

Éditorial (fr)

L'éducation plurilingue

L'éducation plurilingue est un projet de formation qui cherche à répondre à la diversification linguistique croissante des sociétés et aux mobilités accrues des personnes, dans l'espace européen et ailleurs. Elle est devenue un thème de réflexion central pour la conception et l'organisation de l'enseignement des langues. Ce projet, qui a de multiples origines, a surtout été diffusé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), mais cet instrument n'offre que peu d'indications sur les moyens concrets de le mettre en œuvre. Ce sont les institutions scolaires nationales, les didacticiens, les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes qui ont été amenés à donner corps à cette finalité éducative tenue pour stratégique. Et c'est ce dont témoignent à nouveau, de manière exemplaire dans leur variété, les contributions réunies dans ces deux volumes.

L'éducation plurilingue a d'abord pour projet de légitimer, de développer et de diversifier les répertoires linguistiques individuels. Légitimer les variétés linguistiques dévalorisées (formes orales des langues, langues de la migration ou minoritaires...). Développer les compétences langagières en mettant l'accent sur les apprentissages autonomes. Diversifier les langues connues pour répondre à la nécessité, pour chaque citoyen, de disposer de compétences (non nécessairement maximales) dans d'autres langues utilisées dans sa propre société (langues régionales, autres langues officielles, langues apportées récemment...), dans des langues de ses voisins (et cela non uniquement dans les espaces frontaliers) et, pour certains, dans une langue de communication internationale (allemand, anglais, espagnol, français, portugais...). La cohésion sociale et la paix entre les nations sont à ce prix.

Plurilinguisme et éducation

Mettre en place de tels dispositifs dans les systèmes éducatifs se heurte à des obstacles qui tiennent aux représentations sociales dominantes de l'utilité supposée des langues et à des politiques linguistiques éducatives trop commandées par une telle demande sociale, ce que rappellent clairement les contributions de la section *Stratégies en faveur d'une éducation plurilingue*. D'autres difficultés tiennent au fait que les enseignements de langues sont isolés les uns des autres. Or l'éducation plurilingue a précisément pour projet de créer des transversalités entre ces enseignements : on a identifié des points de contacts possibles (*Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums*, version 2015, Conseil de l'Europe) et le lecteur trouvera ici d'exemplaires illustrations de ces convergences possibles dans la section *L'éducation plurilingue en pratiques*. Et contrairement à ce qu'ont pu faire accroire des emplois dirigistes du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'éducation plurilingue est elle-même plurielle, en ce qu'elle ne répond pas à des dispositifs uniformes ou standardisés, mais qu'elle doit être élaborée sur place, en tenant compte des cultures éducatives nationales, comme en témoignent à nouveau les propositions de la section *L'éducation plurilingue en contexte*.

L'éducation plurilingue n'est pas un impératif de nature idéologique : celle-ci contribue de manière significative à de meilleurs apprentissages des langues et elle entend faire que les apprenants ne considèrent pas les cours de langue comme une matière scolaire de plus mais bien comme une ressource pour le développement personnel et la communication entre les personnes.

Jean-Claude BEACCO

Editorial (en)

Plurilingual education

Plurilingual education is an educational project which aims at meeting the increasing linguistic diversification of societies and the growing mobilities of individuals within the European space and other places. It has become a pivotal issue for the conception and organization of language teaching. This project, whose origins are multiple, was spread mainly by the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001). Yet this document provides little information concerning the concrete means of implementing the project. This educational purpose considered as strategic was actually given substance to by the national educational institutions, the specialists in didactics, the teachers' trainers and the teachers themselves. This is what the contributions, outstanding in their variety and collected in those two volumes, show.

The project of plurilingual education is first to legitimize, develop and diversify individual linguistic repertoires. To legitimate devalued forms of language (oral forms of languages, minorities' or migrants' languages...). To develop language skills by emphasizing autonomous learning. To diversify known languages to meet the needs of every citizen to have some command (even imperfect) of other languages. Such languages can be those used in his/her own society (local languages, other official languages, recently imported languages...); they may also be languages spoken in neighbouring countries (and not only in frontier zones) or, for some people, a knowledge of a language of international communication (German, English, Spanish, French, Portuguese....) Such is the price of social cohesion and international peace between nations.

Plurilinguisme et éducation

The implementation of such measures is hampered by both the prevailing social notion that languages should be purpose-oriented and the fact that educational policies are excessively subjected to such social pressure. This is tackled in the section *Strategies for Plurilingual Education*. Another obstacle originates from the fact that the teaching of languages is segmented. Yet, plurilingual education aims at enabling a cross-curricular approach to language teaching. Points of contact have been identified (see the *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, 2015, Council of Europe) and our section *Plurilingual Education in Practice* is interested in giving examples of such connections between curriculums. The *Common European Framework of Reference for Languages* was sometimes used overbearingly. However plurilingual education *is* plural in the sense that it does not stem from a uniform or standardized policy but it must be designed on the field while taking into account the existing educational traditions in each country. This issue will be dealt with in the section *Plurilingual Education in its Context*.

What is at stake with plurilingual education is not ideology. However, it contributes significantly to a better learning of languages and it aims at changing the way learners view language classes. Language should no longer be considered as one additional course on the curriculum but as a relevant resource for self-development and communication between people.

Jean-Claude BEACCO

Traduction : Erika Prudon

Vorstellung

Die mehrsprachige Erziehung

Die mehrsprachige Erziehung ist ein Bildungsvorhaben, das auf die wachsende sprachliche Ausgliederung der Gesellschaft und die immer größere Mobilität der Menschen, im europäischen Raum oder anderswo, eingehen will. Sie wurde zu einem zentralen Thema der Überlegungen zur Konzeption und Organisation des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Vorhaben hat verschiedene Quellen, wurde aber hauptsächlich verbreitet durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001), wenn dieses Instrument auch wenige Angaben über die konkreten Mittel zu seiner Umsetzung bietet. Deshalb fühlten sich die staatlichen schulischen Instanzen, die Didaktiker, die Lehrerausbilder und die Lehrer selbst verpflichtet, diesem für strategisch gehaltenen erzieherischen Ziel Gestalt zu geben. Davon zeugen einmal mehr, in ihrer exemplarischen Vielfalt, die in diesen zwei Bänden vereinigten Beiträge.

Die mehrsprachige Erziehung will in erster Linie die individuellen sprachlichen Inhalte legitimieren, entwickeln und diversifizieren. Legitimieren bedeutet, dass minder bewertete sprachliche Varianten (mündliche sprachliche Formen, Sprachen der Migration oder der Minderheiten...) aufgewertet werden. Entwickeln bedeutet, dass die sprachlichen Fähigkeiten, mit besonderer Förderung von autonomen Lernformen, gefördert werden. Diversifizieren bedeutet, dass die bekannten Sprachen aktiviert werden sollen, damit es jedem einzelnen Staatsbürger ermöglicht wird, über (nicht notwendigerweise maximale) Kompetenzen in anderen Sprachen zu verfügen, die in seiner eigenen Gesellschaft gesprochen werden (Regionalsprachen, andere Amtssprachen oder neu eingeführte Sprachen...), sowie Kompetenzen in Sprachen, die bei den Nachbarn gesprochen werden (und dies nicht nur in

Grenzregionen) und Kompetenzen in Sprachen, die für einen gewissen Kreis Sprachen der internationalen Kommunikation sind (deutsch, englisch, französisch, portugiesisch, spanisch...). Den sozialen Zusammenhalt und den Frieden unter den Nationen gibt es nur zu diesem Preis.

Die Umsetzung solcher Ideen in den Schulsystemen stößt auf Widerstände, die sich aus herrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen zur angenommenen Nützlichkeit von Sprachen erklären und aus sprachpolitischen schulischen Strategien, die sich zu sehr von einer solchen gesellschaftlichen Anforderung leiten lassen. Dies wird im Abschnitt *Strategien zur Förderung einer mehrsprachigen Erziehung* deutlich gezeigt. Andere Schwierigkeiten rühren daher, dass die jeweiligen Sprachen zu sehr isoliert voneinander unterrichtet werden. Die mehrsprachige Erziehung hat daher zum Ziel, dass Verbindungen gezogen werden vom einen zum anderen Sprachunterricht: mögliche Kontaktstellen wurden identifiziert (*Leitlinien zur Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen*, Fassung von 2015, Europarat) und der Leser findet hier exemplarische Erläuterungen solcher möglichen Konvergenzen im Abschnitt *Die mehrsprachige Erziehung in der Praxis*. Und im Gegensatz dazu, was uns rigide Anwendungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* weismachen wollten, ist die mehrsprachige Erziehung selbst vielseitig, indem sie nicht einförmigen oder standardisierten Systemen entspricht, sondern ad hoc ausgearbeitet werden muss, Rücksicht nehmen muss auf jeweilige nationale Erziehungskulturen, wie wiederum die Vorschläge des Abschnitts *Die mehrsprachige Erziehung im Kontext* zeigen.

Die mehrsprachige Erziehung ist kein Gebot ideologischer Natur: sie trägt vielmehr auf entscheidende Weise zum besseren Lernen von Fremdsprachen bei und hat zum Ziel, dass die Lernenden den

Plurilinguisme et éducation

Sprachunterricht nicht als ein zusätzliches Schulfach empfinden, sondern als eine Quelle für ihre **persönliche Entwicklung** und die Kommunikation zwischen den Menschen.

Jean-Claude BEACCO

Traduction : Ulrich Hermann

Plurilinguisme et éducation

Editoriale (it)

L'Éducazione plurilingue

L'educazione plurilingue è un progetto formativo che cerca di rispondere alla crescente diversificazione linguistica delle società e all'accresciuta mobilità delle persone, nello spazio europeo come altrove. È diventata un tema di riflessione centrale per la concezione e l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue. Questo progetto, che ha molteplici origini, è stato diffuso principalmente dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa, 2001), ma quest'ultimo strumento non offre che poche indicazioni sui mezzi concreti per attuarlo. Sono gli istituti scolastici nazionali, gli incaricati della didattica, i formatori degli insegnanti e gli insegnanti stessi che sono stati invitati a dare vita a questa finalità educativa considerata strategica. Ed è questo che testimoniano nuovamente, in maniera esemplare con la loro varietà, i contributi riuniti in questi due volumi.

L'educazione plurilingue ha in primis l'obiettivo di legittimare, sviluppare, diversificare i repertori linguistici individuali. Legittimare le svalutate varietà linguistiche (le forme orali delle lingue, le lingue della migrazione o minoritarie...). Sviluppare le competenze del linguaggio mettendo l'accento sull'apprendimento autonomo. Diversificare le lingue conosciute per rispondere alla necessità, di ogni cittadino, di disporre di competenze (non necessariamente massime) nelle altre lingue utilizzate nella sua società (lingue regionali, altre lingue ufficiali, lingue introdotte recentemente...), nelle lingue dei vicini (e questo non solamente nei territori frontalieri) e, per alcuni, in una lingua di comunicazione internazionale (tedesco, inglese, spagnolo, francese,

Plurilinguisme et éducation

portoghese...). La coesione sociale e la pace tra le nazioni hanno questo prezzo.

Mettere in atto tali dispositivi nei sistemi educativi si scontra con gli ostacoli relativi alle dominanti rappresentazioni sociali della presunta utilità delle lingue e delle politiche educative linguistiche troppo influenzate da una tale domanda sociale, come ricordano chiaramente i contributi della sezione *Strategie in favore di una educazione plurilingue*. Altre difficoltà sono legate al fatto che gli insegnamenti delle lingue sono separati gli uni dagli altri. Ora, l'educazione plurilingue ha precisamente come progetto di creare dei legami trasversali tra tali discipline: abbiamo identificato i punti di contatto possibili (*Guida per lo sviluppo e l'attuazione del curriculum*, versione 2015, Consiglio d'Europa) e il lettore troverà qui delle esemplari illustrazioni di tali possibili convergenze nella sezione *L'educazione plurilingue in pratica*. E contrariamente a quello che abbiamo potuto far credere le applicazioni dirigitte del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, l'educazione plurilingue è essa stessa plurale, in quanto non risponde a dispositivi uniformi o standardizzati, ma deve essere elaborata sul posto, tenendo in conto le culture educative nazionali, come testimoniano di nuovo le proposte della sezione *L'educazione plurilingue in contesto*.

L'educazione plurilingue non è un imperativo di natura ideologica: questa contribuisce in maniera significativa ad un migliore apprendimento delle lingue e intende fare in modo che gli allievi non considerino i corsi di lingua come una materia scolastica in più ma come una risorsa per lo sviluppo personale e per la comunicazione tra le persone.

Jean-Claude BEACCO

Traduction : Luana Rosato

Plurilinguisme et éducation

**Stratégies en faveur
d'une éducation plurilingue**

Plurilinguisme et éducation

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

Plurilinguisme et éducation

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

Plurilinguisme et éducation

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 :

Plurilinguisme et éducation

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

Plurilinguisme et éducation

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.

Plurilinguisme et éducation

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

Plurilinguisme et éducation

(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 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

Plurilinguisme et éducation

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

Plurilinguisme et éducation

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.