

**PILOTAGE ET COHÉRENCE
DE LA CARTE DES LANGUES**

Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche

PILOTAGE ET COHÉRENCE DE LA CARTE DES LANGUES

Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche

N° 2005-019

MARS 2005

Geneviève GAILLARD
Pascal CHARVET
Yves BOTTIN
*Inspection générale
de l'éducation nationale*

Gérard SAURAT
Lucienne DUTRIEZ
Jean-Paul PITTOORS
*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	7
1. Le cadre international et national de l'enseignement des langues	9
1.1. Les principes et engagements internationaux	9
1.1.1. <i>Le Cadre Européen de l'Enseignement des Langues.....</i>	<i>9</i>
1.1.2. <i>Les engagements bilatéraux de la France.....</i>	<i>11</i>
1.2. La politique nationale pour l'enseignement des langues.....	12
1.2.1. <i>Les instructions nationales pour l'enseignement des langues.....</i>	<i>12</i>
1.2.2. <i>La place des langues dans le système éducatif.....</i>	<i>16</i>
1.3. L'évaluation de la politique linguistique	18
1.3.1. <i>La mesure de l'efficacité de l'enseignement</i>	<i>18</i>
1.3.2. <i>L'enseignement des langues et l'évaluation.....</i>	<i>19</i>
1.4. Le pilotage national de la politique des langues.....	20
1.4.1. <i>L'organisation administrative du pilotage des langues</i>	<i>20</i>
1.4.2. <i>Le pilotage national des langues dans le 1^{er} degré</i>	<i>22</i>
2. Le pilotage académique de la carte des langues	25
2.1. Les éléments de la politique académique.....	25
2.1.1. <i>La nature des politiques académiques.....</i>	<i>25</i>
2.2. Les acteurs de la politique des langues	27
2.2.1. <i>Les acteurs internes.....</i>	<i>27</i>
2.2.2. <i>Les acteurs externes</i>	<i>30</i>
2.3. La réalité du pilotage académique	31
2.3.1. <i>Les instructions académiques et départementales</i>	<i>31</i>
2.3.2. <i>Le groupe de pilotage académique</i>	<i>31</i>
2.3.3. <i>Le correspondant académique « langue vivante » de l'IGEN.....</i>	<i>32</i>
2.3.4. <i>Les animateurs et relais départementaux.....</i>	<i>32</i>

3. La « carte des langues » dans les académies	34
3.1. La réalité de la diversité linguistique	34
3.1.1. <i>Dans le premier degré.....</i>	<i>34</i>
3.1.2. <i>Dans le second degré</i>	<i>37</i>
3.1.3. <i>Le coût de la diversité linguistique</i>	<i>39</i>
3.2. La cohérence des parcours.....	43
3.2.1. <i>La cohérence de l'offre</i>	<i>43</i>
3.2.2. <i>La cohérence de la « demande sociale ».....</i>	<i>45</i>
Conclusion du rapport	50
Les recommandations de la mission d'inspection	52
Annexes.....	55

Introduction

Dans la lettre de mission pour l'année scolaire 2004-2005, le ministre de l'éducation nationale a demandé aux inspections générales d'examiner « le pilotage et la cohérence de la carte des langues vivantes et anciennes ».

De nombreux rapports récents, internes et externes¹, ont fait le point sur l'enseignement des langues vivantes, étrangères en particulier. La mission des inspections en a évidemment tenu le plus grand compte. Mais, conformément à la demande du ministre, elle a focalisé son attention sur la question du « pilotage » de ces enseignements, depuis l'administration centrale jusqu'aux écoles et aux établissements du second degré ainsi que sur le degré d'efficacité de ce pilotage qui se traduit par une plus ou moins grande « cohérence » des cartes linguistiques. Autrement dit, la mission n'a pas souhaité ouvrir le débat sur l'utilité de ces apprentissages, sur leur efficacité et elle n'a, en particulier, pas souhaité aborder la question posée par le récent rapport de la Commission Thélot, de l'enseignement du seul « Anglais de communication internationale » au sein des « apprentissages indispensables ». Au reste, la nouvelle loi sur l'école apporte dans ce domaine des réponses dont la mission a tenu compte ().

La mission a considéré la situation des langues étrangères, anciennes et régionales comme une seule question à appréhender de manière globale dans une approche transversale. Elle a compris la commande ministérielle comme ayant principalement pour cible la dynamique du pilotage tant national qu'académique et non pas la simple description de l'état de l'enseignement des langues en France.

Elle a conçu son travail comme une aide à la décision pour les responsables nationaux, académiques et locaux. Elle a tenté de cerner les difficultés auxquelles ils sont confrontés et les obstacles qu'ils doivent surmonter pour respecter les trois principes édictés en la matière : « continuité des apprentissages », « diversification des enseignements » et « libre choix des élèves », même si les deux derniers apparaissent à l'expérience d'essence contradictoire.

C'est ainsi qu'en situant son analyse dans le cadre international, européen en particulier, elle a examiné les conditions de préparation et la cohérence des instructions nationales, la façon dont ces enseignements sont évalués et les modalités du pilotage ministériel en la matière.

¹ On trouvera en annexe la liste des rapports récents relatifs à l'enseignement des langues vivantes
Le présent rapport se réfère au projet de loi tel qu'il a été adopté par le Parlement le 24 mars 2005

Aux niveaux académique, départemental et local, la mission a constitué un échantillon² de services rectoraux, d'inspections académiques et de bassins de formation (représentant des circonscriptions et des EPLE) dans lequel elle a observé la mise en œuvre des dispositions nationales, la réalité et les modalités du pilotage académique et local, le rôle que jouent les différents responsables dans cette mise en œuvre, l'existence ou non d'une réelle diversité des enseignements, celle de la cohérence des parcours et, de manière générale, les difficultés et les obstacles réels rencontrés par ce qu'il est convenu d'appeler les « acteurs de terrain ».

Ce que la mission a constaté et qu'elle souhaite mettre en lumière dans le présent rapport, c'est que l'enseignement des langues vivantes, anciennes et régionales est actuellement prisonnier d'un système de contradictions, système stratifié au fil des ans, qui rend difficile la réalisation des objectifs que l'on prétend poursuivre. Pour n'en citer que deux, la mission constate que la « diversification » n'a jamais été aussi faible qu'actuellement en France et que le « libre choix » est un leurre, à la fois parce qu'il n'est financièrement pas possible de mettre ce principe en œuvre et, d'autre part, parce que la demande actuelle des familles tend vers une limitation sur deux langues étrangères (anglais et espagnol).

La mise en lumière de ces contradictions, tout au long du rapport, doit permettre, dans un premier temps d'en prendre conscience. Elle appelle ensuite une décision de clarification qui ne peut être, dans la plupart des cas, que politique et non technique, au sens où il appartient aux décideurs nationaux et locaux de faire les choix qui n'ont été depuis des années que différés. C'est le sens des recommandations finales avec lesquelles la mission conclut son rapport.

² On trouvera la liste des sites visités en annexe

1. Le cadre international et national de l'enseignement des langues

Avant d'examiner la politique des langues au plan national, il est apparu utile de brosser le cadre international et surtout européen des engagements de la France en la matière.

1.1. Les principes et engagements internationaux

On s'en tiendra ici à évoquer les données européennes qui constituent le cadre de notre politique nationale sur le plan linguistique.

Il faut cependant rappeler que cette démarche s'inscrit dans un cadre international plus large, comme en témoigne l'attachement de l'UNESCO à la diversité culturelle reconnue « héritage commun de l'humanité »³. Parmi les vingt mesures jugées essentielles pour un plan d'action dans ce domaine, l'organisation se fixe ainsi pour objectif « d'encourager la diversité linguistique - dans le respect de la langue maternelle - à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et de stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge ».

1.1.1. Le Cadre Européen de l'Enseignement des Langues

Deux institutions, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, concourent à définir des orientations stratégiques ou des instruments communs aux politiques linguistiques des Etats européens ; leurs deux démarches sont étroitement coordonnées.

▪ Les orientations de l'Union Européenne

L'Union européenne est fondée, depuis l'origine, sur le principe de libre circulation de ses citoyens. Dans un ensemble appelé à abriter quelque 450 millions d'européens d'origines culturelles et linguistiques diverses et qui compte désormais 20 « langues officielles », la compétence linguistique et la connaissance mutuelle représentent un facteur déterminant de sa cohésion.

Le Conseil de Lisbonne (mars 2000) et surtout le Conseil de Barcelone (mars 2002) constituent les étapes marquantes d'une démarche qui a conduit la Commission européenne (juillet 2003) à élaborer un plan d'action pour les langues.

Le Conseil européen réuni à Lisbonne a, en effet, fixé à l'Union l'objectif stratégique de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Ses recommandations ont été suivies par l'adoption, au Conseil européen de Nice (décembre 2000), d'un « plan d'action pour la mobilité » qui relance l'apprentissage des langues par le biais des programmes existants : *Socrates* (mars 1995) pour l'éducation et *Leonardo Da Vinci* (décembre 1994) pour la formation professionnelle.

Le Conseil européen réuni à Barcelone a confirmé l'objectif « d'économie compétitive fondée sur la connaissance ». Dans le cadre de ses développements sur l'action éducative, il se prononce ainsi pour « l'enseignement d'au moins deux langues étrangères, dès le plus jeune âge » et pour « l'établissement d'un indicateur de compétence linguistique ».

³ Déclaration universelle sur la diversité culturelle, adoptée par la 31ème session de la Conférence générale (Paris, 2 novembre 2001)

Le Plan d'action 2004-2006 de la Commission (27 juillet 2003)⁴ s'inscrit dans le droit fil de ces orientations. Arrêté au terme d'une consultation engagée à la suite du conseil des ministres « Education et jeunesse », il s'articule autour de trois thèmes :

– en premier lieu, il rappelle le principe commun d'apprentissage, dès le plus jeune âge et tout au long de la vie, de la langue maternelle plus deux autres langues. L'apprentissage précoce « de manière effective, dès l'école maternelle et primaire » est ainsi recommandé, comme l'objectif de diversité des langues enseignées, les Etats étant invités à mieux informer les parents et le personnel enseignant des critères qui devraient guider le choix de la première langue étrangère.

– au niveau de l'enseignement secondaire, l'accent est mis sur la maîtrise « d'au moins deux langues étrangères » dans « de bonnes capacités de communication », c'est à dire garantissant « un niveau adéquat » de compréhension et d'expression orale et écrite.

– il prévoit aussi d'améliorer l'enseignement des langues, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants, en développant les échanges de professeurs et en procédant à l'évaluation des compétences linguistiques.

– il propose enfin de créer un environnement favorable aux langues. Rappelant l'attachement à la diversité linguistique (« un principe fondateur de la Communauté européenne »)⁵, qu'il s'agisse « de langues officielles ou régionales, de langues minoritaires, de langues parlées par les communautés migrantes ou de langues des signes ».

Les propositions de la commission sont laissées sous la responsabilité des Etats membres, mais celle-ci prévoit d'en évaluer la mise en œuvre en 2007. Pour sa part, elle compte stimuler et compléter l'action des États par un usage plus efficace de ses programmes *Socrates* et *Leonardo da Vinci* et de leurs actions (*Lingua*, *Comenius* ...).

Le Parlement européen se place dans la même perspective, comme en témoigne sa résolution (13 décembre 2001) sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique.

▪ Les instruments d'harmonisation du Conseil de l'Europe

S'il ne définit pas une politique linguistique, le Conseil de l'Europe, particulièrement actif dans ce domaine depuis de nombreuses années, représente une aide à la décision sous la forme de projets pluriannuels d'études, d'outils et d'instruments. Il favorise ensuite la mutualisation des expériences et les réflexions d'experts.

Parmi les nombreux outils ainsi réalisés, il faut essentiellement mentionner : le cadre européen commun de référence pour les langues et le portfolio européen des langues.

Le cadre européen commun de référence pour les langues est destiné aux responsables de tous niveaux pour l'enseignement des langues vivantes. Il constitue un document de référence pour favoriser la convergence et la comparabilité des systèmes éducatifs nationaux, ainsi que la mobilité.

A cet effet, il définit des axes essentiels, avec une terminologie commune, pour les problématiques et leurs réponses, et notamment une échelle commune de six niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2), la reconnaissance de la notion de « compétences partielles », la priorité donnée à l'approche communicative, une définition du plurilinguisme ancrée dans une approche multiculturelle.

⁴ Plan de la commission pour « promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique ».

⁵ Le respect de la diversité linguistique et culturelle constitue l'un des fondements de l'Union européenne, désormais consacré par l'article 22 de la Charte des droits fondamentaux.

Le portfolio européen des langues est progressivement introduit dans les Etats membres depuis 2001. Destiné aux apprenants pour accroître leur motivation linguistique et leur capacité langagière, il est fondé sur les mêmes principes et comporte trois parties : un « passeport de langues », une « biographie langagière » et un « dossier » documentaire.

D'autres instruments sont proposés aux Etats membres. Parmi ceux-ci, on mentionnera un outil d'audit pour une « démarche d'auto évaluation assistée »⁶ ainsi qu'un guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe qui permet aux Etats d'établir un diagnostic.

L'action du Conseil de l'Europe s'appuie aussi sur des initiatives comme l'année européenne des langues en 2001⁷ et l'institution d'une « journée européenne » des langues fixée annuellement au 26 septembre. Il est enfin à l'origine de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, proposée aux Etats⁸.

Ce panorama du cadre international de l'enseignement des langues serait incomplet s'il n'était pas fait mention des travaux d'évaluation des compétences des élèves (cf. 1.3.2.).

▪ L'enseignement des langues dans les autres Etats européens

L'examen de l'enseignement des langues dans les 25 Etats de l'Union européenne et dans quelques autres pays de ce continent (Bulgarie, Islande, Liechtenstein, Norvège, Roumanie) fait apparaître que :

- la moyenne d'âge du début de la scolarité obligatoire y est de 6,04 ans (France : 6 ans) ;
- la durée moyenne de cette scolarité obligatoire s'élève à 9,6 années (France : 10 années) ;
- l'âge moyen du début de l'apprentissage obligatoire d'une langue vivante est de 8,7 ans (France : 8 ans) ;
- en moyenne il se déroule 2,6 ans entre le début de la scolarité obligatoire et celui de l'apprentissage d'une première langue vivante (France : 2 ans) ;
- à 13 ans (âge de la classe de 4^{ème} en France), les jeunes européens commencent l'apprentissage d'une deuxième langue vivante, obligatoire dans la quasi totalité des pays de notre continent. Le Royaume-Uni et l'Irlande font exception.

La France s'inscrit donc de manière tout à fait cohérente dans les pratiques observées à l'intérieur des pays de l'Union.

1.1.2. Les engagements bilatéraux de la France

La France est engagée dans des accords bilatéraux d'une part avec l'Allemagne, d'autre part avec des pays qui dans le passé ont été des terres d'émigration vers la France ; c'est ce qu'on désigne par le sigle ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), destinés d'abord aux enfants de migrants.

- Les accords avec l'Allemagne trouvent leur origine dans le traité de l'Elysée de 1963 qui a multiplié les occasions de rencontre et donc de fraternisation entre les peuples des deux pays.

6 Cette procédure d'assistance aux états volontaires a été mise en œuvre en 2002 en Hongrie et en 2003 à Chypre, en Norvège et Slovaquie.

7 Organisée conjointement avec l'Union européenne, elle a permis de cofinancer 190 projets dans les 45 pays membres du Conseil de l'Europe.

8 Signée à Budapest, le 7 mai 1999, la charte a été soumise au Conseil Constitutionnel français qui a jugé certaines de ses clauses contraires à la Constitution. A ce jour, la France ne l'a pas ratifiée.

L'intention marquée alors sur les deux rives du Rhin de développer l'enseignement de la langue du partenaire a été rappelée sans cesse depuis lors.

Les deux occasions les plus récentes ont été la rencontre de Poitiers à l'automne 2003 entre les représentants des *Länder* allemands et des Régions françaises et, plus récemment encore, le conseil des ministres franco-allemand du 26 octobre 2004 à Berlin. Des engagements de développement de l'enseignement de nos langues ont été pris des deux côtés ; ils ont pour conséquence juridique d'empêcher dans l'école primaire française l'enseignement exclusif de la langue anglaise.

– Les accords bilatéraux concernant les ELCO⁹ organisent des enseignements des langues respectives à l'intention des élèves ressortissants des pays partenaires, à l'école primaire, et (à part le serbe et le portugais), dans une moindre mesure, dans le second degré. Les enseignants sont mis à disposition par ces pays et payés par eux. Les accords prévoient une large intégration pédagogique de ces enseignements dans la vie scolaire, de même que leur contrôle commun.

Les 6 langues concernées par ce dispositif sont très différentes quant à leur échelle¹⁰ et à leur statut. Certaines langues comme le portugais, l'arabe, l'italien et l'espagnol sont diversement mais solidement installées ; d'autres, soit ne font pas partie des langues enseignées comme le serbe, soit sont enseignées mais ne disposent pas de programmes scolaires complets comme le turc.

Les enjeux du dispositif ELCO¹¹ dérivent de cette disparité des situations. Pour l'italien, concentré dans les académies de Grenoble et plus encore de Nice, et l'espagnol largement diffusé sur le territoire, on se demande pourquoi ce dispositif résiduel n'est pas complètement intégré à l'éducation nationale. Le portugais s'est lancé dans cette politique d'intégration au système éducatif et les partenaires arabes se montrent intéressés.

Le bénéfice pour l'éducation nationale est de disposer d'une offre de langues vivantes étrangères qui concerne plus de 77 000 élèves dans des langues à forts enjeux pour la plupart d'entre elles. Ces enseignements sont dispensés par des maîtres locuteurs natifs et adossés à ceux de l'éducation nationale. Or il faut constater que, mis à part pour l'italien, ils ne sont jamais intégrés dans la carte des langues, ni dans une réflexion globale sur leur insertion dans les cursus scolaires. On peut s'étonner en particulier que les suites en collège ne soient presque jamais envisagées. La carte des implantations des ELCO est établie en dehors de toute logique globale. Il s'agit en somme d'un investissement important qui n'est pas mis en valeur.

1.2. La politique nationale pour l'enseignement des langues

La mission s'est interrogée à la fois sur le contenu des instructions ministérielles qui régissent la politique des langues et sur la place de celles-ci dans l'enseignement des 1^{er} et 2nd degrés.

1.2.1. Les instructions nationales pour l'enseignement des langues

Alors que de nombreux textes définissent et encadrent la politique linguistique, il convient d'examiner la cohérence de leur contenu, que ce soit par rapport aux obligations internationales de la France ou en fonction de l'évolution de notre propre réglementation.

⁹ Accords signés entre 1973 et 1986 avec l'Italie, l'Espagne, le Portugal, l'Algérie, le Maroc la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie.

¹⁰ Sur un total de 73 436 élèves, le serbe concerne 184 élèves ; l'espagnol 1 533 ; l'italien 2 867 ; le portugais 13 143 ; le turc 16 399 ; l'arabe (les trois pays du Maghreb réunis) 42 898.

¹¹ Une mission d'inspection générale est en cours sur ce sujet, et devrait faire l'objet d'un prochain rapport

▪ Leur cohérence externe avec les orientations européennes et les engagements internationaux

Si l'on met la réglementation française en regard des principales orientations du plan d'action 2004/2006 de la Commission européenne, on relève une convergence certaine dans les objectifs :

- l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est engagé depuis plusieurs années dans l'enseignement primaire et désormais inscrit dans ses programmes ;
- la maîtrise d'au moins deux langues étrangères dans l'enseignement secondaire obligatoire se traduit par l'enseignement d'une première langue vivante en 6^{ème}, puis d'une seconde en 4^{ème}, sans compter les dispositifs spécifiques (sections européennes, orientales, bilingues et internationales notamment) ou dérogatoires (6^{ème} et 5^{ème} bilangues). La vraie difficulté réside ici dans l'exigence européenne d'une bonne capacité de communication, qu'aucune évaluation ne permet, à ce stade, d'apprécier ;
- l'attachement à la diversité linguistique est régulièrement relayé par les instructions ministérielles.

Plusieurs circulaires de rentrée mettent aussi l'accent sur le nécessaire développement de la dimension internationale, des échanges et des partenariats, dans le droit fil des recommandations du Conseil européen de Nice. En revanche, les outils recommandés par le Conseil de l'Europe (cadre européen commun de référence, portfolio) trouvent peu d'échos dans la réglementation actuelle.

Toutefois trois des dix objectifs de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école s'inscrivent dans la même perspective européenne : il y est fait expressément mention du cadre européen commun de référence et des accords franco-allemands¹².

▪ Leur cohérence interne

Si des textes réglementaires régissent les programmes d'enseignement, les orientations générales de la politique des langues sont définies par un ensemble d'instructions et de circulaires.

La loi d'orientation de 1989 n'évoque pas les langues mais le rapport annexé y consacre un paragraphe définissant pour l'enseignement scolaire quelques objectifs nouveaux : une expérimentation d'apprentissage en primaire, l'offre d'une seconde langue à tous les collégiens dès la 4^e ainsi que l'enseignement d'une deuxième langue dans certaines formations technologiques et professionnelles.

La réglementation est en revanche abondante et la mission a examiné les textes intervenus ces dernières années¹³ :

- trois instructions nationales spécifiques aux langues ont mis l'accent sur l'école primaire. Le collège et le lycée ont bénéficié de « retouches » moins importantes mais néanmoins significatives surtout en matière de pilotage et d'organisation académiques ;

12 Le nombre d'élèves atteignant dans leur 1ère langue étrangère le niveau B1, la proportion d'élèves apprenant l'allemand et le nombre de sections européennes en collège et en lycée devront augmenter de 20 %.

13 La mission a examiné les instructions spécifiques aux langues (n° 98-105 du 11 mai 1998, n° 99-093 du 17 juin 1999, n° 2001-158 du 24 août 2001) et les circulaires de rentrée depuis 2000.

– les circulaires annuelles de préparation de la rentrée scolaire ont par ailleurs toutes, de manière plus ou moins importante, abordé la question des langues sous ses aspects pédagogiques, de pilotage ou d'organisation.

Si les instructions ministérielles ont précisé aux responsables académiques, acteurs de la mise en œuvre des politiques éducatives, les principes pédagogiques ou d'organisation, ceux-ci sont pour l'essentiel : un enseignement effectif de LV à l'école élémentaire, la continuité des apprentissages tout au long du cursus, une diversité de l'offre et le libre choix des familles.

➤ *La permanence des principes édictés*

a) la continuité des apprentissages de l'école au lycée

Le ministère a affiché ce principe dès l'instruction spécifique du 11 mai 1998 de telle sorte que les élèves puissent poursuivre l'enseignement des langues vivantes qu'ils ont choisies aux différents niveaux de leur parcours scolaire. La garantie de la continuité est fondée sur un outil, la carte des langues, qui doit être organisée au sein de chaque bassin par les responsables académiques.

Réaffirmé en 1999 dans une instruction de même nature, le principe de continuité des apprentissages a été rappelé de nouveau dans les circulaires de préparation de la rentrée au moins jusqu'en 2003. La volonté du ministère d'éviter les ruptures de parcours ou des "recommencements" est ici pérenne. Ce principe est alors associé à des affirmations d'ordre pédagogique ou organisationnel comme par exemple : la prise en compte au collège des acquis de l'enseignement de l'école primaire, un alignement du primaire sur les langues vivantes du collège du secteur, la continuité au sein même du collège....tout en laissant une marge très large aux responsables académiques.

b) la diversité de l'offre

Dans le primaire, ce principe n'est pas affirmé clairement. Deux textes l'abordent de façon sibylline : l'instruction de 1998 qui précise que le choix des parents s'effectue en fonction des langues enseignées au collège du secteur et la circulaire de rentrée 2001 qui encourage les langues à faible diffusion dans le cadre d'un réseau cohérent écoles/collège.

Au niveau du collège, le principe de diversité de l'offre apparaît officiellement en 2002. L'offre porte sur une vingtaine de langues étrangères, de langues ou groupes de langues régionales ainsi que sur le latin et le grec ancien. La circulaire de rentrée 2001 affiche un plan de développement des langues comme la conséquence de la généralisation de l'enseignement en primaire avec un objectif ambitieux pour 2005 ; « chaque collégien doit être prêt à aborder une autre langue en 6^e ». Sa mise en œuvre débute en 2002 sur un champ limité :

– l'anticipation d'une LV2 dès la 6^e pour les élèves n'ayant pas étudié l'anglais à l'école,

– la poursuite à ce niveau d'un enseignement facultatif de langue régionale, avec une alternative en 4^{ème}, soit le changement en LV2 obligatoire de cet enseignement facultatif, soit le maintien comme enseignement facultatif.

Au lycée, l'enseignement de deux langues est désormais obligatoire dans toutes les filières générales. Le choix d'une LV3 facultative est possible mais ce statut peut devenir obligatoire en filière L par le choix du lycéen. Dans le souci de maintenir ou de développer la diversité, l'instruction spécifique du 24 août 2001 incite les responsables académiques à offrir la

possibilité d'étudier une LV3 au plus grand nombre et d'en poursuivre l'étude dans la série choisie.

c) le libre choix des familles

Cette règle apparaît comme un postulat dans le système éducatif. Cependant, les instructions sur les langues, si elles en évoquent parfois le principe, n'en explicitent pas les modalités de mise en œuvre.

➤ *La mise en œuvre des principes*

La permanence des principes affichés s'accompagne toutefois d'une pratique plus hésitante :

a) la contradiction dans les objectifs

Le ministère poursuit parfois des objectifs contraires. On ne citera ici que l'exemple des langues à faible diffusion. Au cours de ces cinq dernières années, il a affiché la volonté d'une certaine diversification des langues « rares » mais cet objectif n'a pas fait l'objet des mesures financières d'accompagnement nécessaires à son développement. Au cours de la même période les contraintes budgétaires ont même provoqué l'effet inverse.

b) l'ambiguïté des dispositifs spécifiques

Le manque de cadrage et d'accompagnement adaptés, les marges de manœuvre laissées par la réglementation aboutissent à la mise en place de dispositifs parfois contradictoires avec les textes : sections européennes dès la classe de 6^{ème}, sections « bilangues » ouvertes aux élèves ayant pourtant débuté l'anglais à l'école, enseignement de certaines langues régionales par immersion, etc. L'absence d'obligation d'établir des bilans et de rendre compte n'a pas permis de mettre fin à ces dérives.

c) la stratification des instructions

L'architecture réglementaire à l'éducation nationale se construit, beaucoup trop souvent, par stratification. Certes, la mise en œuvre d'une réforme ne peut être que progressive, comportant au besoin autant d'étapes que de niveaux d'enseignement, mais les circulaires reviennent peu sur les dispositifs en cours, au demeurant rarement évalués. De ce fait, bien des dispositifs « expérimentaux », dont l'objectif initial a souvent été perdu de vue, perdurent indéfiniment.

d) la fluctuation des stratégies

Un des écueils souvent relevé dans la mise en place des politiques éducatives est qu'elles ne sont pas totalement achevées que déjà de nouvelles orientations sont décidées. La situation des langues dans l'enseignement primaire en est l'exemple le plus frappant. Les textes témoignent des fluctuations qu'elle a connues au fil du temps quant aux niveaux concernés, au statut de la langue (initiation, sensibilisation, apprentissage) et aux échéances parfois impossibles à respecter.

– l'entrée par le cours moyen étendue au cycle 3 de l'école

En 1998 une généralisation progressive de cet enseignement est décidée selon un calendrier ambitieux (1998 pour le CM2 et 1999 pour le CM1). Alors que la scolarité des élèves doit

s'effectuer désormais par cycle, la première année du cycle 3 (CE2) n'est pas programmée. En 1999, le ministère confirme ce principe sans en préciser toutefois ni le champ ni les échéances. Il décale la généralisation au CM2 d'une année et prévoit pour le CM1 un « développement » et non plus la « généralisation ».

En 2000 et 2001, les circulaires organisant la rentrée scolaire réaffirment les objectifs à atteindre. Ceci signifie que le ministère a pris acte que la généralisation au CM2 et CM1 est impossible à réaliser dans les délais initiaux.

- l'élargissement par le cycle 2

Malgré les difficultés rencontrées, une nouvelle extension de l'enseignement des langues au primaire est décidée en 2001 en la faisant débiter au cycle 2 (à partir de la grande section de l'école maternelle) et sa généralisation, à nouveau ambitieuse, est programmée pour 2005. Cette mesure est abandonnée par la suite sans instruction nouvelle aux responsables académiques.

- le « retour » au cycle 3

En 2002 le ministère revient à la logique du cycle 3 avec l'obligation d'assurer un enseignement de langue vivante en CE2. Par ailleurs, il faut attendre cinq ans après l'annonce de la généralisation de cet enseignement pour que les horaires (arrêté du 25 janvier 2002) et les nouveaux programmes (arrêté du 28 janvier 2002) concernant les classes du cycle 3 soient publiés.

1.2.2. La place des langues dans le système éducatif

Si l'école primaire peine encore à assurer ses nouvelles obligations, le second degré connaît une contradiction croissante entre une offre théorique très large et une demande des familles extrêmement réduite.

▪ Dans le 1^{er} degré

L'enseignement des langues vivantes reste, dans sa forme actuelle, encore en deçà des objectifs que le système éducatif s'est fixés.

– Cet enseignement s'est longtemps cherché. La place des langues vivantes dans le premier degré est en effet une question qui a un passé relativement long et une courte histoire. Un passé relativement long en ce sens que, dès les années 80, se multiplient les expérimentations d'une *sensibilisation* à une langue. L'histoire de *l'enseignement* d'une langue à l'école est en revanche plus courte, puisque ce sont les programmes de l'école primaire de 2002 qui en fixent le principe, le champ, les programmes et les horaires, même si la généralisation a été décidée en 1998. Il faut noter que dans les départements où une langue est considérée comme la « langue du voisin » - l'allemand en Alsace, par exemple - son enseignement s'est développé depuis le début des années 1980.

En 1999 on passe du concept de sensibilisation à une langue à celui d'enseignement et d'apprentissage dans la logique du plan de développement des langues vivantes. Cette première phase se caractérise par trois aspects qui lui survivront pour partie : la diversité des inspirations pédagogiques (quel sens et quelle place donner à une langue vivante dans un emploi du temps limité à 26 heures hebdomadaires et déjà totalement utilisé ?) ; l'implication longtemps faible des maîtres des écoles, qui restent encore nombreux à ne pas être formés, d'où l'appel à des intervenants extérieurs ; la forte marge de manœuvre donnée *ab initio* aux initiatives locales ou départementales.

– L'apprentissage d'une langue vivante fait désormais partie des enseignements obligatoires fixés par les programmes de l'école primaire de janvier 2002, pour les cycles 2 et 3. Cet apprentissage spécifique est défini par ses horaires, ses objectifs et les compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle.

Le ministère a fait le choix de limiter au cycle 3 la mise en œuvre de l'enseignement d'une langue, sauf là où cela serait possible pour le cycle 2, ce qui est rarement le cas et reste statistiquement anecdotique, à l'exception de certains cas qui concernent les langues régionales. La nouvelle loi prévoit l'étude d'une langue dès le CE1, objectif encore plus difficile à atteindre puisque le cycle 3 n'est pas encore totalement couvert.

– Cet enseignement se situe en-deçà des objectifs affichés pour le cycle 3. Actuellement, la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante semble en voie d'y être réalisée. Le taux de couverture national de ce cycle atteint 90 % ; encore faut-il préciser que les écarts peuvent être importants entre académies mais aussi au sein d'une même académie et surtout au sein du cycle entre la couverture quasi achevée du CM2 et celle plus variable du CE2.

Le taux de couverture du cycle 3 en 2003-2004 selon les départements est également disparate comme l'indique le tableau ci-dessous :

Couverture	< 69,9 %	70 à 74,9 %	75 à 79,9 %	80 à 84,9 %	85 à 89,9 %	90 à 94,5 %	95 à 99,9 %	100 %
Nombre d'IA	1	5	5	15	12	15	30	17

Source DESCO

Le temps d'enseignement d'une langue au cycle 3 est lui-même encore très variable. A la rentrée 2004, environ 86 % des classes de cycle 3 bénéficient de l'horaire réglementaire, (80 % ont une heure et demie hebdomadaire de langue, 6 % plus d'1h30), tandis que 14 % sont au dessous de l'horaire minimum (10 % bénéficient d'une heure seulement et 4 % de moins d'une heure). De nettes différences s'affirment encore entre les départements comme en atteste le tableau ci-dessous (pourcentage de classes bénéficiant d'au moins 1h30 d'enseignement en 2003/2004) :

Couverture	< 50 %	50 à 64,9 %	65 à 74,9 %	75 à 84,9 %	85 à 89,9 %	90 à 94,9 %	95 à 94,9 %	100 %
Nb d'IA	4	10	9	19	6	10	22	18

Source DESCO

Cet écart entre les objectifs nationaux et les réalités pose la question du pilotage du dispositif et de son organisation.

▪ Dans le second degré

L'enseignement du second degré offre 64¹⁴ langues vivantes étrangères ou régionales¹⁵ et langues anciennes qui sont susceptibles soit d'être enseignées, soit d'être choisies comme matières du baccalauréat en particulier.

Outre cette palette théorique, parmi les plus larges des pays européens en termes de choix, la multiplicité des statuts et des modalités pour l'enseignement est également très vaste. Entre le

¹⁴ La liste des ces langues figure en annexe

¹⁵ Par exemple, il existe 7 variétés reconnues de langue occitane : auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal et vivaro-alpin

collège et le lycée général et technologique, les élèves bénéficient d'une possibilité (là aussi toute théorique) de choix très étendue :

- par la diversité des « statuts » de la langue (LV1, LV2, LV3, langue à caractère obligatoire, facultatif, optionnel) ou de son mode d'enseignement (modulaire ou complémentaire) ;
- par la multiplicité des modalités d'accueil particulières des élèves : sections européennes ou orientales, sections internationales, sections bilingues, « bilangues ».

En outre, il est toujours possible à un élève de permuter ses choix en cours de scolarité et de suivre un enseignement de LV1 dans une langue qu'il avait choisie en LV2 et réciproquement. Il peut encore le faire lors de l'inscription à l'examen.

Le dispositif d'enseignement est d'une sophistication et d'une complexité extrêmes et les diverses possibilités sont assez souvent illisibles pour les élèves eux-mêmes, encore davantage pour leurs familles, sans oublier les difficultés d'organisation (emplois du temps, répartition de services, occupation des salles de cours, etc.) auxquelles sont confrontés les chefs d'établissement.

1.3. L'évaluation de la politique linguistique

A bien des égards, il reste beaucoup à construire pour une évaluation de la politique des langues et de son enseignement dans le système éducatif.

1.3.1. La mesure de l'efficacité de l'enseignement

a) au niveau international

L'élargissement de l'Union européenne et l'ouverture internationale suscitent un intérêt croissant pour les évaluations comparatives et la mutualisation des outils et expériences dans le domaine éducatif. C'est notamment le cas en langue vivante, bien que nous ne soyons qu'au début d'un processus amené à se développer avec la construction, à terme, d'indicateurs communs permettant à chaque pays membre d'évaluer ou de comparer les compétences linguistiques de ses élèves. L'exemple le plus récent est l'évaluation (conduite en 2002) des compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans dans sept pays européens. Sans entrer ici dans le détail du protocole et des échantillons d'élèves, on en vient au constat que les élèves français ont des compétences moins bonnes en 2002 qu'en 1996, date à laquelle la première étude comparative du genre a été conduite¹⁶ Il y a donc là matière à s'interroger sur les performances de notre système éducatif. L'enjeu est d'importance au sens politique du terme.

b) au niveau national

Les évaluations bilans de la Direction de l'évaluation et de la prospective, programmées régulièrement et portant sur un échantillon d'élèves de CM2 et de 3^{ème}, ont vocation à renseigner les décideurs sur l'état des acquis des élèves au regard des programmes. Elles constituent donc un outil majeur d'aide au pilotage de la politique éducative nationale. Les compétences linguistiques des élèves viennent d'être évaluées en anglais et allemand en fin d'école et en anglais, allemand et espagnol en fin de collège. Néanmoins, tout comme pour l'évaluation précédente, l'évaluation de l'expression orale est absente.

16 Le Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs a été créé pendant la Présidence française de l'Union européenne de 1995. La France en assure l'animation et la présidence par l'intermédiaire de la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1.3.2. L'enseignement des langues et l'évaluation

Malgré quelques avancées, l'évaluation des dispositifs, celle des maîtres et des élèves doit faire encore l'objet d'une attention plus soutenue.

▪ L'évaluation des dispositifs linguistiques

Le système accompagne plus la mise en place des dispositifs qu'il n'évalue leur impact sur les performances des élèves. Au fil du temps, notre système a mis en place des dispositifs spécifiques voués à servir des objectifs de politique éducative générale et linguistique. On pourrait ainsi citer les sections européennes et de langues orientales créées dès 1992 dans un contexte d'ouverture vers l'Europe et l'international ; puis, dans le même temps, les phases successives qui ont abouti à la généralisation des langues à l'école primaire ; et plus récemment encore, l'introduction, à titre expérimental, d'une deuxième langue à l'entrée du collège et une nouvelle organisation de l'enseignement des langues au lycée. On ne fera que citer les IDD, les TPE ou les PPCP dont on n'a jamais su quelle était la part qu'ils faisaient aux langues ni quel pouvait être leur impact sur l'apprentissage de ces dernières. On n'a jamais non plus mesuré l'efficacité de l'enseignement bilingue.

Certes, on trouvera dans la bibliographie des actes de séminaires comme celui du 10^e anniversaire des sections européennes et de langues orientales (12 mars 2002)¹⁷ ou des rapports de l'Inspection générale comme le récent rapport d'étape sur les sixièmes « bilangues » (juin 2004) ou, précédemment, celui consacré aux langues à l'école primaire (février 2001), pour ne citer que ceux-là. Ils ont le mérite d'accompagner la promotion, voire la relance, d'un dispositif ou d'une mesure, ou de faire un état de la situation à un moment donné mais ils n'ont pas vocation à mesurer, tout au moins de manière précise, l'impact des dispositifs mis en place sur les performances des élèves. Par ailleurs, en matière d'accompagnement et de suivi, ils restent trop ponctuels pour mesurer l'évolution dans le temps et le degré de prise en compte des conseils qu'ils dispensent.

▪ L'évaluation des maîtres dans le 1^{er} degré

L'introduction de l'enseignement des langues dans le 1^{er} degré ne s'est pas accompagnée des procédures adéquates d'inspection individuelle. Le suivi apparaît effectué régulièrement dans le cadre général de l'évaluation des maîtres, soit environ tous les 3 ou 4 ans : les IEN vérifient l'existence de cet enseignement lors de leurs inspections du cycle 3 ; ils consultent l'emploi du temps de la classe, le cahier journal du maître, les cahiers des élèves et leur évaluation par le maître. Mais rares sont encore les inspections individuelles qui ont lieu lors d'une séquence de langues. Les IEN se jugent plus compétents pour apprécier la pédagogie générale et procéder au contrôle de conformité du travail que pour évaluer la qualité et la compétence linguistiques du maître.

Selon les besoins, les académies pourraient utilement mobiliser leurs ressources internes (IA-IPR de langues, IEN spécialisés, professeurs de langue du second degré, conseillers pédagogiques des 1^{er} et 2nd degrés, etc.), avec pour objectif d'opérer – en termes de ressources et d'aides – un maillage des circonscriptions du 1^{er} degré afin d'accompagner les IEN de circonscription dans leurs démarches d'inspection individuelle. Elles pourraient également développer les actions de formation continue à l'adresse des IEN dans le domaine de leurs compétences linguistiques.

17 Actes du séminaire du 12 mars 2002 - Paris, Direction de l'enseignement scolaire

▪ L'évaluation individuelle des élèves

Comme on l'a évoqué, les instructions nationales sont essentiellement organisationnelles ou programmatiques et ne fixent pas d'objectifs de compétence. Ceux-ci sont désormais prévus dans la loi d'orientation pour l'avenir de l'école.

Afin de mesurer les effets des dispositifs et contextes d'apprentissage sur les performances linguistiques et communicationnelles des élèves, il faut d'abord évaluer ces derniers individuellement avec des outils de référence appropriés et communs à tous. Or, dans ce domaine, tout reste à faire. En effet, si l'école primaire s'est dotée d'un programme de langue vivante dès la rentrée 2002¹⁸, fixant des objectifs de compétences à atteindre, il n'est pas aisé, à ce jour, de dire comment et à quel rythme les élèves sont évalués, voire s'ils le sont vraiment.

On constate sur le terrain, que se mettent progressivement en place en langue vivante des évaluations de fin de cycle 3 ou de début de 6^e, ce qui mérite d'être souligné, mais elles n'ont pas de caractère obligatoire et sont le fait d'initiatives locales n'associant pas toujours les responsables pédagogiques des deux niveaux (1^{er} et 2nd degrés).

A l'entrée en 6^{ème}, contrairement au français et aux mathématiques, les évaluations diagnostiques n'ont pas de caractère obligatoire en langue ; elles ont disparu en tant que telles en 2nde. La DEP met néanmoins en ligne une banque d'outils d'évaluation : en allemand et anglais au cycle 3 de l'école et en 6^{ème}, en allemand, anglais et espagnol au lycée. Si le nombre de visites du site par langue est effectivement connu de la DEP, on ne dispose d'aucune indication sur l'utilisation effective de ces outils par les professeurs. En outre, ces évaluations ne constituent pas un bilan des acquis, ni une norme. Elles ont essentiellement un caractère pédagogique et prospectif pour aider le professeur dans la prise en charge des groupes d'élèves.

Les examens nationaux (brevet et baccalauréat) n'offrent pas plus de lisibilité, l'un (le brevet) parce qu'il repose sur le contrôle continu de chaque professeur pour lequel la plus grande liberté est laissée, l'autre (le baccalauréat) parce qu'il n'est pas conçu en fonction d'objectifs de compétence à atteindre et parce qu'il évalue essentiellement l'écrit. Quant à l'évaluation au quotidien des élèves, elle se confond avec la notation, elle a surtout un caractère ponctuel ou sommatif rarement critérié, et n'offre pas d'information sur le niveau de maîtrise des élèves dans chacune des quatre compétences langagières. L'auto-évaluation, enfin, a encore un caractère pionnier dans les classes et doit être accompagnée, tant au niveau des enseignants que des élèves.

1.4. Le pilotage national de la politique des langues

Alors que le ministère doit encore s'organiser pour assurer le pilotage pédagogique de cette politique, les difficultés sont particulièrement sensibles pour le premier degré.

1.4.1. L'organisation administrative du pilotage des langues

Comme pour les autres disciplines, la politique des langues vivantes étrangères ou régionales et anciennes relève de la compétence de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO). La structuration actuelle de cette direction rend difficile le pilotage pédagogique. Elle apparaît, en effet, plus comme une structure de réglementation et de gestion des moyens que comme une direction pédagogique.

L'essentiel des compétences en la matière se trouve certes rassemblé au sein de la sous-direction en charge des enseignements¹⁹. Son organisation par niveau d'enseignement (écoles, collèges, lycées) ne favorise pourtant pas une vision globale de la situation des langues, sinon pour les programmes dont est chargé le « bureau des contenus des enseignements ».

La diversité des informations nécessaires à la définition et à la conduite de la politique des langues se trouve en réalité « éclatée », non seulement au sein des bureaux de la sous-direction, mais encore dans les autres sous-directions.

La DESCO peut certes aussi appuyer son action sur les analyses et études d'autres services (Direction de l'évaluation et de la prospective, par exemple) ou organismes (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Haut Conseil éducation économie, GTD spécialisés). Elle peut également solliciter l'expertise pédagogique, comme celles du Conseil national des programmes (CNP) ou de l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN). Même si les inspecteurs généraux de langues tendent à se définir progressivement comme porteurs d'une approche transversale des disciplines linguistiques, la tentation de se positionner encore parfois, en interne ou auprès des services déconcentrés, comme défenseurs de leur propre langue, ne favorise pas le rôle que cette institution pourrait utilement jouer auprès des décideurs ministériels.

Il faut ajouter que des éléments majeurs pour la détermination de la politique des langues relèvent de la compétence d'autres directions : Direction des enseignements supérieurs (DES) pour la formation initiale des enseignants (tutelle des IUFM), Direction des personnels enseignants (DPE), Direction des relations internationales et de la coopération (DRIC)²⁰.

Cette organisation complexe pèse, à l'évidence, sur la prise d'information et de décision. Ce dossier est ainsi révélateur des difficultés de coordination et donc de pilotage que ce ministère connaît en matière pédagogique.

Les interventions du ministre ou du directeur des enseignements scolaires lors des réunions des recteurs ne sauraient tenir lieu de mode de pilotage ordinaire notamment pour la politique des langues ; elles se limitent naturellement à mettre l'accent sur les inflexions notables intervenant dans ce domaine ou sur des messages particuliers pour sa mise en œuvre.

Nous avons également vu que, par leur caractère souvent général et jugé peu explicite, les instructions écrites, qu'il s'agisse de circulaires pour la préparation de la rentrée scolaire ou de textes spécifiques à la politique des langues, ne sont pas un instrument suffisamment efficace en matière de pilotage.

Or, la sous-direction qui couvre tout le champ des enseignements scolaires doit pouvoir diffuser et expliciter sa politique, disposer d'informations régulières sur la situation des langues dans les académies et être alertée sur d'éventuels dysfonctionnements. Ce n'est pas actuellement le cas. La DESCO semble dépourvue d'une vision globale de la situation dans les académies ; le pilotage national s'exerce donc de façon plutôt virtuelle.

A la différence d'autres disciplines, le secteur des langues dispose pourtant, sur l'ensemble du territoire, d'un réseau potentiel, à travers les groupes académiques de pilotage et surtout leurs responsables. Ce maillage territorial n'est cependant plus exploité, les réunions nationales des animateurs académiques ayant été abandonnées depuis quelques années. On ne peut que s'étonner dans le contexte du déploiement des langues vivantes dans le premier degré et d'engagements européens qui privilégient le développement des langues dans l'ensemble de

18 B.O.E.N. hors série n°1 du 14 février 2002

19 Plus précisément la sous-direction des enseignements des écoles et des formations générales et technologiques des collèges et des lycées.

20 A noter que la DESCO dispose d'un bureau des relations internationales (DESCO B7) au sein de la sous-direction des établissements et de la vie scolaire.

la scolarité. Une relance est attendue. Il conviendra toutefois d'en déterminer les modalités les plus appropriées.

La coordination pédagogique de l'action dans le domaine des langues au niveau des services ministériels et l'animation du réseau académique supposeraient la désignation d'un chargé de mission auprès du directeur lui-même. La récente nomination intervenue auprès du sous-directeur des enseignements scolaires représente donc une initiative bienvenue. Toutefois ses responsabilités, actuellement définies par une lettre de mission du sous-directeur, ne devraient pas se limiter à la coordination interne de la politique des langues dans la sous-direction mais s'étendre au suivi du réseau académique.

1.4.2. Le pilotage national des langues dans le 1^{er} degré

L'introduction d'un enseignement obligatoire de langue vivante aux cycles 3 et 2 de l'école primaire a créé une situation nouvelle. Au niveau national, ces mutations ne semblent pas avoir été suffisamment anticipées en terme de moyens, ni raisonnablement programmées dans le temps. Le pilotage du dispositif, très largement déconcentré aux niveaux académique et surtout départemental, est toutefois insuffisamment coordonné au niveau national.

La DESCO a fait un effort important pour accompagner le dispositif d'enseignement d'une langue à l'école, notamment grâce à la publication de référentiels et de documents d'accompagnement des programmes, diffusés et mis en ligne sur le site « Primlangues » géré par le CIEP qui fournit aussi des outils pédagogiques.

Cet effort ne compense pourtant pas un triple déficit : celui d'une véritable évaluation des besoins, celui d'une programmation raisonnable de la mise en œuvre de l'enseignement de langue à l'école, celui du recrutement et de la formation des maîtres. Ces déficits pourraient être surmontés par une coordination plus étroite des trois directions concernées : DESCO, DPE et DES.

Le recrutement des professeurs d'école, comme leur formation initiale ou continue, n'ont pas encore totalement pris en compte l'introduction des langues dans l'enseignement du 1^{er} degré et ses programmes.

▪ Le recrutement des professeurs des écoles

Alors que le référentiel des compétences attendues chez un professeur des écoles (1994) confirme leur polyvalence et stipule qu'il doit être capable d'enseigner toutes les disciplines qui figurent aux programmes de l'école primaire, il est remarquable qu'il ait fallu attendre la loi d'orientation pour que le concours externe de professeur des écoles (CERPE) prenne en compte cette donnée essentielle.

Un niveau minimum, du type CLES 2, devra être exigé des candidats au CERPE et donc faire partie de leur formation universitaire initiale, éventuellement complétée lors de la préparation au concours (PE1). Cela permettra une formation professionnelle réellement centrée sur la didactique et la pédagogie des langues vivantes et non parasitée par l'apprentissage tardif et forcément insuffisant d'une langue à l'IUFM. L'habilitation en langue vivante fera ainsi partie du champ d'évaluation des étudiants en fin de formation professionnelle avec les compléments au titre de l'aide à l'entrée dans le métier (AEM) pour les PE sortants de première année.

- La formation initiale des professeurs des écoles

Surprenante également est la situation de la formation initiale dans les IUFM, dont la Direction de l'enseignement supérieur est en charge. Celle-ci ne dispose pas des moyens nécessaires lui permettant d'avoir une vision construite et dynamique du fonctionnement des IUFM au regard de leurs obligations statutaires dans le champ de la formation initiale des maîtres des écoles.

Aucun enseignement ne paraît avoir été tiré des statistiques relatives aux candidats au CERPE (13,2 % des candidats sont diplômés en langue vivante et forment 21 % des admis). Aucune instruction n'a été donnée par la DES aux IUFM pour veiller à ce que tous les PE2 bénéficient d'une évaluation de leurs compétences en langue vivante assortie d'une formation permettant leur habilitation à en enseigner une. Cette absence de pilotage ne signifie pas, cependant, que rien n'est organisé, en particulier pour ce qui concerne les stages à l'étranger des PE2 ; mais la prise en compte de l'obligation statutaire des professeurs des écoles d'avoir à enseigner une langue est très différente d'un IUFM à l'autre, de même que les modalités de formation et d'habilitation. D'après les informations tirées des enquêtes conduites en académie, le nombre de PE2 sortants habilités à enseigner une langue varierait de 8 à 82 % selon les IUFM.

Au nom de leur autonomie, les IUFM semblent laissés libres d'organiser la formation de leurs PE2, parfois bien au-delà des marges de souplesse introduites par la réglementation. Il n'en demeure pas moins que quelques instituts ont développé des dispositifs performants qui mériteraient d'être analysés.

La DESCO devrait plus largement prendre acte des faiblesses du dispositif de formation initiale relatif aux langues vivantes : l'articulation entre formation initiale et "l'aide à l'entrée dans le métier" (AEM) ne semble pas intégrer particulièrement ces difficultés pourtant aisément observables.

Dans ces conditions, et malgré les progrès enregistrés, on peut difficilement espérer développer la prise en charge réglementaire de l'enseignement des langues par chaque maître, pourtant le seul moyen de réduire les inégalités de traitement entre les élèves.

- La formation continue des maîtres en langue vivante

Sauf exceptions liées à des situations particulières (Corse, Strasbourg), à une longue tradition (Nancy-Metz), à un partenariat ancien avec l'université (Besançon) ou au rattrapage d'un fort retard, la formation continue se limite le plus souvent à quelques stages départementaux auxquels s'ajoutent parfois des stages en circonscription ou des ateliers de pratiques linguistiques.

Alors qu'il a élargi les obligations statutaires des maîtres à l'enseignement d'une langue, l'employeur s'est engagé pour les maîtres en exercice dans un processus lent de reconnaissance de leurs compétences linguistiques, fondé sur la seule volonté du maître à se faire habilitier et à se former. La démarche inverse d'habilitation et de formation systématiques de tous les maîtres aurait eu le mérite de la clarté sur le service qu'ils doivent accomplir et aurait permis la couverture plus rapide de cet enseignement obligatoire depuis 1998.

Ce sont les animations pédagogiques organisées par chaque IEN dans sa circonscription qui partout ont pris le relais d'une formation continue par trop limitée. Rares, en effet, sont les circonscriptions du 1^{er} degré à ne pas avoir d'action dans ce domaine et, plus encore, dans

celui de l'habilitation des maîtres ; ces actions sont généralement coordonnées par les IA-DSDEN au sein des conseils d'IEN régulièrement réunis.

Enfin, nombre de départements ont su mettre très tôt leurs diverses actions de formation et d'animation en perspective pour créer leur réseau « langues », pousser à l'habilitation le plus grand nombre possible de maîtres, coupler la formation continue et les animations pédagogiques pour développer l'utilisation d'outils pédagogiques, tenir à jour leur fichier de maîtres habilités pour entretenir leur niveau.

Intéressantes et souvent inventives, ces actions atteignent toutefois assez vite leurs limites qui sont celles des crédits, mais aussi celles du nombre et de la disponibilité des formateurs. L'implication des IUFM dans ces démarches apparaît particulièrement inégale d'une académie – ou d'une antenne départementale – à l'autre.

2. Le pilotage académique de la carte des langues

Comme cela a été évoqué plus haut, la politique des langues ne fait pas l'objet de mesures spécifiques dans la relation entre l'administration centrale et les académies. S'il existe des textes réglementaires, des programmes, des incitations à la diversification, les contrats passés entre le ministère et les rectorats évoquent très rarement ces questions, que ce soit au niveau du bilan ou à celui des projets. Cette politique s'est ainsi construite au niveau académique et la mission s'est interrogée sur ses éléments constitutifs et sur la place qu'y prennent les différents acteurs.

2.1. Les éléments de la politique académique

Au-delà de la diversité des situations rencontrées, la définition d'une carte des langues progresse dans les académies, même si les avancées constatées demeurent encore limitées ou incomplètes.

2.1.1. La nature des politiques académiques

Il est incontestable que beaucoup d'académies ont depuis trois ou quatre ans pris la question de la carte des langues à bras-le-corps. Les démarches dans ce domaine ont été diverses. Parfois ce sont les inspecteurs d'académie qui ont réalisé des « cartes » pour s'assurer de la cohérence des enseignements entre les 1^{er} et 2nd degrés ; parfois ce sont les recteurs qui en ont pris l'initiative. Quoi qu'il en soit, une prise de conscience s'est faite et des progrès ont été réalisés dans la connaissance de l'existant.

Au niveau académique, si l'on fait abstraction des cas particuliers des académies de Strasbourg et de Corse, les différences apparaissent très importantes entre quelques académies où tout semble devoir être créé, où l'absence d'affichage d'une politique des langues a entraîné l'émergence d'une carte « de fait » et l'affirmation de démarches départementales plus ou moins divergentes et d'autres où existent une politique et une coordination fondées sur des objectifs et des démarches communes.

Lorsqu'elle existe, cette dynamique académique émergente s'appuie en général sur une recherche de cohérence de l'enseignement linguistique, avec notamment la mise en place et l'utilisation effective du groupe de pilotage académique, la définition de principes communs sous-tendant la carte des langues aux différents degrés d'enseignement, la maîtrise de la création des classes bilingues et des sections européennes, le développement de la liaison fonctionnelle entre écoles et collèges. Cela devrait également se traduire par la recherche de la meilleure qualité possible de l'enseignement et donc par la forte cohésion des responsables de l'encadrement et des équipes enseignantes, mais, sauf à de rares exceptions, ce dernier objectif semble encore problématique à formaliser et *a fortiori* à réaliser.

La mission a cependant constaté que même au niveau de l'établissement des « cartes » (dont on verra *infra* ce qu'elles sont en réalité) des ruptures dans les cohérences existent encore. On peut trouver des « états des lieux » qui prennent en compte les seuls lycées au niveau académique, renvoyant au niveau départemental le constat de l'existant entre écoles et collèges ; on peut trouver des documents académiques retraçant les continuités entre collèges et lycées mais on ne trouve même pas encore dans toutes les académies des « états des lieux »

complets indiquant de manière détaillée les poursuites d'études depuis l'école primaire jusqu'aux classes terminales.

La mission a constaté également que les langues anciennes (latin et grec) sont souvent absentes de ces constats. Ainsi un inspecteur d'académie a-t-il pu découvrir à la faveur de notre visite l'existence d'un professeur « chargé de mission » désigné par le CRDP pour « l'animation des langues anciennes » dans son département.

- Des politiques ou des pratiques rectorales ou départementales

A défaut de politique académique clairement affirmée, de nombreux inspecteurs d'académie ont développé des politiques et des pratiques départementales pour les domaines relevant directement de leurs compétences. La carte des langues du premier degré est de ce fait départementale, sauf très rares cas (Alsace, Corse et académies monodépartementales). Les inspecteurs d'académie et les IEN du premier degré ont dû trouver des solutions dans le cadre des moyens qui leur sont attribués et dans la mesure des disponibilités et des réalités locales ; ces solutions retenues sont d'abord de nature quantitative. Elles visent en priorité à couvrir les besoins du cycle 3 et à favoriser la cohérence avec le collège.

La juxtaposition de politiques départementales, parfois hétérogènes à l'intérieur d'une même académie, complique cependant la recherche de cohérence, d'autant que la remise en cause de l'existant pose des problèmes particulièrement ardu.

- La réalité de la « carte des langues »

Quand les académies emploient le terme de « carte des langues », lorsque le ministère s'interroge sur le « pilotage et la cohérence » de ces cartes et lorsque l'on observe les documents que les rectorats préparent, il apparaît qu'une clarification sémantique est indispensable.

Ce que l'on désigne par « carte des langues » dans les académies est, dans le meilleur des cas, la photographie de l'existant, c'est-à-dire l'énumération et la description depuis les écoles jusqu'aux lycées des enseignements des langues étrangères, régionales ou anciennes sous les diverses formes possibles de ces enseignements. On dispose ainsi d'un outil de gestion pour la préparation de la prochaine rentrée ; on n'a pas pour autant un « schéma directeur » mais seulement un constat qui n'est que le reflet d'une histoire académique et de la stratification plus ou moins ordonnée de ces enseignements.

Certes, ces annuaires statistiques, ces cartographies, ces études et ces analyses constituent déjà un réel progrès pour la gestion quotidienne par rapport à des situations pas si anciennes dans lesquelles les responsables académiques ne disposaient que d'informations fragmentaires.

Mais, ni dans l'échantillon qu'elle avait constitué, ni dans les observations réalisées à sa demande par les inspecteurs généraux de langues vivantes correspondants académiques, la mission n'a trouvé de carte des langues au sens de ce « schéma directeur » académique universel (c'est-à-dire où tous les niveaux d'enseignement seraient représentés) et pluriannuel qui serait la traduction d'une politique et d'une stratégie dans ce domaine, elles-mêmes parties prenantes du projet académique²¹. Autrement dit, si l'institution sait de plus en plus précisément ce qui est enseigné dans telle école, tel collège ou tel lycée, il manque encore

²¹ Lorsque les académies font état elles-mêmes d'un « schéma directeur » il s'agit bien souvent d'un texte d'orientation établissant les principes fondateurs de la politique académique.

partout un document qui traduirait la politique et indiquerait les intentions de l'académie à court ou moyen terme en matière de développement, de suppression, de diversification de l'enseignement des langues étrangères, régionales ou anciennes.

Un tel document décrirait à échéance de plusieurs années (sur la durée du projet académique, par exemple) quel enseignement est installé dans quelle zone, quel enseignement est supprimé dans telle autre, quels « pôles linguistiques » sont développés dans quel bassin, etc. Il tiendrait compte pour les ouvertures et la diversification des enseignement des politiques et des données économiques régionales, des proximités géographiques, de la carte des formations professionnelles, etc. Il afficherait les besoins en personnels enseignants pour sa mise en œuvre. La réorganisation de l'état des lieux n'aurait pas pour seule finalité l'installation certes indispensable de parcours cohérents ou le plan de retour à l'équilibre budgétaire : elle permettrait en rationalisant l'offre et en supprimant des sections aux effectifs trop faibles de disposer de moyens frais pour enseigner des langues encore trop peu enseignées et dont les économies régionales ou nationale ont besoin.

2.2. Les acteurs de la politique des langues

L'un des éléments de complexité pour la définition d'une politique académique tient à la multiplicité des intervenants.

2.2.1. Les acteurs internes

La responsabilité de l'établissement des cartes des langues et des cohérences repose sur les acteurs du système éducatif : recteurs et inspecteurs d'académie, corps territoriaux d'inspection pédagogique spécialisés, chefs de divisions administratives, inspecteurs de l'éducation nationale et chefs d'établissement.

▪ Le rôle des corps d'inspection

Dans le 1^{er} degré, l'engagement et l'action des IEN au service de l'enseignement d'une langue vivante à l'école sont particulièrement importants, compte tenu des conditions de sa mise en place, qui ont été et restent difficiles, même en regard de la seule priorité quantitative.

Les observations réalisées dans une académie où la politique des langues vivantes est dynamique et où son enseignement est organisé en « pôles », rendent assez bien compte des difficultés très souvent repérées ailleurs. Elles donnent une idée précise de ce que les IEN doivent piloter en début et en cours d'année scolaire.

Tout d'abord, les taux de couverture du cycle 3 ne transcrivent qu'imparfaitement la réalité. En effet, la plupart des enseignements de langue commencent bien après la rentrée et finissent avant la fin de l'année scolaire et les horaires hebdomadaires ne sont pas toujours respectés. Le dispositif est fragile et les IEN déploient une énergie considérable à réajuster chaque année l'affectation des maîtres. Les petites écoles en particulier sont désavantagées. En outre, le pilotage pédagogique et la liaison école-collège font défaut.

Par ailleurs, dans l'académie considérée, le volontarisme a ses limites : la part de l'allemand ne cesse de décroître ; le processus d'habilitation des maîtres produit des effets mineurs sauf lorsqu'il est couplé au fléchage des postes ; toutes les classes de CM1-CM2 offrent un enseignement de langue mais seulement 64 % des classes de CE2 sont concernées.

Dans le second degré, les IA-IPR et IEN-EG spécialisés jouent naturellement un rôle spécifique. Participant souvent à un groupe académique de pilotage, coordonnés par l'un d'entre eux nommé par le recteur, ils sont sollicités de plus en plus fréquemment pour sortir de leur rôle traditionnel de représentant de leur discipline. En effet, ce qui leur est demandé désormais c'est moins de vouloir accroître le périmètre de leur langue que de concevoir et mettre en place collégialement une politique réfléchie et équilibrée de diversification de l'enseignement des langues. Trop d'IA-IPR de langues méconnaissent cependant encore, ainsi que la mission l'a constaté, les indicateurs essentiels de leur académie, parfois même dans leur propre domaine.

Dans les entretiens qu'elles a eus et dans les analyses des correspondants académiques, la mission a constaté les difficultés que rencontrent souvent ces collègues du terrain pour faire évoluer leur comportement vers plus de collaboration et vers la défense des langues au sens global du terme plutôt que de leur seule discipline. Il n'est pas encore bien compris que ce sont les défenses « corporatistes » et la logique des « conquêtes de territoire » qui ont eu pour conséquence un appauvrissement considérable de la diversification de l'enseignement des langues dans notre pays en favorisant le saupoudrage des options. Ce processus s'accompagne d'une réduction des effectifs et à terme d'un risque réel de disparition de certains enseignements alors qu'une démarche plus collective aurait permis sans doute, en donnant à chacun une part raisonnable et organisée, de parvenir à un meilleur équilibre.

▪ Les rôles respectifs des services académiques et départementaux

Comme au plan national, il ne saurait y avoir de politique académique des personnels enseignants de langue en l'absence de politique académique définie dans ce domaine. Les divisions de personnels des académies se trouvent confrontées à deux types de difficultés bien connues : l'affectation par le ministère de personnels enseignants dont elles n'ont pas besoin et qui constituent une part importante des surnombres académiques ; la nécessité de reconverter ou de réadapter ces personnels qui ne trouvent pas de poste dans leur discipline.

Jusqu'à une date récente, c'est-à-dire jusqu'à la reprise en mains du dossier « langues » par les responsables académiques eux-mêmes, les « cartes des langues » étaient le plus souvent l'affaire des divisions de l'organisation scolaire qui tâchaient tant bien que mal de rendre cohérentes les poursuites d'études, au moins entre collèges et lycées. Désormais ces services sont, évidemment, associés aux réflexions menées au niveau académique.

La mission a cependant constaté que des insuffisances dans la collaboration entre les niveaux administratifs académique et départementaux, ou entre divisions de l'organisation et divisions des personnels pouvaient entraîner des conséquences sérieuses en matière de gestion.

Plusieurs exemples illustrent ces coopérations défailtantes :

– l'absence de liaison DOS/DPE rectoriales lors des opérations de validation des TRMD²² des EPLE ne permet pas à la DPE de faire prendre en compte dès le mouvement académique les besoins en postes pour les personnels dont elle dispose ; on se prive ainsi, par exemple, de la constitution d'emplois bivalents qui pourraient être implantés à titre définitif dans les établissements et accueillir des professeurs de langues « rares » acceptant de compléter leur service dans une autre discipline ou un autre champ professionnel ;

– la DOS d'une inspection académique n'est pas informée si, au niveau du rectorat, des professeurs de langue sont en sous-service alors que ces derniers pourraient

22 Tableau de répartition des moyens par discipline

compléter leur service dans les écoles du département, ce qui permettrait à l'IA d'économiser les crédits destinés aux intervenants extérieurs ;

– la DOS d'une inspection académique ne transmet pas à la DPE du rectorat ses besoins en matière d'heures de langue dans les écoles du département, heures sur lesquelles des enseignants en sous-service pourraient compléter leur horaire.

D'une manière générale il semble que l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire n'ait pas encore été suffisamment prise en compte dans la gestion administrative. Il est nécessaire de réfléchir désormais non plus de manière segmentée – écoles, collèges, lycées – mais, pour chaque langue, globalement au niveau de l'ensemble de l'académie. Il appartient aux secrétaires généraux d'améliorer la coopération entre les services administratifs où qu'ils se trouvent.

▪ Le rôle des « bassins de formation » et des établissements

En matière de carte des langues, comme de carte des formations, le bassin de formation semble un échelon particulièrement bien adapté, tant pour la réflexion que pour la réalisation d'une diversification équilibrée et sa mise en œuvre. Dans les rencontres qu'elle a organisées avec des animateurs de bassins, la mission a pu constater leur adhésion à cette formule, sous réserve que soient remplies un certain nombre de conditions.

La première est que l'autorité académique fixe très clairement les « règles du jeu ». Dans le cas contraire, comme la mission l'a relevé à plusieurs reprises, le risque est important de voir les chefs d'établissement se livrer à des surenchères dans un système de « marché » et de « concurrence ». Leurs propositions sont alors irrecevables et ils en éprouvent de l'incompréhension et du découragement.

La réflexion et la préparation du schéma directeur des langues au niveau du bassin de formation doivent être inscrites dans des exigences administratives définies par la hiérarchie : le recteur doit imposer les contraintes qui sont celles du projet académique en matière de moyens, de personnels, de cohérence, de pôles linguistiques, de diversification, etc. Il doit exiger des chefs d'établissement qu'ils travaillent de manière collégiale hors de tout esprit de concurrence dans le respect d'un cahier des charges.

Le fait d'imposer un travail et une concertation entre pairs a pour conséquence que le rectorat ne procède plus à des négociations individuelles pour l'implantation de telle ou telle section. Le bassin de formation est l'outil qui doit permettre de sortir de la relation au cas par cas avec l'administration académique et donc d'éviter une politique de « guichet » et de concurrence entre les établissements, incompatibles avec un schéma directeur.

Faute d'un pilotage académique suffisamment affirmé, les chefs d'établissement et parfois les inspecteurs d'académie²³ ont eu pendant des années les coudées franches pour la création et/ou la suppression d'options linguistiques avec les conséquences que cela avait en matière de concurrence entre établissements, de personnels, de solutions de continuité, etc. Il suffisait qu'ils trouvent pour cela les moyens dans leur dotation horaire et celles des lycées, mais parfois aussi de certains collèges, le permettaient facilement.

Il semble à la mission qu'il y a là une conception erronée de l'autonomie des EPLE. Si cette dernière est légitime dans les méthodes pédagogiques, elle ne saurait l'être dans les structures ni dans les cartes de formations. A partir du moment où un « schéma directeur » est établi, c'est l'autorité académique qui implante et ferme les options. A cet égard, et dès à présent, la

23 Un département visité qui concentre 45% des sections européennes de l'académie doit cet état de choses à la volonté d'un IA-DSDEN

pratique recommandée de la prise d'un arrêté rectoral et de sa notification officielle concernant l'ensemble des formations et options autorisées dans un établissement placent les chefs d'établissement dans l'impossibilité d'y contrevenir.

2.2.2. *Les acteurs externes*

Si l'intervention des collectivités territoriales ou des milieux économiques est encore limitée, celle des familles relève d'une tradition établie.

▪ L'implication des collectivités et des milieux économiques

Les collectivités territoriales évoquées ici ne sont évidemment pas les communes, parties prenantes depuis toujours des équipements des écoles. En revanche, la mission a constaté que de plus en plus souvent, les départements comme les régions faisaient des efforts financiers pour le développement de l'apprentissage des langues. Ces efforts se traduisent, par exemple, par l'équipement de laboratoires de langues dans les établissements, par l'achat des « Portfolios » européens, par le financement de voyages d'élèves, par l'organisation de stages à l'étranger, etc.

Par ailleurs, il faut citer pour mémoire l'engagement de certaines collectivités concernant l'apprentissage des langues régionales, traditionnellement en Alsace, en Corse, dans le Pays basque ou ailleurs, plus récemment en Bretagne qui vient d'ériger le breton et le gallo comme « langues de la Bretagne », « au côté de la langue française »²⁴.

L'Etat pourrait répondre à cet « engagement » en proposant aux collectivités territoriales concernées, dans l'esprit de la récente loi de décentralisation²⁵, d'assurer contractuellement avec lui une responsabilité accrue dans l'enseignement des langues régionales.

En revanche, la mission n'a pas trouvé trace, lors de ses visites, de demandes formalisées des milieux économiques régionaux ou locaux pour l'enseignement de telle ou telle langue vivante étrangère dont les entreprises locales auraient besoin pour accroître leurs parts de marché sur des secteurs particuliers. Ces données seraient pourtant intéressantes à connaître pour l'établissement du schéma directeur académique des langues, en fonction de l'activité économique existante ou à développer dans les pays industrialisés ou émergents.

▪ Le rôle des familles et des élèves

En matière de pilotage de la carte des langues et de l'établissement d'un schéma directeur, la question de ce qu'il est convenu de nommer « demande sociale » (qui est l'autre façon d'exprimer le « libre choix des familles ») est évidemment fondamentale.

C'est un des facteurs qui ont conduit à l'appauvrissement considérable de l'offre, ainsi que la mission l'a constaté, alors que simultanément et paradoxalement les options se sont multipliées dans bon nombre d'établissements souvent en concurrence, accueillant des groupes d'élèves aux très faibles effectifs.

Cette question fait partie des « contradictions » du système. La « demande sociale » mène aux quasi monopoles de l'anglais et de l'espagnol ; elle parvient aussi à faire créer dans certains établissements des options « sélectives » dans des langues peu enseignées et à mettre en place des stratégies d'évitement de la carte scolaire.

²⁴ Dépêche AFP générale du 17 décembre 2004

²⁵ La loi du 1er août 2004 a proposé de confier aux collectivités territoriales intéressées la gestion du patrimoine d'intérêt local

Le « libre choix des familles » n'est cependant pas incompatible avec l'idée même d'un « schéma directeur » maîtrisé et raisonnable de l'apprentissage et de la diversification de l'offre de langues.

2.3. La réalité du pilotage académique

Le pilotage de la politique des langues est encore très variable selon les académies où des politiques, mais plutôt des pratiques départementales, plus ou moins construites, se sont souvent constituées, notamment pour mettre en œuvre l'enseignement des langues vivantes dans le 1^{er} degré.

En raison des difficultés rencontrées dans ce domaine, mais aussi des conséquences du « plan de retour à l'équilibre » imposé aux académies, une évolution se dessine cependant et les rectorats s'engagent plus résolument dans la définition d'une politique académique, lorsque tel n'était pas déjà le cas.

2.3.1. Les instructions académiques et départementales

Lorsque les académies rédigent des instructions spécifiques concernant les langues, elles reprennent généralement les orientations ministérielles. Mais le plus souvent, c'est à l'occasion de la circulaire de préparation de la rentrée que les consignes sont adressées aux responsables locaux (IEN, chefs d'établissement). Ces instructions sont parfois déclinées au niveau départemental. En pratique et de manière générale, le pilotage des langues s'effectue annuellement par la répartition des moyens (DHG) et d'une certaine façon par les personnels (habilitations pour le premier degré, surnombres disciplinaires pour le second degré).

Une telle situation est assez répandue parce qu'il manque un schéma directeur des langues dans bon nombre d'académies, même si des consignes sont données pour développer tel ou tel dispositif particulier, préserver les langues anciennes, sortir l'allemand de sa régression régulière, etc. Il faut noter aussi que les projets académiques ou les contrats avec le ministère n'abordent que très exceptionnellement le volet « langues ».

Il faut souligner néanmoins le cas d'un département visité qui a adressé aux IEN en 2000 une note de cadrage et établi un plan de travail pour le premier degré, rappelé chaque année dans ses objectifs et ses modalités. Dans ce département où 67 % des PE habilités n'enseignent pas, la couverture de l'enseignement des langues au cycle 3, loin d'être encore réalisée au CE2, n'a pu se développer qu'à ce prix. En outre en 2003/2004, un test d'évaluation des compétences acquises a été conçu en anglais à destination des élèves en deuxième année d'apprentissage du cycle 3, dont les résultats permettent d'amorcer un pilotage pédagogique. Des situations comparables ont pu être observées dans d'autres départements de l'échantillon.

2.3.2. Le groupe de pilotage académique

Même si sa constitution a été parfois tardive, rares sont les académies qui ont ignoré l'obligation qui leur était faite²⁶ de mettre en place un groupe de pilotage. Son absence n'exclut d'ailleurs pas nécessairement une réflexion académique sur les langues, comme en témoigne la pratique de quelques académies qui, à défaut de la structure exigée, disposent de groupes de travail à caractère thématique.

La différence tient plutôt au caractère effectif ou formel de cette instance. Certains, officiellement constitués, n'ont pas, ou peu, d'activité réelle. Telle a été, jusqu'alors, la

26 La circulaire n° 99-093 du 17 juin 1999 a été publiée au BO n° 25 du 24 juin 1999.

situation dans plusieurs académies où une relance est cependant engagée. Dans certains cas, l'activité du groupe de pilotage demeure encore modeste ; dans d'autres, elle apparaît plus assurée tout en étant très disparate dans son mode de fonctionnement, comme dans le contenu de ses travaux. Il peut se réduire à une simple instance d'échanges et de réflexion mais être aussi un participant actif de la définition de la carte des langues, être en charge du suivi des dispositifs spécifiques ou expérimentaux, des certifications, du plan pluriannuel de formation, etc.

Alors que certains groupes de pilotage « en sommeil » connaissent actuellement une réactivation, un essoufflement est perceptible dans des académies jusqu'alors plus engagées. L'anémie du cadrage et du pilotage national est souvent invoquée pour expliquer cette « baisse de régime » ; l'abandon des réunions des responsables et animateurs académiques est ainsi particulièrement regretté et les communications ou échanges à l'occasion des réunions mensuelles des recteurs ne paraissent pas constituer un vecteur de suivi et d'animation suffisant pour la politique des langues.

L'action du groupe de pilotage académique s'appuie parfois sur des groupes de travail techniques ou thématiques, plus ou moins structurés, permettant de mieux associer l'ensemble des acteurs académiques : IA-DSDEN, IA-IPR, conseillers du recteur, chefs de division du rectorat et d'inspections académiques chargés des moyens ou des personnels, IEN et notamment IEN adjoints, chefs d'établissements, etc. Dans d'autres cas, les séances plénières, au caractère officiel, sont utilement préparées par des réunions de travail plus productives.

S'il est, le plus souvent présidé par le recteur, son animation est généralement confiée à un IA-IPR. Un IA-DSDEN ou un IA adjoint lui est parfois associé pour contribuer à la liaison entre les niveaux rectoral et départemental.

2.3.3. Le correspondant académique « langue vivante » de l'IGEN

Alors que depuis deux années, un correspondant pour les langues vivantes a été désigné par l'Inspection générale de l'éducation nationale pour chaque académie, force est de reconnaître que son rôle dans la définition et le suivi de la politique linguistique académique demeure modeste. En règle générale, il est invité aux réunions du groupe de pilotage et régulièrement tenu informé de ses travaux ; il est ainsi en mesure de jouer utilement un rôle de conseil auprès du recteur et des responsables académiques. Mais ce principe connaît de notables exceptions et certains inspecteurs généraux constatent encore des réticences locales à leur intervention.

Comme le remarquent plusieurs d'entre eux, il s'agit d'une fonction « à construire ». Pourtant, même s'il ne joue qu'exceptionnellement un rôle déterminant, ce correspondant académique peut disposer d'une réelle influence, lorsqu'il se positionne comme porteur de la vision d'une politique linguistique transversale.

2.3.4. Les animateurs et relais départementaux

Compte tenu de la répartition des responsabilités de gestion des moyens et des personnels entre les niveaux rectoral et départemental, la qualité de la relation entre ceux-ci est essentielle à la construction de la politique des langues. Ce dialogue est indispensable ; il n'est pas toujours assuré, sinon de manière formelle. Même si les responsables départementaux sont associés aux instances rectorales, certains responsables des groupes de pilotage académique apparaissent encore insuffisamment informés des situations départementales.

En appui à la mise en œuvre de la politique académique ou départementale, de nombreuses inspections académiques ont développé leurs propres structures de réflexion ou d'analyse. Ces instances, plus particulièrement actives dans le champ du 1^{er} degré où s'affirme la responsabilité de l'inspecteur d'académie, couvrent parfois un champ thématique ou technique plus large.

Il s'agit, tout d'abord, de divers groupes de travail, à la composition et à la compétence variables. Ainsi, dans un département observé, le groupe « langues » est-il plus investi dans la réflexion pédagogique que dans le « pilotage » proprement dit de la carte des langues.

Il s'agit surtout des chargés de mission, conseillers pédagogiques ou coordonnateurs dont l'action est parfois essentielle au développement de la politique des langues. Tel est le cas dans une inspection académique où une conseillère pédagogique est chargée d'animer la politique des langues dans le 1^{er} degré et la liaison avec le second degré pour laquelle elle dispose du soutien de « professeurs coordonnateurs »²⁷. Il en est de même dans d'autres départements où un IEN, assisté d'un ou plusieurs conseillers pédagogiques, est « chargé de mission langues ».

La mission ne peut que recommander le développement de ces « correspondants » à la seule condition qu'ils ne créent pas un « réseau » vertical indépendant de leur hiérarchie.

²⁷ Les « professeurs coordonnateurs », désignés sur la base du volontariat, ne sont toutefois implantés que sur 12 des 27 secteurs de collège.

3. La « carte des langues » dans les académies

Après avoir examiné les modalités du pilotage académique de la politique des langues, la mission dresse ici le constat de ce qu'il est convenu d'appeler « la carte des langues » au regard des objectifs affichés depuis de nombreuses années de « diversification » et de « cohérence » de l'offre.

3.1. La réalité de la diversité linguistique

Le contraste est grand entre une offre qui se veut diverse et qui est parfois surabondante et le constat de la concentration de la demande sur un nombre très restreint de langues vivantes.

3.1.1. Dans le premier degré

Comme cela a déjà été signalé, la carte des langues et son organisation à l'école relèvent essentiellement des inspections académiques, plus rarement des académies.

▪ L'offre de langues étrangères

Elle est peu diversifiée. L'anglais domine largement parmi les langues enseignées au cycle 3 de l'école primaire. Cette prééminence, qui reflète la demande des familles, se confirme depuis cinq ans. Malgré la volonté des inspecteurs d'académie de maintenir une diversification raisonnable de l'offre de langues à l'école, en particulier pour ce qui concerne l'allemand, celui-ci connaît un déclin régulier que les efforts déployés peinent à enrayer. Les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz regroupent à elles seules 47 % des élèves apprenant l'allemand. Les autres langues connaissent peu de variations :

Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais	Arabe	Langues régionales
79,7 %	15,2 %	2,5 %	1 %	0,1 %	0,16 %	1,34 %
76,1 % en 1999	20 % en 1999					

Statistiques DESCO pour 2003-2004

Cette domination de l'anglais est toutefois battue en brèche dans des contextes géographiques ou culturels particuliers. Mais il s'agit souvent, malgré tout, d'une diversité plus apparente qu'effective :

– ainsi certains départements présentent une offre raisonnable d'enseignement de « la langue du voisin ». La Savoie, la Haute-Savoie, les Alpes-Maritimes, ont développé localement l'italien, en accord avec les consulats d'Italie, très actifs. En Savoie, toutes les écoles de la vallée de la Maurienne bénéficient d'un enseignement de l'italien par des enseignants fournis par le consulat d'Italie, en vertu des accords « ELCO ».

Dans le même esprit, l'académie de Strasbourg offre pour l'allemand un modèle cohérent mais atypique au regard des situations qui prévalent ailleurs en France. La politique linguistique et son pilotage sont définis et formalisés au niveau académique, avec une

direction exécutive, associant les collectivités territoriales, confiée aux IA-DSDEN des deux départements. La déclaration commune du 5 avril 2004, entre le Bade-Wurtemberg et l'académie de Strasbourg, vise à développer plus encore les partenariats entre écoles et entre enseignants français et allemands, dans une optique à la fois linguistique et européenne. L'unité linguistique du premier degré est totalement assurée ; pratiquement toutes les écoles offrent l'enseignement de l'allemand.

– l'enseignement d'une langue régionale fournit d'autres exemples. En Corse, la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires (loi de janvier 2002, article 7). Pratiquement, les élèves reçoivent (sauf demande écrite des parents) 3 heures hebdomadaires de langue corse à partir du cycle 1 ; à partir du cycle 3, ils bénéficient d'une heure et demie de langue vivante étrangère et ne reçoivent plus qu'une heure et demie d'enseignement du corse ; s'y ajoute une heure et demie d'enseignement d'une discipline en langue corse. 92 % des élèves de l'école primaire sont ainsi concernés, mais 70 % d'entre eux reçoivent encore moins des 3 heures hebdomadaires prévues.

Dans les Pyrénées-Atlantiques, deux langues régionales – le basque et l'occitan – sont enseignées et disposent de moyens propres importants attribués par l'Etat mais aussi par les collectivités territoriales ou certaines associations. Cet enseignement, optionnel au cycle 2 et au cycle 3, est compliqué par ses modalités particulières d'enseignement, mais aussi par l'offre, au cycle 3, d'un enseignement de langue vivante étrangère portant essentiellement sur l'anglais.

Mais certaines langues régionales n'ont pas résisté au principe de réalité de la demande sociale comme le créole à la Réunion. Dans le Finistère le breton perdure à travers le réseau d'enseignement par immersion.

Ces particularismes locaux ont des coûts (enseignements précoces, bilingues, etc.) qui peuvent avoir pour conséquence la réduction de l'offre de langues vivantes étrangères enseignées.

▪ La diversité linguistique et la ressource humaine

Si l'on s'en tient au référentiel des compétences des professeurs des écoles, chacun d'entre eux devrait enseigner toutes les disciplines qui figurent aux programmes et donc assurer l'enseignement de langue vivante. Dans les faits, la distorsion entre les besoins d'enseignement et les ressources en maîtres du 1^{er} degré qualifiés fait que le système éducatif a dû, et doit encore faire appel à d'autres enseignants : professeurs du second degré, assistants de langue étrangère et intervenants extérieurs.

➤ *L'état des lieux*

La situation idéale, celle d'un enseignement de langue assuré totalement par les maîtres d'école, n'existe aujourd'hui nulle part.

Actuellement 34 200 personnes enseignent les langues vivantes à l'école publique : la part d'enseignement assurée par un maître du premier degré s'établissait, à la rentrée 2003 à 45,8 % et ces enseignants représentaient 70 % des personnels assurant l'enseignement de langue à l'école ; les assistants de langue vivante représentent désormais moins de 5 % des personnels mais couvrent 13,6 % des besoins ; la part des enseignants du second degré continue de diminuer (10,3 % des besoins) ; la part des intervenants extérieurs recrutés par les IA oscille autour de 10 % des personnels et de 24 % des enseignements de langue ; celle des

intervenants payés par une collectivité territoriale est résiduelle (moins de 2 % des enseignants et moins de 8 % des enseignements).

Ces données globales recouvrent cependant des réalités départementales très diverses et cette situation évolue, en particulier sous l'impulsion de certains IA-DSDEN qui poussent à la prise en charge de l'enseignement de langue vivante par le maître de la classe ou un maître de l'école, par échange de service.

Dans un département, par exemple, l'IA-DSDEN a clairement affiché, dès la rentrée 2003, l'objectif d'une prise en charge de l'enseignement obligatoire de langue vivante à l'école par les seuls enseignants du 1^{er} degré, ainsi que la mise en extinction du réseau d'intervenants sous divers statuts, à l'horizon de deux ans. Cette mesure est assortie de la mise en place d'un solide dispositif d'accompagnement des maîtres constitué d'un groupe départemental « Langues », d'un réseau de personnes ressources maillant les circonscriptions, piloté par un IEN référent et animé par un conseiller pédagogique, d'une formation continue renforcée à public désigné pour les langues et couplée aux animations en circonscriptions ainsi qu'aux stages de liaison « école/collège ».

La diversification des langues offertes à l'école se heurte toutefois à deux difficultés particulières concernant les personnels : d'une part les habilitations à enseigner une langue vivante et d'autre part les règles d'affectation de ces enseignants.

➤ *Le problème des habilitations*

De nombreux maîtres ont toujours le sentiment que l'enseignement des langues vivantes reste différent des autres enseignements de l'école primaire, qu'il faut y être non seulement formé mais encore avoir le goût de le pratiquer selon une sorte de volontariat.

Il est vrai que l'institution a favorisé ce sentiment en fondant le développement de cet enseignement obligatoire sur une démarche d'adhésion des maîtres indépendamment des besoins du système éducatif. De ce fait, il existe encore, non seulement, un nombre important d'instituteurs, mais aussi de professeurs des écoles qui n'ont pas été formés, ni habilités à enseigner une langue vivante et un certain nombre de maîtres habilités le sont dans une langue qui ne correspond pas aux besoins locaux. La faible diversité linguistique des habilités ne permet pas d'assurer une diversité raisonnée des langues enseignées dans le premier degré sur la base des langues offertes par les collèges d'accueil.

➤ *Le problème de l'affectation des maîtres*

Les modalités d'affectation des maîtres dans l'école ou dans la classe génèrent également d'autres difficultés. Elles ne permettent ni de couvrir le besoin d'enseignement ni d'assurer une diversité minimale des langues enseignées :

- certains maîtres habilités sont, du fait de l'application du barème de mutation, mais parfois aussi de leur choix, affectés dans une école maternelle où la compétence linguistique n'est pas requise ;

- les pratiques d'attribution des classes au sein des écoles élémentaires ne prennent pas suffisamment en compte la priorité de couverture du cycle 3 dans le domaine linguistique. Certes un maître n'est pas affecté dans une classe, mais dans une école, et rien n'interdit les échanges de services pour prendre en charge collectivement l'enseignement des langues, comme cela se fait déjà pour d'autres disciplines. Mais ce système a ses limites : celle de l'émiettement du réseau des écoles de France (60 % des écoles ont 4 classes ou moins) et celle aussi du risque de porter atteinte au principe de polyvalence des maîtres.

Ainsi, le nombre des habilités non impliqués dans l'enseignement du cycle 3 est important (près de 8 500 cette année) ; dans un département observé, ils représentent parfois même les deux tiers de l'effectif.

3.1.2. Dans le second degré

La distribution des langues demeure très déséquilibrée et on ne peut pas parler de diversification, bien au contraire : on tend doucement mais sûrement vers un quasi monopole de l'anglais et de l'espagnol.

▪ L'état des lieux

L'offre théorique de langues de notre système éducatif est probablement l'une des plus larges des pays de l'Union européenne, puisque ce sont au total soixante-quatre langues ou groupes de langues étrangères, régionales et anciennes qui peuvent être enseignés ou choisis comme matières d'épreuve au baccalauréat. La liste des langues pouvant faire l'objet d'un enseignement dans le second degré, bien que plus réduite, avoisine la vingtaine au collège et la trentaine au lycée.

La réalité est tout autre²⁸ puisque trois langues seulement sont apprises par plus de 96 % des élèves ; ce sont, par ordre décroissant, l'anglais, l'espagnol et l'allemand. La maigre part restante se répartit entre l'italien et toutes les autres langues réunies.

En dépit de quelques variantes locales, les constats académiques confirment cette tendance. Ainsi la diversification se réduit au maintien de l'existence, de plus en plus symbolique, des langues à faible diffusion. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet état de fait :

- la très forte demande sociale en faveur de l'anglais LV1 et de l'espagnol LV2 qui, pour l'anglais tout au moins, n'est pas propre à la France mais à la plupart des pays en Europe et dans le monde ;
- la faible demande, corollairement, pour des langues moins apprises ou moins connues combinée à la difficulté de maintenir des options à faibles effectifs ;
- la concurrence des options non linguistiques en seconde de détermination qui ne permet plus à la LV3 (8,5 % des élèves de 2^{nde})²⁹ de créer un appel d'air en faveur des langues peu choisies au collège.

Mais un examen de l'évolution des langues entre 1997 et 2003 confirme les constats réalisés par la mission sur le terrain : l'allemand est en régression régulière, l'espagnol mais aussi l'italien sont en progression, certes dans des proportions différentes ; les langues à plus faible diffusion stabilisent leurs effectifs, voire les améliorent légèrement comme le russe LV3 passé de 6,5 à 8,1 % des apprenants.

L'évolution de l'enseignement de la langue allemande est la plus marquée : cette langue paie sans doute ici le caractère élitiste et sélectif que l'on a trop souvent voulu lui donner. A trop répéter qu'il s'agirait d'une langue « difficile » et réservée à une « élite », on a fini par se faire entendre et décourager les élèves. Les consultations de la mission n'ont pas fait apparaître que cette conception était en cours d'évolution, bien au contraire.

²⁸ On trouvera en annexe l'état des effectifs d'élèves pour les langues enseignées

²⁹ Source DESCO

▪ La situation des langues à faible diffusion

La situation des langues à faible diffusion les plus couramment inscrites à la carte sur l'ensemble du territoire national (arabe, chinois, hébreu, italien dans une moindre mesure, portugais, russe), outre le fait qu'elles ne sont pas portées par la demande sociale, saufs cas d'exception, ni par les priorités nationales, sont aussi fragilisées par un déficit structurel en enseignants titulaires (cas du chinois), voire par l'étiollement du vivier et son instabilité (cas du russe et de l'hébreu) et par la pratique des affectation sur postes de TZR, non comptabilisés dans la DHG des établissements. Ceci a pour effet de conduire à terme à des suppressions de postes aux concours de recrutement et génère un différentiel entre les chiffres officiels (rapportés aux nombres de postes dans la langue) et les besoins réels. Le portugais, par exemple est passé en dix-neuf ans de 28 postes aux concours externes à 3 postes alors que l'on note une augmentation de 10% d'élèves sur cinq ans dans le second degré.

De ce fait, et parce que le développement de ces langues n'est pas à l'ordre du jour, il arrive que l'offre ne réponde plus à la demande (cas du chinois en particulier) ni aux besoins pour le suivi d'études dans le supérieur (cas de l'arabe qui arrive en cinquième position après l'italien pour les inscriptions dans les UFR de langue et est la troisième langue présentée en LV1 aux concours des grandes écoles d'ingénieurs et commerciales, juste après l'allemand). Or, la proportion d'élèves étudiant cette langue n'est que de 0,12% dans le second degré. Pour l'heure, ces langues sont prises dans un cercle vicieux, l'italien mis à part, et c'est leur existence à terme qui est menacée si l'on n'infléchit pas quelque peu la tendance. C'est par une politique de « pôle » volontariste et bien organisée, prenant en compte la demande lorsqu'elle existe, que ces évolutions pourront être redressées.

▪ Les tentatives de diversification

Dans le second degré, deux types de mesures ont été mis en œuvre, avec plus ou moins de succès, au cours des dernières années pour assurer ou développer une offre plus diversifiée :

– l'offre, à titre expérimental, d'une deuxième langue en 6^e (en principe l'anglais) pour sous-tendre la diversification à l'école primaire. Les premiers bilans montrent, outre un développement inégal de ces dispositifs d'une académie à l'autre, un volontarisme conçu en faveur de l'allemand³⁰, exception faite de l'italien dans l'académie de Nice ou de l'espagnol dans l'académie de Toulouse, par exemple. Globalement, ce dispositif n'est pas un levier de diversification au sens plein du terme. De plus il a parfois été utilisé pour des objectifs peu cohérents avec la logique de la carte des langues.

– le développement de la politique de site permettant d'installer ou de consolider des pôles linguistiques autour d'un lycée et des collèges et écoles de proximité. Ce concept s'adresse surtout aux langues fragilisées ou inexistantes en fonction de la situation propre à chaque académie. Conçu positivement il peut permettre d'organiser l'offre de manière plus raisonnée et de contrer le saupoudrage dont on sait qu'il est contre-productif, surtout lorsqu'il est concurrentiel. Quelques académies y font référence, mais il semble qu'on soit là encore au début d'une démarche qui nécessite une vision globale et la volonté de faire vivre, même à des degrés divers de diffusion, au moins la dizaine de langues qui fait l'objet de programmes nationaux.

Ces mesures portent déjà leurs fruits pour quelques langues « à faible diffusion » ; elles n'ont pas suffi à inverser pour l'allemand le cours de la « demande sociale ».

30 Cf rapport de l'Inspection générale de langues vivantes , « Les dispositifs bilangues », juillet 2004, p.3.

Le développement de ces pôles présente toutefois une réelle difficulté dans le choix des établissements support. Ou bien, il s'agit d'EPLÉ de « centre ville » et cela peut conduire à conforter les tendances « naturelles » et leurs dérivés : élitisme, sélection, contournement de la carte scolaire, etc. ; ou bien, il s'agit d'EPLÉ moins « réputés » et l'on court le risque que trop peu d'élèves s'inscrivent dans cet enseignement. Il importe donc que les académies procèdent à une analyse fine de ces implantations même si le souci de contribuer à la diversification, donc à garantir un effectif suffisant et pérenne, ne doit pas être négligé.

- Les langues dans l'enseignement professionnel

La langue vivante y fait partie des enseignements obligatoires. Pour l'obtention des diplômes, elle peut être obligatoire ou facultative dans la plupart des CAP mais toujours obligatoire en BEP et baccalauréat professionnel. L'enseignement facultatif d'une deuxième langue n'est offert que dans quelques formations, notamment le secteur des services et de la restauration.

La très grande diversité des filières professionnelles conjuguée à l'éclatement des lieux de formation ne rend pas aisée la continuité des apprentissages dans les langues autres que l'anglais et, dans une moindre mesure, l'allemand et l'espagnol. Pourtant, la carte des langues dans l'enseignement professionnel mériterait une attention plus grande, notamment dans le sens d'une meilleure adéquation entre les langues proposées, les filières professionnelles et les régions. L'ouverture vers l'étranger, notamment dans le cadre des programmes européens et des sections européennes, devrait aussi contribuer à renforcer le lien entre l'offre linguistique et l'adaptation européenne professionnelle.

3.1.3. Le coût de la diversité linguistique

Le souci de diversification ne doit pas pour autant masquer le coût d'une politique des langues, très inégal selon la langue enseignée.

- Dans le 1^{er} degré

Dans les conditions actuelles de son organisation, l'enseignement de langue à l'école représente actuellement un surcoût important, puisqu'il n'est assuré par un maître du premier degré que dans moins de 46 % des classes du cycle 3. Le reste des enseignements est couvert par des intervenants divers dont le coût représente 3 078 ETP³¹.

Dans le domaine de la gestion des moyens et des personnels de l'école primaire, il apparaît donc indispensable de passer d'une gestion individuelle des compétences linguistiques des maîtres (habilitation et postes fléchés) à une gestion plus centrée sur les équipes, en développant les échanges de services entre enseignants, de manière à habituer les maîtres à raisonner – comme cela commence à se pratiquer – en termes « d'offre d'école en langue(s) vivante(s) » (et de réseau d'écoles, un jour) plutôt qu'en terme de compétences individuelles.

Au demeurant, la pratique des postes fléchés (plus de 2 500 à la rentrée 2003) trouvera rapidement ses limites ; ils devraient être réservés à des politiques plus ciblées, notamment pour assurer une diversité de l'offre.

Ces évolutions ne se feront vraisemblablement pas sans difficultés. On peut être sûr, en revanche, que l'organisation des enseignements à l'école et la gestion des personnels en

31 Soit 54% des 5 700 équivalents emplois de PE nécessaires à l'enseignement des langues

seraient grandement améliorées, et que le travail des IA-DSDEN en serait facilité, pour peu que des directives nationales leur soient données.

▪ Dans le second degré

La taille des groupes de langues vivantes, régionales et anciennes constitue le principal facteur de coût de ces enseignements. Nous en donnerons quelques exemples ci-après.

➤ *Les coûts au collège*

La notion de coût prend tout son sens en classe de 4^{ème}, niveau auquel deux langues étrangères sont obligatoirement étudiées.

– en LV1, l'effectif moyen des groupes s'élève à 23,2 élèves pour l'anglais et à 16 élèves pour l'allemand. De ce fait, le coût de l'enseignement de l'allemand y est supérieur de 46 % à celui de l'enseignement de l'anglais, c'est-à-dire qu'un élève qui apprend cette langue « coûte » 0,19h (H/E) à la collectivité, tandis que l'élève qui apprend l'anglais « coûte » 0,13h.

– en LV2, les anglicistes qui choisissent l'espagnol, sont ceux qui mobilisent le moins de moyens, alors que ceux qui étudient successivement l'allemand, puis l'anglais, « coûtent », dans les deux cas, environ 50 % de plus :

	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Autres
Coût en heures	0,187	0,192	0,13	0,165	0,20
Effectif moyen des groupes	16	15,6	23,2	21,2	14,8
Rappel coût LV1	0,13	0,19	-	-	-

L'italien a un coût intermédiaire, plus proche de celui de l'anglais, en particulier pour la taille des groupes, ce qui révèle que la plus faible diffusion géographique de cette langue est cependant mieux organisée et moins « saupoudrée » localement. Les langues « rares » ont un coût moyen de 0,20h, soit à peine supérieur à celui de l'allemand, mais 33 % des groupes de ces langues ont un effectif inférieur ou égal à 10 élèves, alors que pour l'allemand cette donnée est de 27,4 %.

Si les moyens actuellement dépensés pour l'enseignement de la LV2 au collège (H/E 0,144) étaient répartis de manière homogène entre les langues vivantes, ils permettraient en théorie de constituer des groupes dont les effectifs moyens seraient de 21 à 22 élèves. Tel n'est pas le cas.

➤ *Les coûts en 2^{nde} générale et technologique*

Les évolutions sont encore plus caractéristiques en seconde de détermination qu'au collège :

	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Autres
LV1 H/E	0,114	0,154			
Taille des groupes	26,1	19,4			
LV2 H/E	0,147	0,146	0,117	0,139	0,217
Taille des groupes	20,3	20,4	25,4	21,4	13,7
LV3 H/E		0,247	0,184	0,139	0,178
Taille des groupes		12,1	16,3	21,4	16,8

– le coût de l'enseignement de l'allemand LV1 est supérieur de 35 % à celui de l'enseignement de l'anglais.

- celui de l'espagnol LV2 est le plus faible, tandis que les « autres » langues ont un coût supérieur parce que presque la moitié des groupes y ont un effectif égal ou inférieur à 10 élèves.
- pour la LV3, l'allemand coûte le plus cher, bien plus que celui des langues « rares » ; 56,5 % des groupes d'allemand ont un effectif égal ou inférieur à 10 élèves contre 30,1 % en espagnol et 29,4 % pour les autres langues.

Il faut voir dans ces comparaisons que les « coûts » de ces enseignements, forts différents les uns des autres, sont le résultat de l'insuffisante rapidité avec laquelle les académies ont fait évoluer la « carte des langues ». On a maintenu çà et là, sans grande logique ni rigueur, c'est à dire sans perspective d'un schéma directeur des langues cohérent et diversifié, des options de langue qui auraient dû être fermées depuis longtemps et on a en conséquence accru à l'excès le nombre d'élèves dans les groupes d'autres langues. Ces pratiques ont eu pour effet d'alourdir les groupes en espagnol et ont empêché une plus grande diversification des options offertes.

▪ Les initiatives pour remédier au coût

La mission a constaté sur le terrain des attitudes antagonistes, d'ailleurs non exclusives les unes des autres, pour faire face au coût de l'enseignement des langues. Ces mesures sont « positives » lorsqu'elles imaginent des dispositifs d'enseignement tendant à regrouper les élèves ; elles sont « négatives » lorsqu'elles consistent simplement à supprimer, au fil des rentrées successives, les options à faible effectif, sous la pression des contraintes budgétaires.

Dans la première catégorie, on relève par exemple, essentiellement dans les lycées :

- des regroupements d'élèves ayant commencé l'apprentissage d'une langue à différents niveaux de leur cursus, en LV1, LV2 ou LV3 ;
- des regroupements d'élèves appartenant à des sections différentes du baccalauréat (ES, L et S par exemple) et pour lesquels les professeurs adoptent des méthodes adaptées à cet auditoire mélangé ;
- des regroupements d'élèves selon le niveau de compétence atteint dans la langue, après que les élèves aient passé des tests de connaissances et de compétence (groupes de niveau) ;
- des regroupements d'élèves appartenant à plusieurs lycées (« pôles » inter-établissements) et qui sont accueillis dans un des établissements concernés par accord entre les chefs d'établissement ;
- des enseignements dispensés simultanément dans plusieurs établissements par le mode du « visio-enseignement » à distance, les élèves étant installés dans une salle dédiée équipée des matériels nécessaires.

Ces initiatives, parfois conçues initialement comme « expérimentales » et encouragées par les instructions ministérielles, devaient faire l'objet d'une évaluation nationale ; celle-ci n'est jamais intervenue et le ministère n'est toujours pas en mesure d'en dresser le bilan.

Dans la seconde catégorie on évoquera la politique de certaines académies qui, pour des raisons de rationalisation et de contraintes budgétaires, se sont engagées, année après année, dans des politiques de suppressions d'options linguistiques. Dans une des académies visitées, ce sont pas moins de 480 d'entre elles, à faible ou très faible effectif qui ont été supprimées en 2004 ou vont l'être en 2005. C'est évidemment une manière radicale de faire les économies nécessaires et ces retraits concernent le plus souvent les options de langues « rares ».

La mission considère que ces politiques, quelque justifiées qu'elles puissent paraître sur le plan des moyens, sont la marque d'un échec dû, essentiellement, à l'absence de schéma directeur des langues. C'est parce que l'on a laissé s'installer depuis des années un système d'options non concerté, voire concurrentiel, et donc éclaté et parcellisé (dans un département visité, on trouvait encore en décembre 2004 74 groupes d'Allemand LV1 ou LV2 en collège, égaux ou inférieurs à 10 élèves, dont 19 égaux ou inférieurs à 6 élèves) que l'on n'a plus atteint des effectifs suffisants.

▪ La « carte des langues » et la gestion des personnels

La variété des disciplines linguistiques pose des problèmes de gestion particuliers en matière de personnels enseignants. Le ministère calibre ses concours de recrutement non pas tant en fonction des besoins des académies que pour maintenir l'existence du potentiel étudiant. Les académies se trouvent donc destinataires de personnels dont elles n'ont pas besoin et certains fonctionnaires sont ainsi recrutés pour une quarantaine d'années sans qu'on puisse garantir à chacun d'entre eux un poste complet dans sa discipline.

Les « surnombres structurels », c'est-à-dire la part de la ressource enseignante³² qui n'est pas utilisée dans sa discipline représente au total 3 546 ETP dont 33 % en langue (1 180 ETP). Si la proportion de ces surnombres ne s'élève qu'à 1,7 % pour l'ensemble des professeurs de langue, dans certaines disciplines ce surnombre peut représenter jusqu'à 60 % de la ressource disponible (le tableau ne comprend que les disciplines dont le pourcentage de « sous-utilisation » est supérieur à 3 %) :

* Langue	Effectifs en ETP des surnombres structurels	Pourcentage d'ETP en surnombre structurel
Polonais	5,3	60
Hébreu	10,1	44
Arabe	75	41,4
Portugais	64	29,1
Russe	64	23
Japonais	26	12,6
Langues occitanes	18	13,7
Breton	6,2	11,4
Basque	2,8	11,8
Lettres allemand	38	9,7
Corse	7	8,23
Allemand	377	4,8
Lettres anglais	227	4,7
Lettres espagnol	17	3,8
Chinois	2,6	3,9

* Source : DPE ministérielle, janvier 2005

Lire : en polonais, 60 % du potentiel enseignant n'est pas utilisé dans l'enseignement de cette langue

Il faut attirer l'attention sur les différences parfois importantes entre les données affichées par la DPE et celles dont disposent les inspecteurs généraux de ces disciplines. Cette question mériterait une analyse approfondie.

Les rectorats, confrontés à une ressource humaine excédentaire, adoptent d'abord des formules diverses d'organisation de service : complément dans un autre établissement, complément (si le professeur l'accepte) dans une autre discipline ou pour des actions de soutien, etc.

32 La « ressource enseignante » correspond au volume horaire disponible dans une discipline, c'est-à-dire à la somme des services dus par les enseignants. Le « surnombre structurel » correspond à la différence entre la ressource et le volume horaire implanté dans les établissements ; il comprend aussi les personnels remplaçants.

Certaines académies mettent aussi en œuvre des dispositifs spécifiques de formation et de reconversion. Mais ces mesures reposent nécessairement sur l'accord des personnels concernés et sur la coopération des corps d'inspection pédagogique. Si la mission n'en a pas fait un relevé exhaustif, il serait utile que le ministère le réalise et en assure la diffusion. Ces mesures sont par exemple :

– la formation dans des disciplines connexes ou complémentaires : dans ce cas se pose la question de la validation des acquis et de la certification, pour lesquelles les corps d'inspection pédagogique régionale ont compétence ; les recteurs doivent donc favoriser leur mobilisation sur cet objectif.

– la reconversion ou l'adaptation à des fonctions différentes, que ce soit dans le domaine de l'éducation, de la documentation, de l'orientation, de la direction en facilitant là aussi les transitions.

L'attention des académies doit enfin être attirée sur la nécessité qu'il y a pour la bonne gestion des personnels et des emplois d'ouvrir au mouvement des postes à titre définitif dès que les structures des établissements le permettent³³. Nombre d'académies hésitent encore à le faire malgré les recommandations déjà anciennes du ministère. Ce refus n'est pas l'effet d'une mauvaise volonté ; il réside dans la crainte des gestionnaires de l'organisation scolaire d'être obligés de procéder ensuite à des mesures de carte scolaire dès que la structure pédagogique de l'établissement aura évolué. Ces décisions, toujours délicates, sont cependant à mettre en balance avec la précarité et les obstacles imposés aux enseignants titulaires qui ne trouvent pas de poste. Des efforts dans ce domaine doivent encore être réalisés par nombre d'académies. Ils passent prioritairement par une meilleure collaboration des divisions de l'organisation et des personnels des académies, sous l'autorité et la responsabilité des secrétaires généraux.

3.2. La cohérence des parcours

Alors que l'institution s'efforce d'organiser la continuité des apprentissages par une offre linguistique logique et diversifiée, la demande de la grande majorité des familles ne poursuit pas nécessairement ces objectifs, notamment sur le plan de la diversité.

3.2.1. La cohérence de l'offre

Le principe de continuité présente deux aspects, d'une part celui qui garantit la poursuite d'un enseignement choisi tout au long de la scolarité, et d'autre part celui des approches et des contenus pédagogiques.

▪ La continuité des parcours

Au niveau du collège, cette règle apparaît assez largement respectée dans la mesure où la langue vivante enseignée dans une école doit être l'une des LV1 enseignées dans le collège du secteur.

Ce contrôle de continuité est de fait dévolu aux IA-DSDEN, même lorsque existent des dispositifs académiques de coordination. Pour autant, ce principe n'est pas facile à mettre en œuvre dès lors que la langue enseignée à l'école n'est pas l'anglais. Très souvent, dans ce cas, il n'est applicable qu'accompagné de solutions destinées à diversifier l'offre à l'école et

33 Y compris, en particulier, des postes définitifs avec un complément de service dans une autre discipline ou une autre fonction

empêcher les changements de langue à l'entrée en 6^{ème}, au nom du « libre choix des familles ». On trouve notamment parmi ces dispositifs la possibilité de suivre l'enseignement de deux langues vivantes au cycle 3 (ce qui n'est pas réglementaire) et le plus souvent la création en collège de classes dites « bilangues » assortie d'un système plus ou moins dérogatoire à la sectorisation.

Même l'académie de Strasbourg, où l'allemand est la seule langue étrangère enseignée à l'école primaire, a dû composer avec la demande sociale ; une trentaine d'écoles offrent, au choix, un enseignement d'allemand ou d'anglais. Dès la 6^{ème}, un certain nombre d'élèves bénéficient d'un enseignement en allemand et en anglais en classes bilangues. En Savoie, les écoles de la Maurienne dispensent uniquement l'enseignement de l'italien alors que cette langue est enseignée en LV2 seulement, à partir de la 4^{ème} : il a donc fallu assurer un enseignement « d'entretien » de l'italien, sous forme d'ateliers en 6^{ème} et en 5^{ème}.

Les classes bilangues dès la 6^{ème} se rencontrent maintenant à peu près partout en France. Selon les départements, elles peuvent être rares, ouvertes à raison d'une par bassin, créées dans les seuls secteurs où l'allemand est menacé d'extinction ou simplement en baisse d'effectifs ou encore là où l'espagnol ou une langue à faible diffusion sont enseignés à l'école.

Elles sont assorties le plus souvent d'un système de dérogations à la carte scolaire et apparaissent *in fine* comme le moyen de conserver *a minima* la diversité là où le choix n'a pas été de proposer uniquement l'anglais au cycle 3. Leur développement inégal selon les départements amène toutefois à s'interroger sur leur coût, sur leur pertinence pédagogique et sur l'application bien tempérée du principe d'équité dans le traitement des élèves là où la demande est supérieure à l'offre.

Un des exemples les plus flagrants de discontinuité des apprentissages est celui des SEGPA où l'on peut passer d'une langue à l'autre, selon les années, au gré des moyens et des priorités, voire introduire une rupture totale dans les apprentissages. Ces élèves ayant vocation à préparer un CAP peuvent ainsi être desservis dans leur poursuite d'études.

Au niveau du lycée, le problème se pose essentiellement pour les langues à faible diffusion et l'enjeu de la cohérence de la carte des langues dépend étroitement de la création de vrais pôles de formation. Mais la constitution de tels pôles suppose l'existence d'une masse critique d'élèves suffisante et pérenne pour les alimenter et, comme évoqué précédemment, une réflexion approfondie sur les établissements d'accueil.

▪ La cohérence pédagogique

Entre le cycle 3 de l'école et la 6^{ème} du collège, la liaison pédagogique prend toute son importance en matière linguistique. C'est peu dire qu'elle n'apparaît pas aussi établie, généralisée et fonctionnelle qu'on pourrait le souhaiter. Pour l'essentiel, on constate encore trop souvent un réel manque de perméabilité entre l'école et le collège, des contacts insuffisants, des conceptions pédagogiques difficiles à articuler entre elles, des apprentissages linguistiques encore inégaux à l'école et plus ou moins bien pris en compte à l'entrée en 6^{ème} ... où rôde encore bien souvent chez les professeurs de collège la tentation de tout reprendre à zéro avec leurs élèves (« on efface tout et on recommence »), sans tenir compte de leurs acquis antérieurs, exigence souvent relayée par les familles.

On peut trouver des raisons à cela et, en premier lieu, la trop grande diversité de statuts et de compétences linguistiques chez ceux qui enseignent une langue vivante à l'école, mais aussi les variations de durée de l'enseignement reçu à l'école primaire. On peut relever, ensuite, les faiblesses que présente encore trop souvent l'évaluation des élèves en langues vivantes à la fin

du cycle 3. Notons, enfin, le déficit de continuité qui existe entre les programmes de l'école et ceux du collège : on peut espérer que la publication des nouveaux programmes du collège, après celle des programmes de l'école en 2002, permettra la création d'un *continuum* pédagogique mieux formalisé et mieux établi qu'il ne l'est actuellement.

Dans un premier temps, l'arrivée d'une langue vivante dans le champ des compétences à acquérir par les élèves à la fin du cycle 3 de l'école primaire n'a pas créé de bouleversement considérable dans le panorama général d'une liaison école / collège le plus souvent formelle ou asthénique. La nouveauté et la nature même de l'enseignement de langues vivantes ont cependant poussé les autorités académiques à trouver des formes et des outils de liaison pour que les acquis linguistiques des élèves à l'école soient pris en compte à leur arrivée au collège.

Dans les académies et départements visités, dès lors qu'une liaison fonctionnelle existe entre le 1^{er} et le 2nd degrés, elle se fonde essentiellement sur l'évaluation des élèves, en général en CM2, mais parfois à leur arrivée en 6^{ème} à partir de procédures affichées et de tests validés. On trouve ainsi des tests d'acquisitions linguistiques en fin de CM2, des « documents passerelle » et des tests à l'entrée en 6^{ème} prenant parfois appui sur la base « Banquoutils ». Ailleurs, des fiches de liaison sont utilisées au sein des bassins ou des districts ; des stages communs aux enseignants de cycle 3 et de collège, voire d'animations communes se développent ou se mettent en place, mais ne touchent encore qu'une minorité d'enseignants.

Une incertitude existe, enfin, s'agissant de l'utilisation effective de ces démarches, évaluations et outils d'harmonisation dans tous les secteurs de collèges des départements et académies qui les ont conçus et mis en place. Une des garanties de succès passe, comme nous l'avons déjà évoqué, par le relais d'un réseau de coordination.

La liaison pédagogique entre le collège et le lycée dans le domaine linguistique trouve, pour sa part, son expression dans le cadre de la politique des bassins de formation. Si quelques travaux y sont conduits sur la continuité de l'offre, la mission constate que plus rares sont les réflexions communes en matière notamment d'orientation, de mise en perspective des programmes ou d'évaluation (critères, compétences, représentations, attendus ...). En langues anciennes, plusieurs académies ont cependant organisé des réunions de bassin ou s'élaborent des « contrats collège-lycée ».

3.2.2. La cohérence de la « demande sociale »

Les instructions ministérielles concernant l'enseignement des langues font du libre choix des familles un principe dont les modalités ne sont toutefois pas explicitées. Alors que l'institution s'efforce de bâtir une cohérence des parcours, la « demande sociale » des familles et des élèves révèle dans certains cas une inconstance qui nuit à la continuité des apprentissages.

▪ Le changement de langue

La mission a constaté que le passage de l'école au collège et de celui-ci au lycée se traduit par une remise en cause parfois sensible de la langue précédemment étudiée.

A l'entrée au collège, beaucoup de familles n'ont pas encore pris la mesure de l'introduction d'un enseignement obligatoire de langue vivante à l'école et ne le considèrent pas comme un véritable apprentissage. Les conditions incertaines qui ont prévalu à son développement et qui ont aussi parfois troublé les enseignants, y ont contribué. Les familles éprouvent quelques difficultés à comprendre et à accepter l'exigence de l'institution d'une continuité des apprentissages au collège.

Dès lors que la langue du primaire n'est pas l'anglais, elles sont tentées d'y renoncer à l'entrée au collège pour se porter sur la langue dominante. Nous avons vu quels dispositifs ont été mis en place à ce niveau afin d'éviter l'abandon de trois années d'enseignement.

Les constats opérés par la mission montrent que la permanence du choix se maintient pour les langues à faible diffusion lorsque la continuité structurelle existe. Tel n'est cependant pas le cas pour l'allemand. Ainsi, dans deux départements visités, de 26 % à 31 % des élèves ayant suivi un enseignement d'allemand à l'école renoncent à cette langue à l'entrée au collège.

Au lycée les changements portent plutôt sur le statut des langues (LV1, LV2, LV3) à des fins de stratégies optionnelles liées aux filières et aux baccalauréats.

▪ La situation particulière des langues anciennes

Tandis que le latin reste pour le collège partiellement tributaire d'une image, qui tend d'ailleurs à s'estomper, de « langue-souche », perçue comme formatrice pour la grammaire française, le grec représente une véritable option linguistique et culturelle. Il n'en demeure pas moins que ces deux langues connaissent une déperdition très importante d'élèves au cours de la scolarité.

a) Le latin

Les élèves peuvent commencer l'initiation du latin en classe de 5^{ème} puis, en 4^{ème}, débiter son apprentissage jusqu'en terminale.

En 5 ans (1997 – 2003) l'effectif total d'élèves apprenant le latin est passé de 486 330 à 393 050, soit une diminution globale de 19 %. Cette évolution négative se constate au collège (- 17 %) mais plus encore au lycée (- 36 %).

En outre, la caractéristique principale de cet enseignement est l'immense « évaporation » d'élèves entre la 4^{ème} et la terminale. L'étude de la cohorte 1997 (classe de 4^{ème}) / 2003 (classe de terminale) montre que la déperdition représente 92 % des effectifs. Cette évolution recouvre deux phénomènes : une chute brutale à l'entrée en 2^{nde} et une forte érosion jusqu'en terminale. L'ampleur de ces abandons en cours de formation mérite réflexion.

b) Le grec ancien

Les élèves peuvent commencer l'apprentissage du grec en 3^{ème} et le poursuivre au lycée.

En cinq ans l'effectif total des élèves apprenant cette langue est passé de 20 880 à 24 949 soit une augmentation de 19 %. Cette évolution traduit cependant une forte augmentation au collège (+ 52 %), une très légère augmentation en 2^{nde} (+ 4 %) mais un recul en 1^{ère} et en terminale. Cette progression montre que le grec aurait désormais surmonté l'épreuve de sa disparition en classe de 4^{ème} en 1997.

Malgré l'augmentation des effectifs, la tendance à l'abandon en cours de scolarité demeure constante. Une étude sur les cohortes 1997 et 2000 fait ressortir qu'à l'entrée en classe de 2^{nde} le recul est de l'ordre de 64 % ; sur l'ensemble de la scolarité (entre la 3^{ème} et la terminale) il passe en cinq ans de 77 % à 81 %.

Ce constat pose donc la question de l'acquis culturel et linguistique pour les élèves qui ne poursuivent pas cet enseignement au lycée, c'est à dire pour les deux tiers d'entre eux. En outre, à la différence du latin, presque la moitié (44,1 %) des groupes de grec de 2^{nde}, accueillent moins de dix élèves. Cette situation doit inciter à organiser ces enseignements dans une logique de « pôles » assurant la continuité des apprentissages entre le collège et le lycée et rassemblant des effectifs suffisants.

Plusieurs éléments ont été avancés pour expliquer ces évolutions des langues anciennes et notamment : la sélectivité unilatérale de certains professeurs de lycées, la connaissance insuffisante par les conseillers d'orientation du rôle de ces disciplines, une approche utilitariste des options dans la perspective du baccalauréat.

La nouvelle loi sur l'école a fixé un objectif d'accroissement de 10 % des élèves apprenant ces disciplines. Aussi, afin de rétablir une cohérence inter-cycle qui fait encore parfois défaut et de lutter contre l'évaporation des élèves au passage de la troisième à la seconde, il paraîtrait nécessaire :

- d'articuler ensemble des mesures techniques (en particulier la création de pôles linguistiques dans le cadre de la carte des langues) et des mesures proprement pédagogiques relevant de l'action des IA-IPR dans les académies ;
- d'amorcer une dynamique en travaillant à renouveler la formation didactique des enseignants ;
- de rendre plus attractifs le latin et le grec en recentrant leur apprentissage sur les réalités culturelles et les problématiques inaugurées à ce moment de notre histoire. La construction d'une identité européenne peut et doit aujourd'hui reposer sur le socle gréco-latin qui est celui de la grande majorité des peuples de ce continent. Les études classiques, loin de chercher à se perpétuer comme un système linguistique clos sur lui-même, y trouveront l'occasion d'un triple ressourcement : par une approche historique, anthropologique et par la démarche interculturelle qu'implique la traduction.

Apprendre les langues anciennes au lycée a pour objectif notamment de « favoriser la formation de spécialistes des disciplines littéraires et de sciences humaines » (*B.O.* n° 6 du 31 août 2000). Il paraît donc légitime de sanctionner de façon équitable l'épreuve écrite de spécialité et l'épreuve orale facultative. Aussi l'augmentation du coefficient de l'épreuve de langue ancienne au Baccalauréat contribuera-t-elle à renforcer la spécificité de la filière L et à en faire une filière d'excellence et d'expertise (on définit ainsi pour les langues anciennes une situation analogue à celle de la langue vivante de complément en L, ou encore à celle de l'option maths dans la filière S).

On reconnaîtra ainsi l'importance et la spécificité de la traduction qui met en œuvre des exercices intellectuels dont un élève a besoin pour sa formation générale et que la pratique d'une langue ancienne lui offre en quasi-exclusivité. L'activité de traduction ne concerne plus en effet aujourd'hui dans notre enseignement que très peu d'élèves (essentiellement en Langues anciennes). Ce constat intervient à un moment où l'Europe apparaît pour chacun des pays qui la constituent comme l'atelier des rapports d'altérité et des échanges interculturels. L'apprentissage du latin et du grec, dans des classes conçues aussi comme des ateliers de traduction, favorisera à la fois la constitution d'un socle culturel commun à tous les pays d'Europe et la découverte par les élèves de cette altérité et de l'esprit critique.

▪ La situation particulière des langues régionales

L'enseignement des langues régionales concerne au total 352 204 élèves de l'école jusqu'au lycée. Il est, par définition, extrêmement localisé ainsi que le montre le tableau ci-dessous :

<i>Source DESCO mars 2004</i>	Ecole	Collège	Lycée	Total	« Abandons » lycée/école
Basque	7699	2820	855	11374	89 %
Breton	23507	6550	948	31005	96 %
Catalan	9107	1648	388	11143	96 %
Corse	24677	7377	2377	34431	90,4 %
Créole	9135	1773	270	11178	97 %
Gallo	1505	250	249	2004	84 %
Langues occitanes	57297	17617	3855	78769	93,3 %
Langues d'Alsace	83499	28697	3173	115369	96,2 %
Langues mosellanes	4591	42	0	4633	100 %
Tahitien	40784	9169	1995	51948	95 %
Langues mélanésiennes	0	125	225	350	0 %
	261801	76068	14335	352204	94,6 %

La mission souhaite tout d'abord attirer l'attention sur la difficulté rencontrée pour appréhender avec précision les effectifs d'élèves dans les langues régionales. On observe d'une part que les services académiques concernés voient parfois leurs décomptes contestés de l'intérieur même du système par des « procédures » de comptage organisées par les enseignants de ces disciplines. Par ailleurs, les systèmes d'information et leurs nomenclatures ne permettent pas d'identifier la distinction entre classe, groupe et section. Cette dernière remarque vaut aussi pour les langues anciennes et celles à faible diffusion.

Mais le phénomène majeur qui caractérise ces enseignements de langue régionale réside dans le taux particulièrement élevé des abandons de la part des élèves, quasiment sans exception : en moyenne de 94,6 %, cette « évaporation » peut atteindre 100 %. A titre d'exemple, la mission a observé ce phénomène dans le département des Pyrénées-Atlantiques où deux langues régionales sont enseignées. Pour l'enseignement du basque, l'abandon est supérieur à 90 % entre les élèves du premier degré et ceux des lycées ; il est de 97 % pour l'enseignement de l'occitan. Pour des effectifs de l'ordre de 7 700 en basque et de 6 000 en occitan dans le 1^{er} degré, ce sont respectivement 251 et 92 élèves seulement qui ont choisi de passer l'une ou l'autre épreuve de la langue régionale au baccalauréat.

Il est vrai qu'actuellement l'institution organise elle-même la rupture de cohérence en ne permettant pas aux élèves de poursuivre l'apprentissage de la langue régionale débutée à l'école au titre de la LV1 en 6^{ème} et 5^{ème} de collège.

Une réflexion sérieuse mérite cependant d'être menée quant au « retour sur investissement » pour l'enseignement de disciplines que les élèves délaissent pour faire des choix qu'ils considèrent comme plus utiles. Car ces enseignements ont un coût : aucun d'entre eux n'a un rapport H/E inférieur à 0,2 (corse et catalan) et certains atteignent des taux encore plus élevés, comme l'occitan (0,35), le provençal (0,4) ou le breton (0,5), soit des taux toujours supérieurs à ce que sont ceux des langues vivantes étrangères.

La mission attire l'attention sur l'absence de réels corps territoriaux d'inspection pédagogique qui devraient être recrutés dans ces matières selon les critères nationaux habituels.

- Les initiatives pour remédier à l'inconstance des familles

La « demande sociale » et « le libre choix » des familles (Cf. 2.2.2.2.) qui sont encore un des fondements de la politique linguistique ont, comme on vient de le voir, des effets parfois négatifs sur la continuité des apprentissages.

L'idée de « contrat » entre les établissements et les familles est parfois proposée pour y remédier. Force est de reconnaître que cette pratique ne donne pas les résultats escomptés et ne s'impose qu'à ceux qui veulent bien s'y soumettre.

Faut-il d'ailleurs contractualiser dans ce domaine ? Pour que cette formule ait une chance de succès, encore faudrait-il qu'elle s'appuie sur une base juridique suffisante. Plutôt que d'adapter cette solution assez lourde, ne vaut-il pas mieux trouver des modalités plus souples ? Des établissements s'y sont employés pour constituer des cohortes durables en fournissant un effort d'observation et d'accompagnement lors de l'accueil de l'élève et du suivi de son projet.

Conclusion du rapport

Trois principes guident depuis des années la politique linguistique nationale : la « cohérence des parcours », qui bénéficie d'une attention croissante de la part des autorités académiques et se trouve assurée désormais très largement, la « diversification des langues enseignées » qui est de moins en moins réelle et évolue, *a contrario*, vers un appauvrissement considérable, enfin, le « libre choix des familles », contradictoire avec le précédent et qui contribue de manière prépondérante à cet appauvrissement comme à une concentration des élèves sur l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol.

A ces principes traditionnels déjà fort difficiles à concilier, la nouvelle loi sur l'école a ajouté des objectifs quantifiés que la nation doit atteindre en cinq ans : accroissement de 20 % du nombre de sections européennes en collège et en lycée, accroissement de 20 % des élèves atteignant le niveau B1 du cadre commun de référence et du nombre d'élèves apprenant l'allemand, accroissement de 10 % pour les langues anciennes.

Il faut donc désormais conjuguer les effets des principes traditionnels maintenus et les nouveaux objectifs. La mission souhaite donner quelques exemples des choix politiques à effectuer pour les mettre en œuvre :

Alors que l'enseignement des langues fonctionne comme un « marché », fixer des quotités d'accroissement pour telle ou telle langue implique que l'on se donne les moyens d'attirer des candidats supplémentaires pour ces apprentissages sans pour autant les y contraindre par des mesures autoritaires. Il paraîtrait en effet très difficile dans la société française telle qu'elle existe d'imposer à certains élèves le choix de telle ou telle langue au seul prétexte qu'il faut augmenter les effectifs. Il faudra donc résoudre la contradiction de ces augmentations affichées avec celle du choix individuel.

Les quotités d'accroissement concernant l'enseignement de l'allemand ou des langues anciennes prévues par la loi peuvent être comprises comme un objectif national global ou comme la somme d'objectifs académiques. Dans le cas de l'allemand, par exemple, les quelques dizaines de milliers d'élèves supplémentaires devront-ils être « recrutés » essentiellement dans les académies proches géographiquement de l'Allemagne ou être trouvés sur l'ensemble du territoire national ? Il appartiendra au ministère de fixer cette règle.

Les effets conjugués des principes anciens et des nouveaux objectifs impliquent sans doute un pilotage national plus cadré des choix rectoraux. Peut-on, en effet, laisser la totale liberté aux académies pour l'établissement de leur carte des langues dès lors qu'elles doivent en même temps atteindre les objectifs de la loi *et* diversifier leur offre, en particulier pour les langues à faible diffusion ?

Il sera très important de réfléchir à la façon dont les académies constitueront leur schéma directeur dans le domaine des langues. Pour relever le défi des enjeux de la diversification linguistique inscrits dans le projet de loi, est-il plus opportun de construire cette diversification à l'échelon national en polarisant chaque académie sur une offre plus limitée linguistiquement ou faut-il la construire à l'échelon académique en jouant sur la

représentation de chaque langue ? On a constaté dans le présent rapport que l'illusion d'une diffusion universelle des enseignements de langues « rares » conduisait de fait à leur fragilité. Les académies pourront-elles être laissées à elles-mêmes pour faire ces choix ?

Par ailleurs, la loi précisant qu'il faut favoriser l'apprentissage de la langue européenne de proximité, le critère de pertinence locale ne devra-t-il pas avoir plus de poids désormais dans les choix faits à l'échelon académique ? Pour le dire par un exemple : un recteur de la France de l'Ouest pourra-t-il donner la priorité à l'enseignement de l'italien ?

La mise en place de pôles pour les langues « rares » et anciennes, dont la mission a montré qu'ils devraient apporter une réponse raisonnable aux contraintes de toutes sortes pesant sur les académies constituera un exercice délicat. Il conviendra en particulier de choisir entre des implantations de centre ville (au risque de voir ces options choisies essentiellement comme permettant le contournement de la carte scolaire) ou des implantations dans des zones moins recherchées (au risque de voir ces langues abandonnées parce qu'elles ne seront pas choisies). En outre il faudra considérer que le principe, également rappelé dans la loi, d'égalité des chances et d'hétérogénéité des classes, risque d'être sérieusement mis en cause par des choix qui passeraient pour élitistes.

Dans la situation actuelle, la mission des inspections générales a constaté que les incertitudes du pilotage national se traduisent par la diffusion d'instructions peu explicites, l'absence de fixation d'objectifs chiffrés, de moyens spécifiques pour y parvenir et de cadrage des pratiques académiques. Les rectorats ne sont pas amenés à rendre des comptes sur leur politique de manière précise.

Même si les académies ont désormais une connaissance satisfaisante de l'existant en matière de carte des langues enseignées, elles sont loin cependant de disposer d'un schéma directeur pluriannuel qui fixerait le cadre de leur politique linguistique et servirait de document de référence pour l'ensemble des écoles et EPLE.

Dans le 1^{er} degré, la mission considère qu'il faut sortir des contradictions qui demeurent après le vote de la loi en particulier pour ce qui concerne les règles d'affectation des personnels des écoles et le devoir d'enseignement des langues vivantes qui concerne désormais chaque professeur.

La mission a enfin relevé que l'enseignement des langues souffrait globalement d'une absence d'évaluation, qu'il s'agisse de celle concernant les compétences et les capacités des élèves ou de celle de l'ensemble des dispositifs particuliers d'enseignement.

Les constats et analyses réalisés à l'occasion de la présente mission des inspections générales doivent inciter à redéfinir de manière complète la politique nationale en matière linguistique dans le cadre des nouveaux objectifs posés par la loi. C'est le sens des recommandations qui figurent ci-dessous.

Les recommandations de la mission d'inspection

RELATIVES AU PILOTAGE :

Pilotage national :

- 1) Dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation, et compte tenu des engagements nationaux et européens concernant les langues, redéfinir dans des termes explicites par une instruction générale, la politique des langues vivantes, régionales et anciennes et le pilotage de celle-ci. Cette démarche devrait s'accompagner d'une clarification des régimes optionnels au collège comme au lycée.
- 2) Mettre en place un fonctionnement de la DESCO qui permette à la fois une diffusion et une explicitation régulières de cette politique, un suivi permanent de sa mise en œuvre dans les académies et la mobilisation des informations disponibles.
- 3) Mettre au point, dans les directions concernées (DESCO, DEP), une nomenclature adaptée permettant le décompte exact des options de langue et des effectifs concernés.
- 4) Pour généraliser l'enseignement des langues à l'école et développer le réseau des sections européennes et orientales, instituer à l'université les modules de langues vivantes dans tous les parcours de licence pour les futurs professeurs des écoles et les professeurs de disciplines non linguistiques de ces sections.
- 5) Rappeler fermement, à tous les niveaux, que l'enseignement d'une langue vivante à l'école constitue une discipline à part entière figurant dans les programmes officiels et donner aux responsables académiques les instructions nécessaires pour que les maîtres en exercice possédant une compétence en langue soient progressivement habilités et formés.
- 6) Examiner les possibilités d'intégration des dispositifs ELCO dans le système éducatif.
- 7) Définir, notamment à l'occasion des contrats académiques ou de la préparation des rentrées scolaires, des objectifs concertés en matière linguistique, adaptés à la situation de chaque académie. Donner à chaque académie des indicateurs chiffrés sur cinq ans pour atteindre les objectifs de + 20% de germanistes et de + 10% d'élèves apprenant une langue ancienne au lycée afin d'éviter l'aléatoire ou la surenchère locale et inscrire ces objectifs dans une logique de mise en cohérence de la carte des langues et des parcours.
- 8) Procéder à une évaluation des compétences acquises en langues vivantes par les élèves dans l'enseignement primaire, puis au collège. En l'état, il s'agira de l'introduire à l'issue du cycle 3 puis au collège sous forme de certifications.
- 9) Etudier, dans le cadre d'une convention avec l'Etat établissant les responsabilités respectives, les possibilités de confier aux collectivités territoriales la responsabilité du développement de l'enseignement des langues régionales. Prévoir la création d'un corps d'IA-IPR pour encadrer ces dispositifs.

Pilotage académique :

10) Arrêter et inscrire dans le projet académique un schéma directeur pluriannuel de la politique des langues, du 1^{er} degré au lycée. Ce schéma devra assurer la cohérence de la carte et une diversité raisonnée des langues enseignées, y compris dans les formations technologiques et professionnelles, en tenant compte notamment du tissu économique régional.

11) Fonder les choix sur l'analyse et les propositions des bassins, dès lors qu'ils s'inscrivent dans la politique académique.

12) Substituer à l'actuel groupe de pilotage la « commission sur l'enseignement des langues » et doter son responsable d'une lettre de mission définissant ses responsabilités et le champ de compétence de cette instance (analyses, études, réflexions, propositions opérationnelles, animation et évaluation des politiques et dispositifs, etc.) ainsi que les modes d'organisation et de fonctionnement adaptés. Expliciter le positionnement de l'inspecteur général « correspondant langue » en académie.

13) Evaluer régulièrement les structures existant dans le cadre de la politique des langues : sections européennes et internationales, classes bilangues, bilingues, etc., de même que les dispositifs particuliers d'organisation des enseignements.

14) Améliorer, dans le 1^{er} comme dans le 2nd degrés et entre ces différents niveaux, la collaboration effective entre les divisions de l'organisation scolaire et celles des personnels enseignants du rectorat et des inspections académiques pour un meilleur ajustement des besoins avec les ressources.

15) Installer dans les établissements les supports définitifs correspondant à des besoins pérennes permettant la stabilisation des enseignants dans les langues à faible diffusion.

16) Amplifier, dans le second degré, les mesures d'extension de compétences, voire de reconversion, des professeurs de langue en sous-service avec la contribution active des IA-IPR.

17) Elaborer les outils statistiques et cartographiques permettant d'assurer le suivi de la politique des langues par les divers responsables académiques et mieux informer les élèves et les familles sur les enjeux linguistiques et les objectifs nationaux et académiques.

18) Affecter, en priorité, les PE habilités sur le cycle 3 pour en assurer la couverture complète par un maître titulaire et procéder selon les besoins, à des échanges de services maîtrisés au sein des équipes des écoles.

19) Examiner les possibilités de soutien à l'action des IEN pour l'évaluation de l'enseignement des langues.

RELATIVES A LA COHERENCE ET A LA DIVERSITE :

Dans le 1^{er} degré :

20) Définir, dans le cadre de la circonscription, une offre de langue raisonnée et stable en fonction des objectifs académiques, des langues enseignées (LV1) au collège de secteur et du potentiel enseignant mobilisable.

21) Développer les éléments de liaison pédagogique entre l'école et le collège : conseiller pédagogique spécialisé, professeur coordonnateur, stages communs de formation continue, etc.

22) Assurer le développement et la permanence de langues « minoritaires », en garantissant aux familles une cohérence dans l'offre de l'école au collège ; en échange, celles-ci seront invitées à respecter, dans la durée, la continuité des apprentissages.

Dans le second degré :

23) Réexaminer au collège le maintien des 6^{èmes} bilangues compte tenu de l'introduction d'une LV2 dès la 5^{ème} et du souci de cohérence de la carte académique des langues.

24) Développer le réseau des sections européennes et orientales de manière équilibrée sur le territoire académique en privilégiant la poursuite d'étude entre le collège et le lycée.

25) Conduire une réflexion dans le cadre d'une politique de bassin sur l'offre en langues anciennes au collège avec le double objectif de promouvoir ces disciplines et de les fonder, notamment pour le grec, sur une continuité effective des apprentissages au lycée.

26) Rechercher les moyens d'assurer une offre raisonnée et équilibrée en développant, pour les langues « à faible diffusion », une politique de pôles attractifs ; l'implantation de ceux-ci sera réalisée de façon à conforter la politique académique des langues vivantes et anciennes.

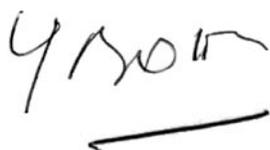
27) Permettre la diversification de l'offre en lycée professionnel par des modalités d'organisation de l'enseignement permettant une utilisation plus rationnelle des moyens, soit en interne, soit par mutualisation au sein du bassin. Réfléchir à l'adéquation langue – formation – filière – emploi.

Geneviève GAILLARD

Gérard SAURAT

Pascal CHARVET

Lucienne DUTRIEZ



Yves BOTTIN

Jean-Paul PITTOORS

Annexes

- Annexe 1 : Liste des entretiens réalisés par la mission dans les académies et départements
- Annexe 2 : Liste des autres académies et départements ayant fait partie du panel de l'enquête pour le 1^{er} degré
- Annexe 3 : Effectifs des élèves apprenant une ou plusieurs langues
- Annexe 4 : Situation des langues enseignées et état de la réglementation
- Annexe 5 : Liste des rapports récents relatifs aux langues

LISTE DES ENTRETIENS REALISES PAR LA MISSION DANS LES ACADEMIES ET
DEPARTEMENTS

Direction de l'enseignement scolaire
Direction des personnels enseignants
Direction de l'enseignement supérieur
Direction de l'évaluation et de la prospective
Direction des relations internationales et de la coopération
Rectorat de Bordeaux
Rectorat de Créteil
Rectorat d'Orléans-Tours
Inspection académique des Pyrénées Atlantiques
Inspection académique du Val de Marne
Inspection académique du Cher
Inspection académique de Meurthe et Moselle
Inspection académique de Haute Savoie
Bassin de formation d'Oloron Sainte Marie
Bassin de formation de Bayonne
Bassin de formation de Pont-à-Mousson
Bassin de formation de Saint-Amand-Montrond
Bassin de formation de Vierzon
Bassin de formation de Saint-Mandé, Vincennes, Nogent, Le Perreux et Bry sur Marne
Bassin de formation de Thiais, Choisy le Roi, Orly, Villeneuve le Roi

LISTE DES AUTRES ACADEMIES ET DEPARTEMENTS AYANT FAIT PARTIE DU
PANEL DE L'ENQUETE POUR LE 1^{er} DEGRE

Académies	Départements	Inspecteur Général ayant effectué l'enquête
Aix-Marseille	Vaucluse	H. G RICHON
Amiens	Oise	J. DAVID
Besançon	Doubs	PH. CLAUS
Clermont-Ferrand	Puy-de-Dôme	J. DAVID
Corse	Les deux départements	H. G. RICHON
Dijon	Côte-d'Or	A. HOUCHOT
Grenoble	Savoie et Haute-Savoie	Y. BOTTIN
Lille	Pas-de-Calais	PH. CLAUS
Limoges	Haute-Vienne	P. JARDIN
Lyon	Ain	J-M. BERARD
Montpellier	Lozère	J. HEBRARD
Nancy-Metz	Moselle	J. DAVID
Nantes	Loire-Atlantique	M. DUHAMEL
Nice	Alpes-Maritimes	B. GOSSOT
Paris	Seine	Y. BOTTIN
Poitiers	Charente-Maritime	M. SAFRA
Reims	Haute-Marne	J-L. DURPAIRE
Rennes	Finistère	CH. LOARER
La Réunion	Réunion	Y. BOTTIN
Rouen	Seine-Maritime et Eure	PH. CLAUS
Strasbourg	Bas-Rhin	B. GOSSOT
Toulouse	Lot	J. FERRIER

EFFECTIFS DES ELEVES APPRENANT UNE OU PLUSIEURS LANGUES DANS LE SECOND DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Effectifs (2004/2005) des élèves apprenant une langue vivante (somme des LV1, LV2, LV3) quelle que soit la formule d'enseignement :

Langues vivantes Rentrée scolaire 2004	Métropole et Dom-Tom	% du total
Anglais	4 523 568	62,1
Espagnol	1 754 618	24,1
Allemand	726 439	9,9
Italien	203 528	2,8
Langues régionales	30 742	0,422
Russe	13 245	0,18
Portugais	10 590	0,145
Arabe	6 876	0,09
Chinois	5 856	0,08
Japonais	1 740	0,02
Néerlandais	979	0,01
Hébreu	581	0,008
Polonais	189	0,0026
Total	7 278 951	100 %

Chaque élève qui apprend une langue est compté autant de fois qu'il apprend de langues vivantes différentes (LV1, LV2, LV3)

LANGUES VIVANTES, ANCIENNES OU REGIONALES ENSEIGNEES OU POUVANT ETRE CHOISIES POUR LE PASSAGE D'UN EXAMEN.

A) LISTE DES LANGUES ENSEIGNEES

Au collège :

Allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, grec ancien, hébreu, italien, latin, portugais, russe, langues régionales (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace, langues régionales mosellanes, langues mélanésiennes, occitan-langues d'oc, tahitien)

Au lycée général, en sus des langues enseignées au collège :

Polonais, danois, grec moderne, japonais, néerlandais, suédois, turc, vietnamien

Au lycée professionnel :

Allemand, anglais, arabe, espagnol, hébreu, portugais

B) Au baccalauréat général peuvent en outre être subies des EPREUVES OBLIGATOIRES *dans des langues non enseignées* : arménien, cambodgien, finnois, norvégien, persan

Pour les EPREUVES FACULTATIVES du même baccalauréat général, on peut subir des épreuves écrites dans les langues suivantes supplémentaires : turc, vietnamien, suédois et dans 28 autres langues non enseignées.

Au total, ce sont donc 64 langues ou groupes de langues étrangères, anciennes ou régionales qui peuvent être enseignées ou subies comme matière d'épreuve aux examens, à savoir :

Albanais	Finnois	Nissart
Allemand	Gallo	Norvégien
Alsaciennes (langues régionales)	Gascon	Persan
Amharique (Ethiopie, Abyssinie)	Grec ancien	Peul
Anglais	Grec moderne	Polonais
Arabe	Haoussa	Portugais
Arménien	Hébreu	Provençal
Auvergnat	Hindi	Roumain
Bambara	Hongrois	Russe
Basque	Indonésien-malaisien	Serbe
Berbère	Italien	Slovaque
Breton	Japonais	Slovène
Bulgare	Languedocien	Suédois
Cambodgien	Laotien	Swahili
Catalan	Latin	Tahitien
Chinois	Limousin	Tamoul
Coréen	Lituanien	Tchèque
Corse	Macédonien	Turc
Créole	Malgache	Vietnamien
Croate	Mélanésiennes (langues)	Vivaro-alpin
Danois	Mosellanes (langues régionales)	
Espagnol	Néerlandais	

LA REGLEMENTATION ACTUELLEMENT EN VIGUEUR

(LV : langue vivante, LA : langue ancienne, LR : langue régionale)

- à l'école primaire

	LV ou LR	Section bilingue possible
Petite section		oui
Moyenne section		oui
Grande section	Enseignement	oui
Cours préparatoire	Enseignement	oui
Cours élémentaire 1	Enseignement	oui
Cours élémentaire 2	Enseignement	oui
Cours moyen 1	Enseignement	oui
Cours moyen 2	Enseignement	oui

- au collège

L'enseignement des langues peut être obligatoire (O) ou facultatif (F) : il peut être dispensé dans des sections particulières :

	LV 1	LV 2 ou LR	Latin	Grec	Section européenne ou orientale possible	Section internationa le possible	Section bilingue possible	Section bilangue possible
6 ^{ème}	O				Oui (constaté)	Oui	Oui	Oui
5 ^{ème}	O		F		Oui (constaté)	Oui	Oui	Oui
4 ^{ème}	O	O	F		Oui	Oui	Oui	
3 ^{ème} *	O	O	F	F	Oui	Oui	Oui	

sous réserve des nouvelles dispositions concernant l'alternance en lycée professionnel

- au lycée général et technologique

L'enseignement des langues peut être obligatoire(O), figurer dans les enseignements de détermination (D), être facultatif en option (F), dispensé en module (M), ou avec un complément (C) ; il peut être dispensé aussi dans des sections particulières, européenne ou orientale (E/O), internationale (INT) ou bilingue (BL) :

	LV 1	LV2	LV3	Latin	Grec	LR	E/O	INT	BL
2 nd e G	O/M	D/F	D/F	D/F	D/F	D/F	Oui	Oui	Oui
ES	O/C	O/C	F	F	F	F	Oui	Oui	Oui
S	O	O	F	F	F	F	Oui	Oui	Oui
L	O/C	O/F/C	O/F	O/F	O/F	F	Oui	Oui	Oui

LISTE DES RAPPORTS RECENTS RELATIFS AUX LANGUES

Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation, n°1/2004 :
« Administrer l'enseignement des langues vivantes »

Sénat, Rapport du sénateur Jacques LEGENDRE n° 63 session 2003/2004 :
« L'enseignement des langues étrangères en France »

IGEN, rapport n° 2003 – 089 novembre 2003 :
« L'enseignement des langues dans l'académie de Strasbourg »

CIEP Revue internationale d'éducation n° 33 septembre 2003 :
« L'enseignement des langues vivantes à l'étranger : enjeux et stratégies »

IGEN, rapport n° 2002 – 31 juin 2002
« Le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire »

IGEN, rapport n°2001 – 05 janvier 2002 :
« L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire »

IGAENR –IGEN, rapport n° 01-092 et 01-045, décembre 2001 :
« Enquête sur l'application des décisions prises pour l'enseignement des langues au lycée »

Les Actes de la DESCO, Actes du séminaire, mars 2001 :
« L'enseignement des langues vivantes. Perspectives »

IGAENR –IGEN, rapport n° 00-002 et 00-00-007, février 2000 :
« L'analyse des mécanismes de prise de décision dans la maîtrise de la carte des formations »