



PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE MAÎTRISE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Oser dire
le nouveau monde



Rapport remis
le 12 septembre 2018

par Alex Taylor,
journaliste
et Chantal Manes-Bonnisseau,
inspectrice générale
de l'éducation nationale

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
BILAN DU PLAN DE RÉNOVATION DES LANGUES VIVANTES....	6
POUR UNE POLITIQUE PLUS EFFICACE DES LANGUES.....	22
RÉAMÉNAGER ET DYNAMISER LES ENSEIGNEMENTS, DONNER CONFIANCE AUX ÉLÈVES.....	49
CONCLUSION.....	63
RECOMMANDATIONS.....	64
LISTE DES PERSONNES SOLLICITÉES ET AUDITIONNÉES QUE NOUS REMERCIONS POUR LEUR CONTRIBUTION.....	66

INTRODUCTION

De l'avis de tous, le Plan de rénovation des langues vivantes, en application en France depuis 2006, a permis d'accomplir des progrès non négligeables en encourageant des méthodes d'enseignement plus actives et plus orientées vers le développement d'une compétence de communication. Les élèves se sentent aujourd'hui plus à l'aise pour s'exprimer à l'oral, sont plus motivés, perçoivent mieux le sens de l'apprentissage des langues, particulièrement de l'anglais, et comprennent plus facilement les locuteurs natifs et les documents authentiques à partir desquels ils travaillent.

De l'avis de tous également, ces progrès ne sont pas suffisants et les évaluations nationales et internationales nous le démontrent sans ambiguïté. La France arrive bien au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'école, que ce soit en première ou en deuxième langue. De plus, des inégalités perdurent entre différentes catégories d'élèves et la réussite reste beaucoup trop souvent liée à l'origine sociale ou au genre. Ce n'est pas acceptable.

Les responsables politiques sont d'ailleurs conscients de cette situation et de ses conséquences. Le 23 février dernier, à l'occasion d'une intervention sur le commerce extérieur, le Premier ministre a ainsi souligné que la maîtrise de l'anglais était un levier culturel majeur et il a demandé aux ministres Blanquer et Vidal d'accélérer la transformation de son enseignement.

Cette situation n'est donc pas une fatalité : les nombreux entretiens et observations menés dans le cadre de cette mission ont montré que des changements profonds sont espérés, que les attentes et les besoins sont immenses, que l'appétence pour un renouvellement des approches est grande et que les initiatives de qualité, individuelles et collectives, sont nombreuses. Le contexte international, social et économique nous ouvre des opportunités que seule une meilleure maîtrise des langues et une plus fine compréhension d'autres cultures nous permettront de saisir.

Il est donc temps d'oser, maître mot pour une société française souvent peu sûre d'elle dans ce domaine.

Oser changer de paradigme pour répondre à l'urgent besoin de doter tous nos élèves de solides compétences en langues dont ils ont besoin pour s'insérer socialement et professionnellement dans un monde de plus en plus ouvert et compétitif.

Oser affirmer que l'on peut à la fois maîtriser l'anglais et au moins une, voire plusieurs autres langues étrangères.

Oser conforter l'enseignement précoce des langues étrangères pour mettre à profit les capacités d'apprentissage du très jeune âge.

Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter.

Oser chercher, expérimenter et s'interroger, notamment sur la contribution de la discipline langues étrangères à la formation de l'élève et du citoyen pour trouver le bon équilibre entre savoirs et savoir-être dans le monde actuel.

Oser ouvrir les frontières, les portes et les esprits, pour que l'apprentissage des langues devienne l'affaire de tous et que cette responsabilité n'incombe pas au seul professeur de langue, aussi excellent soit-il.

Oser vivre, en un mot, dans un monde nouveau, dans lequel nous sommes déjà entrés, où les langues étrangères ne sont plus cantonnées là-bas, de l'autre côté des frontières, mais peuvent être entendues et parlées ici, dans nos classes et dans notre quotidien grâce aux multiples outils numériques.

Changer de paradigme, c'est tirer résolument parti de cette nouvelle donne pour créer un environnement scolaire où les langues seront beaucoup plus présentes, enseignées en classe et vécues en dehors de la classe, dans un projet commun d'établissement dans lequel la pratique des langues alliera plaisir et efficacité.

Changer de paradigme, c'est créer une « culture linguistique » partagée dans l'établissement en s'appuyant sur les enseignants de langues en premier lieu, en mobilisant les compétences des enseignants d'autres disciplines, en incitant tous les personnels à entrer dans le jeu des langues, en favorisant la mobilité réelle et virtuelle.

Changer de paradigme, c'est piloter sans brider, libérer les énergies, encourager la créativité des acteurs de terrain, valoriser les idées et les pratiques qui donnent de bons résultats, développer ce qui peut l'être et donner des réponses appropriées aux contextes et aux besoins.

Cela implique d'adopter un mode d'accompagnement des enseignants plus collectif, où l'engagement de l'équipe dans un projet commun est suivi, encouragé et valorisé, où le rôle de l'encadrement est de partager les conclusions de la recherche, d'orienter vers les leviers de changement adaptés, d'évaluer les projets, de favoriser les conditions de développement de ceux qui sont efficaces.

Changer de paradigme, c'est inventer un mode de fonctionnement à la française, qui concilie l'amour de la langue de Molière, symbole fort de notre identité républicaine, et le choix politique du plurilinguisme, symbole fort de notre ancrage européen.

Tel est le projet, ambitieux et réaliste, que cette mission va détailler dans les pages qui suivent.

Nous, Chantal Manes et Alex Taylor, avons été chargés par le ministre de l'Éducation nationale de rédiger ces propositions. Nous » sommes deux professionnels passionnés de langues. L'une enseignante pendant quinze ans, puis inspectrice générale d'anglais, porte une vision « de l'intérieur » de l'institution. L'autre, journaliste européen est venu vivre dans un continent où l'on parle les langues qu'il a apprises avec tant de joie à l'école en Grande-Bretagne. Alex Taylor a enseigné l'anglais pendant dix ans dans plusieurs établissements en France au cours des années 1980 avant de présenter et produire une émission quotidienne sur France Télévision destinée à l'enseignement des langues par le journalisme (*Continental*). Il est également l'auteur d'un best-seller, *Le monde merveilleux des langues*.

« Nous », ce sont donc deux approches, deux regards différents. Nous avons passé plusieurs mois à aller observer ce qui se passe ailleurs, dans des pays où « *l'on parle bien* » les langues. Alex Taylor a également redécouvert le milieu de l'enseignement des langues vivantes en France, assistant à de nombreux cours dans des écoles et des lycées, avant de comparer ce qu'il a vu avec l'expérience de Chantal Manes. Nous avons échangé avec un grand nombre de professeurs et de parents, mais surtout avec les apprenants eux-mêmes, à la fois en France et dans les pays où nous nous sommes rendus.

Nous nous sommes ensuite concertés, avons confronté et comparé nos expériences et nos conclusions. Nous avons été satisfaits de constater que nous étions d'accord sur pratiquement tout ! Nous signons donc ce rapport avec nos recommandations communes, issues de nos regards forcément très différents.

BILAN DU PLAN DE RÉNOVATION DES LANGUES VIVANTES

2006 : L'ANNÉE DE LA RÉNOVATION. UNE RÉFORME FONDATRICE AUX EFFETS PARFOIS PEU ANTICIPÉS

Le plan de rénovation, une réforme fondatrice

L'amélioration de l'apprentissage des langues vivantes est une préoccupation constante des politiques éducatives en France. Il suffit, pour s'en convaincre, de passer rapidement en revue les grandes réformes mises en œuvre par les gouvernements successifs de ces quinze dernières années. Les langues vivantes y ont toujours occupé une place de premier rang.

Une année scolaire charnière est celle de 2005-2006, marquée par la loi du 23 avril 2005 d'orientation pour l'avenir de l'École. Le décret du 11 juillet 2006 définit le socle commun des connaissances et des compétences, organisé autour de sept domaines fondamentaux, dont celui de la pratique d'une langue étrangère.

Cette même année est introduit le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes dont il a été demandé à cette mission d'établir un bilan.

Il concerne l'ensemble des élèves de l'école élémentaire au lycée et entraîne de profonds et durables changements jusqu'au cœur quotidien de la classe de langues vivantes.

Les nouveaux programmes de collège en 2006, de l'école primaire en 2007, puis de lycée en 2010, sont désormais adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe. Ils privilégient une démarche d'apprentissage dite « actionnelle » pour amener les élèves à acquérir une compétence de communication par la pratique d'activités de compréhension et de production, à l'oral et à l'écrit.

Des niveaux attendus sont fixés pour chaque étape du parcours scolaire, l'élève étant désormais considéré comme locuteur d'une langue qu'il apprend à maîtriser progressivement, d'abord de façon élémentaire (niveau A), puis autonome (niveau B) et enfin indépendant (niveau C).

L'évaluation, qualifiée de « positive » propose de valoriser ce que l'élève réussit plutôt que de pénaliser ses erreurs.

Il s'agit désormais de valider les acquis, de mesurer le degré de maîtrise des différentes composantes de la compétence de communication. Le Plan de rénovation innove aussi en matière d'évaluation en donnant la possibilité à certaines catégories d'élèves de passer une certification délivrée par l'organisme qualifié du pays de la langue cible, en anglais, espagnol et allemand.

Cette réforme a eu des effets fondateurs, dont deux seront principalement signalés ici :

- Elle a d'abord traduit la volonté de la France de mener une politique résolument favorable au plurilinguisme en affirmant l'importance de la maîtrise de deux langues vivantes étrangères par chaque élève. Notre pays a suivi en cela la recommandation du Conseil européen réuni à Barcelone en 2002 qui demandait que l'on poursuive les efforts pour « *améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge* » ;
- Elle a permis de s'affranchir de la poursuite, dans le cadre scolaire tout au moins, du modèle idéal et inatteignable d'un locuteur natif, au bénéfice de la recherche d'une capacité à communiquer de façon efficace, sinon parfaite.

Elle a donc profondément transformé les objectifs et les méthodes d'enseignement pour encourager une approche plus pragmatique, et surtout plus encourageante pour les élèves.

Les principales réformes qui ont marqué le paysage éducatif depuis, en 2013, 2016 et 2017, se sont inscrites dans la continuité du Plan de rénovation de 2006. Elles ont conforté la place des langues dans le socle indispensable des apprentissages, insisté sur l'importance de la communication orale et favorisé un enseignement de plus en plus précoce. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rénové en 2016, inclut l'apprentissage des langues dans le domaine 1 des langages. Depuis 2016, l'enseignement d'une première langue étrangère commence en CP, celui d'une deuxième langue en cinquième.

L'expert et le citoyen : un équilibre à trouver

Un aspect pourtant essentiel de cette approche n'a pas été toujours pleinement perçu d'emblée alors qu'il entraînait des conséquences dont nous avons progressivement pris la mesure.

Le CECRL a en effet été utilisé par le système scolaire comme un outil technique d'aide à l'apprentissage des langues alors qu'il était avant tout conçu comme un outil politique de construction de la citoyenneté européenne. C'est bien le projet explicite du Conseil de l'Europe que de favoriser les échanges entre les peuples pour ancrer le sentiment d'appartenance à une communauté aux valeurs démocratiques partagées.

Le pari politique de l'organisation internationale est que des sociétés multilingues et multiculturelles sont les meilleures garantes de la démocratie.

Le Conseil de l'Europe vient de porter encore plus loin ce postulat avec la publication du volume complémentaire du CECRL qui précise les descripteurs des niveaux et décrit les composantes d'une activité de médiation entre les langues.

La langue est considérée comme un moyen de servir une cause plus vaste, la formation de citoyens plurilingues capables de défendre ces valeurs. L'élève est défini avant tout comme un futur citoyen porteur d'un bagage culturel et langagier qu'il enrichit en passant d'une langue à l'autre, en s'appuyant sur l'une pour apprendre l'autre.

C'est dans ce cadre que doit être replacé et compris un aspect important de cette réforme de 2006 : l'adoption d'une démarche dite interlangues, d'harmonisation entre toutes les langues enseignées, les programmes étant désormais communs et organisés autour de notions et de thématiques très larges, que chaque langue aborde ensuite selon ses spécificités. On parle désormais d'une seule discipline langues vivantes, atténuant, ce faisant, les différences entre les langues et les cultures pour insister sur ce qu'elles partagent. On voit bien là le signe manifeste de l'importance accordée à l'objectif de formation générale aux côtés des apprentissages purement disciplinaires.

Cette réforme a ancré dans les esprits et les pratiques l'idée que l'apprentissage des langues est un facteur important de construction du sentiment d'appartenance à une communauté européenne et citoyenne.

Les objectifs spécifiquement disciplinaires, liés à la langue et la culture étudiées, ont pu sembler moins importants et passer au deuxième rang des priorités. On a pu entendre que l'enseignement de la grammaire et du lexique étaient désormais interdits comme on a observé dans les classes des contenus trop souvent éloignés de l'aire linguistique étudiée.

Cette mission tient à rappeler l'importance de l'enseignement de chaque langue étrangère pour elle-même et de la prise en compte des caractéristiques propres de la culture à laquelle elle renvoie tout en gardant la cohérence des modes d'apprentissage, de la didactique des langues qui obéissent aux mêmes mécanismes cognitifs, mais avec des programmes qui tiennent compte des spécificités linguistiques et culturelles de chaque langue.

Cette mission s'attachera à formuler des préconisations pour rétablir un équilibre entre deux objectifs qui n'ont rien de contradictoire pour peu que le message soit clairement énoncé et bien entendu. L'École s'adresse bien avant tout à un élève qui ne deviendra citoyen éclairé que s'il acquiert des savoirs et des compétences, les

unes ne pouvant se concevoir sans les autres. L'expert et le citoyen ne peuvent exister l'un sans l'autre.

MESURES DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ET OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE CLASSE

Les évaluations scientifiques : la France mal classée

Les enquêtes nationales et internationales permettent de formuler des conclusions généralement concordantes pour ce qui concerne l'enseignement obligatoire : les progrès sont nets mais insuffisants à l'école et au collège ; au lycée un suivi des performances est à mettre en place.

AU PLAN NATIONAL

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), établit des bilans des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège au regard des objectifs fixés par les programmes. Le dispositif CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) a été utilisé en 2004, 2010 et 2016 pour la discipline langues vivantes, en anglais, allemand et espagnol, ce qui autorise une comparaison du niveau des élèves sur trois temps de mesure, à douze ans d'intervalle.

L'analyse peut s'appuyer par ailleurs sur l'enquête européenne Surveylang, publiée en 2012, qui a mesuré les niveaux de performance des élèves dans les deux langues les plus étudiées dans les 16 pays participants.

Cette connaissance des résultats de nos élèves rencontre cependant actuellement des limites, essentiellement au niveau du lycée. Les mesures dont nous disposons sont en effet encore très partielles. Les notes obtenues par les élèves aux épreuves du baccalauréat n'ont pas fait l'objet d'analyses systématiques depuis la mise en œuvre du Plan de rénovation et il n'est donc pas possible, à l'heure où ce rapport est écrit, de connaître le pourcentage de lycéens qui atteint le niveau attendu du CECRL que ce soit en LV1, LV2 ou LV3.

Les seules données disponibles sont fournies par l'enquête européenne Surveylang de 2012 et par les résultats des élèves aux certifications de Cambridge, de l'Institut Cervantes et de la Conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder (KMK), dont on sait qu'elles ne concernent à ce stade qu'une faible partie de nos élèves.

En fin d'école

Compétences en anglais et en allemand

En 2016, pour chacune des deux langues, l'évaluation a été proposée dans quatre activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et, pour la première fois, l'expression orale en continu. Conformément au niveau attendu fixé par les programmes, les situations d'évaluation proposées correspondent au niveau A1.

Quelques constats peuvent être posés à partir de ces enquêtes :

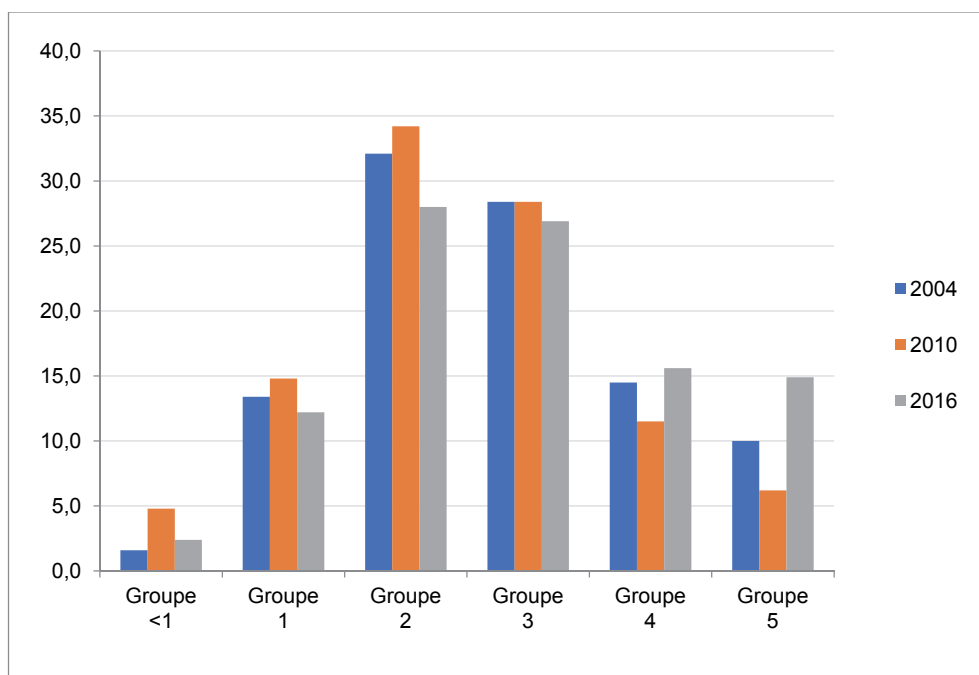
- l'apprentissage des langues est désormais généralisé : en 2016, 95 % des élèves évalués en fin d'école ont bénéficié d'au moins trois ans d'anglais et quasiment la moitié d'entre eux d'au moins cinq ans. Ces pourcentages étaient de 43 % et 9 % en 2004. Pour ce qui concerne l'allemand, 93 % des élèves évalués ont bénéficié d'au moins trois ans d'enseignement de cette langue et 56 % d'entre eux d'au moins cinq ans. Ces pourcentages étaient de 52 % et 11 % en 2004 ;
- les progrès en compréhension ont été notables dans les deux langues concernées. En compréhension de l'oral, après une très forte hausse entre 2004 et 2010, le niveau s'est stabilisé en 2016. Sur le même temps, la dispersion des résultats diminue et on observe un resserrement des élèves dans les groupes intermédiaires. Le nombre des élèves en grande difficulté diminue, tout comme celui des élèves les plus performants. En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, les résultats sont également en hausse en anglais, stables en allemand, les groupes les plus performants rassemblant un élève sur deux depuis 2010 ;
- en expression écrite, les résultats mesurés sont moins satisfaisants puisque plus d'un élève sur deux reste en deçà du niveau attendu. Le taux de réussite en anglais, de 45,7 % en 2016, a augmenté de deux points par rapport à 2010. En allemand le taux de réussite est en légère baisse en 2016 par rapport à 2010, passant de 30,1 % à 28,1 % pour les items communs aux deux années. Dans les deux langues, les élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit lorsqu'aucun modèle ne leur est proposé, alors qu'ils réussissent mieux si l'écriture est guidée ;
- les variations de résultats en fonction du genre et de l'origine sociale sont préoccupantes : en anglais, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, en général, même si ceux-ci ont accompli des progrès plus rapides entre 2004 et 2010 en compréhension de l'écrit. Dans les deux langues, les différences de niveaux de performance restent très marquées par le profil social moyen des écoles. Pour l'anglais, en compréhension de l'oral, l'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les plus défavorisées a augmenté de 6 points en douze ans. Le même

constat d'inégalités en fonction du profil social de l'école peut être fait en allemand, même si cet écart a légèrement diminué en compréhension de l'écrit entre 2010 et 2016.

En fin de collège

Compétences en anglais

La compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que l'expression écrite, ont été évaluées en fin de troisième en 2004, 2010 et 2016, comme dans le premier degré. Les compétences en expression orale en continu ont été évaluées pour la première fois en 2016 et il sera utile d'analyser et d'exploiter les données qui seront ainsi recueillies. Le niveau de compétences A2, exigé pour la validation du socle, a été prioritairement visé. Cependant, des items de niveau A1 et B1 ont été également proposés.



Répartition des élèves par groupes de niveau (%) et score moyen en compréhension de l'oral en anglais collège en 2004, 2010 et 2016

Les conclusions renforcent les constats établis dans le premier degré :

- la hausse des résultats en compréhension est très nette entre 2004 et 2010, en compréhension de l'écrit comme de l'oral. Les progrès sont significatifs, y compris dans les compétences les plus complexes, telles que « construire du sens » où l'élève ne peut s'appuyer que sur ses connaissances linguistiques pour accéder au sens. En compréhension de l'oral, le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performance les plus élevés augmente, passant de 17,7 % à 30,5 % pendant que le nombre d'élèves en difficulté régresse

nettement, passant de 53,8 % à 42,6 %. Les mêmes tendances sont encore plus marquées en compréhension de l'écrit où le nombre d'élèves très habile a doublé entre 2010 et 2016 ;

- en expression écrite, le taux de réussite est nettement plus faible qu'en compréhension. Il est même en baisse de trois points entre 2010 et 2016 et l'on constate que les élèves ont des difficultés à produire un texte sans aucune aide ni amorce ;
- la performance des filles reste en moyenne supérieure à celle des garçons. Ce constat est cependant nuancé par le fait que les progrès des garçons sont parallèles à ceux des filles. La proportion de garçons dans les groupes les plus performants augmente de façon significative alors même que leur présence dans les groupes les plus faibles recule de 52,8 % à 35,5 % à l'écrit, de 56,1 % à 44,9 % à l'oral ;
- un autre point positif, souligné par la DEPP, concerne les performances des élèves présentant des lacunes qui augmentent de façon significative, même s'ils restent trois fois plus souvent en difficulté que les élèves « à l'heure ». À l'oral, le score moyen augmente de la même manière, soit de 11 points entre 2010 et 2016. En compréhension de l'écrit, ces progrès sont encore plus visibles puisque ces élèves voient leur score augmenter de 21 points et leur part dans les groupes de faible réussite diminuer ;
- les performances restent très contrastées selon le profil social des collègues, en compréhension de l'écrit comme de l'oral, et l'écart de niveau augmente depuis 2004, pour avoisiner les 50 points en compréhension de l'écrit et 46 points à l'oral.

Compétences en espagnol et en allemand

En 2016, pour chacune des langues, l'évaluation a été proposée dans les quatre activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et, pour la première fois, l'expression orale en continu dont les résultats ne sont pas encore publiés. Les situations d'évaluation relèvent pour la plupart du niveau A2, intermédiaire, attendu dans le socle commun, mais des items de niveau A1 et B1 ont été également proposés afin d'apprécier plus finement les performances des élèves.

En espagnol

- on constate une stabilité des performances des élèves en compréhension de l'oral entre 2010 et 2016, accompagnée cependant par un resserrement autour des groupes intermédiaires. Les groupes médians représentent 60,1 % des élèves en 2010, 69,2 % en 2016. Le taux de réussite moyen est de 72,1 % mais varie de 64,8 % à 75,2 % selon qu'il est demandé de repérer des informations explicites ou d'accéder au sens du document proposé ;

- en compréhension de l'écrit, les résultats sont en progression de six points et le pourcentage des élèves les moins performants diminue, alors que le resserrement dans les niveaux intermédiaires se remarque comme en compréhension de l'oral ;
- les progrès sont également notés en expression écrite, les élèves obtenant de meilleurs résultats dans le traitement du sujet, que ce soit dans le cas d'énoncés simples, de phrases simples ou plus complexes. Ils gagnent par ailleurs en confiance comme l'indique le taux de non-réponse qui baisse de 40 % à 27,2 % ;
- les écarts de performance entre filles et garçons se stabilisent mais les filles continuent de réussir beaucoup mieux que les garçons en compréhension de l'écrit, avec un score de 15 points supérieur. Les garçons sont néanmoins en progrès et plus nombreux dans les groupes intermédiaires ;
- les performances restent très contrastées selon le profil des collèves, particulièrement à l'écrit. L'écart entre les scores obtenus par les établissements les plus et les moins favorisés diminue cependant, de 29 points en 2010 à 23 en 2016.

En allemand

- les résultats affichent une forte progression en compréhension de l'écrit, de 15 points, entre 2010 et 2016. La proportion d'élèves les plus faibles diminue de manière significative et celle des élèves les plus performants connaît également une nette augmentation ;
- les résultats sont stables à l'oral et légèrement en hausse en expression écrite, confirmant pour cette langue, comme pour l'espagnol, une meilleure confiance en soi des élèves qui s'engagent plus volontiers dans l'épreuve ;
- enfin, quel que soit le profil social des collèves, les scores restent stables à l'oral et augmentent à l'écrit.

Au lycée

La mission constate que la mesure et le suivi des résultats des élèves sont plus lacunaires. Il n'existe pas d'enquête nationale sur le niveau des élèves au cycle terminal, la Depp ciblant particulièrement l'école et le collège, moments du parcours de l'élève sans examen national. Au lycée, la performance en langues des élèves est en effet sanctionnée par le baccalauréat. Il n'existe pas cependant d'analyse au niveau national des notes obtenues, ce qui rend difficile l'établissement d'un diagnostic et d'un suivi ciblé. Certaines académies ont mis en place des formes partielles de récolte et d'analyse des notes, démarches qui auraient le mérite d'être structurées et systématisées.

LES RÉSULTATS DES CERTIFICATIONS ÉTRANGÈRES

Les résultats des certifications proposées en anglais, allemand et espagnol permettent néanmoins d'avoir une indication, au moins partielle, du niveau d'une partie des élèves de seconde où le niveau B1 est attendu en langue vivante 1 et A2 en langue vivante 2.

L'analyse des résultats confirme la plus grande aisance de nos élèves dans les activités orales, en production et en compréhension, tendance déjà observée dans le premier degré et au collège.

En anglais, cette certification est délivrée par *Cambridge English Language Assessment* aux élèves de seconde européenne des lycées généraux et technologiques et de la voie professionnelle.

On note une relative stabilité des résultats depuis quatre ans, le pourcentage des élèves au niveau B1 tournant autour de 60 % et de 32 % pour le niveau A2. Une analyse détaillée par activité langagière orale et écrite fait apparaître que les progrès les plus importants ont été réalisés en compréhension de l'écrit et en compréhension de l'oral (+ 4 points en A2). Le résultat est aussi très encourageant en expression orale, activité où le pourcentage d'élèves au niveau B1 est le plus élevé.

Résultats de la certification en anglais entre 2014 et 2017

	Élèves	A2	B1	CE		CO		EE		EO	
				% A2	% B1	% A2	% B1	% A2	% B1	%A2	%B1
2014	38 881	32.9	61.17	29.37	60.55	25.02	62.25	28.97	61.31	32.15	61.94
2015	41 128	33.04	60.44	31.72	61.22	36.01	56.81	29.84	63.63	31.28	62.84
2016	43 278	35.15	59.1	31.66	59.11	28.41	61.99	36.33	55.66	30.93	63.20
2017	42 535	32.53	62.12	27.77	61.91	29.97	60.82	29,43	62	30.15	64

En allemand, cette certification est délivrée dans le cadre d'un partenariat avec la KMK aux élèves volontaires de seconde générale, technologique et de voie professionnelle, ainsi qu'à certains élèves de troisième. Elle a concerné plus de 37 000 élèves à la session 2017. On observe une meilleure réussite dans les compétences de production (expression écrite et orale) que de réception (compréhension écrite et orale). Les résultats sont également stables depuis plusieurs années pour le niveau A2 et en légère baisse pour le niveau B1 : **19,6 % des élèves sont au niveau B1 et 43,1 % au niveau A2.**

En espagnol, la certification organisée par l'Institut Cervantes a concerné 7 393 élèves de seconde européenne et de lycées professionnels en 2017. Les résultats sont en progrès et le nombre d'inscrits en hausse.

29,6 % des élèves obtiennent le niveau B1 en 2017 et 53,88 % le niveau A2. Les résultats dans l'enseignement professionnel sont meilleurs que les années précédentes, avec 43 % des élèves évalués au niveau A2.

AU PLAN INTERNATIONAL

Surveylang, une enquête européenne, publiée en juin 2012 par la Commission, a fait date et reste la principale base de comparaison internationale de référence.

L'étude a été menée dans 16 systèmes scolaires de l'Union européenne (Angleterre, communautés allemande, flamande et française de Belgique, Bulgarie, Croatie, Espagne, Estonie, France, Grèce, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovénie, Suède).

Environ 53 000 élèves (entre 14 et 15 ans) ont été évalués dans les deux langues étrangères les plus apprises dans leur pays. Leur niveau de maîtrise a été évalué dans trois activités langagières : compréhension de l'écrit, expression écrite et compréhension de l'oral.

Les résultats obtenus ont utilement éclairé le travail de cette mission et méritent d'être rapidement rappelés ici :

- il existe une grande diversité de performance selon les systèmes éducatifs. La proportion d'élèves atteignant le niveau de l'utilisateur indépendant (B1/B2) pour la première langue étrangère varie de 82 % à Malte et en Suède à seulement 14 % en France, pays dont les résultats sont les plus faibles. Seule l'Angleterre obtient de moins bons résultats, avec 9 % d'élèves à ce niveau en français, première langue étudiée. Ce pourcentage est à mettre en relation avec le taux de 60 % de réussite des élèves de section européenne, comparaison qui met clairement en évidence les résultats positifs des parcours renforcés en langues ;
- la place particulière de l'anglais est indéniable : 50 % des élèves testés en anglais atteignent le niveau de l'utilisateur indépendant. C'est la langue que les élèves sont le plus susceptibles de maîtriser car c'est celle qui est la plus apprise et qui est perçue comme la plus utile. Les meilleures performances sont observées là où les élèves sont le plus exposés à la langue, notamment à travers les médias traditionnels ou récents, ce qui est clairement le cas de l'anglais. Le fait que les parents connaissent une langue étrangère a un impact positif, surtout pour l'anglais ;
- la Commission européenne fait cinq recommandations pour améliorer les compétences linguistiques des élèves en Europe : développer les échanges de bonnes pratiques dans le cadre de la coopération européenne ; créer un cadre de vie et d'apprentissage favorable aux langues dans et hors l'école ; instaurer l'apprentissage précoce des langues ; mettre en œuvre des actions concrètes pour l'anglais ; promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel.

Quelques résultats du rapport « *European Survey* » + données structurelles tirées de *Key data on Language Teaching 2017*

	Espagne	Estonie	France	Pays-Bas	Portugal	Slovénie	Suède
Âge des élèves évalués	15 ans	15 ans	15 ans	14-15 ans	14 ans	14 ans	15 ans
LV1 évaluée	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais	Anglais
LV2 évaluée	<i>Français</i>	<i>Allemand</i>	<i>Espagnol</i>	<i>Allemand</i>	<i>Français</i>	<i>Allemand</i>	<i>Espagnol</i>
Âge de début de l'apprentissage obligatoire LV1 LV2	6 ans <i>Pas obligatoire</i>	9 ans 12 ans	6 ans 12 ans	10 ans 12 ans	8 ans 12 ans	7 ans 12 ans	7 ans <i>Pas obligatoire</i>
Durée de l'apprentissage obligatoire LV1 LV2 (années / heures)	10 ans <i>Pas obligatoire</i> 987 heures	9 ans 7 ans 551 heures	10 ans 4 ans 936 heures	Dépend du choix des écoles 4 ans	8 ans 3 ans 617 heures	6 ans 4 ans 492 heures	9 ans <i>Pas obligatoire</i> 480 heures
Niveau de compétence visé en fin de scolarité obligatoire LV1	A2	B1	B1	B1	B1	A2	B1
Activités langagières ciblées en début d'apprentissage obligatoire LV1	Compréhension et expression orales	Égale importance des activités langagières	Compréhension et expression orales	Compréhension et expression orales et compréhension écrite	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières
Activités langagières ciblées en fin d'apprentissage obligatoire LV1	Compréhension et expression orales	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières	Égale importance des activités langagières

Résultats des pays par niveau de maîtrise

		Espagne	Estonie	France	Pays-Bas	Portugal	Slovénie	Suède
Niveau de maîtrise par pays (% des élèves) LV1 / LV2	Moins A1	22% 11%	7% 14%	21% 31%	2% 2%	20% 25%	6% 14%	1% 36%
	A1	35% 39%	20% 40%	51% 40%	14% 23%	33% 49%	22% 44%	6% 50%
	A2	17% 22%	12% 21%	17% 15%	18% 27%	16% 14%	19% 19%	11% 10%
	B1	14% 18%	20% 15%	8% 9%	30% 28%	16% 8%	25% 12%	25% 3%
	B2	13% 11%	41% 10%	3% 5%	36% 20%	15% 3%	29% 12%	57% 1%

Résultats des élèves évalués par activité langagière

		Espagne	Estonie	France	Pays-Bas	Portugal	Slovénie	Suède
Niveau de maîtrise Compréhension écrite (% des élèves) LV1 / LV2	Moins A1	18% 6%	7% 16%	28% 18%	4% 3%	20% 18%	12% 20%	1% 22%
	A1	40% 34%	28% 43%	50% 52%	20% 22%	40% 52%	30% 43%	13% 58%
	A2	13% 20%	7.5% 12%	9% 10%	16% 18%	15% 15%	12% 12%	5% 10%
	B1	9% 20%	15% 14%	8% 13%	20% 20%	10% 10%	17% 10%	16% 8%
	B2	20% 20%	45% 15%	5% 7%	40% 37%	15% 5%	30% 15%	65% 2%
Niveau de maîtrise Compréhension orale (% des élèves) LV1 / LV2	Moins A1	32% 20%	10% 17%	41% 20%	3% 2%	23% 24%	5% 15%	1% 37%
	A1	34% 42%	22% 38%	36% 55%	7% 15%	32% 52%	15% 40%	4% 48%
	A2	10% 19%	5% 20%	10% 15%	14% 23%	15% 13%	13% 15%	5% 10%
	B1	12% 13%	18% 10%	7,5% 7%	17% 35%	15% 7%	30% 14%	11% 4%
	B2	12% 6%	45% 15%	7,5% 3%	60% 25%	23% 4%	37% 16%	80% 1%
Niveau de maîtrise Expression écrite (% des élèves) LV1 / LV2	Moins A1	15% 10%	3% 11%	24% 23%	0% 0%	18% 30%	1% 10%	0% 45%
	A1	40% 32%	15% 43%	40% 47%	10% 25%	30% 50%	20% 50%	5% 40%
	A2	18% 33%	22% 24%	21% 20%	20% 45%	25% 12%	31% 20%	19% 10%
	B1	20% 20%	30% 17%	10% 8%	50% 25%	20% 5%	25% 14%	50% 4,5%
	B2	7% 5%	30% 5%	6% 2%	10% 5%	7% 3%	23% 6%	25% 0,5%

N.B. : on peut remarquer que la répartition entre les niveaux de maîtrise A et B est **sensiblement la même** en LV1 et LV2, en **Espagne**, en **France**, aux **Pays-Bas** et au **Portugal**. En **Estonie** et **Slovénie**, le niveau de maîtrise est **légèrement plus faible** en LV2 qu'en LV1 en **Estonie** et **Slovénie**. La **Suède** se caractérise par un **décalage considérable** entre le niveau de maîtrise en LV1 et le niveau de maîtrise de la LV2.

Les **Pays-Bas**, et dans une moindre mesure la **Slovénie** et l'**Estonie**, se caractérisent par un pourcentage assez faible d'élèves dont le niveau de maîtrise est de A1 ou moins. La part de ces élèves atteint plus de 60 % en **France** et au **Portugal** et jusqu'à 80 % en **Suède**, pour la LV2 !

Enfin, la part des élèves dont le niveau de maîtrise est B1 ou B2 est très élevée en **Suède** (LV1, 80 %), élevée aux **Pays-Bas** (environ 60 %), moyenne en **Espagne**, **Estonie** et **Slovénie** (entre 30 % et 45 %) et faible en **France**, au **Portugal** et en **Suède** (pour la LV2).

Les constats et les recommandations de l'inspection

Les très nombreuses observations de classe menées par les inspecteurs régionaux et généraux ont permis de faire un certain nombre de constats sur la base desquels le pilotage pédagogique de la discipline a été réorienté ces quatre dernières années. Le groupe des langues vivantes de l'inspection générale de l'éducation nationale formule une analyse de la mise en œuvre du Plan de rénovation que la mission reprend ici à son compte :

- l'approche pédagogique dite actionnelle a eu deux effets jugés bénéfiques, d'une part en instituant un apprentissage par la pratique de la langue, d'autre part, en augmentant la motivation des élèves qui perçoivent mieux les objectifs des cours, rendus plus explicites par la déclinaison en plusieurs activités langagières ;
- la mise en activités des élèves a pu conduire à quelques dérives en devenant l'unique enjeu du cours de langue, une fin en soi, au détriment de la finalité première d'apprentissage de la langue, d'un travail ambitieux de fond sur les documents abordés, et de l'acquisition d'une connaissance plus ou moins approfondie de la culture de l'aire linguistique étudiée ;
- la finalité opérationnelle du cours de langue a pu donner lieu à une interprétation trop limitative qui a parfois conduit à se contenter de productions d'élèves simplifiées, souvent répétitives, peu exigeantes et peu ambitieuses ;
- la construction d'une solide compétence de communication passe nécessairement par l'acquisition de contenus et d'outils linguistiques et culturels.

La formation des cadres, des formateurs et des enseignants a été réorientée ces dernières années pour permettre de consolider les acquis de l'approche actionnelle tout en corrigeant les dérives constatées. L'enseignement de la langue ainsi que

l'articulation pensée entre culture et communication ont été au centre d'une réflexion collective nationale pour une diffusion dans les classes à l'occasion des formations et des inspections d'enseignants.

LE POINT DE VUE D'ALEX TAYLOR, FONDÉ SUR LES OBSERVATIONS DE COURS DE LANGUES DURANT CETTE MISSION

Ayant enseigné l'anglais pendant une dizaine d'années dans les années 80, dans toutes différents établissements, j'étais curieux de voir l'évolution des méthodes pédagogiques en France. Cette mission m'a permis de le faire, et m'a surtout fourni l'occasion de comprendre pourquoi tant de Français me disent, aujourd'hui encore, « Je n'oserais jamais parler anglais devant toi ».

Le constat de cette mission est donc clair : la France a fait énormément de progrès dans sa façon d'enseigner les langues, surtout depuis les réformes introduites en 2006. Par rapport à d'autres pays, elle n'a nullement à rougir en ce qui concerne la créativité et l'engagement des professeurs, ni d'ailleurs dans l'enthousiasme que de nombreux apprenants manifestent pendant les cours. Partout, nous avons vu des élèves qui lèvent la main, impatients de se lancer dans cette aventure périlleuse de s'exprimer dans une langue autre que la leur. Sur les cours que nous avons pu observer dans les 6 pays visités pour ce rapport, ceux en France ont été parmi les plus innovants.

Nous avons même pu apercevoir, toujours en France, ce pays dont on dit souvent qu'il est réfractaire aux langues, un avenir véritablement multilingue. Des expériences isolées comme en Savoie montrent la voie pour ceux qui croient dans des enseignements véritablement multilingues.

Il manque une valorisation de ces réussites à la française, à la fois sur ce qui se fait dans les classes, et surtout par rapport aux réussites que de bons cours de langues peuvent engendrer. Nous allons revenir là-dessus avec quelques propositions.

Si l'on peut dire beaucoup de bien des efforts du corps enseignant et de la volonté des élèves à apprendre, cet enthousiasme est néanmoins, et trop souvent, sérieusement bloqué par des éléments inhérents et particuliers du système français. Ces particularités perdurent, même après les réformes, constituant une véritable entrave à l'apprentissage des langues vivantes.

« Vous savez, les Français sont mauvais en langues ». Plusieurs fois on nous l'a expliqué au cours de nos visites. On l'a entendu dans la bouche des enseignants, des parents, et parfois des apprenants eux-mêmes. Ces stéréotypes ne sont nullement

fondés sur quelque manquement dans l'ADN national. Au contraire, il nous paraît de plus en plus évident qu'ils servent souvent à ne pas regarder de trop près les défauts du système. Il s'agit d'un paravent pour camoufler de réels défauts dans le système lui-même.

Nos visites dans d'autres pays ont également permis, de façon parfois étonnante, de démonter certains stéréotypes à leur égard. « Les Néerlandais sont très forts en langues », par exemple. Ceci est incontestablement vrai pour l'anglais, moins en revanche en LV2 - et pas toujours pour des raisons que l'on avance. Certes, les jeunes Néerlandais grandissent avec des émissions sous-titrées à la télévision. Les chercheurs montrent néanmoins qu'écouter de façon passive une émission de télévision n'est pas un moyen très efficace d'apprendre des langues. En plus, comme nous a confié un enseignant sur place : « Il ne faut pas croire, quand le film Paddington est sorti, que mon fils de 7 ans s'est précipité vers moi exigeant de le voir en VO ! »

Les Néerlandais sont surtout bons en anglais en raison de la forte similitude grammaticale et phonétique des deux langues. Deuxième facteur, et qui prend tout son sens comparé à la France : l'attitude de la société néerlandaise de manière générale vis-à-vis de la langue nationale et du rôle de l'anglais comme une porte qui s'ouvre vers le reste du monde.

Le point le plus négatif, unique dans le système français et qui entrave considérablement, aujourd'hui encore, non seulement la capacité des Français à apprendre d'autres langues, mais surtout leur enthousiasme, est le traitement de l'erreur. Même si d'énormes progrès ont été faits dans la classe elle-même, il faut encore beaucoup plus insister sur l'encouragement de l'élève plutôt que la pénalisation de ses erreurs par diminution de sa note sur 20.

Certaines prédispositions linguistiques mises à part, les réussites dans d'autres pays et régions que nous avons visités, non seulement aux Pays-Bas mais aussi dans la Sarre, en Irlande et en Espagne, relèvent tout autant, si ce n'est plus, d'une véritable volonté politique d'ancrer l'apprentissage des langues dans une démarche citoyenne.

L'organisation de la salle de classe dans les pays que la mission a visités est souvent plus favorable à la communication orale. La disposition en rangées tournées vers l'enseignant, encore très répandue en France, ne favorise pas les échanges.. Il suffirait de généraliser comme une règle dans les cours de langue la forme en U ou en îlots pour libérer la prise de parole, non seulement à l'égard du professeur, mais également entre les élèves eux-mêmes. La remarque que nous avons entendue trop souvent dans les cours de langue en France est « parle plus fort, speak louder, más fuerte ! » - alors qu'il suffirait d'un réaménagement de la salle pour faciliter l'acoustique. Comme nous

a dit d'ailleurs un spécialiste en langues vivantes américain, « un cours de langue trop silencieux est un mauvais cours. »

À ce titre, nous avons constaté, en France nettement plus que dans d'autres pays, qu'il manque aux élèves la confiance pour s'exprimer de manière générale.

Nous avons été frappés d'entendre la directrice d'un lycée néerlandais expliquer : « Ici les élèves sont chez eux. C'est à nous de nous adapter. »

L'enthousiasme des professeurs et des élèves est également enrayé par un flou autour de la notion de programme. On a eu l'impression que l'enseignement des langues en France est actuellement « entre deux chaises ». Programme or not programme, that is the question ! Les professeurs bénéficient de beaucoup de liberté, certains s'en réjouissent, d'autres moins.

Ce flou se ressent notamment au niveau du rôle de la grammaire. Les éditeurs de manuels scolaires ont tenu à nous rencontrer pour le signaler. Ils ne savent plus s'il faut mettre de la grammaire dans les livres – et si oui, quelle est sa place ? Cette confusion autour de la notion de grammaire se ressent dans les remarques non seulement des élèves et des professeurs eux-mêmes, mais également chez de nombreux parents qui nous ont dit « Nous voulons que nos enfants apprennent à parler, pas la grammaire ! ». Nous allons revenir dans les recommandations sur la façon de trouver des réponses à ces attitudes qui perturbent l'apprentissage des langues.

POUR UNE POLITIQUE DES LANGUES PLUS EFFICACE

RECONNAÎTRE LA PLACE DE L'ANGLAIS DANS UN CONTEXTE RÉSOLUMENT PLURILINGUE

Le multilinguisme, un choix politique, des fondements scientifiques

Le choix d'encourager l'apprentissage de deux langues étrangères en plus du français est une constante de la politique des langues en France depuis 2002. Il a été clairement réaffirmé par le président de la République dans son discours sur l'Europe prononcé le 26 septembre 2017 à la Sorbonne. Le lien direct entre une bonne maîtrise des langues étrangères et la construction d'une Europe souveraine, unie et démocratique est établi de façon explicite.

« Mais je veux surtout vous faire toucher du doigt que vos générations ont à conjuguer cette Europe en plusieurs langues ! L'Europe du multilinguisme est une chance inédite. L'Europe, ça n'est pas une homogénéité dans laquelle chacune et chacun devraient se dissoudre. Cette sophistication européenne, c'est cette capacité à penser les fragments d'Europe sans lesquels l'Europe n'est jamais tout à fait elle-même. Mais c'est ce qui fait que partout, quand un Européen voyage, il est un peu plus qu'un Français, qu'un Grec, qu'un Allemand ou qu'un Néerlandais. Il est un Européen parce qu'il a déjà en lui cette part d'universel que recèlent l'Europe et son multilinguisme. »

<http://www.elysee.fr/declarations/article/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique/>

Ce choix politique est par ailleurs étayé par des fondements scientifiques de mieux en mieux établis.

Les travaux des chercheurs concordent en effet pour montrer que les langues n'entrent pas en concurrence les unes avec les autres, mais qu'au contraire elles s'enrichissent mutuellement car les compétences acquises sont transférables d'une langue à l'autre.

L'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe défend l'idée qu'une éducation plurilingue et pluriculturelle permet d'améliorer à la fois la cohésion sociale et la qualité de tous les enseignements. Elle fournit de nombreux outils théoriques et des ressources pédagogiques directement utilisables dans les classes.

« L'éducation plurilingue et pluriculturelle répond à la nécessité et aux exigences d'une éducation de qualité : acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes ; diversité d'expériences d'apprentissage ; constructions culturelles identitaires et collectives. »

<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>

LE POINT DE VUE D'ALEX TAYLOR SUR LA CONTRIBUTION DES LANGUES À LA FORMATION DU CITOYEN EUROPÉEN

L'apprentissage des langues ne peut être séparé de la notion de citoyenneté et de la place qu'auront les futurs adultes dans un monde de plus en plus ouvert. La France est nettement plus hésitante que les autres pays que nous avons vus à s'approprier des richesses linguistiques et culturelles qui existent déjà au sein de chaque classe, et encore moins disposée à les mettre en valeur. La validation de chacun passe par une reconnaissance de cette richesse. Ceci fait partie de la notion essentielle de nos différentes identités et citoyennetés, qu'elles soient nationale, européenne ou internationale.

« Nous formons des citoyens du monde avec les langues au premier rang ! ». Au Pays-Bas un directeur d'école nous a parlé clairement en ces termes de son établissement. En Irlande, les professeurs ont des classes au sein desquelles l'on trouve parfois jusqu'à 15 langues différentes, allant du gaélique à l'anglais, en passant par le lithuanien, le polonais, l'arabe, le turc, l'ukrainien et le russe.

Dans un contexte de repli sur soi, les cours de langue sont le lieu naturel de l'ouverture vers l'autre. Une anecdote racontée par une jeune mère espagnole à Londres illustre cette attitude. Parlant en espagnol à sa fille de 4 ans, elle est prise à partie par une mère anglaise qui lui dit « You must speak English, you are confusing the child. » « Not at all, I'm opening a window for her » a été la réponse.

<https://www.theguardian.com/books/2018/may/28/british-linguaphobia-has-deepened-since-brexit-vote-say-experts>

Une initiative intéressante, et qui montre la façon dont on peut valoriser cette richesse autant linguistique que culturelle, nous a frappés en Irlande. Il s'agit d'un speed-dating international en début d'année. Chaque élève doit enseigner et apprendre un mot, une expression dans toutes les langues représentées dans la salle. La remarque d'une élève montre tout l'intérêt de cet exercice. Sa langue maternelle est le farsi. Elle nous a confié à la fin de cette expérience : « c'est la première fois que je ne me suis pas sentie différente des autres. »

Il semble clair qu'il faut davantage valoriser cette richesse, le propre de toute classe à l'époque actuelle, pour ancrer tous les élèves dans les mêmes valeurs de citoyenneté.

De nombreuses études internationales tendent par ailleurs à démontrer que l'enfant bilingue ou multilingue développe des savoir-faire et des capacités cognitives particulières et obtient des résultats positifs dans les autres disciplines.

<https://www.actfl.org/advocacy/what-the-research-shows>

La présentation aux Assises de la maternelle de madame Ranka Bijeljic Babic, chercheuse au CNRS, a conforté l'idée que les enfants bilingues développent des capacités d'acquisition du lexique, de repérage des sons, de mémoire et d'adaptabilité qui constituent d'indéniables atouts pour eux.

<http://eduscol.education.fr/cid128263/les-assises-de-l-ecole-maternelle.html>

<http://lpp.parisdescartes.cnrs.fr/people/ranka-bijeljic-babic/>

La récente recommandation de la Commission européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, publiée le 25 mai 2018, rappelle les atouts que représente la maîtrise de plusieurs langues étrangères en termes d'insertion sociale et d'employabilité. Elle encourage les États membres à redoubler d'efforts pour développer les compétences multilingues des apprenants en intégrant l'apprentissage des langues (tant des langues étrangères que de la langue de scolarisation) dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN)

[content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN)

L'anglais, langue incontournable mais non unique

LA SITUATION EN EUROPE

Si les avis des scientifiques et des responsables européens convergent pour encourager les dirigeants des États membres à mettre en place des politiques favorables au plurilinguisme ou à conforter ceux qui le font déjà, un examen un peu plus précis montre que ces préconisations sont très inégalement appliquées à travers l'Europe.

La demande sociale s'exprime partout haut et fort en faveur de la langue de Shakespeare transformée pour les besoins de la mondialisation en *lingua franca*. « *J'ai d'abord appris la langue de Shakespeare à l'école, puis j'ai appris à parler anglais dans ma vie professionnelle* » a commenté avec humour un haut fonctionnaire entendu par cette mission. Ce constat explique la nécessité du tournant pris depuis une quinzaine d'années, celui d'une double évolution vers plus d'anglais d'une part mais d'un anglais particulier, dit, pour simplifier de communication, qui serait différent de la langue classiquement enseignée à l'école. Cette distinction n'a plus

vraiment lieu d'être aujourd'hui que l'enseignement a évolué vers un anglais dit communicationnel, qui est une langue pratique, utilisable dans des situations réelles pour échanger avec des locuteurs de cette langue.

La place de l'anglais dans le système scolaire au regard des autres langues, voire des autres disciplines, est devenue un sujet de débats d'autant plus compliqué, parfois douloureux, que la question des langues est fortement liée à celle de l'identité, individuelle et nationale.

On constate en tout cas que l'efficacité immédiate prend souvent le pas sur cet idéal rêvé de plurilinguisme, ce qui explique la très forte domination de l'anglais, illustrée par un certain nombre de données sur l'enseignement des langues étrangères en Europe :

- 97,3 % des élèves étudient l'anglais au collège et 85,2 % au lycée ;
- les langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont rarement étudiées et représentent moins de 2 % des apprenants européens ;
- l'anglais est obligatoire dans environ la moitié des pays européens. C'est la première langue obligatoire aux Pays-Bas, à Malte, en Italie, au Portugal et dans la majorité des Länder allemands ;
- l'étude de deux langues étrangères est une possibilité mais pas une obligation dans de nombreux pays. C'est le cas, par exemple, de l'Espagne, une grande partie de l'Allemagne, la Slovénie, la Suède, la Norvège ;
- seuls 34,5 % des étudiants de voie professionnelle étudient deux langues étrangères, soit 20 points de moins que les élèves dans les filières d'enseignement général.

EN FRANCE, LA PLACE DE L'ANGLAIS FAIT L'OBJET D'UN DEBAT PASSIONNÉ

En France, la question de la place de l'anglais dans le système éducatif s'est posée à plusieurs reprises.

Certains lecteurs de ce rapport se souviendront sans doute des foudres que s'était attirée la commission Thélot qui avait affirmé en 2004 la nécessité d'intégrer l'anglais dans le socle commun en reconnaissant par là son statut de langue de communication internationale.

http://www.langue-francaise.org/Articles_Dossiers/Evenements_Thelot_analyse_Rovea.php

Le débat prend donc souvent un caractère passionné dont cette mission a tenté de comprendre la raison.

LE POINT DE VUE D'ALEX TAYLOR

L'attitude à l'égard de l'anglais est, allons-y franchement, « the elephant in the room » ! L'une des raisons pour lesquelles les Français ont eu du mal à s'approprier avec passion les langues vivantes, et surtout l'anglais, tient au rôle que joue leur propre langue, qui diffère nettement de ce que l'on constate ailleurs. Il s'agit d'un obstacle très particulier à la France, responsable des nombreux bâtons que les Français se mettent eux-mêmes dans les roues lorsqu'ils se tournent vers d'autres langues.

Si l'on demande à de jeunes écoliers français les éléments constitutifs de leur identité, la langue française est toujours citée avec fierté quelque part en haut de la liste. À juste titre. Ceci contraste néanmoins avec des écoliers britanniques ou allemands pour lesquels leur langue nationale ne figure pas du tout. Le français a joué un rôle incontestable dans la constitution de la République et dans l'idée que chaque Français se fait de sa propre identité. Percevoir sa langue comme un rempart contre d'éventuels envahisseurs ne constitue pas en revanche l'attitude idéale dès lors qu'il s'agit de faire l'effort considérable d'apprendre celle des autres !

L'Irlande fournit un exemple intéressant à cet égard, car fortement contrasté. Le gaélique est source de fierté ancrée dans la conception que les Irlandais se font de leur propre identité. Grâce à une véritable volonté politique la langue connaît une reconnaissance spectaculaire, notamment avec la création d'un grand nombre de gaelscols, des écoles gaéliques. « La langue, c'est l'identité » nous a expliqué d'office, dès lors que nous sommes arrivés, la directrice de l'une d'entre elles. Les jeunes élèves y sont tous bilingues. Cela n'empêche pas le gouvernement irlandais d'avoir décidé d'ouvrir l'école aussi, à partir de 7 ans, à d'autres langues européennes.

<https://www.irishtimes.com/news/education/learning-languages-why-bilingual-kids-are-smarter-1.3433840>

Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, les jeunes apprenants français ont la plupart du temps manqué de modèles d'adultes parlant une autre langue. Le fait que le président de la République s'exprime au mois d'avril 2018, dans un anglais très performant, devant le Congrès américain, constitue un véritable exemple à suivre.

Les enfants ont besoin de modèles. Dans ce contexte, une initiative irlandaise sert d'exemple. Il s'agit des « Language Heroes », les héros des langues vivantes. Le ministère de l'Éducation a lancé la production d'une série de films de trois minutes vantant les mérites d'Irlandais qui parlent différentes langues dans leur vie de tous les jours. Il s'agit de personnages ayant un fort impact auprès des jeunes, comme le joueur de rugby Ian MacKinley.

Ce qui ressort de nos visites à l'étranger, ainsi que de certaines conversations avec des élèves, des professeurs et des parents en France, est la nécessité de dépassionner le débat autour de la place de l'anglais dans le cursus, ainsi que par rapport à d'autres langues. Le départ de la Grande-Bretagne de l'Union européenne pourrait aider,

paradoxalement, dans ce sens. L'anglais n'est nullement considéré, dans les pays où on l'apprend bien, comme une menace à l'identité nationale mais plutôt comme une lingua franca qui ouvre des portes et qui permet une communication internationale, voire comme un vecteur essentiel aidant au rayonnement de sa propre culture à l'international !

Les arbitrages rendus dans la cadre de la future réforme du baccalauréat contribuent à apaiser le débat en y apportant une réponse claire : l'anglais n'est pas une discipline à part entière et reste défini comme une langue vivante étrangère qui sera enseignée à la fois dans le socle commun et comme enseignement de spécialité, au même titre que plusieurs autres langues.

Elle occupe cependant une place particulière parmi les langues vivantes étrangères, place liée à son statut de langue d'échanges internationaux, qu'il est nécessaire d'assumer dans l'intérêt des élèves. À cet effet, cette mission formule deux recommandations rapidement opérationnelles :

Recommandation

Inscrire l'anglais comme langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves, en langue vivante 1 ou 2.

Il nous semble important de répondre à la demande des familles qui souhaitent légitimement que le système scolaire assure à leur enfant un niveau suffisant dans cette langue dont la maîtrise est un atout reconnu.

Faire de l'anglais une langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves aurait une portée essentiellement symbolique en reconnaissant à l'anglais son statut de langue indispensable dans la formation de tous, quels que soient leur origine sociale et leur niveau d'enseignement.

Cette mesure ne devrait pas induire une baisse de l'enseignement des autres langues puisque les statistiques montrent qu'actuellement la quasi-totalité des élèves français étudient l'anglais au cours de leur scolarité. Seuls 0,7 % ne suivaient aucun enseignement d'anglais à la rentrée 2017 (tous statuts LV1, LV2, LV3), soit 39 208 élèves pour un total de 5 601 252.

Elle ne serait pas pour autant dénuée d'efficacité, comme les études européennes l'ont récemment montré, puisque les pays où la langue anglaise est obligatoire améliorent leurs résultats.

Il serait cependant inutile, voire contre-productif, d'imposer la langue anglaise en LV1 ou unique.

L'enquête *Surveylang* sur les compétences linguistiques dont il a été question dans les pages précédentes met en effet en exergue que les performances des élèves sont meilleures dans la première langue étudiée, mais que la situation de l'anglais est

spécifique : « *même dans les systèmes étrangers où l'anglais est enseigné en tant que seconde langue étrangère, la performance en anglais a tendance à être plus élevée que dans l'autre langue testée* ». L'exposition à la langue anglaise par le biais d'Internet et d'autres médias, traditionnels et plus récents, explique ce résultat et il faut en tirer un meilleur parti que ce que nous faisons aujourd'hui.

Il serait même contre-productif de donner toute la place à l'anglais puisque une étude publiée en Sarre montre aussi que le fait de commencer par l'apprentissage d'une langue plus éloignée de la langue française prédispose l'élève à aborder ensuite l'anglais avec plus de facilité.

L'observation, à l'occasion de cette mission, de politiques mises en œuvre dans d'autres pays, permet par ailleurs de constater que la politique du tout anglais a parfois des conséquences non souhaitables.

À ce titre, l'exemple des Pays-Bas est très instructif. Les performances des élèves en anglais et en allemand, les deux langues les plus étudiées dans le pays, sont parmi les meilleures en Europe. La première raison invoquée par les responsables et les enseignants rencontrés à l'occasion de cette mission est l'exposition des élèves à la langue anglaise. Ce terme recouvre une réalité bien plus large que le seul visionnement de films non sous-titrés à la télévision ou sur Internet. C'est en effet dans tous les aspects de la vie quotidienne et professionnelle que les Néerlandais sont exposés à l'anglais. Alison Edwards, linguiste à l'université de Leiden, a pu dire que l'anglais n'est plus une langue étrangère aux Pays-Bas, dans la mesure où elle est présente « *dans la rue, chez votre coiffeur ou dans votre taxi* ».

<https://www.dutchnews.nl/features/2018/01/english-is-no-longer-a-foreign-language-in-the-netherlands-but-it-has-a-unique-character-here/>

Les études supérieures se déroulent majoritairement en anglais dans les universités du pays. Cette imprégnation est telle qu'elle soulève depuis quelque temps des craintes d'universitaires sur le recul du néerlandais constaté chez les élèves et surtout les étudiants, crainte d'autant plus sensible que la population est de plus en plus diverse et plurilingue. La presse s'en fait l'écho et un rapport récent, *Languages for the Netherlands*, alerte sur la nécessité de revenir à une politique des langues beaucoup plus diversifiée pour faire face aux besoins de la population. Les responsables éducatifs rencontrés par la mission ont confirmé qu'une réforme se prépare pour aller dans ce sens.

The Netherlands should look beyond English, because a multilingual population that is familiar with other cultures is ready to face the challenges of the modern world and because close contacts with other language regions can help drive innovation.

<https://francais.rt.com/international/51266-linguicide-preeminence-anglais-dans-universites-neerlandaises>

https://knaw.nl/en/advisory-work/published-advisory-reports/foresight-study-on-languages-in-the-netherlands-languages-for-the-netherlands?set_language=en

Recommandation

Augmenter le niveau attendu des élèves en anglais oral à la fin des cycles 3 et 4.

Donner la priorité aux activités orales en anglais serait une façon de prendre acte de sa place particulière et de la nécessité d'atteindre, dès la fin du collège, un niveau de maîtrise suffisant pour comprendre une langue authentique et échanger avec un locuteur natif dans une situation ne présentant pas un caractère spécialisé.

La priorité serait donnée aux activités langagières orales de compréhension et d'expression, sans pour autant nier l'importance de l'écrit et surtout la nécessité d'apprentissages intégrés de toutes les composantes de la compétence de communication.

Une telle mesure aurait l'avantage de clarifier les objectifs assignés aux enseignants en prenant en compte la réalité des besoins de compétences à l'oral, sans entraîner, toutefois, de modifications profondes des programmes actuels de l'enseignement obligatoire.

Pour être réalisable sans augmenter le nombre d'heures d'enseignement d'anglais au détriment des autres langues enseignées, cette proposition nécessite que l'exposition des élèves à la langue anglaise soit renforcée et organisée dans le cadre scolaire, dans l'établissement et en dehors de l'établissement.

Cette recommandation ne peut donc pas être retenue isolément des autres propositions de ce rapport concernant l'exposition renforcée à la langue.

ÉVOLUTION PROPOSÉE DES NIVEAUX ATTENDUS EN FIN DE CYCLES 3 ET 4

Les niveaux attendus dans les programmes actuels sont les mêmes dans toutes les langues et n'établissent pas de priorité entre l'oral et l'écrit.

Cette mission propose de fixer un niveau attendu plus élevé dans les activités orales en anglais dans les premiers cycles d'apprentissage, à l'école et au collège, de façon à adapter l'enseignement aux besoins de formation pratique et opérationnelle des élèves.

La progression proposée, qui ne concernerait que l'anglais, est la suivante :

- **niveau A1 du CECRL dans cinq et A2 dans au moins deux activités orales de compréhension et d'expression en fin de cycle 3 ;**
- **anglais LV1 : A2 dans les deux compétences écrites (compréhension et production) et B1 dans les trois activités orales de compréhension de production et d'interaction en fin de cycle 4 ;**
- **anglais LV2 : A2 dans deux activités langagières orales.**

ÉCOUTER LES ENSEIGNANTS, RENFORCER LEURS COMPÉTENCES, ACCOMPAGNER AU PLUS PRÈS LES ÉQUIPES

Le regard des enseignants sur leur métier

Cette mission a eu l'occasion de rencontrer de nombreux enseignants du premier et du second degrés, directement et par l'intermédiaire de leurs représentants syndicaux et des associations de professeurs de langues vivantes. Leurs analyses, remarques et propositions sont souvent venues corroborer les conclusions des études de la Depp et de l'enquête internationale de l'OCDE, Talis, de 2013.

<http://www.oecd.org/fr/france/TALIS-2013-France-fr.pdf>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2008/84/5/ni0803_21845.pdf

La France comptait 56 892 enseignants de langues vivantes étrangères en 2016, dont 81 % sont des femmes et dont l'âge moyen est de 43 ans.

Interrogés sur ce qui les a poussés à choisir l'enseignement, un sur deux cite en première motivation l'amour de la matière qu'ils enseignent et sept professeurs sur dix ont choisi leurs études supérieures dans le but d'être enseignant. Ils déclarent avoir deux sources de satisfaction d'égale valeur : l'enseignement de leur discipline et le contact avec leurs élèves.

Les enseignants de langues se sont cependant toujours sentis davantage concernés que leurs collègues par le malaise enseignant, celui-ci s'organisant autour des mêmes thèmes : les difficultés concrètes du métier peu prises en compte, la dégradation de l'image de l'enseignant dans la société, le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves.

Les mesures qui leur sembleraient à même d'atténuer leur malaise sont des formations plus fréquentes pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, accompagnées d'un travail en équipe plus important avec leurs collègues de la même discipline ; ils expriment aussi le besoin d'être soutenus dans leur métier par les chefs d'établissements et les parents.

Trois pistes de progrès peuvent être inspirées par les résultats de l'enquête internationale Talis :

- les enseignants français de collège sont ceux qui «se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie ou des pratiques de classe pour la ou les matières qu'ils enseignent ». Seuls six enseignants sur dix déclarent être bien ou très bien préparés dans ces domaines alors qu'ils sont neuf sur dix dans ce cas en moyenne en Europe ;

- ils sont moins nombreux qu'ailleurs à déclarer participer à des actions de formation continue : 76 % contre 88 % dans les autres pays ;
- il existe des différences importantes entre les pays en ce qui concerne les sources des commentaires faits aux enseignants sur l'exercice de leur métier. En France, 70 % des enseignants déclarent que ces commentaires proviennent des inspecteurs. Cette proportion est largement supérieure à la moyenne de 29 % observée dans les autres pays où les chefs d'établissement sont les principaux interlocuteurs directs des enseignants.

Les attentes exprimées par la profession ont inspiré à cette mission quelques-unes des recommandations qui suivent.

Mieux préparer les enseignants à l'entrée dans le métier : les concours et la formation initiale

PREMIER ET SECOND DEGRÉS

Recommandation

Intégrer dans le parcours de formation des enseignants du premier degré et de disciplines dites non linguistiques une période de mobilité dans le pays de la langue étudiée.

Pour les spécialistes de langues étrangères, encourager et faciliter un temps d'immersion dans le pays de la langue étudiée d'au moins un semestre, idéalement d'une année.

Les réflexions actuelles sur l'évolution des concours de recrutement des enseignants devront intégrer la possibilité d'une période d'immersion dans le pays dont la langue sera enseignée, au bénéfice des professeurs des écoles, des enseignants du second degré de langues et des disciplines dites non linguistiques. Pour les spécialistes, futurs enseignants du second degré, un séjour dans le pays dont on se destine à enseigner la langue est impératif, idéalement pour une année scolaire et au moins pour un semestre.

Cette période de mobilité devrait être facilitée avant les concours, ce qui permettrait de consolider les compétences des professeurs des écoles et d'améliorer le taux de recrutement aux Capes. Dans plusieurs langues, et certainement en anglais, une des causes premières de l'échec des candidats au concours est leur niveau insuffisant en langue. À titre d'exemple, en anglais, la totalité des postes ouverts au concours ne sont pas pourvus depuis plusieurs sessions et seuls 947 postes sur 1190 l'ont été à

la session 2017 du Capes externe. Le rapport du jury alerte sur la dégradation du niveau en langue des candidats, particulièrement alarmante cette année-là.

« Le jury a noté par ailleurs une multiplication par six par rapport à l'année 2016 du nombre de candidats dont le niveau d'anglais oral est défaillant, donnée qui a nécessairement pesé dans les résultats d'admission. »

La temporalité actuelle des concours de recrutement des enseignants rend très difficile une période de mobilité suffisante pour consolider un niveau de langue C1 ou C2, que doit atteindre un futur enseignant. Le concours en fin de master 1 et l'année de master 2 consacrée au stage et au mémoire laissent peu de temps pour partir. Les reports de stage sont autorisés mais le manque d'enseignants en langue, notamment en anglais, ne les favorise pas.

PREMIER DEGRÉ

Recommandation

Évaluer les compétences des professeurs des écoles en langue au concours de recrutement, en anglais, allemand et espagnol et italien.

La situation actuelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères n'est pas satisfaisante dans la mesure où la formation initiale des professeurs des écoles ne les arme pas efficacement pour assurer cet enseignement pourtant obligatoire dès le CP.

Le concours de recrutement des professeurs des écoles ne comporte pas, en effet, dans son format actuel, d'épreuve de langue vivante étrangère.

Un bref historique de l'épreuve de langue vivante dans le concours met rapidement en évidence une forme d'hésitation de l'institution sur le niveau d'exigence pertinent en langues étrangères, visible à travers les changements nombreux et rapprochés sur une période s'étalant de 1990 à 2013. Sans entrer dans le détail de toutes les modifications apportées à chaque étape, il est intéressant de garder en mémoire quelques repères sur ces quinze dernières années :

- en 2006, la loi d'orientation pour l'avenir de l'École, dite loi Fillon, introduit une épreuve obligatoire de langue vivante étrangère orale au concours. Le niveau B2 est attendu. Six langues sont proposées au choix des candidats : allemand, anglais, arabe, italien, espagnol, italien et portugais ;
- en 2009, la réforme dite de masterisation supprime l'épreuve, remplacée par l'obligation de produire une attestation de niveau B2 au moment de la nomination comme stagiaire. Cette obligation, introduite à la session 2011 du concours, est d'abord reportée à la session 2012, puis assouplie par la

possibilité accordée de produire cette attestation au moment de la titularisation ;

- en 2013, les lauréats des sessions de 2012 et 2013 sont titularisés nonobstant l'attestation, les professeurs des écoles obtenant un délai de trois ans pour suivre une formation en langues ;
- la même année, les modalités du concours sont modifiées et l'épreuve de langues supprimée à compter de la session 2014 ; l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, prévoit dans son article 8 que « *la formation intègre un enseignement visant la maîtrise d'au moins une langue étrangère en référence au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Cet enseignement est sanctionné par l'attribution de crédits. Ces crédits ne peuvent être obtenus par compensation. Cette formation peut également intégrer, dans le cadre de programmes d'échanges, la mobilité internationale, en particulier pour la préparation au professorat de langues étrangères* ».

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=&categorieLien=id>

La situation présente est donc très paradoxale puisque les compétences des futurs enseignants ne sont pas vérifiées dans une discipline qui fait pourtant partie des enseignements obligatoires.

La formation initiale prévue en master 1 et en master 2 varie selon les Espe mais la plupart intègrent dans les maquettes entre vingt et quarante heures chaque année en langue et en didactique, ce qui ne peut bien sûr pas suffire aux professeurs qui n'ont pas une solide base de départ.

La mission est donc convaincue qu'il est nécessaire de réintroduire une vérification de la compétence en langue étrangère à l'entrée dans le métier, par le biais d'une épreuve orale au concours, condition nécessaire d'un renforcement sérieux d'une formation initiale solide en amont.

Trois scénarii sont envisageables, parmi lesquels un choix pourra être effectué :

- une épreuve obligatoire d'anglais à l'oral ajoutée aux épreuves actuelles ;
- une épreuve orale par tirage au sort entre langue et EPS lors de la deuxième épreuve d'admission, ce qui garantirait la préparation en amont par les candidats ;
- une vérification du niveau de langue par le biais d'une certification externe de moins de trois ans produite pas le candidat.

Le choix serait limité aux quatre langues les plus enseignées actuellement au primaire : anglais, allemand, espagnol et italien, choix en cohérence avec les quatre langues de spécialité du futur baccalauréat à partir de 2021.

Le niveau attendu serait fixé à B2 au moins, de façon à garantir une bonne, voire très bonne, maîtrise de la langue étrangère.

L'efficacité de cette disposition serait renforcée par des procédures d'affectation améliorées qui mettraient en cohérence les besoins des écoles et les compétences des professeurs en langues.

Recommandation

Mettre en place un plan de montée en charge des compétences des professeurs des écoles sur cinq années, en développant notamment le recours aux locuteurs natifs formés à la pédagogie.

Cette mission est cependant consciente de la nécessité de prévoir un temps de préparation à l'introduction de cette épreuve au concours afin de ne pas réduire le vivier de professeurs des écoles.

C'est pourquoi nous proposons un plan de montée en charge progressive des compétences des professeurs des écoles dans les cinq années à venir. Ce plan comprendrait un certain nombre de mesures destinées à venir en soutien des écoles :

- Un référentiel de compétences, le développement de la formation continue en langues étrangères donnant la priorité à l'utilisation d'outils numériques (baladodiffusion, visio-conférences, échanges via des logiciels de communication à distance) ;
- le recours à des intervenants extérieurs, y compris à des certifiés du secondaire dans le cadre de services partagés ;
- l'apport de ressources pédagogiques incluant des repères de progression plus précis ;
- le recours aux locuteurs natifs, et tout particulièrement aux assistants de langues, levier d'action sur lequel cette mission souhaite insister.

Le programme d'échange des assistants de langue vivante, financé par le ministère de l'Éducation nationale, concerne actuellement près de 4 500 assistants originaires de 60 pays qui participent en France à l'enseignement de leur langue et de leur culture auprès des élèves des écoles, collèges et lycées. Dans les premier et second degrés, les contrats d'assistants de langue sont de sept mois pour la langue anglaise notamment. 15 langues sont concernées.

Le rôle des assistants de langue vivante étrangère est d'aider le professeur de langues vivantes à développer l'appétence pour la langue pratiquée en classe, à

motiver les élèves, à les faire progresser dans leur acquisition. En complémentarité avec le professeur, il privilégie les activités orales en lien avec les programmes d'enseignement.

Il est souvent, pour les élèves, le premier contact avec un natif, celui qui incarne la culture et la langue enseignée. Il est, pour les professeurs de langue vivante, les enseignants du premier degré et, plus largement, pour l'ensemble des personnels d'une école ou d'un établissement, celui qui va établir des ponts entre les deux pays, nouer et développer des relations interculturelles, représenter un pays.

En France, les assistants de langue vivante étrangère sont affectés dans les écoles, collèges, lycées généraux et technologiques, et lycées professionnels de l'enseignement public pour un contrat de 12 heures hebdomadaires. Ils peuvent être affectés dans trois établissements maximum, géographiquement proches, afin de leur donner des conditions de travail optimales et de faciliter les liens avec les différentes équipes pédagogiques.

L'assistant peut être l'interlocuteur privilégié d'enseignants du premier degré en leur permettant une pratique accrue de la langue, en échangeant et préparant des activités autour de faits culturels. Il peut aussi faciliter la liaison entre l'école et le collège, le collège et le lycée, apporter des connaissances, participer à des projets, etc.

Force est cependant de constater une nette diminution de l'attractivité du programme depuis quelques années auprès des assistants de langue anglaise, qui représentent plus de la moitié des effectifs totaux. La proportion d'assistants britanniques affectés dans les établissements scolaires français a baissé de manière notable (seulement 634 postes pourvus en 2017 sur 900 offerts) et un tiers des postes reste actuellement vacant.

Il conviendra donc d'avoir recours à des solutions innovantes pour pallier cette baisse.

Pour ce faire l'on pourra s'inspirer d'initiatives mises en place dans certaines académies qui s'appuient sur des locuteurs natifs présents sur le territoire français.

On pourra également soutenir des initiatives originales comme celle proposée par les *Franco-British Young Leaders*, menée par un groupe de jeunes entrepreneurs binationaux qui se proposent de faire intervenir dans les classes du primaire des natifs. Ils viendraient parler de leur expérience aux enfants et leur prestation serait encadrée par l'enseignant pendant une durée de deux heures par semaine.

Ils proposent une expérimentation dans les zones où les anglophones sont les plus nombreux, comme à Paris ou en Dordogne.

SECOND DEGRÉ

Recommandation

Valoriser les compétences en langue au concours du second degré dans les disciplines dites non linguistiques par une épreuve optionnelle au Capes.

L'exposition la plus fréquente possible à la langue est un facteur très favorable au développement de la compétence des élèves. Ce constat est désormais largement étayé par les observations de classe et un rapport récent de l'inspection générale en a montré tout l'intérêt. Il conduit à encourager les enseignements d'autres disciplines en langue étrangère. Les textes le permettent à hauteur de 50 % de l'horaire total de la discipline concernée.

Les professeurs du secondaire sont nombreux à manifester leur intérêt et ont la possibilité de passer une certification complémentaire qui reconnaît leurs compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques et leur donne l'autorisation d'enseigner leur discipline dans la langue concernée.

Cette certification a été essentiellement utilisée dans le cadre des sections européennes en lycée. Au collège, les enseignements en langue étrangère sont autorisés depuis les aménagements apportés à la réforme en 2017. Il devient nécessaire de mettre en place un mécanisme permettant de reconnaître la compétence des enseignants intéressés.

Cette mission recommande donc la création d'une épreuve de langue vivante optionnelle au Capes de disciplines autres que les langues vivantes.

Il s'agirait d'une épreuve facultative, choisie par le candidat en option.

Elle ne doit pas conditionner l'admission dans la discipline de spécialité.

Elle permettrait au futur professeur de se voir délivrer une certification pour enseigner sa discipline en langue étrangère comme l'autorisent les textes, en collège et en lycée.

Elle assurerait la constitution d'un vivier d'enseignants en disciplines dites non linguistiques (DNL) et résoudrait les difficultés actuelles autour des modalités sur la certification complémentaire qui n'existerait plus que pour les enseignants qui n'auraient pas validé cette option au Capes (et donc en formation initiale) et qui auraient acquis des compétences en langue vivante ensuite, au cours de leur parcours.

PREMIER DEGRÉ

Recommandation

Mieux guider les enseignants du premier degré en leur indiquant ce qui est attendu des élèves, avec des repères de progression annuels.

Construire la continuité école-collège dans le cadre de l'école du socle, faire travailler ensemble les enseignants du premier degré et du collège.

Les professeurs des écoles se trouvent en grande, parfois très grande, difficulté, pour satisfaire l'obligation qui est la leur d'enseigner une langue vivante étrangère devenue obligatoire dès le CP en 2016. Un très faible pourcentage d'entre eux, de 10 à 15 % seulement, ont un parcours en langues vivantes. Ils sont nombreux à ne pas se sentir en confiance pour assurer cet enseignement dont ils disent souvent eux-mêmes ne pas maîtriser des bases suffisantes.

Les langues ne font pas partie des fondamentaux et sont peu abordées dans les 18h de formation obligatoire annuelles : leurs pratiques sont donc relativement peu évaluées par les inspecteurs du premier degré qui observent peu les cours de langue lors de leur passage.

Une conséquence immédiatement observable de cette situation est la difficulté à fluidifier le passage du primaire au collège en langues vivantes. Les enseignants de collège observent une grande hétérogénéité du niveau des élèves arrivant en sixième et ont du mal à en évaluer et à prendre en compte leurs acquis. Les élèves reprennent donc souvent les apprentissages au tout début, ce qui peut nuire à l'intérêt qu'ils portent à la discipline.

La bonne volonté et la loyauté des professeurs des écoles n'est nullement en cause et cette mission salue leur engagement. Ils s'efforcent de répondre aux demandes de l'institution en trouvant des solutions pour compenser ces difficultés. Les inspecteurs du premier degré en charge des langues sont de précieux points de repère et des conseillers indispensables.

Leur demande récurrente est de disposer d'un guidage plus précis, d'une ossature qui leur permette de construire, en équipe, un parcours linguistique pour les élèves.

Pour clarifier les attendus et les repères de progressivité, un groupe d'experts piloté par la Dgescop pourrait se voir confier la tâche de construire des parcours linguistiques guidés, une progression clairement repérée en complétant et surtout en réorganisant la présentation des nombreuses ressources pédagogiques existantes sur le site national Éduscol.

Construire la continuité école-collège dans le cadre de l'école du socle est une condition incontournable de la construction d'un parcours réussi en langues vivantes pour les élèves.

Faire de l'école du socle une réalité doit devenir une priorité. Une réflexion doit être menée sur la construction de parcours des élèves, la mise en cohérence de ces parcours dans une école et au sein d'un même réseau.

SECOND DEGRÉ

Recommandation

Prendre en considération la demande des enseignants de plafonner les effectifs à 20 élèves en terminale.

C'est une demande très souvent exprimée par les enseignants de langue du second degré entendus par cette mission et sur laquelle elle s'est précisément penchée pour distinguer réalité et représentation. L'autre concerne les horaires, qui sera traitée plus loin dans ce rapport.

LES EFFECTIFS

La réalité des chiffres est assez difficile à établir, le contraste étant assez frappant entre les données officielles et le ressenti des enseignants qui sont unanimes à demander des groupes plus légers de manière à favoriser la prise parole en classe.

Une note d'information de la Depp de 2008 donne des indications chiffrées :

- les enseignants en langues font face au même nombre d'élèves en moyenne pendant une heure que les autres professeurs, soit 21,1 élèves ;
- cette apparente égalité cache des disparités très importantes selon les niveaux d'enseignement et les langues. Les groupes de professeurs d'allemand et des professeurs des langues moins enseignées sont ceux qui présentent le plus de disparités par rapport aux collègues des autres disciplines : 17,3 élèves en moyenne pour les professeurs d'allemand et 17,2 pour les autres langues, contre 21,1 en moyenne pour les autres disciplines, soit presque 20 % d'écart. En anglais et en espagnol, les écarts sont très faibles par rapport aux autres disciplines. Les professeurs d'italien se situent entre le groupe de professeurs d'anglais et d'espagnol, chez qui les contrastes sont faibles, et les professeurs d'allemand et des autres langues où les disparités sont plus importantes. Ils voient deux élèves en moins en moyenne par classe ;
- à l'inverse, les professeurs de langues voient en moyenne 109 élèves par semaine alors que la moyenne toutes disciplines confondues est de 89. Les

disparités là aussi sont à signaler, ce nombre pouvant varier de 71 pour les langues les moins enseignées à 131 pour les professeurs d'espagnol.

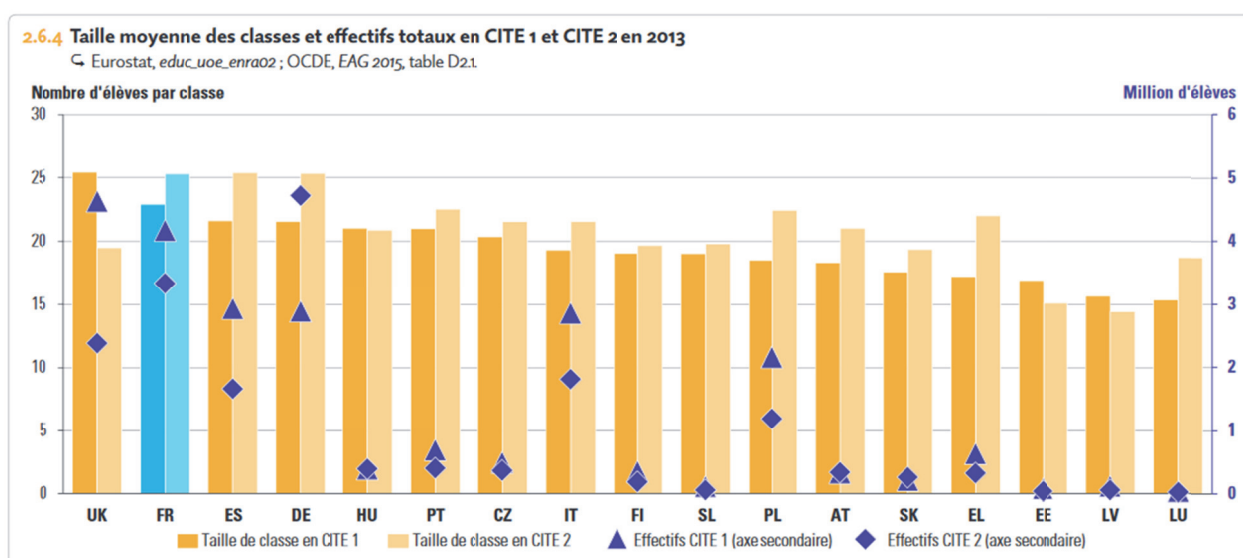
<http://www.education.gouv.fr/cid20740/les-professeurs-de-langues-vivantes-la-passion-des-langues-au-service-des-eleves.html>

À la rentrée 2017, voici la taille moyenne des groupes d'élève selon les données du ministère français de l'Éducation nationale :

	Formations en collège hors Segpa	Formations en LEGT
Toutes langues vivantes	23,2	22,5
Ensemble anglais, allemand, espagnol	23,3	22,9
Anglais	24,2	23,8
Allemand	19,2	20,2
Espagnol	23,1	22,6
Autres langues	19,0	17,9
LV1	24,1	23,7
LV2	21,8	21,8
LV3	Non significatif	17,9

Le tableau ci-dessous compare la taille des classes en Europe au niveau CITE 1 et CITE 2, qui correspondent au premier degré et au collège en France.

Ces données ne concernent pas spécifiquement les groupes de langues mais établissent néanmoins que les effectifs en France sont parmi les plus élevés d'Europe. Ce tableau permet également de constater que l'Estonie a des groupes classes de 15 à 16 élèves, y compris en langues, comme cela a été confirmé à cette mission. Les responsables avec qui nous avons échangé ont confirmé que c'est un des facteurs identifiés des très bons résultats scolaires de ce pays.



http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/94/4/depp-EEC-2016_660944.pdf

En France, deux textes ont, par le passé, répondu, au moins partiellement, à cette demande forte des enseignants. La circulaire de rentrée de 2005 prévoyait le dédoublement des heures de langue vivante étrangère 1 en terminale dans les séries générales.

La circulaire du 31 mai 2006 consacrée à la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères prévoyait dans son article 3 l'allègement des effectifs de langue en terminale des trois séries.

« Le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière en langue que chaque groupe n'excède pas une vingtaine d'élèves. L'allègement des effectifs sera mis à profit pour augmenter le temps de parole de chaque élève et développer ses compétences en communication orale. »

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Cette circulaire n'ayant pas été abrogée, il apparaît à cette mission important d'en rappeler l'existence et d'en encourager vivement l'application généralisée.

Recommandation

Mettre à profit les nouveaux programmes de lycée pour préciser les objectifs et les contenus des enseignements. Adapter les contenus linguistiques et culturels aux trois parcours différenciés en langues : les enseignements communs, les enseignements de spécialité et les parcours internationaux.

Une opportunité unique est ouverte par la future organisation du lycée de proposer aux élèves trois parcours différents en langues vivantes, en fonction de leurs besoins, de leur appétence, et de leur projet d'études supérieures, sans pour autant constituer une pré-orientation précoce : les enseignements communs, les parcours renforcés en sections européennes, binationales et internationales, l'enseignement de spécialité.

Les attendus, les contenus et les méthodes proposés seront modulés en fonction des objectifs fixés à chaque type d'enseignement :

- l'enseignement commun qui doit construire chez tous les élèves des compétences de communication, une connaissance élémentaire du ou des pays dont ils apprennent la langue et une ouverture au monde qui fait partie de la formation générale de l'élève ;
- la spécialité qui doit préparer à un parcours dans l'enseignement supérieur où la langue vivante est majeure : LLCE, CPGE littéraire, LEA ;
- les parcours type Selo, sections binationales et sections internationales qui s'inscrivent dans une démarche de renforcement linguistique ou de valorisation d'une langue maternelle.

On veillera également à les expliciter très clairement pour les familles et les élèves, en évitant tout langage trop spécialisé uniquement compréhensible des spécialistes.

LE TRONC COMMUN

La réforme du lycée permet de repréciser l'esprit et la lettre de la démarche actionnelle et d'en corriger certaines dérives. Les nouveaux programmes prendront en compte un certain nombre de difficultés relevées depuis 2015 par l'IGEN. Il est important qu'ils redonnent une place prioritaire à la formation de l'élève, à l'enseignement de la langue pour elle-même et à l'acquisition de la connaissance de l'aire linguistique étudiée. La contribution de la langue à la formation du citoyen, fortement encouragée par le Conseil de l'Europe, est un objectif important mais non premier.

L'objectif essentiel au lycée est de conforter la compétence orale des élèves en seconde et de les amener à acquérir et consolider, en cycle terminal, leur compétence à l'écrit.

Les programmes seront conçus selon deux principes qui doivent s'équilibrer : l'aide aux enseignants et le respect de leur liberté pédagogique.

L'adossement au cadre européen sera conforté et mentionnera avec grande prudence les évolutions proposées par le volume complémentaire publié en 2018, concernant notamment la médiation : celle-ci sera inscrite comme un possible dont les professeurs pourront s'emparer progressivement en s'appropriant la notion pour la transcrire de façon opérationnelle.

Le volume d'enseignement et les modalités d'évaluation ne devant pas connaître de modifications majeures, les niveaux attendus ne devraient pas non plus devoir être aménagés.

Il est nécessaire de préserver la dynamique initiée en 2006 qui a fait naître une culture commune et des habitudes de travail en équipe dans les académies et dans les établissements.

C'est pour cette raison que les programmes continuent d'être conçus en interlangues (langues vivantes étrangères et régionales) car il s'agit d'une même didactique (adossement au CECRL, pédagogie actionnelle).

Il semble cependant important de décliner plus en détail dans chaque langue des contenus linguistiques et culturels spécifiques. Cette déclinaison peut être faite à partir des ressources nombreuses et très riches qui ont été mises à disposition des professeurs sur les sites nationaux ou académiques qui concernent aussi bien le premier degré que le second degré. Celles-ci seront actualisées et revues au regard des nouvelles orientations adoptées.

L'objectif premier est d'aider les enseignants, par un langage clair, une rédaction plus directement indicative, des repères de progressivité explicites, des conseils concrets pour construire leur enseignement et leurs modes d'évaluation, ainsi que des

exemples de mise en œuvre. Les aider consiste également à ne pas alourdir inutilement les textes règlementaires. Il s'agira donc d'articuler les programmes et les ressources en ligne, en incitant les enseignants à consulter et mettre à profit les ressources pédagogiques qui sont à leur disposition.

Respecter leur liberté pédagogique implique des programmes souples qui puissent s'adapter au contexte d'enseignement et à la diversité des besoins des élèves. Ni trop généraux, ni trop détaillés, ils pourront proposer pour chaque notion des objets d'étude parmi lesquels les enseignants pourront effectuer des choix adaptés à leur contexte.

Les notions resteront communes à toutes les langues et les contenus seront diversifiés de manière à permettre d'aborder, voire d'approfondir, tous les domaines de connaissance des aires linguistiques étudiées : sciences et techniques, histoire et civilisation, arts visuels et plastiques, littérature et musique.

La réforme pourra être l'occasion de rendre plus opérationnel le programme actuel de manière à ce que les enseignants puissent mieux s'en saisir, et notamment mieux préciser les étapes de la progression linguistique et culturelle, afin d'éviter une forme de piétinement observable dans les classes.

Ces nouveaux programmes seront élaborés en cohérence avec l'ensemble de ceux qui précèdent dans le curriculum de l'élève en termes d'objectifs, de contenus, de méthodes, de terminologie, pour une plus grande lisibilité et une meilleure prise en compte des progressions.

LES ENSEIGNEMENTS DE SPECIALITÉ

Aujourd'hui, un programme de littérature étrangère en langue étrangère existe pour le cycle terminal mais pour un enseignement de 2h en première et de 1h30 en terminale et avec un niveau attendu de langue vivante 1 ou 2 (B2 ou B1).

Il convient de revoir le niveau attendu avec 4h et 6h de spécialisation, de penser cet enseignement par rapport aux profils et aux parcours attendus des élèves (CPGE, filières universitaires LLCE, LEA) en proposant un enseignement de langue approfondi ancré dans la littérature et la civilisation de l'aire concernée.

Les thématiques abordées peuvent être différentes dans les spécialités. Un cadre commun à toutes les langues précisera les objectifs, méthodes, approches partagés.

Seront attendues des connaissances littéraires : histoire littéraire, genres, mouvements, etc., mais aussi des compétences d'analyse, d'interprétation et d'écriture. La lecture d'œuvres complètes sera nécessaire.

La littérature devra être associée aux grands courants artistiques contemporains des œuvres et aux grandes questions qui ont traversé l'histoire du (ou des) pays concerné(s), de manière à être compris en profondeur et contextualisée.

La réflexion sur le fonctionnement de la langue devra être approfondie en lien avec les contenus étudiés, de même que seront encouragés les exercices de traduction, de compte rendu et d'explication de texte encourageant le passage d'une langue à l'autre.

Un programme limitatif peut, en outre, être prévu pour deux ans comme dans les sections internationales et binationales.

La déclinaison par langues a pour objectif d'aider les enseignants en les guidant dans leur choix de pistes pédagogiques, de rendre plus explicites les liens avec l'aire linguistique étudiée dans toute sa diversité.

LES PARCOURS RENFORCÉS : SECTIONS EUROPÉENNES ET DE LANGUES ORIENTALES, SECTIONS BINATIONALES, SECTIONS INTERNATIONALES.

Il est très utile de maintenir, voire de développer, ces parcours qui permettent à des élèves d'horizons très divers d'atteindre un très bon niveau de langue et d'interculturalité. Leur contribution à l'attractivité de la France est reconnue et il est important de veiller à ce qu'ils soient un vecteur de progrès pour le plus grand nombre possibles d'élèves français.

Pour les Selo, l'évaluation et l'enseignement paraissent aujourd'hui satisfaisants. Pour les autres sections, un accord avec les pays partenaires doit être trouvé. Les programmes de sections binationales et internationales sont en principe écrits conjointement par le ministère français et les autorités des pays partenaires.

Les sections internationales qui ont actuellement une coloration exclusivement littéraire, gagneraient à s'ouvrir aussi à des disciplines scientifiques et à un renforcement des horaires en langues. Les élèves concernés, à la diversité desquels il faut veiller, auraient ainsi accès à un enseignement proche de la parité horaire, avec la possibilité de choisir deux disciplines en langue vivante au lieu d'une seule dans les dispositions présentes.

Dans tous les cas, il serait bon de faire apparaître clairement la participation de l'enseignement des langues vivantes à la formation générale, intellectuelle et personnelle de l'élève. De manière générale d'ailleurs, la réécriture des programmes pourrait expliciter cet aspect de manière à promouvoir et faire reconnaître la valeur de la formation à la française au niveau international.

L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE EN LANGUE VIVANTE

Les textes indiquent qu'une partie de l'épreuve orale terminale sera réalisée en LVA dans la voie technologique. Il conviendra donc de voir comment les programmes intègrent la préparation à cet exercice, dans le cadre des programmes de LVA ou

bien dans celui des spécialités qui feront l'objet du projet présenté au grand oral. Une partie du programme de spécialité devra sans doute être pensée pour être enseignée en langue étrangère. Il conviendra de voir également si cette partie de l'enseignement sera dispensée en co-enseignement comme l'actuel ETLV en général ou si d'autres modèles peuvent être envisagés, de certifications réciproques par exemple : certification en LVA pour l'enseignant de spécialité, ou certification dans la discipline de spécialité pour l'enseignant de LVA. Dans tous les cas, il faudra veiller à la qualité de cet enseignement. Une sorte de référentiel de cette partie de l'oral devra être proposée et pour ce faire, le référentiel de l'ETLV actuel doit pouvoir servir de base. Les propositions qui seront faites pourront avoir vocation à servir de modèle pour une intégration plus importante de l'enseignement en langue vivante (EMILE) au lycée puisque celui-ci semble destiné à être élargi et à monter en puissance.

Recommandation

Réhabiliter l'enseignement de la langue : ne plus avoir peur de la grammaire !

Il faut dissiper, une bonne fois pour toutes, le flou autour de la grammaire. D'abord en ce qui concerne son rôle de manière générale dans l'apprentissage des langues, puis, de façon corollaire, sa place dans le programme. Il s'agit là de l'une des principales réclamations des éditeurs de manuels de langues qui nous ont exprimé leur confusion quant à la place qu'ils doivent lui accorder.

La grammaire fait peur. Il nous semble néanmoins que la polémique autour de la notion de grammaire est un faux débat. Nous avons souvent entendu, de la part des parents ainsi que des apprenants eux-mêmes, des phrases du type : « *Je veux bien apprendre l'anglais, mais pas la grammaire* », « *Je ne veux pas que mes enfants apprennent la grammaire, je veux qu'ils parlent la langue.* »

Il s'agit d'une mauvaise compréhension de ce qu'est la grammaire. Impossible de faire le moindre énoncé dans une langue sans en faire. « *I am* » comporte, qu'on le veuille ou non, un pronom puis un verbe et par conséquent nécessite d'avoir maîtrisé la relation de l'un vis-à-vis de l'autre.

Le flou autour de la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues rejoint le souci exprimé par de nombreux enseignants, ainsi que par des élèves eux-mêmes. À force d'avoir (fort heureusement) insisté sur l'expression orale dans les cours de langues, on a trop oublié de consolider, à la fin de chaque cours, ce que l'on a appris de façon structurée et par écrit.

Des cours que nous avons observés aux Pays-Bas semblent proposer un bon compromis pour résoudre ce problème. Après 35 minutes consacrées à de la production orale avec travail en groupe, les 10 dernières minutes de chaque cours sont systématiquement consacrées à une explication par écrit des éléments appris.

Il faut en tout cas apprivoiser la notion de grammaire, la rendre plus attrayante. Peut-être faut-il tout simplement suivre les conseils d'une jeune élève qui propose qu'on la rebaptise : « la magie des phrases » !

PREMIER ET SECOND DEGRÉS

Recommandation

Rompres la solitude du professeur dans la classe : encourager le travail en réseaux ; lever les obstacles aux échanges européens entre enseignants.

Face à la solitude de l'enseignant dans sa classe d'une part, et au besoin pour les élèves d'échanger avec des autochtones dans d'autres pays d'autre part, créer de nouveaux réseaux de travail et d'échanges.

Nous avons également enregistré la volonté d'organiser un autre réseau important, celui entre les professeurs de langue en France, ne serait-ce que pour échanger des expériences, des conseils de meilleures pratiques. On pourrait s'inspirer de l'exemple irlandais. Le ministère organise deux fois par an des *cluster meetings* réunissant jusqu'à 600 enseignants d'une même région, toutes langues confondues. Cela se passe un samedi, chacun donne de son temps libre pour venir partager les meilleures pratiques. Les organisateurs ont beaucoup de mal à accueillir l'ensemble des participants volontaires, tant la demande est forte.

https://www.jct.ie/modern_foreign_languages/key_documents

En ce qui concerne les réseaux avec des élèves dans d'autres pays, source évidente d'échange linguistique à l'époque où chacun fait du Skype chez soi avec le monde entier, nous avons été étonnés de constater le peu de poids consacré à cette richesse dans les salles. Certes, les possibilités techniques et le manque de moyens n'aident pas, mais un véritable réseau comme e-Twinning a sans doute les ressources pour trouver des solutions.

POUR FAVORISER LES TRAVAUX ENTRE PAIRS

À défaut de ces réunions, on pourrait également davantage se parler au sein d'une même institution, observer la façon dont les autres enseignent d'autres langues, institutionnaliser et systématiser les réunions des enseignants de toutes les langues du même établissement. C'est une demande qui nous est venue du corps enseignant lui-même. Un autre, allant dans le même sens, réclame que l'on fasse connaître, « *via le site du ministère et du rectorat des initiatives positives dans la didactique des langues mises en place par les enseignants, afin de recenser les noms des établissements étrangers désireux d'organiser des échanges avec des établissements*

français ». Nous saluons le travail des délégués académiques aux relations européennes et internationales et invitons à une coordination renforcée avec les inspecteurs régionaux pour associer partenariats académiques et échanges linguistiques.

Recommandation

Créer un coordonnateur des langues dans les établissements et rapprocher la formation continue des besoins des enseignants.

Le travail en équipe, souhaité par les enseignants et par l'encadrement, se développe dans un grand nombre d'établissements. Il rencontre quelques obstacles de mise en œuvre sur lesquels il convient de mener une réflexion. Celle-ci pourrait porter sur l'aménagement des heures de concertation, sujet qui touche à l'organisation du temps collectif et individuel, mais aussi sur la valorisation de l'implication de l'enseignant dans l'équipe. L'évaluation des enseignants se fait aujourd'hui essentiellement sur la base de leur travail en classe ; leur participation à la vie de l'établissement et de l'équipe disciplinaire sont des critères dont le poids pourrait être renforcé, de manière à valoriser les pratiques qui ne demandent qu'à se développer.

La création d'une fonction de coordonnateur de département des langues dans les collèges et les lycées pourrait contribuer à renforcer la culture disciplinaire dans l'établissement. À l'instar de ce qui se pratique dans les pays anglo-saxons ou dans quelques disciplines scientifiques, l'animation de la discipline, la coordination des travaux du groupe, l'identification des besoins de formation, l'interface avec l'inspection pourraient constituer des attributions de cette mission particulière. Sans constituer un échelon hiérarchique supplémentaire, ce coordonnateur établirait un relais qui manque entre les enseignants et l'échelon académique.

Recommandation

Impulser les innovations et valoriser les expérimentations qui fonctionnent : écrire des livres et des poèmes, créer des clubs de théâtre, préparer des débats, organiser des concours de chants ou d'improvisation, faire venir dans l'école des spécialistes de sujets scientifiques, techniques, ainsi que des auteurs, à l'instar des nombreuses initiatives existantes qui méritent d'être mieux connues et partagées.

DES MÉTHODES PLUS DYNAMIQUES

Nous avons voulu savoir ce qui motive et passionne les élèves dans l'apprentissage des langues. Lorsqu'on a d'ailleurs formulé cette question dans une école néerlandaise, la réponse et surtout l'amusement de l'enseignant ont été révélateurs :

« *Why don't you ask them ?* » – pourquoi ne leur posez-vous pas vous-mêmes la question ?

Nous l'avons fait dans plusieurs établissements. Ce qui en ressort est clair. Les jeunes apprennent mieux lorsque l'apprentissage de la langue est lié à des projets ou à des tâches précises, et pourquoi pas, tant qu'on y est, distrayantes et agréables ! L'un des cours les plus étonnants que nous ayons vus en Irlande consistait à fabriquer avec des morceaux de Lego des films d'animation. À l'aide d'une application, des jeunes de 10 ans bougeaient de petits personnages, enregistrant l'évolution des personnages image par image, pour ensuite raconter une histoire avec commentaire en gaélique.

Nous avons vu des clubs de lecture en anglais aux Pays-Bas, où les étudiants se rassemblent – volontairement même ! - pour lire des livres en langue étrangère puisés dans une base de données validée par les enseignants.

La France n'est d'ailleurs pas en reste. Nous avons vu des choses franchement passionnantes, le résultat d'initiatives de professeurs particulièrement inventifs, à l'écoute des besoins et des centres d'intérêt de leurs élèves. Une classe d'arabe, par exemple, où une jeune reporter, a fait l'interview d'un poète arabe (l'un des élèves déguisé), le tout filmé sur smartphone et habillé avec le générique du journal de France 24 en arabe. Une autre classe nous a montré fièrement un livre, édité par un imprimeur, recueillant des poèmes que les élèves avaient eux-mêmes non seulement écrits, mais également illustrés dans d'autres langues. Créer un journal, faire des repas à thème, des émissions de radio, des débats, etc. Toutes ces initiatives ne peuvent qu'accroître le goût des langues.

Nous avons vu des clubs de théâtre, des lieux où l'on prend plaisir à s'exprimer en langue vivante, tout en apprenant aussi à maîtriser son corps et l'expression orale, donnant cette confiance en soi qui souvent handicape les apprenants lorsqu'il s'agit de prononcer les sons d'une autre langue.

Enfin, il suffit de regarder une initiative lilloise qui s'appelle SchoolLab pour constater que la France sait aussi promouvoir des idées innovantes pour marier l'intérêt des élèves pour les sciences et leur éveil aux langues. Il s'agit d'un concours de communication scientifique « *en anglais et en trois minutes* » qui s'adresse aux élèves de troisième, organisé dans l'académie de Lille par le rectorat, la Dareic et le British Council.

Les candidats doivent présenter un concept scientifique en trois minutes en anglais. Les sujets sont pour le moins variés : « *how to make ice cream* », « *the role of probabilities in Justice* », « *the mystery of fear* ». Des finales sont organisées dans chaque collège. Un jury de trois personnes (personnalités du monde des sciences, de la communication scientifique) désigne l'équipe lauréate, qui participera à la finale académique. On peut regarder ce film sur Youtube pour constater l'enthousiasme non seulement des candidats mais aussi du public.

<https://www.youtube.com/watch?v=wkWzf5aEPYU&t=285s>

À une époque où chacun sait pertinemment que les élèves, une fois sortis de leur école, collège ou lycée, se ruent sur leurs smartphones pour regarder une quantité industrielle de clips, de films et de chansons, nous nous sommes étonnés que ce matériel, une ressource pédagogique dont on n'aurait pas rêvé il y a quelques années seulement, ne soit pas davantage mis à profit. Il s'agit incontestablement d'une source précieuse d'activités parascolaires qui ne demandent pas mieux que d'être intégrées dans le processus d'apprentissage.

Fait intéressant, ce sont des élèves eux-mêmes, davantage que les professeurs, qui nous ont vanté l'existence de plusieurs applications qui les motivent à échanger, une fois rentrés à la maison, avec des autochtones. Tandem propose de pratiquer des langues avec des locuteurs natifs, gratuitement.

Des activités « fun » très clairement basées sur les centres d'intérêt des locuteurs sont souvent associées à ces échanges. Par exemple, au moment où nous rédigeons ce rapport, Tandem Fanzone permet de discuter avec des partenaires dans d'autres pays sur les derniers résultats du Mondial de football.

<https://www.tandem.net/fr/>

Plus de 5 000 enfants plus jeunes suivent Kokorolingua, une autre application pour apprendre l'anglais destiné à de très jeunes enfants dans des conditions très ludiques.

D'autres initiatives, comme English Attack, proposent une utilisation pédagogique de cette richesse. Les créateurs de ce service, puisant dans leur propre expérience des jeux vidéo, ont conçu des applications ludo-éducatives. En collaboration avec des enseignants et des spécialistes en science cognitive, cette plateforme immersive d'anglais est centrée sur la motivation de l'élève. English Attack travaille la motivation de l'élève via des exercices basés sur des extraits de films, de séries télévisées, de chansons, et publie chaque semaine de nouveaux exercices en fonction de l'actualité culturelle ou sociétale. Le recours au numérique propose notamment une approche bienveillante des langues où l'on privilégie le score qui récompense à la note qui sanctionne.

<https://www.iledefrance.fr/english-attack-aide-lyceens-a-apprendre-l-anglais-grace-aux-films-aux-jeux>

Il ne faut pas caricaturer ni exagérer non plus l'apport du numérique extrascolaire dans le cursus. Une élève nous a dit d'elle-même : « Nous en avons marre de la technologie ! ». Il s'agit de s'en servir à bon escient et surtout de ne plus établir des barrières de plus en plus artificielles entre pratiques d'apprentissage dans la salle de classe et celles de plus en plus prisées chez soi.

RÉAMÉNAGER ET DYNAMISER LES ENSEIGNEMENTS, DONNER CONFIANCE AUX ÉLÈVES

UN APPRENTISSAGE RECOMMANDÉ DÈS LE PREMIER DEGRÉ

La conférence donnée par Stanislas Dehaene au Collège de France le 13 octobre 2016 affirme sans ambiguïté que l'apprentissage des langues doit commencer tôt, très tôt.

<http://www.college-de-france.fr/site/colloque-2016/symposium-2016-10-13-12h15.htm>

Les langues constituent vraiment un cas à part lorsqu'il s'agit de la nécessité de les apprendre tôt. Cela résulte de la capacité du cerveau humain à assimiler une langue. Les chercheurs ne sont pas forcément d'accord sur l'âge exact auquel l'enfant perd la possibilité d'apprendre une langue de façon maternelle, certains le situant dès 10 ans déjà, d'autres à 12. Tous sont formels, en revanche : cette « fenêtre » se ferme relativement tôt.

Un article de *Newsweek* paru au mois de mai 2018 cite la plus grande étude jamais réalisée à ce sujet (sur 670 000 participants) qui a identifié l'âge de 10 ans comme celui où la fenêtre se ferme, même si pendant toute l'adolescence l'on garde une facilité à apprendre la grammaire d'autres langues.

<http://www.newsweek.com/scientists-pinpoint-best-age-learn-second-language-907505>

<https://osf.io/pyb8s/>

Recommandation

Au primaire, commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible selon les chercheurs.

Contrairement à ce que l'on peut croire, les enfants naissent avec la capacité à reproduire tous les sons du monde. Assez rapidement, exposés à notre entourage linguistique, nous désapprenons les sons qui ne nous seront pas utiles. Lorsqu'on est dans la phase « éponge », l'enfant construit *un immeuble neuf* chaque fois qu'il apprend une nouvelle langue. Une fois l'âge maximal atteint, le cerveau loge les nouvelles langues dans l'architecture des *immeubles* déjà construits, c'est-à-dire de façon non-maternelle, avec notamment un accent. L'un des auteurs de ce rapport,

passionné de langues, qui a appris le français dans des livres à partir de 11 ans et qui vit en France depuis trente-neuf ans déjà, en fournit un exemple vivant.

La majorité des pays de l'UE suivent cette préconisation d'enseignement précoce. Selon le rapport Eurydice, 83 % des enfants en primaire apprennent une langue étrangère. L'apprentissage commence dans la majorité des pays entre 6 et 8 ans. Les jeunes enfants luxembourgeois passent 44 % de leur temps dans les cours de langues vivantes.

De nouvelles recherches font part de découvertes intéressantes et inattendues. En Sarre, on a établi qu'il y a un ordre plus performant dans l'apprentissage des langues vivantes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est plus efficace d'apprendre d'abord une langue très contrastée avec sa propre langue maternelle, avant d'entamer une troisième langue. Il vaut mieux que les jeunes allemands suivent l'ordre :

allemand → français → anglais plutôt que

allemand → anglais → français.

L'Allemagne fournit un autre exemple frappant qui montre que rien n'est plus efficace pour apprendre une nouvelle langue que la simple « immersion » dans le pays. Certains jeunes réfugiés syriens de 7 à 10 ans ont appris l'allemand sans accent après une année seulement de cours dans toutes les matières. Il ne faut donc pas redouter, dès les petites classes, des enseignements en langues sur un horaire important.

Recommandation

Dès le primaire, et particulièrement en anglais, travailler la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue.

L'une des raisons principales du retard pris dans l'enseignement de l'anglais en France résulte du fait que l'on n'enseigne pas du tout le rythme très spécifique de cette langue, rythme qui est diamétralement opposé à celui du français. Nous avons même eu l'impression que certains professeurs ignorent ce fait !

Son rythme est aux antipodes du français, langue où chaque syllabe est prononcée pleinement selon sa valeur de base. Dans le mot « banane », les deux « a » ont la même production. En anglais, ce n'est pas du tout le cas. La « musique » de l'anglais vient de son alternance entre des syllabes accentuées et inaccentuées. Celles qui ne sont pas accentuées (pas moins de 70 % d'entre elles) ne sont que très rarement prononcées avec la voyelle pleine, étant pour la plupart réduites au schwa (ə) ou au (i).

À titre d'exemple, sauf le cas unique où il est en fin de phrase, le mot « to » n'est pratiquement jamais prononcé à valeur « pleine » - (tu:) mais pratiquement toujours (t ə). Tout comme le mot « of » que tout autochtone prononce tout le temps (əv)

lorsqu'il est entouré de syllabes accentuées. Il en est ainsi pour la vaste majorité des voyelles anglaises en situation inaccentuée. Pourtant, personne ne semble vouloir en informer les jeunes apprenants français.

Il n'est pas étonnant donc, si les français ont vu s'inscrire ces mots sur les tableaux de leur classe, accompagnés de la prononciation à pleine voyelle, qu'ils soient condamnés *ad vitam aeternam* à prononcer l'anglais à la française. Les étudiants de l'anglais découvrent parfois seulement dans les cours de phonétique anglaise à l'université, et avec stupéfaction ! Ce secret si fondamental et essentiel de la prononciation anglaise. Il est hélas bien trop tard pour y remédier.

Il faut donc établir le rythme spécial de la langue anglaise dès le départ et cesser d'indiquer aux jeunes français que les voyelles anglaises sont prononcées à valeur pleine. Comme pour la grammaire, il ne s'agit pas d'enseigner la phonétique telle quelle. Il s'agit tout simplement de ne pas raconter aux jeunes francophones que l'on dit « *A cup OF tea* » à la française.

DES SÉANCES PLUS FRÉQUENTES DANS LE PREMIER DEGRÉ ET AU COLLÈGE

Dans le premier degré et au collège, nous recommandons un réaménagement du temps d'enseignement permettant une exposition presque quotidienne à la langue pour les élèves, car réactiver les apprentissages est indispensable.

L'horaire réglementaire en langues vivantes étrangères dans le premier degré est de 54 heures par an, soit de 1 h 30 par semaine.

La répartition de ce temps est assez souple, ce qui laisse la place à plusieurs formes d'organisation possibles.

Recommandation

En primaire et au collège, réaménager les horaires pour des séances moins denses mais plus fréquentes : 15 à 20 minutes par jour dans le premier degré, cinq séances de 45 minutes en sixième ; à partir de la cinquième, quatre séances hebdomadaires de 45 minutes en langue vivante 1. Aligner autant que possible les horaires de langue vivante 2 sur ce schéma.

La recommandation de cette mission est de répartir ce temps sur quatre ou cinq jours de la semaine en séquences de 15 ou 20 minutes.

Au collège, la proposition relève du même esprit et propose de répartir différemment dans la semaine les temps d'apprentissage en modifiant à la marge le volume horaire global.

En sixième, cinq séances de 45 minutes par semaine au lieu de quatre séances d'une heure

Au cycle 4, les horaires actuels de 3 heures en LV1 et 2 h 30 en LV2 seraient ainsi répartis :

- 4 fois 45 minutes en LV1 ;
- 3 fois 45 minutes en LV2 ou une autre forme d'alignement qui devra faire l'objet d'une réflexion dès la rentrée 2018.

Cette organisation permettrait une construction progressive de la compétence de communication où l'enseignant peut proposer des contenus de plus en plus complexes et réactiver plus régulièrement ce qui a été appris précédemment.

C'est ce que les spécialistes de didactique nomment la démarche « spiralaire » d'apprentissage, expression illustrant visuellement la progression par retours sur les acquis et franchissement de nouveaux obstacles qui permettent d'élargir connaissances et compétences.

Ce concept, défini par le chercheur américain Jérôme Bruner dans les années 1960, a été repris par de très nombreux didacticiens et pédagogues. Il s'applique en langues vivantes comme dans d'autres disciplines.

Des expérimentations sont d'ores et déjà en place dans un certain nombre d'établissements et cette mission recommande qu'elles soient suivies et évaluées dès la rentrée 2018.

DES ACTIVITÉS EN LANGUES VIVANTES AU LYCÉE

La question des horaires de langues vivantes occupe une place centrale dans les préoccupations exprimées par les enseignants. La diminution des heures de la discipline, particulièrement au lycée, est difficilement acceptée. Leur demande porte en priorité sur l'augmentation à trois heures dans le tronc commun, ce qui permettrait de travailler une heure en groupes dédoublés.

La présente mission n'est bien entendu pas opposée à une telle demande tout en étant consciente qu'elle emporte des conséquences budgétaires lourdes qui risquent d'en affaiblir la faisabilité.

Nous appuyons avec plus de conviction des modes d'organisation qui ajoutent aux heures de langues vivantes des enseignements en langues dans d'autres disciplines, qui prolongent et complètent les apprentissages en cours de langues, par des activités guidées et suivies par le professeur de langue.

Nous encourageons également les projets linguistiques et culturels qui mettent les élèves en activité dans la langue : cette mission a été destinataire de nombreuses contributions d'enseignants qui animent dans leurs établissements des clubs de

théâtre, des chorales, des voyages, des stages intensifs de langue. Ces initiatives se multiplient dans les établissements et nous nous en félicitons.

Il nous semble en effet nécessaire de prendre acte du fait que le rôle du professeur de langues a évolué considérablement en quinze ans en raison de plusieurs facteurs, notamment du développement des outils numériques et de l'ouverture des frontières.

Pour les élèves, qui ont de nombreuses opportunités d'exposition à la langue, l'enseignant de langue n'est plus l'unique modèle linguistique et culturel. Le professeur apprend donc à construire une forme différente d'enseignement qui prend en compte cette nouvelle donne : l'usage de la baladodiffusion, de la classe inversée ou l'exploitation en classe de spectacles, pièces de théâtre, films ou séries vus par les élèves contribuent utilement à ce changement de culture.

Recommandation

Au lycée, prolonger les heures de cours par des activités d'exposition à la langue : théâtre, échanges linguistiques, chorale et stages intensifs.

Pour ses collègues, le professeur de langues acquiert de plus en plus une position de référent dans l'établissement dont la « culture linguistique » est amenée à s'étendre. Le co-enseignement en ETLV, les EPI au collège sont deux illustrations de ce nouveau positionnement du professeur de langues qui doit être pensé et régulé de manière à ce que chacun se sente pleinement porteur de sa discipline et non instrumentalisé comme « traducteur de modes d'emploi » selon la formule que cette mission a pu entendre.

DÉVELOPPER L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE À TOUS LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

De loin, les résultats les plus spectaculaires que nous avons vus en France sont dans le cadre de cours en Langues en Savoie. Nous avons vu des élèves de milieux très différents apprendre des matières comme les mathématiques ou la géographie en d'autres langues (principalement de l'anglais ou de l'italien). Ils acquièrent un niveau et surtout une confiance sans commune mesure, non seulement dans la langue vivante mais aussi dans la matière enseignée. Des études montrent que, même si au début l'enseignement d'autres matières par le biais d'une langue vivante est plus difficile, l'attention requise augmente l'intérêt et la compréhension du contenu.

Nous avons vu, notamment à Albertville, pendant un cours de géographie, une jeune élève de 10 ans, sans parent ni autre point d'attache anglophone dans son entourage, expliquer dans un anglais impeccable et le plus naturellement du monde, la différence entre « *an eruptive volcano and an explosive volcano* ».

Nous avons rencontré des parents d'élèves qui nous ont parlé franchement de leurs inquiétudes lorsque ce projet fut lancé il y a cinq ans. Leur attitude a changé,

radicalement, lorsqu'ils ont vu les premiers résultats, non seulement dans les langues vivantes mais également souvent dans la matière enseignée. Pour trouver une preuve supplémentaire de leur enthousiasme, il suffit de regarder les prix de l'immobilier dans le village de Saint-Badolphe, proche de l'école où l'on « *enseigne dans les langues* », qui ont augmenté de 15 % ces deux dernières années, tant les parents veulent y inscrire leurs enfants.

Ce que nous avons vu dans les *gaelscols* en Irlande nous rassure sur les capacités de tous les enfants à gérer sans problème deux langues dès le plus jeune âge. La plupart des élèves ne parlent pas le gaélique à la maison (seules quelques régions de l'ouest du pays sont autochtones). Dès 7 ou 8 ans, ils sont capables d'alterner à volonté, tout comme leurs professeurs, entre ces deux langues qui font partie intégrante de leur quotidien, le gaélique et l'anglais.

L'exemple le plus notable demeure néanmoins la Sarre. Cette région frontalière, défavorisée économiquement, a pris une décision politique en 2014. Non seulement tous les élèves, mais surtout un grand nombre de citoyens, deviendraient plurilingues.

Quatre ans seulement après, nous y avons vu des choses impressionnantes. Une crèche où les enfants baignent dans une ambiance non seulement en deux langues, français et allemand, mais où l'on chante également des comptines en anglais. On y mange, joue, parle et surtout on s'amuse dans les trois langues comme si de rien n'était. Quant à l'âge pour commencer ? La réponse de la responsable de cette crèche a été on ne peut plus éclairante – *so klein wie möglich!* – aussi petits que possible.

Cette politique est la traduction d'une réelle volonté de la région. « *On ne veut pas que nos jeunes partent* ». Les résultats ne se font pas attendre. Le fabricant Nobilia a annoncé en mars 2018 son choix de la Sarre pour sa nouvelle usine avec 1 000 emplois à la clé (sa plus grosse usine depuis soixante-dix ans). Dans sa conférence de presse, le président directeur général a cité précisément cette politique plurilingue comme l'une des principales raisons qui ont déterminé leur choix.

<https://www.saarland.de/SID-69CC1875-201AB72E/123827.htm>

Cette mission a également eu l'occasion d'observer le dispositif d'enseignement en langues dans la communauté de Madrid, où il est mis en place à grande échelle depuis les années 1990. Il concerne aujourd'hui 400 écoles primaires sur les 800 que compte la communauté au total. L'enseignement est dispensé en espagnol et en anglais par des professeurs espagnols recrutés au niveau C1. À la différence du modèle américain de l'Utah, suivi en Savoie, la classe a un seul enseignant qui alterne les enseignements dans les deux langues.

Les évaluations des élèves en fin de primaire donnent des résultats satisfaisants aussi bien en anglais que dans les autres disciplines.

Les élèves ayant bénéficié de cette forme d'enseignement sont entrés à l'université l'année dernière et ont obtenu d'excellents résultats au test d'entrée.

<https://cn.nytimes.com/education/20130508/c08utah/en-us/>

La mission recommande que cette forme d'enseignement soit accompagnée et encouragée. Un suivi des expérimentations existantes dans plusieurs académies françaises pourrait être effectué dès la rentrée 2018 afin d'aboutir à une note de cadrage national dès 2019.

La mission est consciente que le développement de ces modes d'enseignement en zones rurales et isolées peut se heurter à des difficultés du fait du manque de professeurs, en langue dans le premier degré et en discipline dite non linguistique dans le second degré. Elle recommande donc que soit exploré, notamment en lien avec le Cned, le recours aux ressources numériques. Il sera activement exploré dans trois axes :

- **la formation des enseignants alternant séquences présentielles et à distance ;**
- **la conception de ressources pédagogiques utilisables en classe ;**
- **la conception de modules d'enseignement directement utilisables par les élèves.**

ÉVALUER ET CERTIFIER DE FAÇON POSITIVE ET COHÉRENTE AVEC LE CADRE EUROPÉEN

Pour une évaluation positive des élèves

Le système de notation fondé sur un capital de 20 points diminué à chaque erreur a été dans le passé particulièrement néfaste et mal approprié dès lors qu'il s'applique à l'apprentissage des langues. Même si d'énormes progrès sont constatés, son influence perdure.

« *Je n'oserais jamais parler anglais devant toi!* » est la phrase que chaque anglophone vivant en France entend plusieurs fois par jour. On ne pose même plus la question de savoir pourquoi car la réponse est toujours la même : « *de peur de faire des fautes.* » On n'entend jamais cette remarque dans d'autres pays. Il doit y avoir une raison !

Nous apprenons tous notre langue maternelle dans un climat d'encouragement et de confiance. Dès lors que nous balbutions nos premiers mots, un adulte se précipite pour nous féliciter, quel que soit le degré d'approximation des sons que nous émettons. Ces encouragements sont d'autant plus importants que, contrairement à d'autres matières, la période optimale pour apprendre une langue se situe clairement dans la première décennie de la vie. Dans tous les pays où nous nous sommes rendus, surtout dans des établissements où l'on parle bien des langues vivantes, le même mot a été prononcé. Les jeunes et surtout les très jeunes enfants sont, en matière de langues, de véritables « éponges ».

Depuis trop longtemps, et aujourd'hui encore dans certaines classes, dès lors que ces mêmes enfants se lancent dans l'aventure périlleuse de prononcer les sons d'une langue autre que la leur, certains professeurs se précipitent pour sanctionner la moindre inexactitude avec tout une armada de points et de fractions de points qu'il convient de soustraire de la perfection totale, à savoir 20 ! Si l'emploi de ce barème peut se justifier dans d'autres matières, il constitue une entrave à l'apprentissage d'une langue.

Les Français ignorent souvent que ce système leur est assez unique. « *Ah bon ? Vous sanctionnez la faute ?* ». La réaction incrédule d'un enseignant néerlandais en dit long. « *Il faut la signaler mais en aucun cas que ce soit une source de sanction* », confirme une enseignante de la Sarre. Une professeure irlandaise cite un vers de poésie qui forme la base de sa pédagogie des langues vivantes « *You should glance at their mistakes and stare at their achievements* ». Il faut jeter un coup d'œil rapide à leurs erreurs et fixer fièrement leurs réussites.

Recommandation

Délivrer une attestation de niveau au baccalauréat.

Développer les certifications.

Exploiter les résultats des évaluations pour mieux piloter la discipline.

Les systèmes de notations que nous avons vus ailleurs, comme ceux de la certification internationale, reposent sur les lettres de l'alphabet. Ceci empêche de concevoir l'apprentissage des langues comme une simple soustraction de points mathématiques.

On voit les dégâts de ce système négatif, et punitif, tant employé contre les élèves du passé affecter toujours les adultes qu'ils sont. Nous avons assisté à une réunion où un haut responsable académique français, prononçant un discours devant professeurs et chercheurs venant de plusieurs pays, a abandonné quelques instants le paquebot sécurisant du français, pour se lancer de façon téméraire dans le radeau de fortune de l'anglais. « *Je m'excuse d'avance pour ma prononciation.* » Tout son corps s'est même recroquevillé à l'idée, surgie sans doute de son enfance, de la « honte » à laquelle il allait s'exposer.

Cette attitude a été confirmée par un aparté avec un autre responsable rencontré lors de cette mission. Lorsque nous avons fait part de nos doutes quant à l'adéquation du système purement mathématique de notation sur 20 dans le cadre spécifique des langues, il a rétorqué que ce système a toute sa validité parce qu'il encourage l'élève à « viser la perfection et la justesse dans l'expression ». À force de viser quelque chose de plus ou moins inexistant, auquel même les autochtones ne sauraient prétendre, cet outil pénalise non seulement l'apprentissage naturel mais, plus grave encore, enraie considérablement la joie de parler une langue.

Ce fait est d'autant plus vrai que lorsqu'on parle bien une langue étrangère, en cherchant à communiquer des idées forcément complexes, on s'expose à faire davantage de fautes que si l'on en reste aux éléments les plus basiques. Pourquoi s'aventurer vers la prise de risque lorsque l'on peut garder ou totaliser davantage de points en restant sur un niveau hors risque ?

Les choses ont énormément évolué mais ce témoignage d'un professeur signale les méfaits de ce système.

« Je connais encore certains enseignants qui retirent des points lorsqu'un élève commet une erreur grammaticale dans une phrase. Comment ceci ne pourrait-il pas le décourager à s'exprimer ? L'élève se dira forcément que pour prendre la parole, aucune faute ne pourra être admise, ceci est fortement nuisible à son apprentissage ! »

Ailleurs, dans aucun des cours que nous avons vus, la faute n'est punie. Tous les enseignants sont d'accord avec bon nombre de professeurs français, il faut reprendre la phrase en la prononçant correctement, sans stigmatiser l'élève. C'est l'avis de ce conseiller pédagogique français :

« J'ai assisté à des cours d'anglais de mes professeurs-stagiaires qui, avec beaucoup de bonnes intentions, ne se focalisaient que sur la perfection lexicale, grammaticale et phonologique de leurs élèves. Ces stagiaires interrompaient constamment la parole de leurs élèves pour les corriger et je voyais sur le visage de ces derniers un réel découragement. »

Nous donnons un autre exemple à titre purement indicatif pour montrer que l'on peut même apprendre des langues, du moins pendant un certain temps, en dehors de tout système d'évaluation. Il y a en Irlande, dans le système scolaire de manière générale, une année dite « de transition » vers 15 ans, où l'élève est totalement sorti une année entière du stress des notes (*an exam-free zone*). Les cours de langues sont uniquement des cours d'immersion culturelle – regarder les films, parler, faire des cours de cuisine. Selon l'un des étudiants que nous avons rencontrés : « *That's where I learnt the best French.* », c'est là que j'ai le mieux appris le français.

Sans révolutionner le système de notation sur 20 qui a fait ses preuves en France, nous recommandons fortement que dans le cadre spécifique de l'apprentissage des langues, l'on s'en serve uniquement comme un barème d'évaluation, et pourquoi pas positive et si possible encourageante, plutôt que comme la totalisation mathématique d'erreurs.

Pour une évaluation cohérente avec le CECRL et utile à chaque élève

Les évaluations systémiques existantes en langues vivantes se situent actuellement en fin de collège, dans l'évaluation du socle commun, puis au baccalauréat. Le niveau que doit atteindre l'élève au collège est aligné sur le CECRL alors qu'il s'agit au lycée d'une note sur 20 prise en compte dans le calcul des points. Elles ne sont donc pas toujours cohérentes avec l'adossement au cadre qui est désormais en vigueur dans l'ensemble de son parcours.

Recommandation

Délivrer une attestation de langues au baccalauréat : la première mesure utile serait de mettre à profit la réforme du baccalauréat pour introduire une modification du format des épreuves et de leur mode d'évaluation afin de donner à chaque élève, en plus de la note indispensable au calcul de sa moyenne au baccalauréat, une indication sur son niveau de langue sur l'échelle du CECRL à la sortie de sa scolarité. Idéalement, une attestation de niveau de langue pourrait lui être délivrée avec le baccalauréat.

Une telle indication de son positionnement par rapport au CECRL serait également utile à d'autres étapes de son parcours et tout particulièrement à deux moments charnières de sa scolarité, à la fin des cycles 3 et 4.

Cette évaluation aurait le double avantage de permettre à chaque élève de se situer et de donner des éléments précis sur l'ensemble d'une cohorte d'élèves. L'institution disposerait là d'un outil de pilotage précieux qui n'existe pas actuellement.

Un troisième but pourrait légitimement être poursuivi, celui d'utiliser cette évaluation comme un outil de diagnostic par et pour les enseignants, une base à partir de laquelle identifier les besoins et les acquis des élèves et sur laquelle construire leur enseignement de l'année.

Le choix du moment de l'évaluation pourrait alors être un peu différent pour privilégier non pas la fin d'un cycle mais le début du suivant : l'entrée en cinquième et l'entrée en seconde.

Quel que soit le moment choisi, les activités évaluées lors de ces moments charnières seraient la compréhension, à l'oral et à l'écrit, et l'expression orale.

Recommandation

Développer les certifications en langues étrangères à reconnaissance internationale pour valoriser certains parcours.

Le 23 février 2018 à Roubaix, le Premier ministre a fixé des orientations concernant la formation à l'anglais et a ainsi impulsé l'accélération de la transformation de son apprentissage, en développant notamment la possibilité pour des élèves et étudiants de se voir délivrer une certification dans cette langue.

« C'est pourquoi nous allons introduire, dès le lycée, une logique d'attestation de niveau en langues étrangères. Une attestation qui fait l'objet d'une reconnaissance internationale. En clair, à terme, chaque étudiant à la fin de son lycée et au plus tard en fin de licence aura passé un test de type Cambridge ou IELTS, financé par l'État, et qui donnera donc un niveau reconnu partout à l'étranger.

Ces certifications se développeront également dans le supérieur. Nous les généraliserons d'abord dans les formations dont les élèves suivent un cursus à dimension internationale en BTS ou en licence professionnelle, soit environ 63 000 étudiants. »

Cette montée en puissance des certifications est saluée par cette mission.

- Les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation travaillent sur des propositions de mise en œuvre. Il faut noter que l'arrêté licence du 30 juillet 2018, qui entrera en vigueur à la rentrée 2019, dispose qu'une certification du niveau obtenu, défini en référence au cadre européen est délivrée à l'étudiant lors de l'obtention de sa licence. L'article 6 prévoit que l'étudiant acquiert tout au long de son parcours un ensemble de connaissances et de compétences linguistiques et que les modalités de contrôle permettront de vérifier la progression de l'étudiant entre l'entrée en licence et l'obtention du diplôme.
- Il semble par ailleurs important aux yeux de cette mission que les élèves de terminale gardent également la possibilité de continuer à présenter, comme c'est le cas depuis 2006, une certification en allemand et en espagnol, au moins.

Innover en matière de mobilité et d'exposition à la langue

Cette mission, comme d'autres avant elle, ne peut que rappeler le caractère essentiel des mobilités apprenantes pour les élèves et les enseignants.

Le rôle de l'agence Erasmus+, qui gère les fonds européens attribués à la France pour l'éducation et l'enseignement supérieur, n'a certes pas besoin d'être rappelé. Il est cependant nécessaire de saluer son action indispensable dans la promotion des mobilités et des projets d'ouverture à l'international des établissements.

À l'heure où ce rapport est écrit et que le futur budget européen se décide, il nous semble important de rappeler la contribution essentielle de l'Europe au développement de la mobilité des élèves, des enseignants et des professeurs.

Recommandation

Développer les échanges avec les locuteurs natifs : réels et virtuels Erasmus+/e-Twinning.

Créer un trimestre d'études en Europe dans un établissement partenaire.

Cette mission recommande que soit étudiée la création d'un trimestre ou d'un semestre européen pour les élèves du secondaire, qui permettrait d'effectuer un séjour d'études dans un établissement partenaire validé par l'établissement d'origine.

Cette mesure contribuera à mettre en œuvre la mobilité des jeunes voulue par le président de la République dans son discours de la Sorbonne. Il sera utilement fait appel au savoir-faire de l'Ofaj (Office franco-allemand de la jeunesse) qui organise des programmes de mobilité depuis de nombreuses années et possède une précieuse expertise dans ce domaine.

Recommandation

Labelliser les établissements particulièrement ouverts sur l'Europe et les langues.

Cette mission salue l'initiative du ministère de l'Éducation nationale qui souhaite créer un label des écoles et des établissements scolaires d'Europe délivré aux établissements scolaires particulièrement engagés dans la mise en place de projets d'échanges, d'enseignement des langues, d'ouverture européenne.

Citons à titre d'exemple le projet EOL, projet du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, coordonné par la France. Il développe un réseau européen d'établissements partenaires expérimentateurs issus de quinze pays européens qui s'emploient à mettre en place des modèles dynamiques favorisant l'apprentissage des langues étrangères. Les leviers du numérique, des partenariats et de la recherche sont utilisés en priorité pour favoriser une approche globale des langues vivantes. Le projet vise à produire des ressources pour la classe, à développer un parcours de formation en ligne et à identifier des indicateurs à l'usage des chefs d'établissement et des décideurs.

Ce projet innovant est expérimenté en France par un réseau d'établissements. Il fait l'objet d'une mesure d'impact dont les résultats seront connus à la rentrée 2018.

<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/tabid/1865/language/fr-FR/Default.aspx>

Ces projets font de l'apprentissage des langues l'affaire de tous et la responsabilité de la réussite de l'élève n'incombe pas – ou plus – au seul professeur de langues. Celui-ci change de rôle et devient central dans la mise en place d'une dynamique dans et hors de l'établissement, dans le développement d'une culture linguistique qui concerne l'ensemble des collègues et l'ensemble des langues.

L'enjeu est que l'élève soit en contact le plus fréquent possible avec les langues étrangères apprises : dans le cours de langue, dans d'autres cours, dans l'établissement, dans la vie quotidienne.

Recommandation

Encourager les partenariats avec les médias et l'usage des outils numériques.

Il est bien connu que les médias peuvent jouer un rôle crucial dans l'apprentissage des langues.

Certes, l'existence de nombreuses émissions en version originale comme aux Pays-Bas et en Suède aide considérablement. Il ne faut pas exagérer non plus. Nous venons de franchir un cap important. 2017 a été l'année où le temps de loisir passé par les jeunes Français sur leur smartphone a dépassé le temps passé devant la télévision. Ils y ont accès aux mêmes séries et jeux que les adolescents néerlandais.

Des études montrent que le simple fait d'écouter de façon passive une langue étrangère n'encourage pas autant que l'on pourrait le penser l'apprentissage des langues, même si cette présence d'une langue vivante contribue certes à s'habituer à sa musique. Le très jeune bébé apprend surtout une langue en interagissant avec des autochtones, en observant la façon de prononcer des sons et l'art d'articuler les muscles de l'appareil phonatoire.

Plusieurs chaînes proposent des services destinés à l'usage des enseignants. Educ'Arte, dont le financement est assuré par la filiale commerciale d'Arte, consacre tout un service à adapter son vaste catalogue de vidéos européens et multilingues à destination des professeurs. Une équipe les traite et propose à travers son lecteur vidéo des transcriptions et un mode « karaoké ». Les professeurs aussi bien que les élèves peuvent annoter les vidéos pour intégrer un commentaire texte, image, son, vidéo et un quiz. Le service propose également des « cartes mentales » pédagogiques que les professeurs peuvent commenter et partager.

<https://www.youtube.com/watch?v=d0I2Tz2NAXU>

<https://www.dailymotion.com/video/x6hb42c>

Arte n'est pas seul à nous formuler une demande. Les éditeurs de manuels scolaires nous ont fait part du désir d'en finir avec le flou autour des droits d'exploitation d'extraits d'émissions dans les cours de langue. Tous demandent que l'on relance la tentative de créer une « exception pédagogique », permettant d'utiliser de courts extraits d'émission en salles de classe, idée déjà tentée par Jean-Marc Ayrault en 2013. Seule une véritable volonté politique au niveau européen pourrait l'aider à voir le jour.

D'autres sources sont étonnamment ignorées. L'émission *Continental*, utilisée beaucoup par les enseignants de langues dans les années 1990, reprenait des extraits de journaux télévisés anglais, allemands, italiens et espagnols que l'équipe

de France 3 sous-titrait. Ces éléments d'actualité, forcément périssables, ne sont pas considérés comme une denrée chère par les chaînes qui les produisent. À l'époque, France Télévisions avait obtenu de ne payer aucun droit pour se servir de cette manne d'images à condition qu'elles soient diffusées dans un cadre pédagogique. Des solutions existent. Parfois il convient de les rechercher plus activement !

CONCLUSION

Nous, les deux signataires de ce rapport, avons constaté que contrairement à une fausse représentation trop souvent véhiculée, les élèves français n'ont pas de difficulté spécifique dans le domaine des langues. Ils sont tout aussi capables d'apprendre des langues que les autres élèves en Europe. Nous avons noté par ailleurs que des améliorations réelles ont déjà été apportées dans les enseignements et doivent continuer à l'être pour leur permettre d'exploiter pleinement leur potentiel.

Nous nous sommes attachés à formuler des recommandations ambitieuses et néanmoins réalisables sur chacune des composantes de la politique des langues, du recrutement des enseignants jusqu'à la validation finale du parcours de l'élève. Chacune de ces mesures ne vaut que parce qu'elle fait partie d'un ensemble cohérent.

Nous souhaitons que les langues vivantes étrangères contribuent à la formation de futurs citoyens dans un monde qui évolue de jour en jour en raison des avancées technologiques. Pour ce faire, il est essentiel de s'insérer dans des réseaux d'échanges de pratiques entre professeurs au niveau national et international. Il faut avant tout tenir compte de certaines spécificités dans l'enseignement des langues, des réalités biologiques qui font que l'être humain les apprend mieux le plus tôt possible, que la pratique régulière, voire quotidienne, est désormais possible grâce aux outils dont nous disposons.

Bâtissons sur les initiatives que nous avons observées à l'occasion de cette mission qui démontrent que la France ne manque ni d'enthousiasme ni de talent dans son corps professoral et parmi les élèves eux-mêmes. Il reste encore quelques pas à faire pour que l'apprentissage des langues d'autrui se fasse davantage, tout comme celui de la langue maternelle, dans le cadre d'une ambiance de confiance et de plaisir.

Nous espérons vivement que les recommandations de ce rapport seront reprises dans le cadre d'un plan d'action opérationnel mis en place dès la rentrée 2018, piloté par la Dgescio et l'IGEN et rassemblant l'ensemble des acteurs concernés pour mener une réflexion cohérente et concertée.

RECOMMANDATIONS

Reconnaître la place de l'anglais dans un contexte résolument plurilingue

Inscrire l'anglais comme langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves, en langue vivante 1 ou 2.

Augmenter le niveau attendu des élèves en anglais oral, à la fin des cycles 3 et 4.

Mieux préparer les enseignants à l'entrée dans le métier

Intégrer dans le parcours de formation des enseignants du premier degré et de disciplines dites non linguistiques une période de mobilité dans le pays de la langue étudiée.

Pour les spécialistes de langues étrangères, encourager et faciliter un temps d'immersion dans le pays de la langue étudiée d'au moins un semestre, idéalement d'une année.

Évaluer les compétences des professeurs des écoles en langue au concours de recrutement en anglais, allemand, espagnol et italien.

Mettre en place un plan de montée en charge des compétences des professeurs des écoles sur cinq années, en développant notamment le recours aux locuteurs natifs formés à la pédagogie.

Valoriser les compétences en langues au concours du second degré dans les disciplines dites non linguistiques par une épreuve optionnelle au Capes.

Mieux accompagner les enseignants dans l'exercice du métier

Mieux guider les enseignants du premier degré en leur indiquant ce qui est attendu des élèves, avec des repères de progression annuels.

Construire la continuité école-collège dans le cadre de l'école du socle, faire travailler ensemble les enseignants du premier degré et du collège.

Prendre en considération la demande des enseignants de plafonner les effectifs à 20 élèves en terminale.

Mettre à profit les nouveaux programmes de lycée pour préciser les objectifs et les contenus des enseignements. Adapter les contenus linguistiques et culturels aux trois parcours différenciés en langues : les enseignements communs, les enseignements de spécialité et les parcours internationaux.

Réhabiliter l'enseignement de la langue : ne plus avoir peur de la grammaire !

Rompre la solitude du professeur dans la classe : encourager le travail en réseaux ; lever les obstacles aux échanges européens entre enseignants.

Créer un coordonnateur des langues dans les établissements et rapprocher la formation continue des besoins des enseignants.

Impulser les innovations et valoriser les expérimentations qui fonctionnent : écrire des livres et des poèmes, créer des clubs de théâtre, préparer des débats, organiser des concours de chants ou d'improvisation, faire venir dans l'école des spécialistes de sujets scientifiques, techniques, ainsi que des auteurs, à l'instar des nombreuses initiatives existantes qui méritent d'être mieux connues et partagées.

Réaménager et dynamiser les enseignements, donner confiance aux élèves

Au primaire, commencer tôt, très tôt, le plus tôt possible, selon les chercheurs.

Dès le primaire, et particulièrement en anglais, travailler la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue.

En primaire et au collège, réaménager les horaires pour des séances moins denses mais plus fréquentes : 15 à 20 minutes par jour dans le premier degré, cinq séances de 45 minutes en sixième ; à partir de la cinquième, quatre séances hebdomadaires de 45 minutes en langue vivante 1. Aligner autant que possible les horaires de langue vivante 2.

Au lycée, prolonger les heures de cours par des activités d'exposition à la langue : théâtre, chorale, échanges linguistiques et stages intensifs.

Délivrer une attestation de niveau au baccalauréat.

Développer les certifications.

Exploiter les résultats des évaluations pour mieux piloter la discipline.

Délivrer une attestation de langues au baccalauréat : la première mesure utile serait de mettre à profit la réforme du baccalauréat pour introduire une modification du format des épreuves et de leur mode d'évaluation afin de donner à chaque élève, en plus de la note indispensable au calcul de sa moyenne au baccalauréat, une indication sur son niveau de langue sur l'échelle du CECRL à la sortie de sa scolarité. Idéalement, une attestation de niveau de langue pourrait lui être délivrée avec le baccalauréat.

Développer les certifications en langues étrangères à reconnaissance internationale pour valoriser certains parcours.

Développer les échanges avec les locuteurs natifs : réels et virtuels Erasmus+/e-Twinning.

Créer un trimestre d'études en Europe dans un établissement partenaire.

Labelliser les établissements particulièrement ouverts sur l'Europe et les langues.

Encourager les partenariats avec les médias et l'usage des outils numériques.

LISTE DES PERSONNES SOLLICITÉES ET AUDITIONNÉES QUE NOUS REMERCIONS POUR LEUR CONTRIBUTION

FRANCE	
Direction générale de l'enseignement scolaire	Jean-Marc Huart , directeur Xavier Turion , directeur adjoint
Direction générale des ressources humaines	Edouard Geffray , directeur
Direction aux relations européennes et internationale et à la coopération	Hervé Tilly , délégué par interim
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance	Philippe Wuillamier , sous -directeur des évaluations et de la performance scolaire Sylvie Beuzon , Sterenn Le Berre , Stéphane Boucé , chargés d'études langues
Inspection générale de l'éducation nationale	Caroline Pascal , doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) Fabienne Paulin-Moulard , doyenne du groupe des langues vivantes de l'IGEN Isabelle Leguy , coordinatrice du groupe des inspecteurs généraux d'anglais, IGEN Les inspecteurs généraux du groupe langues vivantes de l'inspection générale de l'éducation nationale
Conseil supérieur des programmes	Souad Ayada , présidente David Beauduin , secrétaire général
Académies	Daniel Filâtre , recteur de l'académie de Versailles Françoise Parillaud , inspectrice régionale d'anglais, académie de Versailles Élisabeth Thomas , inspectrice régionale d'anglais, académie de Versailles

	<p>Frédéric Chotard, inspecteur pédagogique régional d'anglais, académie de Nantes</p> <p>Évelyne Beaudeau, déléguée aux relations européennes et internationales et à la coopération, académie de Nancy-Metz</p> <p>Bruno Boddaert, délégué aux relations européennes et internationales et à la coopération, académie de Grenoble</p> <p>Frédéric Gilardot, IA-DSDEN, Savoie</p> <p>Mme Grumel, IENA, Chambéry, académie de Grenoble</p> <p>Isabelle Jeuffroy, déléguée aux relations européennes et internationales et à la coopération, académie de Lille</p>
<p>Visites d'observations de cours de langues</p>	<p>Lycée de Cachan, académie de Créteil</p> <p>Sophie Bloch, proviseure</p> <p>Stéphanie Benacquista, proviseure adjointe</p> <p>Mme Bracho, professeure d'espagnol</p> <p>Mme Wauquier, professeure d'anglais</p> <p>Mme Octo, professeure d'anglais</p> <p>M Petit, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques</p> <p>Mme Mininger, professeure d'électronique</p> <p>Collège les Renardières et Lycée Lucie Aubrac, Courbevoie, académie de Versailles</p> <p>François Marec, proviseur</p> <p>Omar El Badri, professeur d'arabe</p> <p>Collège Seurat, Courbevoie, académie de Versailles</p> <p>Maryse Bonvicini, principale</p> <p>Mélina Munier et Isabelle Gandy, professeures d'anglais</p> <p>Collège Alviset, académie de Paris</p> <p>M. Volkmann, principal</p> <p>Laurence Julien, professeur d'italien</p>
<p>Enseignants et formateurs, membres du jury du Capes externe d'anglais</p>	<p>Frédéric André, académie de Lyon</p> <p>Farah Bellagoune, enseignante, académie de Versailles</p> <p>Rebecca Dahm, maître de conférences en didactique de l'anglais, Espe Midi-Pyrénées- université de Toulouse Jean Jaurès</p>

	Delphine Davin , enseignante, académie d'Aix-Marseille Nathalie Emmanuel , académie d'Aix Marseille
Agence Erasmus+ France	Laure Coudret-Laut , directrice Sébastien Thierry , directeur adjoint
Conférence des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espe)	Alain Frugière , directeur de l'Espe de Paris Brigitte Marin , directrice de l'Espe de Créteil
Conseil national de l'enseignement scolaire (Cnesco)	Nathalie Mons , présidente du Conseil Jean-François Chesné , secrétaire général, directeur scientifique
ESPAGNE	
Ministerio de Educacion, Cultura y deporte	M de los Angeles Gil Blanco , subdirectoria general adjunta de ordenacion academica David Ferran , subdirector general de cooperacion internacional y promocion exterior educative
Comunidad de Madrid	Ismael Sanz Labrador , director general de becas y ayudas al studio, consejeria de educacion E investigation David Cervera Olivares , subdirector general de programmas de innovacion, direccion general de becas y ayudas al estudio, consejeria de educacion E investigacion
Ambassade de France en Espagne	M. Yves Saint-Geours , ambassadeur de France en Espagne Anne Louyot , conseillère de coopération et d'action culturelle Lucia Da Silva , conseillère culturelle adjointe, service de coopération et d'action culturelle Manuela Ferreira Pinto , attachée de coopération éducative, service de coopération et d'action culturelle
Asociacion ensenanza bilingüe	Xavier Gisbert da Cruz , président
IRLANDE	
	Mr. John Mescal , divisional inspector, DES Ms. Mary Whelan , executive officer, international section, DES

	<p>Ms. Anne Grills, team leader, post primary subjects and programmes</p> <p>Ms. Clíodhna McManamon, team leader modern foreign languages</p> <p>Ms. Clíodhna McManamon, team leader modern foreign languages</p> <p>Dr Harold Hislop, chief inspector</p> <p>Mr. Paul Caffrey, retired senior inspector with the DES</p> <p>Ms. Karen Ruddock, national co-ordinator at post-primary languages initiative</p> <p>Ms Fiona Rushe, primary district inspector</p> <p>Ms Rita Nic Amhlaobh, divisional inspector</p> <p>Mr Dónal Ó hAiniféin, chairperson COGG.</p> <p>Mr. Aodán Mac Suibhne, Lecturer marino institute of education, Dublin</p>
ESTONIE	
Ambassade de France en Estonie	Virginie Philibert , attachée de coopération pour le français, directrice adjointe Institut français
SARRE	
	<p>Christine Klos, directrice du Département Europe</p> <p>Visite Grundschule Saarbrücken-Am Ordensgut</p> <p>Mme Doris Burkhardt, directrice de l'établissement avec la secrétaire d'État, Madame Christine Streichert-Clivot,</p> <p>Mme Dewald, ancienne directrice d'établissement (francophone)</p> <p>La crèche (KiTa/Kindertagesstätte) « Meine Villa »</p> <p>Mme Ulrike Schnell, directrice de l'établissement</p> <p>Mme Beatrix Wahlster, directrice adjointe de l'établissement</p> <p>Université de Sarrebruck (« Universität des Saarlandes »)</p> <p>Madame Prof. Dr. Claudia Polzin-Haumann, chercheuse vice-présidente pour l'Europe et les Affaires internationales</p>

	<p>Le centre de formation professionnelle Halberg (KBBZ Saarbrücken-Halberg)</p> <p>Günter Scheffczyk, directeur de l'établissement</p> <p>Entretien sur la voie de formation franco-allemande pour « les métiers touristiques »</p> <p>Günter Scheffczyk, directeur de l'établissement</p> <p>M. Tobias Kiefer, directeur adjoint du département A, technologie informatique/santé</p> <p>Mme Kayser-Lang, enseignante</p> <p>Entretien avec le secrétaire d'État et plénipotentiaire pour les affaires européennes</p> <p>Roland Theis</p>
--	--



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE