouvant renforcer l'effet « ghetto » de certains établissements...

C'est pourquoi le traitement par les rectorats des **demandes de dérogation** est un critère déterminant. Or certains recteurs s'y opposent, voyant dans ces demandes une manière déguisée d'aller intégrer un lycée élitiste, ce qui limite les possibilités de recrutement pour les langues à faibles effectifs et contribue à les précariser davantage.

(2) Les contraintes de la dotation horaire globale : des économies qui coûtent cher

Attribuée pour l'année scolaire par les autorités académiques, de plus en plus grignotée pour cause de rigueur budgétaire, la dotation horaire globale (DHG) limite les marges de manœuvre dont disposent les chefs d'établissement pour préserver une offre diversifiée de langues et **conduit aux arbitrages les plus rentables** : mieux vaut conserver une option « sciences économiques » regroupant 35 élèves qu'un cours de russe LV3 d'à peine 10 élèves...

²² Association pour la Défense de l'Enseignement de l'Allemand en France

²³ Orientations adressées aux principaux de collège pour la rentrée 2003

Seul un engagement personnel déterminé en faveur des langues peut aller à l'encontre de telles fatalités. En effet, proposer une langue rare et réputée difficile peut être utilisé comme un facteur d'attractivité.

En annonçant, en mars 1997, que seraient pris en compte, pour établir la DHG de chaque établissement, les besoins spécifiques nécessaires au maintien des langues les moins enseignées, M. Claude Allègre avait suscité de nombreux espoirs. Mais la réalité n'a toujours pas rejoint les effets de palabres. C'est pourquoi il serait **salutaire et urgent pour préserver l'offre des langues minoritaires, de plaider à nouveau pour qu'elles sortent de la DHG et se voient attribuer une enveloppe séparée**, traitement de faveur qui existe en outre déjà pour les langues régionales...

c) Une logique de site à réaffirmer

Comme le relève la Cour des comptes, l'objectif de rationalisation et de mutualisation des moyens d'enseignement par la carte des langues se heurte non seulement à des difficultés matérielles de gestion des structures et des emplois du temps, mais aussi aux effets de concurrence entre des établissements qui restent attachés à leur autonomie et à la maîtrise de leur offre de formation, perçue comme le garant de leur attractivité et un outil de sélection des élèves. Ces limites réduisent l'impact réel de la politique s'appuyant sur la logique de « bassins de formation », qui sont selon la Cour *« une institution trop récente pour permettre aujourd'hui une réelle complémentarité entre établissements »*.

Or, afin d'enrayer la spirale du déclin des langues rares, une incitation active au **regroupement et à la coopération entre les établissements** d'un même bassin de formation s'impose, en vue d'assurer un **maillage dense et continu de « pôles » d'enseignement** pour le plus large éventail de langues au niveau de chaque bassin et de garantir des **parcours complets et lisibles** de l'école au supérieur, quelle que soit la filière choisie, y compris au sein des sections européennes ou bilingues. L'absence de visibilité des possibilités offertes est en effet un frein à la décision d'opter pour une langue rare.

Il serait fortement souhaitable que la carte des langues devienne dans toutes les académies l'outil central de mise en place concertée et de gestion d'une offre de langues cohérente, conciliant les objectifs de rationalisation et de diversification. D'ailleurs, la circulaire de préparation de la rentrée 2003 parie sur la carte des langues en vue de parvenir à une *« organisation rigoureuse de l'offre »* : *« il est essentiel de mettre en place une carte académique des langues qui favorise la diversification des langues vivantes et assure la continuité des parcours entre l'école, le collège et le lycée. »*

3. Des parcours trop rigides : un frein à la diversification

Au-delà de ces constats, l'objectif de développement du plurilinguisme et de renforcement de l'enseignement des langues dans le second degré se heurte à une organisation trop rigide et cloisonnée, qui constitue un frein à l'efficacité et à l'attractivité de l'enseignement. Si des avancées ont été réalisées, dans le sens des préconisations du précédent rapport, elles ne sont encore que partielles.

a) Quelques tentatives pour rénover et renforcer l'enseignement des langues

Plusieurs réformes récentes ont répondu à l'ambition de renforcer la place et l'efficacité de l'enseignement des langues. Leur accueil et leur succès sont néanmoins mitigés, car leurs objectifs sont parfois ambigus et contradictoires.

(1) Une organisation en modules contestée

L'organisation, en 1998, de modules en LV1 et de dédoublements de classes en LV2 et LV3, vise à permettre une pratique plus intensive de l'oral et pallier des effectifs souvent pléthoriques (jusqu'à 35 élèves en anglais ou espagnol) créant des conditions de travail peu adaptées.

Toutefois, dans la mesure où elle s'est accompagnée d'une **diminution des horaires** consacrés aux langues (de 3 à 2 heures par semaine), cette disposition a été davantage perçue comme une amputation de leur enseignement par les professeurs de langues.

(2) Langues et interdisciplinarité : une conciliation encore difficile et limitée

Si plusieurs dispositifs de travaux croisés ont été mis en place (itinéraires de découverte au collège, dont l'un des quatre domaines concerne les langues et civilisations, travaux personnels encadrés ou projet pluridisciplinaire à caractère professionnel au lycée), le succès de l'intégration des langues dans ces activités pluridisciplinaires reste encore limité.

En effet, comme le révèle le **bilan plutôt négatif de l'intégration des langues vivantes au sein des TPE**, celles-ci ont du mal à s'insérer dans ces activités interdisciplinaires. Les avis des professeurs de langues sont en effet partagés sur le principe d'instrumentalisation de la langue ainsi mis en œuvre, et les moyens en documentation en langue étrangère ou l'aide apportée par les équipes éducatives aux élèves sont insuffisants pour les inciter à effectuer une partie de leur projet en langue étrangère...

(3) Des programmes rénovés : un nouveau souffle pour l'enseignement des langues vivantes ?

La réforme en cours des programmes de langues vivantes au lycée, préparée depuis 2001 par un groupe d'experts constitué sous la présidence du Professeur Paul Brennan, vise à **renforcer la dimension orale et les contenus culturels** dans l'enseignement des langues vivantes, comme l'y appelait le précédent rapport. Ainsi, les nouveaux programmes de seconde²⁴, qui entrent en vigueur à la rentrée 2003 ont pour première ambition de « *développer chez les élèves leurs compétences langagières, leur capacité à s'approprier des contenus nouveaux et leur autonomie dans l'apprentissage* ».

Encore faudra-t-il cependant donner à ces ambitions les **moyens adaptés**, en terme d'horaires réels et d'effectifs, **pour créer des conditions de travail satisfaisantes**. Il s'agit également de **renforcer effectivement une culture de l'évaluation qui fait actuellement défaut**.

*b) Vers la fin d'une hiérarchie absurde et nuisible entre les langues ?
Redonner du sens à un enseignement peu motivant*

(1) Une distinction non pertinente

La distinction hiérarchisante entre LV1, LV2 ou LV3, déjà stigmatisée dans le précédent rapport constitue un obstacle majeur pour une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'enseignement des langues :

- elle est incompatible avec l'objectif d'amener chaque élève à un niveau comparable dans au moins deux langues à l'issue de sa scolarité ;

- en outre, servant de critère de répartition des élèves entre les différents groupes de langues, elle a pour effet de **créer des classes très hétérogènes**, handicap à l'efficacité de l'enseignement, notamment lorsque les effectifs sont pléthoriques. **Le lien établi artificiellement entre le niveau de compétences supposé atteint et le moment du début de l'apprentissage n'est en rien pertinent**. On remarque ainsi que de nombreux élèves permutent leur LV3 et leur LV2 au bac ;

- enfin, cette hiérarchie est **un facteur de rigidité des parcours de langues**. La LV1, dont l'apprentissage commence plus tôt, et désormais dès l'école primaire, est aussi celle sur lesquels le plus d'efforts sont portés. Cela invite à une réflexion sur **des modalités de parcours plus souples, tenant compte en particulier de l'allongement des cursus** du fait de l'introduction de l'apprentissage précoce des langues, mais aussi tirant des conclusions d'une **évaluation** digne de ce nom des compétences des élèves.

²⁴ Arrêté du 30 juillet 2002, JO du 10 août 2002.

- (2) Une expérience intéressante mais trop limitée : l'expérimentation des « nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes » au lycée

Une voie alternative s'est néanmoins entrouverte, afin de mettre un terme à cette hiérarchie : à la rentrée 2001, des lycées d'enseignement général et technologique volontaires expérimentent de « nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes »²⁵.

Destinée à être conduite pendant deux années scolaires, l'expérimentation s'est poursuivie et étendue à la rentrée 2002, selon les lignes directrices suivantes²⁶ :

- la **globalisation des moyens horaires** en langues vivantes et la suppression de la différenciation entre LV1, LV2 et, éventuellement LV3 ; celle-ci doit permettre d'affecter les élèves dans des groupes de performance ;

- la démarche laisse une **grande latitude aux équipes éducatives**, chargées de définir les priorités pédagogiques ;

- **l'évaluation**, placée au cœur du dispositif, « permet à la fois de déterminer le niveau d'exigence à atteindre et de vérifier qu'il a bien été atteint ».

La diffusion reste néanmoins confidentielle : seuls 30 établissements se sont portés volontaires en 2001, et **60 environ en 2002**, les expériences menées n'ayant concerné presque exclusivement que des classes de seconde.

A l'occasion d'un **premier bilan** de cette expérimentation²⁷, un certain nombre d'avancées positives ont été mises en lumière, en particulier le renforcement de la cohésion des équipes éducatives autour de la définition d'objectifs et de stratégies de progression des élèves, et **l'implication des élèves**, qui se sentent engagés dans un processus d'évolution.

Ils ont en outre permis de souligner les principales difficultés rencontrées lors de la mise en place des différents projets dans les établissements volontaires, en premier lieu la question de l'évaluation, ce qui n'est que le reflet des lacunes de notre système en ce domaine...

²⁵ Note de service n° 2001-158 du 24 août 2001, BO n° 31 du 30 août 2001.

²⁶ Lettre du 17 juillet 2002 adressée aux recteurs par la direction de l'enseignement scolaire, visant à encourager les académies à poursuivre et à étendre l'expérimentation engagée en 2001.

²⁷ Séminaire organisé par la DESCO et l'IGEN au CIEP de Sèvres le 16 mai 2001, dans le cadre des actions du « Programme national de pilotage ».

(3) Quelles perspectives ? Prévenir la désaffection pour les langues et rendre l'apprentissage plus efficace

A l'issue d'un bilan de l'efficacité respective des différents projets établis par les équipes éducatives des établissements participants à l'expérimentation²⁸, il serait **souhaitable d'étendre cette expérience prometteuse**. Plusieurs facteurs plaident en ce sens :

- elle pose clairement le principe selon lequel l'objectif de l'enseignement des langues se décrit en termes de compétences et que l'évaluation en est indissociable ;

- elle met fin à la hiérarchie entre LV1 et LV2 pour tendre à un rapprochement progressif des niveaux de compétences dans les deux langues ;

- elle ne fige plus les élèves dans des profils de compétences supposées mais privilégie une **démarche de progression personnalisée, fondée sur l'évaluation régulière et la définition d'objectifs précis** ; elle apporte une réponse au problème d'hétérogénéité des classes et à la faible motivation des élèves pour un enseignement jugé répétitif ;

- elle peut contribuer à maintenir ou **renforcer la diversification de l'offre de langues au sein de l'établissement en permettant des parcours plus souples** et des interactions entre les langues (passer à une phase d'entretien, possibilité de débiter une autre langue...) ;

- cette démarche s'inscrit en outre pleinement dans la tendance au renforcement du principe de l'autonomie des établissements, réaffirmé par la circulaire de préparation de la rentrée 2003.

Comme l'affirme M. François Monnanteuil, doyen du groupe Langues vivantes à l'IGEN, *« il s'agit bien de donner du sens au regroupement des élèves et au fond, c'est une manière, trop souvent oubliée, de donner du sens à l'apprentissage des langues, ce qui est une condition indispensable à l'efficacité de l'institution scolaire. »*

**UN SIGNE DE LA DÉSAFFECTION POUR LES LANGUES :
LA CHUTE DES EFFECTIFS À L'UNIVERSITÉ**

Sans réaction, l'enseignement des langues vivantes conservera son caractère répétitif, peu motivant, dont une des répercussions inquiétantes est la chute des effectifs dans les départements de langue des universités, y compris en anglais.

²⁸ En fonction des objectifs fixés en 2001 par le ministre Jack Lang, il revient à l'Inspection générale de l'Éducation nationale de dresser ce bilan, à l'issue des deux premières années de l'expérience et de faire des recommandations pour une généralisation des dispositifs les plus performants à la rentrée scolaire 2003.

En effet, depuis la rentrée 1994, la filière « langues » à l'université a perdu, en 2000-2001 plus de 23 000 étudiants, soit 14,5 % de ses effectifs (138 343 étudiants inscrits en 2000-2001, soit 9,7 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université).

Cette diminution régulière affecte surtout le secteur Lettres, langues et civilisations étrangères (LLCE) : ce secteur représentait les $\frac{3}{4}$ des effectifs de la filière langue en 1994, les $\frac{2}{3}$ en 2000, soit une chute de plus de 25 % des effectifs. La filière langue est composée de trois autres secteurs : français langue étrangère (6,4 % des effectifs, en hausse de 60 %), cultures et langues régionales (CLR, 1 % des effectifs, en hausse de 70 %), et langues étrangères appliquées (environ $\frac{1}{4}$ des étudiants, en hausse de 9,1 % de 1994 à 2000). Or, c'est dans cette filière que se recrute le vivier traditionnel de candidats aux concours de l'enseignement...

C. DES ENJEUX NÉGLIGÉS

1. Les langues, un « passeport pour l'emploi » : l'anglais n'est pas suffisant...

a) La diversification, un atout dans le domaine économique

Si la maîtrise des langues est devenue indispensable pour tout citoyen dans une économie mondialisée et un espace européen sans frontière, la stratégie de diversification des profils linguistiques est tout aussi déterminante pour pouvoir profiter de toutes les possibilités offertes par le marché du travail: en effet, « *si l'on achète fort bien en anglais, on vend beaucoup mieux dans la langue du client* »... Il n'y a pas de contradiction entre « économisme » et plurilinguisme, même si l'anglais fait office de code primaire des échanges : comme le clame le rapport de la commission Nuffield au Royaume-Uni, **l'anglais n'est pas suffisant.**

Désormais érigées en critère de sélection à l'embauche par les entreprises, les langues doivent être considérées comme **un atout à mettre en valeur sur un CV**. Toutefois, l'enjeu de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères dans une perspective professionnelle n'est pas perçu : 64 % des gens n'ayant aucune compétence linguistique estiment que l'apprentissage d'une langue étrangère ne leur offrirait pas de meilleures perspectives d'emploi, et seuls 23 % des personnes souhaitant apprendre une langue pensent que cette connaissance serait utile à leur carrière²⁹.

De plus, les besoins réels de l'économie ne sont donc pas suffisamment pris en compte dans le choix de cursus scolaires de langues : **les tendances du marché échappent bien souvent aux familles**, alors même

²⁹ sondage Eurobaromètre, « Les Européens et les langues », 2001.

que, si 93 % des parents d'enfants de moins de 20 ans pensent qu'il est important qu'ils apprennent des langues vivantes, c'est en premier lieu pour améliorer leur avenir professionnel...

b) L'économie française manque de linguistes : des besoins insatisfaits

En l'absence d'information des familles sur les besoins de l'économie, la formation en langues étrangères des jeunes Français n'est pas adaptée aux besoins exprimés sur le marché de l'emploi :

- la maîtrise de l'anglais, incontournable, ne fait plus la différence entre les candidats à l'embauche ; or tout le monde n'a pas conscience que connaître cette langue constitue aujourd'hui le « *minimum minimorum* »...

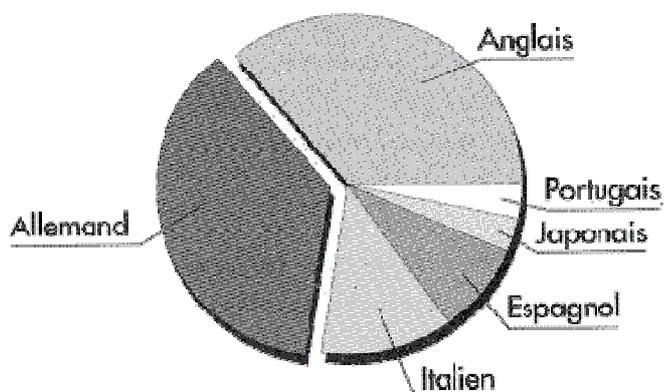
- quant à l'espagnol, l'offre dépasse de loin les besoins du marché : une recherche effectuée le 11 avril 2002 sur le site anpe.fr prenant les langues pour mot-clé donne 3 307 offres demandant l'anglais en tête, 803 offres l'allemand, 258 l'espagnol et 250 l'italien ;

- face à cela, le **manque de germanistes** est négligé par le système scolaire : l'Allemagne est notre premier partenaire commercial : 50 % des échanges commerciaux de la France s'effectuent avec l'Allemagne, 2 400 entreprises françaises sont implantées outre-Rhin, et les échanges franco-allemands font travailler directement 350 000 personnes en France ; chaque année, la France est la destination touristique de 12 millions d'Allemands ; aussi, sur le marché de l'emploi, l'allemand est actuellement la deuxième langue la plus recherchée, et ces besoins restent en partie insatisfaits : la Chambre de commerce franco-allemande estime à près de 4 000 le nombre de postes de cadres parlant allemand restant non pourvus... ;

- de même, la place de l'italien dans les enseignements n'est pas à la hauteur des besoins de contact avec notre deuxième partenaire commercial ;

- enfin, d'autres perspectives de gagner des parts de marché nouvelles se ferment à nos entreprises, dans des secteurs de pointe notamment, car sont négligées des langues comme le chinois, le japonais ou les langues nordiques... ; soulignons juste que la Chine, récemment entrée à l'OMC, est le 1^{er} marché potentiel du monde, et que les entreprises étrangères qui y sont implantées exigent de plus en plus aujourd'hui la maîtrise du mandarin en plus de celle de l'anglais...

REPARTITION DES LANGUES UTILISEES POUR L'EXPORTATION



c) Un enjeu pour les formations professionnelles : quelles langues et quel degré de compétences pour l'emploi ?

La **proximité et l'utilité** sont des critères à considérer pour parvenir à une amélioration et une diversification des compétences en langues, notamment dans les filières professionnelles, basées sur une étude des besoins.

La stratégie de diversification linguistique doit reposer tant sur la **prise en compte du contexte local** (la connaissance de l'allemand en Alsace ou du néerlandais dans le Nord rapportent certainement plus que l'anglais : ainsi, le lycée hôtelier des Ardennes mise sur le tourisme flamand, et le néerlandais est enseigné ; le lycée de Menton a des sections d'italien en restauration et en secrétariat), que du **secteur d'activités** (l'italien dans le secteur de la mode par exemple...). **Or, dans l'enseignement professionnel, il est peu tenu compte de la spécialité technique pour le choix des langues.** Pourtant, la première règle commerciale est de parler la langue du client.

Par ailleurs, **un niveau identique n'est pas indispensable pour toutes les langues et pour toutes les situations de communication.** C'est pourquoi la notion de compétences « utiles » de communication, voire de **compétences partielles**, devrait être développée, pour ajuster la formation aux besoins de la situation professionnelle. Il ne s'agit pas forcément d'avoir une maîtrise complète de la langue : certains postes de l'entreprise requièrent plus de compétences réceptives que productives.

Cette approche plus souple permet de **développer des capacités dans plusieurs langues, tout en suscitant une plus grande motivation pour l'apprentissage des langues.** Il s'agit de reconnaître les compétences linguistiques, à tous les niveaux, comme partie intégrante de la qualification professionnelle, appelées à être approfondies en formation continue.

Mais au-delà, il serait réducteur de ne viser que l'« employabilité » dans l'apprentissage des langues, également lié à d'autres enjeux, politiques et identitaires.

2. Le paradoxe de l'allemand

Alors que le « dialogue » franco-allemand suppose des besoins de compréhension mutuelle accrus, l'enseignement de la langue de notre principal partenaire connaît une chute aussi régulière que préoccupante.

a) Une connaissance réciproque qui s'effrite...

Force est de constater, d'année en année que **les jeunes Français et Allemands sont de moins en moins nombreux à étudier la langue du partenaire**, et, par suite, sont dans l'incapacité de se détacher d'une vision stéréotypée du pays voisin : plus de 50 % des jeunes Français n'associent aucune idée au mot Allemagne...

Ainsi le Français résiste difficilement Outre-Rhin, alors que l'anglais s'impose en première langue : parmi les 20 % d'élèves concernés par l'apprentissage précoce en 2000, seuls 3 % ont appris le français ; le nombre d'élèves de second cycle apprenant notre langue a diminué de 12 % entre 1990 et 1995, alors que celui des anglicistes a augmenté de 6 % ; mais le français reste encore bien établi en LV2 : 43 % des lycéens apprenaient le français en 2000-2001 (96 % l'anglais, 26 % le latin, et seuls 3,9 % l'espagnol, 3,4 % le russe et 1,1 % l'italien), même si seul un élève sur cinq environ suit des cours de français sans rupture jusqu'à l'Abitur.

En France, l'allemand semble en passe de devenir une langue rare et sinistrée dans les établissements français : ses effectifs sont passés en 2002 sous la barre symbolique du million d'élèves. Si plus de 14 % des élèves l'étudiaient en première langue dans les années 70, ils ne sont plus qu'un peu plus de 8 % actuellement ; la chute est encore plus spectaculaire en deuxième langue : de 36 % des élèves en 1970 à 20 % en 1995 et 13,5 % en 2001 ; l'allemand connaît le même sort en LV3, passant de 18 % jusqu'en 1990 à 7,4 % en 1999.

b) Une situation paradoxale

Si les « 1 001 raisons d'apprendre l'allemand » répertoriées par M. Alexandre Wattin dans un récent ouvrage pourraient légitimement être déclinées pour bien des autres langues, force est de reconnaître que le déclin de l'enseignement de l'allemand en France prend une résonance spécifique, et apparaît aussi préoccupante que paradoxale :

- en raison des attentes et des besoins du monde économique ;

- rappelons en outre que, d'une part, l'allemand est la première langue en Europe : un habitant de l'Union européenne sur quatre est germanophone de naissance (devant le français, l'anglais et l'italien, langues maternelles de 16 % d'européens et l'espagnol, 10 %) et que, d'autre part, avec l'élargissement de l'Union européenne vers les pays de l'Est, le poids européen de l'allemand va se renforcer (dans 8 pays d'Europe centrale concernés, l'allemand représente environ la moitié des langues enseignées) ;

- en raison de la **qualité de la coopération éducative franco-allemande** et du succès des dispositifs pédagogiques particuliers mis en place (délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur, lycées franco-allemands...). Les possibilités d'échanges scolaires (il existe environ 4 000 appariements d'établissements) sont plus développées qu'avec tout autre pays, mais ces atouts ne sont pas suffisamment valorisés pour rendre l'image de la langue plus attractive.

A ce titre, la création de l'**Office franco-allemand pour la jeunesse** (OFAJ) le 5 juillet 1963, chargé d'apporter un soutien financier, pédagogique et linguistique aux échanges de jeunes, apparaît comme l'une des principales réussites du Traité de l'Elysée en matière de coopération linguistique :

- 200 000 échanges sont organisés chaque année, la moitié dans le cadre scolaire, en partenariat avec l'Education nationale, l'autre moitié lors de rencontres thématiques, autant d'occasions d'intégrer la langue autour d'un intérêt commun dans un contexte extrascolaire (par exemple lors d'animations sportives encadrées par des animateurs titulaires d'une formation bilingue³⁰) ; ces échanges se développent dans l'enseignement professionnel (30 000 par an en moyenne), malgré la faiblesse de l'allemand dans ces filières ;

- depuis 1999, le **programme Voltaire** propose des séjours de longue durée (6 mois) à des élèves de seconde, sur le principe d'un tandem entre élèves français et allemands ; 400 jeunes sont actuellement concernés chaque année, ce qui reste encore trop restreint, faute de moyens supplémentaires.

³⁰ Un double diplôme du BAFA et de son équivalent allemand est en train de se mettre en place, mais des problèmes de reconnaissance entravent encore le développement de telles pratiques, pour les alpinistes par exemple. Il pourrait être fait appel à des étudiants Erasmus par exemple pour encadrer ces rencontres...

Il est essentiel d'appuyer et de diffuser ces initiatives, pour multiplier les contacts entre jeunes et améliorer chez eux la connaissance du pays partenaire.

Une mission interparlementaire a été créée en septembre 2003 afin de définir de nouvelles orientations pour l'OFAJ, en particulier en vue de recentrer ses activités sur l'acquisition de compétences linguistiques et la valorisation de la langue du pays partenaire.

c) L'urgence d'une relance politique

Les liens de coopération qui unissent la France et l'Allemagne depuis 1963 doivent servir à rendre plus attractif l'enseignement de l'allemand en France. En effet, l'approfondissement de l'intégration européenne, mais aussi la place de la France dans l'Union élargie, reposent en grande partie sur le dynamisme d'impulsion et de proposition du moteur franco-allemand.

Or, s'il est affirmé depuis le Traité de l'Élysée du 22 janvier 1963 que **« la connaissance de la langue partenaire est la condition fondamentale d'une coopération efficace entre les deux pays »**³¹, le président de la République a relevé, lors de la conférence de presse finale du sommet franco-allemand du 18 septembre 2003 que « le seul point un peu préoccupant » dans « la coopération de plus en plus intime » entre les deux partenaires touche la compréhension mutuelle des langues respectives.

La célébration, le 22 janvier 2003, du **40^{ème} anniversaire du Traité de l'Élysée**, a certes été l'occasion pour le Président Jacques Chirac et le Chancelier M. Gerhard Schröder de rappeler la nécessité d'une « action déterminée pour l'enseignement de la langue du partenaire ». Plusieurs initiatives ont été lancées telles que la création du site d'information « FplusD » à la suite des recommandations de la rencontre de Mayence de mai 2001, ou les opérations DeutschMobil en France, FranceMobile en Allemagne. La journée du 22 janvier, proclamée « Journée franco-allemande », sera désormais consacrée à la promotion de la langue du pays partenaire et à une action d'information sur les programmes d'échanges ainsi que sur les possibilités d'études et d'emploi dans les deux pays.

Toutefois, les avancées concrètes sont minces et l'enthousiasme pourrait vite retomber. L'occasion doit pourtant être saisie de valoriser le plus largement possible les réussites de la coopération, notamment **la densité des liens économiques ou la qualité des échanges scolaires entre nos deux pays, afin de relancer durablement l'enseignement de l'allemand.**

³¹ Déclaration commune franco-allemande sur la coopération culturelle du 28 octobre 1986.

3. Langues de l'immigration, langues de l'intégration : le cas de l'arabe

Le cas des langues de l'immigration, et en particulier le défi de l'enseignement de l'arabe en France, offre une illustration de la dimension politique de l'apprentissage des langues et de la responsabilité qui en découle. Le Président de la République M. Jacques Chirac lui-même le soulignait, affirmant en novembre 2002 à des jeunes d'origine maghrébine que posséder une double culture est « *incontestablement un avantage* » : « *Il faut favoriser beaucoup plus l'apprentissage de la langue d'origine dans les écoles* ». Les enjeux sont en effet importants : il s'agit de **valoriser les compétences diverses de la population et d'exploiter le bilinguisme précoce d'une partie de notre jeunesse** comme une richesse et un atout collectifs.

a) Préserver un héritage linguistique en voie de disparition : une responsabilité nouvelle pour l'école de la République

(1) La famille n'est plus un cadre de transmission

Une enquête réalisée par l'INSEE, avec le concours de l'Institut national d'études démographiques, à l'occasion du recensement général de la population en 1999 révèle que la famille n'est plus un cadre de transmission des langues régionales ou d'immigration.

S'il en ressort un niveau potentiellement important de bilinguisme (26 % des adultes déclarent ainsi que leurs parents leur parlaient, associée ou non au français, une autre langue), le taux de transmission est très bas : à peine 35 % de ces personnes ont transmis la langue à leurs enfants. Concernant les langues de l'immigration, le « taux d'érosion » est particulièrement élevé pour le portugais et l'arabe³² : 50 à 60 % environ.

(2) Une responsabilité nouvelle pour l'école

Face à cette menace pesant sur un pan entier du patrimoine linguistique de la France, il en résulte pour l'école des responsabilités nouvelles. Or, si l'enseignement est l'avenir des langues de l'immigration, force est de constater que cette mission ne trouve pas un relais suffisant :

- le « **nauffrage lusitanien** » contre lequel réagissait la mission en 1995 se poursuit, malgré les incitations en faveur de l'enseignement du portugais dès l'école primaire, qui ont permis, par une évolution du dispositif des ELCO (voir encart), de limiter les dégâts : 13 000 élèves apprennent le

³² *l'arabe ayant été transmis à 920 000 personnes, le portugais à 590 000, devant l'espagnol 490 000, l'italien 480 000, et l'allemand 210 000, pour lesquels le taux de transmission est plus élevé*

portugais dans le premier degré, dont plus de 9 000 au titre de l'ELCO (ces effectifs se sont stabilisés, après une chute de 11 % entre 1999 et 2000) ; ils sont **14 853 dans le second degré** (contre plus de 21 000 au début des années 1990), effectifs en baisse de 9,8 % en 4 ans ; en outre, le CNED scolarise une part très importante des effectifs (24 % en 2001), ce qui contribue à masquer une demande de portugais qui s'avère beaucoup plus importante que l'offre officielle... ; le recrutement de professeurs a chuté de 82 % en 15 ans ;

- quant à l'arabe, son enseignement peine à décoller : à la rentrée 2002, seuls **7 284 élèves étudient l'arabe** (0,07 % des effectifs) ; ces effectifs connaissent une légère hausse ces dernières années (6814 en 2000, 7240 en 2001), mais ils ne se relèvent toujours pas de la chute brutale des effectifs dans les années 80 (de 10 000 à 6 000 élèves), sous l'effet des lois de décentralisation et des discours dominants selon lesquels l'assimilation des jeunes passait par un oubli de la culture d'origine, aux effets dévastateurs...

En 2002-2003, ils se répartissent comme suit :

1 ^{er} cycle	2 nd cycle général et technologique	2 nd cycle professionnel	BTS	CNED	CPGE
2 183	3 981	168	279	1 300	666

REPARTITION DANS LES 1 ^{ER} ET 2 ND CYCLES	2000-2001	2002-2003
LV1	837	815
LV2	3 340	2 992
LV3	1 962	2 161
Autre statut (dont double LV1 au collège)	ND	233 (en hausse)

- l'enseignement est assuré par 212 enseignants (dont 47 agrégés et 122 certifiés, et 9 PLP2, qui reçoivent l'aide de 29 assistants étrangers), dans 256 établissements publics du second degré (dont 41 dans l'académie de Versailles, 25 dans l'académie de Créteil, 22 dans l'académie de Lille et 18 dans l'académie de Paris) : 107 collèges, 136 lycées, 13 LP ;

- 5 688 candidats étaient inscrits aux épreuves obligatoires et facultatives d'arabe au baccalauréat général et technologique pour la session 2002 (1 601 au titre des épreuves obligatoires et 4 087 au titre des épreuves facultatives), soit 8 % de moins qu'à la session 2001 ;

- une avancée s'est néanmoins manifestée en faveur de la reconnaissance de la **langue berbère** : proposée en épreuve facultative au baccalauréat (environ 2 000 candidats chaque année), les élèves volontaires

peuvent, depuis 2002, bénéficier de séances de préparation, organisées dans les établissements scolaires.

Il faut remarquer que la transmission de la langue revêt une importance cruciale pour l'équilibre identitaire des jeunes issus de l'immigration. Même si aucune étude scientifique n'existe sur le sujet, le témoignage des professeurs révèle que l'apprentissage de la langue d'origine constitue bien souvent un facteur de réussite scolaire. **L'intégration de ces jeunes passe par la connaissance, et surtout la reconnaissance au sein même de l'école, de leur culture et de leur langue d'origine.**

b) Promouvoir l'apprentissage de l'arabe au sein de l'enseignement traditionnel

La tradition de l'école orientaliste française donne à l'enseignement républicain une légitimité pour assurer l'enseignement de l'arabe et le défaire des préjugés stigmatisants qui le handicapent.

Il s'agit en outre d'anticiper une demande, bien souvent silencieuse, des familles, et d'éviter que celle-ci se tourne vers des associations confessionnelles mises au service de repliements communautaires. **Il est impératif de proposer une offre suffisante d'enseignement traditionnel d'arabe dans les établissements scolaires.**

- **La France a les moyens de l'assumer, grâce à un vivier suffisant d'enseignants formés dans notre système de formation universitaire** ; l'université française jouit en effet d'un important vivier traditionnel de chercheurs arabisants : l'agrégation d'arabe, qui date de 1905, est l'une des plus anciennes parmi les langues vivantes... ; en outre, la part des étudiants inscrits en arabe dans l'enseignement supérieur (3,5 % des effectifs des étudiants en langue) est en progression régulière : il s'agit de la 5^{ème} langue étudiée à ce niveau, un cursus complet est assuré dans dix universités.

- De plus, les **programmes ont été clarifiés**, et sont sans équivoque sur le statut de la langue étudiée, dépassant en cela la polémique qui avait nourri des débats idéologiques passionnés mais stériles : si **l'arabe « standard »**, c'est-à-dire celui qui a cours dans la littérature ou le langage soutenu, est la base de l'enseignement, il n'est pas fait abstraction des **variétés dialectales qui lui sont étroitement apparentées**. Cela permet de prendre en compte les capacités dialectophones de la majorité des élèves, mais aussi d'apporter une ouverture et une initiation à l'arabe de la communication courante, des films et chansons, etc. ; l'enseignement vise à présenter une image revalorisée de la langue et de la culture, par un retour aux textes.

- C'est pourquoi il est nécessaire de **repenser et faire évoluer le dispositif ELCO**, pour qu'il n'entre pas en concurrence avec l'enseignement traditionnel. Rappelons que **45 000 élèves environ apprennent l'arabe dans**

le cadre de l'ELCO (environ 30 000 marocains, 9 000 algériens, 6 000 tunisiens), essentiellement dans le primaire ; 550 maîtres sont mis à disposition et rémunérés par les trois pays partenaires.

Ce dispositif reste globalement improductif : isolés, reposant sur des partenariats irréguliers pour tenter d'élaborer des programmes communs et orienter la formation des maîtres, les ELCO produisent le pire et le meilleur. Il s'agit donc de veiller à une meilleure intégration de ce dispositif dans l'école, en assurant notamment un suivi et un contrôle des enseignements dispensés, une sélection et une formation des maîtres mis à disposition... et de le cantonner strictement au primaire, dès lors qu'il peut représenter une alternative complémentaire. Pour le reste, l'enseignement traditionnel est le mieux placé pour prendre en charge l'étude de l'arabe.

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE

Afin de faciliter leur intégration, ce dispositif prévoit la possibilité d'organiser pour les élèves étrangers scolarisés à l'école primaire, en collège (SEGPA incluses) et lycée professionnel (les lycées d'enseignement général ne sont pas concernés) un enseignement de langue et culture d'origine sous forme d'activités optionnelles dispensées par des enseignants étrangers mis à disposition de l'éducation nationale et rémunérés par le gouvernement du pays d'origine, soit en cours intégrés (sur temps scolaire), soit en cours différés (hors temps scolaire).

Des partenariats existent actuellement avec l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la République fédérale de Yougoslavie, la Tunisie et la Turquie. Ils témoignent de la coopération pédagogique, éducative et culturelle de la France avec ces pays partenaires et visent à y maintenir en réciprocité la place de la langue française.

En 2000-2001, l'ELCO concerne 66 611 élèves dans le premier degré et 8 695 dans le second degré. Les effectifs en primaire se répartissent comme suit : 7 948 Algériens, 1 072 Espagnols, 8 102 Italiens, 23 514 Marocains, 9 371 Portugais, 5 110 Tunisiens, 11 464 Turcs et 30 Yougoslaves. Ces effectifs sont en nette diminution : 81 496 élèves suivaient un enseignement ELCO à l'école primaire en 1998-1999.

Toutefois, l'exemple de la rénovation de l'ELCO engagée depuis la rentrée 2001 de manière concertée entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère portugais (il en est de même avec l'Italie), offre un exemple de perspectives nouvelles pour relancer et recadrer ce dispositif :

- le dispositif est désormais ouvert aux élèves qui le souhaitent, quelle que soit leur nationalité, au titre de l'enseignement de LV1 ; en outre, M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, a incité les écoles primaires disposant actuellement d'un enseignement ELCO à organiser de façon dérogatoire sur le temps scolaire l'enseignement de deux langues vivantes, dont le portugais, tout en veillant à la continuité de l'étude en classe de 6^e ;

- un contingent de professeurs a été mis à disposition par le ministère portugais de l'éducation, afin d'ouvrir ce dispositif dans 25 sites dans dix académies, soit 66 écoles : ils bénéficieront d'un plan de formation mis en place par le ministère.

Dans ce cadre repositionné, la langue enseignée retrouve un statut plus conforme à celui de langue de communication et de culture, tout en contribuant à une plus grande diversification apprises à l'école primaire par l'ensemble des élèves.

- En effet, proposé dans le cadre de l'enseignement traditionnel, l'apprentissage de la langue arabe s'adresse à l'ensemble des élèves, cassant ainsi l'image stéréotypée de « langue de l'immigration », source de nombreux préjugés. Il apparaît à cette fin particulièrement important de **valoriser et développer l'enseignement de l'arabe dans les filières élitistes que sont les sections orientales**. D'ailleurs, la part de l'arabe en LV3 progresse, ce choix tardif révélant l'intérêt des élèves français pour une langue alors perçue comme élitiste et stratégique.

C'est à ces conditions que cet enseignement pourra jouer pleinement son rôle d'intégration scolaire et sociale, et éviter les risques de dérive communautariste, contribuant à isoler et stigmatiser davantage les jeunes issus de l'immigration. **La langue y est valorisée dans sa dimension internationale, et non pas comme étant susceptible de les ghettoïser.**

c) Les enjeux pour nos relations avec les pays de la zone arabe et la défense de la francophonie

L'importance d'assurer et de maintenir une offre suffisante d'enseignement de la langue et de la culture arabes en France, et plus largement en Europe, revêt une dimension géopolitique, dans la mesure où **cette offre sert d'affichage** de l'intérêt porté à nos partenaires arabes. De plus, en faisant l'effort de communiquer avec cette région, dans ses langues, il s'agit de préserver la qualité des négociations engagées avec cette zone stratégique.

De surcroît, en raisons des relations étroites et spécifiques qui relient la France au monde arabophone, l'enseignement de l'arabe dans les établissements français représente **un enjeu privilégié dans la politique de coopération culturelle**, et conditionne pour une grande part, en retour, le développement de la francophonie.

Les autorités portent une grande attention aux évolutions de cette discipline et sont en demande de contreparties pour promouvoir en retour l'enseignement du français et des langues européennes. Ainsi, lors d'un colloque sur la culture et la coopération entre le Conseil de l'Europe et les pays méditerranéens non membres³³, les représentants des parlements de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie ont déploré le fait que l'enseignement de l'arabe demeure limité, et concerne avant tout les immigrés, alors que les

³³ Colloque organisé par la Commission de la culture et de l'éducation à Palma de Majorque (22 au 24 octobre 2000).

langues européennes sont très présentes dans leurs enseignements. Autre exemple éloquent, l'annonce, ensuite démentie, de la suppression des postes à l'agrégation d'arabe pour la session 2004, a suscité un vif émoi, qui a conduit les autorités syriennes à réexaminer leur décision d'introduire à la rentrée prochaine un enseignement obligatoire de français en deuxième langue....

Par ailleurs, les besoins économiques sont évidents : l'arabe est la langue de 22 pays et d'environ 230 millions d'habitants. Or **la France peut puiser dans son immigration un atout collectif précieux, en valorisant la compétence « native », active ou latente, d'une partie de sa jeunesse originaire de ces pays, et en faire des relais naturels, des intermédiaires privilégiés pour nos relations avec nos partenaires arabes.** Il s'agit de la thèse que défend M. Jacques Berque³⁴ : en proposant un enseignement d'arabe à ces locuteurs bilingues précoces, et en leur prouvant ainsi que la variété, y compris linguistique, de la population est une chance, ces jeunes seront bien intégrés, car non humiliés.

Une sensibilisation de tous les élèves, dès le plus jeune âge, aux intérêts divers de l'apprentissage de cette « langue d'avenir » serait un premier pas en vue de dépasser nombre de stéréotypes. La mission d'intégration et d'éducation à la tolérance de l'école se joue aussi en cours de langue : le respect suppose la reconnaissance de la langue de l'autre, et se gagne au contact direct avec la culture et l'altérité dont elle est le vecteur.

³⁴ Rapport « L'immigration à l'école de la République », 1985, La Documentation française.

II. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES, ESPACE PRIVILÉGIÉ DU DIALOGUE INTERCULTUREL EN EUROPE

L'apprentissage des langues étrangères n'est pas un but en soi mais un vecteur au service de l'accès à la culture qu'elles véhiculent et à la mobilité dans une Europe sans frontière. Aussi l'enseignement des langues vivantes ne saurait être une discipline comme les autres, cantonnée à la seule transmission de savoirs langagiers. Lieu privilégié du contact interculturel, il doit nécessairement **être complété par des expériences et des savoirs culturels**. La finalité est double :

- au niveau individuel, il s'agit de promouvoir une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en améliorant leurs compétences linguistiques ;

- au niveau institutionnel, il s'agit de contribuer à la création d'une citoyenneté démocratique européenne et de renforcer en retour la diffusion de la langue et de la culture françaises chez nos partenaires.

Des expériences performantes et innovantes, porteuses d'un potentiel de renouvellement des pratiques pédagogiques, ont été menées ces dernières années aux niveaux européen, national ou local. Leur diffusion doit devenir une priorité, afin que ces actions au rôle pionnier, bien souvent encore trop confidentielles, concernent demain une majorité d'élèves. C'est la condition pour donner un sens concret à l'objectif de plurilinguisme.

A. LE DÉFI DU PLURILINGUISME EN EUROPE

Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne ont érigé en combat commun l'amélioration des compétences en plusieurs langues des citoyens. L'objectif est de faire que cet enseignement participe à la **constitution d'une appartenance européenne partagée**, qui ne saurait être fondée sur une langue unique.

1. Les langues, un vecteur de citoyenneté pour l'Europe : « Vivre l'Europe, c'est vivre la diversité »³⁵

« La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à

³⁵ *Manifeste européen pour les langues du Forum des langues européennes.*

interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens d'Europe »³⁶.

L'Europe du libre-échange est un espace de communication et de mobilité. Mais c'est aussi un espace riche d'une diversité culturelle et linguistique entre les peuples qu'il unit : environ 225 variétés linguistiques autochtones, sans compter les langues des immigrés et réfugiés, sont encore parlées en Europe, dont plus de 40 ont le statut de langues officielles. Si ce patrimoine constitue l'un des atouts les plus précieux de l'Europe, mais aussi sa marque originale, le préserver fait partie de ses plus grands défis : **défendre l'objectif de plurilinguisme, c'est affirmer le sens de l'Europe que nous voulons construire. L'Europe des citoyens ne peut se bâtir que sur l'Europe des langues.**

Dans ce contexte, l'apprentissage des langues étrangères acquiert une dimension particulière :

- il s'agit d'une part d'une compétence de base qui s'impose pour faire face aux exigences de mobilité et d'adaptation sur le marché du travail et tirer parti de la libre circulation à l'intérieur de l'Union européenne ;

- d'autre part, la compétence plurilingue doit être perçue comme une dimension essentielle de l'éducation de tout citoyen européen : *« la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés »³⁷.*

En effet, une langue n'est pas un simple langage, un outil de communication. C'est aussi le **vecteur d'une identité et d'une culture.**

Il serait donc très dangereux de se contenter d'une *lingua franca*, à savoir une langue mixte, hybride, à laquelle on accorderait un statut d'universalité..., autrement dit un mauvais anglais des aéroports envisagé comme langue véhiculaire unique de communication internationale. Ce serait nier la notion de « courtoisie linguistique » irremplaçable dans toute relation à autrui, comme gage de respect et pour préserver la qualité de l'échange et du contact : aller vers une meilleure connaissance de l'autre passe par la maîtrise de sa langue, à des niveaux de compétences variables certes, et non par le recours au truchement d'une langue tierce.

³⁶ Déclaration et Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique (CM (99) 76, Comité des Ministres, 7 mai 1999.

³⁷ Recommandation 1383(1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

LE PLURILINGUISME N'EST PAS UNE RÉALITÉ EN EUROPE

Deux enquêtes réalisées à l'occasion de l'Année européenne des langues ont permis de mesurer la place des langues dans les systèmes éducatifs européens et les opinions publiques, et de prendre conscience de l'ampleur du défi à relever pour contrer la prédominance de l'anglais et la voie du monolinguisme en Europe :

- l'étude sur « **L'enseignement des langues en milieu scolaire en Europe** », réalisée par Eurydice, dans les 15 pays de l'UE et les 11 pays en préadhésion, révèle que le choix effectif des langues enseignées est réduit : même si l'éventail potentiel de langues proposées a eu tendance à s'élargir, plusieurs facteurs, en particulier les préférences des familles, le manque d'enseignants spécialisés ou les effectifs trop faibles, restreignent le choix et amènent à des résultats très négatifs en terme de diversification. De surcroît, 11 pays imposent l'obligation d'apprendre une première langue spécifique (il s'agit de l'anglais dans 8 d'entre eux) ; parmi ces 11 pays, 4 décident aussi quelle est la seconde langue obligatoire, ne laissant donc aucun choix aux élèves.

- **L'enquête spéciale de l'Eurobaromètre 54 « Les Européens et les langues »** analyse les compétences linguistiques des Européens et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères :

* 47 % des Européens interrogés déclarent ne parler aucune langue étrangère ; quant à ceux qui maîtrisent une langue, il s'agit en majorité de l'anglais (41 %), devant le français (19 %), l'allemand (10 %), l'espagnol (6 %) et l'italien (3 %) ;

* si 71 % des Européens déclarent que « tout le monde devrait être capable, dans l'Union européenne, de parler une langue communautaire en plus de sa langue maternelle », seuls 32 % sont convaincus de l'utilité de maîtriser deux langues étrangères ;

* l'anglais est jugé la langue la plus « utile » par 75 % des Européens (puis le français 40 %, l'allemand 23 %, l'espagnol 18 %, l'italien 3 %, le néerlandais 1 %, le chinois 1 %), et par 80 % des répondants des pays dont il n'est pas la langue nationale.

2. L'objectif de plurilinguisme : un combat commun de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe

a) Un objectif clé : au moins deux langues pour tous

(1) Réagir à la prédominance de l'anglais

En réaction au constat de la prédominance de l'anglais, les impulsions des autorités européennes se sont notamment concentrées sur **l'objectif de trilinguisme**, formulé dans le Livre Blanc de la Commission européenne de 1996, « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive » et la recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, « Diversification linguistique » : amener chaque futur citoyen, à

l'issue de son parcours de formation initiale, à la maîtrise, à un niveau de compétence égale, de deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle.

Il s'agit de permettre l'acquisition « *non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens* », alors que « *les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend l'anglais, alors que d'autres « grandes » langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol, et l'italien arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde, comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires...* »³⁸.

(2) Un enjeu pour la promotion du français

La promotion de cet objectif revêt par ailleurs un enjeu spécifique pour la défense et la diffusion du français chez nos partenaires : comme le souligne M. Michel Herbillon dans un récent rapport d'information établi au nom de la délégation des affaires européennes de l'Assemblée nationale³⁹, « *C'est bel et bien en Europe que se joue l'avenir du français dans le monde* ». C'est pourquoi, « *pour la France, l'enjeu de l'apprentissage de deux langues étrangères est essentiel* ».

Enrayer le recul de l'usage du français au sein des institutions européennes, face à la concurrence de l'anglais, suppose en premier lieu de promouvoir le plurilinguisme en amont, au stade des apprentissages scolaires. Or, lorsqu'une seule langue est apprise, il s'agit presque toujours de l'anglais. Néanmoins, dès lors que deux langues sont obligatoires, le français peut se consolider comme première seconde langue enseignée.

En Espagne, l'enseignement du français a ainsi connu un nouvel élan dès lors que l'apprentissage d'une seconde langue s'est généralisé : le nombre d'élèves est passé de 250 000 en 1998 à 1,3 million aujourd'hui.

Or en 2003, seuls sept pays de l'Union européenne imposent deux langues vivantes obligatoires dans leur système éducatif (l'Autriche, la Finlande, la France, l'Espagne, le Luxembourg, les Pays-Bas, et la Suède, auxquels il faut ajouter la Communauté flamande de Belgique).

Toutefois, pour être crédible, la France doit être exemplaire, et favoriser, en parallèle, l'enseignement de la langue de nos partenaires dans les établissements français, ce qui est, comme on l'a vu, loin d'être le cas. Sans réaction, ce sont le développement et l'avenir de l'enseignement du français à l'étranger qui se trouvent compromis...

³⁸ Recommandation 1383 du Conseil de l'Europe.

³⁹ « *Les langues dans l'Union élargie : pour une Europe en VO* », n° 902, Juin 2003.

LANGUES ÉTRANGÈRES ENSEIGNÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Pays	1 ^{ère} langue étrangère	%	2 ^{ème} langue étrangère	%
FRANCE	Anglais	95 %	Espagnol	34 %
ESPAGNE	Anglais	96 %	Français	23 %
ITALIE	Anglais	76 %	Français	34 %
GRÈCE	Anglais	83 %	Français	63 %
ALLEMAGNE	Anglais	94 %	Français	24 %
DANEMARK	Anglais	100 %	Allemand	76 %
LUXEMBOURG	Français	98 %	Allemand	92 %

(3) Un nouveau défi linguistique : l'élargissement à l'Est

En outre, la perspective de l'élargissement de l'Europe vers l'Est constitue un nouveau défi linguistique pour l'Union européenne et pour la France en Europe, alors même que les langues des futurs pays membres sont particulièrement négligées. L'exemple du polonais en France est éloquent, alors même qu'il s'agit de la langue d'une communauté nationale d'environ 40 millions de personnes, ainsi que d'une diaspora nombreuse, en particulier dans le Nord de la France...

C'est pourquoi la proposition de résolution déposée en juin 2003⁴⁰ par M. Michel Herbillion, à la suite du rapport d'information précité, recommande que « *l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères devienne la norme dans l'Union européenne élargie, tandis que l'apprentissage des nouvelles langues de l'Union devrait être favorisé dans les systèmes éducatifs européens* ».

Il importe non seulement de promouvoir l'enseignement des langues des pays de l'Est, polonais, tchèque, hongrois, mais aussi du russe, en tant que futur pays voisin.... En effet, si la diffusion de cette langue tend à se réduire fortement dans les établissements des pays d'Europe centrale, depuis la chute du communisme, son enseignement concerne encore près de la moitié des élèves dans les pays baltes et le quart en Pologne.

Cette forme de « reconnaissance linguistique » est un premier pas pour marquer et faciliter l'intégration des nouveaux États membres dans l'Union et favoriser les rapprochements avec ces pays et leurs peuples, qui représentent des perspectives nouvelles tant en termes de débouchés économiques que de relations politiques et culturelles.

⁴⁰ Proposition de résolution n°907, Diversité linguistique dans l'Union européenne, commission des affaires culturelles de l'AN, M. Michel Herbillion.

b) La notion de plurilinguisme : une nouvelle approche pour l'apprentissage des langues

La politique linguistique que prônent le Conseil de l'Europe et la Commission européenne s'appuie sur la notion de « plurilinguisme ». Comme le spécifie la **Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe** relative à l'année européenne des langues, soutenue par votre rapporteur, ce terme « *devrait être perçu comme une certaine capacité à communiquer dans plusieurs langues, et non nécessairement comme maîtrise parfaite de ces langues* ».

Cette approche remet en cause un certain nombre de certitudes et de représentations sur l'apprentissage des langues. En cela, elle est porteuse de perspectives nouvelles en vue d'une plus grande diversification :

- l'école n'a pas à porter seule la responsabilité de l'acquisition de compétences linguistiques : elle doit jeter les bases permettant à chacun d'« apprendre à apprendre », le bagage linguistique de chaque individu ayant vocation à être entretenu, approfondi et diversifié tout au long de la vie ;

- elle comprend en outre le « concept révolutionnaire » de **compétences partielles**, qui permet de développer la capacité plurilingue de chacun à des degrés de maîtrise hétérogènes, selon les besoins individuels de la vie professionnelle ou privée : **le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur** ; il ne s'agit pas d'un objectif au rabais, mais d'une approche permettant de souligner les deux aspects essentiels de l'apprentissage des langues : pouvoir établir la communication avec l'autre et parvenir à un niveau minimal pour être motivé à se former tout au long de la vie ;

DÉFINITIONS

A noter que le plurilinguisme se distingue du multilinguisme :

- le terme de **multilinguisme** s'applique à une société dans laquelle coexistent plusieurs langues, officielles ou non, qui sont pratiquées par les membres qui la composent ;

- le terme de **plurilinguisme** s'applique à chaque individu : il suppose que tout locuteur est doté d'une capacité plurilingue, d'un **répertoire linguistique** propre (composé de variantes familiales, régionales...), constitutif de sa personne, qu'il choisit ou non de développer au cours de son existence ; le plurilinguisme comprend les compétences partielles et s'« auto-enrichit » grâce à des interactions entre les connaissances de chacun : l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait grâce aux compétences déjà acquises dans une ou plusieurs autres langues... Les compétences en langues sont donc une donnée « naturelle » : il ne s'agit donc pas d'« être doué » pour apprendre les langues, alors que cette fausse croyance a un rôle dissuasif certain...

c) Un point d'orgue : l'année européenne des langues en 2001

Sur l'initiative du Conseil de l'Europe, vite rejoint par l'Union européenne, l'année 2001 a été déclarée « année européenne des langues »⁴¹. Prolongée par la « Journée européenne des langues » célébrant désormais dans 44 pays chaque 26 septembre la diversité linguistique de l'Europe, cette initiative marque une occasion nouvelle de relancer l'objectif de développement du plurilinguisme, selon les axes suivants :

- attirer l'attention de l'opinion publique sur la nécessité de protéger et promouvoir le patrimoine linguistique de l'Europe ;
- sensibiliser l'opinion publique à l'impact de la connaissance de plusieurs langues et encourager à l'apprentissage tout au long de la vie ;
- recueillir et diffuser des innovations et outils en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues.

La célébration de l'année européenne des langues a donné lieu à plusieurs initiatives et manifestations, de nature festive (concours, festivals, animations diverses...), axées sur des thèmes spécifiques (colloques sur l'apprentissage tout au long de la vie...), ou destinées au grand public (programmes radio ou TV), touchant ainsi toutes les catégories de public. La Commission européenne a consacré près de 6 millions d'euros au cofinancement de 185 projets conçus par les États membres.

En outre, dans le sillon de l'année européenne des langues, des initiatives ont été prises : une Maison des langues a été inaugurée en plein cœur de Paris.

**LA MAISON DES LANGUES,
VITRINE DU PLURILINGUISME EN FRANCE ?**

A la fin de l'année 2001, le ministère de l'éducation nationale a confié au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), opérateur de l'année européenne des langues, la mission de créer, au cœur de Paris, une « vitrine du plurilinguisme et de l'action déterminée de la France pour la diversité linguistique et culturelle en Europe et dans le monde » : la « Maison des langues » a été **inaugurée le 16 avril 2002**, dernier acte officiel de son créateur, M. Jack Lang. Il est néanmoins à regretter que cette structure peine à se déployer et ne puisse, faute de moyens suffisants, aller jusqu'au bout des missions ambitieuses qui lui étaient confiées à l'origine :

- l'accueil du grand public et l'information sur les possibilités et les méthodes d'apprentissage des langues en France, et les séjours à l'étranger... ;

⁴¹ *Recommandation 1 539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur l'Année européenne des langues.*

- l'animation sur les langues et la promotion du plurilinguisme, par l'organisation de réunions d'information, de séminaires... ;

Or, l'absence de moyens humains (trois personnes...) et financiers suffisants limite les initiatives susceptibles d'être menées : servir de centre de ressources pour une autoformation assistée, fédérer sur un site internet les actions et efforts déployés par les pouvoirs publics et les intervenants privés, français et étrangers, ou encore multiplier, grâce à un soutien accru de l'éducation nationale, des interventions de promotion des langues, telles que le colloque organisé en Sorbonne le 2 avril 2003, dans le cadre du 40^{ème} anniversaire du Traité de l'Elysée, « L'allemand, un atout pour l'avenir », présentant des réussites en matière d'échanges de lycées professionnels.

- la dernière mission confiée initialement à cette structure, consistant en un rôle actif de veille sur l'évolution du plurilinguisme, est restée à l'état d'abandon

Il serait fort dommage de négliger le potentiel que recèle la présence au cœur de Paris d'une Maison des langues, pour réconcilier l'opinion publique avec l'apprentissage des langues et susciter les curiosités des enfants et des adultes.

3. Quelques initiatives encourageantes à l'étranger

Ces dernières années, certains de nos partenaires ont tenté de réagir et de donner une traduction au concept de plurilinguisme dans leurs systèmes éducatifs nationaux.

a) Les propositions du Rapport Nuffield au Royaume-Uni

Le rapport établi par la Fondation Nuffield, institution indépendante du gouvernement, a lancé le débat au Royaume-Uni en révélant l'étendue de la crise traversée par le système d'enseignement des langues : le français est sur-représenté, le déficit de professeurs de langues est préoccupant et neuf jeunes anglais sur dix sont incapables de s'exprimer dans une langue étrangère, ce qui constitue à la fois un handicap et une honte nationale. Il ne suffit pas d'avoir une langue internationale pour être international : l'idée forte se résume au credo « *English is not sufficient* »...

Le rapport propose des pistes d'action pour donner une importance accrue à la formation linguistique et la diversification de l'offre en langue :

- la reconnaissance des langues comme compétence fondamentale ;
- la possibilité d'un retour sur des langues acquises antérieurement ou la possibilité de démarrer un enseignement de nouvelles langues ;
- l'extension de l'enseignement des langues en dehors de l'école ;

- la création d'un « grand coordinateur » pour les langues, qui serait en rapport direct avec les plus hautes instances de décision politiques et assurerait la cohérence des cursus sur l'ensemble du système éducatif.

Le fort impact sur l'opinion publique de ce rapport a poussé le gouvernement britannique à agir, même si les traductions concrètes restent modestes :

- élargissement du cercle des « Specialist languages colleges », écoles spécialisées dans l'apprentissage des langues, mais qui restent réservées à une élite (126 existent en 2002, l'objectif étant de porter leur nombre à 200 voire 300 dans les années à venir) ;

- autorisation de l'apprentissage des langues dès l'entrée au primaire, qui devrait aboutir dans un délai d'au moins dix ans...

Mais une décision récente du gouvernement britannique, permettant aux élèves de 14-15 ans d'abandonner l'étude des langues s'ils le souhaitent, révèle combien la volonté d'avancer sur ce point reste précaire...

b) Le projet Lingue 2000 en Italie

A partir d'un double constat, les besoins accrus de maîtrise des langues étrangères et le manque de reconnaissance mutuelle des compétences acquises, alors que la mobilité appelle plus de transparence et de lisibilité entre les systèmes d'éducation européens, le lancement en 1999 du projet Lingue 2000 a ouvert de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en Italie :

- ce projet expérimental a, d'une part, servi d'impulsion au développement du plurilinguisme dans le cadre scolaire : les nouveaux programmes de février 2001 introduisent le concept d'« éducation aux langues » et soulignent, ce qui est novateur, « l'agrégation disciplinaire » nécessaire pour rapprocher l'enseignement de la langue maternelle de celui des langues européennes ; de plus, une réforme entrée en vigueur à la rentrée 2002 permet l'apprentissage d'une première langue étrangère dès six ans, tandis que la deuxième langue sera enseignée dès l'âge de onze ans ;

- il a, d'autre part, amené une modernisation de l'enseignement des langues, à travers l'introduction d'un processus d'apprentissage organisé en modules ; pour ce faire, l'Italie est le **premier pays à s'appuyer à une échelle aussi large sur l'application du Cadre européen commun de référence** du Conseil de l'Europe ; l'objectif est de proposer aux élèves un parcours flexible et finalisé, reposant sur des unités d'enseignement autonome et limité dans le temps, correspondant à des objectifs spécifiques à atteindre ; grâce à des vérifications ponctuelles des compétences atteintes, l'enseignant peut proposer à l'élève, en fonction de ses résultats individuels, des parcours diversifiés :

module de compensation (pour une mise à niveau), de soutien, d'excellence ; l'approche est centrée sur l'apprenant qui doit devenir un acteur impliqué dans son parcours d'apprentissage ;

- ce dispositif s'appuie en outre sur **l'introduction d'un système de certification** des compétences, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie et afin de rechercher une harmonisation à l'échelle européenne : il s'agit d'attester de façon transparente des « produits » de l'apprentissage.

Le caractère novateur du projet Lingue 2000 illustre la **nécessité de développer une culture de l'évaluation dans l'enseignement des langues, y compris par le recours à des systèmes de certification externes au système scolaire, validant de façon lisible, transparente et harmonisée, les niveaux de compétences linguistiques atteints**. Cette nouvelle culture doit prendre appui sur la formation des enseignants, pour les sensibiliser aux exigences d'une approche moins académique, plus diversifiée.

Or, la route est longue pour que cette approche nouvelle contribue à diversifier un enseignement gagné par l'hégémonie de l'anglais : ne parle-t-on pas en Italie des « 3 I », les trois piliers de l'enseignement : Inglese, Informatica et Impresa, c'est-à-dire anglais, informatique et entreprise...

B. L'EUROPE SCELLE DES BASES POUR L'ACTION

Si l'éducation est un domaine relevant de la compétence des Etats, la gestion des politiques linguistiques ne pourrait désormais se réduire au seul cadre national. Aussi les recommandations ont été relayées par des actions et des outils concrets, jetant les bases d'une éducation au plurilinguisme. Il s'agit de catalyser les initiatives nationales et de susciter la coopération entre les Etats, à partir de la définition d'un cadre commun de nature à impulser une évolution conjointe et coordonnée des politiques linguistiques éducatives.

1. Les instruments élaborés dans le cadre du Conseil de l'Europe

En appui des textes fondateurs, des outils didactiques et pédagogiques ont été élaborés ces dernières années, notamment au sein de la division des politiques linguistiques, pour aider les Etats membres à donner une traduction concrète au sein de leurs systèmes éducatifs aux recommandations formulées.

- Le **Cadre européen commun de référence pour les langues** a commencé à prendre forme au début des années 1990 et s'est concrétisé en 2001 : l'objectif de cet instrument de référence est d'aboutir à la convergence et à la comparabilité des systèmes éducatifs nationaux et de favoriser la mobilité. Introduit dans les nouveaux programmes en France, le

Cadre définit une échelle de six niveaux de compétences, servant de modèle pour l'évaluation des connaissances ;

- le **Portfolio européen des langues** impose la notion même de plurilinguisme ; parmi les tâches qui lui sont attribuées, figure en effet l'« encouragement à l'apprentissage du plus grand nombre possible de langues pour contribuer au maintien d'une Europe multilingue et pluriculturelle ».

LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

Instrument élaboré et testé par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le Portfolio est introduit progressivement dans des pays européens depuis 2001. Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue, à l'école ou en dehors, peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. L'objectif est d'accroître sa motivation en vue de l'inciter à étendre et diversifier ses capacités langagières à tous les niveaux et tout au long de la vie.

Il comprend trois parties :

- un passeport qui présente des qualifications linguistiques de manière comparable en Europe, à travers 6 niveaux de compétences ;

- une biographie langagière décrivant le parcours personnel d'apprentissage des langues, en vue de l'améliorer dans l'avenir, de le planifier tout au long de la vie ;

- un dossier dans lequel les travaux, certificats ou diplômes de l'apprenant peuvent être inclus.

Le Portfolio a une fonction double :

- un outil pédagogique donnant la responsabilité d'une auto-évaluation structurée, permettant de se fixer des objectifs et de planifier son apprentissage futur ;

- un document de compétences permettant aux autres (et en particulier aux employeurs) d'être informés de façon claire, transparente et comparable au plan international.

L'introduction et l'utilisation du Portfolio dans tous les pays membres ont fait l'objet d'une recommandation (résolution adoptée par les ministres européens de l'éducation réunis à Cracovie du 15 au 17 octobre 2000).

En France, en raison de son coût élevé, un nombre encore trop limité d'académies ont commencé à l'expérimenter. L'académie de Caen par exemple l'a introduit dans le cadre d'une expérimentation concernant 17 établissements, dans des classes de 3ème et des sections de techniciens supérieurs, grâce au financement des documents par le conseil régional de Basse-Normandie. Le développement de cet outil est donc une occasion privilégiée d'impliquer les collectivités territoriales dans la politique linguistique scolaire, en sollicitant leur participation financière.

- Un « audit linguistique » : les « **Profils de politiques linguistiques éducatives** ». Ces outils d'analyse et d'action sont le résultat d'une démarche d'auto évaluation assistée des politiques linguistiques éducatives nationales,

menée sur la base du volontariat et dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe agissant en tant que catalyseurs dans ce processus. A partir d'un rapport national ou régional comprenant une vue d'ensemble de la politique éducative linguistique et identifiant ses priorités, un groupe d'experts procède à une visite d'une semaine. Il s'agit d'accompagner la réflexion sur les orientations souhaitées et définir des lignes d'action, à partir de l'identification des ressources disponibles. Un Profil a été établi en Hongrie en 2002. En 2003, la Norvège, la Slovénie et Chypre se sont portés candidats. A noter que la France ne s'est toujours pas manifestée...

- Le « **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe** – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », élaboré en 2003 par MM. Jean-Claude Beacco et Michael Byram, exhorte au passage à l'action politique, à partir des supports didactiques élaborés ; l'objectif de ce guide est de permettre aux Etats membres d'établir un diagnostic de leurs politiques linguistiques éducatives. Le guide offre des propositions concrètes pour parvenir à une éducation au plurilinguisme, perçue comme une « éducation à la tolérance linguistique et à la citoyenneté démocratique en Europe ».

2. Les programmes communautaires de mobilité : un levier pour promouvoir l'apprentissage des langues et la coopération des systèmes éducatifs nationaux

a) La mobilité, une priorité en Europe

L'action menée par l'Union européenne en vue de promouvoir l'amélioration des compétences linguistiques des citoyens et de susciter une action coordonnée et coopérative entre les Etats membres repose à titre principal sur le financement des programmes de mobilité, destinés aux élèves et étudiants, mais aussi aux enseignants.

Entre 1987 et 1999, plus d'un million de jeunes, étudiants, enseignants et formateurs en ont bénéficié. Un nouvel élan a été donné lors du Conseil européen de Nice de décembre 2000, sous présidence française, avec l'adoption d'un « Plan d'action pour la mobilité » riche de 42 mesures concrètes : il s'agit de rendre la mobilité accessible au plus grand nombre au cours des prochaines années, en améliorant la préparation linguistique des candidats à la mobilité, en renforçant la formation du personnel d'encadrement, en recherchant de nouveaux modes de financement, en organisant une grande campagne d'information pour mieux faire connaître les possibilités de mobilité...

L'intérêt de tels programmes est multiple, tant en vue d'approfondir des compétences linguistiques qu'en vue de réduire les stéréotypes culturels et renforcer les liens entre les peuples européens.

Ils militent par ailleurs en faveur de la diversité en proposant aux candidats une carte d'offre de pays qui s'étend jusqu'à l'Europe centrale et orientale ; 31 pays y participent : les 15 pays de l'UE, les 3 pays de l'Espace Economique Européen (Islande, Liechtenstein et Norvège) et les 13 pays candidats, selon des modalités spécifiques.

Les principaux programmes de mobilité, Socrate dans le domaine de l'éducation, lancé le 14 mars 1995, et Leonardo da Vinci dans le domaine de la formation professionnelle, lancé le 6 décembre 1994, sont entrés en 2000 dans leur deuxième phase⁴², jusqu'en 2006.

Globalement, ces deux programmes investissent chaque année plus de 30 millions d'euros. Ils sont directement **financés sur le budget communautaire, mais leur gestion est décentralisée**. Elle est assurée en France depuis 2000 par une agence nationale unique constituée sous la forme d'un groupement d'intérêt public, l'Agence Socrate-Leonardo da Vinci France, placée sous la double tutelle du ministère de l'éducation nationale et du ministère des affaires sociales, et dotée d'un Observatoire de la mobilité dans l'éducation et la formation professionnelle. Le budget alloué à l'éducation et la formation initiale s'élève à plus de 9,4 millions d'euros en 2001, et à plus de 23,6 millions d'euros pour l'enseignement supérieur.

b) Le programme Socrate

Avec ce programme, <http://www.ac-rennes.fr/internat/> - **Socrates** depuis 1995, 500 000 jeunes ont bénéficié d'un séjour d'études dans un autre pays européen. Sa nouvelle phase insiste sur la formation des enseignants, pour lesquels les échanges peinent à se développer.

- Le volet **Comenius** concerne les **partenariats scolaires de la maternelle au secondaire**.

En 2002, plus de **700 projets scolaires, articulés autour de 3 pays au moins**, ont permis à des élèves de participer à un projet commun, avec possibilité, encore limitée (1 151 élèves en 2002) d'aboutir à un échange ; **145 projets linguistiques, bilatéraux**, ont permis à des jeunes d'au moins 14 ans de réaliser des échanges réciproques d'au moins deux semaines entre classes (près de 3 400 élèves concernés) ; **54 projets de développement scolaire** (18 en 2001), **axés sur l'équipe enseignante** et le pilotage de l'établissement ont été financés ; 446 enseignants ou autre personnel du secteur scolaire ont participé à des stages de formation continue en Europe ; à

⁴² Décision n° 253/2000/CE du Parlement européen et du Conseil du 24 janvier 2000.

noter que, dans le cadre du volet Comenius 2 permettant aux futurs enseignants de langues de travailler dans une école à l'étranger en qualité **d'assistant linguistique**, pour un séjour de 3 à 8 mois (100 candidats concernés en 2002), le nombre de candidats à une bourse vers les pays dont les langues sont les moins enseignées est insuffisant pour répondre aux demandes de ces pays...

- L'action **Arion** propose aux responsables de l'éducation de participer à des visites d'études thématiques, dans le domaine de l'éducation comparée ;

- Dans l'enseignement supérieur, le programme **Erasmus** permet aux étudiants d'effectuer une partie de leur cursus (de 3 à 12 mois) à l'étranger, et de faire valider ces études par le principe de pleine reconnaissance : plus de **18 000 étudiants** français ont pu bénéficier d'une bourse en 2001-2002, soit plus de 1 000 que l'année précédente.

Grâce aux cours intensifs de préparation linguistique (MODIME), lancés en 1996, des étudiants peuvent suivre un programme d'études dans des universités où la langue d'enseignement est une langue à faible diffusion. Actuellement, les destinations les plus représentées sont le Royaume-Uni (plus de 5 000 étudiants, mais la tendance s'oriente vers une baisse des effectifs vers cette destination : - 5,3 % entre 2000-2001 et 2001-2002), l'Espagne (environ 3 700), l'Allemagne (2900), l'Italie (1 200) et l'Irlande, suivis de près par les pays de l'Europe du Nord.

De plus, fort de son succès, ce programme s'ouvre au monde entier : « Erasmus World », organisé pour la période 2004-2008, concernera les étudiants de troisième cycle et les enseignants-chercheurs.

- L'action **Lingua** finance des projets et méthodes visant à sensibiliser et faciliter l'apprentissage des langues (le système Dialang par exemple, qui permet une auto évaluation de ses compétences via internet).

c) Le programme Leonardo da Vinci

Le **programme « Leonardo da Vinci »** s'adresse plus particulièrement aux personnes suivant une formation professionnelle, étudiants, diplômés récents ou jeunes travailleurs, et aux formateurs. Il permet à des élèves d'établissements professionnels d'**effectuer un stage pratique dans une entreprise européenne**, d'une durée de 3 semaines à 9 mois, en vue d'améliorer leur insertion et leur employabilité : 89 projets ont été financés en 2002, en augmentation de 29 % par rapport à 2001, concernant près de 1 600 élèves, ce qui reste encore bien insuffisant.

Toutefois, plusieurs facteurs constituent encore des **freins à leur développement** :

- des obstacles juridiques et administratifs constituent un frein à la mobilité des enseignants, même si les Etats ont été invités à les lever⁴³ ;

- dans les filières professionnelles, la faible part qu'occupent les langues dans ces formations est une limite à la mobilité des élèves : dans des pays comme l'Allemagne ou le Royaume-Uni, les langues étrangères ne sont pas enseignées dans les sections agricoles par exemple.

Ces constats appellent une **coopération plus étroite entre les Etats**, notamment pour reconnaître et valider ces périodes de formation, et une action plus déterminée. C'est pourquoi la Commission européenne a présenté récemment un plan d'action réaffirmant l'objectif d'amélioration et de diversification de l'enseignement des langues.

3. Un plan d'action dans l'Union européenne

a) La genèse du plan : la nécessité d'agir

Dans le contexte de la stratégie de Lisbonne établie en mars 2000, visant à développer une société fondée sur la connaissance, la nécessité d'une action de l'Union européenne et des Etats membres en vue d'améliorer l'apprentissage des langues a été reconnue lors du Conseil européen de Barcelone en mars 2002. Les chefs d'Etat et de gouvernement ont demandé à la Commission de poursuivre l'action engagée pour améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge.

Une résolution du Parlement européen du 13 décembre 2001 préconise des mesures en faveur de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique dans tous les domaines, à partir des programmes existants, tels « Culture 2000 » pour les œuvres littéraires et culturelles, « Media », dans le secteur de l'audiovisuel (sous-titrage de films...), « E-Content », dans la société de l'information, en particulier sur les sites Internet.

Le 14 février 2002, le Conseil « Education » a invité les Etats membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues, et demandé à la Commission d'élaborer des propositions en ce domaine. A la suite d'une procédure de consultation publique, la Commission a présenté le 24 juillet 2003 un **plan**

⁴³ Recommandation 2001/613/CE du Parlement européen et du Conseil relative à la mobilité

d'action pour la période 2004-2006 : « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique ».

b) Le plan d'action

Le plan rappelle les principaux objectifs fixés, à savoir l'apprentissage, débutant dès le plus jeune âge et se poursuivant tout au long de la vie, de « la langue maternelle plus deux autres langues », mais aussi la nécessité de parvenir à un meilleur enseignement des langues et de créer un environnement favorable aux langues.

La responsabilité de l'action incombera principalement aux Etats membres. En 2007, la Commission évaluera les actions menées à tous les niveaux et fera rapport au Parlement européen et au Conseil.

Toutefois, un certain nombre de propositions d'actions au niveau européen sont formulées, en vue de **stimuler et compléter les initiatives propres des Etats membres** : « Conjuguées, les actions proposées et celles menées par les Etats membres peuvent provoquer un changement radical ».

L'idée est de mieux utiliser et cibler les programmes existants pour soutenir une série de mesures concrètes. Parmi les actions proposées, figurent :

- la diffusion au public le plus large d'informations concernant les avantages d'un apprentissage précoce et de la diversité linguistique ;

- la réalisation d'un inventaire des systèmes de certification linguistique en Europe et la mise au point d'un indicateur européen de compétence linguistique d'ici 2006 ;

- la réalisation d'études sur les exigences en termes de compétences linguistiques ou encore sur le coût du « non-multilinguisme » ;

- le « label européen », réservoir de bonnes pratiques, sera recentré ; rappelons qu'il récompense depuis 1999 les projets les plus novateurs et actifs dans le champ de l'enseignement des langues ;

- la promotion d'actions d'information pour encourager la participation des enseignants aux programmes de mobilité et la stimulation du recours au dispositif d'assistantat de langues, notamment pour l'école primaire ;

- le développement des cours intensifs de préparation linguistique pour diversifier les destinations Erasmus (objectif de participation de 10 % des étudiants d'ici 2006) ;

- le financement d'une série de projets transnationaux de création de matériel pédagogique de sensibilisation des plus jeunes aux langues étrangères les moins diffusées et à l'approche multilingue ;

- la publication d'un rapport de suivi quinquennal concernant le degré de diversité dans l'offre d'enseignement linguistique...

L'enveloppe totale consacrée au plan d'action pour la période 2004-2006 s'élève à 8,2 millions d'euros.

C. QUELQUES AVANCÉES RÉCENTES EN FAVEUR DE L'OUVERTURE INTERNATIONALE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES FRANÇAIS : DES PISTES À APPROFONDIR

L'ouverture internationale des établissements scolaires constitue un axe majeur de toute politique linguistique, dans la mesure où **le contact direct avec la langue et la culture des pays concernés est essentiel à l'efficacité de l'apprentissage**. Apprendre à communiquer dans une langue, c'est aussi et avant tout aller à la rencontre de l'autre, au contact d'une culture différente. Plusieurs mesures posent des premiers jalons en ce sens, en vue de rompre la dichotomie peu pertinente entre langue et culture.

1. Une ouverture internationale des établissements et des enseignements renforcée

a) Une politique nationale déclinée localement

Pour favoriser l'ouverture internationale des établissements scolaires et faire que celle-ci devienne une réalité pour chacun d'entre eux, le pilotage de ces actions est déconcentré et délégué au niveau académique, ainsi que les crédits afférents. Ainsi, la création des **délégués académiques aux relations internationales et à la coopération**⁴⁴ (DARIC) a permis d'étendre à un nombre plus élevé d'établissements et à d'autres pays le bénéfice des programmes d'échanges et des séjours à l'étranger : la mutualisation des ressources et des informations doit inciter et faciliter les démarches de chaque établissement ainsi que l'organisation matérielle des projets d'échanges.

⁴⁴ DARIC, qui assure la coordination des activités académiques dans le domaine de la coopération internationale (échanges de classes, activités internationales dans les établissements techniques et professionnels, perfectionnement linguistique d'enseignants, soutien pédagogique à des établissements étrangers, appariements d'établissements...).

De surcroît, afin de démultiplier les actions du DARIC au plus près du terrain, un **correspondant à la coopération internationale**⁴⁵ est désormais nommé dans chaque bassin de formation. Sur 30 académies, 24 ont créé cette nouvelle fonction sur tout ou partie de leurs bassins de formation.

Grâce à ce pilotage, les partenariats scolaires se caractérisent par leur dynamisme : on compte 600 nouveaux appariements annuels ; **4 300 échanges scolaires concernant plus de 100 000 élèves ont été organisés en 2002.**

Il est toutefois nécessaire de **renforcer l'information des élèves et des équipes éducatives sur l'ensemble des possibilités existantes**, sur les diverses destinations ou formules de stages et de séjours, sur les financements, pour étendre au plus grand nombre, selon les besoins et objectifs de chacun, et dans une perspective de diversification, le bénéfice de tels échanges. Ces actions doivent s'inscrire dans le projet d'établissement, et bénéficier si possible à des classes entières. C'est pourquoi **les collectivités locales ont un rôle à jouer, tant pour apporter des moyens financiers complémentaires que pour renforcer et diversifier, sur la base des jumelages, les partenariats scolaires existants.**

b) Les nouveaux programmes de seconde intègrent les échanges scolaires

Les nouveaux programmes de seconde pour les langues vivantes⁴⁶, qui entrent en vigueur à la rentrée 2003 (ceux de première et terminale seront mis en place les années suivantes), marquent un pas vers une plus grande ouverture interculturelle. Les compétences linguistiques et culturelles sont affirmées interdépendantes, et le contact direct avec l'autre est clairement envisagé.

Dans le sens des recommandations du précédent rapport de votre commission, ces avancées doivent servir à enrichir l'apprentissage des langues de contenus culturels et renforcer la place faite au développement des compétences de communication orale dans une perspective de mobilité.

Pour que ces nouveaux programmes officiels servent de relais à un enseignement redynamisé, encore faut-il qu'ils s'accompagnent d'une formation des enseignants elle aussi renouvelée en ce sens, et prennent appui sur des initiatives novatrices et des moyens suffisants.

Il s'agit en outre dans ce cadre de donner un écho plus large aux programmes d'échanges, et notamment le **programme Voltaire** évoqué plus haut, mis en place par l'OFAJ en partenariat avec l'éducation nationale,

⁴⁵ Circulaire adressée aux recteurs le 24 janvier 2002 (BO du 31 janvier 2002), précisant que cette mise en place devait se faire progressivement, de façon expérimentale, dans les académies qui le jugent possible.

⁴⁶ Arrêté du 30 juillet 2002, BO n° 7 du 3 octobre 2002.

destiné précisément aux élèves de seconde. **Une large information diffusée en amont sur ce programme peut être susceptible de motiver un plus grand nombre d'élèves à apprendre l'allemand. Toutefois, des échanges de longue durée similaires gagneraient à être développés en coopération avec d'autres pays, dans une optique de diversification.**

c) Une perspective nouvelle pour l'ouverture des écoles sur l'Europe : la proposition de loi issue du Parlement des enfants

Le 11 mai 2002, les « députés-juniors » réunis pour la 9^{ème} session du Parlement des enfants ont adopté une proposition de loi visant à jumeler chaque école française avec au moins une autre école de l'Union européenne, et prévoyant, sous réserve de réciprocité, l'organisation de rencontres entre les élèves, dans leurs pays respectifs, au moins une fois au cours de leur scolarité.

Ce dispositif s'inscrit, d'une part, en accompagnement du plan de généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, en permettant un apprentissage plus motivant, trouvant une application immédiate et concrète, dont Internet doit être le vecteur.

D'autre part, ces échanges visent à renforcer les liens qui unissent la France à ses partenaires européens : les écoliers ont vocation à être des « ambassadeurs de la langue française à l'étranger » ; il s'agit également d'encourager la coopération européenne entre les écoles, dans le sens des objectifs assignés au niveau européen à l'apprentissage précoce des langues.

Les échanges directs doivent devenir un appui effectif et concret de tout apprentissage, et non plus seulement être perçus comme des « plus » éventuels. Les ressources numériques, Internet en particulier, en sont un premier ressort dont l'accès doit être valorisé et rendu aisé dans tous les établissements. En outre, afin que ces contacts avec l'étranger s'enrichissent et se diversifient, il serait opportun de **privilégier les partenariats multilatéraux, et non seulement bilatéraux.**

Le savoir-faire de l'OFAJ peut servir en cela de modèle : l'organisme a élargi son champ d'action depuis les années 1970 aux autres pays de l'Union européenne, et mène depuis ces dernières années une politique active d'ouverture à l'Europe de l'Est et aux pays de la Méditerranée. Des rencontres en trois phases (5 % environ des activités diverses de l'organisme) sont alors organisées, en France, en Allemagne et dans le pays tiers, au cours desquelles les trois langues sont utilisées. Ce type de projets confère une grande richesse aux échanges, et représente une véritable chance pour sensibiliser les jeunes européens à la diversité et assurer en parallèle une plus large diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger.

Généraliser la mobilité des élèves, étudiants et enseignants va dans le sens des deux objectifs que doit concilier l'enseignement des langues :

préparer au monde du travail et ouvrir à la culture. Il s'agit de **rendre l'apprentissage de la langue plus motivant et d'activer la conscience de partager une véritable citoyenneté européenne.**

2. Un premier pas vers des études professionnelles plus ouvertes sur l'international

La dimension internationale des études fait enfin son entrée dans les lycées professionnels, où l'apprentissage des langues est encore précaire, même si celle-ci reste bien trop timide au regard des enjeux relatifs à l'insertion des jeunes diplômés sur un marché de l'emploi mondialisé.

a) Les sections européennes étendues et adaptées aux élèves des filières professionnelles

Le développement de la formule des sections européennes dans les établissements professionnels, d'abord liée à des décisions locales, au niveau des académies, a connu un succès encourageant. Leur rythme d'ouverture ces dernières années révèle une belle vitalité et témoigne de l'intérêt qui leur est porté par les élèves : si, de 1998 à 2002, le nombre des sections européennes a augmenté de 66 % en règle générale, il a connu une **hausse de 179 % pour les lycées professionnels**⁴⁷, passant de **45 en 1998 à 134 aujourd'hui** ; à la rentrée 2002, 86 établissements professionnels proposaient de telles sections (75 dans le public, 11 dans le privé), pour des effectifs de **2 404 élèves**.

- Premier facteur de motivation, les élèves des lycées professionnels peuvent désormais **obtenir la mention « section européenne » sur leur diplôme du baccalauréat professionnel**⁴⁸ ;

- En outre, une circulaire a défini les **spécificités de ces sections, afin de les adapter aux besoins et aux motivations des élèves**⁴⁹ : les expériences de mise en situation réelle par des contacts directs avec l'étranger (stages et périodes de formation en entreprise) constituent le pivot du dispositif, en vue d'acquérir des compétences tant professionnelles que culturelles. Les **disciplines « techniques » doivent être privilégiées comme discipline non linguistique**, dans une perspective de préparation à la mobilité et pour se familiariser avec la culture professionnelle du pays concerné.

Le développement de ce dispositif est à encourager. Il faudrait également envisager de l'étendre vers le haut, au niveau des BTS.

⁴⁷ Chiffres cités lors du séminaire organisé par la Direction de l'enseignement scolaire le 12 mars 2002 au lycée Louis-le-Grand à Paris, « Dix ans de sections européennes ».

⁴⁸ Arrêté du 4 août 2000, JO du 12 août 2000.

⁴⁹ Note de service n° 2001-151 du 27 juillet 2001.

Toutefois, cela suppose en parallèle un renforcement indispensable de la place des langues étrangères dans l'ensemble des filières professionnelles, en ciblant dans un premier temps les filières pour lesquelles un bagage linguistique solide est aujourd'hui le plus indispensable.

b) La création de l'attestation Europro : encourager à la mobilité pour une meilleure insertion professionnelle

En dehors de la formule des sections européennes, certains établissements organisent des formations en entreprise à l'étranger. Depuis l'année scolaire 2001-2002, une **attestation nationale « Europro »** est jointe au diplôme professionnel pour **valider cette qualification supplémentaire et les savoirs acquis par la mobilité**, tant en termes de compétence linguistique que de familiarisation avec une culture professionnelle européenne. Cette reconnaissance officielle a vocation à apporter une réelle valeur ajoutée pour favoriser l'emploi et ouvrir de nouvelles perspectives de carrière.

La délivrance de cette attestation est **généralisée à partir de la rentrée 2002** à tous les diplômés et toutes les filières. La mention Europro s'étalonne selon le niveau du diplôme, CAP, BacPro ou BTS : des repères de pratique linguistique, d'apport technique professionnel et de connaissance du fonctionnement des institutions européennes ont été mis en place pour qu'elle devienne un élément de certification et de qualification professionnelles.

En outre, ces périodes de formation font l'objet d'une validation par l'« **Europass formation** », document communautaire créé par la Commission européenne dans le cadre de la mise en oeuvre, au 1^{er} janvier 2000, de la décision européenne sur les parcours européens de formation⁵⁰. Véritable « label de qualité communautaire », accordé sous la responsabilité de chaque État membre, il permet la lisibilité et la valorisation au niveau national et européen de la période de formation à l'étranger.

Quant au Programme européen « Échange de jeunes travailleurs », il favorise l'embauche des jeunes par les entreprises du pays d'accueil grâce à leur connaissance du secteur socio-économique.

Le succès et le développement des efforts engagés sont néanmoins conditionnés par des exigences, notamment en matière d'élaboration de référentiels communs entre les pays partenaires, pour une reconnaissance plus large des diplômes professionnels et des expériences de mobilité. C'est tout l'enjeu d'un espace européen de l'enseignement professionnel.

Pour renforcer la place des langues étrangères dans les formations professionnelles, tout en diversifiant les compétences des jeunes diplômés, l'enseignement doit être adapté aux besoins de la

⁵⁰ BO n° 33 du 23 septembre 1999.

communication professionnelle : ces dispositifs doivent servir de levier à une utilisation de la langue et des mises en situation fréquentes, qui n'impliquent pas forcément une maîtrise complète de la langue. Le concept de **compétences partielles** peut trouver un écho, en fonction des besoins langagiers des entreprises et des métiers (projet Leonardo entre un GRETA français et un établissement norvégien pour former des garagistes...).

En outre, ces dispositifs gagneraient à être valorisés comme appuis pour **susciter des contacts renforcés entre les entreprises étrangères et les établissements professionnels**, afin de diffuser leur bénéfice à l'ensemble des élèves et créer les conditions d'une meilleure insertion professionnelle.

3. Le recours à des assistants étrangers de langue : un exemple de politique ambitieuse, mais qui doit être encadrée

Ces dernières années, des efforts ont consisté à accroître le nombre d'assistants étrangers au sein des établissements. La gestion et la coordination du programme d'échange d'assistants de langue sont assurées par le CIEP⁵¹, en coordination avec la direction de l'enseignement scolaire et la délégation aux relations internationales du ministère de l'éducation nationale.

Ces efforts concernent les plans numérique et qualitatif, et s'inscrivent dans une perspective de diversification :

- à la rentrée **2002, 6 678 postes d'assistants** étrangers étaient proposés (contre 3 406 en 1998) ; en parallèle, 2 500 jeunes Français se sont vus proposer des postes d'assistants de français, dans 19 pays d'accueil, ce qui contribue à promouvoir l'enseignement de notre langue à l'étranger ;

- dans les écoles, deux catégories d'assistants interviennent : les uns pour une durée de 7 mois⁵², assurent une mission d'appui aux enseignants ; les autres assurent la prise en charge de l'enseignement, sous la responsabilité du maître de classe : les candidats, sélectionnés notamment parmi ceux qui se destinent au métier d'enseignant, interviennent dès lors pour une durée de 9 mois, qui permet de couvrir l'année scolaire du 1^{er} octobre au 30 juin ;

- dans les collèges et lycées, la mission des assistants (d'une durée de 7 mois) consiste principalement à animer des cours de conversation ;

- **depuis 2001, des assistants interviennent dans les IUFM ;**

- **39 pays sont désormais partenaires** de ce programme d'échange, dont 8 nouveaux en 2002 (Afrique du Sud, Bolivie, Brésil, Cuba, Équateur,

⁵¹ Centre international d'études pédagogiques de Sèvres.

⁵² Du 1^{er} octobre 2003 au 30 avril 2004.

Paraguay, Taiwan, Uruguay, Québec), ce qui en fait un instrument de la politique de coopération linguistique, éducative et universitaire de la France avec ses partenaires.

Toutefois, **le succès de ce programme est subordonné à la qualité de l'encadrement et de l'accueil de ces assistants.** En effet, des difficultés se sont manifestées dans le primaire, la mission confiée aux assistants n'ayant pas été clairement définie : nombre d'entre eux se sont vus assimilés à de véritables enseignants de langue, dans une situation de pénuries d'intervenants, alors qu'ils n'y étaient pas préparés.

C'est pourquoi des efforts sont engagés pour améliorer la qualité de l'accueil offert aux assistants, afin de remédier aux nombreux dysfonctionnements signalés, tant sur le plan matériel (insuffisance d'information sur les démarches à effectuer, lourdeur des procédures, retards dans le versement de salaires...), que pédagogique (difficultés d'intégration dans certains établissements, où l'équipe pédagogique n'a pas su définir de cadre à l'action de l'assistant) : des personnes-relais sont chargées dans chaque académie de leur encadrement et de leur suivi⁵³. Un livret de l'assistant plus complet leur est en outre distribué.

Il apparaît donc nécessaire de **valoriser au mieux la présence des assistants de langues dans les établissements scolaires, par une définition rigoureuse de leurs missions**, en étroite collaboration avec l'enseignant, afin d'éviter toute redondance dans les cours de langue.

D. LES DISPOSITIFS BILINGUES : DES LEÇONS À TIRER

La dénomination de « bilingue » se réfère à la finalité de dispositifs visant **l'acquisition d'une connaissance de la langue ainsi que de compétences interculturelles plus approfondies**, grâce à un renforcement de la place de la langue dans les enseignements et le développement d'aptitudes intellectuelles transversales. L'objectif est de modifier le comportement des élèves face à l'apprentissage. En effet, comme le souligne l'enquête Eurydice sur l'enseignement des langues en milieu scolaire en Europe, « *un excellent moyen de progresser dans une langue étrangère consiste à l'utiliser dans un but précis, de sorte que la langue devienne un moyen d'atteindre un objectif plutôt qu'une fin en soi* ».

Il est aujourd'hui instructif de dresser le bilan d'expériences qui sont parvenues à s'ancrer dans notre système éducatif, et de **se servir de leur dynamique pour rénover l'enseignement des langues.**

⁵³ Note du ministère de l'éducation adressée le 20 mai 2003 aux recteurs et inspecteurs d'académie ainsi qu'aux directeurs d'IUFM, concernant l'organisation du service des assistants de langues vivantes pour l'année scolaire 2003-2004.

1. Les sections européennes, dix ans après : un dispositif riche d'enseignements pour l'ensemble du système d'apprentissage des langues vivantes

Dix ans après leur mise en place, les sections européennes ont fait la preuve de leur succès. En 1999, un rapport de l'IGEN l'affirme expressément : « *L'efficacité des sections européennes qui exposent davantage les élèves à la langue étrangère et leur permettent un meilleur apprentissage de celle-ci par l'apport déterminant d'un enseignement renforcé en langue dans un champ plus ouvert (originalité du dispositif), n'est plus à démontrer.* »

Si l'on fait parfois le reproche à ces sections d'être réservées à une minorité d'élèves, il semble à votre rapporteur regrettable que ce dispositif n'ait qu'une diffusion limitée, alors que le bilan de ses dix premières années est fructueux.

a) Une réelle montée en puissance

(1) Le cadre général

Les sections européennes et les sections de langue orientale, créées en 1992⁵⁴, ont pour ambition de favoriser « *la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers* ». Pour ce faire, la pédagogie développée dans ces sections repose sur les principes suivants :

- un horaire d'enseignement linguistique et culturel renforcé pendant les deux premières années, à raison de deux heures supplémentaires par semaine, le cursus débutant en principe à partir de la classe de 4^{ème}, et se poursuivant jusqu'en Terminale ;

- l'enseignement dans la langue de la section, sur l'horaire normal, de tout ou partie d'une ou plusieurs **disciplines non linguistiques** fondamentales (DNL, histoire, géographie, biologie, mathématiques par exemple), en principe à partir de la classe de 2^{nde} ;

- l'organisation d'activités culturelles et d'échanges, dans le cadre du projet d'établissement.

La scolarité y est sanctionnée par la mention « section européenne » ou « section de langue orientale » portée sur le diplôme du baccalauréat.

Le financement de ces sections est pris sur les moyens de l'établissement. Leur succès est souvent porté par une bonne intégration au projet d'établissement.

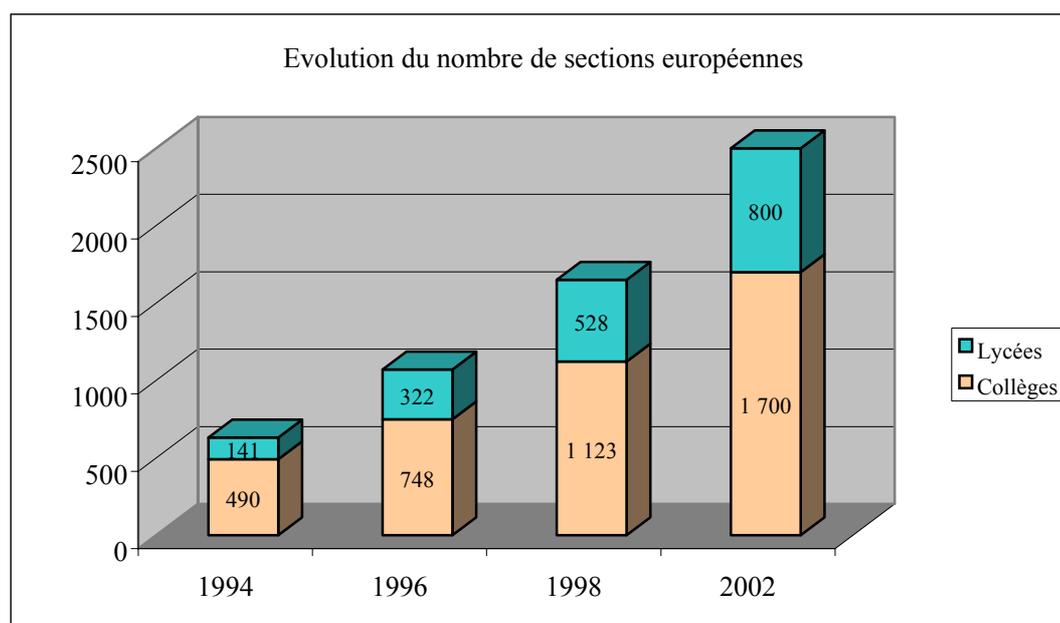
⁵⁴ Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 (BO n° 33 du 30 septembre 1992).

(2) Un dispositif consolidé

Si les sections européennes ont connu un accroissement numérique significatif, passant d'une centaine initialement à près de 2 500 en 2001-2002⁵⁵, elles restent encore trop confidentielles. L'objectif fixé par Jack Lang en 2001, lequel envisageait la perspective d'étendre les sections européennes à l'ensemble des établissements d'ici dix ans, semble encore hors de portée...

RENTREE 2002 – RÉPARTITION DES ÉLÈVES DES SECTIONS EUROPÉENNES

		COLLÈGES		LYCÉES		LYCÉES PROFESSIONNELS	
Nombre d'établissements	Public	1 361		504		75	
	Privé	246		129		11	
	Total	1 607		633		86	
Effectifs (public et privé)		6^{ème}	3 536	2^{nde} G	18 533	BEP	1 313
		5^{ème}	6 028	1^{ère} G	12 855	Bac pro BMA	1 385
		4^{ème}	36 407	1^{ère} techno	710		
		3^{ème}	33 472	T G^{ale}	9 681		
				T techno	541		
		Total	79 433	Total	42 320	Total	2 698



⁵⁵ Selon une enquête menée par la délégation aux relations internationales et à la coopération.

Toutefois, des mesures récentes sont venues consolider le dispositif, pour l'élargir et le rendre plus attractif :

- d'une part, comme on l'a vu, la **formule a été progressivement étendue et adaptée aux élèves de lycées professionnels**, pour répondre aux besoins accrus d'exportation à l'étranger des diplômés de ces filières ;

- d'autre part, les **conditions d'obtention de l'indication « section européenne » (ou « section langue orientale ») sur le diplôme du bac ont été assouplies**. Il s'agit de donner un attrait supplémentaire à ces sections, alors que l'échéance du baccalauréat et le surcroît de travail qu'elles représentent découragent souvent les élèves de Terminale à poursuivre dans cette voie. On observe ainsi un recul des effectifs entre le collège et le lycée. Or la continuité de l'enseignement dans ces sections en garantit tout l'intérêt.

Dès la session 2004, les modalités seront les suivantes :

- pour promouvoir une plus grande diversification, la possibilité d'obtenir cette mention est étendue à la LV2 (la langue de la section peut être passée comme épreuve obligatoire de LV1 ou de LV2) ;

- la note minimale requise pour cette épreuve, jusqu'alors de 14 sur 20, est abaissée à 12 sur 20 ;

- l'évaluation spécifique, qui allie contrôle continu et épreuve terminale (oral comptant pour 80 % de la note et évaluation continue comptant pour 20 %), pourra être choisie par l'élève comme épreuve facultative : s'il n'obtient pas la moyenne, la note pourra ainsi ne pas être prise en compte pour l'obtention du bac, alors qu'il fallait auparavant obtenir au moins la moyenne.

Ces mesures répondent partiellement aux **critiques et dysfonctionnements** auxquels se heurte le dispositif des sections européennes, qui sont autant de **symptômes révélateurs des blocages qui entravent l'ensemble de notre système d'enseignement des langues vivantes**.

b) Les limites du dispositif : des défis pour l'enseignement des langues en général

Après dix ans de fonctionnement, les limites des sections européennes mettent en lumière un certain nombre de carences propres à notre système d'enseignement des langues :

- Alors que la circulaire de 1992 précisait que « les sections européennes devront s'intégrer à la politique menée en faveur de la diversification des langues vivantes en France », **l'anglais est, de loin, la**

langue majoritaire (plus de 57 % des effectifs à la rentrée 2002), même si sa part est moindre en comparaison à l'enseignement traditionnel ;

Or il serait opportun de **favoriser l'ouverture de sections pour les langues les moins enseignées, notamment dans les établissements attractifs, pour revaloriser l'image de langues telles que l'arabe ou le portugais, en les intégrant à des filières perçues comme élitistes.**

Sur ce point, certaines expériences de sensibilisation au bilinguisme peuvent servir à remédier à la fragilité des bases de recrutement qui affecte ces sections pour les langues les moins enseignées : un collège de l'académie de Versailles propose ainsi aux élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} une préparation à la section européenne en portugais, par une « option portugais » facultative, susceptible d'inciter les élèves à choisir cette langue en LV2 en 4^{ème}.

Par ailleurs, le développement de telles **anticipations de l'ouverture des sections dès l'entrée au collège** serait souhaitable, notamment afin de prendre en compte la généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école et l'objectif de parvenir à la maîtrise de deux langues étrangères. Ainsi dans l'académie de Strasbourg 14 % des sections européennes y fonctionnent dès la 6^{ème}, dans le cadre des « sections trilingues ».

**RENTRÉE 2002 – EFFECTIFS D'ÉLÈVES DU SECOND DEGRÉ
SELON LA LANGUE DE LA SECTION LINGUISTIQUE**

Établissements publics de métropole et des DOM

Langue de la section	Section internationale	%	Section européenne	%	Langues O	Ensemble	%
Anglais	4 280	41,82 %	57 125	56,5 %	-	61 405	54,83 %
Allemand	1 491	14,56 %	23 422	23,17 %	-	24 913	22,45 %
Espagnol	1 974	19,28 %	13 715	13,56 %	-	15 689	14 %
Italien	843	8,24 %	5 693	5,64 %	-	6 536	5,83 %
Américain	646	6,31 %	-	-	-	646	0,57 %
Portugais	432	4,22 %	210	0,21 %	-	642	0,56 %
Chinois	-	-	102	0,10 %	331	433	0,38 %
Russe	-	-	301	0,30 %	54	355	0,31 %
Tchèque	2	0,01 %	262	0,26 %	-	264	0,23 %
Néerlandais	162	1,58 %	97	0,09%	-	259	0,23 %
Japonais	88	0,86 %	-	-	150	238	0,21 %
Polonais	115	1,12 %	4	-	-	119	0,1 %
Arabe	61	0,60 %	-	-	55	116	0,1 %
Allemand dialectal	-	-	101	0,10 %	-	101	0,09 %
Suédois	81	0,80 %	-	-	-	81	0,08 %
Vietnamien	-	-	-	-	36	36	0,03 %
Danois	35	0,34 %	-	-	-	35	0,03 %
Norvégien	27	0,26 %	-	-	-	27	0,02 %
Autre LV	-	-	78	0,07 %	18	96	0,09 %
Ensemble	10 237 (*)	100 %	10 110 (*)	100 %	644	111 991	100 %

(*) Les différences d'effectifs à la marge (quelques dizaines d'élèves) avec le tableau académique proviennent d'une non réponse relative à la langue de la section

- La **question du suivi entre les niveaux et les filières**, alors que des parcours cohérents et continus ne sont pas toujours assurés, constitue un facteur de blocage. Il est donc impératif de **renforcer la cohérence des réseaux en prenant en compte les sections européennes ou autres dispositifs bilingues dans l'élaboration rigoureuse de la carte des langues**, comme le fait l'académie de Lille par exemple ;

- Les **difficultés liées au recrutement, à la formation et à la valorisation des enseignants de DNL** apportent également des éclairages sur les limites mais aussi les perspectives en matière de formation initiale et continue des enseignants :

➤ **l'enjeu de la formation des enseignants dans une compétence double (bivalence)**, comme c'est le cas en Allemagne ou dans les filières professionnelles, et de la validation de cette compétence : il s'agit de proposer aux candidats potentiels une formation spécifique, comportant des stages à l'étranger. Ainsi, **certains IUFM ont mis en place des formations adaptées**, comme l'IUFM de Dijon (modules de sensibilisation à l'utilisation transdisciplinaire de la langue étrangère ; parcours de formation à l'étranger) ou celui de Paris, qui met en place dès la rentrée 2003 des « **options européennes** » pour les stagiaires d'histoire-géographie, SVT et mathématiques (incluant un stage de 3 semaines dans le pays de la langue concernée) ; toutefois, de tels dispositifs, encore trop limités, se heurtent à une difficulté : à peu près deux tiers des stagiaires n'ont pas le niveau initial requis pour ces formations...

➤ la nécessité de **mener une politique active de recensement et de mobilisation d'un vivier de compétences**, tant parmi les professeurs en postes ou en cours de formation disposant d'une compétence linguistique suffisante (qui pourrait faire l'objet d'une certification supplémentaire, et donner lieu à une décharge horaire valorisant leur profil spécifique), qu'en direction des enseignants et personnels étrangers.

La formation est le principal défi à relever pour un développement de masse de ces sections : il s'agit de progresser tant par des moyens endogènes, nos efforts propres de formation, que par des partenariats *via* les échanges internationaux. **Plusieurs opportunités pourraient être mises à profit** : favoriser l'accueil de professeurs « natifs » (échanges postes pour postes dans le cadre de conventions bilatérales, ou *via* des programmes communautaires), ouvrir plus massivement le recrutement d'étudiants non linguistes pour les postes d'assistants de langue, tirer les conséquences pratiques de l'ouverture depuis 1993 des concours de recrutement des personnels enseignants aux ressortissants de la communauté européenne...

Toutefois, le recours à des professeurs étrangers suppose qu'ils aient, au préalable, une très bonne connaissance des programmes et du système éducatif français, afin de préserver la qualité et l'efficacité de l'enseignement.

c) Des points forts indéniables : vers un transfert à l'ensemble du système éducatif ?

Les apports de la mise en place des sections européennes sont des sources d'enseignements considérables à prendre en compte pour améliorer l'apprentissage « traditionnel » des langues vivantes dans le cadre scolaire. Ainsi, l'IGEN suggère de « *transférer si possible ce qu'il y a de meilleur en matière d'apprentissage des langues vivantes dans ce dispositif à l'enseignement des langues vivantes dans tout le système éducatif français.* »

Les principaux apports sont les suivants :

- la **pratique renforcée et interdisciplinaire de la langue**, pivot central des sections, *via* l'enseignement d'une discipline non linguistique, contribue à une meilleure appropriation de la langue par les élèves, propres à améliorer *in fine* l'efficacité de l'apprentissage. L'IGEN souligne ainsi que les sections européennes sont « **le lieu d'un nouveau pédagogique, grâce à l'interdisciplinarité qui modifie les pratiques des enseignants et offre aux jeunes une ouverture d'esprit qui va dans le sens d'une mobilité professionnelle** ».

La **transversalité des savoirs** ainsi valorisée permet de sortir d'un cloisonnement nuisible, qui prive de finalités concrètes et visibles un enseignement trop souvent jugé répétitif. En outre, l'enseignement d'une DNL en langue étrangère est une idée à promouvoir pour prendre en compte l'allongement des cursus.

Toutefois, dans une optique d'ouverture accrue, **un éventail plus varié de DNL devrait être représenté**, alors qu'il s'agit aujourd'hui de l'histoire géographique dans 70 % des cas.

Il est enfin important de veiller pour la qualité et l'intégration de cet enseignement, à l'importance d'un travail en binôme avec le professeur de langue, et la nécessité de matériel didactique en langue étrangère.

- Dans le prolongement, **l'organisation d'échanges** contribue à la diffusion de « l'esprit européen » qui anime ces sections ; l'existence d'une section européenne dans un établissement pourrait servir de levier d'ouverture, par son intégration au projet d'établissement.

Étant donné les perspectives dont sont porteuses ces sections, il faudrait arriver à ce qu'elles ne soient plus considérées comme réservées à une minorité, parfois considérée comme une élite, mais intégrées, sous diverses modalités adaptées aux besoins et niveaux des élèves, au système éducatif français : **non plus un supplément d'âme mais un dispositif capable d'insuffler une dynamique d'ensemble.**

Le précédent ministre n'affirmait-il pas lors du séminaire organisé pour le 10^{ème} anniversaire des sections européennes⁵⁶ que ces « écoles du bilinguisme », ces « espaces de plus en plus ouverts où les jeunes « dessinent l'Europe » » constituaient aujourd'hui des « **voies d'excellence généralisables** » ? : « *Dix ans après la création des sections européennes, la nouvelle perspective pour les 10 années à venir est leur intégration dans la réalité des pratiques d'enseignement au bénéfice de tous les élèves, dans tous les établissements scolaires* ».

⁵⁶ séminaire organisé par la DESCO le 12 mars 2002 au Lycée Louis-le-Grand, Paris.

**LES AUTRES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT BILINGUE :
DES SYNERGIES A DEVELOPPER**

Les sections européennes et de langue orientale ne sont pas les seuls dispositifs d'enseignement bilingue en France. Il existe également :

- les **sections internationales**, mises en place par la circulaire 81-594 du 11 mai 1981 et l'arrêté du 11 mai 1981 : elles sont conçues pour accueillir des élèves étrangers, représentant 25 à 50 % de leur effectif, de l'école au lycée, ce qui limite leur plus large diffusion ; l'équipe pédagogique est constituée d'enseignants français et étrangers, qui interviennent dans leur langue pour des enseignements spécifiques en histoire, géographie et littérature, sur la base de programmes établis de façon concertée avec les autorités éducatives du pays concerné...Ces sections préparent notamment à l'option internationale du baccalauréat, diplôme français qui sanctionne la scolarité en section internationale.

Elles concernent plus de 10 000 élèves, et sont ouvertes dans 13 langues (allemand, anglais, américain, arabe, danois, espagnol, italien, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois, japonais), qui sont toutes proposées au lycée international de Saint-Germain-en-Laye notamment ;

- **l'enseignement bilingue à parité horaire** (dit enseignement 13/13) à l'école primaire et au collège, qui permet aux élèves de recevoir l'enseignement de diverses disciplines pour la moitié du temps scolaire ;

- **les filières bilingues à profil franco-allemand** qui préparent à la délivrance simultanée de l'Abitur allemand et du baccalauréat français (dit Abibac, dans 40 établissements) ; à partir de la seconde, en filières générales, l'emploi du temps est renforcé : 6 heures d'allemand et 5 heures d'histoire et géographie en allemand, avec un programme établi en commun, des échanges avec un établissement jumelé. Elles peuvent être suivies, de façon plus renforcée, dans le lycée bilingue franco-allemand de Buc, « laboratoire de l'éducation bilingue et biculturelle », qui dispense un enseignement bilingue intensif et prépare au baccalauréat franco-allemand.

Il faut remarquer la complémentarité de ces dispositifs et les mettre en synergie, les sections internationales jouant un rôle moteur, les sections européennes ou bilingues permettant d'étendre au plus grand nombre le bénéfice d'un enseignement bilingue. Ces dispositifs doivent **jouer un rôle plus grand dans l'animation des bassins de formation et des établissements où ils existent, afin que les ressources et les enseignements qu'ils contiennent soient mieux exploités.**

d) Un exemple de dispositif consolidé : l'enseignement bilingue en Allemagne

Les sections bilingues allemandes existent depuis 30 ans, dans tous les Länder. C'est aujourd'hui un dispositif stabilisé et consolidé. On peut toutefois lui faire le reproche d'un manque de diversification : si à l'origine, elles étaient toutes en français, aujourd'hui, sur 450 sections, 300 sont en anglais, environ 100 en français, 11 en italien, 8 en russe, 6 en espagnol et en néerlandais, 5 en grec, 1 en portugais et en tchèque.

Le dispositif commence à l'école primaire, vers l'âge de 10 ans : la langue est renforcée de 2 heures au cours de la 5^{ème} et de la 6^{ème} classe, pour préparer l'enseignement des disciplines non linguistiques qui se met en place successivement à partir de la 7^{ème} classe (la géographie puis la politique dès la 8^{ème} et l'histoire dès la 9^{ème}). Les sections bilingues se poursuivent dans le secondaire : 5 heures pour l'apprentissage de la langue et 3 heures d'une DNL. La fin du cursus est sanctionnée par une attestation montrant que l'élève a passé l'examen dans deux matières, la langue et la DNL.

En Allemagne, les enseignants sont tous formés à deux matières. En outre, quelques universités offrent une formation spécifique, souvent en coopération avec leurs partenaires étrangers. Le recrutement de professeurs compétents pour les DNL pose dès lors moins de problème que dans les autres pays.

Enfin, dans les années à venir, l'Allemagne compte sur le **développement parallèle d'un second modèle dit « mobile flexible »**, basé sur des modules plus courts, le temps d'un trimestre ou sur un sujet donné. L'objectif est d'atteindre un public plus large, notamment dans les lycées professionnels, de toucher des DNL plus variées et d'aller vers une plus grande diversification des langues. A suivre de près...

2. Des expériences locales : valoriser les ressources disponibles, la clé du succès

La politique linguistique ne peut être conçue de façon uniforme à Strasbourg ou à Toulouse : la **proximité géographique** voire les influences géopolitiques ne sauraient lui échapper. Des académies « frontalières » montrent des exemples ambitieux de politiques linguistiques dotées d'une couleur académique spécifique, qui, partant de la valorisation d'un atout local, débouchent sur des stratégies volontaristes et innovantes de revalorisation et de renforcement de l'apprentissage des langues.

a) Une politique académique ambitieuse en Alsace

Déjà saluée dans le précédent rapport, la politique linguistique menée par l'académie de Strasbourg est exemplaire pour la promotion du plurilinguisme. Elle prend appui sur l'atout dialectal local pour revitaliser l'apprentissage de l'allemand, à la fois langue de référence des langues régionales et langue du voisin, ainsi que sur des partenariats actifs avec les acteurs et élus locaux.

De nouvelles étapes ont été franchies pour renforcer l'enseignement des langues, depuis la création, en 1992, des premiers sites bilingues à parité horaire (dit enseignement 13/13), dès l'école maternelle :

- en 2000, a été signée une **convention⁵⁷ entre l'État, le conseil régional et les conseils généraux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin sur l'enseignement des langues vivantes**, mise en annexe au Plan Etat-Région, qui contractualise les objectifs poursuivis et les moyens engagés pour aboutir à la généralisation de l'enseignement extensif de l'allemand d'ici 2006 de la grande section de maternelle au CM2 (3 heures par semaine au lieu de 2) et la possibilité de mener le cursus bilingue jusqu'au baccalauréat (délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur).

Cette convention illustre une collaboration entre les acteurs : l'État s'est engagé à recruter et former des enseignants ; quant aux collectivités locales, elles se sont engagées à prendre en charge les surcoûts engendrés par cette évolution, principalement la rémunération des contractuels jusqu'à ce que l'éducation nationale soit en mesure de fournir les enseignants formés ;

- tous les collèges offrent la possibilité aux élèves qui le souhaitent de continuer l'apprentissage de l'allemand et commencer l'apprentissage de l'anglais ou d'une autre langue dès la 6^{ème}, au sein des « **sections trilingues** » (qui concernent plus de 18 600 élèves du 2nd degré de l'académie en 2002) ;

- dans les lycées professionnels, les élèves peuvent préparer dans le cadre des BEP et des Bac Pro une **mention régionale « connaissance de l'allemand en formation professionnelle »** et se sont vus les premiers proposer des sections européennes en anglais et en allemand ;

- enfin, l'académie veille à constituer un vivier suffisant d'enseignants compétents, alors que leur faible nombre est l'obstacle principal au développement du dispositif : le 12 novembre 2001, le **Centre de formation aux enseignants bilingues de l'IUFM d'Alsace**, situé à Guebwiller, est inauguré. Il prépare la première génération du concours spécifique de recrutement des professeurs des écoles bilingues, et assure la formation initiale et continue pour les professeurs de disciplines non linguistiques des sections européennes ou bilingues du second degré.

Ce sont autant d'avancées novatrices susceptibles de servir de modèle dans d'autres académies, et pour d'autres langues que l'allemand.

b) La Voie Spécifique Mosellane

A partir du même substrat linguistique local, l'académie de Nancy-Metz a mis en place, dès la rentrée 1997, des classes maternelles

⁵⁷ Convention signée le 18 octobre 2000.

bilingues, conformément aux dispositions de la circulaire Bayrou du 20 avril 1995, sur l'impulsion déterminée de la ville de Sarreguemines et grâce au soutien financier du conseil régional, du conseil général et des fonds européens.

A partir de 1998, a été précisée la **Voie Spécifique Mosellane**, programme visant à développer un enseignement précoce, continu de l'allemand, de la maternelle au lycée, destiné à renforcer la spécificité culturelle et linguistique locale et à **développer la coopération au sein de la grande région SAR-LOR-LUX par le biais de partenariats entre établissements** français et allemands des Länder voisins. Ce partenariat s'établit en particulier via un **dispositif d'échanges d'instituteurs organisé entre ces régions frontalières**, qui fonctionne avec succès, chacun ayant une bonne connaissance du pays voisin et des exigences pédagogiques. Le fait que les enseignants soient des locuteurs natifs enrichit l'immersion interculturelle des élèves et contribue à l'efficacité de l'enseignement.

La mise en place de la voie spécifique mosellane s'appuie sur le Centre transfrontalier, centre de documentation, d'animation et de recherche qui réunit des professeurs français et sarrois enseignant la langue du partenaire, pour un échange d'information et une confrontation des pratiques.

c) Les parcours latins et romans : vers l'intercompréhension entre les langues romanes ?

Depuis 1999, l'académie de Toulouse expérimente les parcours latins et romans. Il s'agit d'une **démarche transdisciplinaire** qui associe au collège l'enseignement du latin et de différentes langues néo-latines (principalement le français, l'espagnol, l'occitan et le catalan), afin de permettre aux élèves d'emprunter les ponts qui relient les langues et cultures romanes, dans une perspective de meilleure maîtrise des langages.

Le « parcours latin » associe au français, à partir de la 5^{ème}, l'occitan et le latin, puis, en 4^{ème} et 3^{ème}, une langue romane étrangère.

Le « parcours roman » associe au français, à partir de la 6^{ème} ou de la 4^{ème}, selon que la langue romane est choisie en LV1 ou LV2, l'occitan et au moins une langue romane étrangère.

Il s'agit de :

- contribuer à la diversification des langues par la promotion de l'enseignement des langues du sud de l'Europe, en s'appuyant sur l'activation des voisinages géographiques et de l'héritage culturel commun ;

- stimuler la curiosité et l'intérêt des élèves pour les langues par des parcours diversifiés ;

- développer leurs compétences linguistiques grâce à la pratique raisonnée et comparative de plusieurs langues de la même famille, suscitant une réflexion transversale ; l'objectif est de dépasser la peur de la confusion entre les langues, source de nombreux blocages dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues, en aidant les élèves à prendre conscience que la maîtrise ou l'apprentissage d'une langue peut servir de tremplin pour l'apprentissage d'une autre langue voisine.

A condition d'un minimum de moyens et de commodités horaires, l'expérience a pu donner des résultats probants. C'est également une incitation pour les professeurs à travailler de façon coordonnée, à confronter leurs méthodes. L'objectif est de **créer des passerelles entre les disciplines, afin d'intégrer au mieux l'enseignement des langues à l'ensemble des programmes fondamentaux, et en particulier à l'apprentissage de la langue française.**

Cette expérience renvoie aux méthodes d'intercompréhension des langues romanes, soutenues par la DGLFLF et l'Union latine notamment.

L'INTERCOMPREHENSION ENTRE LES LANGUES ROMANES : UN PROJET NOVATEUR

Les actions menées ces dernières années par la Direction de la Promotion et de l'enseignement des langues de l'Union latine visent à développer l'apprentissage des langues romanes, en diffusant des méthodes d'enseignement simultané de ces langues, à savoir l'espagnol, l'italien, le français, le portugais et le roumain :

- la méthode Eurom 4, conçue dès 1985 et mise en place en 1998 ;

- le projet Lingscol, soumis actuellement pour financement par l'Union européenne, dans le cadre de l'action Socrate Lingua 2, va plus loin : il s'agit d'une méthode d'accès global aux langues romanes destinée aux enseignants, pour des élèves de 9 à 11 ans, mettant les 5 langues romanes en relation et interaction entre elles et avec les autres langues et cultures ;

- enfin les « Itinéraires romans » proposent aux collégiens une autre approche multilingue, à travers une sensibilisation ludique destinée à favoriser la reconnaissance de liens linguistiques et culturels existant entre les langues néo latines.

L'objectif est de diversifier les enseignements de langues, pour élargir l'offre de langues étudiées et d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage.

D'autres actions visent en outre à valoriser la notion d'espace linguistique, pour promouvoir une éducation au plurilinguisme. Un premier projet est en cours dans l'aire Mercosur (colloque des Trois Espaces Linguistiques « Coopération, Diversité et Paix », du 2 au 4 avril 2003 à Mexico, organisé en collaboration avec l'Agence internationale de la francophonie).

d) L'enseignement bilingue en langues régionales

L'enseignement des langues et cultures régionales fait partie intégrante de l'objectif de diversification des langues enseignées : la circulaire n° 2001-166 du 5 septembre 2001 inscrit les langues régionales dans le plan de développement et de diversification des langues de l'école maternelle au supérieur ; elles peuvent être étudiées par les élèves au même titre que les langues étrangères. En outre, dans le cadre du programme de développement de cet enseignement, un conseil académique des langues régionales, instance consultative auprès du recteur, chargé de la promotion et de diffusion de l'enseignement des langues régionales a été créé par décret⁵⁸.

L'enseignement des langues et cultures régionales est orienté depuis de nombreuses années vers des méthodes d'apprentissage plus intensif, que se soit sous la forme d'un enseignement bilingue à parité horaire, ou, de la méthode dite de l'immersion, développée par des réseaux associatifs (Diwan, Seaska, Calandretas...). Ainsi, l'arrêté du 31 juillet 2001 relatif à l'enseignement bilingue précise qu'il doit devenir le mode privilégié d'apprentissage des langues régionales, à côté des méthodes d'enseignement par immersion susceptibles d'être proposées aux familles. Toutefois, par décision du Conseil d'Etat, les dispositions autorisant l'enseignement par immersion ont été annulées, reconnues contraire au principe selon lequel le français doit être utilisé comme langue d'enseignement. Ce mode d'enseignement reste donc réservé au secteur associatif, les établissements le délivrant ne pouvant intégrer l'enseignement public.

Néanmoins, l'enseignement bilingue à parité horaire en langues régionales, permettant un apprentissage parallèle des deux langues, pour conforter l'apprentissage du français, bénéficie d'un cadre réglementaire renforcé, organisé par l'arrêté du 12 mai 2003. Il peut être mis en place dans les académies dans lesquelles un conseil académique des langues régionales a été créé, au sein des écoles et sections « langues régionales » des collèges et lycées. Il est précisé qu'aucune discipline ne peut être dispensée exclusivement en langue régionale. La scolarité peut faire l'objet d'une validation sur les diplômes du brevet ou du baccalauréat.

De tels dispositifs bilingues gagneraient à être étendus. La connaissance de la langue et de la culture du pays voisin peut s'avérer payante sur le plan professionnel, mais doit aussi contribuer à resserrer les liens entre les peuples européens, dans une Europe où la notion de frontière ne fait plus ici sens.

⁵⁸ Décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001.

III. LES PROPOSITIONS POUR DIVERSIFIER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Promouvoir l'amélioration des compétences linguistiques des jeunes citoyens tout en veillant à préserver la diversification de l'offre de langues suppose un investissement adapté, poursuivi avec cohérence sur le long terme, mais surtout une mobilisation des autorités politiques et des acteurs du système éducatif autour d'enjeux partagés, perçus à leur juste valeur. Pour donner à chacun la capacité de communiquer par delà les frontières, il faut susciter sa motivation d'apprendre plusieurs langues, par un enseignement rénové et ouvert sur les autres cultures.

A. AGIR SUR LES ATTITUDES : GAGNER L'OPINION PUBLIQUE À LA CAUSE DU PLURILINGUISME

① Organiser, dans le cadre de l'éducation nationale, une vaste **campagne d'information des élèves et des familles sur l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères et de la diversification**, afin de les aider à adapter leur demande de formation aux enjeux de l'avenir.

L'objectif est de **restaurer une image plus authentique des langues**, et de remettre en cause un certain nombre d'idées reçues, en éclairant les usagers de l'école sur les intérêts culturels, économiques, géopolitiques, personnels et professionnels, ainsi que sur les caractéristiques linguistiques propres à chacune.

Priorité doit être accordée aux langues les moins représentées, qui sont aussi les plus méconnues, et à la valorisation des atouts des langues souffrant de jugements de valeur négatifs : l'allemand, le russe, l'arabe, le portugais...

② Une telle phase de sensibilisation doit intervenir :

- en amont du choix par les familles de la langue étudiée à l'école primaire ; faire pour cela que le principe de la liberté de choix soit effectif, en proposant au moins deux langues différentes dans chaque école ;

- à l'entrée au collège, au moment du choix de la deuxième langue vivante ou pour encadrer une éventuelle réorientation ;

- au lycée, pour inciter à l'apprentissage d'une troisième langue.

Multiplier les animations autour des langues et les campagnes de sensibilisation à la diversité linguistique dans les établissements scolaires ou

dans les médias, en particulier à l'occasion de la Journée européenne des langues (26 septembre) ou de la Journée franco-allemande (22 janvier).

③ **Décliner cette campagne d'information et de sensibilisation aux intérêts du plurilinguisme à l'attention spécifique des décideurs locaux** (recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs de l'éducation nationale, chefs d'établissement...) **et acteurs du système éducatif** (enseignants).

Les inciter à intervenir auprès des élèves pour les informer sur les différentes langues proposées et susciter leur curiosité pour les langues les moins connues (réunions d'information, cours de « découverte-initiation »...).

④ **Identifier les besoins linguistiques**, sur la base d'une analyse objective et partagée (basée sur les échanges culturels, économiques et politiques de notre pays), pour aider les élèves et leurs familles à bâtir des « stratégies linguistiques », en fonction de leurs projets personnels et professionnels.

⑤ **Développer la recherche sur le plurilinguisme** et les études comparatistes sur les méthodes et politiques en matière linguistique (sous la coordination du CIEP notamment).

B. UNE ACTION DÉCLINÉE AU NIVEAU LOCAL : REDONNER TOUTE SA PORTÉE À LA CARTE DES LANGUES

Améliorer et diversifier les compétences linguistiques des jeunes citoyens est une question d'intérêt public local, un investissement susceptible d'apporter une réelle valeur ajoutée en terme de développement humain, pour accroître l'attractivité, le dynamisme et l'ouverture internationale de la région. C'est pourquoi la politique linguistique doit trouver une traduction au plus près du terrain et **prendre appui sur les ressources disponibles** ou les éventuelles spécificités linguistiques locales. La **proximité géographique et la diversité de la population** sont des atouts à valoriser dans une perspective de diversification. Comme le note M. Bernard Cerquiglini, notre pays recèle « *un riche patrimoine, un laboratoire de diversité linguistique* », qu'il s'agit de préserver et de valoriser.

① Inscrire l'élaboration de la carte académique des langues, traduction de la politique linguistique locale, dans le cadre d'**un débat transparent, concerté et ouvert** associant :

- les acteurs du système éducatif (rectorats, inspections académiques, inspection de l'éducation nationale, chefs d'établissement, directeurs d'écoles, associations et syndicats d'enseignants et professeurs, parents d'élèves...),

- les entreprises locales, les représentants du secteur économique (chambres de commerce, tourisme...), et les autorités consulaires,

- les élus locaux, pour susciter et affirmer leur implication dans la définition des priorités linguistiques locales (partenariats, jumelages...) et leur participation financière (équipement matériel des établissements en vidéo ou manuels en langues étrangères dans les centres de documentation..., octroi de bourses pour l'organisation d'échanges scolaires à l'étranger, rémunération d'intervenants qualifiés en langues pour diversifier l'offre dans les écoles...).

Procéder dans le même cadre à une **actualisation régulière de la carte des langues**, en fonction de l'évolution des besoins et priorités linguistiques, qui ne sont pas figés, ainsi que des conclusions d'une évaluation systématique des résultats obtenus en terme de diversification.

② **Recenser et mobiliser à cette occasion l'ensemble des ressources linguistiques disponibles** : jumelages, coopération transfrontalière, articulation avec l'enseignement des langues régionales, valorisation des gisements linguistiques locaux (potentiel dialectophone de la population, présence de communautés étrangères issues de l'immigration ou de locuteurs natifs...).

Faciliter et encourager dans les régions frontalières **l'apprentissage des langues des pays voisins** (échanges d'enseignants, centres de ressources transfrontaliers, sections bilingues reconnues et validées par les autorités des deux pays, délivrance de doubles diplômes...)

③ Inclure un volet formation linguistique dans le cadre des contrats de plan Etat-Région, par la définition d'objectifs, de critères d'évaluation et de financements identifiés et planifiés sur le moyen terme.

④ **Renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours de langues au sein de chaque bassin d'éducation** :

- veiller à l'articulation entre les différents niveaux (école, collège, lycée), en vue d'élargir l'offre de langues proposées à l'école primaire ;

- implanter au minimum un cursus complet pour chaque langue par bassin (pour l'allemand, l'italien...) ou par département (pour les langues rares), y compris au sein des sections européennes ou bilingues ;

- diffuser une information aux familles (sous la forme de cartes animées par exemple) leur permettant de visualiser des parcours fléchés pour les langues proposées dans leur bassin de formation ;

- rationaliser l'offre de langues dans une perspective de diversification, en association avec les chefs d'établissement : regroupements

de classes, **mise en réseau des établissements**, constitution d'un « pôle » pour les langues à faibles effectifs...

C. UN ENSEIGNEMENT RENOVÉ, PLUS ATTRACTIF ET PLUS EFFICACE : DES PARCOURS DIVERSIFIÉS ET ÉVOLUTIFS

L'objectif est d'améliorer l'efficacité et l'attractivité de l'enseignement, par un apprentissage plus dynamique. Il s'agit en particulier de prendre en compte l'allongement de la durée des cursus, avec la généralisation de l'enseignement des langues à l'école, et de proposer aux élèves des parcours diversifiés et évolutifs, basés notamment sur la transversalité des savoirs : à ce titre, la langue vivante étrangère doit davantage être utilisée comme langue d'enseignement, et non pas seulement comme discipline enseignée.

① Développer une **culture de l'évaluation** dans l'enseignement des langues, afin d'élaborer des parcours d'apprentissage balisés et évolutifs :

- rendre systématique l'évaluation complète des élèves lors de l'articulation entre l'école primaire et le collège, afin d'assurer un suivi linguistique ; utiliser pour cela les ressources disponibles pour établir des bilans de compétences (site Prim'langues, Cadre européen commun de référence intégré dans les nouveaux programmes, fiches thématiques à destination des enseignants) et favoriser le travail de coopération entre les professeurs des écoles et les professeurs de langues vivantes des collèges ;

- développer les évaluations tout au long de la scolarité au collège et au lycée, y compris par l'introduction de certifications, qui, tout en définissant des schémas objectifs de progression, permettent d'attester le niveau atteint.

② Tirer les conclusions de ces évaluations régulières et intermédiaires pour **proposer aux élèves des parcours de langues plus souples et diversifiés** :

- s'appuyer sur le bilan des expérimentations de « nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes au lycée » pour remplacer définitivement la répartition des effectifs selon la hiérarchie LV1 – LV2 – LV3 par des **groupes de performances articulés autour de la définition d'objectifs de court terme et ciblés sur des compétences précises à approfondir** ;

- doter chaque élève d'un « **carnet de route** », sur le modèle du Portfolio européen des langues, lui permettant de se fixer des repères lisibles (en fonction des critères de compétences du Cadre européen commun de référence), de valoriser les progrès accomplis et visualiser les connaissances à approfondir ;

- mettre en place des **modules diversifiés au lycée**, aux contenus adaptés aux objectifs professionnels ou personnels de chacun (grands débutants ; approfondissement ; groupes à finalité plus pragmatique, notamment dans les lycées professionnels, en fonction de la filière suivie...) ;

- introduire la possibilité d'abandonner ou interrompre l'apprentissage d'une langue pour débiter l'apprentissage d'une autre langue, et élargir les possibilités d'apprendre trois langues étrangères.

③ **Désenclaver les langues**, par la promotion et le développement de l'**interdisciplinarité** :

- étendre au plus grand nombre d'élèves les possibilités de passer à une phase d'apprentissage plus dynamique de la langue, en développant au lycée les **enseignements de disciplines non linguistiques** en langue étrangère, sur le modèle du dispositif des sections européennes ;

- faire sortir les langues du cours de langues : mettre à disposition des élèves une documentation en langue étrangère (livres, manuels ou autres supports) ; utiliser la langue comme support dans d'autres disciplines (en cours de musique, visualisation de films ou documentaires en version originale, utilisation de supports en langue étrangère...) ;

- inciter les professeurs de langues vivantes et les élèves à introduire une langue dans le cadre des travaux interdisciplinaires proposés (itinéraires de découverte, TPE, projet pluridisciplinaire...) ; renforcer pour cela l'enseignement linguistique à l'université et faire des compétences en langue un pré-requis aux concours de recrutement d'enseignants afin qu'ils puissent accompagner les élèves dans leur recherche en langue étrangère.

④ **Renforcer et mieux cibler l'enseignement des langues vivantes dans les filières professionnelles**, en développant le principe d'un apprentissage des langues intégré en fonction des spécialités professionnelles, ainsi qu'en favorisant l'acquisition de **compétences « utiles »** adaptées aux besoins du travail en entreprise ; généraliser l'apprentissage d'au moins deux langues, dans les filières comme le tourisme ou le commerce international par exemple.

D. LES LANGUES, L'AFFAIRE DE TOUTE UNE VIE

Le contenu pédagogique et les objectifs de la formation initiale scolaire doivent être orientés vers une finalité : « apprendre à apprendre les langues », pour inciter chacun à approfondir, enrichir et diversifier ses acquis linguistiques, y compris en dehors du contexte scolaire et tout au long de sa vie, mais aussi donner un goût pour les langues.

① Poursuivre le plan de généralisation de l'apprentissage précoce, en parallèle d'un investissement suffisant en formation des enseignants et en ressources appropriées. Il est primordial à ce stade, pour donner aux jeunes apprenants un goût pour les langues et une ouverture sur des cultures différentes, de **familiariser les enfants à la diversité des variétés linguistiques** (variétés de sons et structures mais aussi similitudes avec leur propre langue, pour un apprentissage plus efficace de la langue maternelle et des autres langues), par des formes d'éveil au plurilinguisme (méthode Evlang notamment) ; proposer à ce titre l'offre de langues la plus large dès l'école (recours à des locuteurs natifs, utilisation de supports variés en langues étrangères : chansons, video...).

② **Généraliser l'introduction d'une deuxième langue dès l'entrée au collège**, à parité horaire ; cette mesure doit servir de tremplin à une plus grande diversification, en élargissant l'offre de langues proposées à l'école primaire et en permettant d'ouvrir des possibilités de réorientation des cursus.

③ Agir sur la motivation et l'appétence pour les langues et encourager l'autonomie des apprentissages :

- favoriser une familiarisation plus fréquente avec des situations concrètes de communication et une approche transversale des savoirs ;

- donner une plus large portée à la **notion d'intercompréhension entre les langues** pour élargir les connaissances linguistiques des élèves et susciter une approche comparative des langues voisines : il s'agit de faire prendre conscience que la connaissance d'une langue peut servir de point d'entrée à une famille linguistique et faciliter les acquisitions nouvelles dans d'autres langues ;

- ne pas sous-estimer le concept de **compréhension passive**, qui offre des opportunités de réintroduire des langues rares sous la forme de supports diversifiés (passage de films en version originale sous-titrés...) ;

- créer des structures conviviales, telles que des « cafés des langues », lieux de rencontres, de contact et de discussion, dans les établissements scolaires, universités ou centres culturels ;

- recourir à des méthodes d'apprentissage mutuel en tandem ou d'auto-évaluation (s'appuyer par exemple sur la diffusion dans les établissements des ressources offertes par le site « Dialang », qui permet une auto-évaluation en 14 langues, pour encourager les élèves à diversifier leur bagage linguistique).

④ Différencier les degrés de maîtrise linguistique et culturelle visés en fonction des besoins des personnes :

- développer le concept de **compétences partielles** en langues pour défaire l'apprentissage des langues de l'idéal contre-productif et décourageant

consistant à viser une maîtrise parfaite : **le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur** ; ces compétences doivent être reconnues, évaluées et validées comme telles, notamment dans le cadre des qualifications professionnelles ;

- privilégier une approche souple et les compétences communicationnelles « utiles » pour inciter à **l'apprentissage des langues dans une perspective professionnelle**, au cours de la formation initiale et continue, en ajustant les objectifs visés et les méthodes utilisées (assurant un équilibre entre le développement professionnel, culturel et personnel des apprenants) aux besoins langagiers professionnels spécifiques requis ; recourir à des validations progressives des compétences acquises.

⑤ Améliorer l'information et l'accès aux différentes possibilités de **formation continue** en langues par la mise à disposition de centres de ressources : la Maison des langues ou des antennes déclinées au niveau local (sur le modèle des « points plurilinguisme » créés avec le soutien de la DGLFLF au sein d'espaces culture multimedia) pourraient servir de cadre.

S'appuyer sur une large diffusion, en France et dans toute l'Europe, du **Portfolio des langues**, des certifications reconnues et diplômes en langues, et promouvoir leur reconnaissance par le monde du travail.

E. AGIR SUR LA FORMATION ET MOBILISER TOUTES LES COMPÉTENCES

Une véritable politique linguistique de promotion et de diversification de l'enseignement des langues étrangères repose sur la définition, la programmation et la mise en place d'une politique de formation et de gestion des ressources humaines ambitieuse, non seulement adaptée aux besoins présents, mais aussi capable d'anticiper sur les besoins futurs, voire d'infléchir certaines tendances. Elle doit désormais s'inscrire dans le cadre d'un réseau de coopération internationale, avec nos partenaires européens en premier lieu.

① **Renforcer la dimension linguistique et internationale dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles en IUFM :**

- concrétiser l'exigence d'un niveau minimal de compétences linguistiques à l'université et à l'entrée en IUFM ; **introduire une épreuve obligatoire de langue au concours de recrutement des professeurs des écoles** ;

- étendre la formation à « dominante langue vivante » des IUFM au plus grand nombre d'étudiants, en diversifiant les langues concernées ;

- généraliser les stages linguistiques à l'étranger dans la formation initiale et continue des enseignants ; développer à cette fin les partenariats et les échanges entre les IUFM et les instituts de formation des maîtres des autres pays, en s'accordant sur des modes de validation réciproque ;

S'appuyer sur un **réseau de coopération**, européen notamment, pour promouvoir et **développer la mobilité** des enseignants et professeurs de langues vivantes : échanges postes pour postes, programmes communautaires...

② Mobiliser des ressources et compétences variées pour développer l'enseignement de disciplines non linguistiques et étendre les sections européennes :

- développer le concept de **bivalence** dans la formation des enseignants ;

- encourager les professeurs de DNL ayant des compétences linguistiques, en cours de formation ou en poste, à s'orienter vers l'enseignement en sections européennes, par une information sur ces postes ; reconnaître et valoriser leur profil spécifique (décharges horaires ou délivrance du Diplôme de compétence en langue par exemple) ;

- recourir à des **professeurs étrangers** (programmes d'échanges européens ou transfrontaliers, enseignants étrangers en situation de détachement, appel aux candidats étrangers reçus aux concours de recrutement de l'éducation nationale dans des DNL...), ou des **assistants étrangers** de langues diplômées dans une DNL, après les avoir formés spécifiquement aux programmes français.

③ **S'appuyer sur une gestion des ressources humaines rigoureuse pour préserver et renforcer l'enseignement des langues rares :**

- ouverture et maintien d'un nombre suffisant de postes aux concours de recrutement pour les langues rares, afin d'assurer le renouvellement du corps enseignant voire pour susciter une demande supplémentaire ;

- programmer sur le moyen terme et diffuser à l'avance le nombre de postes ouverts, afin de susciter des vocations chez les étudiants en langues en leur donnant une plus grande visibilité sur les débouchés des concours ;

- inciter les **professeurs du second degré en sous-service** à intervenir dans les écoles primaires, en élargissant cette possibilité à leurs heures de service et non seulement à leurs heures supplémentaires ;

- s'appuyer sur des « **personnes ressources** » et créer des **postes fléchés** pour les professeurs des écoles linguistes, notamment pour les langues

les moins diffusées, afin de garantir une continuité des apprentissages pour les élèves, notamment lors des décisions d'affectation et de mutation.

④ **Adapter la formation initiale et continue des enseignants** aux priorités d'ouverture, d'évaluation et de flexibilité des enseignements ;

⑤ **Inciter tous les étudiants à étudier les langues étrangères**, par la mise en place de certifications obligatoires, le renforcement de la mobilité ou l'offre de structures étrangères attractives dans les universités (cf. le centre franco-russe de mathématiques appliquées ouvert à l'université de Moscou).

F. METTRE L'OUVERTURE INTERNATIONALE ET INTERCULTURELLE AU COEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Aller au contact direct de l'autre doit être une priorité inscrite au cœur de l'enseignement des langues étrangères, en vue de conduire tant à une meilleure maîtrise de la langue qu'à une meilleure connaissance de la culture des pays concernés. Cette ouverture est nécessaire à l'efficacité des apprentissages comme à la diffusion d'un sentiment d'appartenance commun en Europe.

① **Démocratiser et favoriser la mobilité des élèves et des étudiants** :

- reconnaître et valoriser les séjours à l'étranger dans la formation scolaire et les études supérieures (cursus intégrés qui comporteraient la validation des périodes effectuées à l'étranger) ;

- renforcer l'information des élèves, professeurs et personnels d'encadrement sur les possibilités d'échanges et de séjours à l'étranger et les conditions d'obtention de bourses et financements ;

- en faire bénéficier des classes entières, en inscrivant les séjours à l'étranger dans le projet d'établissement ;

- solliciter la participation financière des collectivités locales en complément des autres dispositifs de bourse ;

- s'appuyer sur le savoir-faire de l'OFAJ et réactiver les échanges franco-allemands pour promouvoir l'enseignement de la langue du partenaire.

② **Ouvrir un large éventail de destinations** et mobiliser une gamme accrue de langues ; **développer les partenariats et échanges scolaires multilatéraux**, et non seulement bilatéraux, dans une perspective de diversification et d'ouverture interculturelle accrue.

③ **Etendre et développer les sections européennes :**

- développer les sections européennes et filières bilingues, y compris au sein des filières professionnelles (avec une extension en BTS) ;

- **diversifier les langues proposées**, notamment en faveur de l'arabe, pour valoriser une image élitiste de la langue ;

- inciter les professeurs de langues vivantes et professeurs de DNL à un travail de coopération, pour assurer une intégration efficace de la langue ;

- renforcer la présence de l'Europe dans les enseignements : faire du cours de langues l'occasion d'approfondir la connaissance de l'histoire de la construction européenne et des institutions de l'Union européenne ; penser à l'introduction d'un cours de « civilisation européenne » dispensé en langue étrangère par un professeur natif en lycée.

④ Instaurer des formes de **contact direct** dès le plus jeune âge :

- promouvoir les contacts directs avec la langue et le dialogue avec d'autres pays dès le plus jeune âge ;

- valoriser les ressources numériques et les possibilités offertes par Internet (le site Prim'langues par exemple est aussi un outil direct de contact, à exploiter davantage en ce sens par les professeurs des écoles) ;

⑤ Améliorer l'intégration dans les écoles, collèges, lycées et IUFM des **assistants étrangers** de langue, pour éviter les redondances avec le cours dispensé par le professeur ; développer et diversifier les modalités d'échange et de contact avec les élèves, pendant et en dehors des cours de langues : création de lieux ouverts de discussion (« café des langues »), accompagnement et encadrement de sorties pédagogiques, de cours d'EPS...

⑥ **Développer la coopération entre les pays européens** pour la définition et la mise en oeuvre des politiques linguistiques d'éducation au plurilinguisme :

- harmonisation des contenus et programmes de formation, dans une perspective de mobilité ; dispositifs de validation et de reconnaissance des acquis linguistiques au niveau européen (pour les sections bilingues ou les qualifications linguistiques professionnelles notamment) ;

- encourager l'échange de bonnes pratiques, la confrontation et l'approche comparative des pratiques pédagogiques et des politiques de diversification pour susciter et évaluer l'innovation.

LISTE DES PERSONNALITÉS AUDITIONNÉES

- **M. Jean-Louis Nembrini**, conseiller au cabinet de M. Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, pour les questions pédagogiques, les programmes d'enseignement, la formation des maîtres et les concours de recrutement
- **M. François Monnanteuil**, doyen du groupe langues vivantes de l'inspection générale
- **M. Francis Goullier**, inspecteur général, groupe des langues vivantes, chargé de mission auprès de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, pour les langues vivantes
- **Mme Geneviève Gaillard**, chargée de mission auprès M. Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, sur l'amélioration de l'apprentissage des langues vivantes dans le système scolaire.
- **M. Bruno Levallois**, inspecteur général de l'éducation nationale pour l'arabe
- **M. Claude Hagège**, professeur au Collège de France
- **M. Jean-Claude Beacco**, professeur de linguistique à l'université Paris III.
- **M. Roger Pilhon**, directeur adjoint du Centre international d'études pédagogiques
- **M. Jean-Michel Hannequart**, président de l'association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France (ADEAF)
- **Mme Hélène Melat**, présidente de l'association française des russisants
- **Mme Babette Nieder**, directrice de l'Office franco-allemand pour la jeunesse
- **M. Denis Paget**, secrétaire général, et **Mme Thérèse Jamet-Madec** du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES)
- **Mme Annie Quignou**, vice-présidente du syndicat national autonome des lycées et collèges (SNALC), accompagnée de Mme Houel, professeur d'anglais, et M. Lecollier, professeur d'allemand
- **M. Sylvestre Vanuxem**, président de l'association des professeurs de langues vivante, et **Mme Rodriguez**
- **M. Gérard Catton**, chargé du dossier des langues à la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

- **Mme Fabienne Fons**, de l'Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL), accompagnée de M. Terence Atkinson, et de M. André Pignol, directeur du lycée privé Saint-Vincent de Senlis

Et les contributions de :

- **M. Ernesto Bertoloja** (Union latine), **Mme Lacronique**, directrice de la Maison des langues, **M. Michel Perez** (inspecteur général d'espagnol, compte rendu du séminaire de Dijon en 2003 sur l'enseignement des langues minoritaires en Europe), de la DESCO et des inspecteurs généraux.

EXAMEN EN COMMISSION

Réunie le **mercredi 12 novembre 2003**, sous la présidence de **M. Jacques Valade, président**, la commission a entendu une communication de **M. Jacques Legendre** sur **l'enseignement des langues vivantes étrangères en France**.

Un débat a suivi l'exposé du rapporteur.

Après avoir félicité le rapporteur d'avoir suscité une réflexion sur ce sujet majeur, **M. Jacques Valade, président**, a tout d'abord déploré la progressive disparition de l'apprentissage de la langue française par les jeunes générations des pays arabes et souhaité que des efforts soient déployés pour renforcer la présence de notre langue dans ces pays.

Il a ensuite souligné combien les opportunités offertes par la maîtrise des langues de l'Extrême Orient, en termes d'ouverture à la fois économique et culturelle, devaient être valorisées pour inciter les jeunes à apprendre ces langues, et notamment le chinois et le japonais.

Faisant remarquer que la ville de Bordeaux était jumelée avec la ville de Wuhan en Chine, ce qui a permis la mise en place d'un accord de coopération entre l'école de commerce bordelaise et l'université de management de Wuhan, il a néanmoins regretté que la langue d'enseignement utilisée dans le cadre de ces échanges d'étudiants soit l'anglais.

Enfin, s'agissant de l'apprentissage précoce des langues étrangères, il a relayé les préconisations du rapporteur quant à l'exigence de continuité entre les différents niveaux d'enseignement. En effet, dans la région Aquitaine, alors que les initiatives d'une inspectrice générale de l'éducation nationale, Mme Aline Delaunay, avaient permis le développement de l'apprentissage de l'allemand dès l'école maternelle, le suivi n'a pas été assuré à l'école primaire et au collège.

M. Louis Duvernois a salué l'opportunité d'un tel rapport, alors même que notre pays ne semble pas encore avoir pris conscience de

l'importance d'un enseignement des langues reposant sur une politique spécifique. Si M. Jack Lang avait perçu ce problème, il n'y a néanmoins pas répondu avec des moyens adaptés. M. Louis Duvernois a ensuite fait observer que les établissements d'enseignement français à l'étranger pouvaient servir de référence quant à l'apprentissage précoce des langues étrangères, préconisé par le linguiste M. Claude Hagège, dans la mesure où les enfants étudient dès l'école primaire la langue du pays d'accueil, avec d'excellents résultats sur le plan pédagogique, puisque les performances au baccalauréat sont de 10 points supérieures à la moyenne nationale. A ce titre, il a évoqué l'argument avancé par les écoles américaines proposant une immersion en français, selon lequel cette pratique permet de développer l'ensemble des capacités cérébrales des enfants.

Il a enfin insisté sur l'urgence d'une véritable politique nationale en faveur de l'enseignement des langues, indispensable pour assurer la présence de notre pays et de notre culture au delà de nos frontières.

M. Jacques Valade, président, a affirmé, sur ce dernier point, que la commission ferait en sorte que le rapport parvienne au ministère de l'éducation nationale et reçoive l'écoute qu'il mérite.

Après avoir rappelé que dans certaines grandes écoles l'étude de trois langues était obligatoire, **M. Pierre Laffitte** a souligné l'importance de maîtriser plusieurs langues dans les secteurs du tourisme et du commerce international. Il a en outre exprimé son adhésion aux propos du rapporteur quant à l'importance de promouvoir un enseignement de l'arabe, notamment à destination des jeunes des banlieues.

Mme Brigitte Luypaert a insisté sur la nécessité de rendre l'enseignement des langues à la fois plus attractif et plus efficace, en différenciant notamment les niveaux d'apprentissage visés. Elle a ensuite souhaité connaître s'il existait un bilan des répercussions de l'introduction de l'enseignement des langues à l'école primaire sur les résultats des élèves.

Tout en remerciant les intervenants pour leur participation au débat, **M. Jacques Legendre** a apporté les éléments de réponse suivants :

- le présent rapport a précisément pour objet de susciter une réaction plus volontariste en faveur de l'enseignement des langues étrangères de la part du ministère de l'éducation nationale, alors même que le président de la République, M. Jacques Chirac, a, lors de son allocution du 14 juillet 2003, évoqué la nécessité de renforcer l'apprentissage des langues vivantes au nombre des priorités assignées à l'Ecole ;

- les premières analyses relatives aux effets de l'introduction à l'école primaire de l'enseignement des langues sur le niveau des élèves ne sont guère positives, dans la mesure où cet enseignement a souffert pendant plusieurs

années d'atermolements et d'hésitations quant aux méthodes et aux publics visés. De fait, à défaut d'une véritable évaluation des élèves, les professeurs du collège sont conduits le plus souvent à ignorer les acquis éventuels des élèves. A ce titre, **M. Jacques Valade, président**, a fait remarquer le problème identique qu'avait suscité la mise en place des mathématiques modernes, tout en espérant que cet échec, à défaut de maturation suffisante, ne soit pas reproduit en matière d'apprentissage précoce des langues ;

- s'agissant de la première langue apprise, M. Jack Lang a cherché à relayer la pensée de M. Claude Hagège, selon lequel il serait impératif d'apprendre une langue autre que l'anglais à l'école primaire ; à cette fin, et sans opter pour une méthode radicale et peu satisfaisante, consistant à interdire l'étude de l'anglais à l'école, les familles doivent bénéficier d'une information en amont de leur choix ;

- l'intérêt d'être polyglotte est incontestable dans les secteurs du commerce et du tourisme, comme cela a par ailleurs été souligné lors d'une récente séance de l'Assemblée générale du Conseil de l'Europe ;

- un roman paru en 2003 sous la plume de l'écrivain algérien Assia Djebar, intitulé « La disparition de la langue française », aborde le risque de voir les élites des pays arabes se tourner vers la langue et la culture anglo-saxonnes, constat qui doit être toutefois nuancé si l'on considère que l'Algérie reste le deuxième pays francophone ;

- l'enseignement du chinois tend à se développer en particulier dans le cadre de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), même si la part qui lui est dévolue reste marginale et insuffisante, tout comme l'est celle du vietnamien, malgré les nombreuses possibilités d'échanges avec ces pays asiatiques.

A l'issue de ce débat, la **commission a décidé**, à l'unanimité, **d'autoriser la publication des conclusions de la communication relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères en France sous la forme d'un rapport d'information.**

*

* *

« POUR QUE VIVENT LES LANGUES... :
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FACE AU DEFI DE LA DIVERSIFICATION »

Huit ans après la parution du rapport issu des travaux de la mission d'information de la commission des affaires culturelles du Sénat, intitulé « Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes », le présent rapport a pour objet de renouveler l'appel en faveur d'une politique volontariste de diversification des langues étrangères enseignées dans les établissements scolaires.

En effet, l'état des lieux de la situation de l'enseignement des langues révèle combien la tendance au resserrement de l'offre linguistique s'est confirmée au fil des années, élargissant un peu plus le « *cercle des langues disparues* » : le tropisme vers le choix de l'anglais en première langue et de l'espagnol en seconde langue tend à marginaliser de plus en plus la part dévolue aux autres grandes langues européennes ou mondiales.

Alors que les compétences linguistiques sont aujourd'hui indispensables pour tout citoyen européen et tout acteur efficace sur le marché mondial, il serait dangereux de se contenter de la seule maîtrise de l'anglais, érigé au rang de *lingua franca*.

Aussi, est-il devenu impératif et urgent de sensibiliser l'opinion publique aux enjeux de l'apprentissage des langues, passerelle vers la découverte d'autres cultures, et de promouvoir une réelle politique de diversification, en adéquation avec les besoins de notre pays en termes d'échanges économiques, politiques et culturels.