

Christian TREMBLAY – Curricula pour la diversification linguistique

Résumé

Au prix d'une analyse statistique approfondie et d'une modélisation des structures des systèmes éducatifs, des tendances lourdes se dégagent des enseignements des langues vivantes sur la période de 2002 à 2015. L'objectif d'apprentissage de deux langues en plus de la langue maternelle fixé par le Conseil européen de Barcelone de mars 2002, n'a pas été atteint ni en niveau de langues et ni en termes de diversification des langues enseignées. Le bilan négatif se caractérise par un niveau qui, globalement, ne s'est pas amélioré, et par une concentration excessive des apprentissages dans beaucoup de pays sur une seule langue, l'anglais. Une majorité de systèmes éducatifs résistent cependant, mais dans la difficulté, ce qui justifie d'engager une analyse critique des politiques qui ont été conduites depuis quinze ans, en commençant par l'échec de la diversification des enseignements.

Abstrat

After an detailed statistical analysis and modelling of the structures of the education systems, some strong trendances emergent in the teaching of modern languages covering the period from 2002 to 2015. The objective of learning two languages in addition to the mother tongue set by the Barcelona European Council in March 2002, has not been reached whether it be the language level or the diversification of the languages taught. This negative assessment is characterized by a level which on the whole has not improved and in many countries by an excessive learning concentration on one and only language : English. However, a majority of education systems resist, in spite of the difficulty it represents, which justifies the necessity to engage in a critical analysis of the policies that have been conducted for fifteen years, starting with the failure of the diversification of the teachings.

Riassunto

Al costo di un'analisi statistica approfondita e di una modellazione delle strutture dei sistemi educativi, vi sono forti tendenze nell'insegnamento delle lingue moderne nel periodo dal 2002 al 2015. L'obiettivo dell'apprendimento di due lingue oltre a lingua madre istituita dal Consiglio europeo di Barcellona nel marzo

2002, non è stata raggiunta né a livello linguistico né in termini di diversificazione delle lingue insegnate. Questa valutazione negativa è caratterizzata da un livello che non è migliorato globalmente e dall'eccessiva concentrazione dell'apprendimento in molti paesi in una lingua, l'inglese. La maggior parte dei sistemi educativi, tuttavia, resistono, seppur in difficoltà, a ciò che giustifica di impegnarsi in un'analisi critica delle politiche che sono state condotte per quindici anni, a partire dal fallimento della diversificazione degli insegnamenti.

1. Les origines

Depuis les années cinquante, dans la foulée de la Convention culturelle européenne, du 19 décembre 1954, une politique linguistique éducative s'est mise en place petit à petit dans les différents états européens, à mesure de l'approfondissement de la Communauté européenne, devenue avec le traité de Maastricht, l'Union européenne, et au gré de ses extensions successives et des événements politiques, en particulier l'effondrement du bloc soviétique.

Pendant cette période tous les systèmes éducatifs ont été marqués par un mouvement général de démocratisation qui fait que les données statistiques sur les performances des systèmes éducatifs qui se sont construits parallèlement ne permettent pas de comparaisons solides sur la longue période.

Avec à peine de décalage dans le temps, le monde est entré dans un mouvement économique d'une grande ampleur, succédant aux reconstructions de l'après-guerre qui se sont prolongées jusque dans les années soixante-dix, et que l'on identifie aujourd'hui par le terme de mondialisation.

On a donc assisté à une rapide concentration de l'offre de langues étrangères sur l'anglais, pendant que la chute du mur de Berlin et le passage à l'OTAN des anciens pays du bloc de Varsovie ont eu pour corollaire le remplacement dans ces pays du russe par

l'anglais. Les futurs nouveaux membres ont ensuite fait basculer les institutions européennes du côté de l'anglais malgré un plurilinguisme qui est resté de façade.

Cette tendance forte au resserrement de l'offre d'enseignement linguistique sur l'anglais pour la LV1 et sur l'espagnol pour la LV2 a été dénoncée en France par deux rapports parlementaires dont le rapporteur a été le sénateur Jacques Legendre.

En 2000, on peut considérer que cette évolution est arrivée quasiment à son terme, toutes les autres langues étant marginalisées, y compris l'allemand et l'espagnol, en tant que LV1.

La répartition des langues enseignées comme première langue au collège a évolué de la façon suivante :

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

La répartition des langues enseignées comme seconde langue au collège a évolué de la façon suivante :

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

C'est dans ce contexte que lors du Conseil européen de Barcelone des 16 et 17 mars 2002, le Conseil a conclu dans le domaine de l'éducation à la nécessité d'« améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ». La formule est suffisamment vague pour que l'on n'en tire des conclusions précises pour les politiques éducatives. Néanmoins, l'exigence de l'« apprentissage d'au moins deux langues » ouvre clairement la voie à des politiques de diversification et l'on est en droit de considérer que, compte tenu de la connexion opérée entre les compétences linguistiques et l'économie en termes de compétitivité et d'employabilité, ces politiques sont censées englober tout le cycle d'enseignement, de l'école primaire à l'enseignement supérieur et à la formation tout au long de la vie.

Le message n'était sans doute pas assez clair, car le 20 mai 2014, un Conseil de l'Union européenne s'est tenu spécifiquement sur le plurilinguisme et le développement des compétences linguistiques. Les conclusions adoptées impliquant le programme ERASMUS+, l'enseignement supérieur est explicitement visé pour contribuer à l'objectif de maîtrise d'au moins deux langues autres que la(les) langue(s) principale(s) d'instruction.

Il est bon d'avoir cette situation en tête pour juger de la situation actuelle et de son évolution au cours des quinze dernières années.

2. Méthode

La présente étude essaie de dépasser l'extrême complexité des réglementations des systèmes et d'en dégager l'architecture en s'appuyant sur les résultats statistiques d'Eurostat. Nous avons également puisé dans les travaux du projet européen Language Rich Europe (LRE), conduit en 2012-2013 par le British Council et auquel nous avons contribué dans le cadre du comité de pilotage pour la France.

Compte tenu du grand nombre de paramètres, il convient de recourir à une modélisation qui focalise l'attention sur les curriculums et fait l'impasse sur le nombre d'heures dispensées par semaine et sur la qualité des enseignements que l'on considérera comme globalement équivalente d'un pays à l'autre.

Ce choix n'est pas anodin, car les comparaisons qualitatives ont tout à fait leur place vu les différences considérables de résultat selon les systèmes éducatifs. On pourrait aussi introduire des paramètres tels que l'intensité des enseignements et les résultats sur la durée. On pourrait ainsi différencier les enseignements ordinaires des enseignements renforcés, tels que les classes dites bilangues en France. Mais ce serait un autre article. Nous mettons ici l'accent sur la question de la diversification de l'offre d'enseignements linguistiques dans une approche qui reste malheureusement macroscopique.

Le modèle qui va nous permettre d'amorcer une évaluation des politiques menées depuis quinze ans est fondé sur une grille d'analyse qui prend en considération comme un tout chacun des trois cycles normalisés pour les analyses internationales, c'est-à-dire le classement international des types d'enseignement (CITE ou *ISCED* pour *International Standard Classification of Education*) : premier degré (CITE1), premier cycle du second

degré (collège ou CITE2), second cycle du second degré (lycée ou CITE3).

Essayons de caractériser chacun des cycles.

Le premier degré devrait englober le niveau maternel (CITE0), mais les développements à ce niveau sont trop expérimentaux pour être intégrés dans notre schéma. Par ailleurs, au niveau de l'école élémentaire (CITE1), les exemples d'enseignement de deux langues sont également très exceptionnels. Par ailleurs, les enseignements relevant de l'éveil aux langues, dont la portée pédagogique est très importante, ne relèvent pas à proprement parler de l'apprentissage des langues. Leur importance justifierait un suivi spécifique et comparatif au niveau européen, ce qui ne semble pas être le cas. Donc, nous devons considérer le niveau élémentaire comme un niveau où n'est proposée qu'une seule langue, ce qui induit deux conséquences importantes.

D'abord, se pose la question de la pertinence des enseignements dispensés à ce niveau. Actuellement, nous ne disposons pas d'études comparatives prouvant que ce niveau est pertinent, ce qui ne veut pas dire qu'il ne l'est pas mais qu'il n'est peut-être pas traité avec les moyens adéquats. Le fait est que les enseignements au collège reprennent les enseignements comme si les élèves n'avaient rien reçu de l'enseignement des langues (d'une langue) à l'école et qu'il est impossible de dire si les apprentissages en langue au niveau de l'école ont un quelconque effet sur le niveau des élèves au collège (CITE2). La préoccupation d'un emploi optimal des ressources n'est clairement pas une priorité.

L'autre conséquence est que si la langue enseignée à ce niveau est toujours l'anglais, ce qui est le cas comme nous le verrons à plus de 95 %, cette focalisation sur l'anglais entraîne la suprématie absolue de l'anglais comme LV1 au collège (CITE2) et au lycée

(CITE3). On en vient alors à interroger la place véritable qui sera occupée par les LV2, sans parler des LV3, quand l'élève arrivera au niveau du baccalauréat et de l'enseignement supérieur.

Le niveau du collège est le niveau à partir duquel l'élève continuera l'apprentissage qu'il aura amorcé à l'école élémentaire et où il peut éventuellement commencer une seconde langue.

Les questions qui se posent sont de savoir si l'enseignement des langues se limite toujours à la langue commencée à l'école élémentaire et si une seconde langue est commencée, quel en est le statut par rapport à la LV1. Dans les classes bilangues en France¹ la distinction entre LV1 et LV2 n'est plus pertinente car les horaires sont censés être les mêmes. On aura deux enseignements linguistiques parallèles et dans le meilleur des cas des enseignements de niveau comparable et mis en synergie. Pour la modélisation, nous ferons l'impasse sur ces détails et ne tiendrons compte que des effectifs comptabilisés en LV2.

Au niveau lycée, on a plusieurs configurations possibles. Les élèves qui n'ont eu qu'une seule langue au collège peuvent en commencer une seconde. Les élèves qui ont eu deux langues au collège peuvent poursuivre ces deux langues et éventuellement en commencer une troisième, mais ils peuvent tout aussi bien abandonner l'une des deux langues apprises au collège et n'en conserver qu'une seule. Enfin, les élèves peuvent purement et simplement abandonner l'enseignement d'une ou plusieurs langues, si le système éducatif ne prévoit pas d'enseignement de langue obligatoire au-delà du collège ou de l'âge de quatorze ans. Le

¹ Elles ont été l'objet de vifs débats en 2015, ont failli être supprimée sous le précédent gouvernement, et ont été en partie rétablies à la rentrée 2017.

caractère obligatoire ou optionnel de l'enseignement d'une LV1 ou d'une LV2 au niveau lycée est un élément important, mais ce qui l'est encore plus c'est l'intensité d'un enseignement optionnel selon qu'il est plus ou moins appliqué ou qu'il n'a qu'un effet d'affichage. Il faut ajouter que les règles sont souvent différentes selon que l'on traite de l'enseignement général ou des enseignements technologiques ou encore des enseignements professionnels, pour autant que ces distinctions de filière, aient un sens dans le système éducatif considéré. Pour la France par exemple, deux langues ont été rendues obligatoires au niveau lycée pour l'enseignement général en 2000. Cette exigence n'a été étendue à l'enseignement technologique que plus tard, et attend encore pour l'être dans l'enseignement professionnel.

Il faut ajouter que le niveau revêt une importance particulière pour la continuité avec l'enseignement supérieur, si nous considérons que l'enseignement supérieur a un rôle pour parachever la « maîtrise d'au moins deux langues étrangères ».

Nous tiendrons compte donc dans le modèle des enseignements obligatoires, mais aussi des apprentissages optionnels car nous baserons sur les effectifs réels en pourcentage. Pour la modélisation nous aurons donc trois variables de base, l'enseignement obligatoire restant la référence à chaque niveau : 0 langue obligatoire, 1 langue obligatoire+langues optionnelles, 2 langues obligatoires+ langues optionnelles.

De ces trois variables on peut déduire six modèles basés sur le nombre de langues obligatoires ou rendues obligatoires au cours du cycle, ce caractère obligatoire devant être modulé par les enseignements optionnels dont le poids devra être pris en compte. Par ailleurs, selon l'âge à partir duquel l'enseignement de langue devient obligatoire, le résultat statistique sera très différent. Ainsi un enseignement obligatoire à partir de la dernière année de collège

(CT2), donnera statistiquement un pourcentage qui ne pourra pas excéder 25 %. Si ledit enseignement commence à la troisième année de collège le pourcentage plafonnera à 50 %. Il faut ajouter que l'âge d'apprentissage obligatoire peut varier selon les régions, provinces ou länders (cas notamment de l'Allemagne et de l'Espagne) et peut même être géré au niveau de l'établissement (cas de la Finlande) au sein d'une fourchette définie au niveau central. Donc l'enseignement obligatoire au collège se traduira très rarement par 100 % des effectifs. Il faut aussi prendre en compte, non seulement l'âge ou la fourchette d'âges à partir de laquelle un enseignement devient obligatoire, mais aussi l'âge ou fourchette d'âges à partir de laquelle l'enseignement peut cesser d'être obligatoire. Ces nombreuses variables rendent la modélisation difficile, mais non impossible moyennant quelques conventions. On considérera ainsi qu'au collège, puisque c'est à ce niveau que la modulation est la plus fréquente, un enseignement est obligatoire à partir du moment où il devient obligatoire à un moment quelconque de la scolarité. On suppose par ailleurs qu'à partir du moment où un enseignement devient obligatoire il le demeure jusqu'à la fin du cycle.

A ces modèles nous allons donner des noms correspondant aux systèmes que nous estimons les plus représentatifs, sans émettre en aucune manière un jugement de valeur et uniquement du point de vue que nous avons retenu de la structure globale des cursus. Nous raisonnons toutes choses égales par ailleurs.

Nous utilisons dans deux cas une dénomination à double référence (ex. roumain ou finlandais) pour montrer que des systèmes très différents peuvent présenter des structures de cursus assez semblables. Les autres systèmes seront articulés sur ces modèles non parce qu'ils y font explicitement référence, mais parce que vu du seul point de vue de cette étude, ils révèlent de réelles

similitudes. Il est évidemment souhaitable que les systèmes qui servent de référence, soient eux-mêmes assez stables, ce qui n'est pas toujours assuré. Nous recherchons ainsi dans la modélisation et dans la dénomination des modèles un moyen de description simple avec une visée pédagogique. Les voici :

1-1-0 : modèle anglais



1-2-0 : modèle grec



1-1-1 : modèle espagnol



1-2-1 : modèle néerlandais ou italien



1-1-2 : modèle bulgare



1-2-2 : modèle roumain ou finlandais



Le bleu moyen signifie « essentiellement une langue », le bleu intense signifie « essentiellement deux langues » et le blanc « aucune langue ».

3. Modèles vertueux, modèles non vertueux

Du point de vue qui nous occupe, il y a des modèles a priori vertueux et d'autres qui ne le sont pas. Sont a priori vertueux pour notre analyse les modèles qui favorisent la diversification des langues apprises lorsqu'un étudiant termine ses études. Ne sont pas

a priori vertueux les modèles qui favorisent une seule langue et écartent toutes les autres, ou encore les modèles qui ne favorisent pas du tout l'apprentissage de langues étrangères.

Les modèles anglais, grec et néerlandais ou italien ne sont pas vertueux au regard de l'objectif de diversification des enseignements de langues, car ils conduisent à une centralisation complète des compétences linguistiques autour de l'anglais et marginalisent les autres langues.

Le modèle espagnol a une spécificité, c'est l'importance des langues régionales dans certaines communautés autonomes, où la population est largement bilingue. Mais s'agissant des langues dans le système éducatif, au final, une seule langue étrangère est obligatoire sur la totalité du cursus, ce qui conduit à une forte domination de l'anglais et à une marginalisation des autres langues. En réalité, le modèle espagnol est très diversifié selon les régions et les communautés autonomes, ce qui fait qu'au total, la seconde langue étrangère préserve une position entre 25 et 30 % au niveau lycée (CITE3).

En revanche, les modèles bulgare et roumain ou finlandais, même avec un démarrage de la seconde langue tardif dans le cas bulgare (mais à forte intensité d'horaire), ouvrent vers une diversification au niveau de l'enseignement supérieur. Le modèle roumain ou finlandais est le plus complet puisqu'il organise un enseignement de deux langues sur la totalité de la scolarité et se traduit au niveau de l'enseignement supérieur par un modèle à deux langues très répandu au niveau master.

4. Analyse comparative et dynamique

Nous allons maintenant essayer de classer les différents systèmes éducatifs en fonction de leur évolution depuis 2002 par rapport à ces quatre modèles.

Sur cette base, nous allons raisonner en tendance et en valeur absolue et nous allons essayer de déterminer comment différents systèmes évoluent entre les modèles.

Un certain nombre de systèmes vont tendre ainsi vers le modèle anglais (une langue au niveau collège-CITE2) aucune langue au niveau lycée-CITE3 ou grec (deux langues au niveau collège-CITE2, aucune langue au niveau lycée-CITE3). À l'opposé, certains vont tendre vers le modèle roumain (deux langues aux niveaux collège et lycée-CITE2 et 3). Et dans l'entre-deux les systèmes pourront évoluer du modèle espagnol (une langue du niveau primaire (CITE1) au niveau lycée-CITE3) vers le modèle néerlandais ou italien (deux langues au niveau collège-CITE2) ou le modèle bulgare (deux langues au niveau lycée-CITE3) ou inversement.

On observera qu'un seul modèle est en fait unique en son genre et est probablement destiné à le rester. Il s'agit du modèle que nous avons appelé « anglais » qui englobe l'Angleterre, l'Écosse, le pays de Galle et l'Irlande du Nord. Il n'a qu'une langue obligatoire jusqu'à la fin du collège. À partir de 2004, le gouvernement de Tony Blair a profité de l'abaissement de l'âge des premiers apprentissages en langues, pour ramener à zéro le nombre de langues obligatoires après le collège, c'est-à-dire la fin de l'enseignement obligatoire. Dans ce modèle à une langue où l'enseignement des langues cesse d'être obligatoire après le collège, la proportion d'élèves ne suivant aucun enseignement de langue au

lycée est passée de 31 % en 2003 à 60 % en 2012, mais est revenue à 51 % en 2014.

Le modèle que nous avons appelé grec est peu répandu et le restera probablement aussi. Il partage avec le modèle anglais cette caractéristique de ne plus avoir d'enseignement obligatoire de langue au lycée, mais après que deux langues ont été enseignées à titre obligatoire au collège. Situation assez paradoxale, car elle laisse entendre que le niveau atteint à la fin du collège est jugé suffisant pour que les élèves continuent de leurs propres ailes en langue au lycée et ensuite dans l'enseignement supérieur. On serait tenté de penser qu'il y a un lien avec la crise économique qu'a traversé et traverse encore la Grèce, mais cette situation recouvre toute la période pour laquelle nous disposons de statistiques au niveau européen. Il est néanmoins étonnant de constater que, contrairement à la situation du Royaume Uni, la proportion d'élèves de lycée suivant une langue vivante est supérieure à 90 dans l'enseignement général et semble même s'être amélioré sur la période, passant de 91,9 % en 2003 à 95,7 % en 2012 et 96,9 en 2015. Mais ce n'est qu'apparence car dans le même temps la proportion de lycéens suivant des cours de deux langues vivantes disparaît quasiment passant de 6,7 % en 2005 à 3,4 % en 2014. Cela veut dire que le français a quasiment disparu, passant de 8,8 % à 4,4 %. De même l'allemand reste entre 2,1 % et 2,5 sur la période, ce qui veut dire que la seule langue étrangère survivant dans l'enseignement supérieur grec est l'anglais. La situation s'est également détériorée dans l'enseignement professionnel, la proportion d'élèves ne suivant aucun enseignement de langue passant sur la même période de 22,3 % en 2012 à 40,1 % en 2012 et 44,9 % en 2014. Le Portugal répond assez bien au modèle grec. Aucune langue n'est obligatoire au niveau lycée, et la proportion d'enseignement de seconde langue au niveau lycée est passée de 17,1 % en 2005 à 5,4 % en 2014, donc un resserrement manifeste

autour de l'anglais au niveau lycée et par conséquent au niveau de l'enseignement supérieur. Compte tenu du taux encore élevé de LV1 au lycée, en définitive le modèle grec se différencie assez de l'autre modèle que nous retrouvons ci-dessous et que nous avons baptisé italien ou néerlandais, modèle à deux langues obligatoires au collège et une seule langue obligatoire au lycée.

Il est difficile de dire si le modèle anglais ou le modèle grec ont fait école. Plusieurs pays ont néanmoins abaissé leur niveau d'exigence au lycée de 2 à 1. Ces pays ont deux langues obligatoires au collège : Il s'agit du Danemark (depuis 2016), de l'Italie (depuis 2011), des Pays-Bas (depuis 2003) et de la Lituanie (depuis 2003). Il s'agit donc de pays qui répondaient au modèle roumain et qui sont passés à un autre modèle que nous appellerons dorénavant néerlandais ou italien (ces deux pays ayant abaissé leur niveau d'exigence pour le lycée), avec deux langues obligatoires au collège et une seule au lycée. Avant de conclure en ce qui concerne ces quatre pays ayant abaissé leur niveau d'exigence en langue au lycée, il convient de suivre l'évolution des effectifs de lycéens suivant des enseignements d'au moins deux langues étrangères. Pour l'Italie la situation est relativement stable, la proportion restant de 20,8 % en 2005 à 22,6 en 2015. On devrait en déduire qu'avant d'abaisser son niveau d'exigence, l'enseignement obligatoire d'une seconde langue n'était pas appliqué. Pour le Danemark, l'enseignement d'une seconde langue est passé de 67,6 % à 46 %, soit une baisse de plus de 20 points, ce qui est considérable. Pour la Lituanie la baisse va de 55 % à 40,7, soit près de 15 points. Pour les Pays-Bas on passe de 100 % à 69,1 %, soit plus de 30 %. Donc mis à part l'Italie, dont le taux de secondes langues est de toute façon très bas, le résultat est sans appel. On observe donc une baisse très forte de la seconde langue et par conséquent une consolidation de l'hégémonie exclusive de l'anglais dans l'enseignement supérieur.

Deux pays ont effectué le mouvement inverse en élevant le nombre de langues obligatoires au lycée de 1 à 2. La Hongrie a conservé une langue obligatoire au niveau collège, elle s'est ainsi rapprochée du modèle bulgare. Le taux de secondes langues au lycée (CITE3) a donc commencé à augmenter de 41,9 % en 2007 à 48,8 en 2015, ce qui la place encore assez loin de la Bulgarie qui plafonne autour de 76 %. Malte également est passé de 14 % à 63,2 % avec une rupture nette en 2010, sans abandonner deux langues au niveau collège (CITE2), ce qui fait rejoindre Malte le modèle roumain.

À côté de ces évolutions, on doit constater qu'un noyau stable autour des modèles roumain ou finlandais résiste assez bien, avec des taux de secondes langues au niveau lycée (CITE3) supérieur à 70 % : Roumanie (100 % -> 100 %), Slovénie (95,0 % -> 96,2 %), Slovaquie (99,3 % -> 98,5 %), République tchèque (100 % -> 98,5 %), Croatie (90,6 % -> 93,1 %) Chypre (100 % -> 79 %), Suède (92,6 % -> 78,9 %), Finlande (99,7 % -> 98,9 %), Estonie (80,9 % -> 97,1 %), Lettonie (74,1 % -> 81,5 %), Pologne (passé du modèle bulgare au modèle roumain en 2011, 79,3 % -> 70,7 %), France (89,6 % -> 99 %) et enfin Luxembourg, qui avec trois langues nationales, constitue un type particulier non susceptible de servir de modèle et que nous n'avons donc pas décrit.

Autour du modèle bulgare, on trouve l'Allemagne (58,8 % en 2015 de seconde langue au niveau lycée (CITE3), la Belgique (88,7 % -> 88,6 %), malgré une différenciation entre les communautés wallonne et allemande et la communauté flamande plus proche du modèle roumain), l'Autriche (76,2 % -> 69,2 %), et la Hongrie (41,9 % -> 48,8 %) dont on vient de voir qu'elle s'en rapproche.

Au final, nous obtenons un noyau de 14 pays que l'on peut raccorder au modèle roumain ou finlandais et 4 pays au modèle bulgare, soit une majorité de 18 États membres sur 28 de l'Union

européenne qui seraient en conformité avec les conclusions du Conseil européen de Barcelone.

On peut aisément conclure que l'abaissement de l'âge des premiers apprentissages des langues étrangères s'est soldé par un désarmement au niveau lycée. Une petite majorité de pays ont maintenu le cap mais très peu ont progressé sur la période hormis l'Estonie, la Lettonie, la Croatie, la France et la Hongrie. Même dans ce noyau dur, l'effort s'est parfois relâché (Autriche, Chypre, Suède, Pologne), sans compter bien sûr les quatre pays (Pays-Bas, Italie, Lituanie, Danemark) qui ont quitté le modèle roumain pour un nouveau modèle, le modèle italien ou néerlandais qui s'analyse comme un relâchement au niveau du lycée, en contrepartie d'un effort sur l'enseignement précoce qui n'a pas fait ses preuves.

On peut observer aussi que certains des pays qui ont fait un effort particulier non seulement au niveau du premier degré (CITE1), mais aussi au niveau du collège (CITE2), ont également déserté le niveau lycée (CITE3), c'est notamment le cas de l'Italie (43,9 % -> 98,8%), de la Pologne (8,5 % -> 93,4 %), tandis que d'autres qui se signalaient déjà par de forts taux de secondes langues au niveau lycée (CITE3), ont prolongé leur effort vers le niveau collège (CITE2), c'est le cas de la Slovénie (24,9 % -> 48,6 %), de la République tchèque (5,8 %→42,6 %), de la Slovaquie (12,6 %→66,5 %). Certains encore ont reporté leur effort du niveau collège (CITE2) vers le niveau lycée (CITE3), c'est le cas justement de la Bulgarie (23,4 %-18,2 %). Enfin, deux pays ont régressé sur les deux niveaux : les Pays-Bas (79,2- > 73,6 %) et le Danemark (99,4 %→81,6 %) pour lesquels l'option pour l'anglais seul est manifeste.

Donc en ce qui concerne les moyennes européennes, il n'est pas surprenant que le niveau lycée ait légèrement régressé (54 %→51,2 %), tandis que le niveau collège a sensiblement

progressé (46,7 %→58,8 %). C'est ce que la Commission européenne dans son communiqué sur Eurostat de février 2017 s'est bien gardée de faire ressortir.

5. Essai d'évaluation qualitative

Pour compléter notre démonstration, nous voulons corrélérer les constatations que nous venons de faire avec le niveau en langue de la population et les langues dans lesquelles la population estime être capable de s'exprimer.

Ces données sont issues de l'enquête « Les Européens et leurs langues », p.15 à 17, dont la dernière version date de 2012.

Évidemment la corrélation ne peut être forte dans la mesure où un niveau de langue s'acquiert au bout de nombreuses années et que la traduction statistique d'une politique linguistique se mesure sur plusieurs décennies. Par ailleurs les niveaux de départ sont très éloignés.

« Les variations d'un pays à l'autre sont très importantes. **Seuls huit États membres remplissent l'objectif de long terme de l'UE qui prévoit que chaque citoyen puisse s'exprimer dans au moins deux langues étrangères**, avec une **majorité de citoyens répondant à cette exigence** : Luxembourg (84 %), Pays-Bas (77 %), Slovénie (67 %), Malte (59 %), Danemark (58 %), Lettonie (54 %), Lituanie (52 %) et Estonie (52 %).

Au Luxembourg, les trois cinquièmes (61 %) des répondants savent parler au moins trois langues en plus de leur langue maternelle.

Les pays où les répondants sont les moins susceptibles de savoir parler au moins deux langues étrangères en plus de leur langue

maternelle sont le Portugal et la Hongrie (13 % chacun), le Royaume-Uni (14 %) et la Grèce (15 %). »

5 états sur 8 parmi ceux qui figurent en tête du classement relèvent du modèle que nous avons désigné comme le modèle roumain ou finlandais.

Aucun des états classés par l'enquête en queue de classement ne relève d'un modèle que nous avons qualifié de vertueux.

Parmi les états qui ont progressé par rapport à l'enquête de 2005 en ce qui concerne la capacité à parler en au moins deux langues, on note : les Pays-Bas (+2), la Lettonie (+3), la Lituanie (+1), la Finlande (+1), l'Allemagne (+1), l'Irlande (+5), et l'Italie (+6).

En revanche, tous les autres états ont régressé sur ce plan. Par ailleurs, le nombre de pays qui ont progressé en ce qui concerne la capacité de parler en au moins une langue est sensiblement plus élevé et peut marquer simultanément une régression de leur capacité de parler en au moins deux langues. Nous en reprenons la liste avec le chiffre relatif à la capacité de parler en au moins deux langues en seconde position. On verra que parfois les écarts sont significatifs et sont représentatifs d'un resserrement autour d'une seule langue : Pays-Bas (+3, +2), Malte (+1, -9), Slovénie (+1, -4), Suède (+1, -4), Danemark (+1, -8), Autriche (+16, -5), Finlande (+6, +1), Roumanie (+1, -5), Espagne (+2, -1), Irlande (+6, +5).

Il faut enfin signaler un nombre non négligeable de pays où le nombre de personnes incapables de s'exprimer en aucune langue étrangère est en augmentation sensible. Il s'agit de l'Estonie (+2), de la Slovaquie (+16), Chypre (+2), la Belgique (+2), la Pologne (+7), la République tchèque (+12), la Bulgarie (+11), le Portugal (+3), l'Italie (+3).

On peut donc conclure que la proportion de personnes ne parlant aucune langue ou seulement une langue est en augmentation

sensible, quelques pays faisant exception à la règle, 7 sur 27, où la proportion de personnes capables de parler en au moins deux langues est en augmentation.

La moyenne des taux au niveau des 27 confirme une baisse des sachant s'exprimer en au moins une langue de 2 points (56 %→54 %), une baisse également des sachant s'exprimer en au moins deux langues de 3 points (28 %→25 %) et une augmentation corrélative des personnes ne sachant s'exprimer en aucune langue étrangère de 2 points (44 %→46 %).

Le résultat est sans appel, et c'est aussi ce point que la Commission européenne a subtilement évité de soulever dans son communiqué de février 2017².

Conclusion

La conclusion générale que l'on peut tirer de tout cela, c'est que depuis quinze ans, l'Europe ne piétine pas au plan linguistique, elle régresse et que peu de pays arrivent à sortir du lot, si ce n'est que, par tradition ou un acquis déjà ancien, ces pays sont de longue date en avance sur les autres.

Nous n'avons pas fait d'analyse sociologique des compétences linguistiques, ce que les statistiques européennes ne permettent pas de faire.

² <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/fr/dossiers-thematiques/education-et-recherche/19-les-langues-a-lecole/11049-le-communiqu%C3%A9-d-eurostat-sur-les-langues-des-statistiques-pour-embellir>

Mais nous tenons d'une étude conduite par l'université Cambridge³ que les compétences en anglais s'élèvent très fortement dans les classes élevées de la société qui passent notamment par les grandes écoles de commerce. Il n'est pas interdit de penser que les résultats très décevants obtenus dans la plupart des pays européens sont un résultat de la crise économique et de l'aggravation des inégalités.

Mais cette tentative d'explication est probablement insuffisante. Peut-être faut-il interroger le sens que l'on donne aux enseignements de langues ? La conception dominante de la langue outil, de la langue simple support de communication est une impasse.

Il serait temps que le Conseil européen fasse le point d'une situation non satisfaisante et définisse les voies d'une relance de politiques linguistiques éducatives impulsées et coordonnées au niveau européen. Il ne suffira pas d'une résolution publiée au détour d'un Conseil pour régler le problème et s'engager résolument sur la voie d'un enseignement plurilingue et interculturel. C'est l'Europe en tant que grand dessein culturel et géopolitique qui est en jeu.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C., 2016, *Ecole et politiques linguistiques*, Didier
Convention culturelle européenne du décembre 1954
Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Editions Didier

³<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php/fr/dossiers-thematiques/education-et-recherche/19-les-langues-a-lecole/6170-compte-rendu-du-23-mars-qla-france-dans-une-europe-multilingue->

- Conseil de l'Europe, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Conseil de l'Europe, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Conclusions du Conseil européen de Barcelone 15-16 mars 2002
- Conclusions du Conseil de l'Union européenne sur le plurilinguisme du 20 mai 2014
- Communiqué de synthèse, Paris 30 mars 2011, *La France dans une Europe multilingue : opportunités et défis*, colloque du 23 mars, University of Cambridge, ESOL,
<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php/fr/dossiers-thematiques/education-et-recherche/19-les-langues-a-lecole/6170-compte-rendu-du-23-mars-qla-france-dans-une-europe-multilingue>
- Eurobaromètre spécial n° 386 : les Européens et leurs langues, juin 2012
- Eurostat <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Extra, Guus et Yağmur, Kutlay (Dir.), *L'Europe riche de ses langues, Tendances des politiques et des pratiques du plurilinguisme en Europe*, 2013, Cambridge University Press pour le British Council
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Édition Eurydice Report
- Rapport d'information sur l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement scolaire, au nom de la Commission des affaires culturelles du Sénat, par le sénateur Jacques Legendre, 1995
- Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France, au nom de la Commission des affaires culturelles du Sénat, par le sénateur Jacques Legendre, 2003