Vers un renouveau de l'enseignement des langues au Royaume-Uni ?

A new approach to language teaching in the United Kingdom?

¿ Hacia un renacimiento de la enseñanza de las lenguas en el Reino Unido ?

Michael Kelly

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1705>

DOI : 10.4000/ries.1705

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2003

Pagination : 65-75

ISBN : 978-2-85420-557-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Michael Kelly, « Vers un renouveau de l'enseignement des langues au Royaume-Uni ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 33 | septembre 2003, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1705> ; DOI : 10.4000/ries.1705

Vers un renouveau de l'enseignement des langues au Royaume-Uni ?

Michael Kelly

RAPPEL HISTORIQUE

La situation des langues étrangères au Royaume-Uni peut sembler paradoxale. Chez les enseignants, l'esprit d'innovation nourrit un dynamisme incontestable, alors que d'autre part surgit un désarroi qui frise le désespoir. En ce qui concerne les élèves, une soif d'apprendre les langues se manifeste dans certains secteurs alors que dans d'autres, l'hémorragie des effectifs est frappante. Chez les décideurs, ceux qui imaginent un avenir radieux pour l'apprentissage des langues côtoient ceux pour qui les langues ne semblent présenter qu'une série d'entraves au progrès. Comment comprendre ces tendances contradictoires ? Et comment se manifestent-elles dans l'évolution de la politique des langues ?

La situation linguistique britannique trouve son origine dans la rencontre parfois pénible entre une longue tradition historique et une actualité contemporaine dominée par des changements dramatiques. Historiquement, l'apprentissage des langues est toujours considéré comme une compétence de l'élite. Les élites gouvernantes sont étroitement liées par le sang, par la culture et par l'exercice du pouvoir à leurs cousins francophones, italophones et germanophones. Pour les élites du monde économique par contre, des compétences linguistiques bien plus diverses huilent le commerce à travers toutes les mers et tous les continents. Pour ces classes sociales et pour ceux qui aspirent à les rejoindre, l'apprentissage des langues joue un rôle dans l'initiation sociale.

Depuis le milieu du dix-neuvième siècle, un mouvement de démocratisation fait progresser les langues parmi les couches moyennes, d'abord par les écoles privées, où le latin règne toujours et le français est souvent disponible moyennant des frais supplémentaires. Ensuite, le mouvement atteint les universités, où l'initiation aux langues vivantes ouvre l'accès aux textes et aux rencontres scientifiques. Le français s'impose comme une évidence : langue du voisin et de l'allié aussi bien que *lingua franca* internationale de l'époque. Plus tard, on se mettra à l'allemand pour les sciences appliquées et l'industrie. Les autres langues néo-latines suivront de très loin, notamment l'italien, pour la culture. Tout ce qui est plus exotique est laissé entre les mains expertes des linguistes les plus spécialisés des grandes universités.

La généralisation des langues vivantes s'accélère au cours du vingtième siècle, surtout grâce aux écoles sélectives du secteur public, les *grammar schools*,

chargées de favoriser la promotion sociale. Mais en parallèle, l'extrême mobilité géographique engendrée par les deux guerres mondiales entraîne l'acquisition extra-scolaire de compétences linguistiques par les couches populaires, sans pour autant que ces compétences apportent une valorisation sociale aux anciens combattants qui les ont acquises. Au contraire, parler allemand ou français dans ces conditions tient, au mieux, de la cicatrice de guerre, qu'on peut parfois montrer aux copains, et, au pire, d'une expérience militaire spécifique, dont on ne parle pas, justement, dans la vie civile.

A partir des années soixante, l'éducation nationale tente de joindre les deux bouts en généralisant l'apprentissage des langues dans le secondaire tout en gardant les connotations de promotion sociale qui s'y associent. On atteindra difficilement le tiers d'une classe d'âge de cette façon. On tentera l'expérience d'introduire le français au primaire à partir de 1964. L'échec est pourtant constaté dix ans plus tard, en 1974, et l'apprentissage précoce est laissé pendant plus d'une génération à la bonne volonté d'enthousiastes isolés, au moins pour le secteur public. L'enseignement de la langue anglaise à l'étranger progresse en parallèle. Les effectifs sont souvent issus des diplômés en langues vivantes qui passent par une formation pédagogique supplémentaire. Mais les contacts entre enseignants d'anglais langue étrangère et enseignants des autres langues restent rares et même difficiles jusqu'à très récemment.

UNE PRISE DE CONSCIENCE SOUDAINE

A la fin des années quatre-vingts, deux nouveautés modifient radicalement le paysage linguistique. D'une part, la perspective du marché unique suscite un désir d'engagement européen dans lequel la connaissance des langues figure comme une nécessité générale pour la population entière. D'autre part, la prise en main du système éducatif par le gouvernement central conduit pour la première fois à la création d'un curriculum national pour le secteur public. À partir de 1993, une langue vivante est obligatoire pour tout élève âgé de onze à seize ans (douze à seize en Écosse). Dès 1989, l'Écosse tente aussi la gageure d'enraciner les langues au primaire. Cette marée haute pour l'apprentissage des langues à l'école provoque en retour une ruée sur les langues parmi les adultes. Les Britanniques voyagent énormément pour les loisirs et pour le travail et les langues ont le vent en poupe dans l'éducation populaire et dans la formation en entreprise. La visibilité de personnalités positives non-anglophones dans les affaires, dans les médias et dans le sport commence à peser dans le même sens.

On pourrait parler d'un âge d'or... mais déjà des contradictions se font sentir. La démocratisation des langues court des risques dans deux sens : elle peut apparaître comme l'imposition par le haut d'une culture d'élite, mais elle peut aussi apparaître comme une banalisation, les langues perdant leur prestige

d'atout social. Dans le système éducatif, le curriculum national rencontre des résistances. Il apporte des contraintes et des rigidités qui sont mal perçues tant par les enseignants que par les élèves et leurs parents, tous férus de la liberté de choix. On craint le nivellement par le bas, d'autant plus que le secteur privé n'est pas contraint d'adopter le curriculum national. Les langues sont particulièrement ciblées et sommées de se justifier. L'alphabétisation et les mathématiques, voire les sciences, passe encore, mais pourquoi imposer une langue étrangère à tous ? Et pourquoi telle langue plutôt que d'autres ? A cela s'ajoute la crise sévère du recrutement des enseignants et les difficultés réelles à assurer les cours. Un fléchissement s'annonce dans les universités, pour les diplômes de langues¹. L'eurosepticisme d'une partie de l'opinion britannique n'a sans doute pas aidé le cas des langues à l'école. Mais plus grave encore est l'idée qui commence à circuler que, le reste du monde ayant adopté l'anglais comme *lingua franca*, il n'est plus utile, pour la majorité de la population, d'apprendre les langues étrangères.

C'est dans cette conjoncture qu'un groupe de représentants d'associations d'enseignants, sentant venir la crise, propose en 1997 à la grande fondation caritative Nuffield d'entreprendre une étude nationale sur les langues. La Nuffield Foundation accepte la proposition et, en accord avec le nouveau gouvernement, lance en 1998 une enquête publique sur les besoins et les capacités du Royaume-Uni dans le domaine des langues pour les deux décennies à venir. C'est l'initiative qui a sans doute le plus marqué l'évolution de la politique des langues depuis cinq ans, et il est utile de faire remarquer les modalités inédites, aussi bien que les conclusions et les résultats qui en découlent.

Le rapport Nuffield

Le travail essentiel est confié à une commission mixte, présidée par un journaliste de télévision bien connu et un ancien ambassadeur. La majorité des membres sont extérieurs à l'enseignement des langues, venus du monde des affaires, de la diplomatie et de l'éducation. Un secrétariat indépendant peut faire appel à des agences de l'état pour apporter des soutiens pratiques, et surtout au Centre national d'information sur les langues (CILT)². Un premier document, préparé par des spécialistes, évoque des thèmes majeurs (l'Europe, la globalisation du commerce, le rôle de l'anglais, la situation des langues dans le système éducatif), dresse le bilan des connaissances acquises, et invite à des commentaires dans le cadre d'une large consultation publique³. Les réponses se

1. Les langues à l'université ne font pas l'objet principal de cette étude, mais sur le secteur 16-19 et l'enseignement supérieur voir: Kelly, Michael, and Diana Jones. *A New Landscape for Languages*. London: Nuffield Foundation, 2003. On consultera utilement le site Web du Centre national de soutien pour les langues et les disciplines apparentées dans l'enseignement supérieur : www.lang.ltsn.ac.uk

2. Le site Web de CILT contient une documentation riche sur l'enseignement des langues. Voir www.cilt.org.uk

3. Moys, Alan, ed. *Where Are We Going with Languages?* London: Nuffield Language Inquiry, 1998.

multiplient : les documents reçus vont des grands dossiers rassemblés par les organisations concernées jusqu'aux lettres ponctuelles envoyées par des particuliers. On organise des discussions sur Internet, des tables rondes, des ateliers d'étude, et des interviews avec les entreprises, qui sont peu enclines par ailleurs à y consacrer plus d'une heure ou deux⁴.

Ces activités et réflexions aboutissent à un rapport publié en mai 2000⁵. Il évalue les besoins linguistiques de la prochaine génération dans le contexte des changements sociaux et économiques et de la situation internationale du Royaume-Uni. Il explore l'importance des langues dans le marché international, dans les industries du tourisme et dans les services publics. Il insiste sur la valeur des langues pour la citoyenneté, pour le développement du patrimoine national et régional, et pour le respect de la diversité sociale et culturelle. Puis, ayant analysé les forces et les faiblesses du système éducatif, dans tous ces secteurs, il présente des constatations sans ambiguïté, qui font immédiatement autorité.

Tout d'abord, l'anglais ne suffit pas : les Britanniques ont la chance de parler une langue internationale, mais un monolinguisme anglophone laisserait le Royaume-Uni vulnérable, et dépendant de la bonne volonté et des compétences linguistiques d'autrui.

Les attitudes de la population sont plus favorables que jamais à l'apprentissage des langues vivantes, dans les secteurs professionnels surtout, mais il manque une orientation stratégique au niveau national.

Les jeunes Britanniques manquent de compétences linguistiques suffisantes et sont désavantagés en ce qui concerne l'embauche et la mobilité, face aux concurrents d'autres pays qui font souvent preuve d'une bonne maîtrise de l'anglais en plus de leur langue maternelle.

Le Royaume-Uni a besoin de compétences dans un nombre de plus en plus important de langues, et ne peut plus se contenter du seul français.

Le gouvernement britannique n'a pas de politique cohérente en matière de langues, malgré des initiatives louables : le système éducatif reste une mosaïque, un « patchwork ».

L'apprentissage précoce est très demandé, et présente d'incontestables avantages, mais n'est pas encore offert de façon systématique.

Une crise de motivation s'est installée dans le secondaire, où les élèves sont plus nombreux que jamais à apprendre les langues mais n'atteignent à seize ans qu'une compétence modeste, et souvent n'en voient pas l'utilité.

Le curriculum est trop spécialisé à partir de seize ans, et neuf élèves sur dix abandonnent les langues, laissant un « trou noir » linguistique à ce niveau.

Les langues sont en crise à l'université, où les diplômes spécialisés en langues perdent rapidement leurs effectifs, alors que la demande grandissante

4. Une sélection de ces informations est disponible sur cédérom. Des informations supplémentaires sur la documentation sont disponibles sur le site : <http://www.nuffieldfoundation.org/languages/home/>

5. Nuffield Languages Inquiry. *Languages: The Next Generation*. London: Nuffield Foundation, 2000.

pour les langues en complément d'autres disciplines n'est que très partiellement satisfaite.

La reconnaissance politique accrue de l'apprentissage des langues tout au long de la vie correspond aux attentes de la population mais n'a pas encore mené aux changements structuraux et financiers nécessaires pour revigorer ce secteur délaissé.

Le Royaume-Uni manque d'enseignants en langues vivantes et risque de se trouver dans un cercle vicieux : les carences actuelles accéléreront la chute des diplômés en langues et par conséquent produiront un manque encore plus grave d'effectifs pour la prochaine génération.

Si le bilan est sévère, il n'est pas sans espoir et le Rapport Nuffield propose une série de recommandations qui, en majorité, s'adressent au gouvernement. La maîtrise de langues vivantes doit être reconnue comme une compétence de base (*key skill*), au même titre que l'alphabétisation, le calcul ou l'informatique. Une stratégie nationale pour les langues est nécessaire et un responsable national doit être nommé pour le prendre en charge. Une campagne soutenue doit être envisagée pour développer des attitudes publiques positives. Des actions spécifiques sont recommandées pour chacun des secteurs de l'éducation. On y signalera notamment l'introduction systématique de l'apprentissage précoce au primaire, la mise en valeur accélérée de l'informatique, et la construction d'un système national d'évaluation des compétences linguistiques calé sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe⁶.

Bien accueilli dans la presse et les médias, le Rapport Nuffield est accepté par le gouvernement britannique et ses conclusions structurent les débats ultérieurs. Évidemment, une approche nationale n'est pas si simple, dans la mesure où le Royaume-Uni se régionalise et certaines régions se conçoivent de plus en plus en termes de nation. C'est surtout le cas de l'Écosse, où le transfert des pouvoirs est le plus avancé, en particulier dans le domaine de l'éducation. Les autorités écossaises se sentent moins critiquées parce qu'à certains égards l'Écosse fait figure de pionnière, ayant déjà lancé en faveur des langues vivantes des initiatives importantes citées d'ailleurs par Nuffield comme des exemples de bonnes pratiques. On jette néanmoins les bases d'une politique nationale écossaise⁷. Au Pays de Galles, l'importance du gallois, langue nationale, est largement reconnue et le soutien au bilinguisme à l'école a été l'objet d'initiatives novatrices. Si des difficultés subsistent pour les langues étrangères, le gouvernement de l'Assemblée galloise se montre prêt à les passer en revue à la lumière de Nuffield. Le résultat de cette réflexion est annoncé dans une stratégie galloise pour les langues étrangères, lancée à Cardiff en avril 2002⁸. En

6. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg, 2001.

7. Voir le site Web du Centre d'information, Scottish CILT : www.stir.ac.uk/scilt

8. Voir le site Web du Centre d'information, CILT Cymru : www.ciltcymru.org.uk

Irlande du Nord, une évaluation fondamentale du curriculum en langues est inaugurée⁹.

Les mesures mises en œuvre

Pour l'Angleterre, le gouvernement de Londres s'engage immédiatement à développer l'apprentissage des langues dans le secteur primaire. La ministre responsable pour ce secteur, la Baronne Ashton, est également chargée de développer une stratégie « nationale » pour les langues dans l'éducation anglaise. Elle engage des consultations et forme une commission consultative où siègent les représentants des départements ministériels et des agences nationales concernés, à côté d'enseignants, d'associations, et de membres de l'équipe Nuffield. Elle évoque souvent l'attitude positive du gouvernement dans les débats de la Chambre des Lords. L'expérience des pays voisins est largement analysée, d'autant plus que les ambassades de France, d'Allemagne, d'Espagne et d'Italie se sont activement engagées dans les débats publics. L'Année européenne des langues 2001, tombe donc bien, et les activités qu'elle suscite dans les îles britanniques servent à amplifier à la fois les discussions politiques et l'accueil public des innovations possibles dans le domaine des langues.

DES DIFFICULTÉS PERSISTANTES

Dans le ciel ensoleillé de la politique des langues, un nuage se profile pourtant. Les difficultés du curriculum national se font sentir. Devant les langues obligatoires jusqu'à seize ans, les élèves rechignent de plus en plus. Les résultats à l'examen sont médiocres. On manque d'enseignants. D'autres matières réclament leur place dans le curriculum. Dans un premier temps, le ministère indique qu'il envisage un assouplissement de l'obligation. Dans un deuxième, au mois de février 2002, il annonce l'intention de limiter l'obligation aux élèves de onze à quatorze ans. D'ailleurs, des propositions radicales de restructuration sont à envisager, qui laissent moins de place aux matières obligatoires pour les élèves de quatorze à dix-neuf ans. Il est maintenant certain que, pour ces derniers, les langues seront facultatives dès la rentrée 2003. On ne sait pas encore à quel pourcentage de la classe d'âge plongera l'apprentissage des langues.

Pour dorer la pilule, le ministère lance une première déclaration de principe qui esquisse les perspectives majeures de sa politique de langues¹⁰. La déclaration confirme les éléments du Rapport Nuffield qui sont jugés réalisables dans les conditions actuelles. Elle affirme l'aspiration générale à augmenter l'apprentissage des langues et à en améliorer l'offre. En outre, elle propose deux engagements particuliers : tous les élèves du primaire auront le droit d'étudier les

9. Voir le site Web du Centre d'information, NICILT : www.qub.ac.uk/nicilt

10. Ce document, intitulé « Language Learning », ainsi que le document de consultation (« livre vert ») intitulé « 14-19, extending opportunities, raising standards », peut être consulté sur le site du ministère de l'Éducation et des Compétences : www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper

langues, au moins dès 2012 ; et le nombre des *language colleges* passera à deux cents dès 2005. Ce dernier engagement prolonge une initiative marquante des années quatre-vingt dix, selon laquelle un certain nombre d'écoles secondaires dans le secteur public s'engagent à proposer un enseignement renforcé et diversifié en langues et reçoivent en retour un statut privilégié et un financement accru.

Les discussions stratégiques deviennent houleuses car les enseignants de langue se sentent gravement lésés par la décision de lever l'obligation linguistique pour les quatorze-seize ans. Et les mesures annoncées pour le primaire et pour les *language colleges* paraissent modestes. Mais devant la fermeté affichée par le gouvernement sur l'obligation, ils acceptent de faire la part du feu. La stratégie définitive pour les langues en Angleterre est enfin lancée à la mi-décembre 2002, sous le titre « Les langues pour tous : les langues pour la vie »¹¹. Elle reprend certains thèmes de Nuffield ainsi que ceux de la déclaration de principe et se propose de transformer les compétences linguistiques du pays en dix ans. L'intention de la stratégie est globale : elle s'adresse en principe à tous les secteurs du système éducatif et à l'apprentissage en dehors de la classe.

Selon la ministre, les finalités de l'apprentissage sont multiples. « Les langues contribuent à la richesse culturelle et linguistique de notre société, à l'épanouissement personnel, à la compréhension mutuelle, au succès commercial, au commerce international et à la citoyenneté. ». C'est pourquoi les langues ont leur place dans le système éducatif. Mais peu de disciplines ont mérité qu'on construise une stratégie nationale à leur intention. Si une stratégie nationale est maintenant considérée comme nécessaire, les raisons sont essentiellement politiques et économiques. « Dans la société cognitive du XXI^e siècle, la compétence en langues et la compréhension interculturelle ne sont pas en option : elles sont essentielles à la vie du citoyen. Depuis trop longtemps nous avons, en tant que nation, pris un retard dans notre capacité de contribuer pleinement comme des citoyens multilingues et culturellement avertis. De même dans l'économie globale, trop peu de salariés ont les compétences en langues nécessaires pour s'engager pleinement dans les affaires au niveau international et trop peu de patrons encouragent leurs salariés à gagner des compétences linguistiques supplémentaires pendant leur temps de travail ».

Ces raisons jouent à deux niveaux : celui de l'individu en tant que citoyen et salarié et celui de l'État en tant qu'acteur politique et économique dans un monde globalisé. Dans les deux cas, la question de l'emploi prime. D'une part, le gouvernement considère l'éducation comme un atout majeur dans la lutte contre le chômage et l'exclusion sociale – et il est normal que l'enseignement des langues y apporte sa contribution. D'autre part, il prend conscience de la dimension globale qui comporte des risques d'exclusion internationale pour ceux qui ne sortent pas du monolinguisme. Dans les deux cas,

11. Ce document, intitulé « Languages for all : Languages for Life. A Strategy for England », peut être consulté sur le site du ministère de l'Éducation et des Compétences : <http://www.dfes.gov.uk/languagesstrategy/>

la stratégie rejoint la politique mille fois déclarée des décideurs européens. Le lien est reconnu de façon explicite lorsqu'il est annoncé que « cette stratégie démontre notre engagement à faire des progrès en ce qui concerne la mise en œuvre des conclusions du Conseil européen de Barcelone à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école ».

Il n'est donc peut-être pas surprenant que les mécanismes adoptés pour réaliser la stratégie soient ceux du monde économique et surtout la logique du marché. Les fils conducteurs sont le droit à l'apprentissage et la motivation. Il s'agira d'élargir les possibilités plutôt que d'imposer les obligations. Et on aura surtout à trouver les moyens de motiver les gens pour apprendre les langues. Cette approche correspond aux attitudes dominantes en Angleterre où le libéralisme est mieux reçu que le dirigisme, et où l'État est perçu plutôt comme un mal nécessaire, au moins dans les domaines du marché. Il reste pourtant à savoir jusqu'où s'étendra le droit à l'apprentissage des langues, au primaire ainsi qu'au secondaire à partir de quatorze ans. S'agira-t-il d'un droit facilement accessible à tout élève ou bien d'un droit limité à certaines années d'étude ou pendant un temps limité ? Implique-t-il une offre spécifique dans toute école, ou pourra-t-on se satisfaire de cours extra-scolaires ou à distance ? Tout reste à définir. De même pour la motivation. Il reste à savoir quels mécanismes pourront attiser l'appétit pour l'apprentissage des langues. S'agira-t-il d'un curriculum renouvelé, de ressources ou de conditions d'étude mieux adaptées ? Imagine-t-on des mesures d'encouragement, voire des primes ?

La stratégie anglaise propose trois orientations principales : améliorer l'enseignement et l'apprentissage ; introduire un nouveau système d'évaluation et de reconnaissance des compétences ; augmenter le nombre des apprenants, surtout dans l'enseignement post-secondaire et dans le monde du travail. Il comprend une liste considérable d'initiatives, de projets pilotes et de partenariats, soutenue par un financement pour l'instant modeste. On y notera un certain nombre d'éléments novateurs. Un nouveau système de reconnaissance des compétences est proposé, calibré sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe. Il comprendra une échelle de progression, à barreaux plus rapprochés, qui pourrait être plus transparente et plus motivante surtout aux niveaux initiaux (A1, A2, B1). On envisage de créer des communautés virtuelles pour les langues, organisées en réseaux régionaux et mobilisant des ressources électroniques pour mieux soutenir les apprenants. On développera le travail d'un projet pilote récemment lancé pour intégrer l'apprentissage des langues avec d'autres matières scolaires. Enfin, on crée un nouveau poste de directeur national pour les langues chargé de coordonner les efforts et d'assurer la mise en œuvre de la stratégie.

Cette stratégie nationale témoigne d'une volonté incontestable de développer l'enseignement et l'apprentissage des langues en Angleterre. Les commentaires font remarquer la contradiction entre cette volonté et l'abandon

de l'obligation d'apprendre les langues à partir de quatorze ans. Il est probable que beaucoup d'écoles étaient dans l'impossibilité matérielle d'assurer une offre suffisante mais il reste à voir si l'effet négatif du changement de réglementation va entraver l'effet positif de la stratégie.

Dans les discussions politiques, menées à haute voix dans le domaine public, il est surtout question des finalités sociales de l'apprentissage et des modalités administratives de mise en vigueur d'initiatives. On y trouve rarement des considérations portant sur les objectifs pédagogiques visés ou sur les approches méthodologiques. Ce sont là des questions techniques laissées le plus souvent aux spécialistes des savoirs pratiques : enseignants, chercheurs, inspecteurs et autres administrateurs spécialisés. Il est vrai que des débats sortent parfois des réunions et des rapports de spécialistes mais dans l'ensemble ce sont les débats de finalités (citoyenneté, emploi), de structures et de financement qui intéressent l'opinion. On hésite à évoquer un consensus sur les approches méthodologiques, car la diversité est toujours présente. Mais l'accord s'est installé depuis plus d'une vingtaine d'années au Royaume-Uni pour utiliser une approche à base communicative, où la grammaire a pourtant sa place.¹² Les documents authentiques, les ressources multimédia et les contacts avec des locuteurs natifs sont considérés comme importants et on favorise de plus en plus l'indépendance de l'apprenant. Cette approche ressemble beaucoup à celle qui est proposée par le *Cadre européen commun*. Elle est incorporée à la documentation officielle et aux systèmes d'évaluation.

*
**

La situation des langues vivantes au Royaume-Uni reste donc paradoxale. Jamais les ministres et les décideurs ne se sont autant penchés sur la politique des langues et n'ont lancé autant d'initiatives en faveur des langues. Jamais les médias n'ont autant parlé des langues et on a rarement pu observer tant de sympathie dans l'opinion publique. Et pourtant, certains enseignants ont l'impression de contempler l'abîme linguistique et certaines écoles prévoient l'hécatombe des classes de langue. On s'inquiète d'un retour à un élitisme linguistique.¹³ En cela, on renouerait avec une longue tradition qui retrouve des *supporters*, même parmi les enseignants qui ont parfois éprouvé du désespoir devant des classes réfractaires. On y retrouverait aussi la logique du marché et des droits individuels, librement exercés. Ce n'est certainement pas le sens de la volonté politique affichée par le gouvernement ni de sa stratégie déclarée. Il reste donc à voir si, de manière paradoxale, ce n'est pas plutôt le sens des choix difficiles et de la stratégie adoptés.

12. Un résumé utile de ces questions est à lire dans « A national policy for language teaching and learning », dans *Languages Yearbook 2003*, Londres, CILT Direct, 2003.

13. Voir « Languages for all... or for an élite? » *Times Education Supplement*, 22 novembre 2002.

Organisation de l'enseignement des langues au Royaume Uni

Enseignement primaire

L'enseignement fondamental n'est pas assuré en général dans une langue autre que l'anglais. Mais il existe un petit nombre de classes pilotes où des éléments de l'enseignement fondamental peuvent être assurés dans une langue étrangère (classes bilingues).

L'apprentissage du gallois et de l'anglais est obligatoire pendant la totalité des études primaires au Pays de Galles. A peu près 20 % des écoles sont à dominante gallophone. En Écosse, depuis 1993, une langue étrangère est disponible en principe pendant deux ans, normalement de dix à douze ans. Elle n'est pas obligatoire.

En Angleterre, on estime qu'une langue étrangère est proposée à des degrés différents par 25 % des écoles du secteur public. Elle est proposée par la quasi-totalité des écoles « préparatoires » privées, et elle y est parfois obligatoire à tous les niveaux.

Dans 90 % des cas, la langue est le français. L'espagnol, l'allemand et l'italien sont aussi présents, et des efforts de diversification ont été entrepris, surtout en Écosse.

Une formation professionnelle initiale comprenant une langue étrangère est disponible depuis deux ans dans une douzaine d'universités. Des enseignants du secondaire participent souvent à l'enseignement des langues dans les écoles primaires de leur circonscription. En Écosse, suite à un grand projet de formation continue, 75 % des écoles primaires comptent au moins un enseignant formé en langues étrangères.

Enseignement secondaire

L'enseignement fondamental n'est pas assuré en général dans une langue autre que l'anglais. Mais il existe un petit nombre de classes pilotes où des éléments de l'enseignement fondamental peuvent être assurés dans une langue étrangère (classes bilingues).

Une langue autre que l'anglais fait partie du curriculum national pendant la scolarité secondaire obligatoire – en Écosse de douze à seize ans, ailleurs de onze à seize ans. Cette situation est pourtant en passe de se modifier (voir article principal). Au Pays de Galles, le gallois est obligatoire; ailleurs c'est une langue étrangère qui est obligatoire. Une troisième langue est facultative, et peut être une langue maternelle autre que l'anglais. Entre seize et dix-huit ans, toutes les langues sont facultatives.

Par rapport au nombre global d'élèves scolarisés, la quasi totalité étudie donc une deuxième langue jusqu'à seize ans. On estime que 5 % des élèves font le choix d'étudier une troisième langue à ce niveau. Moins de 10 % d'une classe d'âge poursuit des études linguistiques entre seize et dix-huit ans.

Parmi les candidats à l'examen à seize ans, en dehors du gallois et du gaélique (très minoritaire), on constate la prééminence du français (62 %), de l'allemand (24 %) et de l'espagnol (9 %). Les autres langues étrangères sont étudiées par moins de 5 % des candidats, souvent en troisième langue. Elles comprennent l'italien, le russe, l'urdu, le bengali, le chinois, le panjabi, le gujurati, l'arabe, le turc, le portugais, le japonais, le grec moderne, l'hébreu moderne, le polonais, le néerlandais et le perse.

Enseignement public/privé

On estime qu'une langue étrangère est proposée au primaire par 25 % des écoles d'État, alors qu'elle est proposée par la quasi totalité des écoles « préparatoires » privées. Au secondaire, la grande majorité des élèves étudient une langue étrangère ou seconde jusqu'à seize ans dans les deux secteurs. De seize à dix-huit ans, l'étude des langues est à peu près deux fois plus répandue dans le secteur privé.

Langues anciennes

Le latin est étudié, surtout au secondaire, par 2 % de la classe d'âge à seize ans (dix mille élèves). Le grec classique est étudié par quelques dizaines d'élèves à seize ans (entre trente et quarante). Les langues anciennes sont majoritairement réservées au secteur privé et à quelques classes d'élite dans le secteur public.

Langues régionales

Le gallois est obligatoire au Pays de Galles (*cf. supra*). 20 % des écoles y sont à dominante gallophone. Le gaélique est disponible et facultatif en Écosse et dans quelques écoles d'Irlande du nord.

Langues de l'immigration

Sont enseignés : l'italien, le russe, l'urdu, le bengali, le chinois, le panjabi, le gujurati, l'arabe, le turc, le portugais, le japonais, le grec moderne, l'hébreu moderne, le polonais, le néerlandais et le persan. Toutes ces langues sont enseignées à des élèves dont c'est une langue maternelle ou familiale. Dans certains cas, par exemple l'italien et le russe, une majorité ou une forte minorité des élèves l'apprennent comme une langue étrangère. Dans d'autres cas, par exemple, le panjabi et le gujurati, l'apprentissage comme langue étrangère est très minoritaire. Ces langues sont le plus souvent enseignées en dehors des heures d'enseignement normales, bien que certaines écoles tentent de les incorporer dans un enseignement normal plus diversifié, ce qui se pratique surtout dans le cas du japonais et du chinois.

Expérimentations

L'initiative la plus marquante est peut-être la création des *language colleges*, des écoles secondaires en Angleterre dans le secteur public, qui s'engagent à proposer un enseignement renforcé et diversifié en langues et reçoivent en retour un financement accru. Le nombre de ces *colleges* est maintenant monté à 157 et d'autres sont envisagés. Ils sont appelés à jouer un rôle élargi dans le soutien des langues au primaire et dans la communauté. Enfin, il existe bon nombre de projets pilotes à un niveau moins ambitieux pour favoriser la création de sections internationales ou bilingues.

Place des langues dans les certifications terminales

Les examens terminaux d'état comportent une gamme de matières qui ne sont pas consolidés en forme de baccalauréat. Les élèves de dix-huit ans choisissent le plus souvent deux à trois matières en Angleterre ou au Pays de Galles, et jusqu'à six en Écosse. Comme il a été noté ci-dessus, moins de 10 % des élèves choisissent de passer un examen terminal en langues. De façon générale, chaque examen terminal porte le même coefficient. Les épreuves de langues comprennent des éléments écrits et oraux, qui ne sont pas présentés séparément dans nos statistiques.

Grilles d'évaluation internationales

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe a rencontré de larges échos dans l'évaluation au Royaume-Uni, et l'usage des portfolios associés se répand rapidement. Certaines grilles d'évaluation nationales font référence explicitement à ces instruments, notamment à travers les *National Language Standards* que définissent des niveaux de compétence linguistiques, calés sur ceux du *Cadre européen commun*. La décentralisation des systèmes éducatifs laisse aux écoles une certaine liberté de choix dans les moyens d'évaluation, et une petite minorité de lycées, surtout dans le secteur privé, a adopté le baccalauréat international.