
L'apport du système éducatif français à la dynamique européenne dans l'enseignement des langues

FRANCIS GOULLIER, inspecteur général de l'Éducation nationale

En France, s'agissant des langues vivantes, les débats les plus récents ont porté sur les conséquences à tirer des évaluations peu flatteuses des compétences en anglais de nos élèves, comparées à celles de six autres pays¹, et sur l'adoption officielle² du "Cadre européen commun de référence pour les langues" du Conseil de l'Europe³ pour rénover cet enseignement.

À première vue, le rapprochement de ces deux thèmes pourrait conforter l'image d'une France "mauvaise élève en langues de l'Europe" et donner l'impression que notre pays cherche à importer des modèles européens pour résoudre ses difficultés.

Sans nier la nécessité d'augmenter sensiblement et rapidement les compétences de communication en langues étrangères de l'ensemble de nos élèves, un tel constat négatif mérite cependant d'être profondément nuancé par la prise en compte d'autres caractéristiques de l'enseignement des langues dans le système éducatif français qui, conjugués avec une meilleure efficacité, peuvent

représenter une chance réelle pour l'avenir de cet enseignement. De plus, l'action de la France dans ce domaine est loin d'être perçue avec le même scepticisme chez nos partenaires. À titre d'exemple, on notera avec intérêt que le Conseil de l'Europe a souhaité que son prochain forum sur les politiques linguistiques, en début de l'année 2007, soit organisé en coopération avec la France.

Faut-il voir là un hommage à la réussite d'un modèle français de l'enseignement des langues ? Certainement pas. Il s'agit, bien plus sans doute, d'une reconnaissance de la contribution française aux débats autour de certaines idées

clefs en matière de politique linguistique et de la capacité à tirer profit des opportunités offertes par l'apparition d'une nouvelle dimension européenne dans l'enseignement des langues. C'est, de toute évidence, l'articulation originale entre ces deux aspects qui constitue notre spécificité, et peut être aussi notre apport principal aux évolutions qui ont cours en Europe.

La diversification des langues offertes, une spécificité de la France

Même s'il est habituel d'en souligner les limites et d'en dénoncer les aspects contraignants, la France présente la caractéristique remarquable d'être, avec l'Allemagne, le pays en Europe où l'offre de langues étrangères enseignées au titre de l'enseignement obligatoire est la plus large (13 langues auxquelles viennent s'ajouter 10 langues régionales)⁴. Certes, ces 13 langues vivantes étrangères ne sont pas représentées de la même façon dans les établissements scolaires ; les langues autres que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien ne rassemblent que 1 % des élèves dans l'ensemble des collèges et des lycées⁵. Mais, qu'elle soit, selon les périodes, affirmée avec force ou plus simplement gérée par des dispositions qui tendent à la préserver, cette diversité de l'offre linguistique constitue le trait saillant d'une politique linguistique éducative permanente.

L'un des aspects les plus controversés et les plus notables de cette politique linguistique est la réaffirmation de la nécessité de préserver la diversité des langues enseignées à l'école primaire. La spécificité de cette voie apparaît nettement quand on la compare à celle

empruntée par d'autres pays européens dans lesquels le choix exclusif de l'anglais semble s'imposer.

L'intérêt de cette "voie française" peut se mesurer à certains effets positifs : à la rentrée 2005, la part de l'anglais à l'école primaire recule légèrement et le nombre moyen de langues offertes dans les départements est de 4,5. Mais surtout, cette orientation a des effets bénéfiques sur le nombre de langues étudiées par chaque élève. La meilleure illustration en est donnée par l'académie de Strasbourg où, pour des raisons évidentes, l'allemand est la langue étudiée à l'école primaire par la quasi totalité des élèves. C'est dans cette académie que l'on trouve le plus grand pourcentage d'élèves étudiant au moins deux langues vivantes dans la totalité de leur cursus scolaire, aussi bien dans l'enseignement général ou technologique que dans l'enseignement professionnel. La relation étroite entre le choix politique de la diversification de la première langue vivante et l'intérêt des familles et des élèves pour la diversité linguistique apparaît de plus en plus nettement. Un exemple récent en est fourni par l'Italie où, après le choix de l'anglais comme première langue étrangère obligatoire pour tous les élèves, le ministre a autorisé par un décret d'octobre 2005 les familles à renoncer à l'étude d'une langue vivante² au profit d'un renforcement en anglais.

L'exemple français, à l'inverse, montre que la réponse la mieux adaptée à la tension entre la nécessité d'étudier l'anglais dans le cursus individuel et le besoin de diversification en Europe ne passe peut-être pas par un statut spé-



- ■ ■ cifique de l'anglais comme seule première langue vivante.

Les effets de cette volonté de diversification sur les évolutions en Europe

Ce choix réaffirmé de la diversité est la contribution la plus remarquable du système éducatif français aux débats sur les politiques linguistiques en Europe. Il est cohérent avec les efforts déployés pour maintenir la présence de l'enseignement du français dans les différents systèmes éducatifs. La politique de promotion du français a connu une évolution sensible depuis quelques années. De plus en plus souvent, les démarches des représentants français envers les systèmes éducatifs des pays partenaires s'inscrivent délibérément dans un partenariat avec d'autres pays et d'autres langues pour favoriser une approche plurilingue. La défense du français est de moins en moins une concurrence avec d'autres langues européennes mais, bien plus, une promotion de la diversité et de la nécessité du plurilinguisme, écho des choix opérés à l'interne dans le système éducatif français, sans lesquels ces efforts perdraient toute efficacité.

On peut faire l'hypothèse que ce choix constant en France a constitué, avec d'autres, une aide importante pour les pays ou les acteurs dans ces pays qui souhaitent préserver cette diversité ou la promouvoir. D'autres systèmes éducatifs connaissent des politiques linguistiques construites sur d'autres modèles que le "tout anglais", mais, dans de nombreux cas, il s'agit de pays où ce choix est motivé par une situation linguistique très particulière et dont

l'exemple a donc peu d'effet d'entraînement. Le Luxembourg, la Suisse, la Belgique, la Finlande et l'Estonie, par exemple, ont des politiques linguistiques motivées par la prise en compte de la présence de plusieurs langues officielles ou maternelles sur leur territoire national.

Dans ce contexte, la France peut voir une confirmation de ses choix et peut-être aussi, pour partie, un effet de sa contribution aux débats sur ce sujet dans les décisions récentes de certains pays partenaires et dans les dernières prises de position de la Commission européenne. Celle-ci, en effet, lors de sa première communication sur le sujet du multilinguisme, en novembre 2005, ("Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme" ⁶) affirme avec force que "le respect de la diversité linguistique constitue une valeur fondamentale de l'Union européenne". On lit dans ce même texte des passages explicites sur ce sujet, qui ne surprendront pas un lecteur français, tel que : "Le pourcentage d'élèves de l'école primaire qui apprennent une langue étrangère augmente. Toutefois, le nombre moyen de langues enseignées dans les écoles secondaires reste en deçà de l'objectif fixé à Barcelone. On observe aussi une tendance croissante à ce que "l'apprentissage d'une langue étrangère" se limite à "l'apprentissage de l'anglais." La Commission a déjà fait observer que "l'anglais ne suffit pas" ⁸.

En effet, dans son plan d'action 2004-2006 "Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique" celle-ci affirmait déjà que "l'effet positif (de l'apprentissage précoce des langues)

est limité si tous les élèves apprennent la même langue : les jeunes apprenants doivent avoir accès à toute une série de langues. Les parents et le personnel enseignant doivent être mieux informés... des critères qui devraient dicter le choix de la première langue étrangère de l'enfant" ⁹.

L'obligation d'une seconde langue vivante : une autre spécificité française

Le pourcentage d'élèves français du second cycle de l'enseignement secondaire général qui étudient deux ou trois langues étrangères est de 89,7 %. Ce qui peut nous sembler une évidence ne l'est plus quand on compare cette situation avec celle dans les autres pays européens. Même si l'obligation de l'apprentissage d'une seconde langue étrangère tend à se répandre, elle n'existe, pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, que dans quinze des trente pays de l'Espace économique européen ¹⁰.

Malgré les doutes suscités par l'inscription dans le socle de compétences et de connaissances de l'obligation de compétences dans une seule langue étrangère et par la possibilité laissée à certains élèves de choisir entre l'apprentissage d'une seconde langue vivante et l'option découverte professionnelle en classe de troisième, un nouveau signe de la permanence de cette politique éducative française est donné par la définition des futures épreuves du baccalauréat de la série STG qui prévoit une évaluation obligatoire des compétences de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit, dans deux langues vivantes et qui marquent une

avancée notable dans la prise en compte des compétences dans plusieurs langues.

Cette ligne est en cohérence avec la proposition soutenue avec force par la France d'adopter au niveau européen l'objectif de maîtrise de compétences de communication dans au moins deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle. Ici encore, il est aisé de percevoir que l'attachement de la France à la diversité linguistique en Europe se manifeste dans cette affirmation de la nécessité d'un apprentissage de plusieurs langues vivantes par tous et qu'il ne peut avoir d'effet positif au niveau international que par l'extension progressive de cette obligation dans son propre système éducatif.

La France s'implique très fortement pour mettre en œuvre la dimension européenne dans l'enseignement des langues

Cette implication repose à la fois sur la conviction que les pistes et les outils proposés au niveau européen représentent une réponse potentielle aux difficultés rencontrées et sur le constat que ces recommandations renforcent précisément plusieurs caractéristiques fortes des choix de politique linguistique de la France. Il suffit, pour s'en convaincre, de passer en revue certains des items du programme *Éducation et Formation 2010* de la Commission européenne consacrés à l'enseignement des langues : la nécessité d'une promotion volontariste par les États de l'intérêt d'un apprentissage diversifié des langues, l'apprentissage de deux langues vivantes par tous les élèves dès le plus jeune âge ou encore la généralisation des formes d'enseignement



“ Une perspective d’ouverture internationale et de mobilité ”

- ■ ■ bilingue. Il est aisé de mettre en face de chacun de ces points des décisions prises en France, soit depuis le début des années 2000 (généralisation de l’apprentissage obligatoire des langues dans l’enseignement primaire), soit dans l’actuel plan de rénovation de l’enseignement des langues (avancement du début de l’apprentissage des langues vivantes 1 et 2 ; objectif chiffré d’augmentation du nombre de sections européennes), ou encore dans les stratégies spécifiques mises en œuvre en faveur de telle ou telle langue (mesures de promotion et d’information).

Nos partenaires européens observent avec intérêt une autre avancée majeure de la France dans l’adoption rapide et généralisée du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l’Europe et de l’échelle de niveaux de compétences en langue qu’il contient. Alors que ce document n’a été lancé officiellement qu’en 2001, les programmes pour le cycle 3 de l’école primaire, adoptés en 2002, fixent les objectifs de cet enseignement en référence à cette échelle, suivis en 2003 par une démarche analogue pour les programmes du cycle terminal de l’enseignement général et technologique et, à partir de 2004, par les programmes pour le collège. Le point d’orgue de cette dynamique est fourni par le décret du 22 août 2005 qui adopte officiellement le Cadre européen commun comme outil pour concevoir les objectifs langagiers et le mode d’organisation de l’enseignement des langues en France.

La motivation de ces décisions est évidente. Il s’agit de fixer des objectifs clairement définis aux différentes étapes

de l’enseignement des langues, dont une faiblesse identifiée depuis des années était l’absence de précisions quant aux compétences pouvant être exigées des élèves. Il s’agit tout autant, grâce à l’adoption de références européennes, d’affirmer avec force que l’enseignement des langues s’inscrit dans une perspective d’ouverture internationale et de mobilité. Cette manifestation de la dimension naturellement européenne ou internationale de l’apprentissage des langues vivantes étrangères est l’un des moyens de donner du sens à cet enseignement et est, en cela, complémentaire de la réaffirmation, contenue dans les programmes de l’école au lycée, du caractère indissociable de l’enseignement de la langue et des aspects culturels qui lui sont liés.

Le caractère conséquent de cette mise en œuvre, spécificité de la politique linguistique éducative en France, est loin de passer inaperçue en Europe. Mais, bien plus encore, la contribution essentielle de la France aux débats en cours en Europe réside certainement dans son rôle dans la création de ce que l’on pourrait appeler “un espace de responsabilité partagée en Europe” concernant les langues vivantes. L’apparition au niveau européen de nouveaux outils de référence crée en effet une situation profondément nouvelle.

Si un “modèle français” existe en la matière, il est concrétisé par le volontarisme actuel dans cette dynamique : apport de la France aux ressources communes en Europe, par exemple par l’élaboration, dès 2001, de spécifications linguistiques correspondant au niveau B2 pour le français langue étrangère ¹¹

(FLE) ou par la création en 2006 par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres d'un DVD rassemblant des exemples de productions orales en FLE (français langue étrangère) calibrées par rapport aux niveaux de l'échelle européenne ; application du principe de confiance réciproque dans les mesures prises en relation avec des pays partenaires¹² ; valorisation de l'engagement personnel des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères par la possibilité de passer, sous la responsabilité du ministère, des certifications de compétences délivrées en partenariat avec des institutions ou organismes étrangers¹³.

Cette conscience d'une responsabilité partagée dans le domaine des langues en Europe inclut, bien entendu, la nécessaire amélioration des compétences des élèves à la sortie du système éducatif. C'est bien ainsi qu'il faut lire l'inscription parmi les indicateurs de la LOLF d'une augmentation du nombre d'élèves atteignant le niveau de compétences B1 en fin de scolarité obligatoire ou la déclaration du ministre français lors du conseil des ministres européens de l'éducation de février 2006 en faveur de la mise en œuvre

rapide de "l'indicateur de Barcelone", évaluation des compétences réelles en langues des jeunes Européens à la fin de la scolarité obligatoire. Il ne s'agit donc pas de chercher dans les particularités de l'enseignement des langues en France des "excuses" aux résultats globalement encore insuffisants de cet enseignement. La spécificité de l'apport français est, au contraire, de prendre appui sur cette affirmation de la diversification et de la pluralité des apprentissages pour atteindre l'objectif européen de compétences réelles et diversifiées dans plusieurs langues vivantes par le plus grand nombre. On peut certainement parler d'une certaine harmonisation dans l'enseignement des langues en Europe, notamment par la référence à la même échelle de niveaux pour définir les objectifs et élaborer les évaluations en langues. La contribution de la France est réelle, pas seulement parce qu'elle mêle sa voix à celle des autres pays, mais surtout parce qu'elle affirme une singularité qui peut permettre que cette harmonisation, bien loin d'apparaître comme un appauvrissement, soit à la hauteur des défis sociaux, économiques, éducatifs et politiques en France et en Europe.



-
- > ¹ Bonnet G, & Levasseur J, 2004, Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 et 16 ans dans sept pays européens. Note d'évaluation DEP, 00-04.
 - > ² Décret 2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères, JO n°197 du 25 août 2005.
 - > ³ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, 2001.
 - > ⁴ Chiffres clefs de l'enseignement des langues à l'École en Europe, Eurydice, édition 2005, p. 35.
 - > ⁵ Repères, Références et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2005, p. 125.

- > ⁶ Commission des Communautés européennes, communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, 22.11. 2005, COM(2005) 596 final.
- > ⁷ Ibidem, page 4.
- > ⁸ Ibidem, page 5.
- > ⁹ Commission des Communautés européennes, communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, 24.07.2003, COM(2003) 449 final, page 8.
- > ¹⁰ Chiffres clefs de l'enseignement des langues à l'École en Europe, Eurydice, édition 2005, page 24)
- > ¹¹ Niveau B2 pour le français – un référentiel, Didier, 2004. Le FLE est la seconde langue européenne à bénéficier de tels apports.
- > ¹² Par exemple : renoncement à une double correction des copies évaluées par des professeurs allemands pour l'attribution du baccalauréat à des lauréats de l'Abitur ; validation d'une année de seconde passée dans un établissement allemand sur la foi des évaluations effectuées dans l'établissement partenaire
- > ¹³ Cf. note de bas de page n°2.