

Hommage à Jean-Claude Beacco

Les paradoxes des politiques linguistiques éducatives en Europe

Christian Tremblay

Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme

Résumé :

Alors que le Conseil de l'Europe avait comme projet initial de rapprocher les peuples européens par l'intercompréhension et le plurilinguisme afin de faire émerger la conscience d'une culture commune, et qu'il a développé à cette fin des outils d'une grande valeur technique, la situation telle qu'elle se présente aujourd'hui est radicalement différente. Une polarisation de la structure de tous les systèmes d'enseignement s'est effectuée au bénéfice d'une seule langue, alors que le niveau des européens en langues étrangères ne s'est pas amélioré, et a même régressé dans les dernières années sauf dans les classes sociales de niveau supérieur. Il s'agit d'un paradoxe fondamental de la situation des langues en Europe, sans que l'on puisse parler d'un échec des politiques impulsées par le Conseil de l'Europe. Tout simplement, le contexte général a changé profondément, qu'il s'agisse de la mondialisation ou de l'avènement de l'ère du numérique qui bouleversent nos modes de vie.

Mots clés : plurilinguisme, multilinguisme, mondialisation, numérique, CECRL, éducation plurilingue et interculturelle

La situation des langues dans l'éducation en Europe est paradoxale à plus d'un titre. Si les politiques impulsées depuis cinquante ans par le Conseil de l'Europe puis par l'Union européenne avaient été efficaces, nous devrions aujourd'hui avoir des populations maîtrisant bien les langues étrangères et des élèves sortant du baccalauréat avec un bon niveau en langues. Or, si l'œuvre accomplie semble colossale, le sentiment qui domine est que le résultat obtenu, la domination absolue de l'anglais sur les autres langues, n'était pas spécifiquement recherché, et que nous sommes très loin du but en termes de niveaux atteints et de diversité de l'offre linguistique.

Il convient d'essayer de comprendre ce qui s'est réellement passé et de tracer des orientations pour que les peuples européens tirent réellement bénéfice des efforts entrepris.

Les grandes étapes

La convention culturelle européenne

L'importance des langues fut soulignée pour la première fois dans la Convention culturelle européenne du 19 décembre 1954. Cette Convention s'était fixé pour objectif de "développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, de sauvegarder la culture européenne, de promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des Parties à la Convention".

L'article 2 stipule que chaque partie contractante, dans la mesure du possible :

a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et

b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

La Convention a été le point de départ d'une intense activité de recherche dont les différentes étapes ont été marquées par des résolutions du Comité des ministres.

Dans un article publié par la Division des Langues du Conseil de l'Europe sur *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe de 1954 à 1997*, John L.M. Trim (2007, Conseil de l'Europe) retrace toute cette évolution et la place dans le cadre d'un projet essentiellement politique.

La résolution 69-2

La première résolution marquante du Comité des ministres est la résolution 69-2 du 25 janvier 1969 intitulé "Programme intensifié d'enseignement des langues pour l'Europe", résolution affichant des convictions ("pour parvenir à une véritable unité de vues entre les pays d'Europe, il faut supprimer les barrières linguistiques qui les séparent"; "la diversité linguistique fait partie du patrimoine culturel européen et [que], loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel") et des ambitions très fortes dans de nombreux domaines.

Cette résolution touche tous les secteurs de l'éducation, du 1er degré à l'enseignement supérieur et aux cours d'adultes ainsi que celui de la formation des enseignants. Il y a un accent marqué sur les nouvelles pédagogies faisant appel aux moyens audiovisuels, domaine où l'on surestimait les capacités techniques de l'époque, mais domaine qui n'a cessé d'évoluer avec le temps et a donc conservé aujourd'hui toute son actualité. A travers l'affirmation de la nécessité de disposer de centres de documentation bien pourvus pour l'enseignement des langues vivantes, on voit se dessiner l'équipement des lycées en laboratoires de langues, de même qu'il est clairement affirmé la nécessité de développer l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur, notamment en mettant à disposition des étudiants des équipements adéquats, ce qui a donné naissance aux centres de langues de l'enseignement supérieur. De même, l'appel à une modernisation des enseignements de langues pour de futurs spécialistes en langues vivantes a donné naissance aux départements de langues étrangères appliquées.

Il est intéressant de voir apparaître finalement très tôt des thèmes qui n'ont abouti que récemment, comme le développement de l'enseignement des langues dans le premier degré, ou qui reste tout simplement d'actualité 40 ans après, comme le fait d'encourager l'expression orale ou les échanges internationaux d'enseignants, preuve sans doute d'une relative inertie des systèmes éducatifs. Mais l'on devine aussi que les grandes ambitions se heurtent parfois à des limites méthodologiques qu'il convient de surmonter avant d'avancer vers de nouveaux progrès. C'est notamment le cas de l'enseignement des langues dès l'école primaire.

Apprécier l'influence qu'a eu cette résolution sur les systèmes éducatifs européens nécessiterait quelques recherches qui vont bien au-delà du présent article. Mais notons quand même que l'idée d'un enseignement précoce des langues est bien présente, que l'idée de développer des centres de langues dans les universités est déjà énoncée, que l'idée de développer des outils d'évaluation de compétences en langue est tout à fait explicite, enfin que l'utilisation d'équipements modernes pour l'enseignement des langues à tous les niveaux est affichée comme une priorité.

Tout le programme ne sera pas réalisé. De nombreuses problématiques nécessitaient d'être mieux

comprises.

Il reste que globalement certains éléments de politique linguistique ont bougé pendant cette période, d'autres non. Beaucoup d'expériences et d'opérations pilotes ont été conduites, mais elles n'ont pas changé les pratiques de masse dans les bases des systèmes éducatifs, c'est-à-dire les niveaux primaire et collège.

En conclusion de l'ouvrage *Langues Vivantes 1971-1981*, on voit très clairement s'exprimer la conscience des limites de l'action entreprise :

"Sans consensus et sans effort soutenu, des tentatives successives d'innovation risquent de n'avoir qu'un effet partiel et provisoire et d'aboutir au bout du compte à une mosaïque de pratiques contradictoires et à une confusion intellectuelle générale.

C'est justement ce qui semble avoir été le cas pour l'étude des langues vivantes dans un passé récent, quand de nouvelles méthodes et approches successives ont battu en brèche, sans jamais le supplanter complètement, le modèle classique. Il semblerait, à première vue, que le risque soit considérable de voir les travaux du Conseil de l'Europe connaître le même sort, à moins que le CDCC et ceux qui sont directement concernés par les langues vivantes dans les différents États membres puissent rassembler l'énergie nécessaire pour réaliser les réformes nécessaires. "

Le maillon faible est clairement identifié : l'action des États membres.

Une nouvelle impulsion, tenant compte des enseignements de l'expérience, était absolument nécessaire.

La recommandation 82-18

D'où la nouvelle résolution de 1982 qui commence par mieux expliciter le fondement idéologique du Conseil de l'Europe. Il est clair que les politiques linguistiques à impulser ont, dès lors qu'il s'agit de politiques, un "fondement idéologique", ce qui ne doit pas induire à notre avis une connotation négative. Celui-ci est fondé sur deux principes :

- Celui de la diversité, considérée comme une richesse par elle-même
- et celui de la communication.

Par communication, nous devrions entendre en fait "circulation des idées, des savoirs, des imaginaires, etc." car pour faire de la diversité une force, il faut une connaissance suffisante par les citoyens des pays européens des langues des autres pays membres, il faut des échanges qui soient vécus de manière positive, ce qui n'a rien d'automatique.

« Considérant que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;

Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination; »

L'intention est fort bonne, mais de tels principes ne préjugent évidemment pas des méthodes à mettre en œuvre pour développer la connaissance des langues dans les pays européens.

Les responsabilités sont également clairement identifiées : on compte sur les États membres pour

qu'ils adoptent ou développent des politiques nationales dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, qui devraient permettre de parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques.

Dans son dispositif, la recommandation précise ce qu'il faut entendre par approche fondamentale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et comporte treize recommandations relatives aux secteurs successifs de l'éducation, de l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles à la formation des enseignants, la formation des enseignants étant désignée comme une clé pour tous les programmes nationaux de développement de l'enseignement des langues.

En fait, ce qui fait l'importance de cette résolution, ce n'est pas tant son texte, que l'impulsion qu'elle va donner, et qui va complètement déterminer la configuration présente.

D'abord, un effort immense de propagation des nouvelles approches sera développé, dans le cadre du projet dit "projet N°12", par les équipes du Conseil de l'Europe sous la forme d'un réseau dit *réseau d'interaction* dans le système scolaire, au sein duquel des petites équipes de personnes engagées dans des projets novateurs pour les écoles se rendaient dans d'autres États membres pour rencontrer des collègues engagés dans des projets similaires, et d'ateliers internationaux de formation de formateurs d'enseignants.

Ensuite, c'est au cours de la période ouverte par la résolution 82 que s'engage des démarches totalement structurantes pour l'avenir que sont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son complément, le Portfolio.

Il est évident que ces avancées décisives sont le fruit des recherches menées dans les années antérieures et des tâtonnements parfois infructueux tels que ceux concernant les unités capitalisables.

La recommandation 98-6

C'est dire que quand intervient la recommandation 98-6, tous les éléments constitutifs de la politique européenne de la décennie suivante sont en place. Afin de développer un "plurilinguisme à grande échelle", la résolution préconise notamment :

- l'enseignement de plusieurs langues. Il s'agit là d'une innovation majeure, car jusqu'à présent il n'était question de l'apprentissage que d'au moins une vivante européenne;
- la sensibilisation à la diversité des langues et des cultures dès le plus jeune âge
- la nécessaire diversification de l'offre d'enseignement linguistique de la maternelle à l'enseignement supérieur
- la continuité des enseignements linguistiques entre les cycles
- l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques
- la priorité à donner à la formation des enseignants.

D'une certaine manière, cette résolution apparaît plus comme un aboutissement que comme une nouvelle étape. Elle donne les lignes directrices qui auraient dû être la référence des politiques éducatives des pays européens dans la décennie suivante, ce qui n'aura été que partiellement vérifié.

En effet, dans les années qui suivront, le Conseil de l'Europe va surtout poursuivre l'œuvre engagée, pendant que l'Union européenne va s'impliquer sur le plan linguistique d'une manière totalement nouvelle.

A cette époque l'Union européenne, qui n'était pas encore intervenue dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, a reçu la capacité de le faire du Traité de Maastricht de 1992, et elle publie

en 1996 le Livre Blanc *Enseigner et Apprendre : Vers la société cognitive* qui évoque la nécessité « de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle ».

Il n'a pas fallu moins d'un demi-siècle pour changer de manière radicale le paysage des politiques linguistiques éducatives en Europe et même dans le monde dans la mesure où le rayonnement acquis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est mondial.

S'il y a eu indéniablement une évolution profonde des idées sur l'enseignement des langues vivantes, les méthodes et les politiques éducatives, il est nécessaire de jeter un regard critique sur la situation présente non pour nier l'importance de l'œuvre accomplie mais peut-être pour se demander si la situation telle que nous la connaissons correspond à ce que les acteurs avaient imaginé et aux attentes qu'elles ont suscitées.

Nous voulons organiser nos observations autour de deux questions.

D'abord la question iconoclaste des niveaux en langues de la population et des jeunes qui sortent du système d'enseignement. Ensuite, une seconde question qui dérange, celle de la diversité linguistique et de la domination de l'anglais. Enfin, nous tracerons quelques perspectives.

La question des niveaux

Y-a-t-il eu au cours de cette période des progrès significatifs dans l'enseignement des langues en Europe et ces progrès sont-ils dus à l'action des instances européennes, Conseil de l'Europe puis Union européenne.

On aimerait pouvoir répondre simplement à cette question, mais pour cela il faudrait disposer d'instruments de mesure à l'époque inexistants. On est donc réduit à des considérations basées sur des outils très imparfaits.

Il n'est pas absurde de recourir à une impression d'ensemble consistant à faire appel à ses propres souvenirs de lycéen.

Dans les années soixante, un lycéen faisant des études classiques pouvait, c'était mon cas, apprendre deux langues, peut-être trois même, selon les sections. Les professeurs essayaient déjà de travailler l'oral, et non, comme on le dit trop souvent aujourd'hui, uniquement dans l'optique de l'écrit fondé sur l'étude de textes littéraires. Les classes étaient déjà surchargées, et les occasions étaient rares de travailler en demi-groupes. Donc l'oral était affaire de séjours à l'étranger et de motivation personnelle. Les méthodes avancées non scolaires avaient commencé à exister. Je me souviens avoir préparé mes vacances en Italie en faisant mes premiers pas en italien en dehors du cadre scolaire grâce à la célèbre méthode *Assimil*.

Autrement dit, entre un lycéen il y a quarante ans, voué à poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur et un lycéen aujourd'hui, dans le cadre scolaire, on peut s'interroger sur ce qui a réellement changé. Les classes sont toujours surchargées. Ma fille m'indique que sur toute son année de seconde, elle a été interrogée une fois par son professeur d'anglais. Le professeur n'y est pour rien bien sûr. La motivation pour les langues est entière, mais les choses ne sont pas toujours simples. Voulant prendre une troisième langue, sa première étant l'espagnol, sa seconde étant l'anglais, elle se voit refuser le russe car dans son établissement, le russe ne s'apprenait qu'en seconde langue. Elle prend donc le polonais, fait un voyage à Cracovie avec sa classe. L'année suivante, nous l'envoyons dans un établissement dans une autre académie pour mieux préparer son bac. Le polonais, langue rare, n'y est pas enseigné. On essaie alors le CNED. Mais comme cette académie ne propose pas le polonais comme troisième langue pour le bac, c'est peine perdue, et les choses s'arrêtent là.

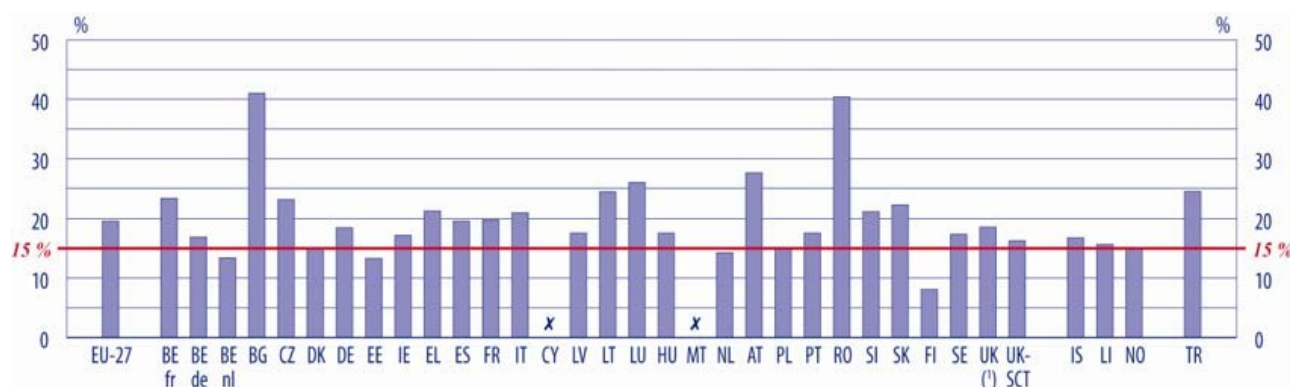
Au total, en quarante ans, la situation semble n'avoir évolué qu'à la marge, sauf que, dans cette période, des changements profonds, peu directement perceptibles par un individu isolé, sont néanmoins intervenus. L'âge de la scolarité obligatoire a été porté de 14 à 16 ans en 1959, les effectifs du second degré sont passés de 2,3 millions en 1960 à 5,4 millions aujourd'hui, le nombre d'élèves atteignant le niveau du bac, qui représentait 6 % d'une classe d'âge en 1950, et 25,9 % en 1980, en représente aujourd'hui plus de 64 %. Il y a donc une démocratisation de l'enseignement que l'on doit en grande partie aux lycées professionnels. Tous ces enfants apprennent donc au moins une langue étrangère, et pour une proportion grandissante d'entre eux, au moins deux langues étrangères. Ce qui était probablement facultatif et optionnel est depuis peu obligatoire.

Ce qui veut dire que même si le niveau n'a guère augmenté, ce qu'il faut essayer de vérifier, le nombre d'apprenants en tout cas s'est accru de manière spectaculaire. Ce qui veut dire aussi que le niveau moyen de la population s'est amélioré même si celui de la population scolarisée n'a pas augmenté, voire a baissé.

Une seconde façon, plus scientifiquement correcte, est d'aborder la question en s'appuyant sur les enquêtes disponibles.

Bien que récentes, les grandes enquêtes publiées par Eurydice font apparaître que le niveau des élèves en mathématiques baisse de manière inquiétante et que le niveau en lecture est très peu satisfaisant. Environ 20 % des élèves entrant en sixième ne maîtrisent pas les bases du langage, bases qui conditionnent leur capacité de progresser dans les autres domaines. Toutefois, de grands écarts existent d'un pays à l'autre, sans que l'on dispose toujours d'une profondeur historique suffisante.

Pourcentage d'étudiants âgés de 15 ans ayant de faibles résultats en lecture, 2009



Source : Eurydice

Toutefois, les statistiques du MEN français confirment une baisse importante du niveau en lecture entre 1999 et 2009, le nombre moyen d'enfants ne possédant pas les bases de la langue passant de 15 à 20 % en dix ans. Quant au niveau en langues étrangères, malgré le manque de recul, les craintes que l'on pouvait avoir sont confirmées par les tests effectués de 2005 à aujourd'hui dans 5 pays européens par le département d'anglais langue étrangère de l'université de Cambridge et publiés en 2011.

"L'étude comparative menée auprès de milliers de candidats aux examens de Cambridge ESOL¹ en 2010 par Andrew Balch, responsable du département évaluation de Cambridge ESOL, sur un panel de 5 pays européens (Allemagne, Espagne, Italie, Portugal et France) à propos du niveau en anglais des apprenants français atteste d'une baisse générale des résultats européens pour les niveaux bas et intermédiaires (de A2 à B2) et paradoxalement, d'une hausse significative des résultats pour les

1 English for Speakers of Other Languages

niveaux supérieurs de certification (C1 et C2).

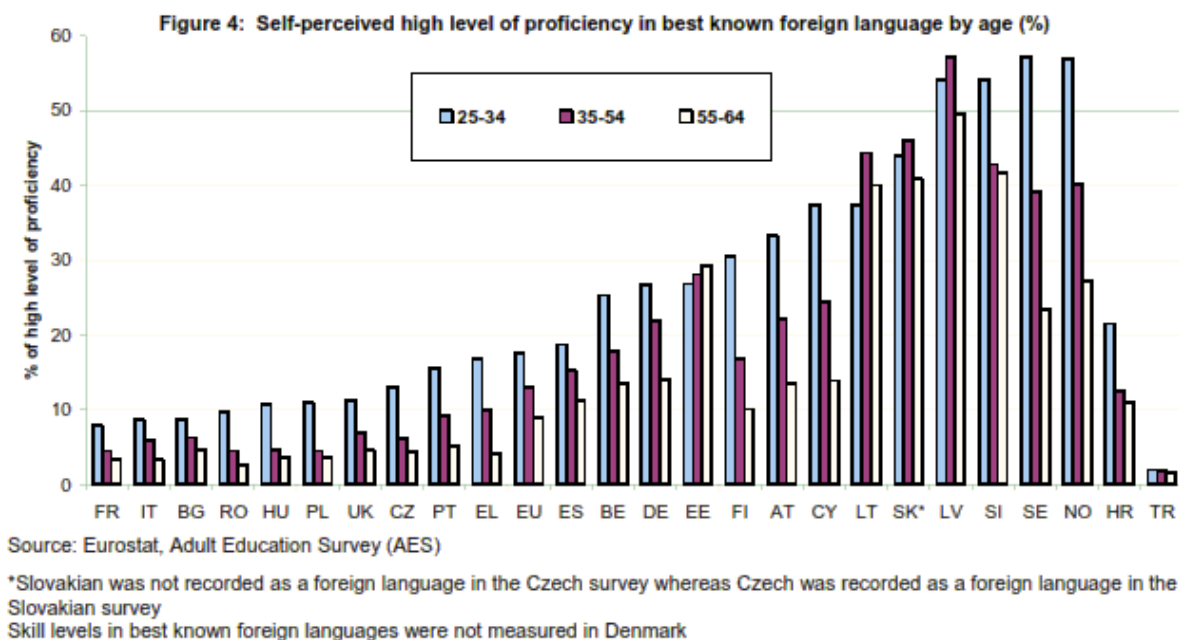
Ces scores se vérifient dans tous les pays concernés par l'étude, à l'exception notable du Portugal qui enregistre depuis 2004 une forte progression de ses résultats, quel que soit le niveau analysé.

La France, conformément à la tendance européenne générale, obtient des résultats en baisse dans les niveaux de certification inférieurs, comme le KET ou le PET, mais affiche une belle réussite en progressant sensiblement dans les niveaux supérieurs (FCE, CAE, CPE)².

Ce constat se retrouve également dans l'étude détaillée des compétences (communication orale ou écrite, compréhension générale, lecture, écoute, contexte professionnel ou technique...) requises pour chaque niveau de certification pour les apprenants français. Depuis 2004, les premiers niveaux (KET, PET) démontrent une baisse générale, quelle que soit la compétence évaluée. A contrario, les niveaux supérieurs progressent, parfois de façon spectaculaire et générale pour les titulaires de CPE (niveau le plus élevé de certification européen C2).

Sans doute faut-il attendre les résultats des statistiques dans le cadre de l'index européen de compétence en langue, pour confirmer ou infirmer ces résultats inattendus mais cohérents.

En tout cas, on peut déjà noter qu'ils nuancent fortement les appréciations subjectives portées par les enquêtes d'Eurostat 2010.



La corrélation entre les statistiques relatives aux mathématiques, à la lecture et aux langues étrangères montrent un phénomène profond, lié sans aucun doute aux évolutions de notre société, sans quoi ce phénomène ne serait ni aussi massif ni aussi général, mais force est de constater qu'il est relativement peu analysé. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que dans sa communication Europe 2020, la Commission européenne signale la nécessité d'améliorer le niveau en lecture comme un objectif majeur de la nouvelle décennie. Mais si la nature du phénomène n'est pas clairement élucidée, il y a peu de chance que les pays obtiennent de meilleurs résultats dans l'avenir.

Bien que la situation des pays européens soit assez contrastée, la dominance est celle d'une grande

- 2 Communiqué de synthèse du colloque tenu à Paris à l'Alliance française le 23 mars 2011 « La France dans une Europe multilingue : Opportunités et défis », Paris, le 30 mars 2011. KET (Key English Test) ; PET (Preliminary English Test) ; FCE : First Certificate in English ; CAE (Certificate in Advanced English) ; CPE (Certificate of Proficiency in English)

médiocrité sous cet aspect, quand les résultats ne sont pas très mauvais, comme dans le cas de la Bulgarie et de la Roumanie.

Exception notoire : la Finlande qui fournit le seul exemple à l'échelle d'un pays où une politique éducative a clairement mis la langue au cœur du système éducatif, en accordant une double priorité à la langue de l'enseignant et à la lecture. "En primaire, l'accent est mis sur la compréhension écrite, dont découlent également les bons résultats obtenus en sciences et en mathématiques, puisque les élèves comprennent ce que l'on attend d'eux [...]. Pour l'équivalent finlandais du baccalauréat, [...] l'accent est mis sur les langues et les mathématiques, c'est-à-dire sur des matières qui constituent des outils intellectuels [...]. Enseignants et pouvoirs publics insistent en chœur sur ce point. Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui lisent le plus. Aimer la lecture a une incidence plus grande sur les résultats scolaires que le niveau d'instruction ou les moyens pécuniaires de la famille. Et c'est en lisant de la littérature que l'on a le plus de chances d'améliorer sa compréhension écrite. Autrement dit, on ne peut pas espérer obtenir de bons résultats avec un groupe d'élèves qui ne lit pas, et l'on ne peut pas non plus attendre de miracles du rattrapage scolaire si l'élève ne lit pas parallèlement, en dehors de l'école. (Inger Enkvist, Dagens Nuheter - Stockholm repris dans *Le Courrier international* N°1118 p.20).

Dans d'autres pays, des îlots expérimentaux permettent également de donner quelques pistes sur les voies les plus prometteuses pour redresser la situation. Ainsi, en Hongrie, quelques écoles s'inspirent d'une méthode expérimentée en Californie pour faciliter l'intégration linguistique des étudiants hispaniques et appelée "Programme d'enseignement complexe" (*PIC, Program for complex instruction*). "Son principe : sur un cinquième du temps de chaque cours, les enfants reçoivent des tâches qu'ils doivent résoudre ensemble. Ils doivent donc coopérer, argumenter, communiquer et aider les autres... Pendant les cours PIC, nous apprenons tout d'abord aux élèves à communiquer. Ils acquièrent un vocabulaire et une pratique d'argumentation qui leur donnent confiance en eux et leur permettent de prendre la parole dans n'importe quel milieu. Ils prennent conscience que leur pauvreté, leur origine, la couleur de leur peau ne signifient pas qu'ils ne soient pas doués. Nous faisons nos cours de telle manière que l'enfant meure d'envie d'apprendre." (Judit Doros, Népszabadsag, Budapest, repris dans *Le Courrier international* N°1118 p.21).

On pourrait multiplier les exemples, l'utilisation du théâtre, comme moyen pédagogique, qui est très développé avec succès au Royaume Uni, ou en regardant du côté des pays asiatiques où les résultats sont incomparablement supérieurs à tout ce que nous faisons en Occident.

Trois caractéristiques générales doivent être soulignées.

D'abord l'enseignement des langues vivantes n'est pas séparable des autres enseignements ni de la situation générale de l'enseignement dans le pays.

Ensuite, il est impératif de prendre conscience de la nature véritable du phénomène de régression que nous constatons et qui va à l'encontre de toute la thématique de la "société de la connaissance" dont nous avons été abreuvés depuis une bonne dizaine d'années. La "société de la connaissance", censée solliciter de façon plus forte que par le passé les compétences intellectuelles des individus, à commencer par la langue, la lecture et l'écriture, ne devrait pas correspondre à une période de repli de la langue. Longtemps contesté, ce phénomène paradoxal est cependant clairement mis en lumière par les données récentes qui le font apparaître comme un phénomène massif aux incidences économiques et sociales considérables.

Enfin, il ne faut pas prendre les expériences qui réussissent comme une accumulation de bonnes recettes, mais les interpréter.

Les optimistes diront que les enquêtes ne permettent pas de saisir des compétences émergentes dont nous n'avons pas idée et qui n'ont rien à faire de la lecture et de l'orthographe, ceci dans une sorte d'emballage irénique qui ne s'embarrasse pas de démonstration.

Pourtant, dans les années 80, des réflexions très sérieuses s'étaient développées, notamment aux États-Unis, confrontés au développement de l'illettrisme.

Le phénomène était suffisamment visible pour que l'on commence à s'en préoccuper.

Aujourd'hui, l'illettrisme est devenu un phénomène de masse et son caractère est suffisamment général pour ne pas le rattacher à des situations locales, mais au contraire à des évolutions fondamentales qui ont transformé de manière radicale nos modes de vie. Il s'agit de l'avènement du numérique. Dans les décennies précédentes, on s'inquiétait des effets de la télévision. Aujourd'hui, nous sommes rentrés dans l'ère du numérique et de l'image.

Ceci peut paraître une évidence. Encore faut-il la mesurer. En France, aujourd'hui, 93 % des enfants de 13-15 ans ont une connexion Internet à la maison; 85 % des 15-17 ans conçoivent et diffusent des vidéos via leur téléphone au moins une fois par jour; 27 % des 11-13 ans jouent régulièrement à des jeux vidéos; les jeunes de 15-24 ans passent en moyenne trois heures et demie par jour devant un écran (ordinateur ou télévision)³.

C'est dire à quel point l'univers mental de nos enfants a changé et que l'école a la charge d'instruire des enfants qui ne sont plus les mêmes avec des méthodes qui ont elles-mêmes peu évolué.

Plusieurs transformations doivent être soulignées.

Dans son livre publié en 1988, *Journal linguistique d'une petite fille*, Raffaele Simone rappelle une distinction opérée par Condillac, reprise par Diderot dans sa *Lettre sur les sourds et les muets* (1751), entre le langage et la perception visuelle. Le langage impose aux pensées, qui au départ sont simultanées et sans ordre, de respecter un ordre dans le discours, à s'articuler l'une après l'autre, à s'inscrire dans la linéarité, tandis que la perception visuelle implique une espèce de tableau dans lequel l'avant ne se distingue pas de l'après, dans lequel il n'y a pas d'architecture temporelle organisée ni de contenu analytique. La conclusion à laquelle Condillac est conduit est la suivante : les langues, en obligeant le langage à s'articuler et à se décomposer de manière à se rendre communicable à autrui (on ne communique pas des pensées simultanées) sont des "méthodes analytiques". "Méthodes" car son usage dresse la pensée pour s'articuler, ce qui constitue la prémisse indispensable à la science, et "analytiques" parce que sa contribution spécifique consiste à favoriser un changement radical dans l'axe de la pensée qui se voit contrainte de passer de l'ordre de la simultanéité à l'ordre de la succession et de l'enchaînement. Selon Condillac, l'intelligence humaine a atteint la maturité sur la base de cette transposition et l'effet qu'a le langage sur la pensée n'est pas inférieur à l'effet de la pensée sur le langage. Et l'écriture est le processus par lequel cette transposition s'effectue avec le plus d'intensité. Si le langage est en général une méthode analytique, la forme la plus analytique de la pensée qui a été donnée à l'homme est précisément l'écriture : l'écriture est la forme la plus rigoureusement analytique que peut assumer le langage et c'est aussi celle, on peut le supposer, qui contribue le plus à l'articulation de la pensée.

On observera que cette idée sera reprise par Saussure dans le *Cours de linguistique générale* où Saussure voit dans la linéarité une des deux caractéristiques primordiales du signe linguistique, caractéristique dont les conséquences sont incalculables : "Tout le mécanisme de la langue en dépend. Par opposition aux signifiants visuels (signaux maritimes, etc.) qui peuvent offrir des complications simultanées sur plusieurs dimensions, les signifiants acoustiques ne disposent que de la ligne du temps (p.103)... Le rôle caractéristique de la langue vis-à-vis de la pensée n'est pas de créer un moyen phonique matériel pour l'expression des idées, mais de servir d'intermédiaire entre la pensée et le son, dans des conditions telles que leur union aboutit nécessairement à des délimitations réciproques d'unités. La pensée, chaotique de sa nature, est forcée de se préciser en se décomposant." (p.156)

3 Etude réalisée par Elodie Kredens et Barbara Fontar auprès de mille enfants et adolescents pour Fréquence écoles avec le soutien de la Fondation pour l'enfance.

Ces caractéristiques du langage ont été largement reprises en psychologie cognitive, ce qui conduit Raffaele Simone à souligner la reconnaissance de deux types d'intelligence : l'intelligence simultanée et l'intelligence séquentielle qui inclut la dimension du temps et donne accès à la mémoire historique qui permet à la personne et à la société de se structurer, de s'organiser, de s'analyser, de se raconter, de s'interpréter. L'acquisition de la lecture et de l'écriture par l'enfant contribue de manière radicale à l'organisation de sa pensée, tandis que la non accession à la lecture et à l'écriture maintient son esprit dans un état moins structuré et cognitivement moins assuré.

Ces deux types d'intelligence, normalement complémentaires, débouchent sur deux types de culture, la culture alphabétique et la culture de l'image ou de l'instant, et sur deux types sociaux : celui composé des individus qui possèdent la culture alphabétique et celui composé de ceux qui ne la possèdent pas.

Cette partition qui progresse dans tout le monde occidental de manière inquiétante comporte des risques absolument considérables pour le développement et appelle une réaction vigoureuse dans laquelle l'école se trouve au centre des problématiques de développement économique et social du futur.

Cette réaction qui consiste à remettre la langue au centre même de l'éducation semble devoir suivre deux axes indissociables l'un de l'autre.

On entend souvent dire que l'école doit se recentrer sur ses *fondamentaux*, encore faut-il préciser ce que l'on doit entendre par *fondamentaux*.

Pour certains, les fondamentaux se résument à lire, écrire et compter. Comme si la musique se limitait à faire ses gammes. Or, le lire, l'écrire et le compter ne prennent de sens que si on leur donne leur pleine dimension relationnelle et interprétative.

La dimension interprétative de l'enseignement est essentielle et doit conduire à modifier totalement la manière dont l'environnement technologique de l'ère numérique est traité. L'univers numérique n'est pas un ensemble d'outils dont il suffirait d'apprendre à se servir, ce qui pourrait conduire à être au service de l'outil, mais bien davantage une composante essentielle de notre environnement en interaction avec la société et chaque individu, en rapide évolution, qu'il faut instituer en objet d'étude à comprendre et interpréter, ce que nous invitent à faire Denis Kambourger, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, Julien Gauthier et Guillaume Vergne, dans ce petit ouvrage *L'école, le numérique et la société qui vient* (2012).

Mais c'est d'une manière très générale et systématique que la fonction interprétative du langage doit être pleinement valorisée à l'école, à la fois par sa valeur intrinsèque et par son effet de motivation vis-à-vis des élèves. C'est de ce point de vue que nous devons interpréter les expériences positives signalées plus haut.

La lecture et l'écriture ne retrouveront leur place dans l'éducation que si elles apparaissent et sont ressenties pour ce qu'elles sont : les voies royales de l'autonomie et de l'épanouissement personnel.

Remettre la langue au centre de l'enseignement, c'est l'occasion idéale de prendre la langue dans sa globalité et de traiter ainsi comme un tout la langue maternelle, la langue de scolarisation, les langues vivantes et le bagage linguistique de chacun et de faire rentrer l'éducation plurilingue et interculturelle dans l'enseignement, **approche globale que Jean-Claude Beacco a fortement contribué à théoriser dans le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco/Byram 2007), et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco/Byram/Cavalli/Coste/Couenat/Goullier/Planthier 2010).**

Pour résumer cet ensemble de remarques, le programme européen de développement du plurilinguisme a été profondément perturbé par l'évolution technologique qui a induit à des

changements radicaux dans nos modes de vie et dans l'environnement des systèmes éducatifs, lesquels éprouvent des difficultés à s'adapter à des bouleversements aussi rapides.

La question de l'anglais

Un second phénomène est également venu perturber et d'une certaine manière déstabiliser de manière au départ invisible et insidieuse toute l'action du Conseil de l'Europe, c'est la montée en puissance de l'anglais au détriment des autres langues européennes, ou dit d'une autre manière, l'absorption par l'anglais de tous les bénéfices des actions mises en œuvre dans la ligne des recommandations du Conseil de l'Europe.

Perçu d'abord comme une opportunité, du fait de la captation par l'anglais de la quasi-totalité des efforts faits depuis un demi-siècle de politiques linguistiques éducatives impulsées par le Conseil de l'Europe, le positionnement de l'anglais dans l'enseignement, de l'école à l'université, est devenu un problème. C'est un constat qu'il faut faire, auquel il est impossible d'échapper, même s'il ne fait pas plaisir à tout le monde.

En quoi est-ce un problème ?

- Parce que les phénomènes éducatifs sont massifs par définition et forment les générations futures,
- Parce que la domination de l'anglais dans la sphère occidentale dans tous les secteurs clés de la vie économique, sociale et culturelle, par sa généralité et sa rapidité met en danger les grandes langues européennes dans leur universalité et peut conduire en deux ou trois générations à leur marginalisation.
- Parce que loin d'apparaître comme une source de progrès, cette domination comporte des risques évidents de réduction de la pensée, phénomène dont la crise économique et financière actuelle apparaît comme une manifestation.
- Parce que cette domination s'exerce dans une sphère géographique déterminée, celle du monde occidental, ce qui en souligne le caractère spécifique de domination.

Il n'est nullement question de contester l'importance de l'anglais comme grande langue internationale et de culture. Ce sont l'excès dans la domination et l'effacement relatif des autres langues qui font problème.

C'est dire que les objectifs de la Convention culturelle européenne, rappelés au début de cet article, objectifs poursuivis par les différents plans d'action mis en œuvre par le Conseil de l'Europe, ont été largement détournés de leur sens.

Des esprits rassurants peuvent néanmoins dire que le développement de l'enseignement des langues s'est fait au bénéfice de l'anglais car il y avait une urgence, même des urgences nationales liées à la mondialisation et à l'économie, mais aussi que si l'abaissement de l'âge d'apprentissage des langues s'est effectué au bénéfice exclusif de l'anglais, d'une part rien n'est totalement irréversible, et d'autre part la généralisation de l'enseignement d'une seconde langue dans tout l'enseignement du second degré devrait contribuer à rétablir l'équilibre.

C'est ce que nous allons voir, la question centrale étant la crédibilité de politiques linguistiques éducatives visant le plurilinguisme, dont l'objectif d'au moins deux langues européennes en plus de la langue maternelle, objectif énoncé par le Conseil de l'Europe dans sa résolution 1998 (11) et par l'Union européenne à l'occasion du Conseil européen de Barcelone de mars 2002, constitue le noyau.

Crédibilité de la perspective plurilingue

La crédibilité s'apprécie d'abord dans la définition des concepts et des objectifs.

Pour qu'une politique soit plurilingue, il faut d'abord considérer la compétence linguistique dans sa globalité, que celle-ci soit monolingue, bilingue ou plurilingue, cette compétence globale pouvant s'agencer selon des configurations extrêmement variées très liées aux histoires familiales, **mais susceptibles d'être structurées par type et niveaux de compétences identifiables**. Il y a un renversement de paradigme opéré par le CECRL et que les systèmes éducatifs sont loin aujourd'hui d'avoir assimilé. Les langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle, de la langue de scolarisation qui peut être différente de la première, de la ou des langues étrangères d'apprentissage, sont considérées comme des univers indépendants les uns des autres, sans interaction et sans transferts de l'un à l'autre. Les enseignements s'ajoutent les uns aux autres et rencontrent vite une limite, alors que l'effort pour apprendre une langue est dégressif en fonction des compétences métalinguistiques acquises par les apprentissages antérieurs. Ces acquis métalinguistiques seront particulièrement sensibles dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Mais c'est une dimension qui doit être intégrée dès les premiers apprentissages.

Dans cette conception, la compétence dans une langue vivante que l'on apprend n'est pas séparable de la compétence dans la langue maternelle. Une politique plurilingue devra donc tenir compte de la nécessité identifiée plus haut d'un redressement des compétences en langue maternelle ou de scolarisation, sans laquelle il est illusoire d'espérer des résultats en langue étrangère.

Une politique plurilingue peut viser des niveaux de compétence différents selon les langues. Néanmoins si l'objectif d'au moins deux langues en plus de la langue maternelle ou de scolarisation doit avoir un sens, le même niveau doit être recherché dans les deux langues étrangères. Il ne saurait y avoir une langue pour la communication et une langue pour laquelle on se satisfera d'une compréhension passive.

Enfin, pour être plurilingue, la politique linguistique doit rechercher la diversification de l'offre d'enseignement. Le CECRL précise ce qu'il faut entendre par diversification : "On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communauté internationale."

Les situations sont très diverses selon les pays, mais le modèle dominant tel qu'il s'est développé dans les dernières décennies, est centré sur une seule langue étrangère, c'est-à-dire l'anglais, sous réserve des pays multi ou plurilingues par constitution. Même un pays comme la France qui se distingue encore aujourd'hui par une offre linguistique très étendue, n'échappe pas à la polarisation sur l'anglais. Quand plus de 90 % des enseignements linguistiques à l'école se font en anglais, c'est-à-dire en réalité 100 % sauf dans la région d'Alsace et dans le département de la Moselle, la France offre aujourd'hui un modèle avec polarisation sur l'anglais, ce qui révèle une incohérence entre les textes, l'affichage et la réalité.

Le choix du tout anglais à l'école primaire et la promotion de l'anglais dès la maternelle ne sont pas des choix idéologiquement neutres. Sous couvert de promotion des langues, on promeut une langue. Au lieu d'une sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, on prépare les jeunes cerveaux à l'idéologie de l'Occident des années 80. La promotion de l'anglais comme composant essentiel du *soft power* étasunien n'est en rien une lubie, mais une réalité avérée. Les enseignants ayant par bonheur une "relative" autonomie par rapport à la langue qu'ils enseignent, il leur appartient, dans un curriculum à vocation plurilingue, d'utiliser l'anglais comme première marche en vue de la construction d'une compétence plurilingue. Cette option ne va pas de soi, il faut le dire.

Le second niveau de crédibilité de la perspective plurilingue dépend de la capacité à mettre en place les curriculums qui permettront d'atteindre l'objectif d'au moins deux langues en plus de la langue maternelle ou de scolarisation en diversifiant l'offre linguistique. L'Observatoire européen du

plurilinguisme (OEP)⁴ traduit cet objectif par 1+2⁺, le ⁺ signifiant qu'il y a un au-delà de "2 langues", c'est-à-dire soit une troisième langue au lycée ou à l'université, soit d'autres langues plus tard dans la vie.

Le CECRL a rencontré une immense reconnaissance internationale car il permet de créer des outils pour comparer les systèmes d'enseignement entre eux, d'avoir des échelles communes de certification et de faciliter la coopération entre établissements. Mais il vise aussi le plurilinguisme et a une dimension curriculaire qui a connu des développements dans les années récentes à travers les deux outils stratégiques déjà cités : *Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Beacco/Byram 2007), et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco/Byram/Cavalli/Coste/Couenat/Goullier/Planthier 2010). Jean-Claude Beacco a apporté des contributions personnelles qui complètent ces documents stratégiques dans *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (Didier, 2007) et *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* (Didier, 2010).

Il nous semble que partant des situations réelles, il est possible de dégager deux modèles d'évolution des systèmes vers le plurilinguisme.

Le premier modèle part d'un enseignement linguistique polarisé sur l'anglais mais qui doit évoluer vers un modèle diversifié, comportant au moins deux langues obligatoires à la fin du lycée. Au niveau universitaire, les étudiants seront incités à apprendre une langue qui n'aura pas été apprise avant le bac. Au niveau "maternelle", l'anglais sera remplacé par l'éveil aux langues. A l'école et au collège, l'enseignement de l'anglais comportera des ouvertures sur les autres langues. D'autres langues seront proposées en premier, à la place de l'anglais, particulièrement les "langues des voisins". Les différentes formes d'enseignement recensées sous le terme d'"approches plurielles" ((didactique intégrée, interculturel, intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues) doivent se développer dans le cadre d'un projet global structuré autour de la langue de scolarisation et des "au moins deux langues étrangères".

L'autre modèle part d'une offre diversifiée dès le premier âge, qui signifie pour nous l'éveil aux langues en classe "maternelle" et les premières classes du primaire, et se poursuit par la mise en place ou la préservation d'une offre diversifiée de l'école au collège, l'anglais intervenant de toute façon dans le curriculum sans pour autant bénéficier d'un privilège particulier. Le Luxembourg et dans une certaine mesure la Roumanie s'apparentent à ce modèle. Sur la base d'une offre initiale diversifiée, dans laquelle la langue du voisin ou la langue de prédilection serait particulièrement valorisée, il s'agit essentiellement d'assurer une continuité des curriculums entre l'école, le collège et le lycée. Pour l'enseignement supérieur, le même principe consistant à inciter les étudiants à commencer une langue non acquise avant le bac doit être développé et incorporer bien évidemment l'approfondissement des acquis du second degré. Les licences et masters devraient comporter sauf exception deux langues obligatoires.

La réalité n'étant jamais simple, les systèmes évolueront toujours entre ces deux modèles. L'important est surtout de garantir la cohérence des curriculums et d'atteindre l'objectif plurilingue.

Il est évident qu'une telle politique nécessite une clarté dans les objectifs et une continuité dans l'action sur le long terme qui ont assez peu de chances de se réaliser compte tenu de la frivolité de la plupart des gouvernements nationaux dans ce domaine. Il est donc souhaitable que les orientations fondamentales qui ont été données par le Conseil de l'Europe et par l'Union européenne soient réaffirmées en sortant de l'ambiguïté. C'est une condition minimale.

Sortir de l'ambiguïté, c'est considérer l'objectif de diversification dans toute sa plénitude. Dire que tous les travaux du Conseil de l'Europe de la Commission européenne sont marqués par une tactique

4 <http://observatoireplurilinguisme.eu>

d'évitement est une constatation que personne ne peut contester. Les questions sont évitées, ce qui ne permet pas d'avoir de réponse et d'assimiler "développement de l'anglais" à "développement des langues". Il s'agit d'un non-dit qui bénéficie d'un consensus mou dont il est facile de comprendre la justification. Car si la question de la diversification avait été posée comme préalable, tous les travaux du Conseil de l'Europe se seraient arrêtés, ce qui aurait été très dommage. La question a donc été différée, mais elle doit être reposée avec force, ce que nous faisons, ne serait-ce que pour s'adapter à la réalité du monde et pour se protéger des risques qu'implique le tout-anglais.

Au niveau national, où tout se joue, il faut faire évoluer les opinions publiques qui sont aujourd'hui beaucoup trop conditionnées par une sorte d'*esprit du temps* marqué par les scories de l'ère néo-libérale qui leur donnent des œillères.

Il est sans doute très difficile de se projeter dans l'avenir, mais deux directions doivent nous guider.

La première est qu'il existe une culture européenne qu'Umberto Eco qualifie d'"impalpable identité" dont on n'a conscience que lorsque des intellectuels européens se retrouvent ensemble ailleurs sur un autre continent, y compris aux États-Unis. Il y a des mécanismes politiques, économiques, sociaux, culturels qui ont fait diverger de manière profonde les sociétés européennes et américaines. Il faut prendre conscience de cet "impalpable" qui fait que l'Europe n'est pas soluble dans une langue unique. Le plurilinguisme est ainsi un élément essentiel de son identité. On doit retrouver l'inspiration initiale de la convention culturelle européenne et non s'en écarter.

L'autre direction qui doit nous guider est que le monde d'aujourd'hui est un monde plurilingue dans lequel l'anglais est et restera encore longtemps une langue internationale majeure, mais dans lequel il ne saurait avoir un statut spécial. Les appels que l'on continue d'entendre de temps à autre pour que l'anglais s'impose quasiment à tous les personnels des entreprises internationales prennent sous un regard lucide des accents pathétiques. Par chance, ces appels se font de plus en plus rares. Cette page d'histoire est en train d'être tournée. Le monde anglo-saxon vit encore dans une autarcie linguistique dont il doit sortir au plus vite. Ce constat, que les parties les plus éclairées du monde anglo-saxon font aujourd'hui aussi, ne doit en aucune manière nous inciter à négliger l'anglais, bien au contraire, mais dans le respect sans concession de nos langues européennes et dans une ouverture plus large à un monde en mouvement.

Quelques références bibliographiques

Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp.

L'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP) : <http://observatoireplurilinguisme.eu>

Il linguaggio spiegato da una bambina, R. Simone, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), Italia, 1988.

L'avenir des langues - Repenser les humanités, Pierre Judet de La Combe/Heinz Wismann, Cerf, 2004.

Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997, J. L.M. Trim, 2007*.

Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe, J.-C. Beacco, Étude de référence, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2005*.

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (version finale), J.-C. Beacco & M. Byram, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2007*.

L'approche par compétences dans l'enseignement des langues (J.-C. Beacco, Didier, 2007)

La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues (J.-C. Beacco, Didier, 2010)

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle + 2 études satellites, Genève, Suisse, J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier et J. Panthier, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2-4 novembre 2010 *.

Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, D. Coste, Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1, 2010, Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes.

Les convergences des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg 29-30 novembre 2011, rapport par F. Goullier *.

L'état de l'École : 29 indicateurs sur le système éducatif français n°20, novembre 2010. Disponible en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid53863/l-etat-ecole-indicateurs-sur-systeme-educatif-francais.html>.

L'école, le numérique et la société qui vient, D. Kambouchner, Ph. Meirieu, B. Stiegler, J. Gautier, G. Vergne, Mille.et.une.nuits, 2012.

Courrier international N°1118 du 5 au 11 avril 2012.

* Disponible en ligne sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp

X X X X