

---

# L'IGEN et les évolutions récentes de l'enseignement des langues vivantes en France

GENEVIÈVE GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale

*« Voies de communication et vecteurs d'identité, les langues sont en même temps un lieu et un enjeu des changements rapides qu'apporte la mondialisation. » Michael Kelly<sup>1</sup>*

**A**ujourd'hui, la nécessité de connaître plusieurs langues, dans un contexte de construction européenne et d'ouverture internationale, conduit de nombreux pays à se doter d'une politique linguistique renouvelée et ambitieuse. C'est le cas de la France, avec la mise en place, en 2005, du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'inspection générale de l'Éducation nationale est au cœur de ces évolutions, par sa capacité d'expertise dans des groupes de réflexion au niveau national et international, par sa fonction de représentation au sein des instances européennes et par son rôle d'accompagnement des réformes au niveau national et académique via les corps d'inspection territoriaux.

**La langue vivante: une « discipline » qui est, par essence, porteuse d'ouverture**

Approcher une langue vivante étrangère ou régionale, si l'on exclut les cas de bilinguisme et de biculturalisme en milieu naturel, c'est aller à la découverte d'un code linguistique nouveau qui entre nécessairement en tension avec celui de la langue maternelle. Par ailleurs, parce qu'elle est enracinée dans une culture dont elle est le reflet, la langue vivante amène naturellement et inévitablement celui qui l'apprend à décentrer sa vision du monde. De fait, l'enseignement-apprentissage des langues agit comme une force attractive qui oriente le regard vers l'extérieur et aiguise la curiosité tout en obligeant à opérer un retour sur sa propre culture dans un mouvement « interculturel ».

Cette disposition à aller de l'un vers l'autre est renforcée par le fait que notre système éducatif rend obligatoire l'apprentissage d'au moins deux langues vivantes au cours de la scolarité obligatoire et au-delà pour la majorité des élèves. C'est donc entre trois systèmes linguistiques au moins que les élèves vont évoluer au cours de leur scolarité, voire plus si l'on rajoute pour certains les langues parlées à la maison ou bien la troisième langue vivante pour les quelque 8 % d'élèves qui la choisissent au lycée. Par ailleurs, les professeurs de langue, conscients de l'intérêt qu'il y a à opérer des transferts d'une langue à l'autre en matière d'apprentissage et curieux de comparer les réalités culturelles, développent de plus en plus, par le biais des séminaires nationaux ou des actions académiques de formation notamment, des habitudes de travail et une réflexion communes dans une démarche dite « interlangue ».

Lorsque l'on sait que seize langues sont représentées à l'inspection générale de l'Éducation nationale entre les inspecteurs généraux et les chargés de mission, que huit langues étrangères à l'école, dix et bientôt plus au collège et neuf au lycée, plus les langues régionales, font l'objet de programmes uniques dans l'esprit et la conception<sup>2</sup>, on conviendra que la nécessité de développer une réflexion commune par delà les particularismes et la défense de chaque langue est un moteur puissant d'évolution.

En matière de diversité linguistique, la France est un des rares pays à offrir une telle palette dans son système éducatif, puisque ce sont plus de soixante langues vivantes ou groupes de langues étrangères ou régionales qui peuvent être enseignées ou subies comme matière d'épreuve aux examens<sup>3</sup>. En réalité, les langues ou groupes de langues les plus enseignés sont en nombre beaucoup plus réduit. Mais quel que soit leur degré de diffusion, le fait de développer des outils communs et de fixer des objectifs partagés renforce l'idée d'un groupe Langue vivante cohérent, qui ne peut que soutenir la position des langues moins enseignées. Ainsi, par exemple, tout le monde bénéficie de la dyna-

mique des orientations du Conseil de l'Europe en dépit des différences culturelles qui trouvent néanmoins à s'exprimer, au sein de chaque langue, dans la façon de décliner les notions ou thèmes communs. Un autre exemple est celui des épreuves du baccalauréat, dont la définition est commune à toutes les langues depuis 2001. La nécessité de développer une réflexion partagée facilite l'émergence d'une culture commune. Cette adaptabilité, liée au sens de l'histoire, est d'autant plus nécessaire que, contrairement à d'autres disciplines, aucune langue en tant que telle n'est obligatoire. Leur choix dépend entièrement de l'offre et de la demande.

### **Un contexte d'ouverture internationale et de mobilité**

Aujourd'hui, la question de l'apprentissage des langues ne peut être dissociée du contexte européen, voire international. L'internationalisation des échanges, facilitée par l'internet, entraîne une explosion de la mobilité sous toutes ses formes, y compris virtuelles, qui ne va pas sans poser avec une acuité accrue le problème de la communication et des langues. Ceci devient une évidence qui fait porter une lourde responsabilité à notre système éducatif, de l'école à l'université. La maîtrise, même partielle, d'une ou plusieurs langues étrangères, n'est pas une simple affaire personnelle. Elle touche aussi le monde du travail, à tel point que le Centre national britannique des langues (CILT) a réalisé en 2006 une étude pour la Commission européenne dont le titre est : « Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne »<sup>4</sup>. Il est prouvé que la compétitivité des entreprises est intimement liée aux compétences linguistiques et interculturelles dont elles se dotent. Par voie de conséquence, il devient de plus en plus évident que la pratique d'autres langues augmente la capacité d'insertion professionnelle.

On comprend pourquoi la pression sociale en faveur des langues, et de l'anglais en particulier, se fait de plus en plus forte. Une enquête Eurobaromètre montre d'ailleurs que les





Européens sont de plus en plus nombreux à considérer que la connaissance des langues est utile. S'agissant de l'anglais, il est aujourd'hui de plus en plus admis que cette langue est nécessaire, soit, mais pas suffisante pour autant.

Cette visée pragmatique s'impose aujourd'hui, au point de faire évoluer le regard que notre institution porte sur l'enseignement des langues. En effet, sans renoncer à l'objectif culturel, notre enseignement commence à intégrer l'aspect fonctionnel de la langue, en lien avec les situations de communication, telles qu'on peut les rencontrer dans la vie réelle. La langue n'est plus seulement un objet d'étude. Il faut viser l'acquisition de « compétences actives » plutôt que de « connaissances passives », selon l'expression de Léonard Orban, commissaire européen chargé du multilinguisme<sup>5</sup>. Comme on le verra plus loin, les travaux du Conseil de l'Europe ont largement contribué à cette évolution. L'inspection générale, quant à elle, porte cette évolution sans toutefois renoncer à l'objectif culturel; on en a pour preuve les contenus des programmes et le colloque sur les contenus culturels organisé par la DGESCO en 2003.

### **La question politique du multilinguisme**

Dans une intervention au forum « La paix par les langues » le 18 mars 2008, M. Jean-Maurice Ripert, représentant permanent de la France auprès de l'ONU, a rappelé la nécessité de préserver la diversité linguistique, « patrimoine commun de l'humanité » et « facteur de développement et de solidarité et donc de paix ». Il a également rappelé le rôle de la France dans la promotion du multilinguisme aux Nations-Unies et au sein de l'Europe. Cette année tout particulièrement, à l'occasion de sa présidence de l'Union européenne, la France a organisé à Paris le 26 septembre, Journée européenne des langues, les États généraux du multilinguisme. Léonard Orban définit ce concept comme « la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée ». Aujourd'hui, la diver-

sité linguistique prend une résonance nouvelle, avec la mobilité accrue des citoyens européens et les flux migratoires qui traversent le territoire européen. En favorisant l'accès à l'intercompréhension et à d'autres cultures, le multilinguisme devient un facteur d'acceptation et d'intégration. Ses enjeux ne sont pas simplement linguistiques; ils sont tout autant culturels et politiques. Il est un des vecteurs de la citoyenneté démocratique et participe au renforcement de la cohésion sociale.

La promotion du multilinguisme est donc à la fois une stratégie de défense de la diversité linguistique en Europe face à la prééminence actuelle de l'anglais, devenu langue de communication internationale, et un instrument d'intégration des communautés migrantes.

En matière de politique éducative, les chefs d'État et de gouvernement réunis à Barcelone en mars 2002, un an après l'Année européenne des langues, ont pris l'engagement de relever le niveau des compétences en langues en prévoyant notamment l'apprentissage de deux langues étrangères pour tous dès le plus jeune âge en plus de la langue maternelle. La France n'accuse pas de retard dans ce domaine, puisque l'apprentissage d'une première langue est désormais obligatoire à partir du CE1 et que celui d'une deuxième l'est au collège, parfois dès la classe de sixième. D'un point de vue pédagogique, la réécriture récente des programmes de langues de l'école primaire et de ceux du collège a permis de créer une articulation sans précédent notamment grâce à l'intégration du socle commun et du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui constituent à eux deux un véritable fil conducteur de l'École à la classe de troisième. Cette recherche de la continuité des apprentissages a été au cœur de plusieurs séminaires nationaux organisés par la DGESCO en relation avec les inspecteurs généraux du groupe des langues et du premier degré. Y ont participé des inspecteurs territoriaux et des formateurs du premier et du second degré et des inspecteurs généraux des deux groupes concernés.

Par ailleurs, la diversité de l'offre linguistique sur le territoire académique est régie dans le cadre de la carte des langues depuis plusieurs années. Plus récemment, le décret de mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 22 août 2005 a créé la commission académique sur l'enseignement des langues étrangères, dont la mission est de veiller à la diversité de l'offre de langues ainsi qu'à la cohérence et la continuité des parcours. Les équilibres régionaux doivent aussi prendre en compte les spécificités locales, notamment dans les régions frontalières comme en Alsace, par exemple.

### La politique linguistique européenne

Parmi les faits marquants en matière d'enseignement des langues étrangères, il faut citer les travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et tout particulièrement la publication en 2001, pendant l'Année européenne des langues, du **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**. Cet outil de référence commun, comme son nom l'indique, est le fruit de dix années de recherche et de consultation au sein des États membres du Conseil de l'Europe. Il fournit aujourd'hui une base commune pour la conception de programmes, d'examens et de diplômes qui permet d'harmoniser les attentes et de faciliter ainsi la mobilité, comme c'est le cas maintenant avec l'Europass dans le cadre des qualifications professionnelles. Le CECRL constitue une véritable innovation dans l'enseignement des langues, car il consacre le passage d'un enseignement basé sur des savoirs à une approche par compétences. Déjà en 1992, les évaluations nationales en langues de début de seconde, conçues par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), introduisaient pour la première fois la notion de compétences.

En matière d'apprentissage, les spécialistes de l'enseignement des langues étaient également familiarisés avec l'approche dite « communicative » des langues, encore appelée « notionnelle-fonctionnelle », directement issue des travaux du Conseil de l'Europe des années

soixante-dix. Durant cette décennie, des experts ont élaboré un modèle opérationnel de langue correspondant à un « seuil » de communication suffisant pour échanger de manière indépendante au quotidien dans un pays où la langue en question sert de véhicule de communication. Conçu au départ pour des adultes, son objectif était de favoriser « la libre circulation des personnes et des idées ». Elaboré d'abord pour l'anglais (« *Threshold level* »), il l'a été ensuite pour le français (« niveau seuil »), puis a été étendu à une trentaine d'autres langues. Les savoirs linguistiques entraînent dans des catégories qui correspondaient à des besoins langagiers tels qu'échanger des informations, donner son opinion, porter un jugement ou argumenter, par exemple.

Le CECRL reprend la notion de besoins fonctionnels, mais va plus loin en introduisant l'idée de « tâche » à accomplir dans des contextes variés, reprenant ceux auxquels tout individu est confronté dans la vie réelle. La dimension sociale et pragmatique de la langue est mise en avant. L'apprenant est considéré comme un « acteur social », qui doit mobiliser diverses compétences (linguistiques, culturelles, comportementales, cognitives, stratégiques) pour parvenir au but qu'il s'est fixé ou pour répondre à des situations imprévues. Cette nouvelle approche de l'enseignement des langues, d'inspiration anglo-saxonne malgré tout, n'est pas allée sans susciter quelques craintes ou réticences par rapport à une approche plus traditionnelle, basée sur l'étude du système linguistique et sur celle des textes issus du patrimoine culturel. Les nouveaux programmes de langue ont montré que la démarche dite « actionnelle » du CECRL n'était pas incompatible avec la dimension culturelle. Bien au contraire, cette dernière sert de contexte permanent à l'apprentissage des compétences de communication. Quant aux situations de communications répertoriées dans le descripteur du CECRL, elles donnent du sens à l'apprentissage de la langue elle-même. Ainsi, dans le programme de collège (palier 2), le thème des « langages » peut donner lieu à un travail sur le théâtre, et donc l'expression dialoguée,





ou bien à un travail sur la description et l'analyse dans le cas d'une œuvre d'art. Le thème du « voyage » donnera plutôt lieu à un travail sur la narration et l'écriture par le biais du carnet de voyage.

Un autre apport du CECRL est l'échelle de niveaux de compétence qui illustre six niveaux (de A1 à C2). Ces derniers permettent de baliser le parcours de l'élève ou de l'apprenant et de mesurer ses progrès tout au long de la scolarité ou à tout moment de la vie. Cette échelle a l'avantage de favoriser la transparence des qualifications et de plus en plus de certifications sont aujourd'hui calibrées par rapport à elle. Afin d'aider les États membres et les concepteurs d'examens et de certificats au niveau national ou international à établir des liens avec le CECRL, la division des politiques linguistiques a également produit un manuel à visée expérimentale. Globalement, le CECRL, et l'échelle de niveaux en particulier, tend à devenir l'élément structurant de l'enseignement des langues dans de très nombreux pays, en Europe et au-delà. Il répond à un besoin de clarté dans les objectifs, permet d'afficher des paliers de progression, ne fait plus du bilinguisme un objectif implicite et accorde une égale importance aux différentes activités langagières, à l'oral comme à l'écrit.

La publication du CECRL s'est accompagnée de celle du Portfolio européen des langues. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation destiné à l'élève, qui n'a certes pas la prétention de se substituer à l'évaluation du professeur, mais qui permet à celui qui apprend une ou plusieurs langues de prendre conscience des compétences linguistiques et interculturelles à mettre en œuvre et de mesurer ses progrès. Outil unique pour toutes les langues apprises en contexte scolaire et hors contexte scolaire, il a aussi pour objectif de valoriser les compétences plurilingues de chaque utilisateur.

La Commission européenne, elle aussi, s'est intéressée à la question des langues. En 2004, elle publie son plan d'action 2004-2006 :

*Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique.* Ce plan a fait l'objet depuis d'un rapport sur sa mise en œuvre. Il en ressort une grande capacité des institutions à innover et évoluer dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment en faveur des plus jeunes, mais aussi la nécessité de « relancer l'éducation multilingue pour l'Europe » (nom d'un rapport indépendant produit en mars 2007 par Jean-Claude Beacco, professeur à l'Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III).

Du Conseil européen de Barcelone de mars 2002 est née l'idée de la mise au point d'un **indicateur européen des compétences linguistiques**, afin de mesurer les compétences en langues dans chaque État membre et de fournir aux décideurs des informations pouvant leur permettre d'ajuster leur politique linguistique.

En matière de formation des enseignants, la Commission européenne a demandé un premier rapport sur la formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères en 2002. Il a porté sur l'enseignement primaire et secondaire dans trente-deux pays européens et a été suivi d'un second rapport publié en 2004 intitulé : *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Ces travaux ont donné lieu à l'établissement d'une liste de concepts et d'éléments-clés pour la formation des enseignants européens de langues. L'objectif est maintenant de faciliter et de développer la mobilité de ces mêmes enseignants dans l'espace européen.

Même si les États restent souverains en matière de politique éducative, on ne peut nier que toutes ces décisions finissent par influencer les politiques nationales. Dans le domaine des langues vivantes, en tout cas, se dessine un mouvement qui ressemble de plus en plus à une politique européenne de l'enseignement des langues. La France n'échappe pas à ce phénomène sans pour autant le subir et tout en étant acteur. C'est ainsi que l'un des inspecteurs généraux de langue est expert auprès du Conseil de l'Europe en tant que représentant

du groupe des langues et qu'un autre fait partie du réseau d'inspecteurs européens de langues à Bruxelles.

Les avancées européennes sont accueillies à la fois avec intérêt et prudence, car il s'agit à chaque occasion de trouver des adaptations et des équilibres nouveaux qui allient concepts anciens et nouveaux comme dans le cas de l'association savoirs culturels et compétences. Le séminaire national cité plus haut a été symbolique à cet égard et les programmes de langues en sont la concrétisation. Il en va de même en matière d'évaluation, où les outils du Conseil de l'Europe sont mis à la disposition des États pour l'usage qu'ils souhaitent en faire. Le principe de subsidiarité est affirmé et le Conseil lui-même n'est pas habilité à délivrer quelque label que ce soit. Dans un récent rapport consacré à l'évaluation des acquis des élèves en langues<sup>6</sup>, le groupe des langues de l'inspection générale a fait un état de la situation au plan national, expliqué les enjeux liés à cet apprentissage et mis les professeurs en garde contre un usage abusif ou détourné des descripteurs de compétences trop facilement convertis en grilles d'évaluation. Par contre, ces descripteurs ont été adaptés pour l'enseignement en milieu scolaire et ont constitué une source d'inspiration aussi pour la conception du socle commun et des programmes de langues.

### **Le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères du ministère de l'éducation en France**

Dans le cadre de la mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École de 2005, le ministère de l'éducation a lancé un plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le but d'améliorer le niveau de compétence des élèves en langues, notamment à l'oral. Comme le précise la lettre flash du ministère du 20 octobre 2005, « la mesure phare de ce plan est l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe : la France est le premier pays à inscrire dans les textes réglemen-

taires cette référence européenne qui définit six niveaux de compétences en langues... ». De là découle une série de mesures, dont la mise en application s'est déroulée entre 2005 et 2008. Trois mesures essentielles ont été actées par décret en date du 22 août 2005<sup>7</sup>:

- > des niveaux de compétence en langues sont fixés pour la fin de l'école primaire (A1), de la scolarité obligatoire (A2) et des études du second degré (B2 pour la première langue vivante et B1 pour la deuxième langue vivante étudiée);
- > des enseignements de langues vivantes peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions;
- > des certifications spécifiques sont organisées par le ministère, dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention.

De telles mesures constituent une innovation sans précédent dans le système éducatif français. Pour la première fois, des niveaux attendus sont fixés à différents paliers du cursus et vont structurer à la fois les programmes de langues et le socle commun de connaissances et de compétences. Ils vont avoir une incidence directe sur les apprentissages et les évaluations. L'organisation des enseignements en groupes de compétences regroupant des élèves issus de classes différentes, parfois même de niveaux différents, est une révolution structurelle, qui amène les enseignants à développer un travail d'équipe et une réflexion commune, y compris entre langues différentes.

Cette réflexion est guidée par le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'approche par compétences qu'il induit. Quant aux certifications conçues en collaboration avec des partenaires extérieurs au système éducatif, dans le cadre d'un accord d'État à État pour l'allemand ou d'un appel d'offre pour l'anglais et l'espagnol, il s'agit là d'une mesure sans précédent qui n'entre pas cependant en concu-



■ ■ ■ rence avec les examens nationaux. La référence commune est le CECRL et la réflexion partagée au plan interculturel est stimulante et riche d'enseignements. Ces certifications sont réservées aux seuls élèves volontaires de troisième et de seconde pour l'allemand et de seconde européenne pour les deux autres langues. Les élèves de première année de BEP européenne sont aussi concernés. Elles constituent une forme de reconnaissance à dimension internationale.

L'inspection générale s'est beaucoup mobilisée autour de ce plan, car elle y voit l'occasion de faire évoluer les enseignements et l'évaluation des acquis des élèves. Elle est régulièrement associée à sa mise en œuvre par la DGESCO, soit au titre de l'expertise, soit du suivi. C'est dans ce contexte aussi qu'un inspecteur général du groupe des langues s'est vu confier une mission de copilotage avec la DGESCO pour accompagner la mise en œuvre des principales mesures prises en 2005. Par ailleurs, tous les inspecteurs généraux du groupe des langues ont été associés aux séminaires nationaux de lancement du plan.

Parallèlement, les travaux sur le socle commun de connaissances et de compétences, en intégrant le niveau A2 de l'échelle de référence du CECRL, ont permis de formaliser en termes de connaissances, de capacités et d'attitudes la nouvelle philosophie de l'enseignement-apprentissage des langues. La validation du niveau A2 au diplôme national du brevet dès la session 2008, prenant appui sur les fiches d'aide à l'évaluation mises en ligne sur le site du ministère, a eu pour effet d'accélérer la prise en compte des compétences à côté de celle des connaissances. C'est une avancée majeure dans les pratiques de classe et la conception des évaluations, même si du temps est encore nécessaire pour parfaire ces pratiques. L'inspection générale a été associée à l'élaboration des fiches d'aide à l'évaluation du pilier 2 du socle mises en ligne sur Eduscol.

Parmi les indicateurs de la LOLF relatifs aux langues, il faut citer :

> l'effort en faveur du développement de l'ensei-

gnement de l'allemand, qui doit être poursuivi de manière à atteindre les objectifs fixés, à l'horizon 2010. Sur cette question, le dispositif des sixièmes « bilangues », permettant d'offrir une deuxième langue dès la sixième pour encourager l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais à l'école, a porté ses fruits et permis d'enrayer la chute des effectifs en allemand ;

> l'augmentation, à l'horizon 2010, du nombre de sections européennes et de langues orientales. Le développement de ces sections n'est pas uniquement quantitatif. L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) fait de plus en plus d'adeptes dans les pays européens, car il s'avère efficace et motivant grâce au temps d'exposition à la langue qu'il permet de majorer et à l'ouverture culturelle européenne ou internationale qui le caractérise. L'inspection générale a toujours accompagné ce dispositif, que ce soit au titre de l'évaluation (voir le rapport : *Les sections européennes et de langues orientales*, août 2000) ou de l'accompagnement (création d'un site de ressources dans le domaine des langues et de la culture, la Clé des langues, à l'initiative de la DGESCO et avec le concours de l'ENS LSH pour les enseignants du second degré ; expertise sollicitée pour la création et le suivi du site Emilangues du CIEP, dédié aux sections européennes).

#### **Accords bilatéraux : un exemple de formation croisée des professeurs du premier et second degré**

Les évolutions actuelles ne se limitent pas aux dispositifs ou aux contenus d'enseignement ; elles touchent aussi la formation professionnelle des enseignants. On citera pour exemple le programme d'échanges et de formation d'enseignants stagiaires du premier degré initié en 2001 entre la France et l'Angleterre et formalisé dans l'accord du Touquet du 4 février 2003, puis dans l'accord de Paris du 9 juin 2006, signé à l'occasion du 28<sup>e</sup> Sommet franco-britannique. Ce partenariat privilégie trois domaines : la formation des enseignants et des personnels d'encadrement, les partenariats scolaires et les échanges sur des thèmes d'intérêt commun.

Le programme a été récemment étendu aux professeurs stagiaires de disciplines non linguistiques du second degré susceptibles d'enseigner tout ou partie de leur discipline en langue étrangère en section européenne.

Le groupe de pilotage bilatéral<sup>8</sup>, dont l'inspection générale fait partie, a mis au point au cours des dernières années un Cadre commun d'objectifs (*Common Reference Framework*) en version bilingue à l'attention, dans un premier temps, des maîtres d'école stagiaires. Il s'agit d'un outil d'accompagnement du stage de quatre semaines effectué en établissement du premier degré dans le pays partenaire. Il porte sur les compétences à acquérir dans les champs pédagogique, linguistique et culturel. Il est basé sur des critères partagés par les acteurs de la formation des deux pays et peut aussi faire office de référentiel d'évaluation. Il a le mérite d'intégrer et de croiser les références officielles des deux pays en matière de formation (*English National Standards for Qualified Teacher Status* et le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM) ainsi que des références européennes (*The Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* de la Commission européenne et le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe).

Cet exemple apporte la preuve que l'on arrive aujourd'hui, par le biais des nombreux partenariats, bilatéraux ou multilatéraux, qui sous-tendent l'apprentissage des langues et par les décisions prises au niveau européen, à jeter les bases d'une politique éducative commune, source d'enrichissement mutuel.

La politique linguistique européenne, notamment depuis les années 90, a un effet extrêmement mobilisateur sur l'enseignement des langues en France. Le souci d'une plus grande efficacité, la nécessité de relever le défi des comparaisons internationales, l'attrait qu'exercent les modèles linguistiques et culturels authentiques des autres pays sur les enseignements de langues, le développement de l'ouverture internationale et de la mobilité, facilité par les technologies de l'information et de la communication qui induisent aussi des pratiques nouvelles tout en facilitant l'accès aux langues, sont autant d'éléments porteurs susceptibles de faciliter et d'accélérer le changement. L'inspection générale de l'Éducation nationale, par l'expertise qu'elle apporte et sa capacité à appréhender le système dans sa globalité, contribue à la dynamique des changements, tout en se portant garante de la mise en cohérence des diverses évolutions. ■

