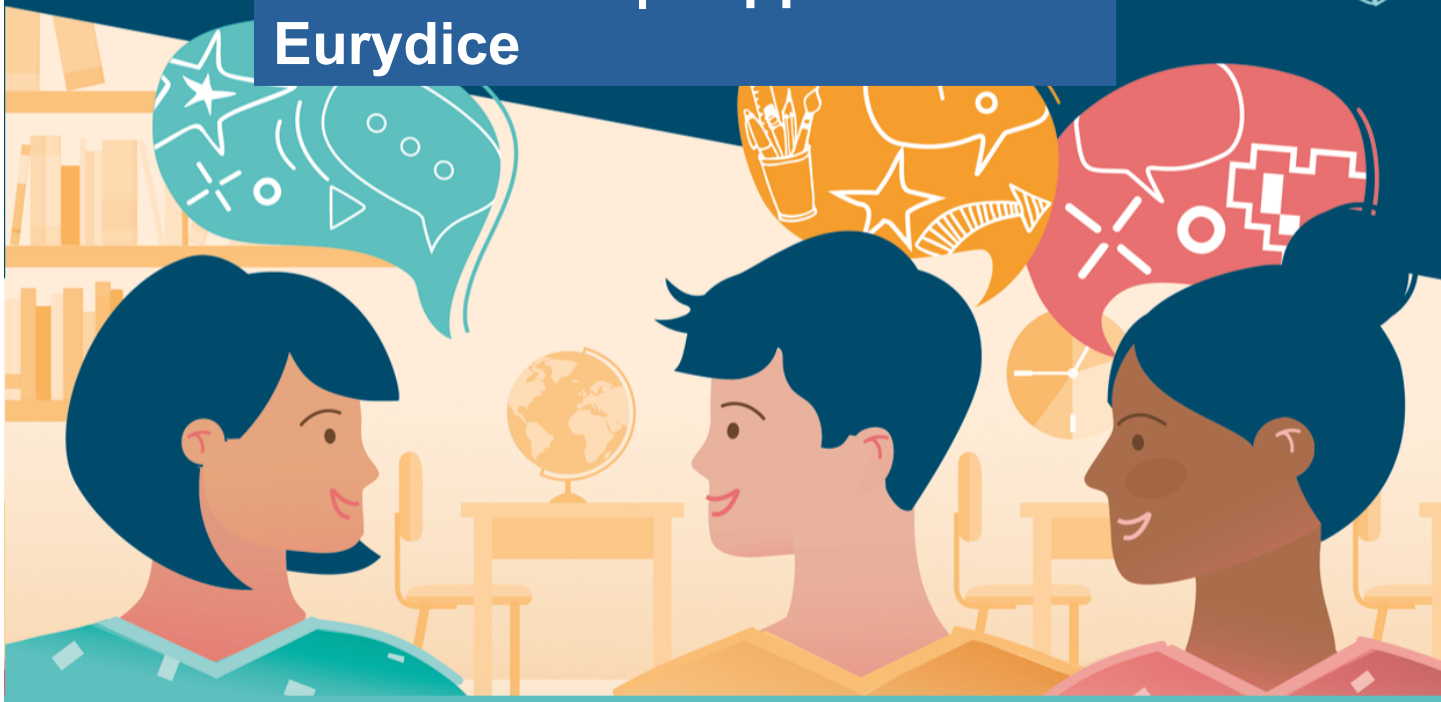
Commission européenne

Données clés sur l'enseignement des langages à l'école en Europe

Édition 2023 | Rapport Eurydice



Sport
Jean Monnet
Jeunes
Enseignement supérieur
Enseignement et formation professionnels
Éducation des adultes

Erasmus+
Enrichir des vies, ouvrir les esprits

Éducation scolaire

Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe — édition 2023

De plus amples informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet (http://europa.eu).

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2023

Imprimer ISBN 978-92-9488-108-3 ISSN 1830-2076 doi:10.2797/737474 EC-XA-22-001-FR-C

PDF ISBN 978-92-9488-107-6 doi:10.2797/529032 EC-XA-22-001-FR-N

© Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, 2023

La politique de réutilisation de la Commission est mise en œuvre par la décision 2011/833/UE de la Commission du 12 décembre 2011 relative à la réutilisation des documents de la Commission (JO L 330 du 14.12.2011, p. 39 - https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj).

Sauf indication contraire, la réutilisation de ce document est autorisée en vertu de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Cela signifie que la réutilisation est autorisée, à condition qu'un crédit approprié soit donné et que toute modification soit indiquée.

Pour toute utilisation ou reproduction d'éléments qui ne sont pas la propriété de l'UE, il peut être nécessaire de demander l'autorisation directement aux titulaires de droits respectifs. L'UE ne détient pas le droit d'auteur pour les images qui ne portent pas l'indicateur du droit d'auteur © Union européenne.

CRÉDITS

Photo de couverture: © Julia Tim/stock.adobe.com; © tout bagel/stock.adobe.com;

© Alice/stock.adobe.com; © VectorPunks/stock.adobe.com;

© ok_création/stock.adobe.com.

Eŭropo Demokratio Esperanto

Document préparé par Pierre Dieumegard pour Europe-Démocratie-Esperanto

L'objectif de ce document «provisoire» est de permettre à un plus grand nombre de personnes dans l'Union européenne de prendre connaissance des documents produits par l'Union européenne (et financés par leurs impôts). **Sans traduction, les gens sont exclus du débat**.

Ce document n'était qu'en anglais dans un fichier pdf. A partir de ce fichier initial, nous avons créé un fichier odt, préparé par le logiciel Libre Office, pour la traduction automatique vers d'autres langues. Les résultats sont maintenant disponibles dans toutes les langues officielles.

Il est souhaitable que l'administration de l'UE prenne en charge la traduction de documents importants. Les«documents importants» ne sont pas seulement des lois et des règlements, mais aussi les informations importantes nécessaires pour prendre ensemble des décisions éclairées.

Afin de discuter ensemble de notre avenir commun et de permettre des traductions fiables, la langue internationale Espéranto serait très utile en raison de sa simplicité, de sa régularité et de sa précision.

Contactez-nous:

Kontakto (europokune.eu)

https://e-d-e.org/-Kontakti-EDE

Données clés sur l’enseignement des langues à l’école en Europe
Édition 2023

Rapport Eurydice

Agence exécutive européenne pour l’éducation et la culture

Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe — édition 2023

Ce document a été publié par l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA; Unité Plateformes, Etudes et Analyse).

Veuillez citer cette publication comme suit:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2023. *Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe — édition*2023, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Manuscrit achevé en février 2023.

© Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, 2023

La reproduction est autorisée à condition que la source soit reconnue.

Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture

Unité Plateformes, Etudes et Analyse

Avenue du Bourget 1 (J-70 — Unité A6)

Be-1049 Bruxelles

Tél. + 32 22995058

Fax + 32 22921971

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Site web: http://eurydice.eacea.ec.europa.eu

AVANT-PROPOS

Un philosophe célèbre a dit un jour: «Les limites de ma langue signifient les limites de mon monde». Mais quand votre langue devient deux langues, trois langues, ou dix langues, alors les limites commencent vraiment à s'estomper. Dans les langues, nous pensons, ressentons, imaginons et planifions. Ils dictent comment nous communiquons nos connaissances, nos croyances, notre expérience, notre désir. Le langage est la façon dont nous nous révélons et comment nous comprenons les autres. Après tout, nous utilisons les langues pour apporter le changement dans la société et pour inventer notre avenir.

Les langues sont donc au cœur de nos vies et jouent un rôle fondamental dans l'éducation. L'Europe est un continent linguistiquement diversifié. La diversité linguistique est également une réalité dans beaucoup de nos écoles. Cette réalité apporte de riches opportunités à tous les étudiants, notamment en favorisant leur intérêt pour le monde entier et en développant leurs compétences interculturelles. Néanmoins, nous devons faire attention à soutenir correctement les élèves qui apprennent à l'école dans une autre langue que leur langue maternelle ou leur langue maternelle.

Le soutien à la diversité linguistique et à l'apprentissage des langues a été une ligne politique constante de l'Union européenne (UE). La diversité linguistique de l'Europe et l'ambition précoce de l'UE de créer un espace commun où les citoyens peuvent circuler librement au-delà des frontières ont appelé à des engagements forts dans la promotion de l'apprentissage des langues.

Dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement, notre objectif est de construire un espace européen de l'éducation où tous les jeunes reçoivent une éducation de qualité. Dans ce contexte, la maîtrise des langues est une compétence clé qui ouvre des portes à des expériences d'apprentissage inégalées en Europe et au-delà. En fait, depuis de nombreuses années, nous menons une politique qui encourage tous les jeunes à acquérir des compétences en langues étrangères dès leur plus jeune âge, de sorte qu'à la fin de l'enseignement secondaire, ils soient capables de maîtriser deux langues, en plus de la langue de scolarité. Les efforts doivent se poursuivre et même s'accélérer dans cette direction.

Pour réussir à fournir une éducation linguistique de qualité dans les écoles, nous plaidons en faveur d'une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Notre approche embrasse le multilinguisme dans les écoles et favorise le développement d'une prise de conscience générale des langues parmi les éducateurs. Par exemple, il encourage l'enseignement collaboratif entre les enseignants de langues et d'autres enseignants, en utilisant des approches pédagogiques innovantes, inclusives et multilingues, et en promouvant des expériences d'apprentissage à l'étranger pour les étudiants et les enseignants, dans le cadre du programme Erasmus +.

Ce rapport fournit des données et des analyses comparatives pour un aperçu instructif de l'enseignement des langues dans les pays européens. Par exemple, vous pouvez découvrir que, dans l'ensemble de l'UE, les étudiants de l'enseignement primaire apprennent une langue étrangère à un âge plus jeune que jamais. Et l'anglais est la langue étrangère la plus apprise, avec plus de 98 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire qui l'apprennent au niveau de l'UE.

Cependant, en ce qui concerne la deuxième langue étrangère, des efforts supplémentaires sont nécessaires, car nous ne voyons pas d'amélioration notable.

Je suis convaincu que ce rapport apportera un grand soutien aux décideurs politiques et aux parties prenantes en matière d’éducation, en concevant et en mettant en œuvre des politiques sur le terrain et en œuvrant, en fin de compte, à l’amélioration de l’enseignement des langues dans nos écoles et à la promotion active de la diversité linguistique.

Mariya Gabriel

Commissaire chargé de l’innovation, de la recherche, de la culture, de l’éducation et de la jeunesse

Table des matières

AVANT-PROPOS 6
CODES ET ABRÉVIATIONS 12
INTRODUCTION 14
RÉSUMÉ ANALYTIQUE 18
CHAPITRE A: CONTEXTE 26
CHAPITRE B — ORGANISATION 36
SECTION I — STRUCTURES 36
SECTION II — DIVERSITÉ DES LANGUES OFFERTES 50
CHAPITRE C PARTICIPATION 68
SECTION I — NOMBRE DE LANGUES ÉTRANGÈRES APPRISES PAR LES ÉTUDIANTS 68
SECTION II — LANGUES ÉTRANGÈRES APPRISES PAR LES ÉTUDIANTS 83
CHAPITRE D ENSEIGNANTS 102
SECTION I — QUALIFICATIONS ET FORMATION 102
SECTION II — MOBILITÉ TRANSNATIONALE 113
CHAPITRE E PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT 124
SECTION I — TEMPS D'INSTRUCTION ET RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE 124
SECTION II — MESURES DE SOUTIEN AUX TESTS ET À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES 144
RÉFÉRENCES 151
GLOSSAIRE 153
BASESDE DONNÉES STATISTIQUES ET TERMINOLOGIE 159
ANNEXES 162
ANNEXE 1: DONNÉES STATISTIQUES DÉTAILLÉES 162
ANNEXE 2: CLIL DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE GÉNÉRAL 181
REMERCIEMENTS 186

Indice des chiffres

Figure A1: Langues d'État et langues régionales, minoritaires ou non territoriales avec statut officiel, 2021/2022 27

Figure A2: Pourcentage d'élèves de 15 ans qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire, 2018 30

Figure A3: Pourcentages d'étudiants immigrants et non immigrants de 15 ans, selon la langue parlée à la maison, 2018 33

Figure A4: Pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles où plus de 25 % des élèves parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire, 2018 35

Figure B1: Âges de départ auxquels les première et deuxième langues étrangères sont obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement secondaire préprimaire, primaire et/ou général (CITE 0-3), 2021/2022 38

Figure B2: Période durant laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère était obligatoire dans l'enseignement secondaire préprimaire, primaire et/ou général (CITE 0-3) en 2021/2022, et différences par rapport à 2002/2003 40

Figure B3: Période durant laquelle l'apprentissage de deux langues étrangères était obligatoire dans l'enseignement primaire et/ou secondaire général (CITE 1-3) en 2021/2022, et différences par rapport à 2002/2003 43

Figure B4: Langues étrangères prévues en tant que matières obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement primaire et/ou secondaire général (CITE 1–3), 2021/2022 45

Figure B5: Différence entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'EFP dans le nombre d'années passées à apprendre une langue étrangère comme matière obligatoire, 2021/2022 47

Figure B6: Différence entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'EFP en ce qui concerne le nombre d'années passées à apprendre simultanément deux langues étrangères en tant que matières obligatoires, 2021/2022 48

Figure B7: Langues étrangères spécifiques obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2), 2021/2022 51

Figure B8: Langues étrangères spécifiées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1–3), 2021/2022 53

Figure B9: Langues régionales ou minoritaires spécifiquement mentionnées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1-3), 2021/2022 57

Figure B9: Langues régionales ou minoritaires spécifiquement mentionnées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1-3), 2021/2022 58

Figure B10: L'étude du grec classique et du latin dans l'enseignement secondaire général (CITE 2-3), 2021/2022 62

Figure B11: Droit à l'enseignement de la langue à la maison pour les étudiants issus de l'immigration dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022 64

Figure B12: Existence de programmes CLIL et statut des langues utilisées dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022 66

Figure C1a: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon le nombre de langues, 2020 70

Figure C1b: Pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon l'âge, 2020 70

Figure C2: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2013 et 2020 72

Figure C3: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), par nombre de langues, 2020....74

Figure C4: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), 2013 et 2020....75

Figure C5: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), par nombre de langues, 2020....77

Figure C6: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2013 et 2020....79

Figure C7: Nombre moyen de langues étrangères apprises par élève dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020....81

Figure C8: La langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020 84

Figure C9: Pays avec un pourcentage élevé d'étudiants (plus de 90 %) apprenant l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020....86

Figure C10: Deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020....88

Figure C11: Langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol apprises par au moins 10 % des étudiants de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2020....90

Figure C12: Évolution des pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020....92

Figure C13: Évolution des pourcentages d'élèves apprenant le français dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020....94

Figure C14: Évolution des pourcentages d'étudiants apprenant l'allemand dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020....96

Figure C15: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant l'espagnol dans l'enseignement secondaire général (CITE 2-3), 2013 et 2020....98

Figure C16: Différences dans les pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel (CITE 3), 2020....100

Figure D1: Degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2021/2022....103

Figure D2: Qualifications requises pour travailler dans des écoles dispensant une instruction de type A dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022....105

Figure D3: Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) qui ont suivi une formation à l'enseignement dans des contextes multilingues ou multiculturels, 2018....108

Figure D4: Exemples de termes clés décrivant les activités de DPC liées à la «connaissance linguistique dans les écoles», 2021/2022....111

Figure D5: Existence de recommandations de haut niveau sur le contenu de l'ETI pour les futurs enseignants de langues étrangères et la période à passer dans le pays de langue cible, 2021/2022....114

Figure D6: Pourcentage d'enseignants de langues étrangères modernes dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui ont été à l'étranger à des fins professionnelles, 2013 et 2018....116

Figure D7: Programmes de financement mis en place par les autorités de haut niveau pour soutenir la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022....117

Figure D8: Pourcentage d'enseignants mobiles de langue étrangère moderne dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui sont allés à l'étranger à des fins professionnelles avec le soutien d'un programme de mobilité, 2018....119

Figure D9: Pourcentage d'enseignants mobiles dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), pour des raisons professionnelles d'aller à l'étranger, niveau de l'UE, 2018.....121

Figure D10: Pourcentage d'enseignants mobiles de langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) sur les longs et courts séjours à l'étranger, 2018.....123

Figure E1: Nombre d'heures d'enseignement obligatoire des langues étrangères au cours d'une année théorique dans l'enseignement secondaire général obligatoire primaire et à temps plein, 2020/2021.....126

Figure E2: Nombre d'heures par année théorique allouée à l'enseignement des première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, 2020/2021.....129

Figure E3: Relation entre le temps d'enseignement de la première langue étrangère et le nombre de notes pendant lesquelles cette langue est enseignée dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, 2020/2021.....132

Figure E4: Temps d'enseignement attribué aux langues étrangères en tant que matières obligatoires, en proportion du temps d'instruction total dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, 2020/2021.....135

Figure E5: Modifications (en pourcentages) de la durée minimale d'instruction recommandée par année notionnelle allouée aux langues étrangères en tant que matières obligatoires entre 2013/2014 et 2020/2021 137

Figure E6: Niveau minimum attendu pour les première et deuxième langues étrangères à la fin de l'enseignement secondaire supérieur inférieur et général (CITE 2-3), 2021/2022.....141

Figure E7: Langues étrangères testées au moyen de tests nationaux dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), 2021/2022.....145

Figure E8: Test de la langue de scolarisation à la fin de l'enseignement préprimaire (CITE 0) et/ou au début de l'enseignement primaire (CITE 1), 2021/2022.....148

Figure E9: Mesures de soutien à l'apprentissage des langues pour les étudiants migrants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2), 2021/2022.....150

CODES ET ABRÉVIATIONS

Union européenne

États membres

BE Belgique

BE fr Belgique — Communauté française

BE de Belgique — Communauté germanophone

BE nl Belgique — Communauté flamande

BG Bulgarie

CZ Tchéquie

DK Danemark

DE Allemagne

EE Estonie

IE Irlande

EL Grèce

ES Espagne

FR France

HR Croatie

IT Italie

CY Chypre

LV Lettonie

LT Lituanie

LU Luxembourg

HU Hongrie

MT Malte

NL Pays-Bas

AT Autriche

PL Pologne

PT Portugal

RO Roumanie

SI Slovénie

SK Slovaquie

FI Finlande

SE Suède

Association européenne de libre-échange et pays candidats

AL Albanie

BA Bosnie-Herzégovine

CH Suisse

IS Islande

LI Liechtenstein

ME Monténégro

MK Macédoine du Nord

NO Norvège

RS Serbie

TR Turquie

Codes de paysT**Autres codes**

(:) ou: Données non disponibles

Ne participant pas à la collecte de données

(−) ou — Sans objet

Abréviations et acronymes

CECR Cadre européen commun de référence pour les langues

CLIL Contenu et apprentissage intégré des langues

CPD développement professionnel continu

ECTS Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

CITE Classification internationale type de l'éducation

ISO Organisation internationale de normalisation

ITE formation initiale des enseignants

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

PISE Programme international pour le suivi des élèves

TALIS Enquête internationale sur l’enseignement et l’apprentissage

VET enseignement et formation professionnels

INTRODUCTION

Les langues font partie de la culture. En tant que tels, ils contribuent pleinement à la construction d'identités personnelles et collectives. En fait, chaque langue offre une vision spécifique de la vie. Par conséquent, la diversité linguistique est valorisée et chérie dans les sociétés démocratiques. Les langues sont également des outils sophistiqués permettant aux êtres humains de s'engager dans des relations significatives les uns avec les autres et de se rapporter au monde en général. Maîtriser les langues est donc une véritable porte d'entrée vers des expériences et des opportunités plus enrichissantes dans la vie.

L'Europe est un continent linguistiquement diversifié. Cette diversité comprend non seulement les langues officielles des pays, mais aussi les langues régionales ou minoritaires parlées pendant des siècles sur le territoire européen, sans oublier les langues apportées par les migrants. Dès le début, le respect de la diversité linguistique a été considéré comme un principe clé de l'Union européenne et est inscrit dans sa loi la plus fondamentale, le traité sur l'Union européenne ([1]).

CONTEXTE POLITIQUE

L'apprentissage des langues a un rôle essentiel à jouer dans la réalisation du projet européen. Les compétences effectives dans plus d'une langue influencent directement la capacité des citoyens européens à bénéficier des possibilités d'éducation, de formation et de travail dans toute l'Europe ([2]). L'apprentissage des langues peut également renforcer la dimension européenne de l'éducation et de la formation: elle développe l'intérêt, la compréhension et l'appréciation des autres cultures par les apprenants et, en fin de compte, favorise une identité européenne inclusive et ouverte à d'autres cultures.

Les compétences linguistiques sont au cœur de la vision d'un espace européen de l'éducation exposée dans la communication de la Commission européenne intitulée «Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la formation». Conformément à cette perspective inspirante, l'Europe devrait être un lieu où «l'apprentissage, l'étude et la recherche ne sont pas entravés par les frontières. Un continent... où, en plus de sa langue maternelle, parler deux autres langues est devenu la norme[3]». La promotion de l'apprentissage des langues et du multilinguisme s'inscrit également dans la vision d'une éducation de qualité et essentielle pour la mobilité, la coopération et la compréhension mutuelle au-delà des frontières.

L'alphabétisation et les compétences multilingues figurent en effet parmi les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, incluses dans le cadre de référence européen ([4]).

Veiller à ce que tous les étudiants bénéficient de l'enseignement de deux langues étrangères dès leur plus jeune âge est un objectif ambitieux qui a été formulé pour la première fois en 2002 par les chefs d'État ou de gouvernement réunis à Barcelone ([5]). Cet objectif a récemment été réitéré dans la recommandation du Conseil de mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Plus précisément, la recommandation invite les États membres à «s'efforcer, dans la mesure du possible,

1 L'Union «respecte sa riche diversité culturelle et linguistique et veille à ce que le patrimoine culturel de l'Europe soit préservé et amélioré» (article 3, paragraphe 4)

2 «Les compétences sont définies comme une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes» (recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C 189 du 4.6.2018).

3 Communication de la Commission intitulée «Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture», COM(2017) 673 final, p. 11.

4 Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C 189 du 4.6.2018.

5 Conclusions de la présidence — Conseil européen de Barcelone les 15 et 16 mars 2002, C/02/930.

d'aider tous les jeunes à acquérir avant la fin de l'enseignement secondaire supérieur et de la formation — en plus des langues de l'enseignement — dans la mesure du possible, un niveau de compétence dans au moins une autre langue européenne leur permettant d'utiliser efficacement la langue à des fins sociales, d'apprentissage et professionnelles, et d'encourager l'acquisition d'une (troisième) langue supplémentaire à un niveau leur permettant d'interagir avec un degré de fluidité» ([6]).

En fait, la recommandation du Conseil de 2019 va plus loin dans l'objectif, car elle vise à modifier l'état d'esprit des décideurs politiques et des praticiens de l'éducation, en les incitant à adopter des politiques globales d'éducation aux langues et des méthodes et stratégies innovantes et inclusives d'enseignement des langues. L'objectif est d'améliorer les compétences linguistiques globales des élèves, c'est-à-dire leurs compétences dans la langue de scolarité, les langues étrangères[7] et les langues maternelles dans le cas spécifique des enfants ayant un bagage multilingue.

Cette approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues peut être réalisée notamment en soutenant le développement de la sensibilisation aux langues dans les écoles, ce qui nécessite l'engagement de l'ensemble du personnel scolaire dans une réflexion continue sur la dimension linguistique dans toutes les facettes de la vie scolaire. Les écoles conscientes des langues devraient fournir un cadre inclusif pour l'apprentissage des langues, valoriser la diversité linguistique des apprenants et l'utiliser comme ressource d'apprentissage, tout en associant les parents, les autres aidants et la communauté locale dans l'enseignement des langues.

Plus récemment, la résolution du Conseil sur un nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'égard de l'espace européen de l'éducation et au-delà (2021-2030), adoptée en février 2021 ([8]), a identifié le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage des langues et au multilinguisme comme une action concrète en faveur de la coopération européenne afin d'assurer la qualité, l'équité, l'inclusion et la réussite dans l'éducation et la formation.

Enfin, la recommandation du Conseil sur les voies de réussite scolaire récemment adoptée[9] vise à promouvoir de meilleurs résultats en matière d'éducation pour tous les élèves, indépendamment de leur situation particulière (par exemple, le contexte socio-économique) et le bien-être à l'école. Dans ce contexte, les besoins spécifiques des étudiants issus de l'immigration, notamment en matière de soutien à l'apprentissage des langues, sont mis en évidence.

CONTENU DU RAPPORT

Cette cinquième édition des *données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe*, qui, naturellement, s'appuie sur l'édition précédente, fournit des données fiables sur de nombreuses questions

6 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 17.

7 L'enquête de l'Union européenne sur les compétences des étudiants en langues étrangères a montré que seulement 42 % des étudiants de 15 ans testés ont atteint le niveau d'«utilisateur indépendant» (B1/B2 dans le cadre européen commun de référence pour les langues) dans la première langue étrangère apprise et 25 % ont atteint ce niveau dans une deuxième langue étrangère. En outre, un nombre important d'étudiants (14 % pour la première langue étrangère et 20 % pour la deuxième langue étrangère) n'ont pas atteint le niveau «utilisateur de base» (c'est-à-dire le niveau pré-A1 dans le cadre européen commun de référence pour les langues) (Commission européenne, 2012).

8 Résolution du Conseil sur un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'égard de l'espace européen de l'éducation et au-delà (2021-2030), JO C 66 du 26.2.2021.

9 Recommandation du Conseil du 28 novembre 2022 sur les voies de réussite scolaire et remplaçant la recommandation du Conseil du 28 juin 2011 sur les politiques de réduction du décrochage scolaire (JO C 469 du 9.12.2022).

liées à l'enseignement des langues dans les écoles en Europe. Les langues étrangères sont au centre de cette publication, même si d'autres langues (langues régionales ou minoritaires, langues classiques, etc.) sont également considérées. L'objet de l'enquête est le cadre politique dans lequel se déroule l'enseignement des langues étrangères. Cependant, lorsqu'elles sont disponibles, les données statistiques aident à fournir une image plus fondée.

Ce rapport comprend 51 indicateurs. Chacun d'entre eux contient des graphiques, du texte explicatif et un titre résumant la constatation principale. Les indicateurs sont organisés en cinq chapitres:

Le chapitre A commence par décrire toutes les langues officielles en Europe et continue en discutant de la diversité linguistique dans les salles de classe d'aujourd'hui.

Le chapitre B traite des dispositions relatives aux langues étrangères dans le programme d'études. La première section se concentre sur le nombre de langues étrangères fournies, tandis que la seconde décrit les langues spécifiques qui sont fournies.

Le chapitre C porte sur les taux de participation des élèves à l'apprentissage des langues. La première section examine le nombre de langues étrangères apprises par les étudiants en fonction du niveau d'éducation et du parcours, tandis que la seconde explore les langues étrangères que les étudiants apprennent.

Le chapitre D est consacré aux enseignants (langues étrangères). La première section traite d'une série de questions liées aux qualifications des enseignants, à leur degré de spécialisation et aux possibilités de formation qu'ils ont. La deuxième section traite de la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères.

Le chapitre E commence par étudier le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères et les résultats d'apprentissage attendus des deux premiers étudiants en langues étrangères. Il examine également les tests linguistiques et les mesures de soutien à l'intention des étudiants migrants dans l'enseignement général.

Les chapitres sont accompagnés d'un glossaire qui explique les concepts clés utilisés. Les annexes fournissent des informations complémentaires sur divers aspects du rapport.

SOURCES DE DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

La principale source de données pour ce rapport est le réseau Eurydice, qui a fourni des informations qualitatives sur les politiques et les mesures dans le domaine de l'enseignement des langues (étrangères) dans les écoles. Ces informations ont été recueillies au moyen d'un questionnaire rempli en janvier et février 2022 par des experts/représentants nationaux du réseau. La principale source d'information est les règlements/recommandations, les programmes d'études et d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau. L'année de référence est l'année scolaire 2021/2022. Les informations provenant de la collecte conjointe de données sur le temps d'instruction 2020/2021 (Eurydice-Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)) ont également été utilisées (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021a).

Les données Eurydice sont complétées par des données d'Eurostat et des données de deux enquêtes internationales menées par l'OCDE: le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2018 et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage 2018 (TALIS). Les données statistiques d'Eurostat, dont l'année de référence 2019/2020 constitue une année de référence, fournissent des informations sur les taux de participation des élèves à l'apprentissage des langues dans les écoles. Le questionnaire étudiant pour le PISA 2018 a été utilisé pour calculer la proportion d'élèves qui parlent une langue à la maison autre que la langue de scolarité. Le questionnaire destiné aux enseignants du TALIS

2018 a été utilisé pour donner un aperçu de la mobilité transnationale des enseignants de langues (étrangères) et de leurs possibilités de formation à l'enseignement dans des écoles multilingues.

Le présent rapport porte principalement sur l'enseignement primaire et secondaire général. Toutefois, certains indicateurs couvrent l'enseignement préprimaire et l'enseignement secondaire professionnel. Dans la plupart des cas, seules les écoles publiques sont incluses (à l'exception de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas, où les écoles privées dépendant de l'État sont prises en compte).

Le rapport couvre 39 systèmes d'éducation et de formation dans les 37 pays membres[10] du réseau Eurydice (les 27 États membres de l'Union européenne et l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Macédoine du Nord, la Norvège, la Serbie et Turquie).

Au cours de l'année scolaire 2021/2022, année de référence pour la plupart des indicateurs, des mesures spécifiques mises en œuvre en réponse à la pandémie de COVID-19 ont influencé l'organisation de la scolarisation dans de nombreux pays européens. Les mesures à caractère temporaire ne sont pas mentionnées dans cette publication, qui présente le contexte «normal» dans lequel les élèves apprennent les langues (étrangères).

10 Le nombre de systèmes d'éducation et de formation est supérieur au nombre de pays. C'est parce que la Belgique compte comme trois systèmes d'éducation et de formation (Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique et Communauté germanophone de Belgique).

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

La diversité linguistique fait partie de l'ADN de l'Europe. La mosaïque des langues européennes comprend non seulement les langues officielles des pays, mais aussi les langues régionales ou minoritaires parlées pendant des siècles sur le territoire européen, sans parler des langues apportées par les migrants. Dans ce contexte, l'apprentissage des langues est une nécessité pour de nombreuses personnes; qui plus est, c'est une opportunité pour tous, conduisant à de nouveaux travaux ou des opportunités d'études. En outre, dans le cadre de la culture, les langues contribuent à la construction d'identités personnelles et collectives. En fait, chaque langue offre une vision spécifique de la vie. Par conséquent, la diversité linguistique est valorisée et chérie dans les sociétés démocratiques.

L'apprentissage des langues a un rôle essentiel à jouer dans la réalisation du projet européen, en particulier dans la réalisation de l'espace européen de l'éducation ([11]), véritable espace commun pour une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, au-delà des frontières. Dans ce contexte, le multilinguisme est reconnu comme l'une des huit compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, à un mode de vie sain et durable, à l'employabilité, à la citoyenneté active et à l'inclusion sociale, comme indiqué dans la recommandation du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ([12]).

La recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vise à renforcer les compétences linguistiques globales des étudiants. L'amélioration spécifique de l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles est également un objectif majeur. Compte tenu de cet objectif, la recommandation invite les États membres à «aider tous les jeunes à acquérir avant la fin de l'enseignement secondaire supérieur et de la formation — en plus des langues de la scolarité — si possible, un niveau de compétence dans au moins une autre langue européenne leur permettant d'utiliser efficacement la langue à des fins sociales, d'apprentissage et professionnelles, et d'encourager l'acquisition d'une (troisième) langue supplémentaire à un niveau leur permettant d'interagir avec un degré de fluidité» ([13]).

L'édition 2023 des *données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe* est la cinquième édition du rapport. Naturellement, il s'appuie sur les quatre publications précédentes. Comme pour les éditions précédentes, cette nouvelle édition entend contribuer au suivi de l'évolution des politiques dans le domaine de l'enseignement des langues (étrangères) dans les écoles en Europe. Alors que les langues étrangères sont au centre de l'enquête, d'autres langues sont également considérées (langues régionales ou minoritaires, langues classiques, etc.).

Plus précisément, ce rapport comprend 51 indicateurs couvrant un large éventail de sujets pertinents pour la politique linguistique (étrangère) au niveau de l'Union européenne (UE) et au niveau national, tels que:

- la fourniture de langues (étrangères) dans le programme d'études;
- le nombre et l'éventail des langues étudiées par les étudiants;
- le temps d'enseignement consacré à l'enseignement des langues étrangères;
- les niveaux attendus de réussite pour les première et deuxième langues étrangères;
- le soutien linguistique aux étudiants migrants nouvellement arrivés et l'enseignement de la langue à la maison;
- profils et qualifications des enseignants de langues étrangères;

11 Pour de plus amples informations sur l'Espace européen de l'éducation, veuillez consulter le site web de la Commission(https://education.ec.europa.eu/about-eea).

12 Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO C 189 du 4.6.2018.

13 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 17.

• la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères.

La principale source de données du rapport est le réseau Eurydice, qui a fourni des informations qualitatives sur les politiques et les mesures dans le domaine de l'enseignement des langues (étrangères) dans les écoles ([14]). Les données Eurydice sont complétées par des données d'Eurostat et des données de deux enquêtes internationales menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques: le programme 2018 pour l'évaluation internationale des élèves et l'enquête internationale 2018 sur l'enseignement et l'apprentissage ([15]).

Le rapport couvre 39 systèmes éducatifs dans les 37 pays membres[16]du réseau Eurydice (les 27 États membres de l'UE et l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Macédoine du Nord, la Norvège, la Serbie et Turquie).

Par rapport à il y a près de deux décennies, les élèves de l'enseignement primaire apprennent une langue étrangère dès leur plus jeune âge dans la grande majorité des systèmes éducatifs.

Dans la majorité des systèmes éducatifs, tous les étudiants doivent commencer à apprendre une langue étrangère entre 6 et 8 ans. Dans six systèmes d'enseignement (la Communauté germanophone de Belgique, de Grèce, de Chypre, du Luxembourg, de Malte et de Pologne), cette exigence est imposée encore plus tôt (voir figure B1). Au cours des deux dernières décennies, environ les deux tiers des systèmes éducatifs ont augmenté de 1 à 7 ans la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères. Dans tous les cas, cette augmentation est due à l'abaissement de l'âge de départ auquel la première langue étrangère est obligatoire (voir figure B2). Cette tendance reflète l'appel lancé par le Conseil européen lors de sa réunion de Barcelone en 2002, qui a invité les pays de l'UE à prendre des mesures pour «améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment en enseignant au moins deux langues étrangères dès leur plus jeune âge» ('[17]).

L'obligation d'apprendre au moins une langue étrangère dès les premières années de l'enseignement primaire (voir même l'enseignement préprimaire) dans la plupart des systèmes éducatifs explique le pourcentage très élevé d'étudiants de l'enseignement primaire au niveau de l'UE apprenant au moins une langue étrangère (86,1 %) en 2020 (voir figure C1a). Par rapport à 2013, il s'agit d'une augmentation de 6,7 points de pourcentage (voir figure C2). En 2020, moins de la moitié des étudiants inscrits à l'enseignement primaire ont appris au moins une langue étrangère dans trois systèmes éducatifs seulement (les Communautés française et flamande de Belgique et des Pays-Bas) (voir figure C1). Dans ces systèmes éducatifs, l'apprentissage d'une langue étrangère comme matière obligatoire commence relativement tard dans l'enseignement primaire (voir figure B1). Cela explique pourquoi la proportion, qui concerne les étudiants dans l'ensemble de l'enseignement primaire, est relativement faible.

L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère commence généralement à la fin de l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire inférieur

En 2020, au niveau de l'UE, 59,2 % des étudiants de l'ensemble de l'enseignement secondaire inférieur apprenaient deux langues étrangères ou plus (voir figure C3). Les étudiants commencent à apprendre une

14 L'année de référence est 2021/2022, à l'exception des données relatives au temps d'instruction, pour lesquelles elle est 2020/2021. Ces données concernent principalement l'enseignement général.

15 Pour les données statistiques d'Eurostat, 2019/2020 est l'année de référence, à l'exception des séries chronologiques, pour lesquelles les années de référence sont 2012/2013 et 2019/2020. Les données statistiques d'Eurostat fournissent des informations sur les taux de participation des élèves à l'apprentissage des langues. Les questionnaires contextuels des enquêtes de l'Organisation de coopération et de développement économiques ont été utilisés pour aborder la question de la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères et des possibilités de formation à l'enseignement dans les écoles multilingues (Enquête internationale sur l'éducation et l'apprentissage).

16 Le nombre de systèmes d'éducation et de formation est supérieur au nombre de pays. En effet, la Belgique dispose de trois systèmes d'éducation et de formation (Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique et Communauté germanophone de Belgique).

17 Conclusions de la présidence — Conseil européen de Barcelone les 15 et 16 mars 2002, C/02/930, p. 19.

deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire dans les dernières années de l'enseignement primaire ou dans les premières années de l'enseignement secondaire inférieur dans la plupart des systèmes éducatifs (voir figure B1). Toutefois, d'autres schémas existent, ce qui peut expliquer en partie le taux global relativement faible d'étudiants qui étudient au moins deux langues étrangères à ce niveau d'enseignement au niveau de l'UE. Par exemple, dans huit systèmes éducatifs (Bulgarie, Hongrie, Autriche, Slovénie, Slovaquie, Liechtenstein, Norvège et Turquie), l'apprentissage de deux langues étrangères n'est obligatoire pour tous les étudiants de l'enseignement général que lorsqu'ils atteignent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En outre, dans sept systèmes d'enseignement (la Communauté française de Belgique, d'Allemagne, d'Irlande, d'Espagne, de Croatie, de Suède et d'Albanie), il n'existe aucune politique faisant de l'apprentissage de deux langues étrangères une exigence pour tous les étudiants (voir figure B1).

Dans certains pays, l'apprentissage de deux langues est un droit plutôt qu'une obligation

Au lieu de rendre deux langues étrangères obligatoires pour tous les étudiants, les programmes nationaux peuvent fournir d'autres moyens de garantir que tous les étudiants ont la possibilité d'apprendre deux ou plusieurs langues étrangères. Par exemple, en Espagne, en Croatie et en Suède, apprendre deux langues étrangères n'est jamais une exigence pour tous les étudiants. Cependant, tous les élèves de l'enseignement général ont le droit de le faire pendant leur scolarité. Cette possibilité est d'abord offerte au début de l'enseignement secondaire inférieur (en Espagne) ou à la fin de l'enseignement primaire (en Croatie et en Suède) (voir figure B4).

Entre 2013 et 2020, au niveau de l'Union européenne, il n'y a guère eu de changement dans le pourcentage d'élèves apprenant au moins deux langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur.

Au niveau de l'UE, la proportion d'étudiants apprenant au moins deux langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur n'a augmenté que de 0,8 point de pourcentage entre 2013 et 2020. La différence était inférieure à 10 points de pourcentage dans la majorité des pays. Parmi ces pays (c'est-à-dire avec une différence de moins de 10 points de pourcentage), un peu plus de la moitié affichait un pourcentage qui était encore inférieur à 90 % en 2020, ce qui laisse à penser qu'il est possible d'améliorer les taux de participation des étudiants qui apprennent deux langues étrangères ou plus (voir figure C4).

Dans trois systèmes éducatifs, à savoir la Communauté flamande de Belgique, de Tchéquie et de France, le pourcentage a augmenté d'au moins 15 points de pourcentage. Dans deux autres pays (Slovénie et Slovaquie), la tendance était inverse: la proportion d'élèves du premier cycle du secondaire apprenant deux langues étrangères ou plus a diminué de plus de 25 points de pourcentage ([18]). Différentes raisons de ces changements peuvent être identifiées. Par exemple, en Slovaquie, la diminution peut être liée à la suppression de l'obligation pour chaque étudiant d'apprendre deux langues étrangères pendant l'enseignement secondaire inférieur (voir figure B3).

Les**étudiants de l'enseignement et de la formation professionnels n'ont pas les mêmes possibilités d'apprendre deux langues étrangères que leurs homologues de l'enseignement général**

En 2020, au niveau de l'UE, la proportion d'étudiants de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) de l'enseignement secondaire supérieur qui apprenaient deux langues ou plus était de 35,1 %. C'est près de 25 points de pourcentage de moins que leurs homologues de l'enseignement général (60,0 %). Dans l'enseignement secondaire supérieur général, au moins 90 % des étudiants ont appris deux langues étrangères ou plus dans 13 systèmes d'enseignement, tandis que dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel, ce pourcentage n'a été atteint qu'en Roumanie. De même, il n'existe qu'un seul pays où plus de 30,0 % des étudiants de l'ensemble de l'enseignement secondaire supérieur général n'apprennent aucune langue étrangère (Portugal), contre six dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel (Danemark, Allemagne, Estonie, Espagne, Lituanie et Islande) (voir figure C5). Par rapport à 2013, le

18 En Pologne, la proportion d'élèves du premier cycle du secondaire apprenant deux ou plusieurs langues étrangères a également diminué. Cette diminution est due à une réorganisation des classes scolaires entre niveaux d'enseignement, l'enseignement secondaire inférieur étant désormais composé de quatre classes, dont deux n'incluent pas l'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue étrangère. Toutefois, la note de départ et le nombre d'années d'apprentissage obligatoire de la deuxième langue étrangère restent inchangés (voir figure C4).

pourcentage d'étudiants de l'enseignement secondaire supérieur qui apprenaient deux langues ou plus est resté relativement stable dans la majorité des pays (voir figure C6).

Ces statistiques reflètent fidèlement les différences dans l'offre linguistique telles qu'établies dans les programmes officiels des étudiants de l'enseignement général, d'une part, et des étudiants de l'EFP, d'autre part. En fait, dans 19 systèmes éducatifs, à la fin de l'enseignement secondaire, les étudiants de l'EFP auront appris deux langues comme matières obligatoires pendant moins d'années que leurs homologues de l'enseignement général (voir figure B6).

L'anglais, en tant que langue étrangère, est unique en son genre

Dans presque tous les pays européens, l'anglais est la langue étrangère la plus apprise par les élèves au cours de l'enseignement primaire et secondaire (voir figure C8). En 2020, plus de 90 % des étudiants ont appris l'anglais dans au moins un niveau d'enseignement (enseignement primaire, secondaire inférieur ou supérieur) dans presque tous les pays européens. Dans 11 pays, plus de 90 % des étudiants ont appris l'anglais dans tous les niveaux d'enseignement couverts (voir figure C9).

Le pourcentage élevé d'étudiants qui apprennent l'anglais tient au fait que l'anglais est une langue étrangère obligatoire dans 21 systèmes d'enseignement du primaire et/ou du premier cycle de l'enseignement secondaire (voir figure B7). Dans un plus grand nombre de systèmes éducatifs, il doit figurer dans le programme d'études à des niveaux d'éducation spécifiques dans toutes les écoles (voir figure B8a).

Entre 2013 et 2020, il y a eu une augmentation substantielle du taux de participation des étudiants apprenant l'anglais à l'enseignement primaire.

En 2020, au niveau de l'UE, le pourcentage d'étudiants apprenant l'anglais était de 98,3 % dans l'enseignement secondaire inférieur et de 95,7 % dans l'enseignement secondaire supérieur général. En 2013, dans la grande majorité des systèmes éducatifs, 90 % ou plus des étudiants de l'enseignement secondaire inférieur et général de l'enseignement secondaire supérieur ont également appris l'anglais. Cela signifie que, dans ces deux niveaux d'études, les taux d'apprentissage de l'anglais sont à la fois stables et élevés (voir les figures C12b et C12c).

Dans l'enseignement primaire, le tableau est légèrement différent: dans seulement environ un tiers des systèmes éducatifs, au moins 90 % des étudiants ont appris l'anglais en 2013 et 2020. Entre ces deux années de référence, dans huit systèmes éducatifs (Danemark, Grèce, Lettonie, Portugal, Roumanie, Slovénie, Finlande et Suède), l'apprentissage de l'anglais a augmenté d'au moins 10 points de pourcentage (voir figure C12a). Cette augmentation peut s'expliquer par deux faits mentionnés ci-dessus: les étudiants commencent à apprendre une langue étrangère à un âge précoce et l'anglais est la langue étrangère la plus apprise dans presque tous les pays.

En 2020, au niveau de l'Union européenne, le français et l'allemand étaient les choix les plus populaires pour la deuxième langue étrangère.

Le français et/ou l'allemand doivent être inclus dans le programme scolaire dans environ un quart des systèmes éducatifs (voir figure B8a). En outre, certains systèmes éducatifs rendent obligatoire le français et/ou l'allemand (voir figure B7). C'est notamment le cas dans les pays multilingues où ils sont des langues officielles, par exemple en Belgique, au Luxembourg et en Suisse (voir figure A1). Les documents officiels font également souvent référence au français et/ou à l'allemand parmi les langues que les écoles peuvent décider d'inclure dans leur offre d'apprentissage (voir figure B8b).

En 2020, au niveau de l'UE, le français était la deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Il a été appris par 5,5 % et 30,6 % des élèves de ces deux niveaux, respectivement. L'allemand était la deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'UE dans l'enseignement secondaire supérieur, avec 20,0 % des étudiants qui la considéraient comme une matière (voir figure C10).

Par rapport à 2013, le pourcentage d'étudiants apprenant le français ou l'allemand est resté stable dans la majorité des pays (voir figures C13 et C14).

En 2020, l'espagnol était la deuxième langue étrangère la plus apprise dans cinq pays

Les autorités éducatives de la plupart des pays européens mettent moins l'accent sur l'espagnol que sur l'anglais, le français ou l'allemand. En effet, aucun pays européen ne précise l'espagnol comme langue étrangère obligatoire pour tous les élèves pendant au moins une année scolaire (voir figure B7) et seuls

deux pays (Suède et Norvège) exigent que toutes les écoles de niveaux d'enseignement spécifiques offrent aux élèves la possibilité d'apprendre l'espagnol (voir figure B8a).

En 2020, au niveau de l'UE, l'espagnol a été appris par 17,7 % des élèves de l'enseignement secondaire inférieur et 18,0 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur. C'était la deuxième langue étrangère la plus apprise (avec au moins 10 % des étudiants l'apprenant) dans l'enseignement secondaire inférieur en Irlande, dans l'enseignement secondaire supérieur en Allemagne et dans l'enseignement secondaire inférieur et secondaire supérieur en France, en Suède et en Norvège (voir figure C10).

À l'instar des tendances observées pour l'apprentissage du français et de l'allemand, le pourcentage d'étudiants apprenant l'espagnol est également resté stable dans la majorité des pays par rapport à 2013 (voir figure C15).

En 2020, des langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol ont été apprises beaucoup moins souvent en Europe

En 2020, les langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol n'ont été couramment étudiées que dans quelques pays, principalement pour des raisons historiques ou en raison de leur proximité géographique (voir figure C11). L'italien (en Croatie, Malte, Autriche et Slovénie), le russe (en Bulgarie, en Tchéquie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovaquie), le danois (en Islande), le néerlandais (dans la Communauté française de Belgique), l'estonien (en Estonie) et le suédois (en Finlande) étaient les seules autres langues étrangères apprises par un minimum de 10 % des étudiants de l'enseignement secondaire primaire ou général dans un pays européen (voir figure C11).

Cependant, dans plusieurs pays, le programme spécifie d'autres langues que les écoles peuvent fournir, telles que le chinois, l'arabe, le turc, le japonais et le portugais. La gamme de langues étrangères spécifiées est la plus élevée dans l'enseignement secondaire supérieur général (voir figure B8b). En outre, à ce niveau d'enseignement, des tests nationaux dans des langues moins chères qui mènent à un certificat existent dans plusieurs pays d'Europe. C'est par exemple le cas pour la langue chinoise, pour laquelle un test national menant à un certificat est disponible dans environ un quart des pays. La France, la Norvège et l'Allemagne sont les trois pays ayant le plus grand nombre de langues étrangères pour lesquelles il existe un tel test national: 60, 45 et 24, respectivement (voir figure E7).

Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères représente une faible proportion du temps total d'enseignement dans la plupart des pays.

Dans l'enseignement primaire, dans la plupart des systèmes éducatifs, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères en tant que matières obligatoires représente entre 5 % et 10 % du temps d'enseignement total alloué à l'enseignement de l'ensemble du programme obligatoire. Cette proportion atteint 10 à 19 % dans les classes obligatoires de l'enseignement secondaire général, au cours de laquelle les élèves apprennent une ou parfois deux langues étrangères (voir figure E4).

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires est compris entre 30 et 69 heures par année théorique dans la plupart des systèmes éducatifs (voir figure E1a). Le nombre relativement faible d'heures observées dans certains systèmes éducatifs s'explique en partie par le fait que l'enseignement des langues étrangères n'est pas obligatoire dans tous les niveaux de l'enseignement primaire.

Dans les classes obligatoires de l'enseignement secondaire général, le nombre d'heures enseignées par année théorique varie d'environ 75 heures (en Croatie, en Albanie et en Norvège) à environ 185 heures (en Bulgarie, au Danemark, en France et au Liechtenstein (*Gymnasium*)) (voir figure E1b). Avec 373 heures, le Luxembourg (enseignement secondaire classique) est un cas exceptionnel: Le français et l'allemand, deux des trois langues officielles, qui sont apprises par les étudiants dès leur plus jeune âge (voir figure B1), sont considérées comme des langues étrangères dans le programme d'études.

Entre 2014 et 2021, des changements notables dans le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères n'ont eu lieu que dans une minorité de pays.

Entre 2014 et 2021, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères en tant que matières obligatoires est resté relativement stable dans la plupart des systèmes éducatifs. Dans l'enseignement primaire, parmi les systèmes éducatifs présentant des différences entre les deux années de référence, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères a augmenté dans la plupart des cas. Les

augmentations les plus importantes, supérieures à 50 %, sont observées au Danemark et en Finlande (voir figure E5).

En ce qui concerne les notes obligatoires de l'enseignement secondaire général, le nombre de pays avec une variation notable du nombre d'heures enseignées est assez similaire au nombre de pays sans changement ou presque. Parmi les pays à la différence, aucune tendance claire n'apparaît. En outre, les différences sont plus faibles que celles de l'enseignement primaire. Le Danemark est le seul pays avec une augmentation particulièrement importante (100 %) (voir figure E5). Dans ce pays, l'étude d'une deuxième langue étrangère est devenue obligatoire pour tous les étudiants, alors qu'avant elle était facultative (voir figure B3).

Les étudiants devraient atteindre le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans leur première langue étrangère d'ici la fin de l'enseignement secondaire général

Presque tous les pays utilisent le Cadre européen commun de référence pour les langues, établi par le Conseil de l'Europe pour fixer des niveaux de réussite comparables au niveau international pour les langues étrangères. Pour la première langue étrangère, la plupart des pays exigent que les étudiants atteignent le niveau A2 à la fin de l'enseignement secondaire inférieur et le niveau B2 à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Les programmes d'études en Grèce et en Islande ont établi le niveau C1 comme le niveau le plus élevé à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Pour la deuxième langue étrangère, dans la plupart des pays, les exigences minimales sont le niveau A2 à la fin de l'enseignement secondaire inférieur et le niveau B1 à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Seuls l'Italie et l'Islande ont fixé l'exigence minimale à un niveau supérieur à B1 pour les étudiants de l'enseignement général à la fin de leur scolarité (B2 et C1, respectivement) (voir figure E6).

Lorsque l'on compare les niveaux de réussite des élèves pour la première et la deuxième langue étrangère, on s'attend généralement à ce qu'ils soient plus élevés pour la première langue étrangère que pour la seconde. Dans une minorité de pays, les résultats attendus pour les langues première et seconde sont identiques au même point de référence. Cette différence entre la première et la deuxième langue étrangère n'est pas surprenante, car la deuxième langue étrangère est apprise pendant moins d'années dans tous les systèmes d'enseignement (voir figures B2 et B3). Le temps d'instruction pour la deuxième langue étrangère est également plus faible (voir figure E2).

Dans de nombreux pays, les langues régionales ou minoritaires et les langues classiques figurent également dans le programme d'études.

Dans la plupart des pays européens, la législation reconnaît officiellement au moins une langue régionale ou minoritaire (voir figure A1). Cette reconnaissance officielle nécessite souvent la promotion de l'utilisation de ces langues dans différents domaines de la vie publique, y compris dans l'éducation. Cependant, certains pays, comme la France, ne reconnaissent pas les langues régionales et minoritaires comme langues officielles, et pourtant ils prévoient ces langues dans leurs documents directeurs de haut niveau relatifs à l'éducation (voir figure B9). En outre, dans près de la moitié des pays, les programmes d'apprentissage intégré du contenu et des langues (CLIL) incluent les langues régionales ou minoritaires comme langues d'enseignement aux côtés des langues de l'État (voir figure B12).

Sur la base du contenu du programme, l'enseignement du grec classique et/ou du latin se déroule principalement dans l'enseignement secondaire supérieur général. Ces langues sont très rarement des matières obligatoires. Le grec classique n'est obligatoire que pour tous les étudiants en Grèce et à Chypre dans l'enseignement secondaire inférieur et général. Le latin est une matière obligatoire pour tous les étudiants en Roumanie (enseignement secondaire inférieur) et en Croatie, en Bosnie-Herzégovine, au Monténégro et en Serbie (enseignement secondaire supérieur général). Dans un certain nombre de systèmes éducatifs supplémentaires, le grec classique et/ou le latin ne sont obligatoires que pour les étudiants suivant des parcours éducatifs spécifiques (voir figure B10).

Au niveau de l'Union européenne, environ un élève de 15 ans sur sept fréquente une école de langue hétérogène

Les écoles hétérogènes, définies aux fins du présent rapport comme des écoles où plus de 25 % des élèves parlent une langue différente à la maison de la langue scolaire, sont assez courantes dans de nombreux pays européens. En 2018, au niveau de l'UE, 13,3 % des élèves de 15 ans fréquentaient des écoles hétérogènes en langues (voir figure A4). Cela peut s'expliquer en partie par le contexte linguistique national:

certains pays ont plusieurs langues d'État et/ou des langues régionales, minoritaires ou non territoriales (voir figure A1). Cette constatation est également étroitement liée à la proportion d'élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de la scolarité à la maison (voir figure A3).

En 2018, seule une minorité d'enseignants au niveau de l'UE ont déclaré avoir été formés pour enseigner dans des classes multilingues au cours de leur formation initiale (24,5 %) ou de leur développement professionnel continu (20,1 %). Chypre comptait la plus forte proportion d'enseignants formés pour enseigner ces classes au cours de la formation initiale des enseignants (48,0 %) et du développement professionnel continu (37,7 %) (voir figure D3).

L'enseignement de la langue à domicile est promu ou soutenu financièrement par une minorité de pays

De nombreuses autorités éducatives de haut niveau en Europe prennent des mesures pour soutenir l'apprentissage des langues pour les étudiants migrants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. La mesure la plus populaire est des classes supplémentaires dans la langue de l'école; ceux-ci sont promus ou soutenus financièrement dans presque tous les systèmes éducatifs (voir figure E9). Les tests de diagnostic de la langue de scolarisation à la fin de l'enseignement préprimaire ou au début de l'enseignement primaire sont recommandés ou exigés par les autorités éducatives de haut niveau dans un peu moins de la moitié des systèmes éducatifs. Dans une légère majorité d'entre elles, ces recommandations ou exigences concernent l'ensemble de la population scolaire et pas seulement des groupes spécifiques d'élèves (élèves migrants nouvellement arrivés, ceux qui parlent à la maison une langue différente de la langue scolaire, etc.) (voir figure E8).

La promotion ou le soutien financier des classes de langue maternelle des élèves migrants nouvellement arrivés est beaucoup moins fréquent que les classes supplémentaires dans la langue de la scolarité, comme le font un peu plus d'un tiers des pays (voir figure E9). Dans un plus petit nombre de pays (Estonie, Lituanie, Autriche, Slovénie, Suède et Norvège), les étudiants issus de l'immigration ont droit, avec conditions, à l'enseignement de la langue maternelle (voir figure B11).

Le besoin d'enseignants de langues étrangères compétents dans l'enseignement primaire et les programmes d'apprentissage intégré du contenu et des langues a donné lieu à diverses réponses politiques dans toute l'Europe.

Au cours des deux dernières décennies, l'enseignement des langues étrangères a gagné du terrain dans l'enseignement primaire (voir figure B2). Par conséquent, la question des compétences des enseignants du primaire dans l'enseignement des langues étrangères s'est posée dans de nombreux pays. Cette question concerne notamment le degré de spécialisation de ceux qui enseignent les langues étrangères, car les enseignants traditionnellement généralistes (c'est-à-dire ceux qui enseignent la totalité ou la plupart des matières) dispensent le programme à ce niveau.

Dans toute l'Europe, il existe trois approches pour assigner des enseignants à l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire; chacun d'entre eux se trouve dans environ un tiers des pays. Premièrement, la responsabilité de l'enseignement des langues étrangères n'est confiée qu'aux enseignants spécialisés (c'est-à-dire ceux spécialisés dans l'enseignement d'un nombre limité de matières). Deuxièmement, cette responsabilité est placée entre les mains des enseignants généralistes. Enfin, tant les enseignants généraux que les enseignants spécialisés peuvent enseigner les langues étrangères (voir figure D1).

Dans environ deux tiers des pays qui dispensent des programmes d'EMIL dans lesquels au moins certaines matières sont enseignées dans une langue étrangère, les enseignants qui dispensent ce type de programme doivent posséder des qualifications spécifiques (supplémentaires). Le plus souvent, ces enseignants doivent prouver qu'ils ont une connaissance suffisante de la langue dans laquelle le programme CLIL est dispensé. Les compétences minimales en langues étrangères requises correspondent généralement au niveau B2 ou au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (voir figure D2).

Entre 2013 et 2018, au niveau de l'Union européenne, le pourcentage d'enseignants de langues étrangères ayant été à l'étranger à des fins professionnelles a augmenté de 14,6 points de pourcentage.

Étudier ou enseigner à l'étranger est une expérience enrichissante pour tout enseignant ou futur enseignant. C'est d'autant plus vrai pour les enseignants de langues étrangères que les visites à l'étranger contribuent

au développement de leurs compétences linguistiques ainsi qu'à leur connaissance et compréhension de la culture du pays où la langue qu'ils enseignent est parlée.

En 2018, au niveau de l'UE, environ 70 % des enseignants de langues étrangères enseignant dans l'enseignement secondaire inférieur ont déclaré avoir été à l'étranger au moins une fois à des fins professionnelles pendant la formation initiale des enseignants ou pendant leur service. L'Espagne, les Pays-Bas et l'Islande affichaient la proportion la plus élevée d'enseignants de langues étrangères mobiles, plus de 80 % d'entre eux ayant déclaré une mobilité transnationale (voir figure D6).

Dans tous les pays, cette proportion a augmenté par rapport à 2013. Au niveau de l'UE, il a augmenté de 14,6 points de pourcentage. L'augmentation la plus forte a été observée aux Pays-Bas (26 points de pourcentage) (voir figure D6).

Au niveau de l'Union européenne, la mobilité transnationale de plus d'un enseignant mobile de langues étrangères sur quatre a été soutenue par un programme de l'Union européenne.

Les programmes de l'UE jouent un rôle majeur dans la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères. En 2018, dans la majorité des systèmes éducatifs, le pourcentage d'enseignants mobiles de langue étrangère dans l'enseignement secondaire inférieur qui sont allés à l'étranger à des fins professionnelles dans le cadre d'un programme de l'UE était nettement plus élevé que le pourcentage de ceux qui sont allés à l'étranger dans le cadre d'un programme national ou régional. Au niveau de l'UE, ces pourcentages étaient respectivement de 27,4 % et 15,7 % (voir figure D8).

Contrairement à cette tendance, la contribution des programmes de l'UE et des programmes nationaux ou régionaux à la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur a été à peu près similaire dans la Communauté flamande de Belgique, de France, de Croatie, de Chypre et de Hongrie (voir figure D8).

Au niveau de l'Union européenne, l'enseignement à l'étranger est considéré comme une raison professionnelle d'aller à l'étranger par un tiers des enseignants mobiles de langues étrangères.

En 2018, au niveau de l'UE, les principales raisons professionnelles d'aller à l'étranger (rapportés par plus de la moitié des enseignants mobiles de langue étrangère du premier cycle du secondaire) étaient l'«apprentissage des langues», «l'étude dans le cadre de leur formation des enseignants» et «l'accompagnement des étudiants invités». D'autres raisons professionnelles moins courantes de se rendre à l'étranger (rapportés par environ 40 % ou moins d'enseignants de langue étrangère du premier cycle du secondaire) étaient «l'établissement de contacts avec les écoles à l'étranger», «l'enseignement» et «l'apprentissage d'autres matières» (voir figure D9).

En 2018, dans presque tous les pays, la majorité des enseignants mobiles de langues étrangères ont déclaré avoir séjourné à l'étranger pendant moins de trois mois (c'est-à-dire de courts séjours). L'Espagne, la France et l'Italie sont des exceptions à cette tendance, car la majorité des enseignants mobiles de langues étrangères ont déclaré qu'ils étaient restés à l'étranger plus longtemps (voir figure D10).

CHAPITRE A: CONTEXTE

L'Europe se caractérise par une riche mosaïque de langues, chacune incarnant une histoire culturelle spécifique. Les langues peuvent être parlées dans des pays entiers, ou elles peuvent avoir une base régionale au sein des pays. Il est également courant que les pays partagent des langues avec leurs voisins autour de leurs frontières, reflétant ainsi leur histoire commune.

Le caractère multilingue de l'Europe peut être abordé sous différents angles, dont la reconnaissance officielle des langues par les autorités européennes ou nationales. Le présent chapitre commence donc par décrire toutes les langues officielles des 37 pays européens participant au présent rapport (voir figure A1). Ces informations sont basées sur les données fournies par le réseau Eurydice.

Pour souligner davantage la diversité linguistique en Europe, le chapitre examine également le pourcentage d'élèves dans les pays européens qui ne parlent pas la langue de la scolarité à la maison (voir figures A2 et A3) et le degré d'hétérogénéité des langues dans les écoles en Europe (voir figure A4). Ces indicateurs sont basés sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2018 ([19]). Ils affichent des données pour tous les pays participant à ce rapport, à l'exception du Liechtenstein, qui n'a pas participé à l'enquête PISA 2018.

EN PLUS DE LEUR LANGUE OFFICIELLE (OU LANGUES), LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS RECONNAISSENT OFFICIELLEMENT DES LANGUES SUPPLÉMENTAIRES.

L'Union européenne (UE) compte 24 langues officielles, qui sont toutes des langues d'État dans au moins l'un de ses États membres ([20]). Les règlements et autres documents d'application générale sont rédigés dans les 24 langues officielles. Il y a moins de langues officielles de l'UE que les États membres, car certains partagent des langues communes: L'allemand, le grec, l'anglais, le français, le néerlandais et le suédois sont les langues officielles de l'État dans plus d'un pays. Outre les 24 langues officielles de l'UE, deux langues supplémentaires sont des langues étatiques dans les États membres de l'UE (le turc est l'une des deux langues nationales à Chypre et le luxembourgeois est l'une des trois langues nationales au Luxembourg). Ainsi, les États membres de l'UE ont au total 26 langues nationales.

Dans la plupart des pays européens [États membres de l'UE et pays tiers ([21])], une seule langue est reconnue comme langue d'État (figure A1). L'Irlande, Chypre, Malte et la Finlande ont chacune deux langues nationales. En Belgique, au Luxembourg et en Bosnie-Herzégovine, il existe trois langues officielles. Cependant, en Belgique, les langues de l'État sont utilisées dans des zones linguistiques délimitées et ne sont pas reconnues comme langues administratives sur l'ensemble du territoire du pays (seule la Région de Bruxelles-Capitale est bilingue, en néerlandais et en français). De même, bien que la Suisse ait quatre langues officielles, la plupart de ses cantons sont monolingues. L'allemand est la seule langue officielle dans 17 cantons suisses, 4 cantons sont francophones et 1 canton est italien. En outre, 3 cantons sont bilingues (allemand et français), tandis que 1 est trilingue (allemand, italien et romanche).

Plus de la moitié des pays couverts par le présent rapport reconnaissent officiellement les langues régionales ou minoritaires à l'intérieur de leurs frontières à des fins juridiques ou administratives. La présence de ces langues (et leur nombre) dépend d'une variété de facteurs, tels que l'histoire culturelle et politique de chaque pays, sa position géographique, sa taille et/ou son nombre de langues étatiques. Le statut de langue régionale ou minoritaire officiellement reconnue est normalement accordé aux langues d'une certaine zone géographique — souvent une région — dans laquelle elles sont largement parlées. Généralement, une certaine proportion de la population doit parler la langue de la minorité pour que la langue soit classée comme langue officielle. Par exemple, en Slovaquie et en Serbie, une langue minoritaire

19 Pour plus de détails sur l'enquête PISA, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

20 Anglais, bulgare, croate, danois, néerlandais, estonien, finnois, français, grec, hongrois, irlandais, italien, letton, lituanien, maltais, polonais, portugais, roumain, slovaque, slovène, suédois et tchèque.

21 La couverture par pays de ce rapport va au-delà des pays de l'UE. Pour plus de détails sur la couverture du pays, voir l'introduction du rapport.

est officiellement reconnue et peut être utilisée à des fins juridiques et administratives dans toute unité administrative locale où la population minoritaire représente au moins 15 % du nombre total d'habitants. En Pologne, en Roumanie et en Macédoine du Nord, le seuil est fixé à 20 %. En Hongrie, si la population minoritaire dépasse 10 %, l'autorité locale autonome peut exiger que la langue minoritaire soit utilisée en plus de la langue de l'État dans les décrets de l'administration locale, les formulaires officiels et les panneaux d'affichage publics, ainsi que dans les médias locaux. Si la population minoritaire dépasse 20 % du nombre total d'habitants, des droits supplémentaires peuvent être accordés sur demande. Par exemple, les agents publics locaux qui parlent la langue de la minorité peuvent être employés.

Le nombre de langues régionales ou minoritaires officiellement reconnues varie d'un pays à l'autre. La Lettonie, les Pays-Bas et le Portugal n'ont chacun qu'une seule langue officielle régionale. En revanche, l'Italie, la Hongrie, la Pologne, la Roumanie et la Serbie ont plus de 10 langues officielles régionales ou minoritaires. Certaines langues régionales ou minoritaires sont officiellement reconnues dans plusieurs pays. Plus précisément, certaines langues slaves (le tchèque, le croate, le polonais, le slovaque et l'ukrainien) ainsi que l'allemand et le hongrois sont reconnus comme langues régionales ou minoritaires dans plus de trois pays de l'UE.

Une autre partie de l'image linguistique en Europe est l'existence de langues non territoriales, c'est-à-dire «des langues utilisées par les ressortissants de l'État qui diffèrent de la ou des langues utilisées par le reste de la population de l'État mais qui, bien qu'utilisées traditionnellement sur le territoire de l'État, ne peuvent pas être identifiées à une zone particulière de celui-ci» (Conseil de l'Europe, 1992). Le romany est un exemple typique d'une langue non territoriale. C'est une langue officiellement reconnue dans 11 pays européens, à savoir la Tchéquie, l'Allemagne, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne, la Roumanie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, la Macédoine du Nord et la Serbie.

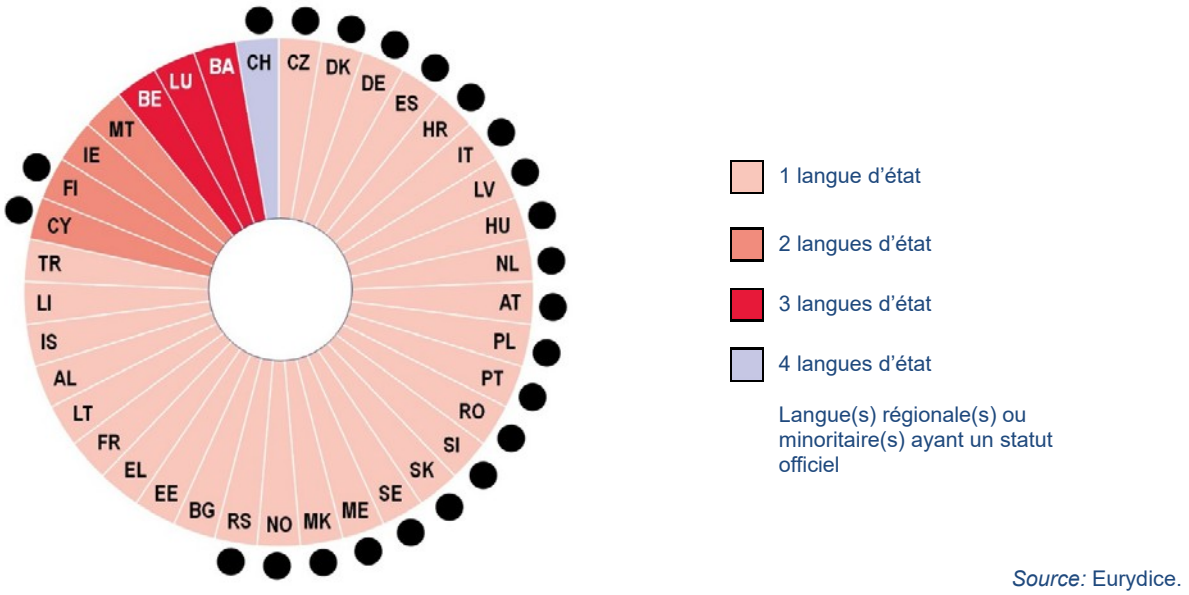


Figure 1 Figure A1: Langues d'État et langues régionales, minoritaires ou non territoriales avec statut officiel, 2021/2022

	Langue(s) d'État	Langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s) ayant un statut officiel
ÊTRE	Allemand, Français Néerlandais	
BG	Bulgare	
CZ	Tchèque	Allemand, Polonais, Romany, Slovaque
DK	Danois	Allemand, Féroé, groenlandais
DE	Allemand	Danois, frison, bas-allemand, romany, sorabe
EE	Estonien	
IE	Anglais, Irlandais	
EL	Grec	
ES	Espagnol	Catalan, valencien, basque, galicien, occitan
FR	Français	
RH	Croate	Tchèque, hongrois, italien, slovaque, serbe
IL	Italien	Catalan, allemand, grec, français, francoprovençal, friulien, croate, ladin, occitan, slovène, albanais, sarde
CY	Grec, turc	Arabe chypriote, arménien
LV	Letton	Liv (Livonien)
LT	Lituanienne	
LU	Allemand, luxembourgeois français	
HU	Hongrois	Bulgare, allemand, grec, croate, arménien, polonais, roumain, roumain, roumain, slovaque, slovène, serbe, ukrainien
MT	Anglais, maltais	
NL	Néerlandais	Frison
À	Allemand	Tchèque, croate, hongrois, romany, slovaque, slovène

	Langue(s) d'État	Langue(s) régionale(s) et/ou minoritaire(s) ayant un statut officiel
PL	Polonais	Biélorusse, tchèque, kachoubien, allemand, hébreu, arménien, karaïm, lituanien, rom, russe, slovaque, tatar, ukrainien, yiddish
PT	Portugais	Mirandese
RO	Roumain	Bulgare, Tchèque, Allemand, Grec, Croate, Hongrois, Italien, Polonais, Romany, Russe, Slovaque, Serbe, Turc, Ukrainien
SI	Slovène	Hongrois, italien
SK	Slovaque	Bulgare, Tchèque, Allemand, Croate, Hongrois, Polonais, Romany, Rusyn, Ukrainien
FI	Finnois, suédois	Romany, Sami
SE	Suédois	Finnois, Meänkieli, Romany, Sami, Yiddish
AL	Albanais	
BA	Bosniaque, croate serbe	
CH	Allemand, Français, Italien, Romanche	Francoprovençal, Yenish
EST	Islandais	
LI	Allemand	
MOI	Monténégrin	Bosniaque, croate, albanais, serbe
MK	Macédonien	Bosniaque, Romany, Albanais, Serbe, Turc
NO N	Norvégien (deux formes: Bokmål et Nynorsk)	Finnois, Kven, Sami
RS	Serbe	Bosniaque, bulgare, tchèque, monténégrin, croate, hongrois, macédonien, rom, roumain, russe, slovaque, albanais
TR	Turc	

Figure A1 (suite): Langues d'État et langues régionales, minoritaires ou non territoriales avec statut officiel, 2021/2022

Notes explicatives

Ce chiffre regroupe les langues régionales, minoritaires et non territoriales ayant le statut officiel sous la rubrique «Langues régionales ou minoritaires avec statut officiel».

Les langues du tableau sont répertoriées par ordre alphabétique en fonction du code 639-3 de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) (voir http://www.sil.org/iso639-3/, dernièrement consulté: 27 juin 2022). Les langues qui n'ont pas de code ISO 639-3 sont spécifiées dans les notes spécifiques à chaque pays.

Pour les définitions des termes «langue non territoriale», «langue officielle», «langue régionale ou minoritaire» et «langue d'État», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr, BE nl), Bulgarie, Tchéquie, Danemark, Allemagne, Estonie, Irlande, Grèce, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Bosnie-Herzégovine, Islande, Norvège et Turquie: tous ces pays ont accordé le statut de langue officielle à leur(s) langue(s) des signes.

Belgique: différentes langues d'état ne sont utilisées que dans les zones délimitées.

Espagne: la langue d'État L'espagnol coexiste avec d'autres langues dans certaines communautés autonomes (voir les langues énumérées dans le tableau) et partage avec eux le statut de langue officielle. Les langues co-officielles sont également des langues de scolarisation. Outre les langues énumérées, l'asturien, une langue qui n'a pas de statut officiel, est protégé par la loi. Il est enseigné dans l'enseignement secondaire primaire et général dans la communauté autonome des Asturies (voir figure B9).

Hongrie: Le Boyash, un dialecte du romany, est également une langue officiellement reconnue.

Autriche: la langue régionale/minoritaire croate se réfère au Croate du Burgenland.

Pologne: outre les langues indiquées dans le tableau, le Lemko est également une langue minoritaire officiellement reconnue.

Slovaquie: outre les langues indiquées dans le tableau, le russe et le serbe ont été officiellement reconnus entre 2014 et 2015. Toutefois, ces deux langues n'ont pas encore été ajoutées dans le cadre juridique clé de l'utilisation des langues des minorités nationales (loi 184/1999) et ne figurent donc pas dans le tableau.

Finlande: Le droit finlandais ne reconnaît pas les langues officielles minoritaires, mais le romany et le sami (voir les langues énumérées) ont un statut protégé dans divers documents juridiques.

Suisse: différentes langues d'état ne sont utilisées que dans les zones délimitées. En ce qui concerne les langues régionales et minoritaires, outre les langues indiquées dans le tableau, le Frainc-Comtou est également une langue minoritaire officiellement reconnue.

La mosaïque des langues européennes ne serait pas complète sans mentionner les langues des signes. À l'heure actuelle, la plupart des pays couverts par le présent rapport reconnaissent officiellement leur(s) langue(s) des signes ([22]'). Dans les pays qui ne sont pas reconnus, il existe généralement des cadres juridiques qui établissent le droit pour les personnes ayant des troubles de l'audition ou de la parole de communiquer dans une langue des signes (par exemple, la Pologne et la Serbie).

ENVIRON UN ENFANT DE 15 ANS SUR DIX DANS L'UE NE PARLE PAS LA LANGUE DE L'ÉCOLE À LA MAISON

L'enquête PISA permet d'évaluer le pourcentage d'élèves de 15 ans qui parlent (et ne parlent pas) la langue du test PISA à la maison, ce qui est considéré comme un substitut pour parler la langue de l'école.

Au niveau de l'UE, 88,5 % des élèves de 15 ans parlent principalement la langue de l'école à la maison, tandis que 11,5 % parlent une autre langue.

La figure A2 montre les pourcentages d'élèves de 15 ans dans les pays européens (États membres de l'UE et pays tiers) qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire.

Parmi les pays où le pourcentage le plus élevé (20 % ou plus) d'élèves de 15 ans parlant à la maison une langue différente de la langue de scolarité, le Luxembourg et Malte ont la plus grande proportion d'élèves qui le font. Au Luxembourg, 82,9 % des élèves de 15 ans ne parlent pas la langue de l'école à domicile. Dans ce pays, 40,3 % des élèves indiquent qu'à la maison ils parlent principalement le luxembourgeois ([23]), une langue germanique qui est l'une des trois langues officielles du Luxembourg (voir figure A1) mais n'est pas utilisée dans la scolarité. À Malte, pays bilingue, tous les élèves ont passé le test PISA en anglais, l'une des deux langues largement utilisées dans le cadre de la scolarité. Cependant, 82,8 % des élèves parlent une langue différente à la maison. La plupart des étudiants (75,2 %) parlent maltais à la maison.

22 Voir les notes par pays relatives à la figure A1.

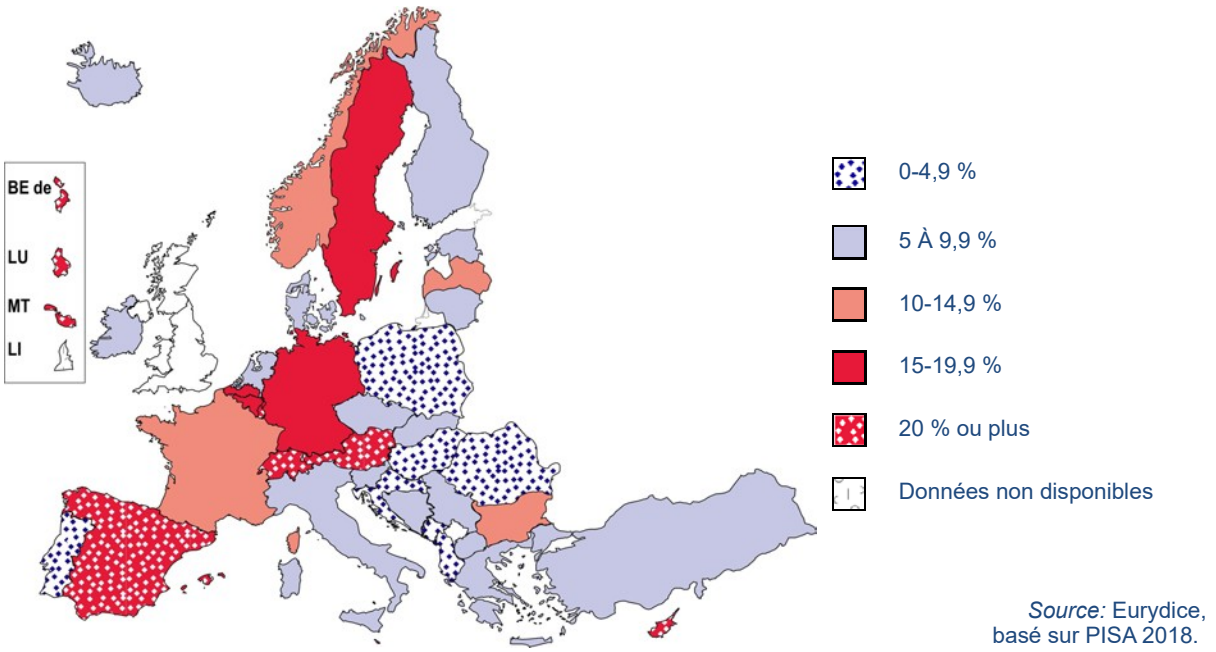
23 Le pourcentage d'étudiants parlant des langues spécifiques à la maison présentés dans le texte est basé sur les informations fournies par l'enquête PISA (pour le lien vers la base de données PISA, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie»). Ces données ne sont pas affichées dans la figure ou l'annexe 1.

La Suisse a également un pourcentage relativement élevé de jeunes de 15 ans qui parlent principalement une langue à la maison différente de la langue de scolarité (27,0 %). Dans ce pays multilingue, la plupart des élèves qui parlent allemand, français ou italien (ou leurs dialectes) parlent la même langue à la maison et à l'école. Pourtant, beaucoup d'élèves parlent à la maison une langue qui diffère de la langue de l'école.

D'autres pays (ou systèmes éducatifs) où 20 % ou plus des élèves de 15 ans parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire sont la Communauté germanophone de Belgique (24,1 %), Chypre (22,3 %), Espagne (20,6 %) et Autriche (20,5 %). Ils sont suivis par les deux autres systèmes éducatifs belges (les Communautés française et flamande), l'Allemagne et la Suède, où 17 % à 18 % des élèves parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire.

Contrairement à tous les pays ci-dessus, la Pologne a une population particulièrement homogène de 15 ans, avec seulement 1,7 % des élèves parlant une langue différente à la maison de la langue de l'école. Le pourcentage est également relativement faible — inférieur à 5 % — en Croatie, en Hongrie, au Portugal, en Roumanie, en Albanie et au Monténégro.

Dans plus de la moitié des pays ayant des données (20 pays), entre 5 % et 15 % des élèves de 15 ans parlent principalement à la maison une langue qui diffère de la langue de scolarité.



Source: Eurydice, basé sur PISA 2018.

Figure 2 Figure A2: Pourcentage d'élèves de 15 ans qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire, 2018

Notes explicatives

Les données sont calculées sur la base de la question de l'enquête PISA «Quelle langue parlez-vous à la maison la plupart du temps?» (ST022Q01TA). La catégorie d'enquête «Langue du test» (langue 1) est utilisée comme proxy pour parler la même langue à la maison qu'à l'école.

Parler un dialecte d'une certaine langue à la maison est considéré comme parlant la langue standard. Cette approche a été utilisée dans la plupart des pays participant à l'enquête PISA. L'approche n'ayant pas encore été appliquée à la Communauté germanophone de Belgique et d'Italie, les dialectes ont été recodés en conséquence.

Voir l'annexe 1 pour les données et les erreurs types (S.E.). Pour plus d'informations sur le PISA, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

En ce qui concerne l'évolution entre 2003 et 2018, le pourcentage d'élèves qui parlent principalement une langue à la maison autre que la langue de scolarité a augmenté le plus considérablement — de 14,9 points de pourcentage — en Suisse (voir annexe 1). L'augmentation a également été notable — environ 10 points de pourcentage — dans la Communauté française de Belgique, d'Allemagne et de Suède. Dans la plupart de ces pays, l'augmentation s'est principalement produite entre 2003 et 2015. En Allemagne, cependant, le pourcentage d'élèves qui parlent principalement une autre langue à la maison que la langue de scolarité a augmenté de 4,1 points de pourcentage entre 2003 et 2015 et de 6,0 points de pourcentage entre 2015 et 2018. Cela s'explique par le fait que le pays a reçu plus d'un million de demandeurs d'asile — principalement des personnes fuyant la guerre en Afghanistan, en Irak et en Syrie — en 2015 et 2016.

LES ÉLÈVES QUI NE PARLENT PAS LA LANGUE DE LA SCOLARITÉ À LA MAISON NE SE TROUVENT PAS SEULEMENT PARMI LES POPULATIONS IMMIGRÉES.

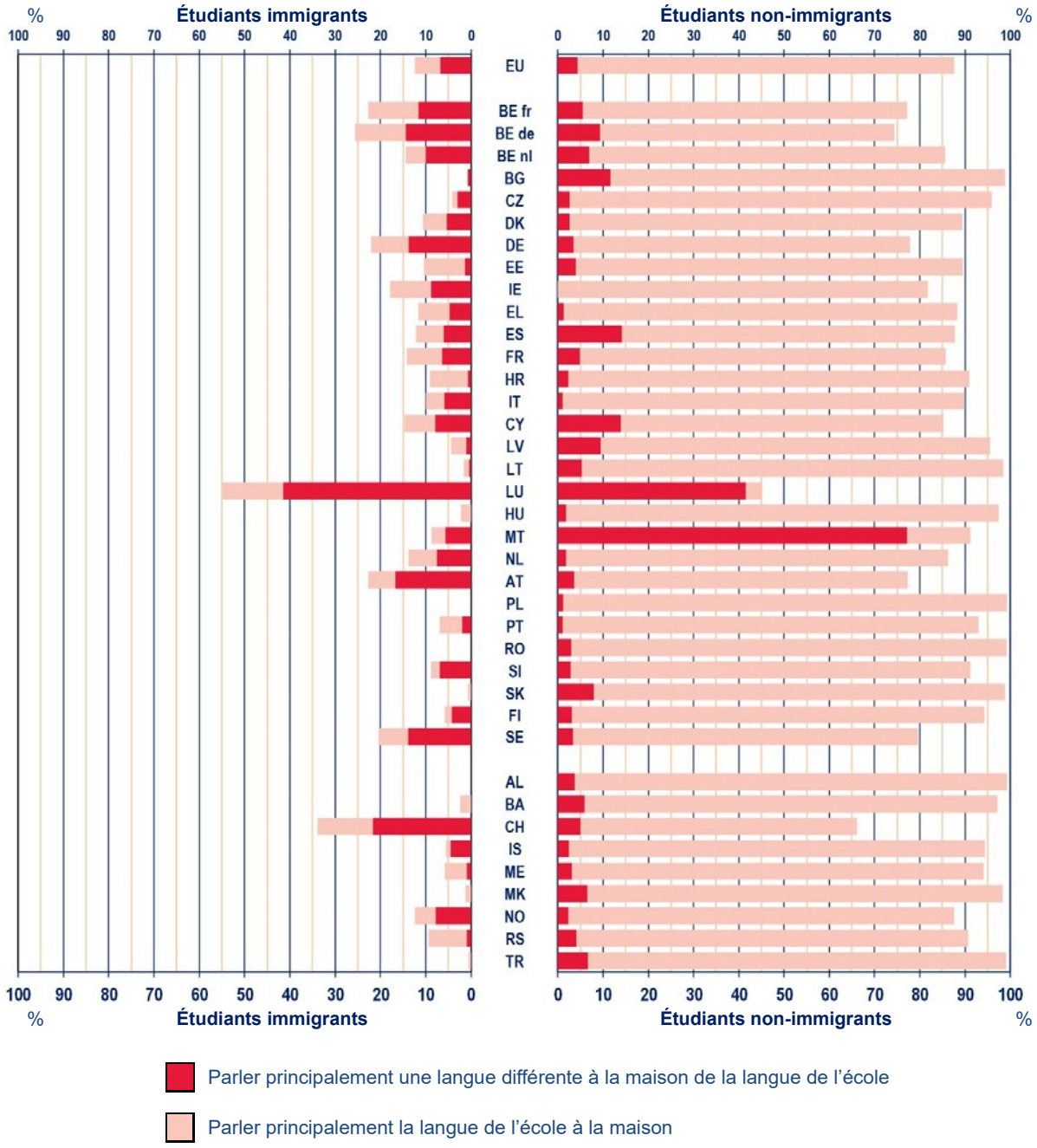
Identifier les populations qui ne parlent pas la langue de la scolarité à la maison peut aider à fournir des mesures de soutien linguistique plus appropriées. La figure A3 montre le pourcentage d'élèves parlant et non parlant la même langue à l'école et à la maison parmi les immigrants et les non-immigrants. Les populations d'immigrants et de non-immigrants sont définies en fonction du lieu de naissance des parents. Un étudiant est défini comme un «immigrant» si ses deux parents sont nés à l'étranger. Les étudiants immigrés peuvent être nés dans leur pays de résidence (immigrants de deuxième génération) ou nés à l'étranger (immigrants de première génération). Un étudiant est considéré comme un «non-immigrant» si au moins un de ses parents est né dans son pays de résidence.

Comme le montre la figure, le fait d'avoir des parents nés à l'étranger ne signifie pas inévitablement que l'élève ne parle pas la langue de l'école à la maison. Au niveau de l'UE, 5,6 % des élèves de 15 ans sont des immigrants qui parlent principalement la langue de la scolarité à domicile (données en rouge clair sur le côté gauche du chiffre). Juste un pourcentage légèrement plus élevé d'élèves de 15 ans — 6,9 % — sont des immigrants qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison (données en rouge foncé sur le côté gauche du chiffre). En d'autres termes, environ la moitié des élèves de 15 ans de l'UE dont les parents sont nés à l'étranger indiquent qu'ils parlent la langue de la scolarité à la maison.

Inversement, être un non-immigrant ne signifie pas nécessairement que l'élève parle la langue de l'école à la maison. Au niveau de l'UE, 4,4 % des jeunes de 15 ans sont des non-immigrants qui ne parlent pas la langue de la scolarité à domicile (données en rouge foncé sur le côté droit du chiffre).

Passant des données au niveau de l'UE aux données au niveau des pays, le chiffre montre que la situation dans les pays varie considérablement en ce qui concerne la proportion d'étudiants immigrés dans la population étudiante (total des deux catégories sur le côté gauche du chiffre). Dans un certain nombre de pays (ou systèmes éducatifs), 20 % ou plus des étudiants de 15 ans sont des immigrants (communautés francophones et germanophones de Belgique, d'Allemagne, du Luxembourg, d'Autriche, de Suède et de Suisse). Dans tous ces pays, au moins la moitié des élèves immigrés parlent une langue différente à la maison de la langue scolaire (comparer les données en rouge clair et rouge foncé sur le côté gauche de la figure). Dans les pays où le pourcentage d'étudiants de 15 ans issus de l'immigration est plus faible (moins de 20 %), les situations varient. Par exemple, en Estonie, en Croatie et en Serbie, où environ 10 % de la population étudiante de 15 ans sont des immigrants, presque tous les étudiants immigrés parlent la langue de la scolarité à la maison. En revanche, en Slovénie, qui compte une proportion comparable d'immigrants dans la population étudiante, la majorité des étudiants immigrés (environ 80 %) parlent une langue différente à la maison de la langue scolaire.

En ce qui concerne les étudiants non immigrés (du côté droit de la figure), le Luxembourg et Malte ont les schémas les plus extrêmes. À Malte, 77,2 % des étudiants de 15 ans sont des non-immigrants qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue du test PISA. En effet, la plupart des élèves maltais parlent maltais à la maison, alors qu’à l’école ils utilisent l’anglais et le maltais, le premier étant la langue dans laquelle ils ont passé le test PISA (pour plus de détails, voir l’analyse liée à la figure A2). Au Luxembourg, 41,5 % des jeunes de 15 ans sont des non-immigrants qui parlent principalement une autre langue à la maison que la langue de scolarité (pour plus de détails, voir l’analyse liée à la figure A2). La Bulgarie, l’Espagne et Chypre sont d’autres pays où le pourcentage d’étudiants non immigrés parlant une langue différente de la langue de scolarité (plus de 10 %) est relativement élevé.



Source: Eurydice, basé sur PISA 2018.

Figure 3 Figure A3: Pourcentages d'étudiants immigrants et non immigrants de 15 ans, selon la langue parlée à la maison, 2018

Notes explicatives

Les données sont calculées sur la base de la question de l'enquête PISA «Quelle langue parlez-vous à la maison la plupart du temps?» (ST022Q01TA). La catégorie d'enquête «Langue du test» (langue 1) est utilisée comme proxy pour parler la même langue à la maison qu'à l'école.

Parler un dialecte d'une certaine langue à la maison est considéré comme parlant la langue standard. Cette approche a été utilisée dans la plupart des pays participant à l'enquête PISA. L'approche n'ayant pas encore été appliquée à la Communauté germanophone de Belgique et d'Italie, les dialectes ont été recodés en conséquence.

La catégorie «étudiants immigrants» correspond aux étudiants dont les parents sont nés à l'étranger. Cette catégorie fusionne deux catégories distinctes d'étudiants immigrés PISA, à savoir (1) l'étudiant et les deux parents sont nés à l'étranger (c'est-à-dire les immigrants de première génération); et (2) l'étudiant est né dans le pays du test, mais les deux parents sont nés à l'étranger (c'est-à-dire les immigrants de deuxième génération).

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur le PISA, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Notes par pays

Bulgarie, Irlande, Hongrie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Albanie, Bosnie-Herzégovine, Macédoine du Nord et Turquie: au moins une catégorie d'étudiants n'est pas indiquée dans la figure parce que l'échantillon était insuffisant (moins de 30 élèves). Voir l'annexe 1 pour plus de détails sur la ou les catégories concernées.

LES PAYS EUROPÉENS DIFFÈRENT CONSIDÉRABLEMENT EN CE QUI CONCERNE LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES HÉTÉROGÈNES DE LANGUES

L'enseignement et l'apprentissage dans des contextes linguistiques hétérogènes peuvent être l'occasion pour les élèves de prendre conscience d'autres langues et cultures, et peuvent donc enrichir l'expérience scolaire. Cependant, dans le même temps, la diversité linguistique dans la population étudiante peut être un défi pour les enseignants, les étudiants et, plus généralement, les systèmes éducatifs concernés. Des mesures spécifiques peuvent être nécessaires pour aider les élèves à maîtriser la langue de l'enseignement et pour aider les enseignants à gérer des classes multilingues et, dans certains cas, multiculturelles.

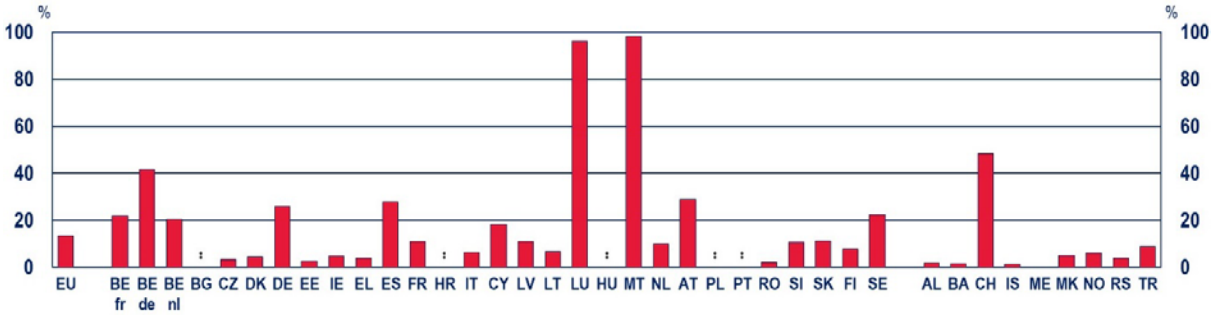
L'hétérogénéité linguistique dans les écoles, définie ici comme plus de 25 % des élèves parlant une langue différente à la maison de la langue de scolarité, varie d'un pays à l'autre (voir figure A4). Cela peut s'expliquer en partie par le contexte linguistique national: certains pays ont plusieurs langues d'État et/ou des langues régionales, minoritaires ou non territoriales (voir figure A1). Il est également étroitement lié au pourcentage d'élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de la scolarité à la maison (voir figure A3). D'autres facteurs qui peuvent influencer l'hétérogénéité linguistique dans les écoles comprennent, par exemple, la planification urbaine (avec ou sans ségrégation résidentielle) et les politiques liées au choix scolaire.

Au niveau de l'UE, 13,3 % des élèves de 15 ans fréquentent des écoles de langue hétérogène.

Le Luxembourg et Malte affichent les pourcentages les plus élevés d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles hétérogènes (96,2 % et 98,0 %, respectivement). Au Luxembourg, de nombreux élèves parlent le luxembourgeois à la maison, qui est l'une des trois langues officielles du Luxembourg (voir figure A1) mais n'est pas utilisé dans la scolarité (voir l'analyse liée à la figure A2). À Malte, la plupart des élèves parlent maltais à la maison, alors qu'à l'école ils utilisent l'anglais et le maltais, le premier étant la langue dans laquelle ils ont passé le test PISA (voir l'analyse liée à la figure A2).

Outre le Luxembourg et Malte, la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne, l'Autriche, la Suède et la Suisse enregistrent également des pourcentages relativement élevés d'élèves de 15 ans dans des écoles de langue hétérogène (plus de 20 %).

En revanche, dans un certain nombre de pays européens, moins de 5 % des élèves de 15 ans fréquentent des écoles de langue hétérogène (Tchéquie, Danemark, Estonie, Irlande, Grèce, Roumanie, Albanie, Bosnie-Herzégovine, Islande et Serbie).



Source: Eurydice, basé sur PISA 2018.

Figure 4 Figure A4: Pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles où plus de 25 % des élèves parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire, 2018

Notes explicatives

Les données sont calculées sur la base de la question de l'enquête PISA «Quelle langue parlez-vous à la maison la plupart du temps?» (ST022Q01TA). La catégorie d'enquête «Langue du test» (langue 1) est utilisée comme proxy pour parler la même langue à la maison qu'à l'école.

Parler un dialecte d'une certaine langue à la maison est considéré comme parlant la langue standard. Cette approche a été utilisée dans la plupart des pays participant à l'enquête PISA. L'approche n'ayant pas encore été appliquée à la Communauté germanophone de Belgique et d'Italie, les dialectes ont été recodés en conséquence.

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur le PISA, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Notes par pays

Croatie, Hongrie, Pologne et Portugal: L'échantillon était insuffisant (incluait moins de 30 élèves et/ou moins de cinq écoles).

Autriche et Slovénie: L'unité d'échantillonnage est un programme au sein d'une école, pas l'ensemble de l'école.

CHAPITRE B — ORGANISATION

SECTION I — STRUCTURES

Les compétences linguistiques sont essentielles pour la mobilité, la coopération et la compréhension mutuelle au sein de l'Europe. Ils jouent également un rôle majeur dans la construction de l'espace européen de l'éducation, véritable espace commun pour une éducation de qualité et un apprentissage tout au long de la vie au-delà des frontières ([24]). En 2002, les chefs d'État ou de gouvernement de l'UE réunis à Barcelone ont appelé à de nouvelles actions pour «améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment en enseignant au moins deux langues étrangères dès leur plus jeune âge» ('[25]). L'objectif consistant à ce que tous les jeunes acquièrent des compétences dans deux langues en plus de la langue de scolarité avant la fin de l'enseignement secondaire supérieur a récemment été réaffirmé dans la recommandation du Conseil de mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ([26]).

La présente section porte sur l'offre de langues étrangères aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire, comme indiqué dans les programmes d'études nationaux ou dans d'autres documents directeurs de haut niveau. Il met en lumière le nombre de langues étrangères obligatoires pour tous les étudiants et la durée pendant laquelle ils sont obligatoires. Il examine d'abord l'âge à partir duquel tous les élèves de l'enseignement secondaire préprimaire, primaire et général doivent commencer à apprendre une première et une deuxième langue étrangère (voir figure B1). Il examine le nombre d'années pendant lesquelles la première et la deuxième langues étrangères sont obligatoires pour tous les étudiants et explore les changements intervenus dans cette durée depuis 2003 (voir figures B2 et B3). Il complète le tableau de l'offre de langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire général en mettant en évidence le droit de tous les étudiants de choisir des langues étrangères dans le cadre de leurs matières facultatives dans le programme d'études (voir figure B4).

Cette section se termine par l'examen des différences entre les étudiants de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) et les étudiants de l'enseignement général en ce qui concerne l'apprentissage obligatoire des langues étrangères. Plus précisément, il examine la différence dans le nombre d'années pour lesquelles les étudiants de l'enseignement général/l'EFP doivent étudier une ou deux langues étrangères (voir figures B5 et B6).

Tous les indicateurs de cette section s'appuient sur des données recueillies par l'intermédiaire du réseau Eurydice, couvrant 39 systèmes éducatifs dans 37 pays ([27]).

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DEVIENT OBLIGATOIRE AVANT L'ÂGE DE 6 ANS DANS SIX SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La figure B1 montre l'âge de départ des première et deuxième langues étrangères enseignées comme matières obligatoires pour tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire général. Dans certains cas, le champ d'application est étendu à l'enseignement préprimaire.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, l'âge de début de la première langue étrangère enseignée en tant que matière obligatoire varie de 6 à 8 ans, ce qui correspond à la ou aux premières années de l'enseignement primaire ou obligatoire. Dans six systèmes éducatifs, la première langue étrangère est introduite avant l'âge de 6 ans: à l'âge de 3 ans dans la Communauté germanophone de Belgique, Luxembourg et Pologne, à l'âge de 4 ans en Grèce et à l'âge de 5 ans à Chypre et à Malte. Dans ces pays,

24 Pour de plus amples informations sur l'Espace européen de l'éducation, veuillez consulter le site web de la Commission(https://education.ec.europa.eu/about-eea).

25 Conclusions de la présidence — Conseil européen de Barcelone 15 et 16 mars 2002, C/02/930, p. 19.

26 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 8.

27 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

à l'exception de Malte, l'obligation d'apprendre la première langue étrangère commence dans l'enseignement préprimaire et s'applique à tous les enfants de ce niveau d'éducation ([28]).

Les écoles d'Estonie, de Suède et d'Islande ont une certaine liberté de déterminer le grade dans lequel la première langue étrangère est introduite comme matière obligatoire. Les autorités éducatives de haut niveau définissent une tranche d'âge (ou grade) pour l'introduction des langues étrangères: entre 7 et 9 ans en Estonie et en Suède, et entre 6 et 9 ans en Islande. Les écoles en Estonie (voir figure C1b) et en Islande ([29]) commencent le plus souvent l'enseignement des langues étrangères lorsque les élèves ont 9 ans. En Suède, l'apprentissage des langues étrangères commence généralement à l'âge de 7 ans.

Les derniers âges auxquels tous les étudiants doivent commencer à apprendre une langue étrangère sont âgés de 10 ans. C'est le cas dans certaines parties de la Communauté française de Belgique et dans la Communauté flamande de Belgique.

L'Irlande est le seul pays où l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école n'est pas obligatoire. En Irlande, tous les étudiants apprennent l'anglais et l'irlandais, dont aucune n'est considérée comme une langue étrangère.

Dans la plupart des systèmes éducatifs (32 sur 39), il est obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement général d'apprendre simultanément deux langues étrangères à un moment donné au cours de leur scolarité.

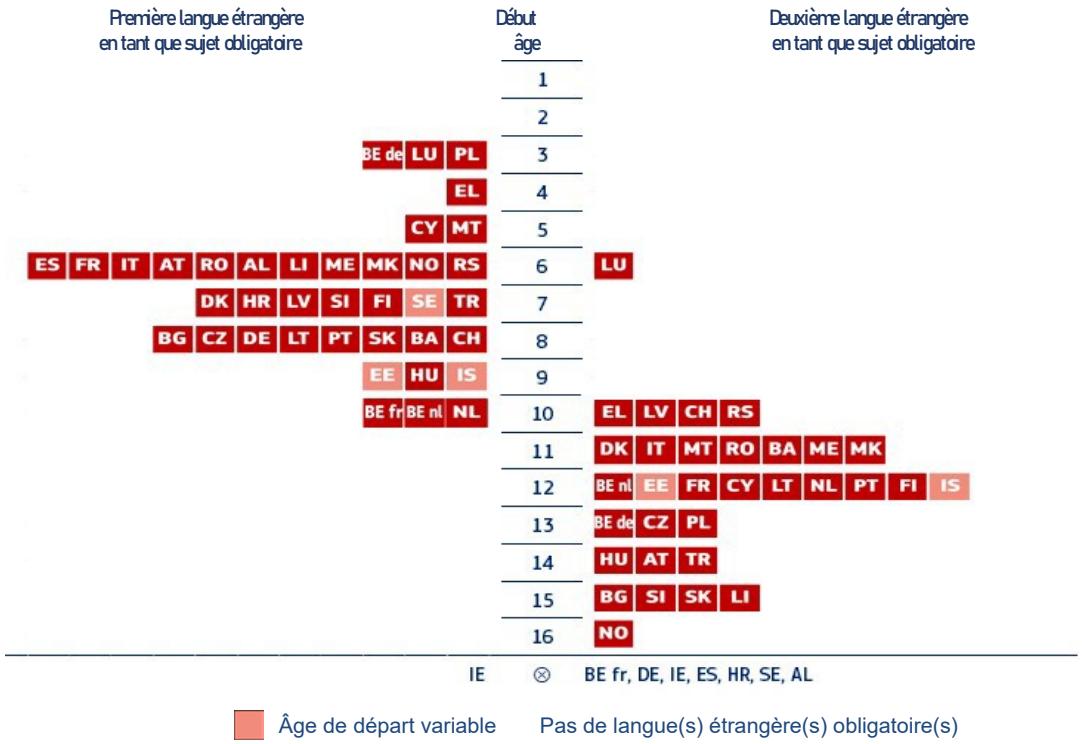
Dans la majorité des cas, l'âge de départ pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire varie de 11 à 13 ans. Cela correspond à la fin de l'enseignement primaire ou au début de l'enseignement secondaire. Les étudiants en Grèce, en Lettonie, en Suisse et en Serbie commencent à apprendre une deuxième langue étrangère plus tôt, à partir de l'âge de 10 ans, correspondant à la deuxième moitié de l'enseignement primaire. Le Luxembourg se démarque, car tous les étudiants doivent apprendre une deuxième langue étrangère à partir de l'âge de 6 ans. À l'autre extrémité de l'échelle, en Norvège, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère devient obligatoire pour tous les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, lorsqu'ils sont âgés de 16 ans. En Bulgarie, en Hongrie, en Autriche, en Slovénie, en Slovaquie, au Liechtenstein et au Turquie, deux langues étrangères ne sont également obligatoires que pour tous les étudiants de l'enseignement général du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à partir de 14 ou 15 ans.

En Estonie et en Islande, comme c'est le cas pour la première langue étrangère en tant que matière obligatoire, les autorités éducatives centrales exigent des écoles qu'elles introduisent la deuxième langue étrangère dans une fourchette d'âge définie (10 à 12 ans). En Islande, selon les statistiques nationales disponibles, les étudiants commencent généralement à apprendre une deuxième langue étrangère à l'âge de 12[30]ans.

28 Dans le présent rapport, si tous les enfants commencent à apprendre une langue étrangère dans l'enseignement préprimaire à un moment donné, l'âge de départ est considéré comme l'âge auquel soit l'enseignement préprimaire est obligatoire, soit une place dans des établissements préprimaires subventionnés par l'État est garantie pour tous les enfants. Par exemple, en Grèce et à Chypre, l'enseignement préprimaire est obligatoire à partir de 4 et 5 ans, respectivement. Pendant ce temps, dans la Communauté germanophone de Belgique, de Luxembourg et de Pologne, une place est garantie pour tous les enfants à partir de l'âge de 3 ans (ou même plus tôt dans le cas de la Communauté germanophone de Belgique). Pour plus d'informations, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice (2021b).

29 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9

30 https://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02110.px/?rxid=832f99cd-f008-441f-bbe9-d5f251db3ce9



Source: Eurydice.

Figure 5 Figure B1: Âges de départ auxquels les première et deuxième langues étrangères sont obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement secondaire préprimaire, primaire et/ou général (CITE 0-3), 2021/2022

Notes explicatives

Ce chiffre concerne principalement les langues décrites comme «étrangères» (ou «modernes») dans le programme d'études. Les langues régionales et/ou minoritaires (voir figure B9) et les langues classiques (voir figure B10) ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères.

Les âges de départ reflètent l'âge normal des étudiants au début de l'enseignement des langues étrangères (âge notionnel des étudiants); ils ne tiennent pas compte de l'entrée précoce ou tardive à l'école, de la répétition scolaire ou d'autres interruptions de scolarité.

«Langue seconde», une langue apprise par les étudiants en plus de la première, ce qui permet aux élèves d'apprendre deux langues différentes en même temps.

L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau.

Pour les définitions de «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «la langue comme matière obligatoire», «documents de direction» et «autorités d'enseignement de haut niveau», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans les communes wallonnes ayant un statut linguistique spécifique, les étudiants commencent à apprendre la première langue étrangère comme matière obligatoire à partir de 8 ans, tandis que dans les autres parties de la Communauté française de Belgique, ils commencent à partir de 10 ans. À la suite d'une réforme des programmes en cours, l'âge de départ pour l'apprentissage de la première langue étrangère sera de 8 ans pour tous les étudiants à partir de 2023/2024, tandis qu'une deuxième langue étrangère deviendra obligatoire pour tous les étudiants âgés de 13 et 14 ans à compter de 2027/2028.

Belgique (BE de): bien que les élèves ne soient pas légalement tenus d'apprendre deux langues étrangères, les élèves du secondaire général doivent commencer à apprendre l'anglais en plus de leur première langue étrangère (français) à partir de 13 ans au plus tard.

Allemagne: dans six Länder, les étudiants doivent commencer à apprendre la première langue étrangère dès l'âge de 6 ans.

Estonie, Suède et Islande: la figure montre l'âge auquel les élèves commencent le plus souvent à apprendre la première et/ou la deuxième langue étrangère.

Espagne: ce chiffre présente la situation la plus répandue dans toute l'Espagne. Dans certaines communautés autonomes, l'apprentissage de deux langues est obligatoire à partir de l'âge de 12 ans (par exemple, la Galice et le País Vasco) et de l'âge de 10 ans (par exemple, l'Andalousie et les Canaries).

Pays-Bas: il est obligatoire d'apprendre une langue étrangère pendant l'enseignement primaire. Dans la pratique, cela se produit entre 10 et 12 ans, mais les écoles peuvent organiser cette disposition à un stade plus précoce.

Bosnie-Herzégovine: ce chiffre présente la situation dans l'entité de la Republika Srpska. Dans la Fédération de Bosnie-Herzégovine et dans le district de Brčko, certains élèves commencent à apprendre leur première langue étrangère comme matière obligatoire à partir de 6 ou 7 ans et leur deuxième à partir de 10 ans.

Suisse: trois cantons ont un âge de départ différent pour la deuxième langue, c'est-à-dire 12 ans.

LES ÉTUDIANTS APPRENNENT LA PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE PENDANT UN NOMBRE CROISSANT D'ANNÉES

La figure B2 illustre le nombre d'années durant lesquelles les étudiants de l'enseignement primaire, primaire et secondaire général doivent étudier une langue étrangère. Il montre également la différence dans le nombre d'années entre 2002/2003 et 2021/2022.

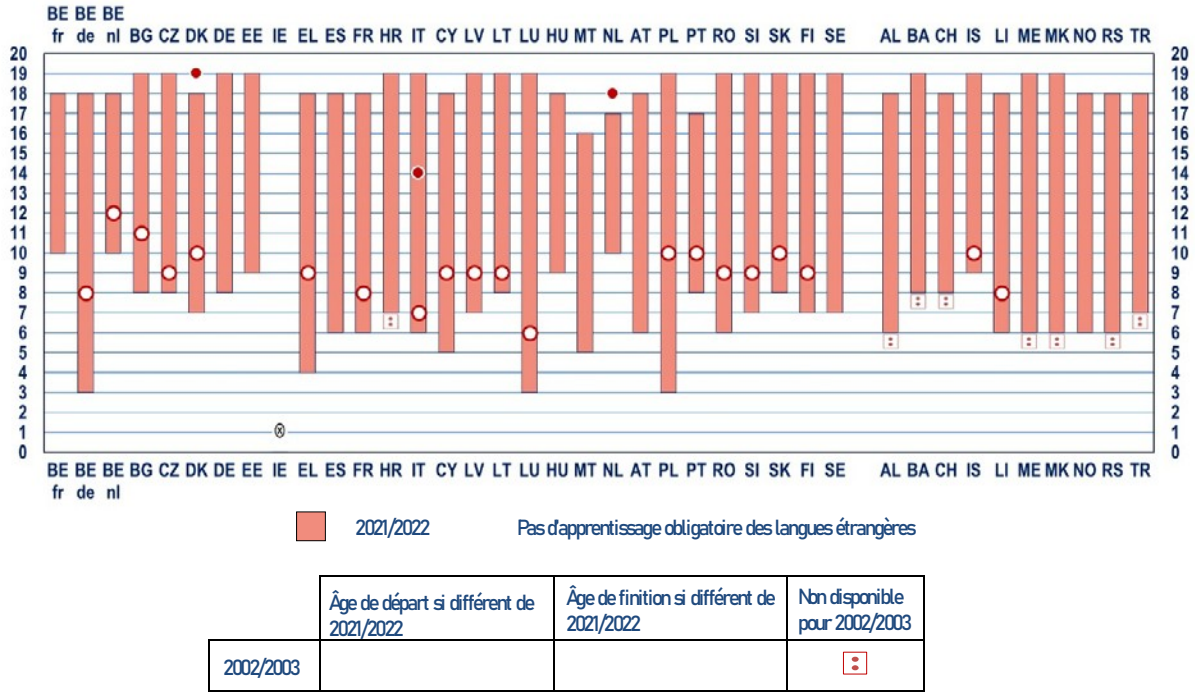
En 2021/2022, la durée de l'apprentissage d'au moins une langue étrangère en tant que matière obligatoire variait de 7 à 16 ans dans les pays européens. Le principal facteur qui détermine la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères est l'âge à partir duquel l'apprentissage des langues est obligatoire, qui varie de 3 à 10 ans. En effet, une fois l'enseignement obligatoire commencé, l'obligation pour tous les étudiants d'étudier une langue étrangère se poursuit généralement jusqu'à la dernière ou l'avant-dernière année de l'enseignement secondaire supérieur. La seule exception est à Malte, où l'obligation d'étudier une langue étrangère s'arrête à la fin de l'enseignement obligatoire.

Trois grands groupes de systèmes éducatifs peuvent être identifiés en fonction de la durée de l'apprentissage d'au moins une langue étrangère. Le plus souvent, les étudiants doivent apprendre une langue étrangère pendant 11 à 13 ans. Cela concerne les deux tiers des systèmes éducatifs. Dans ces systèmes éducatifs, les étudiants commencent à apprendre une langue étrangère entre 6 et 8 ans (sauf à Chypre et à Malte) et terminent à 18 ou 19 ans (sauf à Malte). Dans un deuxième et plus petit groupe de huit systèmes éducatifs, les étudiants étudient une langue étrangère pendant 7 à 10 ans. Ce groupe comprend tous les systèmes éducatifs dans lesquels l'apprentissage d'une langue étrangère devient obligatoire pour tous les étudiants dès l'âge de 9 ou 10 ans (les Communautés française et flamande de Belgique, d'Estonie, de Hongrie, des Pays-Bas et d'Islande), ainsi que la Suisse et le Portugal. Enfin, l'apprentissage d'une première langue étrangère dure plus de 13 ans dans seulement quatre pays: 16 ans au Luxembourg et en Pologne, 15 ans dans la Communauté germanophone de Belgique et 14 ans en Grèce. Ce sont aussi les seuls systèmes éducatifs où l'apprentissage d'une première langue étrangère commence avant l'âge de 5 ans.

Comme le montre la figure B2, au cours des deux dernières décennies, environ les deux tiers des systèmes éducatifs pour lesquels il existe des données ont augmenté la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères. Dans tous ces systèmes éducatifs, la durée a été augmentée en abaissant l'âge auquel l'apprentissage d'une première langue étrangère devient obligatoire par rapport au début du XXIe siècle. Depuis 2003, les changements les plus importants ont eu lieu dans la Communauté germanophone de Belgique, de Grèce, d'Italie, de Chypre et de Pologne, où la période d'apprentissage obligatoire des langues étrangères a été prolongée de 4 ans (à Chypre) à 7 ans (en Pologne). Dans ces pays, à l'exception de l'Italie, les étudiants doivent maintenant commencer à apprendre une langue étrangère dans l'enseignement préprimaire, alors qu'il y a 20 ans, ils n'ont commencé qu'à en apprendre une dans l'enseignement primaire. L'Italie est le seul pays où l'augmentation de la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères

résulte non seulement de l'abaissement de l'âge de départ, mais aussi de l'allongement de l'apprentissage des langues étrangères jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire général.

Depuis 2003, neuf autres systèmes d'enseignement (Bulgarie, Danemark, France, Lettonie, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie et Liechtenstein) ont augmenté la durée de l'apprentissage des langues étrangères de 2 ou 3 ans en modifiant l'âge de départ de cet apprentissage à entre 6 et 8 ans. Dans la Communauté flamande de Belgique et au Luxembourg, le nombre d'années passées à étudier la première langue étrangère en tant que matière obligatoire a également augmenté de 2 et 3 ans, respectivement, depuis 2003. Cependant, dans la Communauté flamande de Belgique, l'âge de départ actuel (10 ans) est encore plus élevé que dans la plupart des systèmes éducatifs, tandis qu'au Luxembourg, il est inférieur (3 ans).



Source: Eurydice.

Figure 6 Figure B2: Période durant laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère était obligatoire dans l'enseignement secondaire préprimaire, primaire et/ou général (CITE 0-3) en 2021/2022, et différences par rapport à 2002/2003

Notes explicatives

Ce chiffre concerne principalement les langues décrites comme «étrangères» (ou «modernes») dans le programme d'études. Les langues régionales et/ou minoritaires (voir figure B9) et les langues classiques (voir figure B10) ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères.

L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau.

Pour les définitions de «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «la langue comme matière obligatoire», les documents d'orientation et les «autorités d'enseignement de haut niveau», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans les communes wallonnes ayant un statut linguistique spécifique, l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire pendant 10 ans. Dans les autres parties de la Communauté française de Belgique, elle dure 8 ans.

À la suite d'une réforme des programmes en cours, l'âge de départ pour l'apprentissage de la première langue étrangère sera de 8 ans pour tous les étudiants à partir de 2023/2024.

Belgique (BE nl): la différence par rapport à 2002/2003 reflète la situation de la Communauté flamande, sauf à Bruxelles, où le nombre d'années d'études a diminué conformément à la réglementation en vigueur dans le reste de la Communauté.

Danemark: il y a une rupture dans la série chronologique en raison d'un changement dans la méthodologie utilisée pour déterminer l'âge auquel l'apprentissage obligatoire des langues étrangères se termine.

Estonie et Finlande: en 2002/2003, les autorités éducatives ont uniquement précisé que les élèves devaient commencer à apprendre une langue étrangère en tant que matière obligatoire entre 7 et 9 ans. C'était toujours le cas en Estonie en 2021/2022. En Finlande, depuis 2021/2022, cette flexibilité de l'âge (c'est-à-dire l'âge de départ entre 7 et 9 ans) a été remplacée par un âge de départ fixe (7 ans).

Irlande: L'enseignement des langues étrangères n'est pas obligatoire. Les langues officielles, l'anglais et l'irlandais, sont enseignées à tous les étudiants.

Espagne: ce chiffre présente la situation la plus répandue dans toute l'Espagne. Depuis 2006, les communautés autonomes ont pu décider de rendre obligatoire l'apprentissage d'une langue étrangère pour les enfants qui suivent l'enseignement préprimaire.

Cela a augmenté la durée de l'apprentissage des langues étrangères dans certains d'entre eux.

Pays-Bas: il est obligatoire pour les étudiants d'apprendre une langue étrangère pendant l'enseignement primaire. Dans la pratique, cela se produit entre 10 et 12 ans, mais les écoles peuvent organiser cette disposition à un stade plus précoce.

Suède: en 2002/2003, les autorités éducatives ont seulement précisé que les étudiants devaient commencer à apprendre une langue étrangère en tant que matière obligatoire entre 7 et 10 ans, et en 2021/2022 entre 7 et 9 ans.

Enfin, au cours des deux dernières décennies, la durée pour laquelle l'apprentissage de la première langue étrangère est obligatoire a également été prolongée d'un an en Tchéquie, en Lituanie et en Islande.

Au total, 10 systèmes éducatifs n'ont pas augmenté la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères depuis 2003. Cependant, dans la majorité d'entre eux, il existe des circonstances particulières liées à l'âge auquel l'apprentissage d'une langue étrangère devient obligatoire pour tous les étudiants. En 2003, en Espagne, à Malte, en Autriche et en Norvège, les étudiants étaient déjà obligés d'apprendre une langue à un âge précoce (à l'âge de 5 ou 6 ans). En Estonie, aux Pays-Bas et en Suède, les écoles ont bénéficié d'une certaine souplesse pour déterminer l'année où les élèves devaient commencer à apprendre une langue étrangère.

L'abaissement de l'âge auquel les étudiants commencent à apprendre des langues étrangères était un élément essentiel de la recommandation sur l'enseignement des langues étrangères, émise par les chefs d'État ou de gouvernement de l'UE réunis à Barcelone en 2002 ([31]) et réitérée dans la recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ([32]). Comme nous l'avons vu plus haut, tous les systèmes éducatifs qui ont prolongé la durée de l'apprentissage de la première langue étrangère depuis 2 003 l'ont fait en abaissant l'âge de départ. Dans la majorité des cas, ces changements ont eu lieu entre 2003 et 2011 ([33]).

DURÉE POUR LAQUELLE L'APPRENTISSAGE DE LA DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE EST OBLIGATOIREMENT AUGMENTÉ DANS UN PETIT NOMBRE DE PAYS AU FIL DU TEMPS

La figure B3 illustre le nombre d'années pendant lesquelles les étudiants de l'enseignement primaire et secondaire général doivent étudier simultanément deux langues étrangères. Il montre également la différence dans le nombre d'années depuis 2003.

31 Conclusions de la présidence — Conseil européen de Barcelone les 15 et 16 mars 2002, C/02/930.

32 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019.

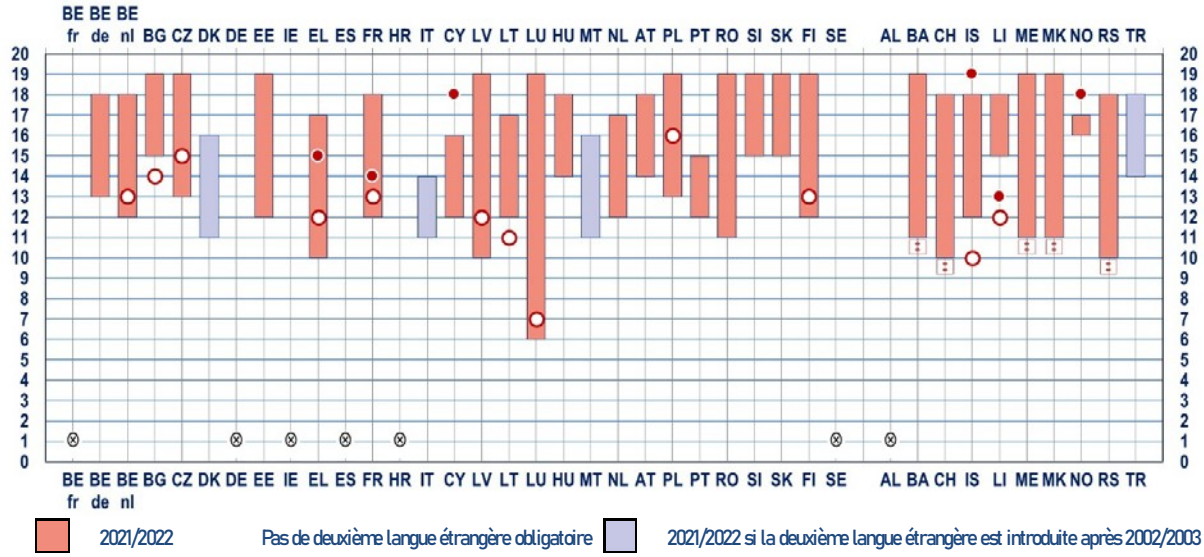
33 Pour les informations par pays pour 2010/2011, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice (2017), p. 32 à 33.

En 2021/2022, dans la plupart des systèmes éducatifs, tous les élèves de l'enseignement général ont appris simultanément deux langues étrangères à un moment donné au cours de leur scolarité (voir figure B1). Comme le montre la figure B3, la situation la plus courante est l'obligation d'apprendre deux langues étrangères pendant 5 à 9 ans. Les étudiants étudient deux langues étrangères pendant moins de 5 ans dans 11 systèmes éducatifs. Il s'agit notamment de Chypre, ainsi que des systèmes d'enseignement où cet apprentissage obligatoire n'a lieu qu'au niveau secondaire inférieur (Italie et Portugal) ou seulement au niveau secondaire supérieur (Bulgarie, Hongrie, Autriche, Slovénie, Slovaquie, Liechtenstein, Norvège et Turquie). À l'autre extrémité de l'échelle, les étudiants luxembourgeois doivent étudier deux langues étrangères pendant 13 ans, tout au long de l'enseignement primaire et secondaire.

Depuis 2002/2003, dans la majorité des systèmes éducatifs, la durée pour laquelle l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire n'a pas augmenté. En effet, au cours de cette période, environ un tiers des systèmes éducatifs pour lesquels il existe des données ont introduit des réformes visant à renforcer l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire. Ces réformes peuvent être classées en deux catégories. Premièrement, dans trois systèmes éducatifs (Danemark, Italie et Turquie), l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est devenu obligatoire pour tous. Deuxièmement, dans neuf systèmes éducatifs, la période pendant laquelle l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire simultanément a été allongée. Les augmentations les plus importantes ont eu lieu en France (de 5 ans) et en Grèce (de 4 ans). En fonction du système éducatif, la durée a été augmentée en abaissant l'âge de départ (Communauté flamande de Belgique, Tchéquie, Lettonie, Luxembourg, Pologne et Finlande), en reportant l'âge d'achèvement (Liechtenstein) ou les deux (Grèce et France).

En revanche, entre 2002/2003 et 2021/2022, la Bulgarie, Chypre, la Lituanie et l'Islande ont introduit des réformes qui ont réduit le nombre d'années pendant lesquelles tous les étudiants doivent étudier deux langues étrangères en même temps. Par exemple, à Chypre, depuis 2015/2016, la deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire pour tous les étudiants des deuxième et troisième années de l'enseignement secondaire supérieur général. En Islande, depuis 2015/2016, les étudiants n'ont pas l'obligation d'étudier une deuxième langue étrangère pendant une année scolaire à partir de l'âge de 18 ans. En outre, l'âge de départ pour l'apprentissage d'une deuxième langue a été modifié en 2014/2015, passant de 10 ans à une tranche d'âge de 10 à 12 ans.

Dans huit systèmes d'enseignement (la Communauté germanophone de Belgique, d'Estonie, des Pays-Bas, d'Autriche, du Portugal, de Roumanie, de Slovénie et de Slovaquie), le nombre d'années au cours desquelles les étudiants apprennent simultanément deux langues étrangères est resté le même entre 2002/2003 et 2021/2022. Dans deux d'entre eux, cependant, les circonstances particulières des changements concernant l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère méritent d'être mentionnées. En Slovénie, en 2011, une réforme rendant la deuxième langue obligatoire à partir de l'âge de 12 ans a été introduite, mais elle a été suspendue en novembre de la même année et n'a jamais été davantage mise en œuvre depuis. En 2021, l'obligation d'apprendre deux langues étrangères ne s'appliquait qu'aux étudiants âgés de 15 ans et plus. En Slovaquie, en 2008/2009, l'étude de deux langues étrangères est devenue obligatoire dans l'enseignement secondaire inférieur. Toutefois, en septembre 2015, les autorités de haut niveau de l'enseignement ont supprimé l'obligation pour tous les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire d'apprendre simultanément deux langues étrangères jusqu'à l'âge de 15 ans. Dans le même temps, ils ont accordé l'autonomie scolaire individuelle pour décider de la question.



	Âge de départ si différent de 2021/2022	Âge de finition si différent de 2021/2022	Non disponible pour 2002/2003
2002/2003			:

Source: Eurydice.

Figure 7 Figure B3: Période durant laquelle l'apprentissage de deux langues étrangères était obligatoire dans l'enseignement primaire et/ou secondaire général (CITE 1-3) en 2021/2022, et différences par rapport à 2002/2003

Notes explicatives

Ce chiffre concerne principalement les langues décrites comme «étrangères» (ou «modernes») dans le programme d'études. Les langues régionales et/ou minoritaires (voir figure B9) et les langues classiques (voir figure B10) ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères.

«Langue seconde»: une langue apprise en plus de la première, ce qui permet aux élèves d'apprendre deux langues différentes en même temps.

L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités de haut niveau.

Pour les définitions de «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «la langue comme matière obligatoire», les documents d'orientation et les «autorités d'enseignement de haut niveau», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): à la suite d'une réforme des programmes en cours, une deuxième langue étrangère deviendra obligatoire pour tous les étudiants âgés de 13 et 14 ans à compter de 2027/2028.

Espagne: ce chiffre présente la situation la plus répandue dans toute l'Espagne. Une deuxième langue étrangère est obligatoire pour tous les étudiants de certaines communautés autonomes (par exemple, Andalousie et Canaries à partir de 10 ans, País Vasco et Galice à partir de 12 ans).

Estonie (en 2002/2003 et 2021/2022) et Islande (en 2021/2022): les autorités éducatives de haut niveau ont uniquement précisé que les élèves devaient commencer à apprendre la deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire entre 10 et 12 ans.

Hongrie: il y a une rupture dans les séries chronologiques en raison d'un changement de méthodologie (changement dans la catégorisation de la CITE des programmes d'enseignement secondaire).

Pays-Bas: la durée de l'apprentissage de deux langues varie selon le parcours suivi par les élèves.

Norvège: il y a une rupture dans la série chronologique en raison d'un changement dans la méthodologie (changement dans la façon dont l'enseignement de la deuxième langue étrangère en tant que sujet obligatoire pour tous est signalé).

DANS UN TIERS DES PAYS EUROPÉENS, TOUS LES ÉTUDIANTS ONT LE DROIT DE CHOISIR DES LANGUES ÉTRANGÈRES COMME MATIÈRES FACULTATIVES.

En plus des langues du programme qui sont obligatoires pour tous, les étudiants peuvent avoir le droit d'apprendre les langues étrangères en tant que matières facultatives. Ce droit augmente la possibilité pour les étudiants d'apprendre plus de langues que la disposition obligatoire et, dans certains cas, d'étudier deux langues étrangères si une seule est obligatoire.

La figure B4 met l'accent sur l'apprentissage des langues étrangères en tant que droit pour tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire général. Il n'affiche que les pays qui disposent d'une telle disposition. Il comprend également des informations sur le nombre de langues étrangères qui sont des matières obligatoires pour tous (voir la figure B1), qui fournit un tableau plus complet de l'offre de langues étrangères. Cet indicateur contribue à la discussion relative à la recommandation du Conseil adressée aux États membres de l'UE concernant l'apprentissage de deux langues en plus de la langue de scolarisation (voir l'introduction de la présente section).

Comme le montre la figure, dans 13 pays, les écoles doivent inclure les langues étrangères dans l'ensemble des matières facultatives qu'elles doivent proposer à tous les élèves de l'enseignement primaire et/ou secondaire général.

Le droit de tous les étudiants de choisir des langues étrangères dans le cadre de leurs matières facultatives ne s'applique qu'au niveau secondaire, sauf en Croatie, en Slovénie et en Suède, où il concerne les étudiants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général. Dans l'enseignement primaire en Croatie et en Suède, tous les élèves de 10 et 12 ans, respectivement, peuvent choisir d'apprendre une langue étrangère facultative. En Slovénie, tous les étudiants de 6 ans peuvent choisir de commencer à étudier une langue étrangère un an avant que l'apprentissage des langues étrangères ne devienne obligatoire pour tous. Cette opportunité est à nouveau offerte à tous les étudiants dès l'âge de 9 ans.

La durée pour laquelle les langues étrangères sont proposées en option à tous les étudiants varie de 7 ans en Suède à 1 an en France. En France, cela concerne tous les élèves âgés de 15 ans dans l'enseignement secondaire supérieur général (lycée général et technologique) et continue pour certains d'entre eux à partir de 16 ans.

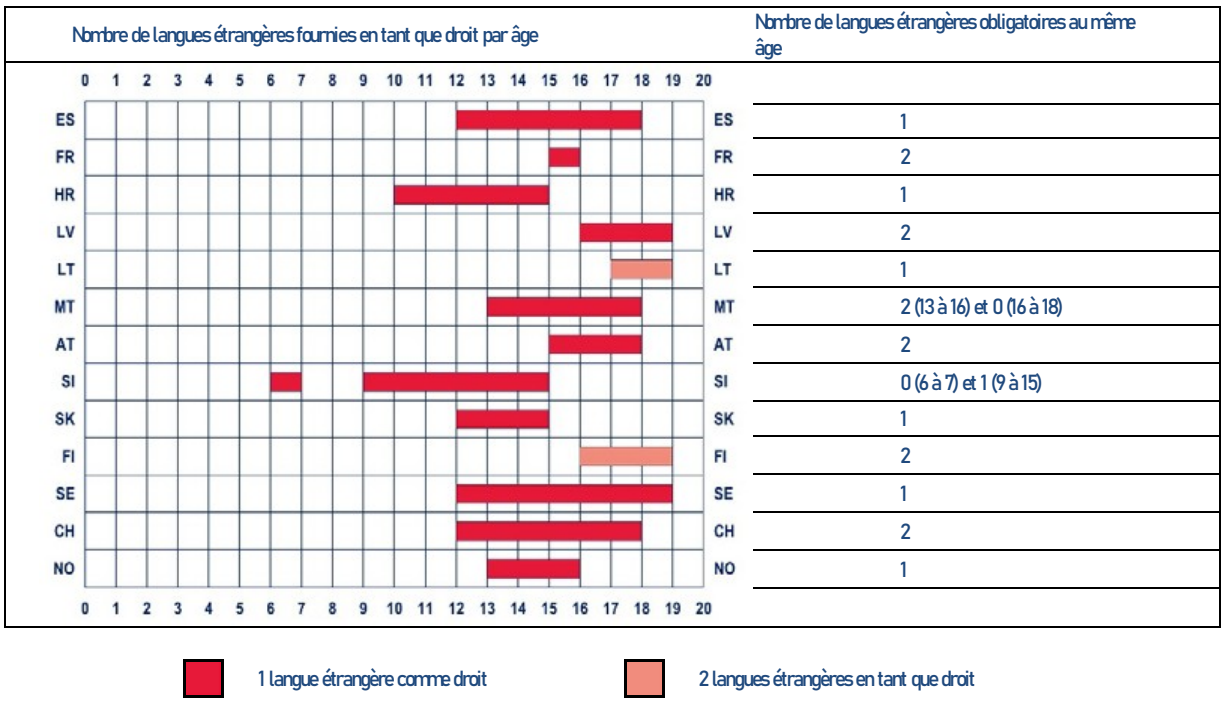


Figure 8 Figure B4: Langues étrangères prévues en tant que matières obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement primaire et/ou secondaire général (CITE 1–3), 2021/2022

Aucune langue étrangère n'est prévue pour tous: BE, BG, CZ, DK, DE, EE, IE, EL, IT, CY, LU, HU, NL, PL, PT, RO, AL, BA, IS, LI, ME, MK, RS, TR.

Notes explicatives

Ce chiffre concerne principalement les langues décrites comme «étrangères» (ou «modernes») dans le programme d'études. Les langues régionales et/ou minoritaires (voir figure B12) et les langues classiques (voir figure B13) ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères.

L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau.

Pour les définitions de «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «la langue comme droit», «documents de direction» et «autorités de haut niveau», voir le glossaire.

Dans sept pays, l'octroi d'un droit aux langues étrangères donne à tous les étudiants de l'enseignement primaire et/ou secondaire général la possibilité d'étudier simultanément deux langues étrangères, bien qu'une seule d'entre elles soit obligatoire (voir figure B1). En effet, en Espagne, en Croatie et en Suède, où une seule langue étrangère est obligatoire pour tous les élèves pendant leur scolarité, une langue supplémentaire leur est offerte en tant que droit à un moment donné dans l'enseignement secondaire primaire et/ou général. Dans les quatre autres pays, la fourniture de langues étrangères en tant que droit a lieu soit avant les années scolaires au cours desquelles deux langues étrangères sont obligatoires pour tous (Slovénie, Slovaquie et Norvège) ou après (Lituanie).

Dans six pays (France, Lettonie, Malte, Autriche, Finlande et Suisse), l'offre de langues étrangères en tant que droit donne à tous les étudiants la possibilité d'étudier plus de deux langues étrangères à un moment donné de leur formation générale. Dans ces pays, les étudiants ont le droit de choisir les langues étrangères comme matières facultatives pendant une période d'enseignement secondaire général (secondaire inférieur et/ou supérieur) alors qu'il est déjà obligatoire pour eux d'étudier deux langues étrangères. Dans la plupart

des cas, les étudiants peuvent prendre une langue étrangère comme matière facultative. En Finlande, cependant, toutes les écoles doivent fournir deux langues étrangères en tant que matières facultatives en plus de celles que tous les élèves apprennent comme matières obligatoires.

Deux pays ont récemment introduit des réformes concernant les langues étrangères prévues comme un droit. En Grèce, depuis 2020/2021, la matière «langues étrangères» n'est plus offerte en tant que droit à tous les étudiants de troisième année de l'enseignement secondaire supérieur général, parallèlement à l'apprentissage obligatoire des langues étrangères. Cette réforme est liée à une augmentation du nombre d'années au cours desquelles tous les étudiants doivent étudier deux langues étrangères (voir figure B3), introduite en 2020/2021. En Lettonie, depuis l'introduction du nouveau programme d'enseignement secondaire supérieur en 2020, toutes les écoles ont dû offrir une troisième langue étrangère en tant que droit au cours des trois années de ce niveau d'enseignement.

Dans de nombreux pays, l'offre de langues étrangères ne se limite pas aux langues étrangères en tant que matières obligatoires ou matières facultatives que toutes les écoles doivent offrir. En effet, dans un grand nombre de pays, les écoles jouissent d'une certaine autonomie leur permettant d'offrir l'enseignement de langues étrangères supplémentaires. Cet enseignement peut faire partie d'options spécifiques choisies par les écoles individuelles. Toutefois, les programmes scolaires conçus au niveau scolaire et les initiatives lancées localement ne sont pas mentionnés dans cette section, qui se concentre sur la réglementation de haut niveau définissant la disposition minimale en langues étrangères pour tous les élèves. Le chapitre C contient des données complémentaires, car il fournit des informations sur les taux de participation à l'apprentissage des langues des élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

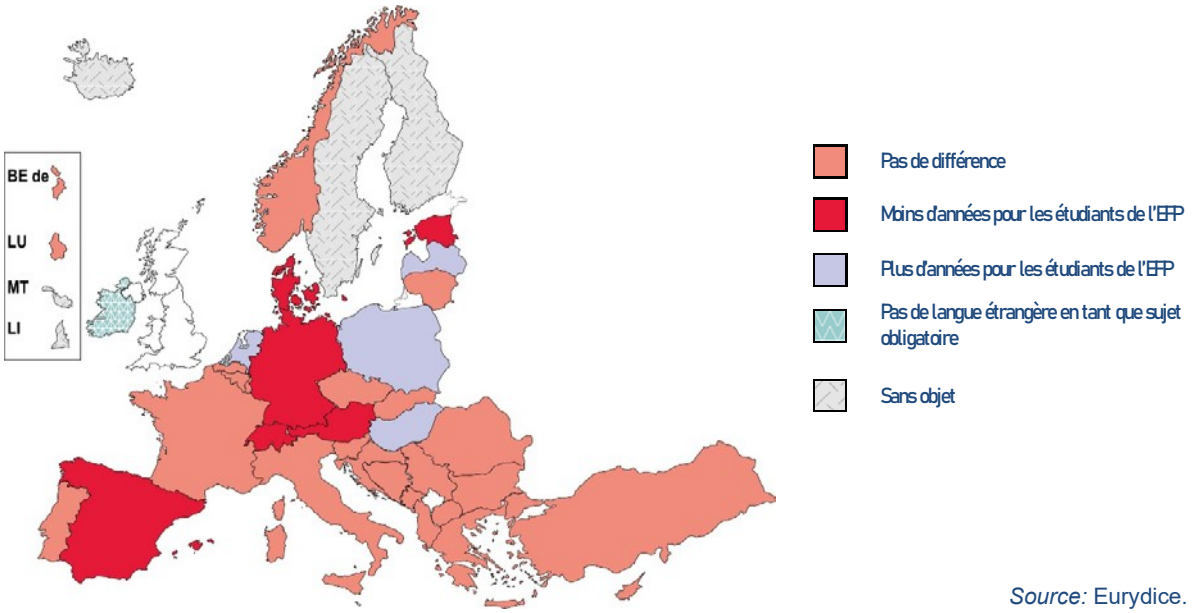
DANS LA PLUPART DES PAYS, LES ÉTUDIANTS VETS AURONT APPRIS UNE LANGUE ÉTRANGÈRE PENDANT LE MÊME NOMBRE D'ANNÉES QUE LEURS PAIRS DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL.

Les quatre indicateurs précédents sont axés sur l'offre de langues étrangères dans l'enseignement général. La figure B5 compare l'offre de la première langue étrangère en tant que matière obligatoire dans l'enseignement général et l'EFP. Plus précisément, il examine le nombre d'années d'études dans l'enseignement secondaire professionnel et général qui passent l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que matière obligatoire ([34]). À des fins de comparabilité, seuls les parcours d'EFP donnant accès à l'enseignement supérieur sont considérés ici.

Dans la grande majorité des pays européens (21 sur 31), tous les étudiants de l'enseignement secondaire professionnel et général sont tenus d'apprendre une langue étrangère pendant le même nombre d'années à la fin de leurs études. Toutefois, dans quelques cas (six pays), au moins certains étudiants de l'EFP auront appris une langue étrangère pendant un nombre inférieur d'années à la fin de l'enseignement secondaire. Au Danemark, en Allemagne, en Espagne et en Suisse, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire pour tous les étudiants de l'EFP; cela dépend du programme d'éducation et de formation qu'ils suivent. Par conséquent, l'obligation pour chaque étudiant d'apprendre une langue étrangère ne s'applique qu'aux étudiants avant de commencer leur programme d'EFP, c'est-à-dire avant qu'ils aient 15 ou 16 ans selon le pays. En Estonie, l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire pour tous les étudiants pendant la première année d'études d'EFP, alors que dans l'enseignement général, il est obligatoire jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire. Enfin, en Autriche, la durée plus courte du programme d'EFP (1 an de moins) dans l'enseignement secondaire supérieur est à l'origine de la différence.

Inversement, en Lettonie, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Pologne, les programmes d'EFP sont plus longs, de sorte que les étudiants de l'EFP étudient une langue pendant un an de plus que leurs homologues de l'enseignement général.

34 Le nombre d'années considérées pour les étudiants de l'EFP correspond à toute la période pendant laquelle tous les étudiants de l'EFP doivent étudier (au moins) une langue étrangère, y compris pendant leur fréquentation de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire inférieur.



Source: Eurydice.

Figure 9 Figure B5: Différence entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'EFP dans le nombre d'années passées à apprendre une langue étrangère comme matière obligatoire, 2021/2022

Notes explicatives

Compte tenu de la complexité de l'EFP et du nombre élevé de parcours dans certains pays, seuls les programmes d'accès direct à l'enseignement supérieur (c'est-à-dire la CITE-P 354) sont pris en compte dans cet indicateur. En outre, dans ce champ défini, les informations sont basées sur les programmes les plus représentatifs, à l'exclusion de ceux dispensés dans des institutions dédiées à des domaines très spécifiques (par exemple, les beaux-arts et les arts de la scène). Les programmes d'éducation des adultes, les programmes éducatifs ayant des besoins spéciaux ou les parcours avec un très faible nombre d'étudiants sont également exclus. Dans ce cadre, lorsque les programmes professionnels sont d'une durée différente, le plus court est considéré comme indiquant l'âge de fin de vie. Pour plus de détails sur la classification CITE, veuillez consulter la CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012).

Ce chiffre concerne principalement les langues décrites comme «étrangères» (ou «modernes») dans le programme d'études. Les langues régionales et/ou minoritaires (figure B9) et les langues classiques (figure B10) ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères.

Pour plus d'informations sur l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que matière obligatoire dans l'enseignement général, veuillez consulter les figures B1 et B2.

Aucune langue étrangère en tant que sujet obligatoire: aucune obligation pour tous les étudiants d'apprendre une langue étrangère.

L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau.

Pour les définitions de «curriculum», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», «la langue comme matière obligatoire», «documents de direction» et «autorités d'enseignement de haut niveau», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Croatie et Pays-Bas: il existe des différences dans la durée des programmes professionnels et le chiffre représente le plus court.

Malte, la Suède et l'Islande: il n'y a pas de parcours d'EFP dans le champ d'application de l'indicateur.

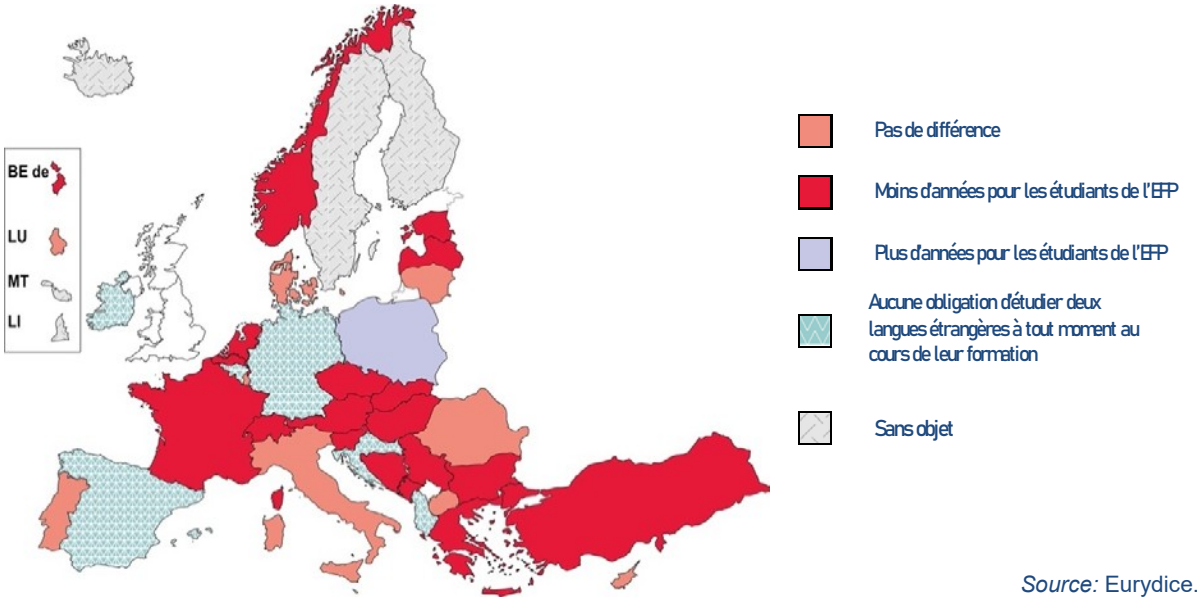
Finlande: à la suite d'une réforme introduite en 2018, la durée de l'enseignement des langues étrangères n'est pas réglementée de manière centralisée pour les étudiants de l'EFP. Il varie en fonction des exigences de la qualification concernée, de l'apprentissage préalable de l'étudiant et du plan de développement des compétences personnelles de l'étudiant. Deux langues étrangères figurent parmi les exigences de compétence pour toutes les qualifications.

Liechtenstein: la partie scolaire des programmes d'EFP est assurée en Suisse.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LES ÉTUDIANTS VETS AURONT PASSÉ MOINS D'ANNÉES À APPRENDRE DEUX LANGUES QUE LEURS PAIRS DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL.

Alors que, dans la majorité des pays, tous les étudiants de l'EFP apprennent une langue étrangère pendant le même nombre d'années que leurs pairs dans l'enseignement général (voir figure B5), la même comparaison pour la deuxième langue révèle des différences plus importantes entre les étudiants de l'EFP et les étudiants de l'enseignement général (figure B6). La figure B6 est basée sur les exigences les plus faibles en termes d'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères pour tous les étudiants dans les nombreux parcours individuels de l'EFP et de l'enseignement général ([35]). Les taux de participation des étudiants à l'apprentissage des langues étrangères dans les deux programmes éducatifs sont disponibles au chapitre C (voir figure C5).

Dans 19 systèmes éducatifs, il existe une différence dans le temps consacré à l'apprentissage de deux langues étrangères entre les deux types de programmes éducatifs au détriment des étudiants de l'EFP. Dans la plupart des cas, c'est 3 ou 4 ans. Cependant, la différence est de 2 ans en Bulgarie et en Grèce et d'un an aux Pays-Bas et en Norvège.



Source: Eurydice.

Figure 10 Figure B6: Différence entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'EFP en ce qui concerne le nombre d'années passées à apprendre simultanément deux langues étrangères en tant que matières obligatoires, 2021/2022

Notes explicatives

Voir les notes explicatives pour la figure B5.

Pour plus d'informations sur l'apprentissage de deux langues étrangères en tant que matières obligatoires dans l'enseignement général, veuillez consulter les figures B1 et B3.

Notes par pays

Malte, la Suède et l'Islande: il n'y a pas de parcours d'EFP dans le champ d'application de cet indicateur.

Finlande: à la suite d'une réforme introduite en 2018, la durée de l'enseignement des langues étrangères n'est pas réglementée de manière centralisée pour les étudiants de l'EFP. Il varie en fonction des exigences de la qualification

35 À des fins de comparabilité, seuls les parcours d'EFP donnant accès à l'enseignement supérieur sont considérés ici. Le nombre d'années prévues pour les étudiants de l'EFP correspond à toute la période pendant laquelle tous les étudiants de l'EFP doivent étudier (au moins) deux langues étrangères, y compris pendant leur fréquentation de l'enseignement primaire et secondaire inférieur.

concernée, de l'apprentissage préalable de l'étudiant et du plan de développement des compétences personnelles de l'étudiant. Deux langues étrangères figurent parmi les exigences de compétence pour toutes les qualifications.

Liechtenstein: la partie scolaire des programmes d'EFP est assurée en Suisse.

Dans la plupart des systèmes d'enseignement où les exigences en matière d'EFP sont moins élevées (communautés germanophones et flamandes de Belgique), Tchéquie, Estonie, Grèce, France, Lettonie, Pays-Bas, Bosnie-Herzégovine, Suisse, Monténégro et Serbie), les élèves de l'EFP commencent à apprendre une deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire avant l'enseignement secondaire supérieur, alors que l'enseignement de base est encore courant pour tous. Dans l'enseignement secondaire supérieur, cet apprentissage n'est plus obligatoire pour tous les étudiants des programmes d'EFP (bien que certains puissent continuer à apprendre deux langues étrangères), alors qu'il reste obligatoire pour les étudiants de l'enseignement général. En Hongrie, en Autriche, en Slovénie, en Slovaquie, en Norvège et à Turquie, la deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire concerne uniquement tous les étudiants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire supérieur. Enfin, en Bulgarie, tous les étudiants de l'EFP étudient deux langues étrangères obligatoires pendant deux ans, tandis que pour leurs homologues de l'enseignement général, ils sont obligatoires pendant 4 ans, jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur.

Dans huit pays (Danemark, Italie, Chypre, Lituanie, Luxembourg, Portugal, Roumanie et Macédoine du Nord), il n'y a pas de différence entre les deux types de programmes éducatifs. En d'autres termes, cela signifie qu'à la fin de l'enseignement secondaire, l'EFP et l'enseignement général auront appris deux langues simultanément pendant le même nombre d'années.

Enfin, dans la Communauté française de Belgique, d'Allemagne, d'Irlande, d'Espagne, de Croatie et d'Albanie, tous les étudiants ne sont pas tenus d'étudier deux langues dans l'enseignement de base ou dans l'enseignement secondaire supérieur.

En Pologne, la durée plus longue des programmes d'EFP explique l'année supplémentaire consacrée à l'apprentissage des langues par les étudiants de l'EFP.

SECTION II — DIVERSITÉ DES LANGUES OFFERTES

La section précédente s'est concentrée sur le nombre de langues étrangères obligatoires pour tous les étudiants et la période pendant laquelle les étudiants doivent apprendre les langues étrangères. Cette section se concentre sur les langues spécifiques enseignées dans les écoles en Europe.

La section commence par examiner les langues qui sont obligatoires pour tous les élèves pendant au moins une année scolaire (voir figure B7). Il continue ensuite en discutant des langues étrangères que toutes les écoles doivent fournir et celles parmi lesquelles les écoles peuvent choisir lors de la création de leur programme d'études en langues étrangères (voir figure B8). La section examine ensuite les langues que les programmes d'études envisagent parfois d'alternatives aux langues étrangères, à savoir les langues régionales et minoritaires, et les langues classiques (voir les figures B9 et B10). Un autre domaine d'enquête est l'enseignement de la langue à la maison (c'est-à-dire les langues parlées par les élèves à la maison) aux étudiants issus de l'immigration (voir la figure B11). Enfin, l'image des langues spécifiques enseignées dans les écoles est complétée par un aperçu des langues utilisées pour fournir un contenu et un apprentissage intégré des langues (CLIL), c'est-à-dire la fourniture d'un apprentissage dans lequel une langue différente de la langue de scolarité est utilisée pour enseigner diverses matières (voir figure B12).

Tous les indicateurs de cette section sont basés sur les données collectées via le réseau Eurydice. Ils couvrent donc 39 systèmes éducatifs dans 37 pays ([36]).

UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OBLIGATOIRE POUR TOUS EST SPÉCIFIÉE DANS PLUS DE LA MOITIÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS: C'EST LE PLUS SOUVENT L'ANGLAIS

L'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dans presque tous les pays européens (voir chapitre B, section I). La figure B7 examine si les autorités éducatives de haut niveau définissent une langue étrangère spécifique (ou une langue étrangère spécifique) que tous les étudiants doivent étudier pendant au moins une année scolaire. L'accent est mis sur les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inférieur.

Comme le montre la figure, dans plus de la moitié des systèmes éducatifs interrogés (22 sur 39 systèmes éducatifs), tous les étudiants doivent étudier une langue étrangère spécifique (ou une langue étrangère spécifique). Dans les autres systèmes, les élèves ou les écoles peuvent choisir la langue ou les langues étudiées. Les autorités éducatives de haut niveau orientent souvent ce choix en définissant plusieurs langues parmi lesquelles les écoles et/ou les élèves doivent choisir (voir figure B8).

Dans la plupart des systèmes éducatifs dotés de langues obligatoires spécifiques, les documents officiels ne définissent qu'une seule langue obligatoire pour tous. Deux langues étrangères spécifiques obligatoires pour tous sont définies dans les Communautés germanophones et flamandes de Belgique, de Chypre, de Suisse et d'Islande. Au Luxembourg, il existe trois langues étrangères obligatoires spécifiques.

L'anglais est obligatoire dans presque tous les systèmes éducatifs qui définissent une langue étrangère obligatoire spécifique: 21 systèmes éducatifs sur 22 (tous sauf la Finlande). Dans la plupart de ces systèmes (15 systèmes), l'anglais est la seule langue étrangère obligatoire spécifiée.

Les langues autres que l'anglais ne sont obligatoires pour tous les étudiants que dans quelques pays.

Le français est obligatoire pour tous les étudiants des Communautés germanophones et flamandes de Belgique, de Chypre, du Luxembourg et de certains cantons de Suisse. Dans les deux Communautés belges et au Luxembourg, le français est la première langue étrangère que tous les étudiants doivent étudier. À Chypre, c'est la deuxième langue étrangère obligatoire, après l'anglais. En Suisse, la commande varie: dans les cantons qui définissent le français comme langue étrangère obligatoire, il s'agit parfois de la première et parfois de la deuxième langue obligatoire (voir les notes par pays pour la figure B7 pour plus de détails). Il convient de noter que le français est obligatoire principalement dans les pays où il est l'une des langues officielles de l'État (tous les pays susmentionnés à l'exception de Chypre; voir figure A1).

De même, l'allemand est obligatoire dans les pays où il est l'une des langues officielles, à savoir au Luxembourg et dans tous les cantons non germanophones de Suisse.

36 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

La Finlande et l'Islande précisent que certaines langues nordiques sont obligatoires pour tous les étudiants. En Finlande, la deuxième langue de l'État (suédois ou finnois, selon la langue principale de l'école) est obligatoire. En Islande, outre l'anglais, le danois est obligatoire (le norvégien ou le suédois peut le remplacer dans certaines circonstances).

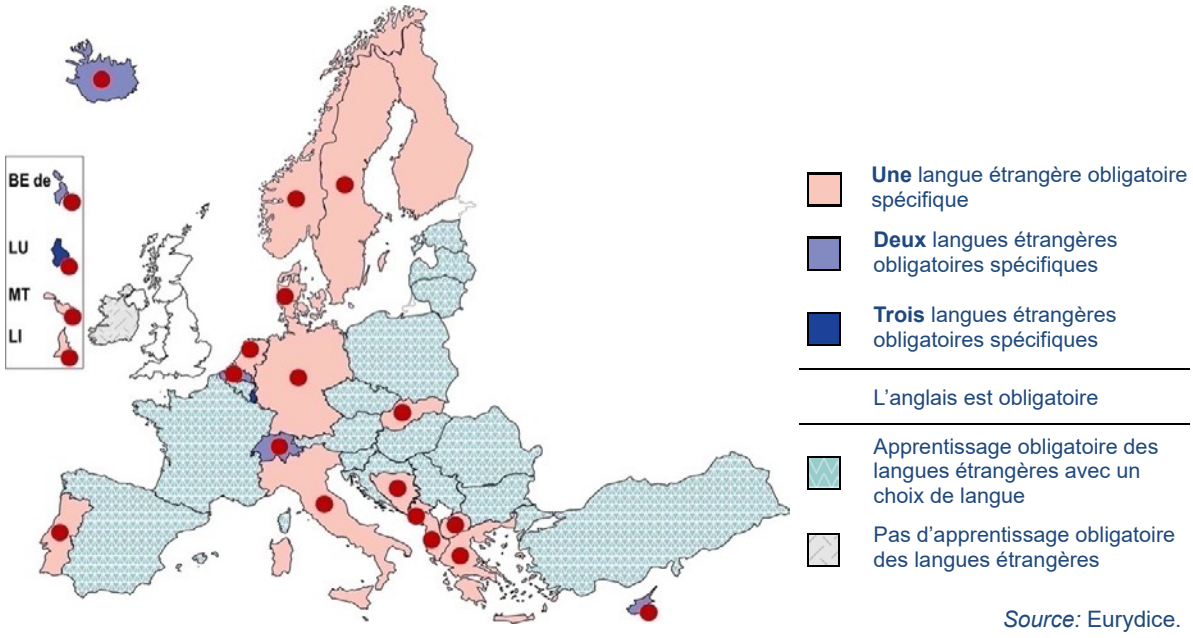


Figure 11 Figure B7: Langues étrangères spécifiques obligatoires pour tous les étudiants de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre si le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités de niveau supérieur (enseignement) précisent les langues étrangères obligatoires que tous les élèves de l'enseignement primaire et/ou du premier cycle du secondaire doivent apprendre pendant au moins une année scolaire. Si tel est le cas, le nombre de langues obligatoires est indiqué. En ce qui concerne les détails sur les langues étrangères obligatoires pour tous, seul l'anglais est affiché. Les langues autres que l'anglais sont spécifiées dans le texte associé.

Pour les définitions de «curriculum», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», «la langue comme matière obligatoire», «documents de direction» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): seules la Région de Bruxelles-Capitale et les communes wallonnes connues sous le nom de «frontière linguistique» (Comines-Warneton, Mouscron, Flobecq et Enghien) ont une langue obligatoire spécifique, le néerlandais. Dans d'autres parties de la Communauté française de Belgique, il n'y a pas de langue étrangère spécifique obligatoire pour tous les étudiants.

Belgique (BE de): Le français est la première langue étrangère. Ce n'est que dans les écoles où le français est la langue d'enseignement que l'allemand est la première langue étrangère. L'anglais n'est pas défini dans les documents de pilotage de haut niveau comme une langue étrangère obligatoire. Cependant, dans la pratique, toutes les écoles secondaires générales exigent que les élèves apprennent l'anglais. Par conséquent, le chiffre fait référence à deux langues étrangères obligatoires spécifiques et identifie l'anglais comme obligatoire.

Allemagne: dans neuf Länder, l'anglais est obligatoire en tant que première langue étrangère. Le français est obligatoire en Sarre.

Irlande: tous les étudiants doivent étudier les deux langues officielles: Anglais et irlandais. Cependant, aucun d'entre eux n'est considéré comme une langue étrangère par le programme d'études.

Espagne: L'anglais est une langue spécifique obligatoire dans seulement quelques communautés autonomes (par exemple Valence, Rioja et Castille-La Manche).

Finlande: Le suédois est obligatoire dans les écoles où le finnois est la langue de scolarité, et le finnois est obligatoire dans les écoles où le suédois est la langue de scolarité.

Bosnie-Herzégovine: L'approche de la collecte de données était différente de celle des autres pays. Les informations 2021/2022 sont basées sur une enquête sur la réglementation cantonale. Dans la plupart des cantons, l'anglais est obligatoire.

Suisse: deux langues étrangères sont obligatoires pour les étudiants. Les langues obligatoires spécifiées comprennent toutes les langues nationales (français, allemand, italien et romanche) et l'anglais. L'ordre dépend du canton. Habituellement, soit une langue nationale est spécifiée comme la première langue étrangère obligatoire et l'anglais comme deuxième langue étrangère, soit l'anglais est spécifié comme la première langue étrangère obligatoire et une langue nationale comme la seconde. Plus précisément, dans la plupart des cantons germanophones, la première langue étrangère obligatoire est l'anglais et la seconde est le français (dans certains cantons, l'ordre est inversé). Dans les cantons francophones, la première langue étrangère est l'allemand et la seconde l'anglais. Dans le canton italophone, la première langue étrangère obligatoire est le français et la seconde l'allemand.

L'analyse de l'évolution de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères au fil du temps révèle que les politiques en matière de langues obligatoires sont plutôt stables en Europe. Toutefois, certains changements ont eu lieu ces dernières années. Dans l'UE, le Luxembourg a adopté, en 2017, une réforme introduisant le français dans l'éducation de la petite enfance à partir de l'âge de 3 ans. Cela implique que les enfants apprennent maintenant le français avant de commencer à apprendre l'allemand, qu'ils commencent à l'âge de 6 ans (avant la réforme, l'allemand était la première langue obligatoire, suivie du français). Comme avant la réforme, l'anglais est la troisième langue que tous les étudiants luxembourgeois doivent apprendre. En dehors de l'UE, au Monténégro, une réforme de 2017 a introduit l'anglais comme langue étrangère obligatoire pour tous les étudiants de la première année de l'enseignement primaire. Compte tenu de la période plus longue qui a été cartographiée au cours des différentes éditions du présent rapport (couvrant les deux dernières décennies), certains autres pays (par exemple l'Italie, le Portugal et la Slovaquie) ont mis en œuvre des réformes introduisant l'anglais comme sujet obligatoire (pour plus de détails, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017, p. 44).

Les informations sur les langues que les documents de pilotage définissent comme obligatoires peuvent être complétées par des données sur les proportions réelles des étudiants qui étudient différentes langues. Ces données sont fournies au chapitre C, section II.

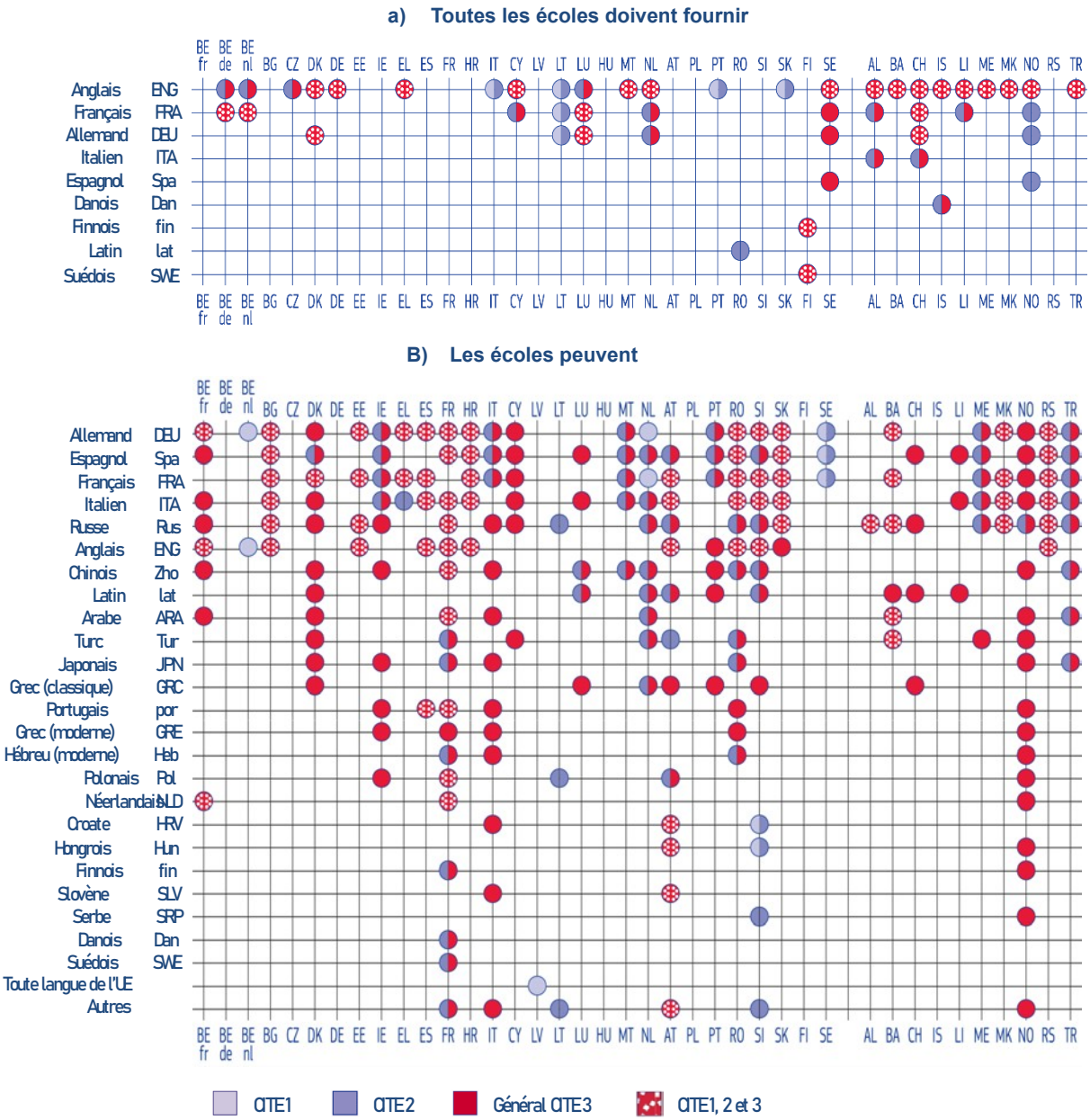
DANS UN PEU PLUS D'UN TIERS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, LES DOCUMENTS DE PILOTAGE DE HAUT NIVEAU SPÉCIFIENT AU MOINS DEUX LANGUES ÉTRANGÈRES QUE TOUTES LES ÉCOLES DOIVENT FOURNIR.

Les langues étrangères que les élèves apprennent (voir chapitre C, section II) dépendent des dispositions linguistiques prévues dans le programme d'études. La figure B8 montre les langues étrangères spécifiques fournies dans les écoles selon les documents de pilotage de haut niveau. Il contient deux parties: la partie a) indique des langues étrangères spécifiques que toutes les écoles doivent fournir; la partie b) illustre les langues étrangères que les écoles peuvent choisir de fournir aux élèves.

Dans presque tous les pays, les documents de pilotage de haut niveau précisent les langues étrangères que les écoles doivent fournir ou peuvent fournir (ou les deux) pour au moins un niveau d'éducation. En outre, ils peuvent autoriser ou encourager les écoles à proposer des langues autres que celles spécifiées. Dans certains cas, les documents de pilotage font explicitement référence à l'autonomie scolaire en ce qui concerne les langues qu'ils peuvent fournir tout en précisant celles qu'ils doivent fournir (dans la Communauté germanophone de Belgique et en Finlande). Dans d'autres cas, les documents de pilotage ne précisent ni les langues que les écoles peuvent fournir, ni celles qu'elles doivent fournir, ce qui donne aux établissements une pleine autonomie pour décider de cette question (en Hongrie et en Pologne).

Dans la majorité des pays, les documents de pilotage de haut niveau spécifient une ou plusieurs langues étrangères que toutes les écoles doivent fournir. Dans la plupart des cas, ces langues sont l'anglais suivi du français et/ou de l'allemand. Lorsque d'autres langues sont spécifiées, elles sont souvent des langues officielles (finnois/suédois en Finlande et italien en Suisse) ou une langue d'un pays voisin (l'italien en Albanie). Dans de nombreux cas, en particulier au niveau de l'enseignement primaire, il est obligatoire pour les étudiants d'apprendre les langues étrangères spécifiées (voir figure B7). En outre, la figure B8 montre que le nombre de langues étrangères spécifiées augmente au niveau secondaire. En Suède, en Suisse et

en Norvège, quatre langues étrangères spécifiques devraient être dispensées dans toutes les écoles de l'enseignement secondaire supérieur inférieur et/ou général, selon le pays.



Source: Eurydice.

Figure 12 Figure B8: Langues étrangères spécifiées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1–3), 2021/2022

Notes explicatives

Cette figure montre des langues étrangères spécifiques fournies dans les écoles selon le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau. La partie a) indique les langues étrangères que toutes les écoles doivent fournir; la partie b) indique les langues étrangères que les écoles peuvent

choisir de fournir. Dans certains cas, les écoles sont autorisées ou encouragées à offrir des langues supplémentaires à celles spécifiées.

Pour un ou plusieurs niveaux d'enseignement, le programme d'études ou les documents directeurs de haut niveau peuvent ne pas préciser les langues étrangères que les écoles doivent ou peuvent fournir. Dans certains cas, ils peuvent faire explicitement référence à l'autonomie scolaire dans ce domaine politique.

Ce chiffre et les notes par pays ne précisent pas si les langues indiquées doivent être fournies en tant que première, deuxième ou troisième langues.

Les langues classiques (c'est-à-dire le grec classique et le latin) ne sont incluses que lorsque le programme d'études ou les documents directeurs de haut niveau les désignent comme alternatives aux langues étrangères.

Dans chaque partie du chiffre, les langues sont répertoriées par ordre décroissant en fonction du nombre de systèmes d'éducation qui les incluent dans leur programme d'études ou dans leurs documents d'orientation de haut niveau. Le classement ne prend pas en compte le(s) niveau(s) d'éducation pour lequel l'offre de langue étrangère est recommandée/nécessaire. Si plusieurs langues sont répertoriées dans le même nombre de systèmes éducatifs, elles sont classées par ordre alphabétique selon leur code ISO 639-3 (voir http://www.sil.org/iso639-3/, dernier accès: 13 juillet 2022).

Les langues officielles de l'UE sont affichées lorsqu'elles sont fournies dans au moins deux systèmes éducatifs; toutes les autres langues sont affichées lorsqu'elles sont fournies dans au moins trois systèmes éducatifs. Toutes les langues qui ne sont pas affichées sont marquées comme «autres» dans la figure et spécifiées dans les notes spécifiques au pays.

Pour les définitions de «curriculum», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «documents de direction», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans les communes wallonnes ayant un statut linguistique particulier aux côtés de la Communauté flamande de Belgique, toutes les écoles doivent fournir le néerlandais dans l'enseignement secondaire primaire et général. Dans les communes wallonnes ayant un statut linguistique particulier aux côtés de la Communauté germanophone, les écoles doivent fournir l'allemand dans l'enseignement secondaire primaire et général. À partir de septembre 2022, la langue des signes (française) peut être offerte dans l'enseignement secondaire supérieur général.

Allemagne: dans neuf Länder, toutes les écoles doivent fournir l'anglais. Toutes les écoles doivent fournir le français en Sarre.

France: Les langues «autres» comprennent l'arménien, le cambodgien et les langues régionales basque, breton, catalan, corse, créole, mélanésien, occitan et tahitien dans l'enseignement secondaire général. Dans l'enseignement secondaire inférieur, le coréen, le vietnamien et la langue régionale gallo, les langues régionales d'Alsace et les langues régionales de la Moselle peuvent également être offertes. En général, l'enseignement secondaire supérieur, le norvégien, le persan, le tamoul et les langues régionales Wallisian et Futunian peuvent également être offerts.

Italie: Les langues «autres» comprennent l'albanais et le serbe/croate, considérés comme serbe-croate.

Lituanie: Les langues «autres» comprennent le letton.

Pays-Bas: toutes les écoles de la province de Frise doivent offrir le frison.

Autriche: Les langues «autres» comprennent le tchèque, le slovaque et le bosniaque/croate/serbe enseignés comme une seule langue.

Slovénie: Les langues «autres» comprennent le macédonien et la langue des signes (slovénien) dans l'enseignement secondaire inférieur.

Finlande: Le suédois doit être dispensé dans les écoles où la langue de scolarité est le finnois et le finnois dans les écoles où la langue de scolarité est le suédois.

Bosnie-Herzégovine: les écoles du canton de Sarajevo peuvent choisir de fournir l'arabe et le turc.

Suisse: les langues étrangères à fournir diffèrent selon les régions linguistiques et les cantons: Les cantons francophones doivent fournir l'allemand et l'anglais, les cantons germanophones doivent fournir le français et l'anglais, et les cantons italophones doivent fournir l'allemand, le français et l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire général. L'italien doit être dispensé dans l'enseignement secondaire général dans tous les cantons francophones et germanophones. Le romanche doit être fourni dans la partie germanophone du canton des Grisons.

Norvège: Les langues «autres» comprennent l'albanais, l'estonien, l'islandais, l'amharique, le bosniaque, le dari, le philippin, le cantonais, le coréen, le kurde (sorani), l'oromo, le pendjabi, le persan, le somalien, le tamoul, le thaï, le tigrinya, l'urdou et le vietnamien.

Outre les langues étrangères que les écoles doivent fournir, les documents de pilotage de haut niveau mentionnent souvent les langues étrangères que les écoles peuvent choisir de fournir. Outre l'anglais, le français et l'allemand, les langues étrangères les plus souvent spécifiées sont l'espagnol, l'italien et le russe. Puis vient le chinois, suivi du latin, de l'arabe, du turc, du japonais, du grec classique et du portugais. Dans plusieurs pays, les langues classiques (c'est-à-dire le grec classique et le latin) figurent dans les documents de pilotage de haut niveau en tant que langues étrangères que les écoles peuvent fournir. En d'autres termes, ils sont des alternatives aux langues étrangères modernes et peuvent être étudiés à leur place. Enfin, selon des documents de pilotage de haut niveau, les écoles d'une minorité de pays peuvent fournir quelques autres langues européennes.

Comme prévu, le nombre de langues étrangères spécifiées que les écoles peuvent choisir de fournir dans l'enseignement secondaire général, en particulier dans l'enseignement secondaire supérieur général. Lorsque les étudiants atteignent ce niveau d'éducation, ils doivent souvent étudier plus d'une langue étrangère ou avoir la possibilité d' étudier plusieurs langues étrangères en tant que matières facultatives (voir les figures B3 et B4). Par conséquent, la disposition en langues étrangères dans le programme d'études reflète les exigences pour les étudiants décrites dans le programme.

Le nombre de langues étrangères spécifiées que les écoles peuvent fournir est très élevé en France et en Autriche aux trois niveaux d'enseignement. Ce nombre est également particulièrement élevé dans l'enseignement secondaire inférieur et général en Hongrie, en Roumanie et en Slovénie. Dans certains pays, le programme spécifie un grand nombre de langues étrangères que les écoles peuvent fournir dans l'enseignement secondaire supérieur général plus spécifiquement. C'est le cas au Danemark, en Irlande, en Italie et en Norvège.

ENVIRON LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS PRÉCISENT LES LANGUES RÉGIONALES OU MINORITAIRES DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS RELATIFS À L'ÉDUCATION

Dans toute l'Europe, parallèlement aux langues officielles de l'État, les langues régionales ou minoritaires sont parlées dans certaines parties des territoires des pays. Alors que le statut juridique et le nombre de personnes qui parlent ces langues varient considérablement, beaucoup ont en commun un certain degré de précarité (Gerken, 2022). Dans la plupart des pays européens, la législation reconnaît officiellement au moins une langue régionale ou minoritaire (voir figure A1) et encourage son utilisation dans différents domaines de la vie publique, y compris l'administration publique, les services juridiques, l'éducation, les médias, la culture et la vie économique et sociale.

La figure B9 met l'accent sur l'inclusion des langues régionales ou minoritaires dans l'éducation. Il indique si les documents officiels (de direction) délivrés par les autorités éducatives de haut niveau — tels que les programmes d'études ou les programmes éducatifs nationaux, les documents nationaux d'évaluation ou d'examen, ou les règlements qui obligent les écoles à dispenser des cours dans des langues spécifiques — se réfèrent à la fourniture de langues régionales ou minoritaires et, le cas échéant, affichent les langues couvertes.

Comme le montre la figure, dans environ la moitié des systèmes éducatifs étudiés, les documents d'orientation publiés par les autorités éducatives supérieures font spécifiquement référence à la fourniture de certaines langues régionales ou minoritaires. Le nombre de langues couvertes varie d'une ou deux (Danemark, Grèce, Pays-Bas, Slovénie et Albanie) à 10 ou plus (France, Croatie, Italie, Hongrie, Pologne, Roumanie et Serbie).

Dans certains pays, toutes les langues régionales ou minoritaires officiellement reconnues (voir figure A1), et uniquement ces langues régionales ou minoritaires, sont spécifiquement mentionnées dans les documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau. C'est le cas en Italie, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovénie, en Finlande, en Suède, au Monténégro et en Norvège. En Pologne, par exemple, toutes les langues régionales ou minoritaires officiellement reconnues ont un programme d'études de base et les écoles sont tenues de dispenser un enseignement dans les langues régionales ou minoritaires si certaines conditions sont remplies (par exemple, un nombre minimum d'étudiants demandent

à étudier la langue). Aux Pays-Bas, où le frison est une langue minoritaire officiellement reconnue, tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inférieur de la région frison doivent étudier cette langue (par conséquent, toutes les écoles de cette région doivent la fournir). Outre l'enseignement, les documents d'orientation peuvent se référer à la fourniture d'examens dans les langues régionales ou minoritaires. Par exemple, en Hongrie, les élèves peuvent passer leur dernier examen de fin d'études secondaires (érettségi) dans l'une des langues régionales ou minoritaires officiellement reconnues.

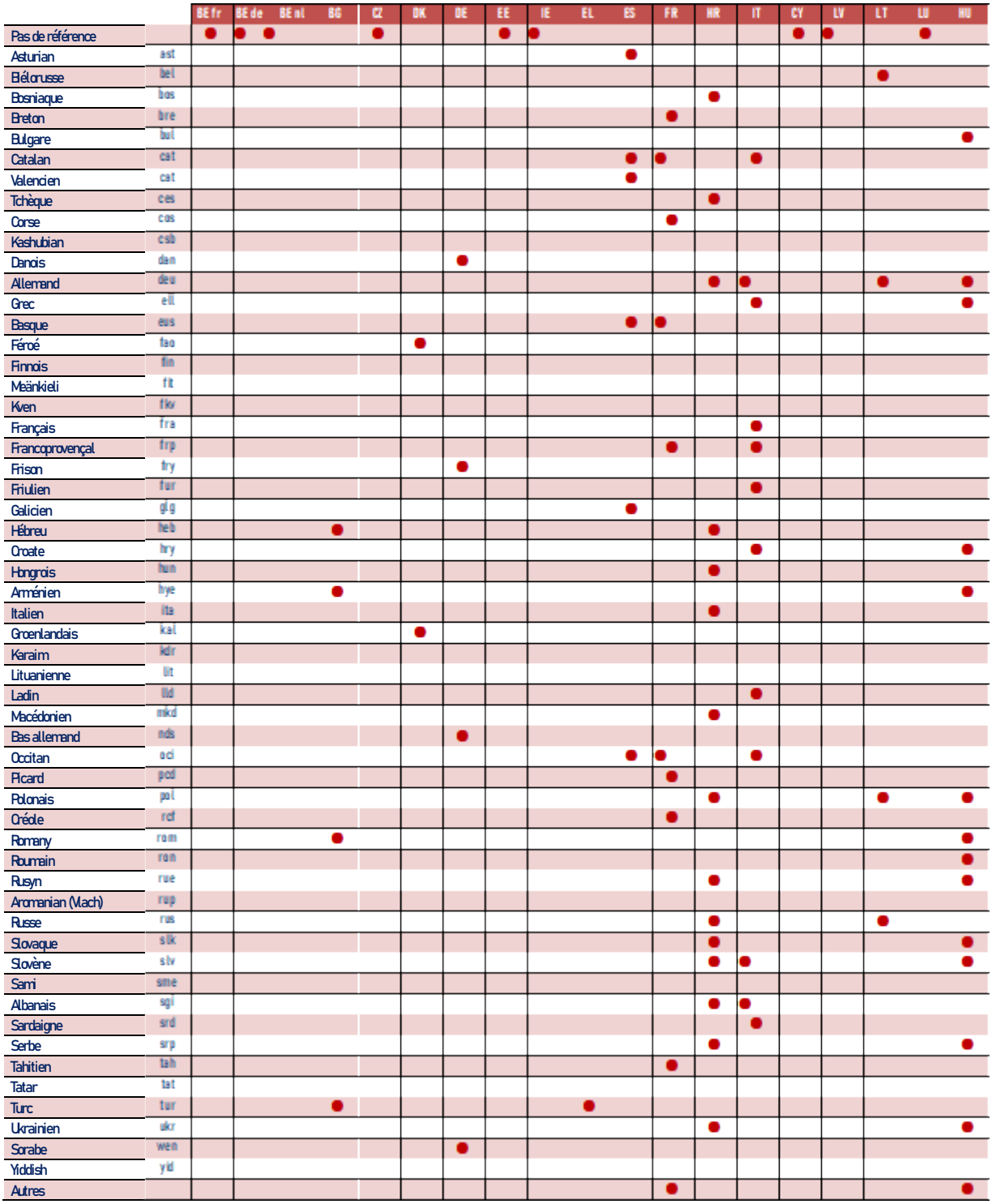
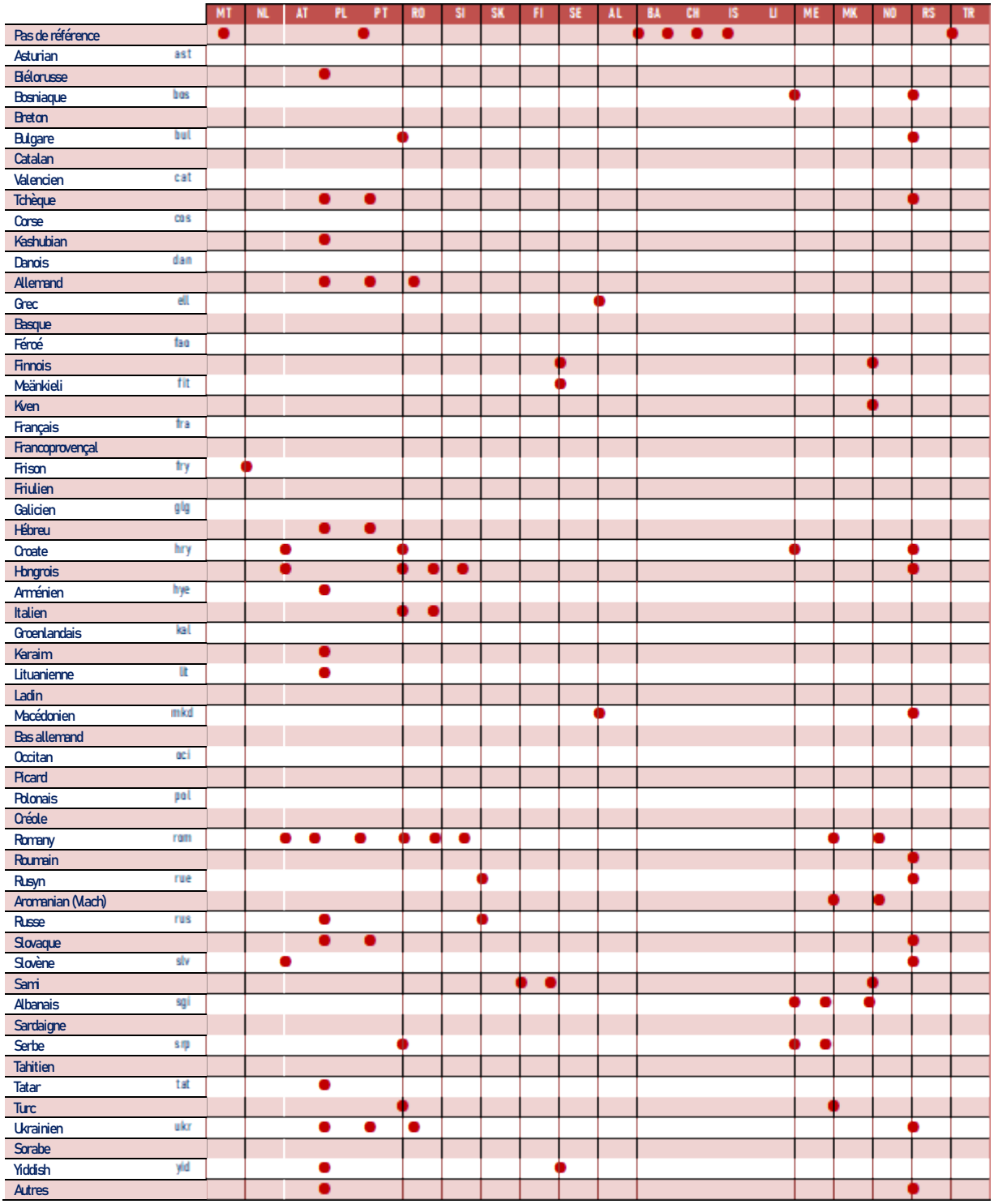


Figure 13 Figure B9: Langues régionales ou minoritaires spécifiquement mentionnées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1-3), 2021/2022



Source: Eurydice.

Figure 14 Figure B9: Langues régionales ou minoritaires spécifiquement mentionnées dans les documents de pilotage de haut niveau pour l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1-3), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre les langues régionales ou minoritaires mentionnées dans le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités de haut niveau (de l'éducation). Aucune distinction n'est faite entre les niveaux d'éducation, les parcours scolaires ou les types d'écoles. Dans certains pays, les langues mentionnées ne peuvent être offertes dans les écoles que dans certaines régions.

Le terme «langues régionales ou minoritaires» tel qu'il est utilisé dans la figure comprend la notion de «langues non territoriales».

Les langues du tableau sont répertoriées par ordre alphabétique selon leur code ISO 639-3 (voir http://www.sil.org/iso639-3/, dernièrement consulté: 27 juin 2022). Les langues qui n'ont pas de code ISO 639-3 et des groupes de langues sont marquées comme «autres» et sont spécifiées dans les notes spécifiques à chaque pays.

Pour les définitions de «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», «langue non territoriale», «langue régionale ou minoritaire», «documents de direction» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Notes par pays

France: «Autre» désigne le gallo, le kibushi, le Shimaore (Mayotte), les langues mélanésiennes, les langues polynésiennes (Wallisian et Futunian), le flamand occidental et les langues régionales d'Alsace et de Moselle (appelées dialectes alsaciens et franconiens Moselle).

Hongrie: «Autre» signifie Boyash (un dialecte du romany).

Pologne: «Autre» signifie Lemko.

Slovaquie: des normes éducatives pour quatre langues supplémentaires (bulgare, tchèque, croate et polonaise) ont été adoptées en septembre 2022, c'est-à-dire au début de l'année scolaire 2022/2023.

Serbie: «Autre» signifie Bunjevac.

Dans d'autres pays, les cadres juridiques ne reconnaissent qu'une seule langue officielle (État) (voir figure A1) mais les documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau favorisent la fourniture de langues régionales ou minoritaires. C'est le cas en Bulgarie, en Grèce, en France, en Lituanie et en Albanie. En France, par exemple, le français est la seule langue officielle, mais dans les zones où les langues régionales ou minoritaires sont parlées, les élèves devraient pouvoir les étudier à tous les niveaux de l'enseignement, en particulier en tant que matières facultatives de l'enseignement secondaire. De même, dans les régions d'Albanie habitées par des minorités macédoniennes et grecques, les élèves de l'enseignement primaire et secondaire devraient pouvoir étudier, aux côtés de l'albanais, leur langue d'origine. En Grèce, les documents de pilotage couvrent l'enseignement du turc, qui a lieu dans certaines écoles minoritaires. En Bulgarie, en 2017, les autorités éducatives de haut niveau ont approuvé des programmes d'études de l'hébreu, de l'Arménien, du Romanie et du Turc, qui, si les étudiants le souhaitent, peuvent étudier 2 heures par semaine pendant 7 ans.

Un groupe contrasté se compose de pays qui accordent le statut officiel aux langues régionales ou minoritaires (voir figure A1) mais ne font pas spécifiquement référence à ces langues dans les documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau. Cela s'applique à la Tchéquie, à Chypre, à la Lettonie, au Portugal et à la Suisse. Toutefois, il peut exister une référence plus large à ces langues. Par exemple, en Tchéquie, les membres des minorités nationales ont le droit d'être éduqués dans leur propre langue.

Enfin, certains pays ne reconnaissent pas officiellement les langues régionales ou minoritaires (voir figure A1) ni ne font référence à ces langues dans les documents d'orientation publiés par les autorités éducatives de haut niveau (Belgique, Estonie, Irlande, Luxembourg, Malte, Bosnie-Herzégovine, Islande, Liechtenstein et Turquie).

LES LANGUES CLASSIQUES SONT OBLIGATOIRES POUR AU MOINS CERTAINS ÉTUDIANTS DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE DANS PRÈS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS.

Afin de fournir une image complète de l'apprentissage des langues dans toute l'Europe, il est important d'envisager la fourniture de langues classiques. En effet, les programmes nationaux ne tiennent souvent pas

compte du grec classique et du latin «langues étrangères» et, par conséquent, les langues en question ne sont pas incluses dans les autres indicateurs de cette section. Par conséquent, pour compléter les données présentées précédemment, cet indicateur examine la fourniture de langues classiques quelle que soit la manière dont le programme les classe. L'indicateur met l'accent sur l'offre de langues classiques dans l'enseignement secondaire inférieur et général.

La figure B10 se concentre sur deux types de règlements concernant la fourniture de langues classiques. Le premier type de règlement établit les langues classiques comme matières obligatoires, ce qui signifie que les étudiants sont tenus d'étudier le grec classique et/ou le latin. Une telle exigence peut s'appliquer soit à tous les élèves au cours d'au moins une partie de leur scolarité secondaire (par exemple, une année scolaire) soit à certaines catégories d'élèves seulement. Le deuxième type de règlement prévoit un droit pour les étudiants (tous ou certains) d'étudier le grec classique et/ou le latin, ce qui signifie que les étudiants peuvent décider s'ils vont étudier ces langues, tandis que les prestataires d'enseignement doivent veiller à ce que l'offre linguistique corresponde aux choix des étudiants. Dans chacun des cas ci-dessus, le grec classique et/ou le latin peuvent être étudiés en tant que sujets à part entière ou dans des matières couvrant des domaines plus larges (par exemple, les «études classiques»).

Comme le montre le point a) de la figure B10, dans l'enseignement secondaire inférieur, les documents d'orientation imposent rarement à tous les élèves d'étudier les langues classiques. La Roumanie est le seul pays où tous les élèves de l'enseignement secondaire inférieur doivent étudier le latin, qui est inclus dans la septième matière de la culture latine et romanique. La Grèce et Chypre sont les seuls pays où tous les étudiants de l'enseignement secondaire inférieur doivent étudier le grec classique.

Dans quelques autres pays (ou systèmes éducatifs), l'obligation d'étudier les langues classiques dans l'enseignement secondaire inférieur ne s'applique qu'aux étudiants qui suivent des parcours spécifiques (la Communauté flamande de Belgique, l'Allemagne, la Croatie, les Pays-Bas, la Suisse et le Liechtenstein). Par exemple, en Allemagne, le grec classique et le latin sont obligatoires pour les étudiants qui souhaitent obtenir la qualification *Allgemeine Hochschulreife* dans le *gymnase* spécialisé dans les langues classiques. Au Liechtenstein, pendant les années inférieures d'études *de gymnase*, tous les étudiants doivent étudier le latin. Dans la Communauté flamande de Belgique, de Croatie et de Suisse, les étudiants de l'enseignement secondaire inférieur peuvent se spécialiser dans les études classiques et, par conséquent, le grec classique et/ou le latin font partie intégrante de leur cursus.

Dans quatre pays (Allemagne, France, Luxembourg et Autriche), les étudiants du premier cycle de l'enseignement secondaire général ont le droit de choisir le grec classique et/ou le latin comme matières facultatives. En France, ce droit s'applique à tous les élèves de l'enseignement secondaire inférieur et couvre à la fois le grec classique et le latin. En Allemagne, au Luxembourg et en Autriche, le droit ne concerne que les étudiants qui suivent des parcours spécifiques. Par exemple, au Luxembourg, les étudiants qui étudient dans la «piste classique» peuvent choisir le latin, les langues classiques (grec classique et latin) ou le chinois. En Allemagne, la première langue étrangère pour les *étudiants* du gymnase doit être soit une langue étrangère moderne, soit le latin.

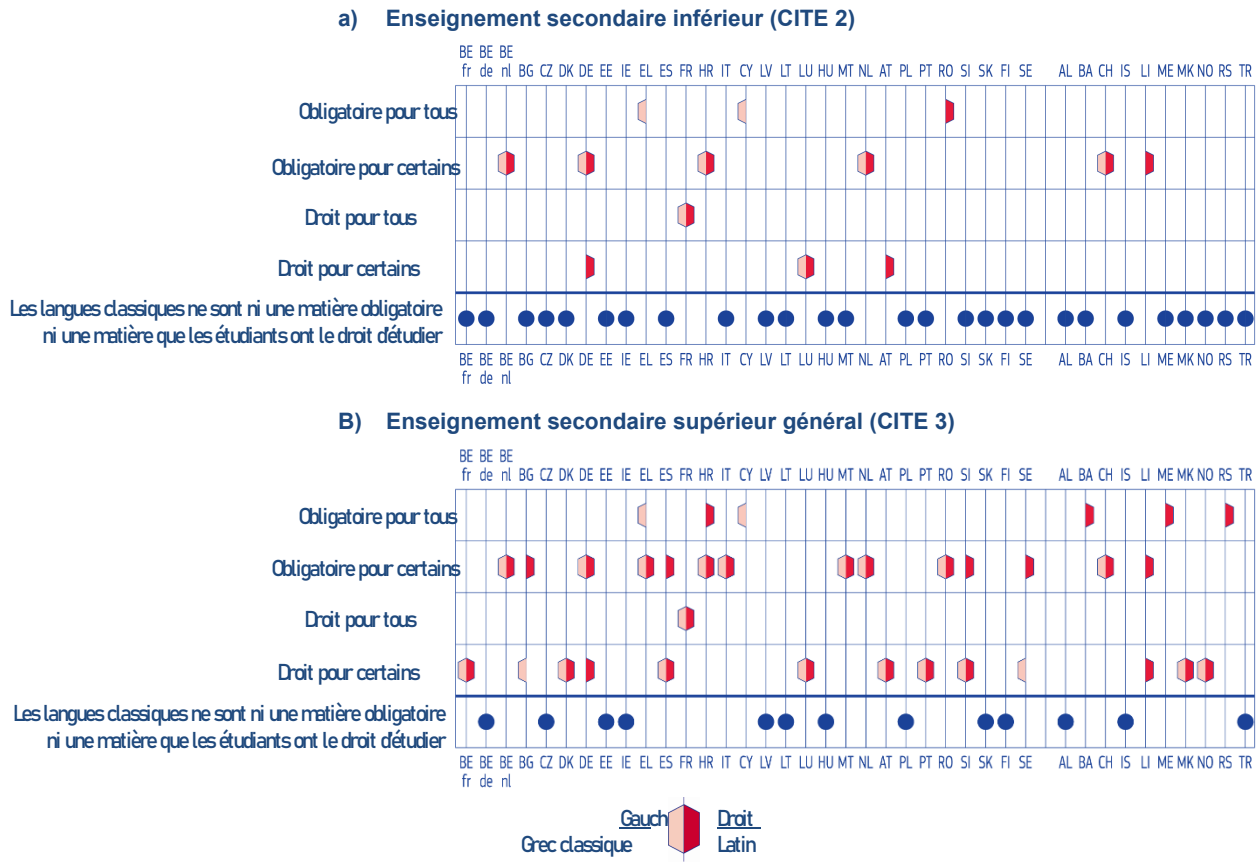
Le nombre de pays qui ont mis en place une exigence ou un droit pour les étudiants d'étudier les langues classiques est beaucoup plus élevé dans l'enseignement secondaire supérieur général qu'au niveau secondaire inférieur.

Tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur général en Croatie, en Bosnie-Herzégovine, au Monténégro et en Serbie doivent étudier le latin pendant au moins une année scolaire. En Croatie, au-delà de l'exigence minimale pour tous les étudiants d'étudier le latin pendant 1 an, ceux qui suivent le «programme classique» doivent étudier le latin (et le grec classique) pendant toute la durée de l'enseignement secondaire (inférieur et supérieur). Dans 13 autres systèmes éducatifs, le latin n'est obligatoire que pour les étudiants sur certains parcours. Comme le montre l'exemple ci-dessus de la Croatie, ces parcours commencent parfois dans l'enseignement secondaire inférieur.

Le grec classique est obligatoire dans l'enseignement secondaire supérieur général dans moins de systèmes éducatifs que le latin. Tous les étudiants en Grèce et à Chypre doivent étudier cette langue au début de leurs études secondaires supérieures. En Grèce, les étudiants du deuxième cycle du secondaire peuvent se spécialiser davantage dans les études classiques et, pour les étudiants sur cette voie, le grec classique (avec le latin) est obligatoire au-delà de la période où il est obligatoire pour tous les étudiants. Dans huit systèmes éducatifs supplémentaires, le grec classique n'est obligatoire que pour les étudiants qui

suivent des parcours spécifiques. Pour ces étudiants, le grec classique est généralement obligatoire avec le latin.

En France, dans l'enseignement secondaire supérieur en général, comme dans l'enseignement secondaire inférieur, tous les étudiants ont le droit d'étudier les langues classiques en tant que matières facultatives. Dans plusieurs autres pays européens, les étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général ont le droit d'étudier les langues classiques, mais seulement sur certains parcours. Plus précisément, dans 11 systèmes éducatifs, les étudiants sur certaines voies ont le droit d'étudier le latin et dans 11 systèmes, les étudiants sur certaines voies peuvent choisir d'étudier le grec classique. Ces deux groupes de systèmes éducatifs se chevauchent en grande partie, car le grec classique et le latin sont couramment parmi les matières facultatives. Par exemple, au Portugal, le grec classique et le latin sont des matières facultatives pour les étudiants qui sont sur la voie «langues et sciences humaines».



Source: Eurydice.

Figure 15 Figure B10: L'étude du grec classique et du latin dans l'enseignement secondaire général (CITE 2-3), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre si le grec classique et le latin sont obligatoires pour (tous ou certains) étudiants et si (tous ou certains) étudiants ont le droit d'étudier ces langues. L'information est basée sur le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités de haut niveau (de l'éducation).

Le grec classique et/ou le latin peuvent être étudiés en tant que sujets à part entière ou dans des matières couvrant des domaines plus larges (par exemple, les «études classiques»). Le chiffre tient compte des deux situations.

Pour les définitions de «langue classique», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «la langue comme matière obligatoire», «la langue comme droit», «documents de direction» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Note par pays

Belgique (BE fr): suite à une réforme des programmes en cours, le latin deviendra une matière obligatoire au cours des 2 à 3 premières années de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) à partir de 2028.

Dans l'ensemble, compte tenu des deux niveaux d'éducation étudiés, les pays où les étudiants sont tenus ou autorisés à étudier les langues classiques dans l'enseignement secondaire sont souvent ceux où la langue officielle provient directement du grec classique ou du latin et/ou ceux où l'enseignement secondaire général consiste en différentes spécialisations d'études, y compris des parcours très orientés vers l'enseignement académique.

Il convient également de noter que, lorsque la réglementation des pays n'établit pas d'exigence ou de droit pour les élèves d'étudier les langues classiques, les écoles peuvent toujours être en mesure de fournir ces langues. Par exemple, en Pologne, un règlement en vigueur depuis 2021/2022 permet aux directeurs d'écoles secondaires supérieures de décider quelles matières facultatives — à partir d'une liste de matières incluant le latin — elles fourniront. Comme pour d'autres matières optionnelles, il existe un programme d'études d'État pour le latin. En outre, en Pologne, les écoles secondaires supérieures fournissent parfois la matière «culture latine et ancienne», pour laquelle il existe également un programme d'études. De même, en Slovaquie, les écoles secondaires supérieures peuvent choisir de fournir du latin et, si elles le font, elles utilisent le programme d'études de l'État pour cette matière. Dans la Communauté française de Belgique et de Slovénie, le latin peut être inclus dans l'ensemble des matières facultatives prévues dans l'enseignement secondaire inférieur, et en Finlande le latin peut être inclus en tant que matière facultative à la fois dans l'enseignement secondaire inférieur et dans l'enseignement secondaire supérieur général. Dans la Communauté flamande de Belgique et de Hongrie, l'autonomie des écoles en matière de langues classiques concerne à la fois le grec classique et le latin, et elle s'applique à la fois à l'enseignement secondaire inférieur et à l'enseignement secondaire supérieur. Cette sélection d'exemples montre que les élèves de l'enseignement secondaire général peuvent avoir la possibilité d'étudier les langues classiques même s'il n'y a pas de réglementation de haut niveau qui les oblige et/ou les autorise à le faire.

LES ÉTUDIANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION ONT DROIT À L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE À LA MAISON DANS TRÈS PEU DE PAYS

En Europe, l'offre linguistique dans le programme d'études prend différentes formes. En plus de la langue de scolarité, le programme peut inclure des langues étrangères et anciennes (voir les figures B8 et B10). Les langues régionales et minoritaires, qui sont parlées par de plus petits groupes de ressortissants d'un État installés dans cet État depuis des générations, sont également présentes dans les écoles de nombreux pays (voir figure B9).

La figure B11 se concentre sur l'enseignement de la langue à la maison. Plus précisément, elle examine si, selon des documents de pilotage de haut niveau, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison ont droit (avec conditions) à l'enseignement de la langue à la maison.

Les langues d'origine parlées par les étudiants issus de l'immigration ne doivent pas être confondues avec les langues régionales ou minoritaires. Contrairement aux locuteurs de «langue régionale ou minoritaire», les locuteurs issus de l'immigration n'ont pas été installés dans leur pays d'accueil depuis des générations. En outre, il se peut qu'ils ne soient pas ressortissants de leur pays d'accueil, en particulier dans le cas des étudiants migrants nouvellement arrivés.

Comme le montre la figure B11, les étudiants issus de l'immigration n'ont droit à l'enseignement de la langue maternelle que dans six pays, principalement situés dans le nord de l'Europe. Ce droit n'existe qu'avec des conditions.

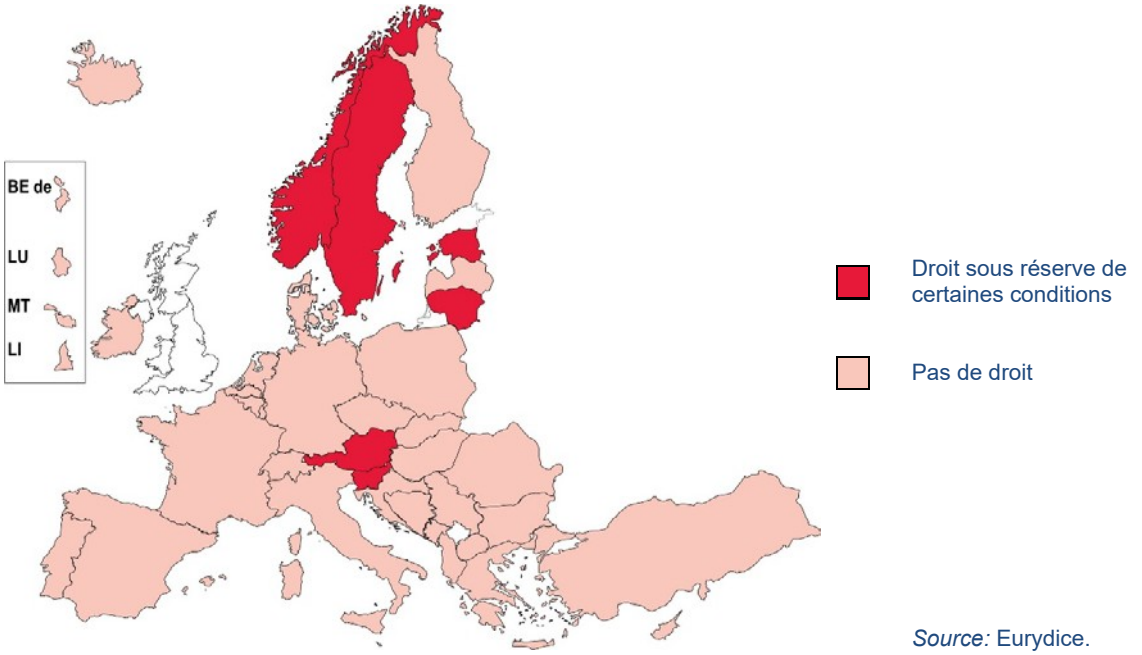
Un nombre minimum d'étudiants intéressés est souvent une condition préalable à l'organisation de cours de langue à domicile. Ce nombre est de 5 en Suède et en Lituanie, 10 en Estonie et 12 en Autriche. Les étudiants intéressés peuvent venir de différentes classes et/ou écoles.

La disponibilité des enseignants détermine si l'enseignement de la langue à la maison peut être dispensé en Lituanie, en Autriche, en Suède et en Norvège. En Suède, lorsque les candidats à l'enseignement n'ont pas les qualifications formelles requises pour enseigner, les chefs d'établissement décident s'ils possèdent les compétences nécessaires pour enseigner les langues d'origine. En Norvège, lorsque le personnel approprié n'est pas disponible, la municipalité doit rechercher d'autres options, telles que l'apprentissage à distance.

D'autres conditions s'appliquent spécifiquement aux étudiants. En Suède, la langue concernée devrait être une langue que les élèves utilisent dans leur communication quotidienne à la maison, ce qui implique que les étudiants devraient déjà avoir une certaine connaissance de la langue.

Enfin, en Slovénie, les écoles peuvent demander des fonds publics spécifiques pour soutenir la fourniture de cours de langue à domicile. Les cours de langue à domicile sont dispensés par des intervenants extérieurs aux écoles à condition qu'il y ait suffisamment d'intérêt et que les enseignants soient disponibles.

Dans quatre pays (Autriche, Finlande, Suède et Norvège), l'engagement des autorités éducatives de haut niveau en faveur de l'enseignement de la langue à domicile est également démontré par la fourniture de programmes ou de programmes spécifiques pour cet enseignement.



Source: Eurydice.

Figure 16 Figure B11: Droit à l'enseignement de la langue à la maison pour les étudiants issus de l'immigration dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre si, selon les documents de pilotage de haut niveau, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison ont droit à l'enseignement de la langue à la maison.

Le droit tel qu'indiqué dans la figure fait référence aux conditions politiques/cadres qui établissent le droit des étudiants issus de l'immigration à l'enseignement de la langue à la maison. La notion de «droit» implique que les étudiants en question aient systématiquement la possibilité d'accéder à l'enseignement de la langue à la maison ou d'y participer. Lorsque ce droit est soumis à certaines conditions (un nombre minimum d'étudiants intéressés, etc.), ceux-ci sont exprimés dans des documents de pilotage (et précisés dans l'analyse relative à la figure B11). L'enseignement de la langue à la maison peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre scolaire formel et/ou des heures d'école.

La fourniture d'un enseignement en langue familiale organisé ou soutenu financièrement par le pays d'origine des étudiants et/ou par des organisations non gouvernementales est exclue du champ d'application du chiffre.

Étant donné que, dans tous les pays où les étudiants ont droit à l'enseignement de la langue d'origine, des conditions spécifiques doivent être remplies, le chiffre ne présente que deux catégories: «droit sous réserve de certaines conditions» et «sans droit».

Pour les définitions de «langue d'origine», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», «étudiants issus de l'immigration» et «documents de pilotage», voir le glossaire.

Les étudiants issus de l'immigration peuvent profiter de certaines mesures de politique linguistique ou d'une législation ciblant des langues spécifiques. Par exemple, dans la Communauté française de Belgique, les langues concernées (chinois, espagnol, grec, italien, marocain, turc, tunisien, portugais et roumain) sont celles des neuf pays avec lesquels la Communauté française de Belgique a établi un partenariat. Les parents doivent soumettre une demande à l'école pour que leurs enfants puissent bénéficier des cours de langue. En Irlande, selon la stratégie nationale en matière de langues étrangères, en vigueur depuis 2017, les langues les plus parlées par les étudiants issus de l'immigration (polonais, lituanien et portugais) peuvent faire partie du programme d'études et être étudiées pour les examens d'État. Dans ces deux systèmes éducatifs, les cours de langues susmentionnés sont accessibles à tous les étudiants, c'est-à-dire non seulement à ceux issus de l'immigration.

Enfin, selon la directive du Conseil de 1977 relative à l'éducation des enfants des travailleurs migrants, les États membres de l'UE devraient prendre «des mesures appropriées pour promouvoir l'enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine» pour les «enfants pour lesquels la fréquentation scolaire est obligatoire en vertu de la législation de l' État d'accueil» et «qui sont à la charge de tout travailleur ressortissant d'un autre État membre» ([37]). Certains pays, tels que le Danemark, comprennent les enfants citoyens des pays de l'Espace économique européen qui ne font pas partie de l'UE, c'est-à-dire l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège.

Quelques pays (Allemagne, Autriche, Slovénie, Finlande et Suède) surveillent l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire qu'ils collectent systématiquement des données relatives à ce domaine et les analysent pour éclairer l'élaboration des politiques. En Allemagne, une enquête menée par Mediendienst Integration, une plateforme d'information sur la migration et la discrimination lancée en 2012 par le Conseil pour les migrations, montre que 140 000 étudiants issus de l'immigration ont étudié leur langue d'origine en 2021/2022 ()[38]. En Autriche, un rapport officiel indique qu'en 2018/2019, 26 langues ont été enseignées comme langues d'origine à 31 173 étudiants issus de l'immigration ()[39]. En Slovénie, selon le ministère de l'éducation, des sciences et des sports, 511 étudiants ont suivi des cours de langue à domicile en 2020/2021 ([40]). En Finlande, en 2020, 42 636 étudiants ont appris la langue de la maison dans l'enseignement obligatoire. Des cours ont été dispensés dans 57 langues ([41]). Enfin, en Suède, les statistiques officielles montrent que 187 000 étudiants ont suivi des cours de langue à domicile en 2020/2021. Les langues les plus étudiées étaient l'arabe (58 700 étudiants) et le somalien (17 200 étudiants).[42]

EN PLUS DES LANGUES ÉTRANGÈRES, LES LANGUES RÉGIONALES OU MINORITAIRES SONT SOUVENT UTILISÉES POUR DÉLIVRER DES CLIL

CLIL se réfère à l'enseignement bilingue ou à l'immersion, où au moins certaines matières — par exemple les mathématiques, la géographie et les sciences naturelles — sont enseignées dans une langue différente de celle de la scolarité. L'objectif de ce type de disposition est d'améliorer les compétences des élèves dans des langues autres que la langue de scolarité.

37 Directive 77/486/CEE du Conseil, du 25 juillet 1977, concernant l'éducation des enfants des travailleurs migrants.

38 https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

39 https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search %5Bcat %5D=4 &pub=824

40 https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/

41 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrätvuonna 2020.pdf

42 https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf

La figure B12 examine l'existence de programmes d'enseignement primaire et secondaire général dans l'enseignement primaire et secondaire général, ainsi que le statut des langues utilisées pour dispenser l'ELIC. Ce chiffre est complété par une annexe (annexe 2), qui fournit des détails sur les dispositions relatives à l'EMILE dans chaque pays faisant l'objet de l'enquête (langues utilisées pour l'obtention de l'EMILE et niveaux d'éducation couverts).

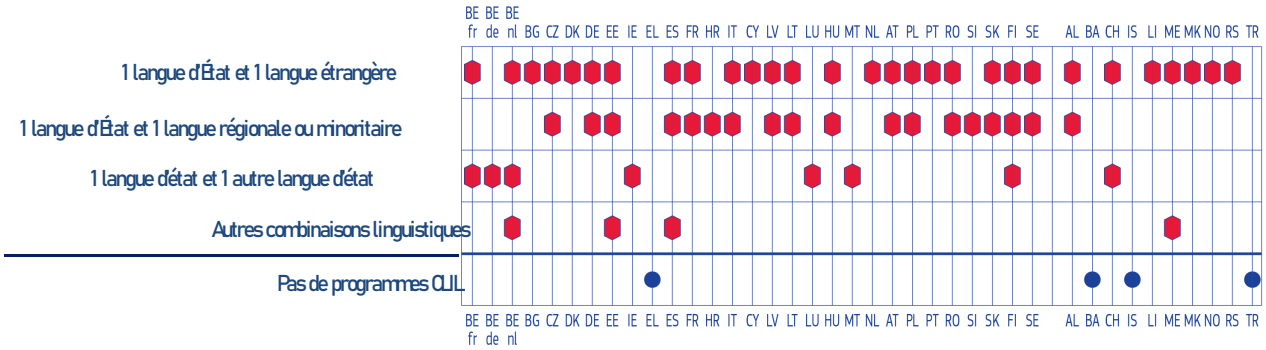
Comme le montre la figure, les programmes CLIL sont en place dans pratiquement tous les pays européens. Seuls la Grèce, la Bosnie-Herzégovine, l'Islande et Turquie ne fournissent pas de programmes CLIL.

Le type le plus répandu de programme CLIL, qui est en place dans 29 systèmes d'enseignement (sur 35 avec des programmes d'EMIL), consiste à enseigner certaines matières dans la langue de l'enseignement (langue publique) et d'autres matières dans une langue étrangère. La plupart des systèmes éducatifs dotés de ce type de programme CLIL ont mis en place jusqu'à trois combinaisons linguistiques différentes (par exemple, la langue officielle et l'anglais, la langue d'État et le français, et la langue d'État et l'allemand). Toutefois, dans certains systèmes éducatifs, le nombre de combinaisons linguistiques dépasse 10 (voir les informations concernant l'Allemagne et la France à l'annexe 2). Compte tenu des langues étrangères spécifiques dans lesquelles l'anglais est délivré, l'anglais, le français et l'allemand, et dans une moindre mesure l'espagnol et l'italien, sont les langues les plus couramment utilisées.

Le deuxième type de programme EMILE le plus répandu, qui est en place dans 18 systèmes éducatifs, consiste à enseigner certaines matières dans la langue de l'État et d'autres matières dans une langue régionale ou minoritaire. Tout comme pour le type précédent, le nombre de combinaisons linguistiques parmi lesquelles les étudiants peuvent choisir diffère d'un système éducatif à l'autre. Ils peuvent choisir entre une seule langue (par exemple, la langue officielle et le polonais en Tchéquie) et plus de 10 options (en France, en Hongrie et en Roumanie).

Un autre type de programme CLIL se trouve dans les pays ayant plusieurs langues d'État (voir figure A1), qui ont souvent mis en place des programmes proposant différentes matières dans deux langues étatiques. Ce type de programme CLIL existe en Belgique, en Irlande, au Luxembourg, à Malte, en Finlande et en Suisse.

Un nombre limité de pays offrent des programmes CLIL qui ne relèvent pas des catégories ci-dessus. Par exemple, dans la Communauté flamande de Belgique, certains programmes d'apprentissage de l'éducation et de la formation professionnelle impliquent l'enseignement, en parallèle, dans plus de deux langues, en particulier deux ou les trois langues nationales (voir figure A1) et une langue étrangère. De même, en Espagne, il existe des programmes CLIL impliquant plus de deux langues et, en outre, des programmes dans lesquels certaines matières sont enseignées dans une langue régionale et d'autres sont enseignées dans une langue étrangère (la langue officielle — l'espagnol — n'est utilisée dans ces programmes que dans le domaine Lengua Castellana y Literatura). Ce type de programme se trouve également en Estonie et au Monténégro, où certaines écoles proposent des programmes dispensant certaines matières dans une langue minoritaire (le russe en Estonie et l'albanais au Monténégro) et d'autres dans une langue étrangère (l'anglais dans les deux pays).



Source: Eurydice.

Figure 17 Figure B12: Existence de programmes CLIL et statut des langues utilisées dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre les combinaisons linguistiques qui sont utilisées dans les CLIL comme spécifié dans le programme d'études ou d'autres documents d'orientation publiés par les autorités de niveau supérieur (éducation) (exceptions où les langues ne sont pas spécifiées dans ces documents sont énumérées dans les notes spécifiques par pays à l'annexe 2).

La disposition indiquée couvre au moins un niveau d'éducation dans la gamme CITE 1-3. Le chiffre ne précise pas le niveau. Ces informations sont fournies à l'annexe 2.

Le terme «langue régionale ou minoritaire», tel qu'il est utilisé dans la figure, comprend la notion de «langues non territoriales». Le chiffre tient compte des langues régionales ou minoritaires à la fois avec statut officiel et sans statut officiel. Le chiffre ne couvre pas:

• programmes éducatifs dispensés dans la langue maternelle des élèves dont la maîtrise de la langue de scolarité n'est pas suffisante (voir figure E9);

• programmes dans les écoles internationales.

Pour les définitions de «Content and Language Integrated Learning (CLIL)», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», «langue scolaire», «langue non territoriale», «langue régionale ou minoritaire», «langue d'État» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Notes par pays

Voir les notes par pays à la fin de l'annexe 2.

Alors qu'aucun des systèmes d'éducation étudiés ne fournit tous les (quatre) types de programmes CLIL présentés à la figure B12, quatre ont mis en place trois types de programmes (la Communauté flamande de Belgique, l'Estonie, l'Espagne et la Finlande). Dans 16 systèmes d'éducation, deux types de programmes d'éducation et de formation sont disponibles. La plupart des systèmes d'enseignement dotés de deux types de programmes d'enseignement dispensent des programmes dispensés dans la langue de l'État et une langue étrangère, ainsi que dans la langue de l'État et dans une langue régionale ou minoritaire (Allemagne, République tchèque, Allemagne, France, Italie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Suède et Albanie). Dans 15 systèmes éducatifs, un seul type de programme CLIL est en place. Cela concerne le plus souvent la langue officielle et une langue étrangère (Bulgarie, Danemark, Chypre, Pays-Bas, Portugal, Liechtenstein, Macédoine du Nord, Norvège et Serbie). D'autres dispositions dans les systèmes éducatifs avec un type de programme CLIL comprennent des programmes avec deux langues officielles (la Communauté germanophone de Belgique, d'Irlande, du Luxembourg et de Malte) et ceux qui combinent la langue de l'État avec une langue régionale ou minoritaire (Croatie et Slovénie).

Rien n'indique que les programmes CLIL soient concentrés dans un niveau d'éducation particulier. En effet, dans la plupart des pays européens, il existe des programmes d'éducation et de formation dans tous les niveaux d'enseignement étudiés, c'est-à-dire l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement secondaire supérieur. Cependant, les pays ne proposent souvent des options linguistiques spécifiques qu'à des niveaux d'éducation spécifiques. Cela signifie que toutes les options d'EMILE qui existent dans un pays ne sont pas disponibles à tous les niveaux d'éducation (voir l'annexe 2 pour plus de détails).

CHAPITRE C PARTICIPATION

SECTION I — NOMBRE DE LANGUES ÉTRANGÈRES APPRISES PAR LES ÉTUDIANTS

Veiller à ce que tous les étudiants aient la possibilité d'apprendre des langues étrangères est un objectif politique européen. En 2002, lors du Conseil européen de Barcelone, les décideurs politiques sont convenus de l'importance de «enseigner au moins deux langues étrangères dès leur plus jeune âge[43]». La recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des[44]langues a réitéré cet objectif en invitant les États membres à aider tous les jeunes à acquérir, d'ici la fin de l'enseignement secondaire supérieur, des compétences dans deux langues autres que leur langue de scolarité. Les jeunes devraient pouvoir utiliser efficacement l'une de ces deux langues à des fins sociales, d'apprentissage et professionnelles, et l'autre pour interagir avec les autres avec une certaine aisance.

Compte tenu de l'objectif ci-dessus de doter les jeunes de compétences en deux langues étrangères, cette section présente des données sur le nombre de langues étrangères apprises par les étudiants, en fonction du niveau d'éducation et du parcours. Plus précisément, il se concentre sur le pourcentage d'élèves apprenant une langue étrangère au niveau primaire (voir figure C1) et deux langues étrangères ou plus au niveau secondaire inférieur (voir figure C3). Les différences de ces pourcentages entre 2013 et 2020 ([45]) sont également examinées (voir les figures C2 et C4, respectivement). En outre, la présente section examine les différences dans l'apprentissage des langues étrangères entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'EFP au niveau secondaire supérieur en 2020 (voir figure C5) et les compare avec 2013 (voir figure C6). Enfin, il montre le nombre moyen de langues étrangères apprises par les élèves de l'enseignement primaire et secondaire (voir figure C7).

La section utilise les données de la collecte de données Eurostat/UOE sur le nombre de langues apprises par les étudiants au cours d'une année de référence donnée. La plupart des données présentées concernent la population étudiante à un niveau d'éducation spécifique, à savoir l'enseignement primaire, secondaire inférieur ou secondaire supérieur ([46]). Par conséquent, les données ne révèlent pas quelles langues et le nombre de langues apprises par les élèves au cours de chaque année de scolarité à chaque niveau d'enseignement, mais fournissent une image globale des langues que les élèves apprennent (et combien ils apprennent) dans toutes les classes d'un niveau d'éducation au cours d'une année de référence donnée. Cependant, un indicateur dans la section (voir la figure C1b) fournit des données relatives à l'âge et, par conséquent, permet une meilleure compréhension du nombre de langues que les élèves apprennent à un âge donné.

---

43 Conclusions de la présidence — Conseil européen de Barcelone les 15 et 16 mars 2002, C/02/930.

44 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 17.

45 Les années de référence sont les années scolaires 2012/2013 et 2019/2020, respectivement.

46 Les données d'Eurostat utilisées comme base pour le chapitre C couvrent les étudiants suivant des programmes d'enseignement formel aux niveaux primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Selon le pays et l'organisation de son système éducatif, les données peuvent (ou non) inclure des étudiants en dehors de la tranche d'âge typique associée à ces niveaux. Par exemple, l'éducation des adultes de la «seconde chance» peut être incluse, si elle fait partie du système éducatif formel à ces niveaux. Des informations sur la question de savoir si les données nationales incluent les programmes d'éducation des adultes figurent dans les rapports nationaux sur la qualité, section 6.3.1. (voir site web d'Eurostat (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uoe_enr_esms.htm)). En outre, lorsqu'on se réfère à l'EFP (secondaire supérieur), les données d'Eurostat concernent tous les programmes d'EFP (secondaires supérieurs) qui existent dans un pays, tandis que les données Eurydice ne tiennent compte que des programmes avec le code CITE 354 (voir figures B5 et B6). Par conséquent, les données d'Eurostat couvrent un éventail plus large de programmes d'EFP (secondaires supérieurs) que les données Eurydice.

La collecte de données Eurostat/UOE ne comprend que les langues considérées comme langues étrangères dans le programme d'études élaboré par les autorités éducatives de haut niveau. Les langues régionales ou minoritaires ne sont incluses que lorsque le programme les désigne comme alternatives aux langues étrangères. L'étude des langues offertes en plus du programme de base n'est pas incluse. Les données sur les non-nationaux qui étudient leur langue maternelle dans des classes spéciales ou celles qui étudient la langue de scolarité de leur pays d'accueil sont également exclues.

Étant donné que la collecte de données Eurostat/UOE ne couvre pas tous les systèmes éducatifs pour lesquels des informations sont disponibles auprès d'Eurydice, les données de cette section sont systématiquement manquantes pour la Communauté germanophone de Belgique, d'Albanie, de Suisse, du Monténégro et de Turquie.

AU NIVEAU DE L'UE, 86% DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE APPRENNENT AU MOINS UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans tous les pays, à l'exception de[47]l'Irlande ('), les étudiants apprennent la ou les langues étrangères comme matière(s) obligatoire(s) dans l'enseignement primaire. Cet apprentissage commence généralement entre 6 et 8 ans, ou parfois plus tôt (voir figure B1). Comme le montre la figure C1a, 86,1 % des étudiants de l'enseignement primaire au niveau de l'UE apprennent au moins une langue étrangère. Toutefois, au niveau national, les taux de participation à l'apprentissage des langues étrangères au sein de la population scolaire primaire peuvent varier considérablement en fonction de l'âge auquel l'enseignement des langues étrangères devient obligatoire.

Dans 15 pays, au moins 96 % des élèves de l'enseignement primaire apprennent une ou plusieurs langues étrangères ([48]). Dans tous ces cas, l'apprentissage d'une langue étrangère devient obligatoire dans la première année de l'enseignement primaire au plus tard, ce qui correspond à l'âge de 5 ans à Malte; 7 ans en Croatie, en Lettonie et en Pologne; et 6 ans dans les 11 pays restants.

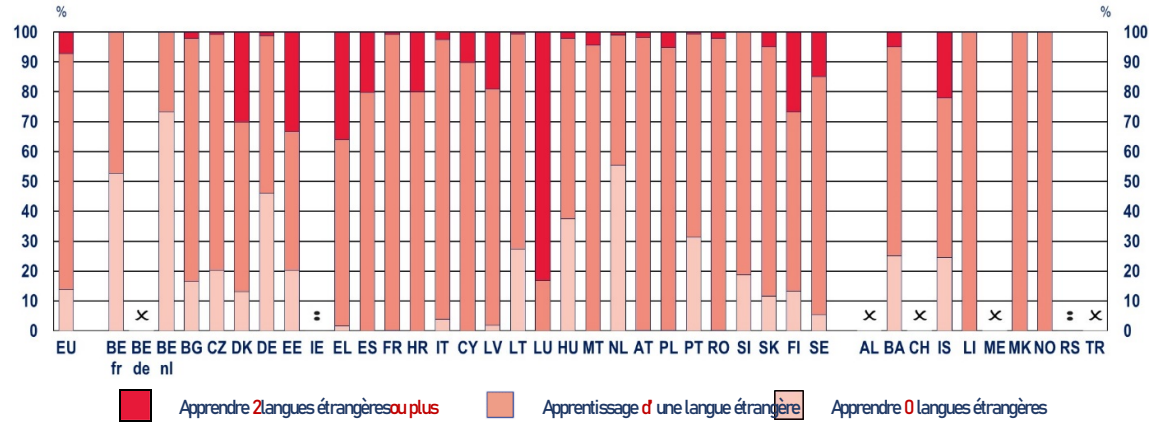
Au niveau de l'UE, 13,9 % des élèves de l'enseignement primaire n'apprennent pas une langue étrangère à l'école. Dans trois systèmes éducatifs, au moins la moitié des étudiants ne le font pas. Dans certaines parties de la Communauté française de Belgique et dans la Communauté flamande de Belgique, l'âge auquel l'apprentissage d'une langue étrangère devient obligatoire est de 10 ans, c'est-à-dire lorsque les étudiants sont dans la cinquième (sur les six années) de l'enseignement primaire (voir figure B1); aux Pays-Bas, les écoles ont la possibilité de décider quand les élèves de l'enseignement primaire doivent commencer à apprendre une langue étrangère (voir figure B1).

L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère devient souvent obligatoire au début de l'enseignement secondaire inférieur ou à la fin de l'enseignement primaire (voir figure B1). Le pourcentage d'élèves du primaire apprenant deux ou plusieurs langues étrangères est donc assez faible. Au niveau de l'UE, il est de 7,2 %. Cependant, environ 30 % des étudiants de l'enseignement primaire apprennent deux langues étrangères ou plus au Danemark, en Estonie et en Grèce, et le pourcentage est beaucoup plus élevé au Luxembourg (83,2 %), où l'apprentissage d'une deuxième langue devient obligatoire à l'âge de 6 ans.

La figure C1b présente, par âge, le pourcentage d'élèves apprenant une langue étrangère dans l'enseignement primaire. Cette information n'est toutefois pas disponible pour tous les systèmes éducatifs présentés à la figure C1a.

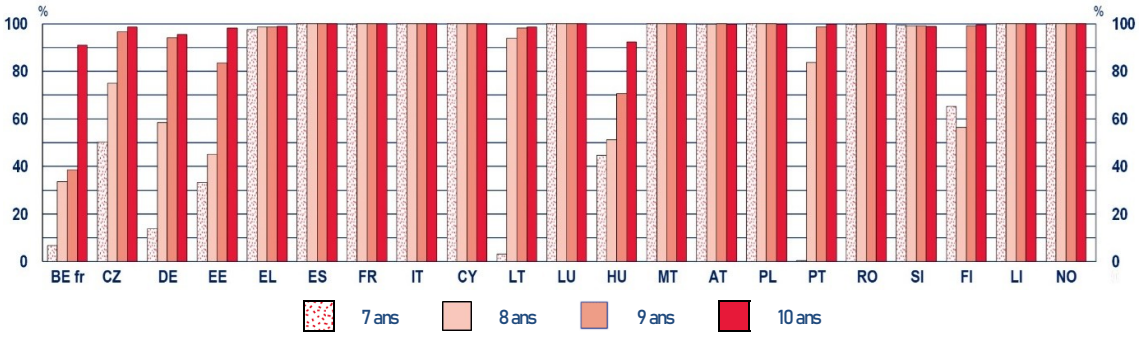
47 En Irlande, il n'y a pas d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire. Les étudiants doivent étudier les deux langues officielles: Anglais et irlandais. Cependant, aucun d'entre eux n'est considéré comme une langue étrangère par le programme d'études.

48 El, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LU, MT, AT, PL, RO, LI, MK et NO.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 18 Figure C1a: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon le nombre de langues, 2020



Source: Calculs d'Eurydice, basés sur des données Eurostat/UOE non publiées (dernière mise à jour le 29 septembre 2022).

Figure 19 Figure C1b: Pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon l'âge, 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 1 (figure C1a) ou d'un âge spécifique dans la CITE 1 (figure C1b), même lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère ne commence pas dans les années initiales à ce niveau. Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 1 (figure C1a) ou d'un âge spécifique dans la CITE 1 (figure C1b).

La participation à la collecte de données sur l'âge est volontaire. Par conséquent, moins de systèmes éducatifs sont couverts.

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Belgique (BE nl): L'année de référence des données de la figure C1a est 2019 (les données de 2020 n'étaient pas disponibles à la date d'extraction des données).

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Irlande: les données sources de la figure C1a ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Luxembourg: les données sources de la figure C1a pour «0 langues» ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

Dans la figure C1b, l'âge mentionné correspond à l'âge réel des élèves et non à leur âge notionnel (l'âge qu'un étudiant est censé être dans une classe spécifique). Cela peut conduire à des divergences entre les règlements concernant l'âge de départ pour l'apprentissage des langues étrangères et la participation réelle à l'apprentissage des langues, car certains élèves peuvent ne pas être dans la classe dans laquelle ils sont censés être. Par exemple, dans la Communauté française de Belgique, tous les étudiants auraient dû commencer à apprendre une langue étrangère à l'âge de 10 ans (âge nominal) (voir figure B1), c'est-à-dire en cinquième année de l'enseignement primaire. Toutefois, 9,1 % des élèves âgés de 10 ans (âge réel) n'apprennent pas encore une langue étrangère. Le fait que certains élèves de 10 ans ne soient peut-être pas encore en cinquième année de l'enseignement primaire peut expliquer cela en partie. Néanmoins, la figure C1b illustre surtout les liens étroits entre l'âge de départ officiel pour l'apprentissage des langues étrangères (voir la figure B1) et la participation effective à l'apprentissage des langues.

Dans 13 systèmes éducatifs sur 21, presque tous les étudiants (au moins 97 %) apprennent une langue étrangère dans chaque catégorie d'âge. Dans 12 de ces systèmes d'enseignement, l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire avant l'âge de 7 ans, tandis qu'en Slovénie il devient obligatoire à l'âge de 7 ans (voir figure B1).

Dans la plupart des systèmes éducatifs où l'âge obligatoire pour l'apprentissage d'une langue étrangère est plus tard, il y a un décollage clair dans la catégorie d'âge correspondant à l'âge de départ obligatoire. Ce décollage a lieu à l'âge de 8 ans en Tchéquie, en Allemagne, en Lituanie et au Portugal; à l'âge de 9 ans en Hongrie; et à l'âge de 10 ans dans la Communauté française de Belgique. Cela correspond à l'âge auquel l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire pour tous les étudiants des pays respectifs en 2021/2022 (voir figure B1).

En 2020 (année de référence des données), les écoles d'Estonie et de Finlande pourraient décider de l'âge de départ dans une tranche d'âge (entre 7 et 9 ans), conformément à la réglementation de haut niveau. Le pourcentage d'étudiants apprenant une langue étrangère a clairement décollé à l'âge de 9 ans dans les deux pays. Alors qu'en Estonie cette flexibilité continue de s'appliquer, en Finlande, elle a été retirée à partir de 2021/2022 en faveur d'un âge de départ fixe (7 ans) (voir figure B2).

La figure C1b montre également que, dans plusieurs pays, les écoles intègrent les langues étrangères dans le programme d'études avant l'âge obligatoire. Par exemple, en Hongrie, où tous les étudiants doivent commencer à apprendre une langue étrangère à l'âge de 9 ans, au moins 40 % d'entre eux le font à l'âge de 7 et 8 ans. De même, en Tchéquie, 50 % des étudiants commencent à apprendre une langue étrangère un an plus tôt que l'âge auquel elle devient obligatoire. Cela signifie que les écoles offrent des services linguistiques plus tôt que nécessaire.

En outre, dans la Communauté française de Belgique, plus de 30 % des étudiants apprennent une langue étrangère 2 ans avant qu'elle ne devienne obligatoire pour tous les étudiants à 10 ans. Ce résultat pourrait s'expliquer par les différences de législation entre les territoires: dans certaines parties de la Communauté française de Belgique, les étudiants commencent à apprendre la première langue étrangère comme matière obligatoire dès l'âge de 8 ans (voir figure B1).

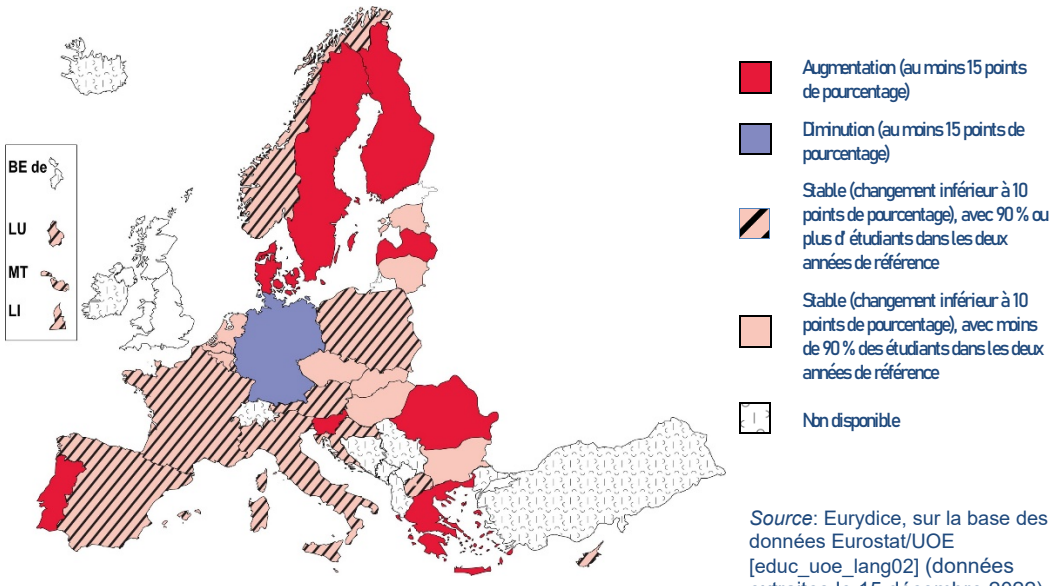
ENTRE 2013 ET 2020, LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS DU PRIMAIRE APPRENANT UNE LANGUE ÉTRANGÈRE A CONSIDÉRABLEMENT AUGMENTÉ DANS HUIT PAYS

Au niveau de l'UE, 86,1 % des étudiants de l'enseignement primaire apprenaient une ou plusieurs langues étrangères en 2020, contre 79,4 % en 2013. La figure C2 montre trois tendances différentes au cours de cette période.

Dans le groupe le plus important des systèmes éducatifs (21 systèmes éducatifs), la situation est restée relativement stable (écart de moins de 10 points de pourcentage). Dans 12 d'entre elles, plus de 90 % des élèves du primaire apprenaient au moins une langue étrangère au cours des deux années de référence (Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Luxembourg, Malte, Autriche, Pologne, Liechtenstein, Macédoine du Nord et Norvège). Dans les neuf autres systèmes d'enseignement, la situation est restée relativement stable, mais avec des taux de participation plus faibles (dans les Communautés française et flamande de Belgique, de Bulgarie, de Tchéquie, d'Estonie, de Lituanie, de Hongrie, des Pays-Bas et de Slovaquie).

Dans un deuxième groupe de huit pays, la proportion d'étudiants du primaire apprenant des langues étrangères a augmenté d'au moins 15 points de pourcentage entre 2013 et 2020. L'augmentation se situe entre 15 et 25 points de pourcentage en Grèce, en Lettonie, en Finlande et en Suède, et au moins 30 points de pourcentage au Danemark, au Portugal, en Roumanie et en Slovénie. Dans de nombreux cas, l'augmentation s'explique par l'évolution de l'âge auquel les étudiants doivent commencer à apprendre leur première langue étrangère obligatoire (voir figure B2). En Finlande et en Suède, où les écoles avaient la flexibilité de décider de l'âge de départ en 2013 et 2020 ([49]), ces augmentations pourraient refléter le fait que les écoles primaires introduisaient des langues étrangères plus tôt en 2020 qu'en 2013.

Enfin, en Allemagne, la tendance inverse est observée, la proportion d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère ayant diminué de 13,5 points de pourcentage, passant de 67,9 % en 2013 à 54,4 % en 2020 (cependant, comme l'indique la note par pays associée au chiffre, cela pourrait être en partie lié à des changements méthodologiques).



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 20 Figure C2: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2013 et 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 1, même lorsque l'apprentissage d'une langue étrangère ne commence pas dans les premières années de ce niveau. Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant 1 ou 2 langues étrangères (ou

49 C'est toujours le cas en Suède, alors qu'elle s'est arrêtée depuis 2020 en Finlande (voir figure B2).

plus) est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 1.

Les notes par pays ne font référence à des ruptures dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour une note méthodologique relative aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Belgique (BE nl): L'année de référence des données est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 n'étaient pas disponibles à la date d'extraction des données).

Allemagne: les données sources pour 2013 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien figurant dans les notes explicatives.

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Irlande: les données sources pour 2013 et 2020 ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Bosnie-Herzégovine: les données pour 2013 ne sont pas disponibles.

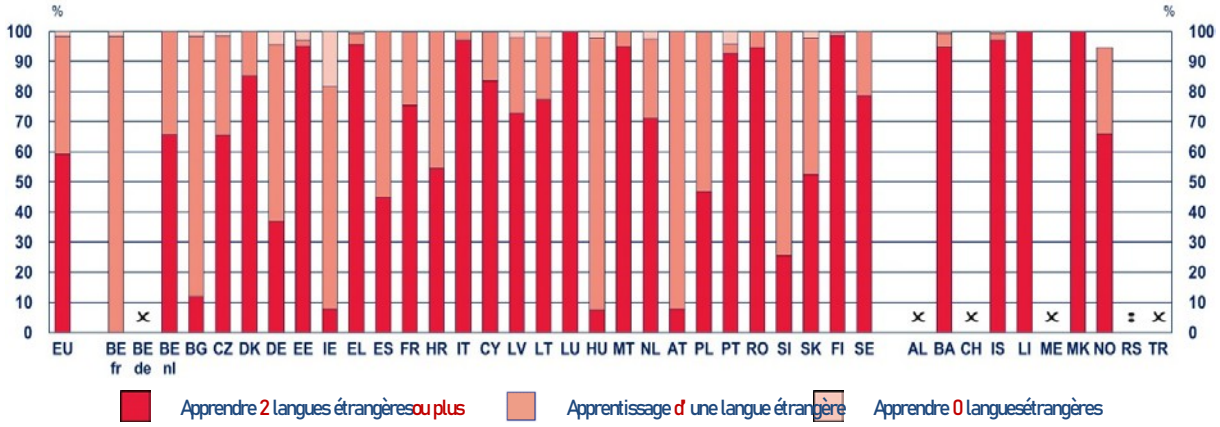
Serbie: le pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

60% DES ÉTUDIANTS APPRENNENT AU MOINS DEUX LANGUES ÉTRANGÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR

Dans la plupart des pays, l'apprentissage d'une deuxième langue devient obligatoire au plus tard au début de l'enseignement secondaire inférieur (voir figure B1).

Au niveau de l'UE, 59,2 % des étudiants du premier cycle de l'enseignement secondaire apprennent deux langues étrangères ou plus. En outre, dans 12 systèmes éducatifs, plus de 90 % des étudiants apprennent deux langues étrangères ou plus (Estonie, Grèce, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal, Roumanie, Finlande, Bosnie-Herzégovine, Islande, Liechtenstein et Macédoine du Nord). Inversement, dans cinq systèmes éducatifs, moins de 15 % des étudiants apprennent deux langues étrangères ou plus. C'est le cas dans la Communauté française de Belgique, où il n'existe pas de disposition pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère à ce niveau d'enseignement; en Irlande, où l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire; et en Bulgarie, en Hongrie et en Autriche, où l'apprentissage d'une deuxième langue n'est obligatoire que dans l'enseignement secondaire supérieur. Six autres systèmes d'enseignement où une seule langue étrangère est obligatoire pendant l'enseignement secondaire inférieur offrent à tous les étudiants la possibilité de prendre une langue étrangère supplémentaire à ce niveau d'enseignement (voir figure B4). Dans ces systèmes d'enseignement (Espagne, Croatie, Slovénie, Slovaquie, Suède et Norvège), au moins un quart des étudiants ont choisi d'apprendre deux langues étrangères au niveau secondaire inférieur, avec des taux de participation allant de 25,6 % en Slovénie à 78,6 % en Suède.

La figure C3 montre également que 98,4 % des étudiants du premier cycle du secondaire dans l'UE apprennent au moins une langue étrangère. Ce n'est qu'en Irlande que la proportion d'étudiants n'apprenant aucune langue étrangère dans l'enseignement secondaire inférieur dépasse 5 %. Dans ce pays, la proportion relativement élevée (18,1 %) s'explique en partie par le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire dans l'enseignement scolaire, mais que tous les élèves apprennent l'anglais et l'irlandais, les deux langues officielles.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 21 Figure C3: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), par nombre de langues, 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 2. Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 2.

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Luxembourg: les données sources de la figure C3 pour «0 langues» et «1 langue» ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

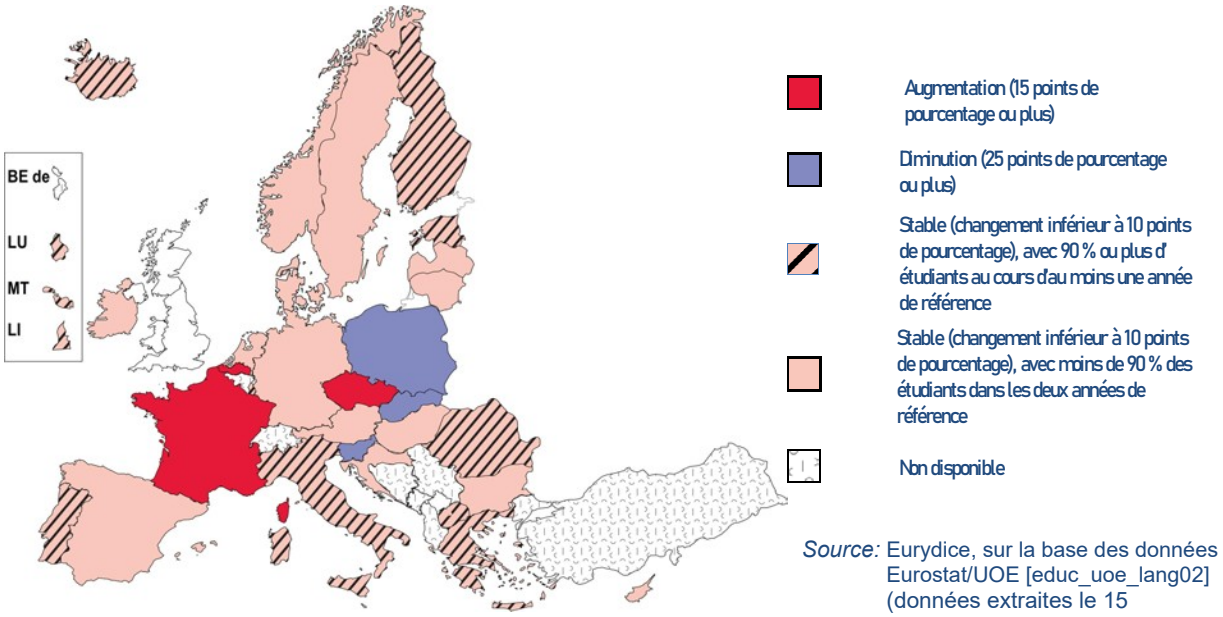
ENTRE 2013 ET 2020, LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE QUI APPRENNENT DEUX LANGUES ÉTRANGÈRES OU PLUS EST RESTÉ STABLE DANS LA PLUPART DES PAYS.

Au niveau de l'UE, près des deux tiers des étudiants du premier cycle du secondaire apprenaient deux langues étrangères ou plus en 2013 et 2020 (58,4 % en 2013 contre 59,2 % en 2020). La figure C4 montre les variations au niveau national entre les deux années de référence.

Dans la grande majorité des systèmes éducatifs où des données sont disponibles (25 sur 31), la différence entre 2020 et 2013 est mineure (une différence de moins de 10 points de pourcentage). Dans 11 de ces systèmes d'enseignement, la proportion d'élèves du premier cycle du secondaire apprenant au moins deux langues étrangères était supérieure à 90 % au moins au cours d'une année de référence (Estonie, Grèce, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal, Roumanie, Finlande, Islande, Liechtenstein et Macédoine du Nord).

Dans 14 autres systèmes éducatifs, moins de 90 % des étudiants étudiaient deux langues au cours des deux années de référence (Bulgarie, Danemark, Allemagne, Irlande, Espagne, Croatie, Chypre, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Autriche, Suède et Norvège).

La différence entre 2013 et 2020 dans le pourcentage d'étudiants apprenant deux langues est plus importante dans six systèmes éducatifs. Dans trois d'entre elles, la proportion d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire apprenant deux langues étrangères ou plus a augmenté d'au moins 15 points de pourcentage. L'augmentation a été légèrement supérieure à 15 points de pourcentage dans la Communauté flamande de Belgique, alors qu'elle dépassait légèrement 20 points de pourcentage en Tchéquie et en France. Dans les trois autres systèmes d'enseignement présentant une différence substantielle entre 2013 et 2020 (Pologne, Slovénie et Slovaquie), la proportion d'élèves du premier cycle du secondaire qui apprennent deux langues étrangères ou plus a diminué de plus de 25 points de pourcentage. Différentes raisons de ces changements peuvent être identifiées. Par exemple, en Slovaquie, la diminution peut être liée à la suppression de l'obligation pour chaque étudiant d'apprendre deux langues étrangères pendant l'enseignement secondaire inférieur (voir figure B3). En Pologne, la baisse est due à une réorganisation des classes scolaires entre niveaux d'enseignement, mais la note de départ et le nombre d'années d'apprentissage obligatoire de la deuxième langue étrangère restent inchangés ([50]).



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022)

Figure 22 Figure C4: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), 2013 et 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant deux (ou plus) langues étrangères est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 2. Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant deux (ou plus) langues étrangères est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 2.

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

50 À partir de 2016, les cinquième et sixième années, où l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire, ont été transférées de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire inférieur. Pendant ce temps, l'obligation d'apprendre une deuxième langue étrangère commence toujours en 7e année et dure le même nombre d'années. Pour de plus amples informations sur les changements intervenus dans la structure du système éducatif polonais, voir Commission européenne/EACEA/Eurydice (2017).

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour une note méthodologique relative aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr) et Bosnie-Herzégovine: les données pour 2013 ne sont pas disponibles.

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Allemagne: les données sources pour 2013 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

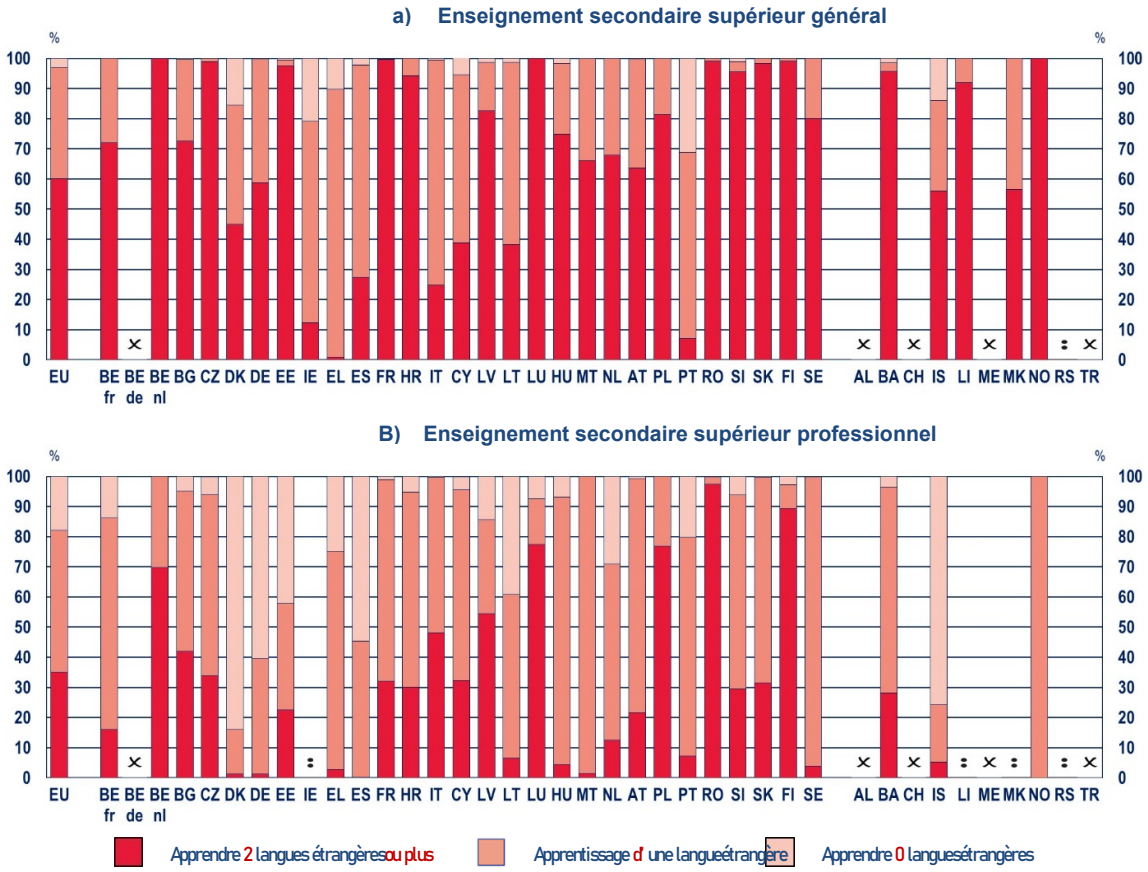
Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR SONT PLUS SUSCEPTIBLES D'APPRENDRE DES LANGUES QUE CEUX QUI SUIVENT DES PARCOURS PROFESSIONNELS

Dans l'enseignement secondaire supérieur, les étudiants peuvent étudier soit dans l'enseignement général, menant généralement à l'enseignement supérieur, soit dans l'enseignement professionnel, conduisant à des études plus orientées vers le travail ou directement sur le marché du travail. Les programmes éducatifs associés à ces filières sont donc souvent assez différents au niveau secondaire supérieur. Par conséquent, les situations dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel sont présentées séparément pour cet indicateur et pour le suivant. Au niveau de l'UE, près de la moitié des étudiants du deuxième cycle du secondaire (48,7 %) suivent des programmes professionnels ([51]). Les pourcentages les plus élevés d'étudiants du deuxième cycle du secondaire inscrits à un programme professionnel (65 % ou plus) se trouvent en Tchéquie, en Croatie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovénie, en Slovaquie, en Finlande, au Liechtenstein, au Monténégro et en Serbie. À l'inverse, moins d'un tiers des étudiants du deuxième cycle du secondaire sont inscrits à un programme professionnel en Irlande, en Grèce, à Chypre, en Lituanie, à Malte et en Islande.

51 https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRS05/default/table?lang=en&category=educ.educ_part.educ_uoe_enr.educ_uoe_enrs (données extraites le 14 septembre 2022). Les données sont pour 2020.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 23 Figure C5: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), par nombre de langues, 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 3 générale (figure C5a) ou professionnelle CITE 3 (figure C5b), même lorsque l'apprentissage des langues ne se poursuit qu'à la fin du niveau (voir figures B2, B3, B5 et B6). Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant 0, 1 ou 2 (ou plus) langues étrangères est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 3 générale (figure C5a) ou professionnelle CITE 3 (figure C5b).

L'agrégat de l'UE pour la CITE 3 professionnelle est marqué comme «définition différente, voir métadonnées».

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données agrégées et nationales de l'UE, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Hongrie: les données sources de la CITE 3 générale et professionnelle ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Luxembourg: les données sources pour 0 langues et 1 langue ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Islande: L'année de référence pour les données générales et professionnelles CITE 3 est 2019 (les données de 2020 n'étaient pas disponibles à la date d'extraction des données).

Liechtenstein: les données sources de la CITE 3 professionnelle ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

Les figures C5a et C5b indiquent que la possibilité pour les étudiants d'apprendre des langues étrangères dépend dans de nombreux systèmes éducatifs de la voie qu'ils suivent. Cela reflète les différences dans les exigences en matière d'apprentissage obligatoire des langues étrangères entre les étudiants de l'enseignement général et les étudiants de l'enseignement professionnel; les exigences sont souvent plus faibles pour les étudiants en EFP (voir figures B5 et B6). En particulier, dans la majorité des systèmes éducatifs, le nombre d'années passées à apprendre deux langues étrangères est plus faible pour les étudiants de l'EFP que pour leurs pairs de l'enseignement général.

Au niveau de l'UE, le pourcentage d'étudiants n'apprenant pas de langues étrangères est six fois plus élevé dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général (18,0 % et 2,9 %, respectivement). Comme nous l'avons déjà mentionné, le pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire qui n'apprennent pas une langue étrangère est calculé sur la base de la population totale d'étudiants de ce niveau. Dans l'enseignement secondaire supérieur, seul le Portugal compte plus de 30 % des étudiants n'apprenant pas une langue étrangère au cours de l'année de référence. En revanche, dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel, environ 30 % des étudiants ou plus n'apprennent pas une langue étrangère dans sept pays (Danemark, Allemagne, Estonie, Espagne, Lituanie, Pays-Bas et Islande). Parmi ceux-ci, le pourcentage est le plus élevé au Danemark (84,0 %) et en Islande (75,8 %). Le fait qu'au Danemark, en Allemagne, en Estonie et en Espagne les étudiants qui suivent des parcours professionnels donnant accès à l'enseignement supérieur ne sont pas tous tenus d'apprendre au moins une langue étrangère peut expliquer en partie ces taux (voir figure B5).

Lors de l'examen des données relatives à l'apprentissage de deux langues étrangères ou plus, il existe également des différences significatives entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel au niveau secondaire supérieur. Au niveau de l'UE, 60,0 % des étudiants apprennent au moins deux langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur général contre 35,1 % dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel. Dans 13 systèmes éducatifs, au moins 90 % des étudiants apprennent deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire supérieur général. Seule la Roumanie compte un pourcentage aussi élevé d'étudiants qui apprennent deux langues dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel. Inversement, deux systèmes éducatifs de l'enseignement général (Grèce et Portugal), contre 11 dans l'enseignement professionnel, comptent moins de 10 % des étudiants qui apprennent deux langues étrangères ou plus au niveau secondaire supérieur.

ENTRE 2013 ET 2020, LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE APPRENANT DEUX LANGUES OU PLUS A AUGMENTÉ DANS TRÈS PEU DE PAYS

Les figures C6a et C6b montrent les changements intervenus entre 2013 et 2020 dans le pourcentage d'étudiants apprenant deux ou plusieurs langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel.

Dans l'enseignement secondaire supérieur général, au niveau de l'UE, 60,0 % des étudiants apprenaient deux langues étrangères ou plus en 2020, ce qui est très similaire à celui de 2013 (58,4 %). Comme

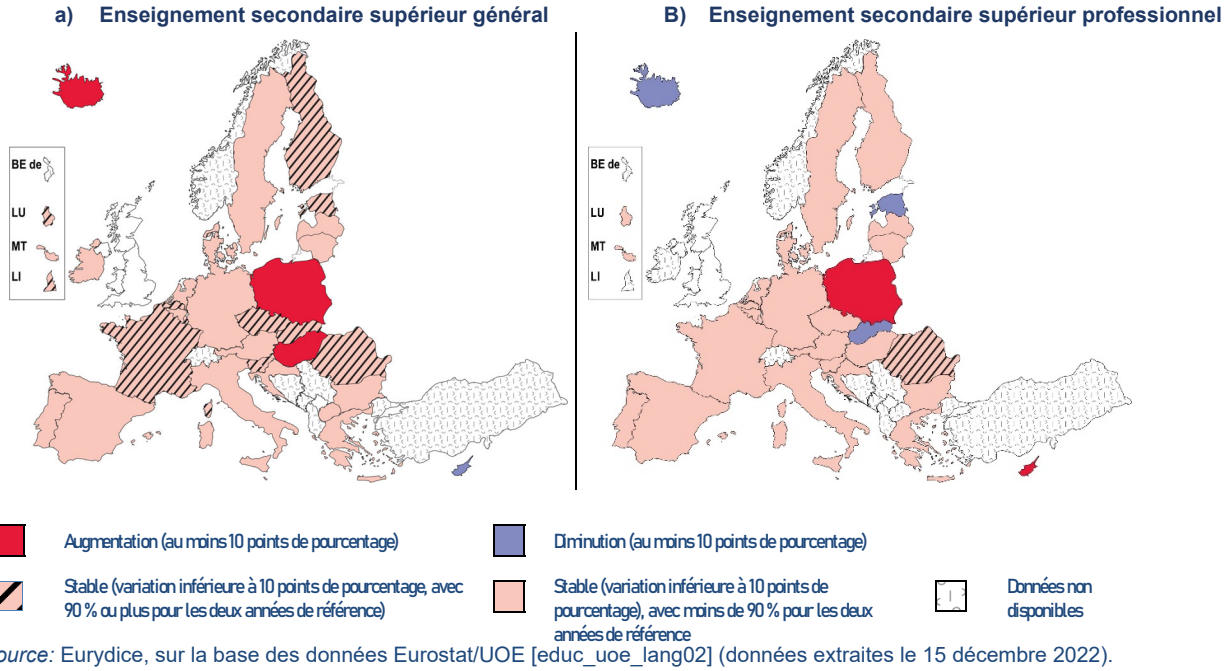
mentionné précédemment, le pourcentage d'étudiants par nombre de langues apprises est calculé sur la base de tous les élèves de toutes les classes de ce niveau d'enseignement.

Dans presque tous les systèmes éducatifs où des données sont disponibles (27 systèmes éducatifs sur 31), la part des étudiants de l'enseignement général qui apprennent au moins deux langues étrangères est restée stable entre 2013 et 2020 (c'est-à-dire une différence de moins de 10 points de pourcentage). Dans 10 de ces systèmes éducatifs, la proportion d'élèves qui apprennent deux langues étrangères ou plus est supérieure à 90 % pour les deux années de référence. Dans les 17 autres systèmes éducatifs, la proportion d'élèves qui apprennent deux langues étrangères ou plus est inférieure à 90 % au cours des deux années de référence.

Contrairement au tableau prédominant de la stabilité, trois pays ont enregistré une différence d'au moins 10 points de pourcentage dans la proportion d'étudiants apprenant au moins deux langues étrangères dans l'enseignement secondaire supérieur général entre 2013 et 2020. Cette proportion a diminué à Chypre (de 45 points de pourcentage), tandis qu'elle a augmenté en Pologne (de 12,2 points de pourcentage) et en Islande (37,6 points de pourcentage). La modification du taux de participation à Chypre peut s'expliquer par une réforme qui a abaissé l'âge auquel l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire (voir figure B3).

Dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel, un peu plus d'un tiers des étudiants apprenaient deux langues étrangères ou plus en 2013 et 2020 (34,1 % en 2013 contre 35,1 % en 2020). Comme dans l'enseignement général, dans la grande majorité des systèmes éducatifs où des données sont disponibles (23 sur 28), il y a eu une différence mineure dans la proportion d'étudiants apprenant au moins deux langues étrangères dans l'enseignement professionnel enregistré en 2013 et 2020 (c'est-à-dire moins de 10 points de pourcentage). À l'exception de la Roumanie, ces proportions étaient inférieures à 90 % pour les deux années de référence.

Toutefois, entre 2013 et 2020, dans cinq pays, il y a eu une différence substantielle (au moins 10 points de pourcentage) dans la proportion d'étudiants de l'enseignement professionnel apprenant au moins deux langues étrangères. À Chypre et en Pologne, la proportion a augmenté; en Estonie, en Slovaquie et en Islande, elle a diminué (respectivement 39,7 points, 35,0 et 10,6 points de pourcentage).



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 24 Figure C6: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2013 et 2020

Notes explicatives

Le pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années de la CITE 3 générale (figure C6a) ou professionnelle CITE 3 (figure C6b), même lorsque l'apprentissage ne se poursuit pas avant la fin de ce niveau. Plus concrètement, le nombre d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus est divisé par la somme des étudiants qui apprennent 0, 1 et 2 (ou plus) langues étrangères pour toutes les années de la CITE 3 générale (figure C6a) ou professionnelle CITE 3 (figure C6b).

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) et https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educuoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02].

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Irlande: les données sources 2013 pour la CITE 3 professionnelle ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Hongrie: les données sources de 2020 pour la CITE 3 générale et professionnelle ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Bosnie-Herzégovine: les données pour 2013 ne sont pas disponibles.

Islande: L'année de référence pour les données générales de la CITE 3 est 2019 au lieu de 2020 (les données 2020 ne sont pas disponibles).

Liechtenstein: les données sources 2013 et 2020 pour la CITE 3 professionnelle ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Macédoine du Nord: aucune ventilation pour la CITE 3 générale et professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Norvège: les données sources de 2013 pour la CITE 3 générale et professionnelle ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire que «les données sur la valeur manquante ne peuvent pas exister»).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données UOE [educ_uoe_lang02], mais aucune donnée n'est disponible.

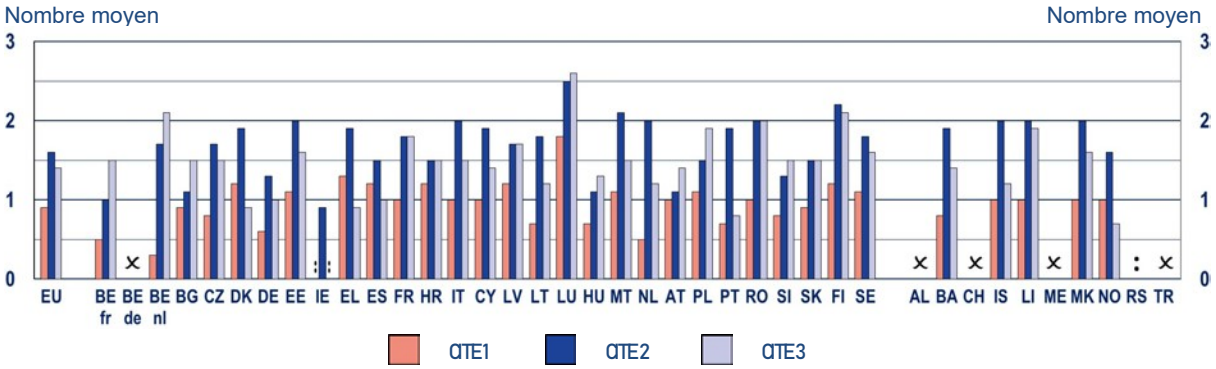
Dans la plupart des systèmes d'enseignement, la tendance est la même dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel. La proportion d'étudiants de l'enseignement secondaire supérieur apprenant deux langues étrangères ou plus est restée stable (c'est-à-dire une différence de moins de 10 points de pourcentage) entre 2013 et 2020 dans 21 systèmes d'enseignement ([52]). Il a augmenté d'au moins 10 points de pourcentage dans les deux types de programmes éducatifs en Pologne.

Dans quelques cas seulement, les différences de temps entre les taux de participation des étudiants apprenant au moins deux langues étrangères diffèrent selon leur programme d'enseignement (c'est-à-dire l'enseignement secondaire supérieur général ou professionnel). Dans deux pays (Estonie et Slovaquie), la proportion d'étudiants de l'enseignement professionnel qui apprennent deux langues étrangères ou plus a diminué de plus de 10 points de pourcentage, tandis que la situation est restée stable dans l'enseignement général. En Islande, cette proportion a augmenté dans l'enseignement général, mais a diminué dans les programmes professionnels; le contraire est vrai à Chypre, où il a diminué dans l'enseignement général et augmenté dans les programmes professionnels.

52 Be fr, BE nl, BG, CZ, DK, DE, EL, ES, FR, HR, IT, LV, LT, LU, MT, NL, AT, PT, SI, FI et SE.

LE NOMBRE MOYEN DE LANGUES ÉTRANGÈRES APPRISES PAR LES ÉTUDIANTS ATTEINT DEUX PLUS SOUVENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR QUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Le calcul du nombre moyen de langues étrangères apprises par l'ensemble de la population scolaire à un niveau d'éducation donné permet une comparaison claire entre les pays. Ces informations sont présentées par niveau d'enseignement dans la figure C7, avec l'enseignement secondaire supérieur, y compris les étudiants de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 25 Figure C7: Nombre moyen de langues étrangères apprises par élève dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020

Notes explicatives

Le nombre moyen de langues étrangères apprises est calculé par rapport à tous les étudiants de toutes les années du niveau d'enseignement concerné, qu'ils apprennent une ou plusieurs langues étrangères dans toutes les classes.

L'agrégat 2020 de l'UE pour la CITE 3 est signalé comme «définition différente, voir métadonnées».

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du présent chapitre.

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03].

Belgique (BE nl): L'année de référence pour la CITE 1 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles).

Allemagne: les données sources de la CITE 2 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Grèce: les données sources de la CITE 3 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Irlande: les données sources de la CITE 1 ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Hongrie: les données sources de la CITE 3 ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Islande: L'année de référence pour la CITE 3 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03], mais aucune donnée n'est disponible.

L'enseignement d'une deuxième langue commence souvent à la fin de l'enseignement primaire ou au début de l'enseignement secondaire inférieur (voir figure B1). Cela explique pourquoi le nombre moyen de langues étrangères apprises dans les systèmes éducatifs européens est systématiquement inférieur à 2,0 dans l'enseignement primaire, bien qu'il varie généralement de 0,5 à 1,2. La moyenne est la plus élevée au Luxembourg (1,8), où l'âge auquel les enfants commencent à apprendre leur deuxième langue étrangère est le plus jeune (à 6 ans). Inversement, le nombre le plus faible de langues étrangères apprises dans l'enseignement primaire se situe dans la Communauté flamande de Belgique (0,3), où l'apprentissage d'une première langue étrangère devient obligatoire à l'âge de 10 ans.

Tant dans l'enseignement secondaire inférieur que dans l'enseignement secondaire supérieur, le nombre moyen de langues étrangères apprises se situe entre 1,0 et 1,9 dans la majorité des systèmes d'enseignement. En outre, ce nombre est d'au moins 2,0 pour l'enseignement secondaire inférieur et l'enseignement secondaire supérieur dans seulement trois systèmes d'enseignement (Luxembourg, Roumanie et Finlande). Dans huit autres systèmes éducatifs, il atteint 2,0 ou plus pour l'un des deux niveaux d'éducation. Dans sept de ces systèmes, le nombre atteint une moyenne de 2,0 seulement dans l'enseignement secondaire inférieur (Estonie, Italie, Malte, Pays-Bas, Islande, Liechtenstein et Macédoine du Nord). Inversement, dans la Communauté flamande de Belgique, la moyenne n'atteint que 2,0 dans l'enseignement secondaire supérieur. Les moyennes les plus basses, inférieures à 1,0, sont observées pour l'enseignement secondaire supérieur au Danemark, en Grèce, au Portugal et en Norvège, et pour l'enseignement secondaire inférieur en Irlande.

SECTION II — LANGUES ÉTRANGÈRES APPRISES PAR LES ÉTUDIANTS

La valorisation de la diversité linguistique est l'un des principes fondamentaux de l'UE. En effet, l'UE, avec ses 27 États membres, compte 24 langues officielles. D'autres langues entrent en jeu lors de l'examen de l'ensemble des pays couverts par le présent rapport, c'est-à-dire 37 pays européens ([53]). En outre, la plupart des pays européens reconnaissent officiellement les langues régionales ou minoritaires à l'intérieur de leurs frontières à des fins juridiques ou administratives (voir figure A1).

Compte tenu de la diversité linguistique en Europe, la présente section examine quelles langues étrangères apprennent dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) (voir figures C8 à C11). En outre, la section examine l'évolution des pourcentages d'étudiants apprenant l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol entre 2013 et 2020 (voir figures C12 à C15), ainsi que les différences dans l'apprentissage des langues étrangères entre les étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général et les étudiants de l'enseignement secondaire supérieur professionnel (voir figure C16).

La source de données est la collecte de données Eurostat/UOE, ce qui signifie que l'introduction à cette collecte de données présentée dans la première section du présent chapitre s'applique également à cette section.

L'ANGLAIS EST LA LANGUE ÉTRANGÈRE LA PLUS APPRISE EN EUROPE

La figure C8 montre que l'anglais est incontestablement la langue étrangère la plus apprise d'Europe. En effet, dans presque tous les pays européens, l'anglais est la langue apprise par la plupart des étudiants pendant l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur). Cela reflète les cadres réglementaires analysés dans le chapitre B, qui, dans de nombreux pays, précise l'anglais comme matière obligatoire (voir figure B7) et/ou une matière que toutes les écoles doivent inclure dans leur offre d'apprentissage (voir figure B8a).

Il y a très peu de pays où une langue étrangère autre que l'anglais est apprise par la plupart des étudiants. L'Irlande, en tant que pays anglophone, est l'une d'entre elles, le français étant la langue étrangère la plus apprise. Au Luxembourg, l'allemand est la langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire supérieur (prochainement suivi du français), tandis que dans l'enseignement secondaire inférieur, tous les étudiants apprennent à la fois l'allemand et le français. Au Liechtenstein, tous les élèves de l'enseignement secondaire inférieur apprennent le français et l'anglais (dans l'enseignement primaire et secondaire supérieur, l'anglais est la langue prédominante). En Belgique, les étudiants apprennent généralement les langues des autres communautés. Plus précisément, dans la Communauté flamande de Belgique, le français est la langue la plus apprise dans tous les niveaux d'enseignement couverts. Dans la Communauté française de Belgique, le néerlandais prédomine dans l'enseignement primaire (dans l'enseignement secondaire, l'anglais prédomine) ([54]).

Les proportions d'élèves qui apprennent la langue étrangère la plus courante varient d'un pays à l'autre et d'un niveau d'éducation à l'autre (voir les données à l'annexe 1). Ces variations peuvent s'expliquer en partie par des différences dans la durée de l'apprentissage obligatoire des langues étrangères (voir chapitre B, section I).

Dans l'enseignement primaire, en Espagne, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, en Autriche, au Liechtenstein, en Macédoine du Nord et en Norvège, tous les étudiants ou presque (99 à 100 %) apprennent la langue étrangère prédominante. En revanche, dans la Communauté flamande de Belgique, où le français est la langue la plus apprise, seulement 26,1 % des élèves de l'enseignement primaire la considèrent comme une matière. Le pourcentage est similaire dans la Communauté française de Belgique, où 33,1 %

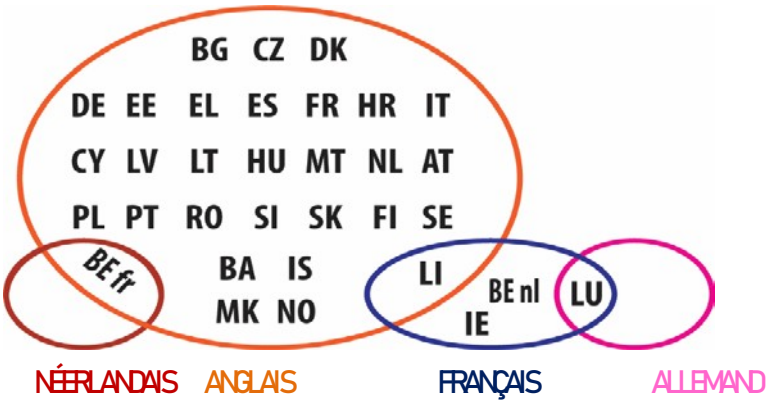
53 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

54 La base de données Eurostat/UOE ne fournit pas de données pour la Communauté germanophone de Belgique. Pour plus de détails sur la réglementation, voir le chapitre B, figure B7 et les notes relatives à chaque pays.

des élèves de l'enseignement primaire apprennent la langue la plus courante, c'est-à-dire le néerlandais. Les pourcentages sont également relativement faibles aux Pays-Bas et en Hongrie, où moins de la moitié des élèves de l'enseignement primaire (44,6 % et 45,9 %, respectivement) apprennent la langue étrangère la plus courante (l'anglais). Dans tous les systèmes d'enseignement où la proportion d'élèves de l'enseignement primaire apprenant la langue étrangère prédominante est plus faible, l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire relativement tard (voir les figures B1 et B2 pour plus de détails sur l'âge de départ).

Dans l'enseignement secondaire inférieur, dans presque tous les systèmes éducatifs européens, la grande majorité des étudiants — plus de 90 % — apprennent la langue étrangère prédominante. Il n'y a que quelques systèmes éducatifs avec des pourcentages plus faibles d'élèves apprenant la langue prédominante. L'un d'eux est l'Irlande, le pays n'ayant pas d'apprentissage obligatoire des langues étrangères (voir figures B1 et B2), où 49,2 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire apprennent le français. Dans la Communauté française de Belgique, 49,7 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire apprennent l'anglais, ce qui prédomine dans ce niveau d'enseignement (l'anglais est suivi de près par le néerlandais, qui est appris par 47,3 % des étudiants). Le pourcentage d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire apprenant la langue étrangère la plus courante est également inférieur (inférieur à 90 %) en Hongrie, où 74,6 % des étudiants apprennent l'anglais.

Le pourcentage d'étudiants apprenant la langue prédominante est plus faible dans l'enseignement secondaire supérieur que dans l'enseignement secondaire inférieur (voir la moyenne de l'UE à l'annexe 1). Cela s'explique en partie par le fait que certains étudiants, en particulier ceux qui suivent des parcours professionnels, n'apprennent aucune langue étrangère (voir figure C5) et en partie parce qu'une plus grande variété de langues étrangères est disponible pour étudier (voir figure B8). Néanmoins, dans environ la moitié des pays européens, plus de 90 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur apprennent la langue étrangère prédominante. Les proportions les plus faibles se situent dans trois pays nordiques, à savoir le Danemark, l'Islande et la Norvège, où seuls 40 % à 60 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur apprennent la langue étrangère prédominante (l'anglais); et en Irlande, où 50,8 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général apprennent la langue étrangère prédominante (français).



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 26 Figure C8: La langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020

Notes explicatives

Les pays où la plupart des étudiants apprennent la même langue dans tous les niveaux d'éducation couverts sont indiqués dans la zone principale de l'ovale linguistique concerné. Les pays où la langue étrangère apprise par la plupart des étudiants varient en fonction du niveau d'éducation sont indiqués à l'intersection des ovales linguistiques concernés. Cette dernière approche est également utilisée lorsque les mêmes pourcentages d'étudiants du même niveau d'éducation apprennent deux langues différentes.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique: les langues officielles de l'État sont le néerlandais, le français et l'allemand (voir figure A1). Cependant, ces langues sont utilisées dans des zones linguistiques délimitées et ne sont pas reconnues comme langues administratives sur l'ensemble du territoire du pays. En particulier, le français est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté flamande de Belgique, et le flamand (néerlandais) est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté française de Belgique.

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (et ne sont donc pas affichés dans la figure).

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles).

Irlande: les données sources de la CITE 1 (toutes les langues étudiées) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1. En outre, pour la CITE 3, le chiffre ne tient compte que de l'enseignement général. En effet, aucune donnée agrégée n'est disponible sur la CITE 3 (générale et professionnelle).

Luxembourg: bien que les langues officielles de l'État soient le français, l'allemand et le luxembourgeois (voir figure A1), aux fins des statistiques de l'éducation, le français et l'allemand sont comptés comme langues étrangères.

Malte: L'anglais est une langue officielle aux côtés du maltais (voir figure A1), mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est compté comme langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible (et par conséquent, elle n'est pas affichée dans la figure).

PLUS DE 90% DES ÉTUDIANTS APPRENNENT L'ANGLAIS DANS AU MOINS UN NIVEAU D'ÉDUCATION DANS PRESQUE TOUS LES PAYS EUROPÉENS

Comme le montre la figure précédente, l'anglais est largement appris en Europe. Au niveau de l'UE, 84,1 % des étudiants de l'enseignement primaire apprennent l'anglais. Le pourcentage est encore plus élevé dans l'enseignement secondaire inférieur, où pratiquement tous les étudiants (98,3 %) apprennent l'anglais. Dans l'enseignement secondaire supérieur, le chiffre de l'UE diminue d'environ 10 points de pourcentage, pour s'établir à 88,1 %. Cela s'explique par une proportion plus faible d'élèves de l'enseignement professionnel apprenant des langues étrangères (voir figure C5) et par une plus grande variété de langues étrangères fournies par les établissements d'enseignement secondaire supérieur (voir figure B8).

La figure C9 montre les pays où des proportions élevées d'étudiants (plus de 90 %) apprennent l'anglais et indique le nombre de niveaux d'éducation avec des proportions aussi élevées. Le graphique montre également les pays où la proportion d'étudiants apprenant l'anglais n'atteint pas 90 % dans aucun niveau d'éducation considéré.

Dans 11 pays (France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Malte, Autriche, Pologne, Suède, Liechtenstein et Macédoine du Nord), plus de 90 % des élèves apprennent l'anglais dans tous les niveaux d'enseignement considérés, c'est-à-dire depuis le début de la scolarité jusqu'à l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Dans deux de ces pays (Malte et Liechtenstein), tous les élèves (100 %) apprennent l'anglais pendant toute la période de scolarité. Dans neuf autres pays (Tchéquie, Grèce, Espagne, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Bosnie-Herzégovine et Norvège), plus de 90 % des étudiants apprennent l'anglais dans deux niveaux d'enseignement et dans huit pays (Bulgarie, Danemark, Allemagne, Estonie, Lituanie, Pays-Bas, Portugal et Islande) en un seul niveau. Lorsque plus de 90 % des élèves apprennent l'anglais dans un seul niveau d'enseignement, c'est toujours dans l'enseignement secondaire inférieur (voir l'annexe 1 pour plus de détails).

En revanche, dans trois pays européens, à savoir la Belgique, le Luxembourg et la Hongrie, la proportion d'étudiants qui apprennent l'anglais n'atteint pas 90 % dans aucun niveau d'enseignement considéré. Comme indiqué précédemment, en Belgique et au Luxembourg, les étudiants apprennent généralement différentes langues de l'État (voir figures A1 et C8), ce qui explique les pourcentages plus faibles d'étudiants qui apprennent l'anglais. Néanmoins, même dans les trois pays ci-dessus, l'anglais est appris par plus de

70 % des étudiants d'au moins un niveau d'enseignement (en particulier, l'enseignement secondaire supérieur en Belgique et au Luxembourg, et l'enseignement secondaire inférieur et supérieur en Hongrie).

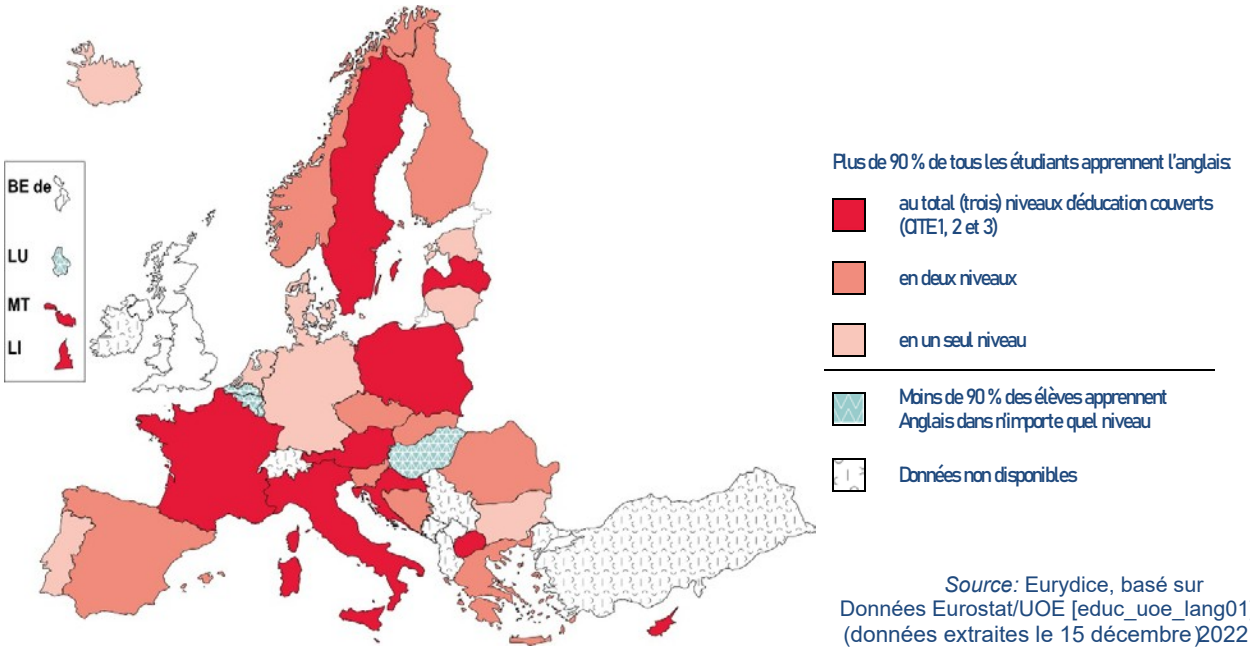


Figure 27 Figure C9: Pays avec un pourcentage élevé d'étudiants (plus de 90 %) apprenant l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020

Notes explicatives

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles). En outre, les données sources de la CITE 2 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Allemagne: les données sources de la CITE 2 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Irlande: les données sources ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Grèce: les données sources de la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Hongrie: les données sources de la CITE 3 ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Malte: L'anglais est une langue officielle aux côtés du maltais (voir figure A1), mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est compté comme langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

AU NIVEAU DE L'UE, LE FRANÇAIS ET L'ALLEMAND SONT LES LANGUES ÉTRANGÈRES LES PLUS POPULAIRES APRÈS L'ANGLAIS

La figure C8 montre que dans presque tous les pays européens, l'anglais est la langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire. La figure C9 montre que dans presque tous les pays couverts par le présent rapport, dans au moins un niveau d'éducation, plus de 90 % des étudiants apprennent l'anglais. Sur la base des deux chiffres précédents, la figure C10 montre quelle langue est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans les pays européens.

Au niveau de l'UE, le français est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Il est appris par 5,5 % et 30,6 % des élèves de ces deux niveaux, respectivement. C'est aussi une matière populaire dans l'enseignement secondaire supérieur (18,9 % des étudiants l'apprennent au niveau de l'UE), juste après l'allemand. Le français est particulièrement populaire dans de nombreux pays d'Europe centrale et méridionale. C'est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans au moins un niveau d'enseignement (avec au moins 10 % des étudiants l'apprenant) en Allemagne, en Grèce, en Espagne, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche, au Portugal, en Roumanie et au Liechtenstein. L'apprentissage du français est moins fréquent dans les pays d'Europe orientale (à l'exception de la Roumanie) et dans les pays nordiques (voir annexe 1).

L'allemand est la deuxième langue étrangère la plus apprise de l'UE dans l'enseignement secondaire supérieur, avec 20,0 % des étudiants qui la considèrent comme une matière. Cette langue est largement apprise dans les pays d'Europe centrale et du Sud-Est (Bulgarie, Tchéquie, Croatie, Hongrie, Pologne, Slovénie, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine et Macédoine du Nord) et au Danemark, en Irlande, au Luxembourg et aux Pays-Bas. L'allemand est moins populaire dans les pays du sud de l'Europe (Espagne, Italie, Chypre et Portugal) et dans la Communauté française de Belgique et de Finlande, où moins de 10 % des étudiants l'apprennent dans n'importe quel niveau d'enseignement considéré.

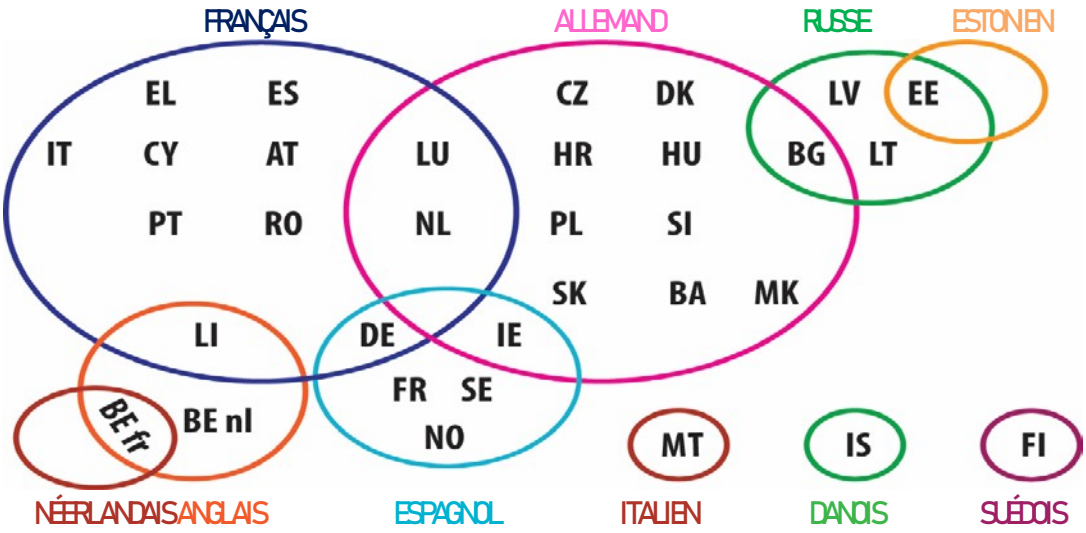
Au niveau de l'UE, 17,7 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire et 18,0 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur apprennent l'espagnol. C'est la deuxième langue étrangère la plus apprise (avec au moins 10 % des étudiants l'apprenant) dans l'enseignement secondaire inférieur en Irlande, dans l'enseignement secondaire supérieur en Allemagne et dans l'enseignement secondaire inférieur et secondaire supérieur en France, en Suède et en Norvège.

Par rapport aux langues susmentionnées, le russe est moins couramment appris lorsque l'on considère l'UE dans son ensemble: seulement 2,2 % des élèves de l'enseignement secondaire inférieur et 2,7 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur l'apprennent. Cependant, le russe reste la deuxième langue étrangère la plus apprise dans au moins un niveau d'éducation en Bulgarie, en Estonie, en Lettonie et en Lituanie. Par exemple, en Estonie, en Lettonie et en Lituanie, environ 60 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire apprennent le russe.

En général, l'anglais est la deuxième langue la plus apprise dans les systèmes éducatifs où elle n'est pas la première langue étrangère (voir figure C8), à savoir dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire) et dans la Communauté flamande de Belgique (dans l'enseignement secondaire). Au Liechtenstein, tous les élèves de l'enseignement secondaire inférieur apprennent à la fois l'anglais et le français (ces langues sont donc affichées dans la figure C8 et la figure C10). Au Luxembourg, l'anglais est la troisième langue étrangère, après l'allemand et le français (et ne figure donc pas sur la figure C10).

Plusieurs langues moins parlées sont apprises dans certains pays, soit pour des raisons historiques, soit en raison de leur proximité géographique. Par exemple, en Finlande, où la deuxième langue de l'État (suédois ou finnois, selon la langue principale de la scolarité) est obligatoire (voir figure B7), le suédois est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans tous les niveaux d'enseignement couverts. En Islande, le danois est la deuxième langue étrangère la plus apprise, ce qui s'explique par le fait que, outre l'anglais, le danois est obligatoire en Islande (voir figure B7). Dans la Communauté française de Belgique, le néerlandais, qui est l'une des trois langues officielles de la Belgique, est la deuxième langue la plus apprise dans l'enseignement secondaire. À Malte, l'italien est une langue étrangère populaire, venant après l'anglais: 55,1 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire et 25,4 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur l'apprennent. Enfin, en Estonie, en raison de l'importante population russophone,

20,7 % des étudiants apprennent l'estonien comme langue étrangère dans l'enseignement primaire, ce qui en fait la deuxième langue étrangère la plus apprise à ce niveau d'enseignement.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 28 Figure C10: Deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020

Notes explicatives

Ce chiffre ne tient compte que des langues apprises par plus de 10 % des étudiants (et des niveaux d'éducation correspondants).

Les pays où la deuxième langue étrangère la plus apprise (avec plus de 10 % des élèves l'apprenant) sont les mêmes dans tous les niveaux d'enseignement couverts sont indiqués dans la zone principale de l'ovale de la langue concernée. Les pays où la deuxième langue étrangère la plus apprise varie selon le niveau d'éducation sont indiqués à l'intersection des ovales linguistiques concernés.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique: les langues officielles de l'État sont le néerlandais, le français et l'allemand (voir figure A1). Cependant, ces langues sont utilisées dans des zones linguistiques délimitées et ne sont pas reconnues comme langues administratives sur l'ensemble du territoire du pays. En particulier, le français est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté flamande de Belgique et le flamand (néerlandais) est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté française de Belgique.

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (ne sont donc pas affichés dans la figure).

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles).

Danemark: les données sources de la CITE 1 (toutes les langues étudiées à l'exception de l'anglais, qui figure sur la figure C8 et «inconnu») ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1.

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Irlande: les données sources de la CITE 1 (toutes les langues étudiées) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la

CITE 1. En outre, pour la CITE 3, le chiffre ne tient compte que de l'enseignement général. En effet, aucune donnée agrégée n'est disponible sur la CITE 3 (générale et professionnelle).

Luxembourg: bien que les langues officielles de l'État soient le français, l'allemand et le luxembourgeois (voir figure A1), aux fins des statistiques de l'éducation, le français et l'allemand sont comptés comme langues étrangères.

Finlande: Le suédois est une langue officielle à côté du finnois (voir figure A1), mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est considéré comme une langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible (et par conséquent, elle n'est pas affichée dans la figure).

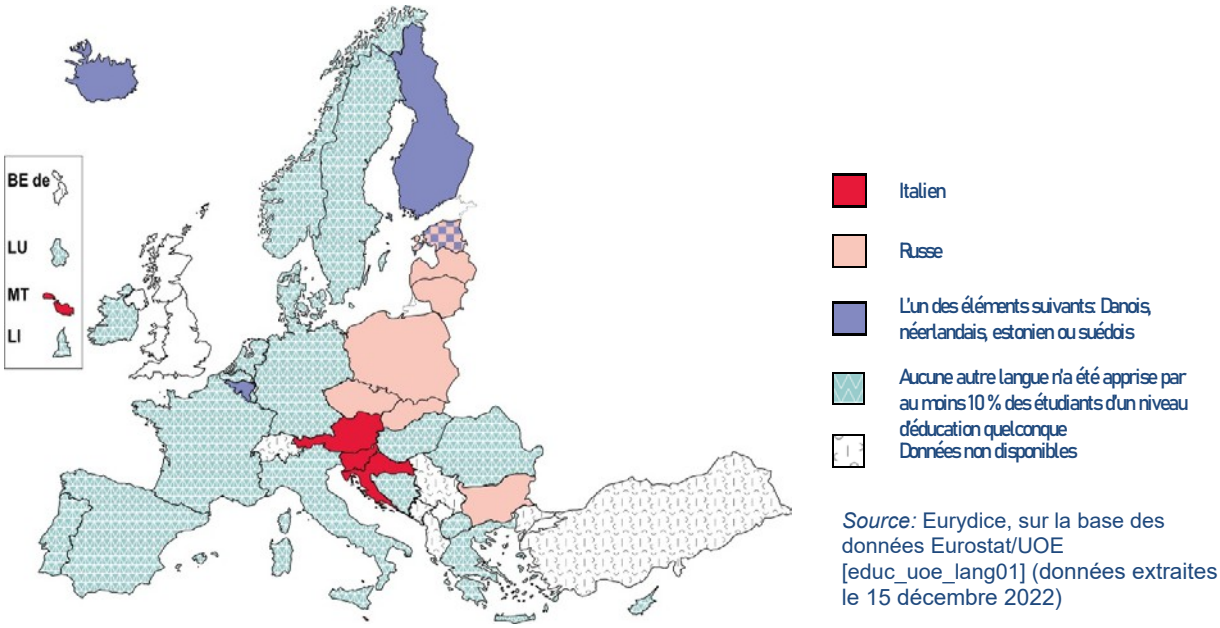
LES LANGUES ÉTRANGÈRES AUTRES QUE L'ANGLAIS, LE FRANÇAIS, L'ALLEMAND ET L'ESPAGNOL SONT RAREMENT APPRISES

La figure C11 met en évidence les pays où les langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont apprises par au moins 10 % des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire. Dans le cas de l'enseignement secondaire supérieur, le chiffre se concentre sur l'enseignement général afin de présenter la plus grande variété. En effet, les étudiants de l'enseignement professionnel ont tendance à apprendre moins de langues étrangères (voir figure C5).

Seulement six langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont apprises en tant que langues étrangères par 10 % ou plus d'étudiants dans au moins un système éducatif et un niveau d'éducation. Il s'agit du danois, du néerlandais, de l'estonien, de l'italien, du russe et du suédois.

Au niveau de l'UE, 3,4 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général apprennent l'italien (les pourcentages sont moins élevés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur). Plus de 10 % des étudiants apprennent l'italien dans l'enseignement secondaire inférieur et/ou secondaire supérieur général en Croatie, à Malte, en Autriche et en Slovénie. L'italien est particulièrement populaire à Malte, où 55,1 % des étudiants de l'enseignement secondaire inférieur et 34,6 % de ceux de l'enseignement secondaire supérieur général l'apprennent.

Le russe est appris au niveau de l'UE par 3,0 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général (les pourcentages sont moins élevés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur). Cette langue est apprise par plus de 10 % des étudiants d'au moins un niveau d'éducation en Bulgarie, en Tchéquie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovaquie. Le russe est un choix assez courant dans les pays baltes, où environ 60 % des élèves de l'enseignement secondaire inférieur l'apprennent.



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022)

Figure 29 Figure C11: Langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol apprises par au moins 10 % des étudiants de l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2020

Notes explicatives

Ce chiffre ne tient compte que des langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol appris par au moins 10 % des étudiants.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique: les langues officielles de l'État sont le néerlandais, le français et l'allemand (voir figure A1). Cependant, ces langues sont utilisées dans des zones linguistiques délimitées et ne sont pas reconnues comme langues administratives sur l'ensemble du territoire du pays. Par conséquent, le flamand (néerlandais) est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté française de Belgique.

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Estonie: dans les cas où l'estonien est enseigné comme langue seconde, l'estonien est compté comme langue étrangère à des fins statistiques.

Finlande: Le suédois est une langue officielle à côté du finnois (voir figure A1), mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est considéré comme une langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 (les données 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

Certaines langues ne sont largement apprises que dans un seul système éducatif. Plus précisément, le néerlandais est largement appris dans la Communauté française de Belgique, le suédois est appris par de nombreux étudiants en Finlande et le danois est largement appris en Islande (voir également les figures C8

et C10). En Estonie, en raison de la grande population russophone, environ un cinquième des étudiants de chaque niveau d'éducation étudient l'estonien comme langue étrangère.

DE PLUS EN PLUS D'ÉTUDIANTS APPRENNENT L'ANGLAIS, EN PARTICULIER DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Dans presque tous les pays européens, l'anglais est la langue étrangère prédominante dans l'enseignement primaire et secondaire (voir figure C8). Cela reflète les cadres réglementaires analysés dans le chapitre B, qui, dans de nombreux pays, précise l'anglais comme matière obligatoire (voir figure B7) et/ou une matière que toutes les écoles doivent inclure dans leur offre d'apprentissage (voir figure B8a).

Au niveau de l'UE, entre 2013 et 2020, le pourcentage d'étudiants de l'enseignement primaire apprenant l'anglais a augmenté de 6,9 points de pourcentage, passant de 77,2 % à 84,1 %. L'augmentation a été moins marquée dans l'enseignement secondaire inférieur et l'enseignement secondaire supérieur général: 1,6 et 1,9 point de pourcentage, respectivement (voir l'annexe 1 pour plus de détails).

La figure C12a montre l'évolution au niveau national des proportions d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement primaire. La variation a été particulièrement importante en Roumanie, où en 2013, moins de la moitié des étudiants de l'enseignement primaire (45,3 %) apprenaient l'anglais, alors qu'en 2020, le pourcentage était de 88,2 % (augmentation de 42,9 points de pourcentage). L'augmentation du pourcentage d'étudiants de l'enseignement primaire apprenant l'anglais a également été significative au Danemark, en Grèce, en Lettonie, au Portugal et en Slovénie, tous avec une augmentation comprise entre 23 et 34 points de pourcentage, ainsi qu'en Finlande et en Suède, où les pourcentages ont augmenté de 16,7 points de pourcentage. L'augmentation dans les pays susmentionnés peut s'expliquer par une proportion accrue d'élèves de l'enseignement primaire apprenant au moins une langue étrangère (voir figure C2) et par le fait que la première langue étrangère apprise est souvent l'anglais (voir figure C8).

La figure C12a montre également que 11 pays européens — à savoir l'Espagne, la France, la Croatie, l'Italie, Chypre, Malte, l'Autriche, la Pologne, le Liechtenstein, la Macédoine du Nord et la Norvège — affichaient déjà des pourcentages très élevés d'étudiants qui apprenaient l'anglais dans l'enseignement primaire (plus de 90 %) en 2013. En revanche, dans la Communauté flamande de Belgique et au Luxembourg, les étudiants n'apprennent généralement pas l'anglais dans l'enseignement primaire (ils apprennent d'autres langues, comme le montre la figure C8) et ce schéma reste stable au fil du temps (voir annexe 1).

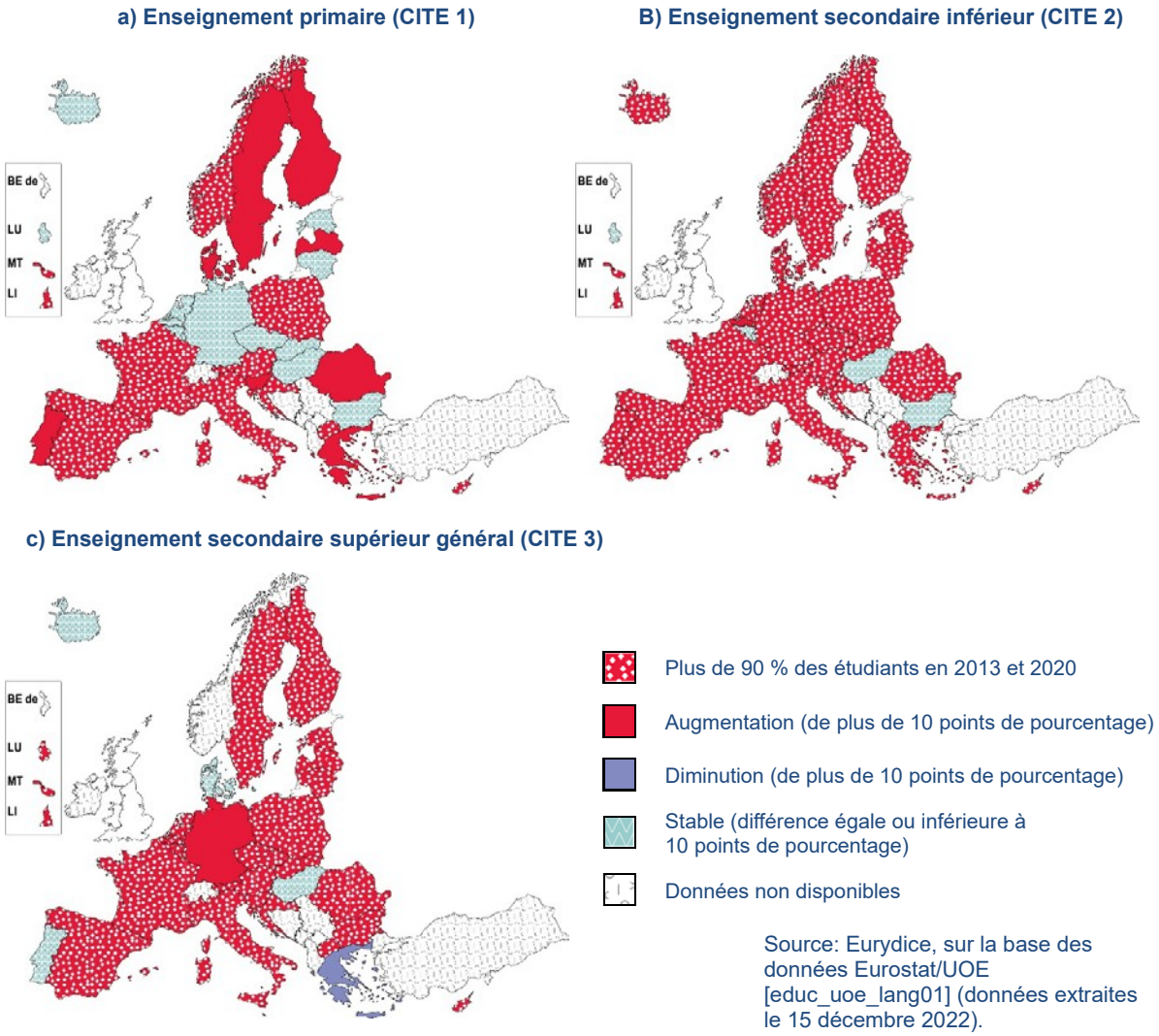


Figure 30 Figure C12: Évolution des pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020

Notes explicatives

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) et https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles). En outre, les données source 2020 pour la CITE 2 ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Allemagne: les données sources de 2013 (tous les niveaux couverts par la figure) et les données sources de 2020 (CITE 2) ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer aux liens fournis dans les notes explicatives.

Irlande: les données sources (tous les niveaux couverts et les deux années de référence) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Grèce: les données source 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Hongrie: les données sources de 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Malte: L'anglais est une langue officielle aux côtés du maltais (voir figure A1), mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est compté comme langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Bosnie-Herzégovine: les données ne sont pas disponibles pour 2013.

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Norvège: les données sources pour la CITE 3 générale (2013 et 2020) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

Les figures C12b et C12c décrivent les tendances de l'apprentissage de l'anglais dans l'enseignement secondaire inférieur et dans l'enseignement secondaire supérieur général, respectivement.

Dans l'enseignement secondaire inférieur, il n'y a pratiquement pas eu de changement entre 2013 et 2020. Cela s'explique principalement par le fait que dans presque tous les pays européens, plus de 90 % des étudiants apprenaient l'anglais dès 2013. La Communauté flamande de Belgique est le seul système éducatif à avoir connu une évolution notable — une augmentation de 16,4 points de pourcentage — entre les deux années de référence. Cette augmentation s'explique en partie par une modification réglementaire qui a renforcé l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (voir la figure B3 pour plus de détails sur l'évolution de la réglementation et la figure C10 pour plus de détails sur la deuxième langue étrangère la plus apprise).

Comme dans l'enseignement secondaire inférieur, dans l'enseignement secondaire supérieur en général, dans la grande majorité des pays disposant de données, plus de 90 % des étudiants apprenaient l'anglais dès 2013. L'Allemagne est le seul pays à avoir enregistré une augmentation notable — 10,2 points de pourcentage — de la proportion d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur général qui apprennent l'anglais entre les deux années de référence. La Grèce, en revanche, a enregistré une baisse significative — 12,9 points de pourcentage — entre 2013 et 2020 (cependant, comme l'indique la note par pays associée au chiffre, cela pourrait être en partie lié à des changements méthodologiques).

ENTRE 2013 ET 2020, LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS APPRENANT LE FRANÇAIS A LÉGÈREMENT DIMINUÉ DANS PLUSIEURS PAYS

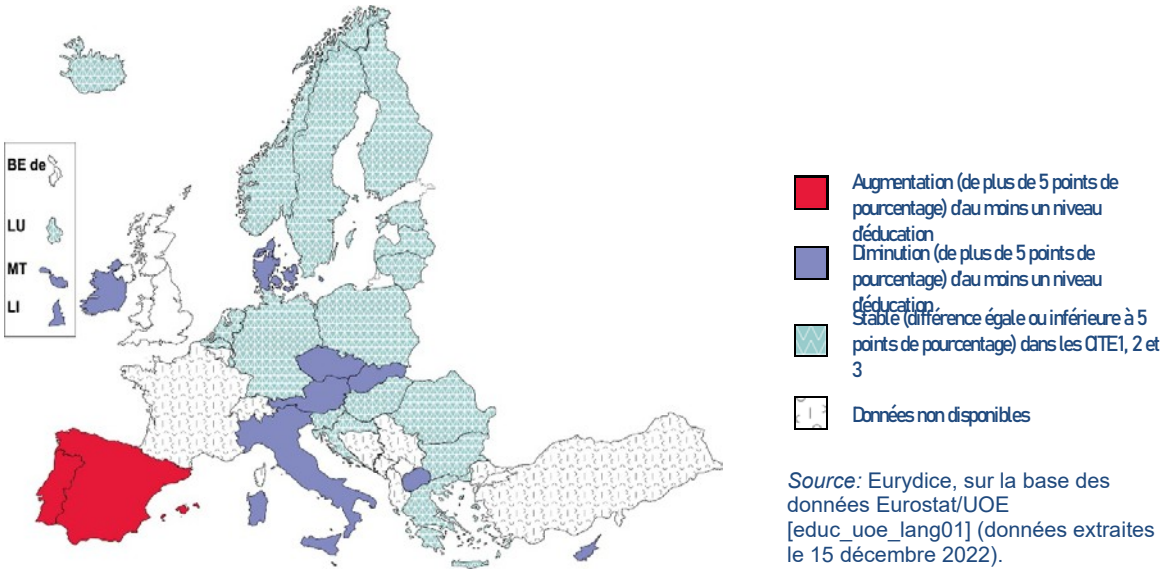
Au niveau de l'UE, le français est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (voir les données de la figure C10 à l'annexe 1). Dans environ un tiers des pays européens, la réglementation précise que toutes les écoles doivent fournir le français dans au moins un niveau d'enseignement (voir figure B8a), et dans quelques pays, tous les élèves doivent apprendre le français pendant au moins 1 an de scolarité obligatoire (voir figure B7).

La figure C13 montre l'évolution au niveau national (plus de 5 points de pourcentage) des proportions d'élèves qui apprennent le français dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire

supérieur général entre 2013 et 2020. Les changements sont affichés s'ils ont eu lieu dans au moins un des niveaux d'éducation considérés.

Au cours de la période considérée, 10 pays européens (Tchéquie, Danemark, Irlande, Italie, Chypre, Malte, Autriche, Slovaquie, Liechtenstein et Macédoine du Nord) ont enregistré une diminution de plus de 5 points de pourcentage de la proportion d'étudiants qui apprennent le français. En Irlande et à Chypre, la baisse s'est produite dans deux niveaux d'éducation: enseignement secondaire inférieur et supérieur général. Dans les autres pays avec une diminution supérieure à 5 points de pourcentage, un seul niveau a été affecté: L'enseignement secondaire inférieur en Italie, à Malte et en Macédoine du Nord, et l'enseignement secondaire supérieur général en Tchéquie, au Danemark, en Autriche, en Slovaquie et au Liechtenstein. Dans la plupart des pays susmentionnés, la baisse a été plutôt modérée, comprise entre 5 et 10 points de pourcentage. Seules l'Irlande et la Macédoine du Nord ont enregistré des baisses plus importantes: 12,4 et 11,7 points de pourcentage, respectivement (dans l'enseignement secondaire inférieur).

Entre 2013 et 2020, deux pays européens (Espagne et Portugal) ont enregistré une augmentation de plus de 5 points de pourcentage de la proportion d'étudiants qui apprennent le français. En Espagne, l'augmentation (de 13,7 points de pourcentage) s'est produite dans l'enseignement primaire et au Portugal dans l'enseignement secondaire inférieur (7,9 points de pourcentage).



Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 31 Figure C13: Évolution des pourcentages d'élèves apprenant le français dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020

Notes explicatives

La figure montre un changement dans n'importe quel niveau d'éducation (CITE 1, CITE 2 et/ou CITE 3 en général).

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) et https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique: les langues officielles de l'État sont le néerlandais, le français et l'allemand (voir figure A1). Cependant, ces langues sont utilisées dans des zones linguistiques délimitées et ne sont pas reconnues comme langues administratives

sur l'ensemble du territoire du pays. Par conséquent, le français est considéré comme une langue étrangère dans la Communauté flamande de Belgique.

Belgique (BE fr) et France: les données sources (tous les niveaux couverts et les deux années de référence) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles).

Danemark et Irlande: les données sources de la CITE 1 (2013 et 2020) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1.

Allemagne: les données sources de 2013 (tous les niveaux couverts par la figure) et les données sources de 2020 (CITE 2) ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer aux liens fournis dans les notes explicatives.

Grèce: les données source 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Luxembourg: bien que les langues officielles de l'État soient le français, l'allemand et le luxembourgeois (voir figure A1), aux fins des statistiques de l'éducation, le français et l'allemand sont comptés comme langues étrangères.

Hongrie: les données sources de 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Pays-Bas: les données sources 2013 pour la CITE 1 ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1.

Bosnie-Herzégovine: les données ne sont pas disponibles pour 2013.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données fournies par la CITE 3 couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Norvège: les données sources de 2013 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 3.

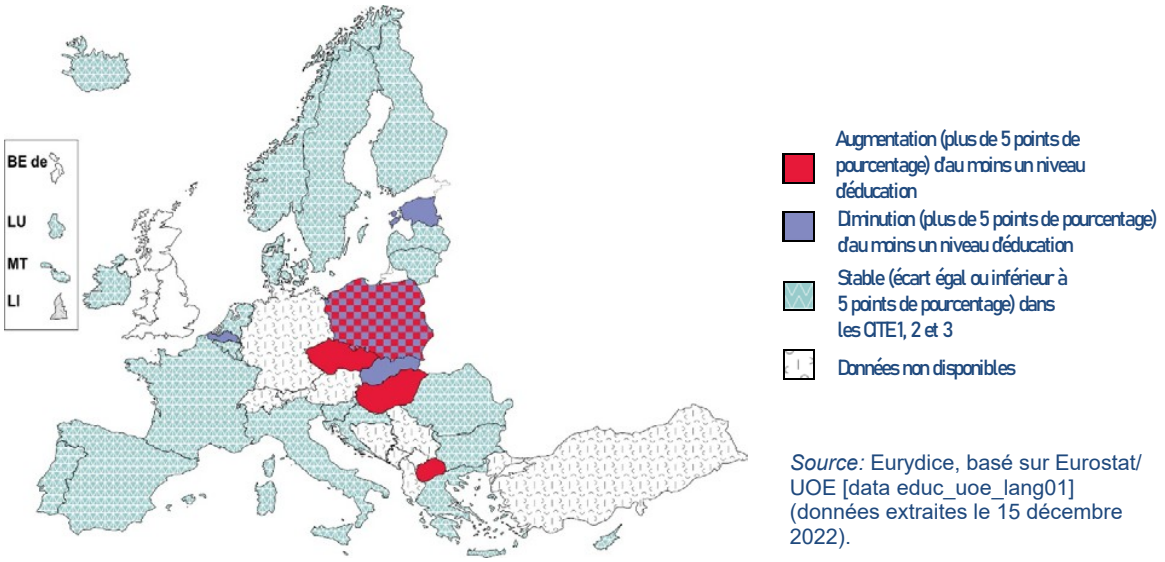
Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

AU FIL DU TEMPS, LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS APPRENANT L'ALLEMAND RESTE SIMILAIRE DANS LA GRANDE MAJORITÉ DES PAYS

L'allemand est une autre langue étrangère populaire dans les pays européens. Au niveau de l'UE, il s'agit de la deuxième langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement secondaire supérieur (voir les données de la figure C10 à l'annexe 1). Dans plusieurs pays, dans au moins un niveau d'enseignement, toutes les écoles doivent offrir aux élèves la possibilité d'apprendre l'allemand (voir figure B8a).

La figure C14 montre l'évolution au niveau national (plus de 5 points de pourcentage) des proportions d'étudiants qui apprennent l'allemand dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur général entre 2013 et 2020. Les changements sont affichés s'ils ont eu lieu dans au moins un des niveaux d'éducation couverts.

Au cours de la période considérée, aucun pays européen n'a enregistré de variation notable du pourcentage d'étudiants apprenant l'allemand dans l'enseignement primaire. Sept systèmes d'enseignement ont enregistré des changements supérieurs à 5 points de pourcentage dans l'enseignement secondaire supérieur inférieur et/ou général.



Source: Eurydice, basé sur Eurostat/ UOE [data educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Figure 32 Figure C14: Évolution des pourcentages d'étudiants apprenant l'allemand dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020

Notes explicatives

La figure montre un changement dans n'importe quel niveau d'éducation (CITE 1, CITE 2 et/ou CITE 3 en général).

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données par niveau CITE sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) et https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Belgique (BE nl): L'année de référence pour les données CITE 1 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 1 ne sont pas disponibles).

Danemark et Irlande: les données sources de la CITE 1 (2013 et 2020) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1.

Allemagne et Autriche: les données sources (tous les niveaux couverts et les deux années de référence) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Grèce: les données source 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Luxembourg: bien que les langues officielles de l'État soient le français, l'allemand et le luxembourgeois (voir figure A1), aux fins des statistiques de l'éducation, le français et l'allemand sont comptés comme langues étrangères.

Hongrie: les données sources de 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Pays-Bas: les données sources 2013 pour la CITE 1 ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 1.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Bosnie-Herzégovine: les données ne sont pas disponibles pour 2013.

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Norvège: les données sources de 2013 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 3.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

En Tchéquie et en Macédoine du Nord, il y a eu une augmentation du pourcentage d'étudiants apprenant l'allemand tant dans l'enseignement secondaire inférieur que dans l'enseignement secondaire supérieur général. L'augmentation dans ces pays a été plus marquée dans l'enseignement secondaire inférieur, où les proportions ont augmenté d'environ 15 points de pourcentage (voir l'annexe 1 pour plus de détails). En Hongrie et en Pologne, l'augmentation (10 et 6,9 points de pourcentage, respectivement) s'est produite dans l'enseignement secondaire supérieur général.

Les diminutions les plus notables du pourcentage d'étudiants apprenant l'allemand ont été enregistrées dans l'enseignement secondaire inférieur en Pologne et en Slovaquie: 28,4 et 25,4 points de pourcentage, respectivement. En Pologne, cette diminution s'explique par une réorganisation des classes scolaires entre niveaux d'enseignement, l'enseignement secondaire inférieur étant désormais composé de quatre classes, dont deux n'incluent pas d'apprentissage obligatoire de la deuxième langue étrangère (voir l'analyse relative à la figure C4 pour plus de détails). Toutefois, malgré ces baisses, tant en Pologne qu'en Slovaquie, l'allemand reste la deuxième langue étrangère la plus apprise dans ce niveau d'enseignement (voir les données pour la figure C10 à l'annexe 1). La Communauté flamande de Belgique et d'Estonie a également enregistré une diminution du pourcentage d'étudiants apprenant l'allemand, qui s'est produit dans l'enseignement secondaire supérieur général (8,9 et 10,2 points de pourcentage, respectivement).

ENTRE 2013 ET 2020, LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS APPRENANT L'ESPAGNOL A AUGMENTÉ DANS SIX PAYS ET N'A DIMINUÉ QUE DANS DEUX PAYS.

Les autorités éducatives de la plupart des pays européens mettent moins l'accent sur l'espagnol que sur l'anglais, le français ou l'allemand. En effet, aucun pays européen ne précise l'espagnol comme langue étrangère obligatoire pour tous les élèves pendant au moins une année scolaire (voir figure B7) et seuls deux pays (Suède et Norvège) exigent que toutes les écoles de niveaux d'enseignement spécifiques offrent aux élèves la possibilité d'apprendre l'espagnol (voir figure B8a).

Comme indiqué précédemment dans cette section, l'espagnol n'est dans aucun pays européen la langue étrangère la plus apprise (voir figure C8) et est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans au moins un niveau d'enseignement (avec au moins 10 % des étudiants l'apprenant) dans seulement cinq pays (Allemagne, Irlande, France, Suède et Norvège) (voir figure C10).

Le graphique C15 examine les variations (dépassant 5 points de pourcentage) des proportions d'élèves qui apprennent l'espagnol dans l'enseignement secondaire inférieur et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général entre 2013 et 2020. Les changements sont affichés s'ils ont eu lieu dans au moins l'un des deux niveaux d'éducation considérés.

Comme le montre le graphique, au cours de la période considérée, six systèmes éducatifs européens ont enregistré une augmentation de plus de 5 points de pourcentage de la proportion d'étudiants de l'enseignement secondaire qui apprennent l'espagnol. L'augmentation a été la plus marquée dans l'enseignement secondaire inférieur en France: 17,6 points de pourcentage. La Pologne a enregistré la deuxième augmentation la plus forte, avec 11,9 points de pourcentage, dans l'enseignement secondaire supérieur en général. Les augmentations des quatre systèmes éducatifs restants (la Communauté française de Belgique, d'Irlande, de Malte et d'Autriche) se situaient entre 5 et 7 points de pourcentage.

Dans deux pays (Chypre et Portugal), la proportion d'élèves de l'enseignement secondaire apprenant l'espagnol a diminué de plus de 5 points de pourcentage entre 2013 et 2020. À Chypre, la baisse s'est produite dans l'enseignement secondaire supérieur général (14,7 points de pourcentage) et au Portugal dans l'enseignement secondaire inférieur (5,3 points de pourcentage).

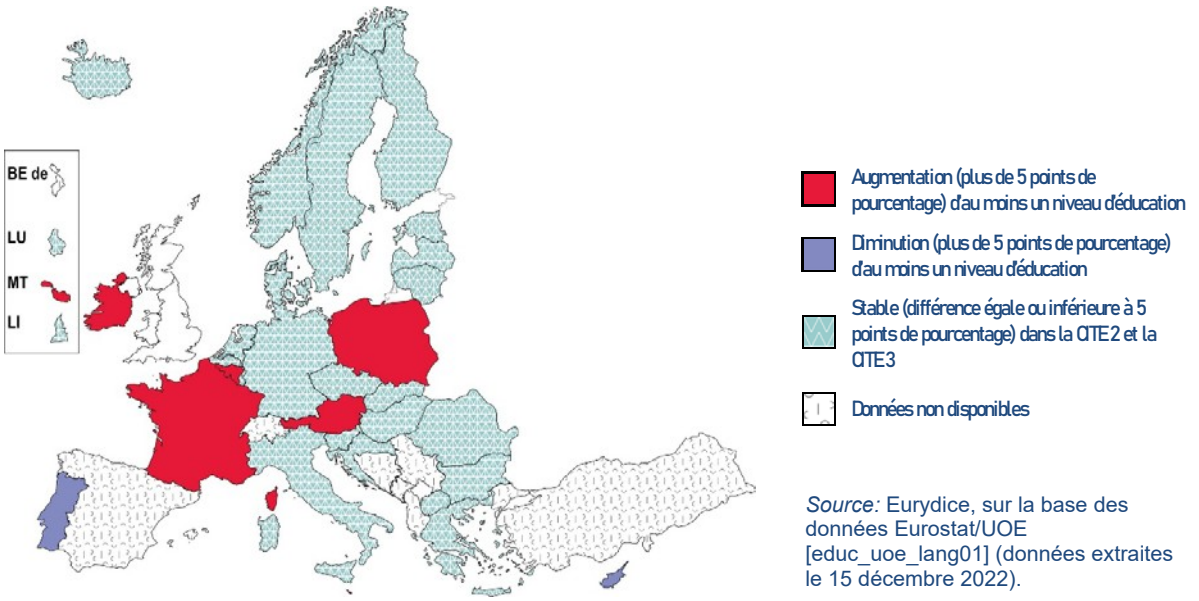


Figure 33 Figure C15: Évolution du pourcentage d'étudiants apprenant l'espagnol dans l'enseignement secondaire général (CITE 2-3), 2013 et 2020

Notes explicatives

La figure montre un changement dans n'importe quel niveau d'éducation (CITE 2 ou CITE 3 générale). L'enseignement primaire (CITE 1) n'est pas considéré, car à ce niveau l'espagnol est rarement appris.

Les notes par pays ne font référence aux pauses dans les séries chronologiques que si elles ont eu lieu en 2013 ou 2020. Les ruptures dans les séries chronologiques entre ces deux années de référence, qui peuvent avoir eu lieu dans certains pays, ne sont pas indiquées.

Les données par niveau CITE (CITE 2 et CITE 3) sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx (2020) et https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx (2013). Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr) et Danemark: les données sources de la CITE 2 (2013 et 2020) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 2.

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Allemagne: les données sources de 2013 (les deux niveaux couverts par la figure) et les données sources de 2020 (CITE 2) ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer aux liens fournis dans les notes explicatives.

Espagne: les données sources (tant les niveaux couverts que les deux années de référence) ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante»; les données ne peuvent pas exister»).

Grèce: les données source 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Hongrie: les données sources de 2020 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Islande: L'année de référence pour les données CITE 3 est 2019 au lieu de 2020 (les données de 2020 sur la CITE 3 ne sont pas disponibles).

Bosnie-Herzégovine: les données ne sont pas disponibles pour 2013.

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n'est disponible. Les données de la CITE 3 qui alimentent le chiffre couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Norvège: les données sources de 2013 pour la CITE 3 générale ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»). Par conséquent, le chiffre ne tient pas compte de la CITE 3.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n'est disponible.

LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS QUI APPRENNENT L'ANGLAIS EST GÉNÉRALEMENT PLUS ÉLEVÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL QUE DANS LES FILIÈRES PROFESSIONNELLES.

Dans l'enseignement secondaire supérieur, deux grands types de programmes sont distingués: général et professionnel. Comme indiqué précédemment (voir figure C5 et analyse connexe), près de la moitié des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur suivent un programme professionnel. Les étudiants en général et les programmes professionnels suivent généralement des programmes plutôt différents. Il convient donc d'analyser s'il existe des différences dans les langues étrangères apprises.

Dans presque tous les pays couverts par le présent rapport, la langue étrangère la plus apprise dans l'enseignement secondaire supérieur est l'anglais (voir les données relatives à la figure C8 de l'annexe 1). Cela s'applique aussi bien aux programmes généraux de l'enseignement secondaire supérieur qu'aux programmes d'enseignement secondaire supérieur professionnel ([55]).

Considérant que l'anglais est la langue étrangère la plus apprise dans presque tous les pays européens, la figure C16 met l'accent sur la différence dans le pourcentage d'étudiants qui apprennent l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Au niveau de l'UE, 95,7 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général et 79,2 % des étudiants en parcours professionnel apprennent l'anglais (voir annexe 1).

Plusieurs pays européens enregistrent des pourcentages nettement plus élevés d'étudiants qui apprennent l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général que sur les parcours professionnels. La différence est particulièrement importante — au moins 50 points de pourcentage dans l'enseignement général — au Danemark, en Allemagne, en Espagne et en Islande. Parmi ces pays, le Danemark enregistre le plus grand écart entre les étudiants sur différents parcours: 78,0 % des étudiants de l'enseignement secondaire supérieur général apprennent l'anglais, mais seulement 15,4 % des étudiants qui suivent des parcours professionnels le font (une différence de 62,6 points de pourcentage). Les autres systèmes éducatifs qui enregistrent des différences substantielles entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel (20 à 43 points de pourcentage) sont les Communautés française et flamande de Belgique, d'Estonie, de Lituanie, du Luxembourg et des Pays-Bas. Dans la plupart de ces systèmes éducatifs, les étudiants de l'EFP doivent apprendre les langues étrangères pendant moins d'années que les étudiants de l'enseignement général (voir figure B5).

En revanche, des proportions égales ou similaires d'étudiants (c'est-à-dire aucune différence ou différence inférieure à 5 points de pourcentage) apprennent l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel en Bulgarie, en France, en Italie, à Chypre, à Malte, en Autriche, en Pologne, en Roumanie, en Slovénie, en Finlande et en Suède.

55 La figure C8, qui montre les langues étrangères les plus apprises par les étudiants, fait référence à l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire général et professionnel (données agrégées). Des données distinctes sur l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel sont publiées sur le site web d'Eurostat (code de données: [educ_uoe_lang01]).

La proportion des étudiants professionnels qui apprennent l'anglais est d'au moins 5 points de pourcentage plus élevée que dans l'enseignement général dans seulement deux pays: Portugal et Norvège (11,3 et 7,3 points de pourcentage, respectivement).

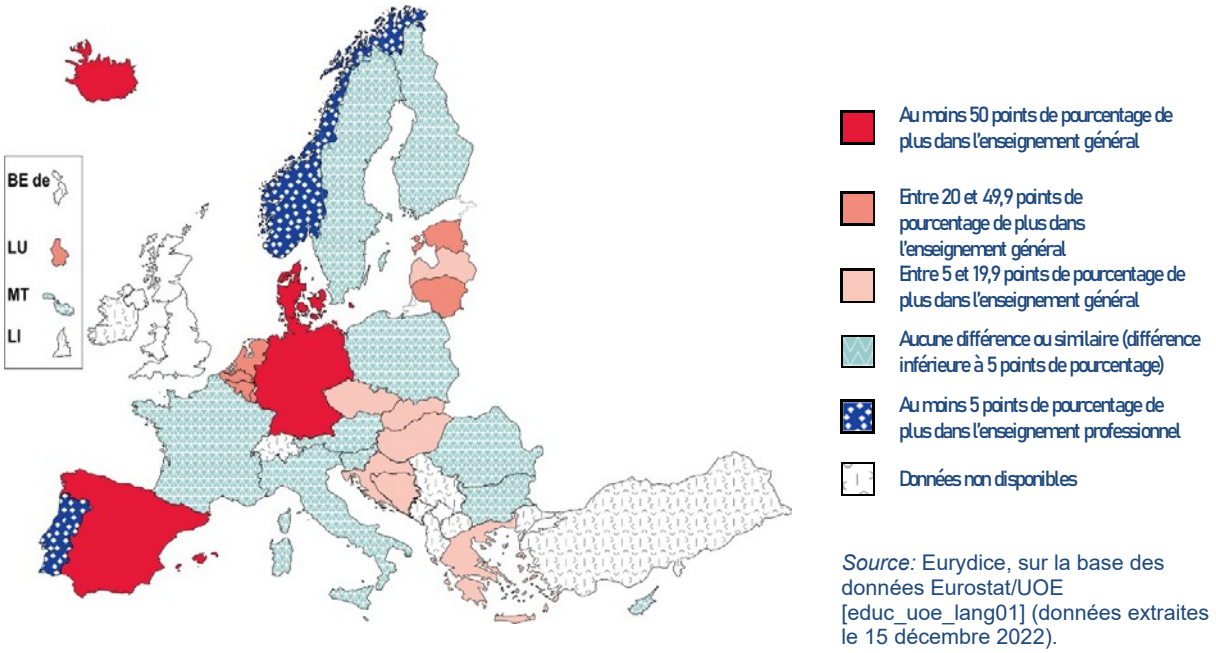


Figure 34 Figure C16: Différences dans les pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel (CITE 3), 2020

Notes explicatives

La figure montre la différence entre les pourcentages d'étudiants apprenant l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel (CITE 3).

Les données sont disponibles à l'annexe 1. Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx.

Pour plus d'informations sur la portée de la collecte de données Eurostat/UOE, voir l'introduction du chapitre C (section I).

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de), Albanie, Suisse, Monténégro et Turquie: ces pays ne sont pas couverts par la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01].

Irlande: les données sources ont été marquées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Grèce: les données sources de la CITE 3 générale ont été signalées comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Hongrie: les données sources de la CITE 3 générale et professionnelle ont été signalées comme «rupture dans les séries chronologiques» et «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez vous référer au lien fourni dans les notes explicatives.

Malte: L'anglais est une langue officielle aux côtés du maltais, mais aux fins des statistiques de l'éducation, il est considéré comme une langue étrangère.

Islande: L'année de référence pour les données est 2019 (les données de 2020 ne sont pas disponibles).

Liechtenstein: les données sources de la CITE 3 professionnelle ont été signalées comme «sans objet» (c'est-à-dire «valeur manquante; les données ne peuvent pas exister»).

Macédoine du Nord: aucune ventilation entre la CITE 3 générale et la CITE 3 professionnelle n’est disponible.

Serbie: ce pays est inclus dans la collecte de données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01], mais aucune donnée n’est disponible.

CHAPITRE D ENSEIGNANTS

SECTION I — QUALIFICATIONS ET FORMATION

Les enseignants jouent un rôle clé dans le développement des compétences des élèves en langues étrangères. Il est donc important d'examiner leurs qualifications, leur degré de spécialisation et les possibilités de formation qu'ils ont.

Le premier indicateur de la présente section porte sur le degré de spécialisation des personnes qui enseignent des langues étrangères dans les écoles ordinaires (voir figure D1). Le deuxième indicateur met l'accent, plus particulièrement, sur les enseignants qui dispensent des CLIL et examinent leurs qualifications (voir figure D2). Le troisième indicateur décrit la formation reçue par les enseignants pour enseigner dans des contextes multilingues (voir figure D3). Le quatrième et dernier indicateur examine la présence d'activités de perfectionnement professionnel continu (DPC) associées au concept de «connaissance linguistique dans les écoles» (voir figure D4).

La plupart des indicateurs de cette section s'appuient sur des données recueillies par l'intermédiaire du réseau Eurydice, couvrant 39 systèmes éducatifs dans 37 pays ([56]). Le troisième indicateur utilise une source de données différente, à savoir les données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018. Cet indicateur couvre moins de pays que les indicateurs basés sur les données Eurydice ([57]).

DANS TOUTE L'EUROPE, LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES ET SPÉCIALISTES PARTAGENT LA RESPONSABILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les enseignants qui dispensent un enseignement en langues étrangères peuvent avoir des profils différents en termes de spécialisation de leur matière. Ils peuvent être qualifiés pour enseigner toutes les matières (ou presque) dans le programme d'études, ou ils peuvent se spécialiser dans l'enseignement d'un nombre limité de matières (généralement jusqu'à trois matières). Les enseignants de la première catégorie sont désignés dans le présent rapport comme «enseignants généralistes», tandis que ceux de la deuxième catégorie sont considérés comme des «enseignants spécialisés». Les enseignants généralistes peuvent également être appelés «enseignants de classe», car ils sont responsables d'un groupe particulier d'élèves dans une école.

Sur la base du contenu des recommandations émises par les autorités de haut niveau (de l'éducation), la figure D1 examine le degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire.

La figure met en évidence trois approches, chacune trouvée dans environ un tiers des systèmes éducatifs avec des recommandations de haut niveau sur le degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères. Dans 14 systèmes éducatifs, la responsabilité de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire est confiée aux enseignants spécialisés (seulement). Une approche contrastée, qui est en place dans 11 systèmes éducatifs, consiste à attribuer cette responsabilité aux enseignants généralistes. Dans les systèmes éducatifs restants avec des recommandations pertinentes de haut niveau (10 systèmes éducatifs), tant les enseignants spécialisés que les enseignants généralistes peuvent enseigner les langues étrangères dans l'enseignement primaire.

Lorsque les recommandations de haut niveau se réfèrent à la fois aux enseignants généralistes et aux enseignants spécialisés, elles ne fournissent parfois pas de spécifications supplémentaires. Cela signifie que les enseignants généralistes (de classe) et les spécialistes des matières peuvent enseigner les langues étrangères de manière interchangeable, en fonction, par exemple, des compétences linguistiques des

56 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

57 Pour plus de détails sur TALIS et sa couverture par pays, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

enseignants généralistes individuels. Dans certains pays, toutefois, les documents officiels contiennent d'autres directives ou exigences. Par exemple, en Pologne, les enseignants généralistes et les enseignants spécialisés peuvent enseigner les langues étrangères pendant les trois premières années de l'enseignement primaire, mais à partir de la quatrième année, la responsabilité est confiée à des spécialistes de la matière. En Suède, les enseignants généralistes sont tenus d'enseigner l'anglais, tandis que les enseignants spécialisés devraient enseigner la matière «Langue moderne», qui comprend des langues étrangères autres que l'anglais. D'autres spécifications concernent la formation que les enseignants généralistes doivent suivre pour enseigner les langues étrangères. En Bulgarie et en Slovénie, par exemple, les enseignants généralistes peuvent enseigner des langues étrangères dans l'enseignement primaire aux côtés de spécialistes de la matière, mais ils doivent compléter un programme d'études de langues supplémentaires.

Dans les pays où les enseignants spécialisés enseignent des langues étrangères dans l'enseignement primaire, d'autres domaines scolaires sont généralement enseignés par des spécialistes de la matière. Les domaines les plus typiques — en dehors des langues étrangères — sont l'éducation physique, la musique et les arts (et la religion, l'éthique et les technologies de l'information et de la communication, lorsque le programme d'enseignement primaire comprend ces matières). Les exceptions à cet égard sont le Portugal, la Bosnie-Herzégovine et la Serbie, où les langues étrangères sont le seul domaine de l'enseignement primaire enseigné par des enseignants spécialisés.

Il n'y a pas de recommandations de haut niveau sur le degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire dans quatre systèmes éducatifs seulement: la Communauté flamande de Belgique, d'Estonie, d'Irlande et d'Islande. Dans la Communauté flamande de Belgique et en Islande, les enseignants généralistes enseignent couramment les langues étrangères à ce niveau d'enseignement.

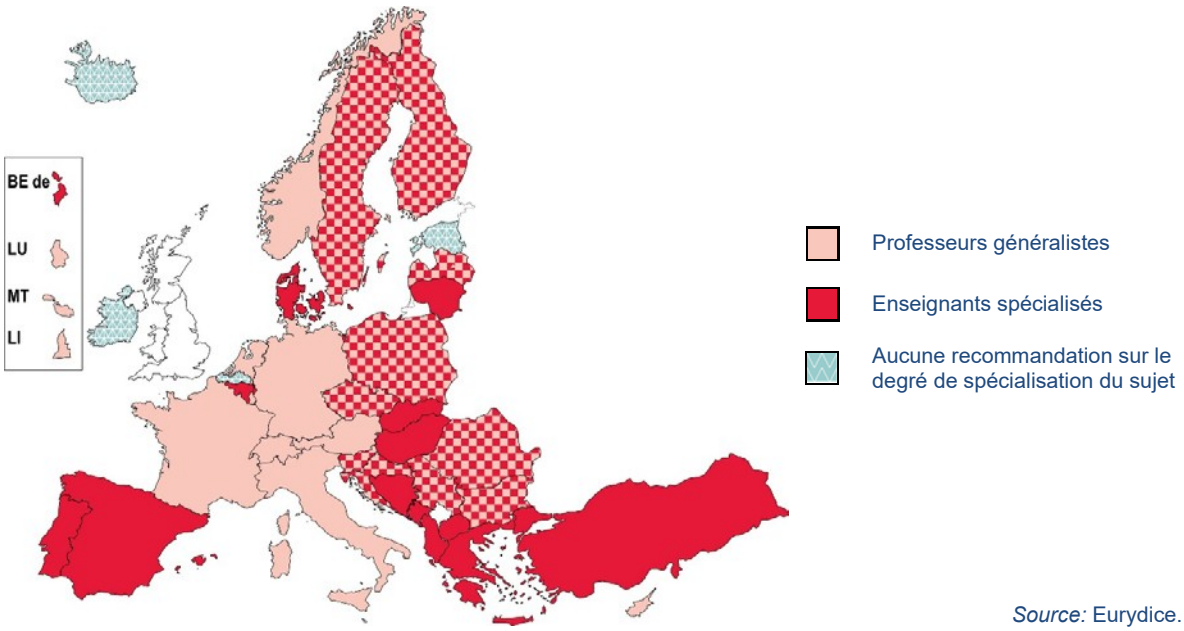


Figure 35 Figure D1: Degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre le degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire, tel que spécifié dans les recommandations formulées par les autorités de haut niveau (de l'éducation).

Seule l'enseignement général général est couvert par le chiffre (c'est-à-dire que les classes spéciales avec un enseignement étendu des langues étrangères ne sont pas prises en compte).

Pour les définitions des termes «langue étrangère», «enseignant généraliste», «classification internationale type de l'éducation» (CITE), «enseignant spécialisé» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Note par pays

Danemark: enseignants qualifiés pour enseigner dans les écoles primaires monostructurelles (Folkeskolen; Les CITE 1 et 2) devraient être en mesure de livrer n'importe quel sujet. Cependant, parallèlement à leur profil généraliste, les futurs enseignants folkeskolen doivent se spécialiser dans un nombre limité de matières (généralement deux ou trois matières). L'acte Folkeskole précise qu'en principe, les enseignants doivent enseigner les matières dans lesquelles ils se sont spécialisés. Par conséquent, le chiffre fait référence aux «enseignants spécialisés».

Au fur et à mesure que les élèves progressent vers des classes supérieures, l'image présentée à la figure D1 change. Dans l'enseignement secondaire inférieur, dans presque tous les pays ayant des recommandations de haut niveau sur le degré de spécialisation des enseignants de langues étrangères, seuls les spécialistes des matières devraient enseigner les langues étrangères. Les exceptions sont la Croatie et la Lettonie, où des enseignants généralistes et des enseignants spécialisés peuvent être impliqués; et la Norvège, où la responsabilité est confiée aux enseignants généralistes. Dans l'enseignement secondaire supérieur, dans toute l'Europe, seuls les enseignants spécialisés enseignent les langues étrangères.

LES ENSEIGNANTS QUI DISPENSENT DES CLIL DOIVENT GÉNÉRALEMENT PROUVER LEURS COMPÉTENCES EN LANGUES ÉTRANGÈRES

La plupart des pays ont mis en place un enseignement bilingue ou d'immersion, où au moins certaines matières — par exemple les mathématiques, la géographie et les sciences naturelles — sont enseignées dans une langue étrangère (voir figure B12). Dans le présent rapport, ce type de disposition est appelé «CLIL de type A» (voir le glossaire).

Idéalement, pour enseigner une matière dans une langue étrangère, les enseignants doivent avoir une très bonne connaissance de la matière et de la langue dans laquelle il est enseigné. En outre, ils devraient connaître les exigences de la méthodologie CLIL.

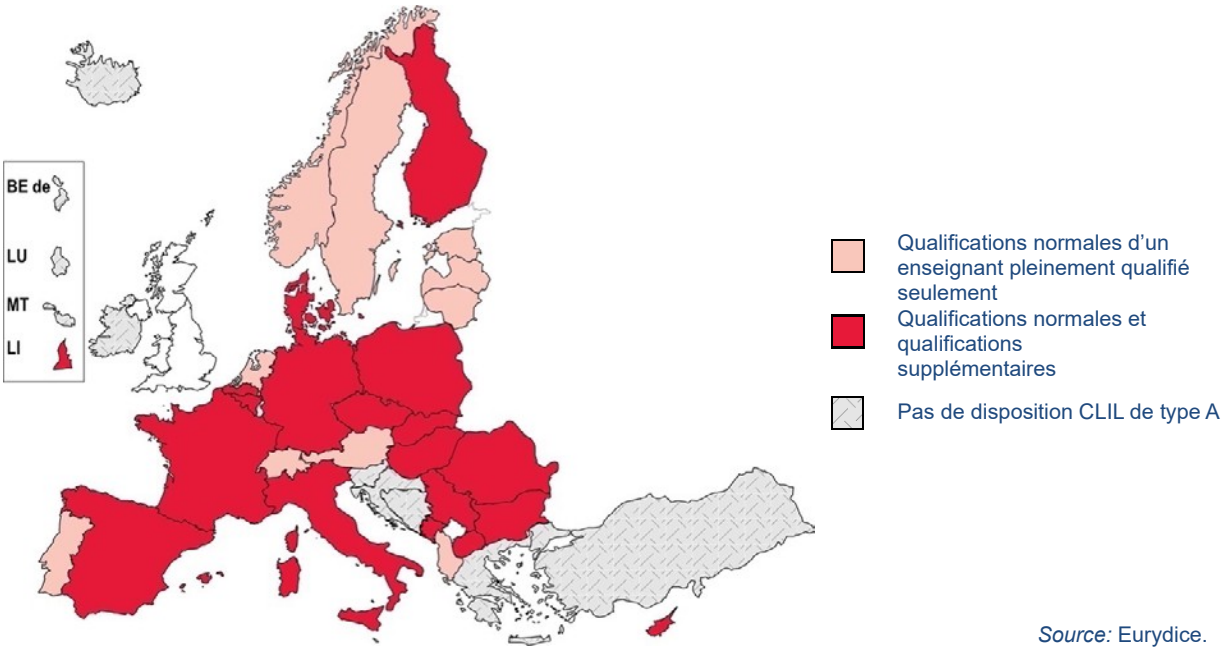
La figure D2 résume les exigences fixées par les autorités de haut niveau (de l'éducation) pour les enseignants qui dispensent des programmes de type A. Il montre que dans environ les deux tiers des systèmes éducatifs dotés de programmes EMILE de type A (19 systèmes sur 29), les réglementations se réfèrent à des qualifications spécifiques (supplémentaires). Dans environ un tiers des systèmes dotés de programmes CLIL de type A (10 systèmes éducatifs), il n'y a pas d'exigences spécifiques de niveau supérieur pour les enseignants au-delà des qualifications d'enseignement normales.

Dans la majorité des systèmes éducatifs dotés d'une réglementation portant sur des qualifications spécifiques pour l'obtention de l'ELIC, les exigences stipulées s'appliquent aux enseignants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire dans la langue étrangère cible. Ces enseignants ont généralement besoin de prouver qu'ils ont une connaissance suffisante de la langue en question. Les compétences minimales en langues étrangères requises correspondent généralement au niveau B2 ou au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (CECR[58]). Selon le pays, différents types de certificats ou de diplômes sont acceptés comme preuve de maîtrise des langues étrangères (par exemple, le certificat d'anglais de Cambridge au Danemark ou l'examen national de langue en Slovaquie).

Dans un nombre limité de pays, les exigences vont au-delà de la connaissance de la langue étrangère cible. Par exemple, en France, les enseignants potentiels CLIL ont besoin d'une qualification qui prouve à la fois leur capacité à utiliser la langue étrangère cible et leur compréhension des spécificités de l'enseignement CLIL. En Espagne, dans certaines communautés autonomes, les enseignants doivent participer à des cours de formation sur la méthodologie CLIL. Une exigence comparable est en place en Italie, où la formation en méthodologie CLIL peut être complétée soit dans le cadre de la formation initiale des enseignants (ITE) (60 crédits du système européen de transfert et d'accumulation de crédits) ou dans le cadre de la DPC (20 crédits ECTS).

58 Pour plus de détails sur le CECR, voir le site web du Conseil de l'Europe (https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages).

Il convient également de noter que lorsque les réglementations de haut niveau ne prévoient pas d'exigences supplémentaires pour l'obtention de l'EMILE, les enseignants devront peut-être encore prouver leurs aptitudes et leurs compétences sur le terrain. En effet, en fonction de la répartition des responsabilités en matière de recrutement des enseignants, des exigences spécifiques peuvent être définies à des niveaux inférieurs au niveau décisionnel le plus élevé, par exemple par les autorités régionales ou par les écoles.



Source: Eurydice.

Figure 36 Figure D2: Qualifications requises pour travailler dans des écoles dispensant une instruction de type A dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022

	Type de qualifications supplémentaires requises
Être fr	— Qualifications obtenues dans la langue cible; ou — Certificat (délivré sur la base d'un examen) prouvant une connaissance approfondie de la langue cible.
Être nl	Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum de C1 du CECR.
BG	Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum du CECR de B2 (s'applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire dans la langue cible).
CZ	Connaissance de la langue cible à un niveau minimum de C1 du CECR (s'applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme académique dans la langue cible).
DK	— Baccalauréat dans la langue cible; ou — Certificat Cambridge English; ou — Preuve de compétence écrite et orale dans la langue cible (par exemple, achèvement d'études non linguistiques dans une université britannique ou américaine).
DE	Preuve de compétence dans la langue cible généralement à un niveau minimum de C1 du CECR (s'applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire dans la langue cible).
ES	Certificat et/ou examen prouvant une connaissance approfondie de la langue cible (obligatoire dans la plupart des communautés autonomes). Le niveau minimum requis est généralement le niveau B2 du

	CECR, mais il existe une certaine variation entre les communautés autonomes (par exemple, Aragón, Navarre, Madrid et Valence exigent le niveau C1) du CECR. En outre, certaines communautés autonomes (par exemple Navarre et Madrid) ont besoin de la certification linguistique (acreditación/habilitación en lenguas extranjeras) délivrée par les écoles officielles de langues (Escuelas Oficiales de Idiomas) ou d’autres institutions officielles. Certaines autres communautés autonomes (par exemple la Catalogne et l’Estrémadure) ont besoin d’une formation spécifique à la méthodologie CLIL. Voici des exemples des exigences dans deux communautés autonomes. — Cataluña: les enseignants doivent maîtriser la langue cible à un niveau minimum du CECR B2 et avoir suivi 90 heures de formation en méthodologie CLIL. — Estrémadure: les enseignants doivent recevoir une accréditation spécifique dans l’enseignement CLIL, qui comprend la maîtrise de la langue cible à un niveau minimum du CECR de B2, et avoir soit au moins une année d’expérience antérieure en CLIL, soit au moins 50 heures de formation spécifique en méthodologie CLIL dans un centre officiel de formation des enseignants.
FR	— Qualifications prouvant la capacité des enseignants à utiliser la langue étrangère cible dans le contexte de la matière à enseigner (proficience à un niveau minimum du CECR de B2) et leur compréhension des spécificités de l’enseignement CLIL. — Pour les sections internationales, les enseignants doivent également parler les deux langues de la section en tant que locuteurs natifs.
IL	— Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum de C1 du CECR; et — L’achèvement d’un cours universitaire d’un an en méthodologie CLIL (60 crédits ECTS) qui peut être entrepris dans le cadre de l’ITE; ou — L’achèvement d’un cours de méthodologie CLIL (20 crédits ECTS) qui peut être entrepris dans le cadre de la formation continue des enseignants.
CY	Achèvement d’un cours intensif de formation continue axé sur la méthodologie CLIL.
HU	Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum du CECR de C1 (s’applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d’un diplôme universitaire dans la langue cible). — Diplôme d’enseignement supérieur délivré dans un pays où la langue cible est une langue officielle; ou
PL	— Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum du CECR de B2; ou — Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau reconnu comme équivalent au niveau B2 du CECR (s’applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d’un diplôme universitaire dans la langue cible).
RO	Certificat attestant de la compétence dans la langue cible à un niveau minimum du CECR de B2.
SK	Réussite de l’examen national de langue dans la langue cible (s’applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d’un diplôme universitaire dans la langue cible).
FI	— Qualification de langue officielle; ou — L’achèvement des études supérieures dans la langue cible; ou Achèvement de l’ETI dans un pays où la langue cible est une langue officielle.
LI	Certificat d’aptitude à un niveau minimum de C1 du CECR (s’applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d’un diplôme universitaire dans la langue cible).
MOI	— Connaissance de l’anglais à un niveau minimum du CECR de B2; et — Formation en CLIL (initialement 20 modules; réduit à 10 modules).
MK	Certificat attestant de la compétence dans la langue cible (ne s’applique qu’à l’ELIC impliquant le français).

RS

— Certificat attestant de la compétence dans la langue cible au minimum du niveau B2 du CECR, avec l'obligation d'atteindre le niveau C1 du CECR dans un délai de cinq ans par l'intermédiaire du CPD; ou

— Autres certificats ou diplômes démontrant une compétence dans la langue cible (le diplôme d'enseignement secondaire étant le niveau de preuve de compétence linguistique le plus bas possible); ou

— Certificat d'aptitude à un niveau minimum de B1 du CECR pour ceux qui enseignent aux côtés d'un professeur de langues étrangères qualifié (s'applique uniquement aux enseignants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme universitaire dans la langue cible).

Notes explicatives

La figure montre les qualifications requises par les autorités de haut niveau (de l'éducation) pour travailler dans les écoles dispensant un enseignement de type A. Les exigences affichées couvrent au moins un niveau d'éducation dans la gamme CITE 1–3.

Dans la figure, les «qualifications supplémentaires» désignent les qualifications/certificats que les enseignants devraient obtenir en plus des qualifications d'enseignement complètes obtenues dans leur pays d'origine. Les diplômes de l'enseignement supérieur obtenus dans le pays de la langue cible sont mentionnés lorsque les documents officiels les énumèrent parmi les preuves possibles de qualifications.

Pour les définitions de «CLIL type A», «CLIL type B», «Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)», «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Notes par pays

Suisse: la réglementation centrale stipule que les cantons doivent s'assurer que des qualifications adéquates sont obtenues en ce qui concerne les langues étrangères et la méthodologie CLIL.

Monténégro: les données se réfèrent à un projet pilote CLIL impliquant l'anglais.

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DANS DES CLASSES MULTILINGUES N'EST PAS COURANTE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN EUROPE

En Europe, de nombreux enseignants travaillent dans des environnements linguistiques et culturels hétérogènes façonnés par des contextes linguistiques et culturels spécifiques à chaque pays et/ou par la présence de migrants (voir chapitre A). La coexistence de différentes langues dans les écoles est certainement un atout ([59]). Cependant, il faut aussi que les enseignants soient en mesure de valoriser le riche répertoire linguistique de leurs élèves. La formation des enseignants en ITE et en CPD a un rôle majeur à jouer pour doter tous les enseignants des compétences dont ils ont besoin pour embrasser la diversité linguistique et culturelle dans leurs salles de classe.

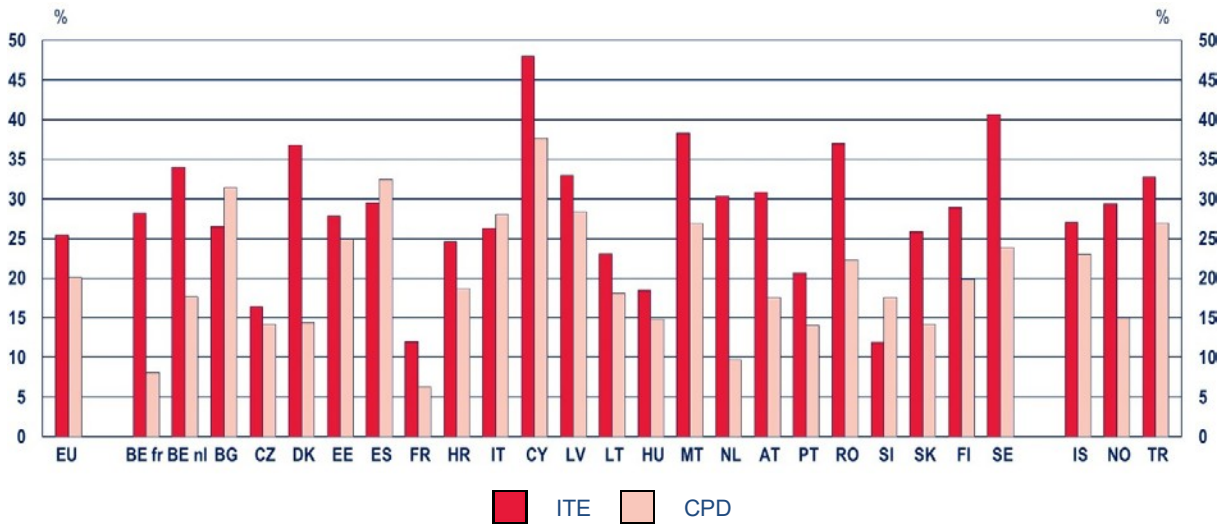
La figure D3 présente le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont reçu une formation à la gestion de classes multilingues et multiculturelles, comme indiqué dans le TALIS 2018 de l'OCDE. Ce chiffre concerne les enseignants de toutes les matières et présente des données pour la formation à la fois en ITE et en CPD.

Les données présentées dans la figure D3 sont basées sur seulement deux des différents sujets inclus dans l'ETI et la DPC qui ont été abordés par le TALIS 2018 de l'OCDE ([60]). Les réponses des enseignants

59 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019.

60 Par exemple, en ce qui concerne le contenu de l'ITE, les autres éléments abordés dans TALIS 2018 étaient les suivants: «Contenu de tout ou partie des matières que j'enseigne»; «Pédagogie de tout ou partie des matières que j'enseigne»; «Pédagogie générale»; «Pratique en salle de classe dans tout ou partie des matières que j'enseigne»; «Enseignement dans un cadre d'aptitudes mixtes»; «Enseignement des compétences transversales (par exemple, créativité, pensée critique, résolution de problèmes)»;

montrent que «l'enseignement dans les salles de classe multiculturelles et multilingues» figurait parmi les sujets les moins abordés dans leur ETI et dans les activités qu'ils entreprennent. En revanche, les activités ITE et CPD liées aux domaines des enseignants étaient les plus courantes. Par exemple, en ce qui concerne l'ETI, «contenu de tout ou partie des matières que j'enseigne», de «pédagogie de tout ou partie des matières que j'enseigne» et de «pratique en salle de classe dans un ou tous les sujets que j'enseigne» ont été parmi les réponses les plus fréquentes (OCDE, 2019a, p. 129).



Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Figure 37 Figure D3: Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) qui ont suivi une formation à l'enseignement dans des contextes multilingues ou multiculturels, 2018

Notes explicatives

Le chiffre est basé sur les réponses des enseignants aux questions 6 et 23 de TALIS 2018: «Les éléments suivants ont-ils été inclus dans votre [éducation ou formation] formelle?» et «L'un des sujets énumérés ci-dessous a-t-il été inclus dans vos activités de développement professionnel au cours des douze derniers mois?» La longueur des barres indique le pourcentage d'enseignants qui ont répondu «oui» à «L'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue», option f) à la question 6 (catégorie «ITE» dans la figure) et j) à la question 23 (la catégorie «CPD» dans la figure).

L'UE comprend des répondants de tous les pays de l'UE qui ont participé à TALIS en 2018.

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Pour les définitions de «développement professionnel continu (CPD)», «formation initiale des enseignants (ITE) et «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Comme le montre le graphique, dans les pays de l'UE, environ un quart des enseignants (25,4 %) ont reçu une formation sur la manière d'enseigner dans un cadre multilingue au cours de leur ETI. Toutefois, dans la

«Utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) pour l'enseignement»; «Comportement des étudiants et gestion des salles de classe»; «Surveiller le développement et l'apprentissage des étudiants»; «Faciliter les transitions entre le niveau 0 de la CITE 2011 et le niveau 1 de la CITE 2011»; et 'Facilitating play'.

majorité des pays, cette proportion est nettement supérieure à celle de l'UE. Il est le plus élevé à Chypre (48,0 %), où près d'un enseignant sur deux a été formé à la gestion de la diversité linguistique dans ses salles de classe. En revanche, en Tchéquie, en France, en Lituanie, en Hongrie, au Portugal et en Slovénie, le pourcentage d'enseignants potentiels formés dans ce domaine est inférieur au pourcentage pour l'UE. Les deux pourcentages les plus faibles (environ 10 %) ont été signalés par les enseignants en France et en Slovénie.

Dans tous les systèmes éducatifs avec un pourcentage relativement élevé d'élèves de 15 ans qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire (au moins 15 %; voir la figure A2), la participation des enseignants à l'ETI pour l'enseignement dans des contextes multilingues est généralement supérieure au niveau de l'UE. Cela s'applique aux Communautés française et flamande de Belgique, de Chypre, d'Espagne, de Malte, d'Autriche et de Suède.

Dans la grande majorité des pays, les jeunes enseignants sont plus susceptibles d'avoir suivi un cours ITE qui aborde la question de l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue. Cette tendance positive ressort de la comparaison entre le pourcentage de jeunes enseignants (âgés de moins de 35 ans) et le pourcentage d'enseignants plus âgés (35 ans ou plus) déclarant avoir suivi un tel cours: 35,3 % au niveau de l'UE pour le premier contre 23,4 % pour le second (voir annexe 1). La différence est donc de 11,9 points de pourcentage en faveur de la jeune génération. L'écart est le plus élevé en Norvège, avec 32,6 points de pourcentage en faveur de la jeune génération.

La figure D3 montre que, dans l'UE, un cinquième des enseignants (20,1 %) ont participé à des activités de DPC sur l'enseignement dans un cadre multiculturel ou multilingue au cours des 12 mois précédant l'enquête. Le pourcentage le plus élevé d'enseignants ayant terminé des activités de DPC sur ce sujet était, comme pour l'ETI, à Chypre, avec 37,7 % d'enseignants qui l'ont signalé. En revanche, 10 % ou moins d'enseignants du premier cycle du secondaire ont entrepris des activités de CPD sur le sujet dans la Communauté française de Belgique, de France et des Pays-Bas.

DANS CERTAINS PAYS EUROPÉENS, LES ENSEIGNANTS PEUVENT ENTREPRENDRE DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE SUR LA SENSIBILISATION AUX LANGUES DANS LES ÉCOLES.

Tout en mettant l'accent sur l'amélioration de l'enseignement des langues modernes dans les écoles, la recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vise également à améliorer les compétences linguistiques globales des étudiants. Cette compétence linguistique globale implique des compétences dans différents types de langues, y compris la langue de scolarisation et les langues parlées à la maison par des enfants ayant un bagage multilingue. À cette fin, la recommandation du Conseil invite les États membres de l'UE à adopter une approche plus globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, notamment en soutenant le développement de la sensibilisation aux langues dans les écoles ([61]).

La sensibilisation aux langues dans les écoles est une notion qui fait référence à une approche multilingue et scolaire qui implique une stratégie linguistique globale impliquant une réflexion continue sur la dimension linguistique dans toutes les facettes de la vie scolaire; il s'agit également d'une approche globale de l'enseignement de toutes les langues dans les écoles (langue de scolarisation, langues domestiques, langues étrangères, langues mortes, etc.). Plus concrètement, les écoles conscientes des langues apprécient la diversité linguistique de leurs apprenants, reconnaissent leurs compétences linguistiques initiales et les utilisent comme une ressource d'apprentissage. Les écoles conscientes des langues aident tous les enseignants à s'attaquer à l'utilisation d'une langue spécifique au contenu dans leurs domaines respectifs, y compris en sensibilisant les différents registres linguistiques et vocabulaires (Commission européenne, 2018).

Le questionnaire utilisé pour recueillir des informations Eurydice pour ce rapport comprenait une série de questions sur les activités de CPD liées à la sensibilisation aux langues dans les écoles pour les enseignants ou les chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire général. La DPC fait

61 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019.

référence à la formation en cours d'emploi officielle qui permet aux membres du personnel d'élargir, de développer et de mettre à jour leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes tout au long de leur carrière. Les activités de DPC peuvent être fournies sous différents formats, tels que des cours, des séminaires, l'observation par les pairs et le soutien de réseaux de praticiens. Le CPD est un devoir professionnel dans presque tous les pays (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021c). Les activités de la DPC sont donc un bon moyen d'atteindre l'ensemble du personnel en service pour les aider à se familiariser avec les nouvelles pratiques d'enseignement.

L'objectif de l'enquête était de recueillir des informations sur la mesure dans laquelle l'approche pédagogique relativement nouvelle de la promotion de la sensibilisation linguistique dans les écoles est diffusée au personnel scolaire par le biais d'activités de DPC. Les fournisseurs de données des 39 systèmes éducatifs ayant fait l'objet d'une enquête ont eu l'occasion de fournir jusqu'à trois exemples d'activités de DPC liées à la sensibilisation linguistique dans les écoles. Les données recueillies ne comprennent que les activités de DPC accréditées, soutenues financièrement ou organisées par des autorités éducatives de haut niveau (seule ou en coopération avec des organisations internationales) ([62]).

L'analyse du contenu des exemples d'activités de PPC fournis (leur brève description) met en évidence certains domaines thématiques clés liés au concept de sensibilisation aux langues dans les écoles. Ces domaines thématiques peuvent être regroupés en trois catégories qui se chevauchent en partie: 1) promouvoir l'enseignement sensible du point de vue linguistique ([63]), 2) intégrer la diversité linguistique et culturelle dans les salles de classe multilingues et 3) enseigner la langue de l'enseignement dans des salles de classe multilingues.

Le premier domaine thématique — la promotion de l'enseignement sensible sur le plan linguistique — peut être illustré par les activités du CPD en Allemagne, en France, en Autriche et en Finlande. En Allemagne, une activité de formation continue destinée aux enseignants de mathématiques visait à aider les enseignants à concevoir des leçons au cours desquelles les connaissances mathématiques et linguistiques ont été co-construites. Cela pourrait, par exemple, être réalisé grâce à des discussions spécifiques au contenu au

62 Le questionnaire comprenait la définition susmentionnée de la «connaissance linguistique dans les écoles» et utilisait des questions semi-structurées avec des boîtes ouvertes, ce qui permettait aux fournisseurs de données de décrire les activités de la DPC. En outre, il a fourni les exemples suivants d'objectifs d'apprentissage spécifiques des activités de DPC relatives à la sensibilisation aux langues dans les écoles:

comment mettre en œuvre une stratégie linguistique globale dans les écoles (c'est-à-dire une approche globale de l'enseignement de toutes les langues dans les écoles et, au-delà, une dimension linguistique qui se reflète dans toutes les facettes de la vie scolaire);

comment valoriser la diversité linguistique dans les écoles;

comment évaluer le répertoire linguistique des élèves;

comment valoriser les compétences des étudiants dans diverses langues;

comment utiliser les compétences des élèves comme ressource d'apprentissage;

— comment enseigner dans des salles de classe multilingues;

comment aider les élèves à développer des compétences linguistiques académiques (c'est-à-dire des compétences avancées dans la langue de l'école par opposition aux compétences linguistiques quotidiennes utilisées dans la communication interpersonnelle de base).

La figure D4 et le texte qui y est associé s'appuient essentiellement sur les descriptions des activités de la DPC fournies dans les questions ouvertes.

63 L'enseignement sensible sur le plan linguistique est un terme générique qui se réfère à la fois à un concept et à des pratiques d'enseignement. Il reconnaît la dimension linguistique dans l'éducation et le «rôle des langues dans l'apprentissage, la croissance de l'identité et le bien-être tant au niveau individuel que collectif» (Bergroth et al., 2022, p. 13). Comme l'enseignement linguistiquement sensible concerne toutes les langues enseignées à l'école et parlées par les élèves, il conduit à la valorisation du multilinguisme. Par conséquent, l'enseignement sensible sur le plan linguistique est un concept très proche du concept de sensibilisation aux langues dans les écoles, préconisé par la recommandation du Conseil de 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

cours desquelles les étudiants ont appris à formuler clairement des problèmes et des idées mathématiques, en utilisant les termes techniques appropriés, dans un discours structuré et compréhensible ([64]). En France, le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports offre des possibilités de formation aux formateurs d'enseignants, aux directeurs d'enseignement et aux inspecteurs leur permettant de comprendre la dimension linguistique dans l'enseignement et l'apprentissage, et plus généralement dans la vie scolaire ([65]). En Autriche, l'enseignement sensible aux langues était l'un des sujets abordés dans un module de formation disponible dans le cadre des activités ITE et CPD ([66]). Parmi les autres sujets abordés, mentionnons l'acquisition de la langue, l'évaluation du langage diagnostique, la ou les langues et l'identité. On peut trouver en Finlande d'autres exemples inspirants d'activités de DPC liées à l'enseignement sensible du point de vue linguistique. Par exemple, un cours de formation continue destiné principalement aux enseignants du secondaire supérieur vise à permettre aux participants d'élaborer et de mettre en œuvre un projet global relatif à l'enseignement sensible du point de vue linguistique dans les écoles ([67]).

Le deuxième domaine thématique — l'intégration de la diversité linguistique et culturelle dans les salles de classe multilingues — est lié au fait que les salles de classe multilingues sont une réalité pour un nombre important d'étudiants (voir figure A4). Aider les enseignants à adopter le multilinguisme et à soutenir les élèves plurilingues, notamment en les aidant à atteindre un niveau élevé de maîtrise de la langue scolaire, est donc un objectif important. Par exemple, le Luxembourg compte trois langues officielles et une proportion importante d'élèves qui ne parlent pas la langue de scolarité (voir figures A1 et A2). Dans ce contexte, une activité de DPC ciblant les enseignants à tous les niveaux de l'enseignement vise à permettre aux participants de mieux comprendre ce que signifie être multilingue et comment enseigner aux étudiants multilingues ([68]). La Suisse a également un paysage linguistique particulièrement diversifié (voir figure A1). Une activité de DPC vise notamment à aider les participants à enseigner dans des salles de classe multilingues et à aborder des questions spécifiques liées à la langue de scolarité. De plus, cette activité forme spécifiquement les enseignants pour soutenir les élèves allophones en s'appuyant sur les ressources propres (apprentissage ou linguistique) des élèves ([69]).

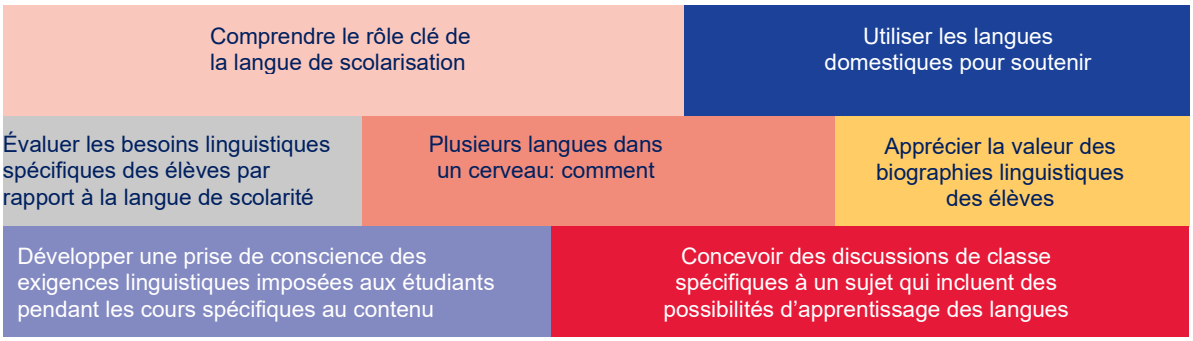


Figure 38 Figure D4: Exemples de termes clés décrivant les activités de DPC liées à la «connaissance linguistique dans les écoles», 2021/2022

Notes explicatives

64 https://www.akademie.rub.de/zertifikatskurse/mathematikunterricht-sprachsensibel-gestalten/#tab-19c35bca6dd135c9ea5

65 https://magistere.education.fr/local/magistere_offers/index.php?v=formation

66 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf

67 https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutukset/kielitietoinen-opetus-toisella-asteella/

68 https://ssl.education.lu/ifen/liste-formations?dispDomaine=101&idSsDomaine=1622

69 https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit/CAS-education-Plurilinguisme-Bildung-Mehrsprachigkeit.html

Ce chiffre comprend des exemples de termes clés utilisés pour décrire les activités de CPD liées à la sensibilisation aux langues dans les écoles, accréditées, soutenues financièrement ou organisées par les autorités éducatives de haut niveau (seule ou en coopération avec des organisations internationales), et ciblant les enseignants ou les directeurs d’enseignement secondaire primaire et général. Ces exemples sont tirés des activités de la DPC rapportées dans le texte associé à la figure.

Pour les définitions de «développement professionnel continu» et de «conscience linguistique dans les écoles», voir le Glossaire.

Le troisième et dernier domaine thématique — l’enseignement de la langue de scolarisation dans les salles de classe multilingues — tout en adoptant le multilinguisme, se concentre plus spécifiquement sur la langue de l’enseignement et son rôle clé dans l’apprentissage. Par exemple, en Irlande, les enseignants qui apportent un soutien aux apprenants qui ne maîtrisent pas la langue de l’école reçoivent une formation sur la manière d’évaluer le niveau d’anglais des élèves et sur la manière d’utiliser les langues d’origine des élèves pour soutenir le développement de leur anglais.

SECTION II — MOBILITÉ TRANSNATIONALE

Le développement de la mobilité transnationale des enseignants au cours de leurs études ou de leur carrière est une priorité de longue date de l'UE. En 2009, les conclusions du Conseil de l'UE sur le développement professionnel des enseignants et des responsables scolaires ont souligné la nécessité d'étendre progressivement la mobilité transnationale, notamment pour les enseignants, en «visant à faire des périodes d'apprentissage à l'étranger — à la fois en Europe et dans le monde entier — la règle plutôt que l'exception» ([70]). Plus récemment, les conclusions du Conseil de mai 2022 sur l'amélioration de la mobilité des enseignants et des formateurs appellent à une série d'actions visant à encourager la mobilité européenne des enseignants dans le cadre de leur formation initiale et continue ([71]).

Compte tenu de la priorité susmentionnée, la présente section se concentre sur la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères, en tant qu'enseignants étudiants ou en tant que praticiens. Tout d'abord, il examine si les autorités éducatives de haut niveau recommandent aux futurs enseignants de langues étrangères de passer une période dans le pays de langue cible pendant leur éducation initiale (voir figure D5). Ensuite, il fournit le pourcentage d'enseignants de langue étrangère du premier cycle du secondaire qui vont à l'étranger à des fins professionnelles et compare ces données au fil du temps (voir figure D6). Cette section présente également les programmes de financement de haut niveau disponibles pour soutenir la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères (voir figure D7). En outre, il compare les pourcentages d'enseignants de langues étrangères qui partent à l'étranger avec le soutien des programmes de l'UE par rapport aux programmes nationaux/régionaux (voir figure D8). Enfin, cette section met en lumière les principales raisons pour lesquelles les professeurs de langues étrangères vont à l'étranger et le temps qu'ils passent en voyages professionnels dans d'autres pays (voir figures D9 et D10).

Étant donné que les tendances présentées dans cette section se réfèrent à la période 2013-2018, il convient de garder à l'esprit qu'elles ont pu être temporairement touchées par la pandémie de COVID-19.

Quatre indicateurs dans cette section sont basés sur les données de TALIS ([72]). Ils couvrent 22 pays européens (États membres de l'UE et pays tiers). Les deux indicateurs restants présentent des informations basées sur les données fournies par le réseau Eurydice, qui comprend 37 pays.

LES RECOMMANDATIONS DE HAUT NIVEAU SE RÉFÈRENT RAREMENT SPÉCIFIQUEMENT À LA MOBILITÉ TRANSFRONTALIÈRE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Passer une période dans le pays de langue cible pendant l'ETI est particulièrement important pour les futurs enseignants de langues étrangères. Cela peut améliorer considérablement leur maîtrise de la langue qu'ils enseigneront. Il peut également leur fournir une expérience de première main de la culture du pays de langue cible.

La figure D5 montre la présence de recommandations émises par les autorités de haut niveau (de l'éducation) sur le contenu de l'ETI à l'intention des enseignants de langues étrangères et, lorsque de telles recommandations existent, fournit des informations sur les lignes directrices concernant les séjours dans le pays de langue cible.

70 Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 sur un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), JO C 119 du 28.5.2009, p. 3.

71 Conclusions du Conseil du 21 avril 2022 sur l'amélioration de la mobilité des enseignants et des formateurs, en particulier la mobilité européenne, pendant leur formation initiale et continue, JO C 167 du 21.4.2022.

72 Pour plus de détails sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

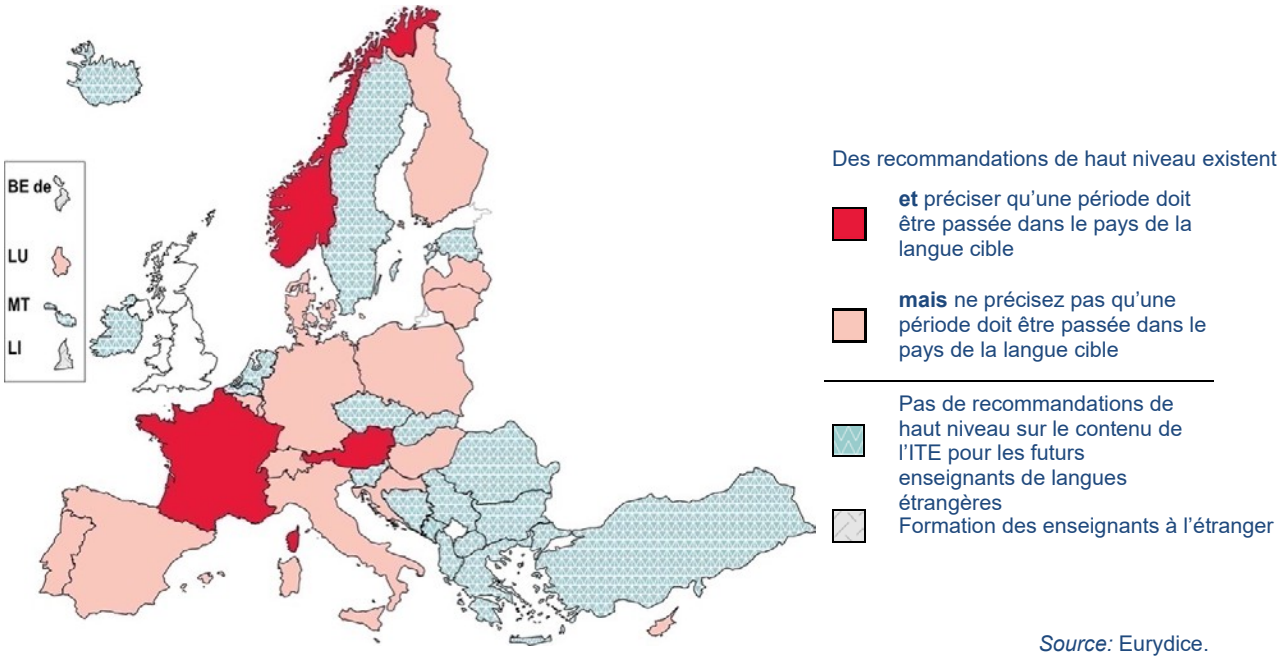


Figure 39 Figure D5: Existence de recommandations de haut niveau sur le contenu de l'ETI pour les futurs enseignants de langues étrangères et la période à passer dans le pays de langue cible, 2021/2022

Notes explicatives

Lorsque des recommandations de haut niveau sur le contenu de l'ITE existent pour au moins un type d'enseignants de langues étrangères (c'est-à-dire des enseignants généralistes ou spécialisés; voir la figure D1 pour plus de détails) ou un niveau d'éducation (CITE 1-3), le pays est classé, selon sa situation, dans l'une des deux catégories principales (rouge foncé ou rouge clair).

Lorsque les enseignants de langues étrangères passent une période dans un pays ou une région où la langue à enseigner (langue cible) est parlée, cela peut inclure le temps passé dans une école (en tant qu'assistant), dans une université (cours) ou sur un stage professionnel. L'objectif est de donner aux futurs enseignants un contact direct avec la langue qu'ils enseigneront et la culture du pays concerné.

Pour les définitions de «langue étrangère», «formation initiale des enseignants (ITE)», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Comme le montre le graphique, dans environ la moitié des pays étudiés, les autorités éducatives de haut niveau ne formulent aucune recommandation concernant l'ETI à l'intention des futurs enseignants de langues étrangères. Lorsque de telles recommandations sont en place, elles abordent divers aspects de l'ITE, y compris, par exemple, l'organisation de cours théoriques, des stages d'enseignement des langues étrangères à l'école et/ou des séjours dans le pays de langue cible.

Parmi les pays qui fournissent des recommandations sur le contenu de l'ETI, seuls trois recommandent que les futurs enseignants de langues étrangères passent une certaine période dans le pays de la langue cible avant de terminer leur qualification d'enseignant. En Autriche, une période d'un semestre à l'étranger est recommandée. En France, il est recommandé que les professeurs spécialisés de langues étrangères passent une période dans le pays de langue cible, mais la durée n'est pas précisée. Une recommandation générale similaire existe en Norvège, où les directives nationales pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur indiquent que, parce qu'ils enseigneront des langues étrangères, les enseignants généralistes devraient effectuer un séjour à l'étranger pendant leurs études. Le pays du séjour n'est pas précisé, mais l'anglais est une matière obligatoire pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (voir figure B7) et les enseignants généralistes sont censés l'enseigner (voir figure D1).

En ce qui concerne les recommandations étudiées, l'Irlande représente un cas spécifique. Dans ce pays, les établissements de formation sont libres de décider du contenu de l'ETI qu'ils proposent aux enseignants de

langues étrangères (c'est-à-dire qu'aucune recommandation de haut niveau n'est indiquée dans la figure). Cependant, pour être employés, les enseignants doivent être inscrits auprès du Conseil de l'enseignement (qui permet aux individus d'enseigner dans les écoles financées par l'État). Pour être inscrits, les futurs enseignants de langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur et général doivent avoir passé au moins 6 mois dans le pays de langue cible (à partir de 2023, la période a été réduite à 3 mois).

Bien que le nombre de pays avec les recommandations pertinentes reste limité, deux aspects supplémentaires liés à la mobilité transfrontalière des étudiants enseignants doivent être pris en considération. Premièrement, dans les pays n'ayant pas de recommandations spécifiques de haut niveau, les établissements d'enseignement supérieur peuvent toujours préciser que les futurs enseignants de langues étrangères doivent entreprendre une partie de leurs études dans le pays de langue cible. Deuxièmement, les recommandations de haut niveau des pays stipulent aujourd'hui que tous les étudiants — c'est-à-dire non seulement les futurs professeurs de langues étrangères — devraient avoir la possibilité de terminer une partie de leurs études à l'étranger. Par conséquent, la mobilité transfrontalière des futurs enseignants de langues étrangères peut être stimulée par des recommandations allant au-delà de celles présentées dans la figure D5.

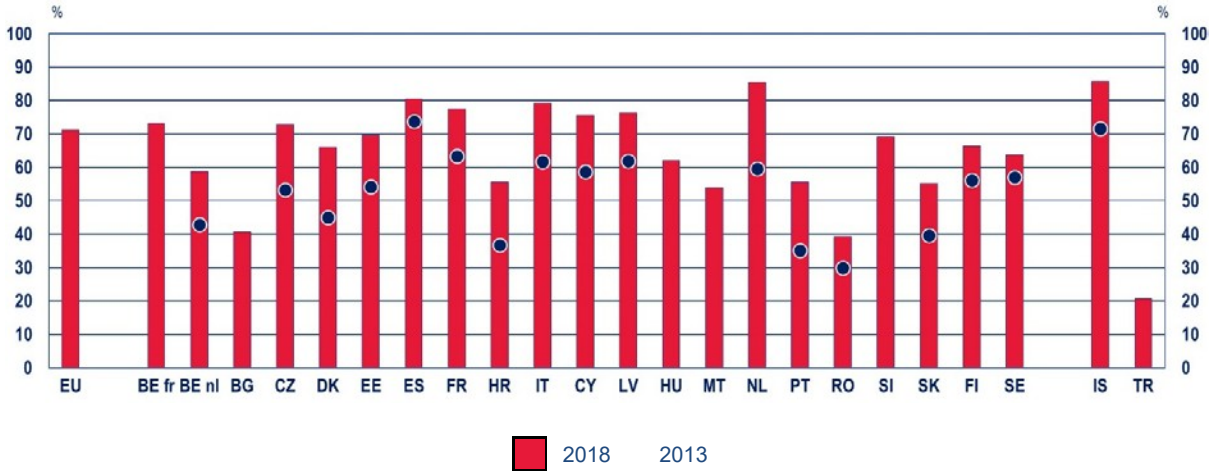
LA MOBILITÉ TRANSNATIONALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES S'EST ACCRUE AU FIL DU TEMPS

La figure D5 a examiné les recommandations de haut niveau sur l'ETI en ce qui concerne la mobilité transnationale des futurs enseignants de langues étrangères. Il montre que peu de pays ont présenté des recommandations dans ce domaine. La figure D6 montre également la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères, mais sous un angle différent. Il considère la pratique réelle de la mobilité transnationale telle que signalée par les enseignants dans TALIS 2018. Plus précisément, il affiche des données sur le pourcentage d'enseignants de langue étrangère dans l'enseignement secondaire inférieur qui ont déclaré qu'ils étaient allés à l'étranger au cours de leurs études ou de leur carrière à des fins professionnelles. Il compare également les pratiques de mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères en 2018 et 2013.

Comme le montre la figure D6, en 2018, environ 70 % des enseignants de langues étrangères dans l'UE sont allés à l'étranger au moins une fois, en tant qu'étudiant, en tant qu'enseignant, ou comme les deux. L'Espagne, les Pays-Bas et l'Islande ont le pourcentage le plus élevé d'enseignants de langues étrangères mobiles, avec plus de 80 % d'entre eux signalant une mobilité transnationale.

En comparaison, les enseignants d'autres matières sont beaucoup moins mobiles: au niveau de l'UE, seulement 36,0 % d'entre eux sont allés à l'étranger au cours de leurs études ou de leur formation, ou au cours de leur carrière d'enseignant (voir annexe 1). Chypre et, là encore, l'Islande comptent la plus grande proportion d'enseignants d'autres matières mobiles (63,5 % et 80,1 % respectivement).

Les enseignants de langues étrangères doivent évidemment former et pratiquer la langue qu'ils enseignent. Ils doivent également faire l'expérience d'un contact étroit avec l'un des pays où la langue qu'ils enseignent est parlée, afin d'acquérir une vision culturelle plus profonde à partager avec leurs élèves. Par conséquent, pour les enseignants de langues étrangères plus que pour ceux d'autres matières, la mobilité transnationale semble être un besoin professionnel. Pourtant, près de 30 % des enseignants de langues étrangères interrogés dans l'UE n'ont jamais été à l'étranger à des fins professionnelles, ce qui peut avoir une incidence sur la qualité de l'enseignement des langues étrangères. En Bulgarie, en Roumanie et à Turquie, seule une minorité d'enseignants de langues étrangères ont été mobiles. Ce pourcentage est le plus faible à Turquie, où seulement 20,7 % des enseignants de langues étrangères ont jamais été à l'étranger en tant qu'enseignants pratiquants ou pendant leur ITE.



Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018 et 2013.

Figure 40 Figure D6: Pourcentage d'enseignants de langues étrangères modernes dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui ont été à l'étranger à des fins professionnelles, 2013 et 2018

Notes explicatives

Le chiffre est basé sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 56 de TALIS 2018 et aux questions 15 et 48 de TALIS 2013: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Avez-vous déjà été à l'étranger à des fins professionnelles dans votre carrière en tant qu'enseignant ou au cours de votre formation/formation des enseignants?»

La longueur des barres et la position des cercles bleus indiquent le pourcentage d'enseignants qui ont choisi l'option e) pour la question 15 et ont répondu «oui» à au moins une des situations de mobilité (options a) à e) en 2018 et options b) à f) en 2013, respectivement).

L'UE comprend des répondants de tous les pays actuellement dans l'UE qui ont répondu aux questions relatives à la mobilité de TALIS en 2018.

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Des tendances au fil du temps peuvent être observées sur la base des 17 systèmes éducatifs européens ([73]) qui ont répondu aux questions sur la mobilité transnationale dans les deux cycles de TALIS. La comparaison des données de TALIS 2013 et 2018 révèle que, dans ces systèmes éducatifs, plus d'enseignants de langues étrangères étaient à l'étranger à des fins professionnelles en 2018 ([74]). La proportion d'enseignants de langues étrangères qui avaient été à l'étranger était de 14,6 points de pourcentage plus élevée en 2018 qu'en 2013, passant de 57,6 % à 72,2 % (voir annexe 1). La mobilité des enseignants de langues étrangères

73 Be nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PT, RO, SK, FI, SE et IS.

74 En ce qui concerne la validité de la comparaison, les lecteurs doivent savoir que les questions relatives à la mobilité étaient légèrement différentes entre l'enquête de 2013 et l'enquête de 2018. En 2013, les questions sur la mobilité ont été introduites par une question de filtrage («Avez-vous déjà été à l'étranger à des fins professionnelles dans votre carrière d'enseignant ou pendant votre formation/formation: oui/non?), alors qu'en 2018, il n'y avait pas de question de filtrage. Malgré cette différence dans les questions liées à la mobilité entre 2013 et 2018, et bien que l'impact de cette différence soit inconnu, on peut néanmoins supposer que l'augmentation n'est pas uniquement due aux modifications apportées au questionnaire.

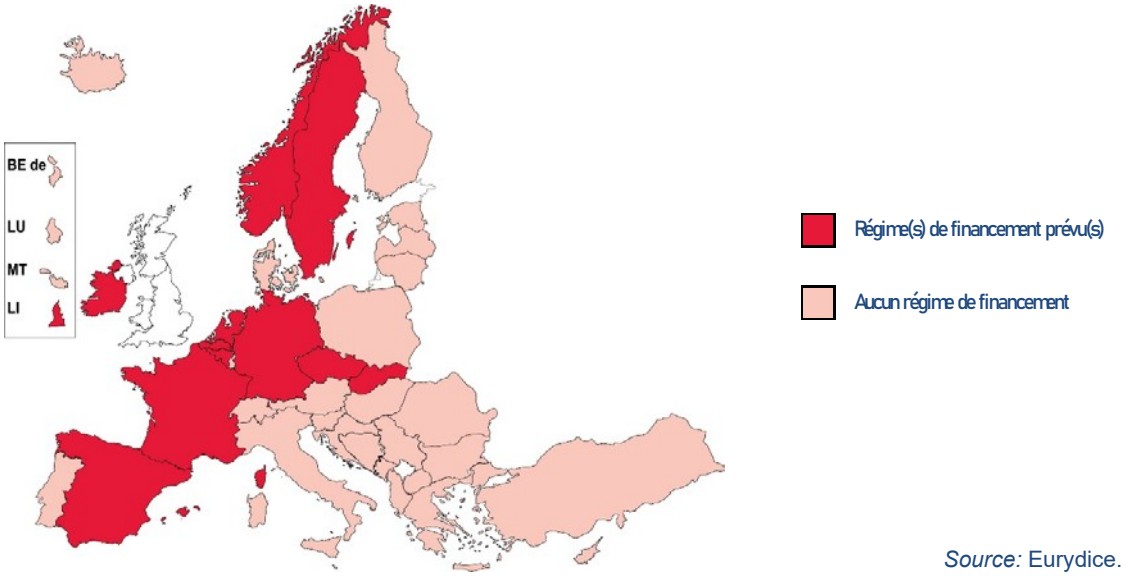
a augmenté dans l'ensemble des 17 systèmes éducatifs qui ont répondu aux questions relatives à la mobilité en 2013 et 2018. La plus forte augmentation a été enregistrée aux Pays-Bas, avec une augmentation de 26,0 points de pourcentage. La plus faible augmentation a été enregistrée en Suède, avec seulement 6,7 points de pourcentage de plus en 2018 qu'en 2013.

L'augmentation de la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères n'est pas un phénomène isolé. En effet, la proportion d'enseignants d'autres matières ayant passé du temps à des fins professionnelles dans un autre pays a également augmenté de manière similaire entre 2013 et 2018, passant de 20,0 % à 36,3 % dans l'UE (voir annexe 1).

LES PROGRAMMES NATIONAUX DE FINANCEMENT DE LA MOBILITÉ TRANSNATIONALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES EXISTENT PRINCIPALEMENT DANS LES PAYS D'EUROPE OCCIDENTALE

Certains pays ont mis en place des programmes de financement de haut niveau pour soutenir la mobilité transnationale de leurs enseignants de langues étrangères. L'objectif de ces programmes de financement est de soutenir les enseignants qui souhaitent passer du temps à l'étranger à des fins professionnelles. La figure D7 se concentre sur les programmes de soutien à la mobilité transnationale des enseignants en 2021/2022, bien que, dans la pratique, en raison de la pandémie de COVID-19, moins d'enseignants en aient bénéficié qu'avant la pandémie. Bien qu'aucun pays n'ait indiqué que des régimes spécifiques de financement de haut niveau soutenant la mobilité avaient été supprimés depuis 2020, certains n'ont pas été mis en place en 2020, 2021 et/ou 2022, tandis que d'autres sont passés à des formats en ligne.

Comme le montre la figure D7, des programmes de financement en faveur de la mobilité transnationale professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire général existent dans une douzaine de pays, principalement en Europe occidentale. Les programmes de financement peuvent s'appliquer à tous les enseignants, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, ou peuvent cibler spécifiquement les enseignants de langues étrangères. Ces programmes soutiennent à la fois les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire général, sauf dans les communautés française et flamande de Belgique, d'Irlande et de Norvège, où seuls les enseignants du secondaire peuvent en bénéficier.



Source: Eurydice.

Figure 41 Figure D7: Programmes de financement mis en place par les autorités de haut niveau pour soutenir la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2021/2022

Notes explicatives

La carte montre si les programmes de financement qui soutiennent la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire général sont fournis par les autorités éducatives de haut niveau.

Les programmes de financement peuvent être utilisés par les enseignants de toutes matières ou spécifiquement par ceux qui enseignent des langues étrangères. Seuls les régimes de financement qui fonctionnent dans l'ensemble du pays/système d'éducation ou une zone géographique importante sont considérés (ceux qui sont limités à un emplacement géographique particulier sont donc exclus). Les programmes de financement devraient couvrir le franchissement transnational des frontières géographiques et être considérés comme des éléments à long terme du système éducatif, couvrant plusieurs années consécutives (les initiatives assorties d'un financement à court terme fondé sur des projets ne couvrant que 1 ou 2 ans sont exclues).

Les programmes de financement visant à aider les enseignants à s'installer à l'étranger pour assister à une conférence ou à un atelier, compléter un doctorat ou enseigner dans une école de leur pays d'origine (lorsque celle-ci diffère du pays où ils travaillent) ne sont pas considérés ici. De même, les programmes d'éducation binationaux et les programmes de financement internationaux, tels que le programme Erasmus+ de l'UE et le programme Nordplus, ainsi que les programmes d'assistants linguistiques pour les enseignants débutants ou étudiants diplômés sont également exclus du champ d'application du chiffre.

Les fournisseurs de données Eurydice ont été invités à déclarer jusqu'à trois régimes de financement.

Pour les définitions de «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «autorités de haut niveau», voir le glossaire.

Un examen plus approfondi des systèmes de financement signalés par les fournisseurs de données Eurydice montre que ces programmes ont des objectifs différents, par exemple l'amélioration des compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants ou le développement de la sensibilisation culturelle à l'enseignement des langues étrangères. Ils peuvent également atteindre ces objectifs de différentes manières, notamment par des visites d'étude, des cours de formation, l'observation d'emplois, des stages ou des périodes d'enseignement. La durée des périodes de mobilité soutenues par les régimes nationaux varie également. Le plus souvent, les enseignants partent à l'étranger pour une courte période, généralement 1 ou 2 semaines.

Le nombre de pays de destination varie également selon les régimes de financement. Certains programmes de financement ciblent les enseignants qui enseignent une langue étrangère spécifique: ils donnent à ces enseignants la possibilité de passer du temps dans le pays où la langue qu'ils enseignent est parlée. C'est par exemple le cas en Norvège, où les professeurs de français ont la possibilité de suivre des cours de formation complémentaire ou des programmes individuels (observation d'emplois) en France pendant 2 à 21 jours.

En Espagne, en France, en Suède et au Liechtenstein, les régimes de financement déclarés ciblent de nombreux pays différents. En Espagne, le programme de visites professionnelles (*Estancias Profesionales*) permet aux enseignants du primaire et du secondaire général, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, de passer 2 semaines à l'étranger pour des visites d'étude et d'observation dans des écoles de 14 pays différents. En France, les professeurs de langues étrangères des établissements d'enseignement secondaire général (y compris ceux qui travaillent dans les établissements d'enseignement primaire) peuvent participer à des activités de développement linguistique, pédagogique et culturel (*étapes de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel*) à l'étranger pendant 2 semaines dans six à huit pays de destination. En Suède, le programme de partenariat Atlas, qui vise à promouvoir la collaboration internationale entre les enseignants et les écoles, offre à tous les enseignants la possibilité de participer aux échanges d'enseignants dans tous les pays tiers. Au Liechtenstein, comme indiqué dans le décret de 2004 sur les services d'enseignement ([75]), l'État finance les voyages professionnels des enseignants de langues étrangères dans les pays où les langues qu'ils enseignent sont parlées.

Les trois Communautés de Belgique, avec trois langues différentes d'enseignement (français, néerlandais et allemand), ont signé en avril 2015 un accord visant à promouvoir la possibilité pour les professeurs de langues étrangères de chaque Communauté d'enseigner dans l'une des deux autres Communautés pour une période d'au moins un an. Bien qu'elle ne soit pas transnationale en soi, cette initiative transcommunautaire mérite également d'être mentionnée. L'objectif de l'initiative est de permettre aux écoles d'offrir des cours de langue avec des locuteurs natifs en tant qu'enseignants. De même, en Suisse, des échanges de professeurs de français, d'allemand et d'italien sont organisés entre les différentes régions

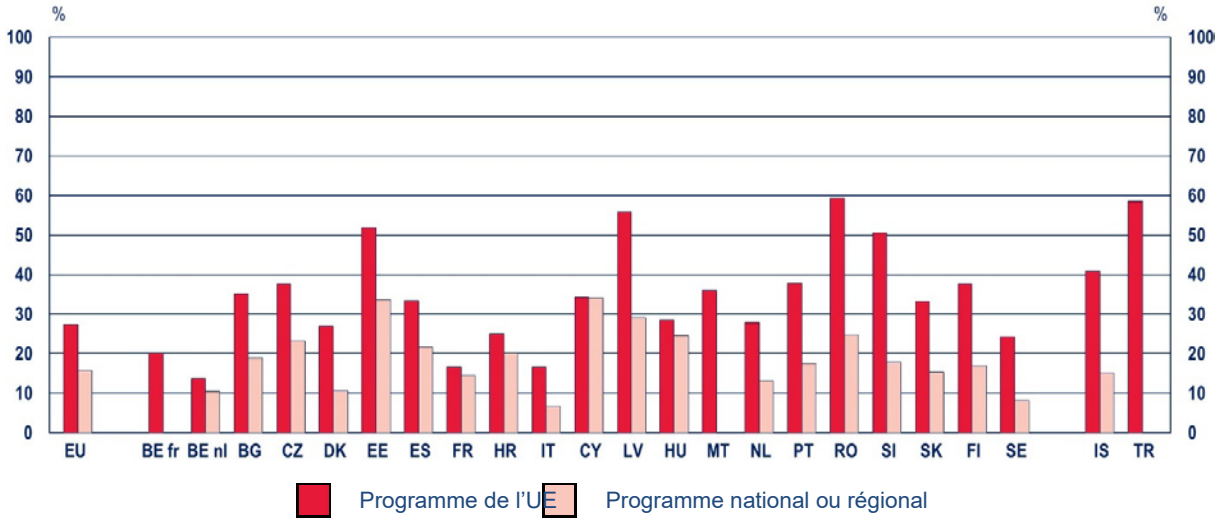
75 https://www.gesetze.li/konso/2004092000

linguistiques. Ces professeurs de langues ont la possibilité de passer un séjour court (jusqu'à 5 semaines) ou long (jusqu'à 12 mois) dans une autre région linguistique en tant qu'assistant de classe. L'objectif est d'aider les enseignants à développer leurs compétences linguistiques et pédagogiques et à établir une coopération entre les écoles d'une région à l'autre.

LES PROGRAMMES DE L'UE JOUENT UN RÔLE MAJEUR DANS LA MOBILITÉ TRANSNATIONALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES

La figure D8 montre le pourcentage d'enseignants mobiles en langues étrangères de l'enseignement secondaire inférieur qui ont déclaré avoir été à l'étranger à des fins professionnelles avec l'appui de programmes de mobilité transnationale. Il précise le type de programme de mobilité (un programme de l'UE, tel qu'Erasmus+, ou un programme national/régional) avec lequel ils ont voyagé à l'étranger. Ce chiffre ne concerne que la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères au cours de leur carrière.

Dans l'UE, le pourcentage d'enseignants mobiles en langues étrangères modernes qui ont bénéficié d'un financement de l'UE est en moyenne près du double du pourcentage de ceux qui ont bénéficié d'un financement au titre d'un programme national ou régional. La part des enseignants mobiles de langues étrangères qui avaient été à l'étranger à des fins professionnelles dans le cadre d'un programme de l'UE est de 27,4 %, contre 15,7 % pour les programmes nationaux ou régionaux. Dans 10 systèmes éducatifs (Danemark, Italie, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède et Islande), cette tendance a été encore plus marquée, avec au moins deux fois plus d'enseignants qui partent à l'étranger avec un financement de l'UE qu'avec un financement national ou régional. En revanche, dans la Communauté flamande de Belgique, de France, de Croatie, de Chypre et de Hongrie, l'impact des deux sources de financement a été à peu près le même.



Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018

Figure 42 Figure D8: Pourcentage d'enseignants mobiles de langue étrangère moderne dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui sont allés à l'étranger à des fins professionnelles avec le soutien d'un programme de mobilité, 2018

Notes explicatives

Le chiffre est basé sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 56 de TALIS 2018: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Avez-vous déjà été à l'étranger à des fins professionnelles dans votre carrière d'enseignant ou pendant votre formation/formation des enseignants?» La longueur des barres indique le pourcentage d'enseignants qui ont répondu «oui» à l'option b) «en tant qu'enseignant dans un programme de l'UE» et/ou c) «en tant qu'enseignant dans un programme régional ou national». Les enseignants peuvent avoir utilisé les deux types de programmes.

Les enseignants de langues étrangères sont ceux qui ont choisi l'option e) pour la question 15. Les enseignants mobiles sont ceux qui ont répondu «oui» à au moins l'une des options a) à e) de la question 56.

L'UE comprend des répondants de tous les pays actuellement dans l'UE qui ont répondu aux questions relatives à la mobilité de TALIS en 2018.

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Note par pays

Belgique (BE fr), Malte et Turquie: L'échantillon était insuffisant (moins de 5 écoles différentes ou 30 enseignants) pour la catégorie «programmes nationaux ou régionaux».

Par rapport à 2013, la proportion d'enseignants mobiles de langues étrangères qui faisaient partie des programmes de l'UE n'a pas changé de manière significative, tandis que la proportion des enseignants de langues étrangères mobiles qui faisaient partie de programmes nationaux ou régionaux a augmenté de 4,3 points de pourcentage (S.E. 0,86) (voir annexe 1). Par conséquent, dans les pays européens, la contribution relative des programmes de l'UE à la mobilité des enseignants de langues étrangères par rapport à la contribution relative des programmes nationaux ou régionaux a été en moyenne légèrement plus élevée en 2013 (25,1 % (S.E. 0,89) contre 11,1 % (S.E. 0,53)) qu'en 2018 (27,2 % (S.E. 0,71) contre 15,4 % (S.E. 0,67)).

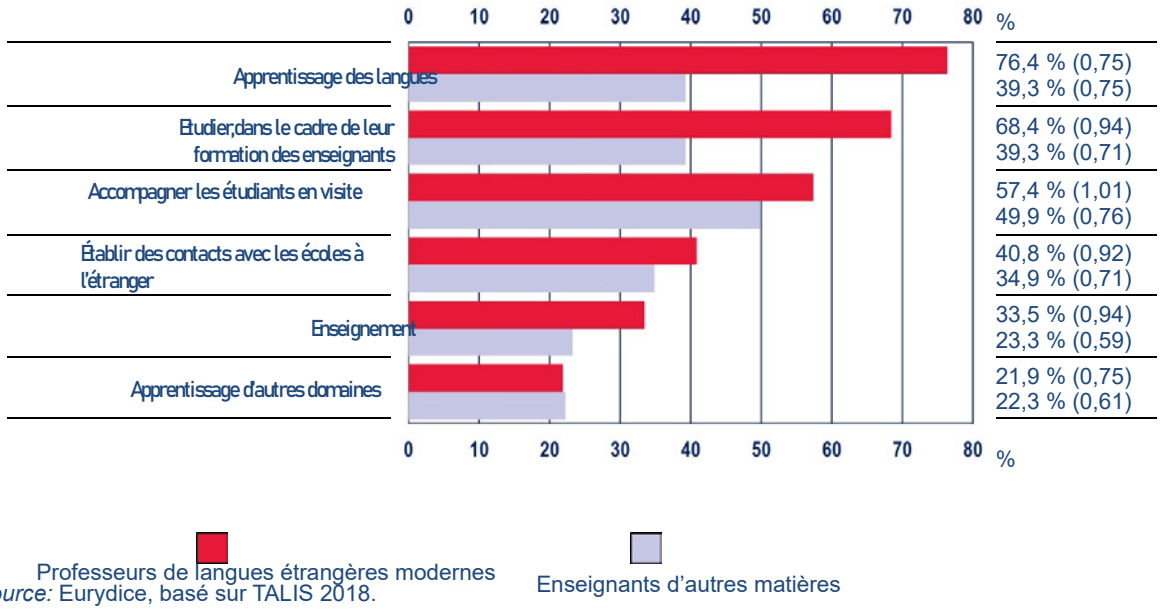
PLUS DES DEUX TIERS DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES VONT À L'ÉTRANGER POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DANS LE CADRE DE LEUR ÉDUCATION INITIALE

La figure D9 décrit les fins pour lesquelles les enseignants de langues étrangères de l'enseignement secondaire inférieur passent des périodes dans un autre pays au cours de leurs études ou de leur carrière. Plus précisément, il montre le pourcentage d'enseignants mobiles transnationaux, en moyenne de l'UE, par objectif professionnel de partir à l'étranger. Ce pourcentage est affiché pour les enseignants de langues étrangères et les enseignants d'autres matières.

Comme le montre la figure D9, les objectifs professionnels pour se rendre à l'étranger diffèrent dans une certaine mesure entre les deux catégories d'enseignants.

Dans l'UE, la principale raison pour laquelle les enseignants de langues étrangères se rendent à l'étranger est l'apprentissage des langues (76,4 %). En Espagne, en Italie et en Hongrie, plus de 80 % des enseignants mobiles de langues étrangères ont indiqué cela comme motif de leur voyage (voir annexe 1). En effet, l'un des moyens les plus efficaces pour les enseignants d'améliorer leur maîtrise de la langue ou des langues qu'ils enseignent est de visiter l'un des pays dans lesquels ils sont parlés. Cette raison spécifique de la mobilité transnationale est donc étroitement liée au travail. En comparaison, au niveau de l'UE, seuls 39,3 % des enseignants mobiles qui enseignent d'autres matières ont déclaré que l'apprentissage des langues était un objectif professionnel pour partir à l'étranger.

Au niveau de l'UE, près de 70 % des enseignants mobiles de langues étrangères ont étudié à l'étranger dans le cadre de leur formation des enseignants, bien que seuls quelques pays aient formulé des recommandations dans ce domaine (voir figure D5). Les variations d'un pays à l'autre sont assez importantes: environ 80 % des enseignants mobiles de langues étrangères en Espagne et en Italie ont étudié à l'étranger dans le cadre de leur formation des enseignants, tandis que moins de 50 % l'ont fait en Croatie, en Lettonie, au Portugal, en Slovénie, en Islande et à Turquie. En comparaison, au niveau de l'UE, seuls 39,3 % des enseignants qui enseignent d'autres matières ont déclaré avoir étudié à l'étranger dans le cadre de leurs études.



Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Figure 43 Figure D9: Pourcentage d'enseignants mobiles dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), pour des raisons professionnelles d'aller à l'étranger, niveau de l'UE, 2018

Notes explicatives

Le chiffre est basé sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 57 de TALIS 2018: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Est-ce que les activités suivantes étaient des objectifs professionnels de vos visites à l'étranger?» Les enseignants ont été invités à fournir autant de réponses que possible.

Les enseignants de langues étrangères sont ceux qui ont choisi l'option e) pour la question 15. Les enseignants d'autres matières sont ceux qui n'ont pas choisi l'option e) pour la question 15, mais ont choisi toute autre option des points a) à i). Les enseignants mobiles sont ceux qui ont répondu «oui» à au moins l'une des options a) à e) de la question 56.

L'UE comprend des répondants de tous les pays de l'UE qui ont répondu à la question 57 de TALIS en 2018: Tchéquie, Danemark, Estonie, Espagne, France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Islande et Turquie.

Les raisons d'être à l'étranger sont présentées par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants de langues étrangères qui les signalent.

Voir l'annexe 1 pour les données par pays et les S.E. pour de plus amples informations sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Les enseignants peuvent également jouer un rôle dans le soutien à la fois à la mobilité réelle des étudiants et à la mobilité virtuelle des étudiants. Le personnel enseignant peut accompagner les étudiants voyageant à l'étranger et peut également jeter les bases d'une future coopération entre les écoles, par exemple en préparant des programmes de mobilité transnationale ou en développant des projets communs dans lesquels les nouvelles technologies soutiendront les échanges entre étudiants. Le pourcentage d'enseignants mobiles de langues étrangères qui ont déjà accompagné des étudiants en visite est de 57,4 % dans l'UE, un peu plus que pour les enseignants d'autres matières (49,9 %). Les enseignants mobiles de langues étrangères ont également été à l'étranger pour établir des contacts avec les écoles plus souvent que les enseignants d'autres matières (respectivement 40,8 % et 34,9 %).

Au niveau de l'UE, l'enseignement à l'étranger n'est pas aussi courant que l'apprentissage des langues parmi les enseignants mobiles de langues étrangères (33,5 %), mais il est encore un peu plus fréquent que pour les enseignants d'autres matières (23,3 %). L'enseignement était le plus souvent considéré comme la raison de la mobilité des enseignants de langues étrangères en Roumanie (indiqué par 68,3 % des enseignants de langues étrangères). Plus de 40 % des professeurs de langues étrangères mobiles en Espagne et en France déclarent avoir enseigné à l'étranger. À l'inverse, moins de 15 % d'entre eux en Croatie et au Portugal l'ont fait.

Enfin, voyager à l'étranger pour en apprendre davantage sur d'autres matières n'est pas une raison courante de mobilité, avec des pourcentages similaires et faibles d'enseignants de langues étrangères mobiles (21,9 %) et d'enseignants d'autres matières (22,3 %) déclarant qu'ils sont allés à l'étranger à cette fin.

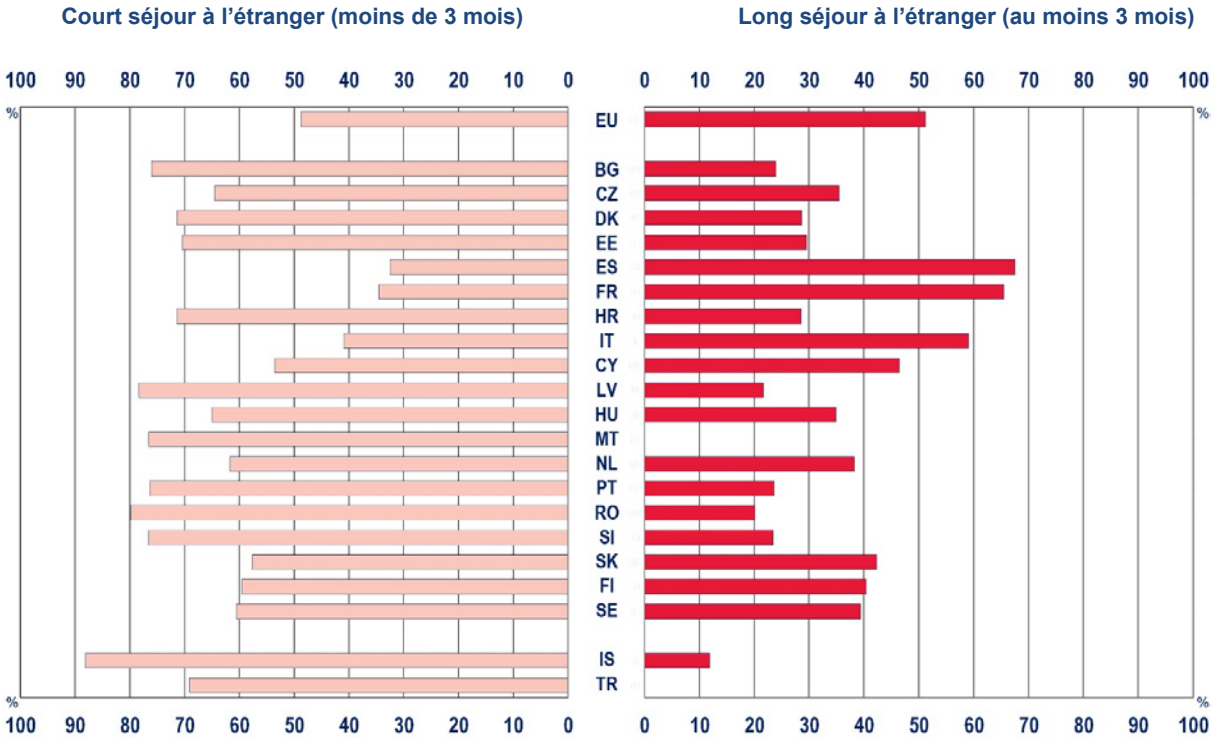
Les données de TALIS 2013 (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017) montrent que l'évolution des objectifs de mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères est restée stable au fil du temps. Le classement des raisons les plus courantes pour lesquelles les enseignants de langues étrangères vont à l'étranger à des fins professionnelles est le même pour 2013 et 2018, malgré l'augmentation de la mobilité des enseignants de langues étrangères dans tous les pays (voir figure D6).

LA DURÉE DES SÉJOURS À L'ÉTRANGER DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES DIFFÈRE CONSIDÉRABLEMENT D'UN PAYS À L'AUTRE.

La figure D10 montre la durée des séjours mobiles des professeurs de langues étrangères à l'étranger au cours de leur ITE et de leur carrière. Cette durée correspond à toutes les périodes passées à l'étranger additionnées. Plus précisément, le graphique D10 distingue entre les séjours à l'étranger de moins de 3 mois (courts séjours) et les séjours à l'étranger d'au moins 3 mois (longs séjours).

Comme le montre le graphique D10, au niveau de l'UE, le pourcentage d'enseignants mobiles en langues étrangères signalant des séjours de courte et de longue durée à l'étranger est à peu près similaire (48,8 % et 51,2 %, respectivement).

Toutefois, lorsque l'on considère chaque pays, dans la quasi-totalité d'entre eux, la majorité des enseignants mobiles de langues étrangères ont passé moins de trois mois à l'étranger au total (court séjour) au cours de leurs études et de leur carrière. Cela est particulièrement perceptible en Bulgarie, en Lettonie, à Malte, au Portugal, en Roumanie, en Slovénie et en Islande. Cependant, en Espagne, en France et en Italie, la situation est inverse: dans ces pays, plus de la moitié des enseignants mobiles de langues étrangères ont déclaré des séjours de longue durée à l'étranger (67,5 %, 65,5 % et 59,1 % respectivement).



Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Figure 44 Figure D10: Pourcentage d'enseignants mobiles de langues étrangères dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) sur les longs et courts séjours à l'étranger, 2018

Notes explicatives

Le chiffre est basé sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 58 de TALIS 2018: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Au total, combien de temps avez-vous séjourné à l'étranger à des fins professionnelles?» Les réponses «pendant trois à douze mois» (option 2) et «pour plus d'un an» (option 3) ont été fusionnées pour faire la catégorie «séjour plus long».

Les enseignants de langues étrangères sont ceux qui ont choisi l'option e) pour la question 15. Les enseignants mobiles sont ceux qui ont répondu «oui» à au moins l'une des options a) à e) de la question 56.

L'UE comprend des répondants de tous les pays de l'UE qui ont répondu à la question 58 de TALIS en 2018.

Voir l'annexe 1 pour les données et les S.E. pour de plus amples informations sur TALIS, voir la section «Bases de données statistiques et terminologie».

Pour une définition de la «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr, BE nl): la question n'a pas été administrée dans le pays.

Malte et Turquie: L'échantillon est insuffisant (moins de 5 écoles différentes ou 30 enseignants) pour la catégorie des «longs séjours à l'étranger».

CHAPITRE E PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

SECTION I — TEMPS D'INSTRUCTION ET RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Cette section, qui comprend six indicateurs, traite principalement du temps consacré à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires dans l'enseignement général obligatoire à temps plein ([76]). Plus précisément, il examine le temps que les écoles doivent consacrer à l'enseignement des langues étrangères, tel que défini par les autorités éducatives de haut niveau ([77]). Le temps d'instruction en dehors de ce cadre n'est pas indiqué (par exemple, les langues étrangères sont considérées comme des matières facultatives ou enseignées dans le cadre du programme d'études décidé au niveau scolaire).

La question du temps d'enseignement est examinée sous différents angles, y compris la différence entre le temps passé dans la première et la deuxième langue étrangère (voir figure E2), la relation entre le temps d'enseignement consacré à la première langue étrangère et le nombre d'années passées à l'enseigner (voir figure E3), le poids relatif de l'enseignement des langues étrangères dans le programme d'études (voir figure E4), et enfin les variations dans le temps du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères (voir figure E5). En outre, cette section contient des informations sur les niveaux minimaux attendus pour les première et deuxième langues étrangères à deux points de référence: la fin de l'enseignement secondaire inférieur et la fin de l'enseignement secondaire supérieur général (voir figure E6).

Tous les indicateurs de cette section s'appuient sur des données recueillies par l'intermédiaire du réseau Eurydice, couvrant 39 systèmes éducatifs dans 37 pays ([78]). Les indicateurs relatifs au temps d'enseignement présentent des données sur les parcours éducatifs individuels au Luxembourg ([79]) et au Liechtenstein ([80]), ce qui permet de comparer 42 systèmes d'enseignement et parcours éducatifs.

LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT CONSACRÉ AUX LANGUES ÉTRANGÈRES EST NETTEMENT PLUS ÉLEVÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE QUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La figure E1 indique le nombre minimal d'heures consacrées à l'enseignement de toutes les langues étrangères enseignées en tant que matières obligatoires au cours d'une année notionnelle (c'est-à-dire la charge d'enseignement totale pour un niveau d'enseignement donné divisé par le nombre de notes de ce niveau d'enseignement) ([81]). Ce chiffre comprend deux graphiques à barres, fournissant des données pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein séparément.

---

76 Les langues étrangères concernées sont celles qui sont obligatoires pour tous les élèves d'une année ou d'un niveau d'enseignement donnés. En outre, le champ d'application exclut l'enseignement préprimaire, même si, dans certains systèmes éducatifs, certains niveaux de ce niveau d'éducation sont obligatoires pour les enfants.

77 Les données sont collectées conjointement par Eurydice et le Réseau de l'OCDE pour la collecte et l'arbitrage d'informations descriptives de niveau système sur les structures, politiques et pratiques éducatives (NESLI) sur une base biennale. Les données présentées dans le présent rapport proviennent de la collecte de données 2020/2021. Pour plus d'informations sur le temps d'enseignement dans les écoles en Europe, veuillez consulter le rapport biennal Eurydice sur ce sujet (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021a).

78 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

79 *Enseignement secondaire classique* (enseignement secondaire classique) et enseignement secondaire général (enseignement secondaire général).

80 *Gymnase* (type d'école avec exigences avancées), Oberschule (type d'école avec exigences de base) et Realschule (type d'école avec exigences intermédiaires).

Au niveau de l'enseignement primaire, le nombre d'heures par année théorique consacrée à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires varie entre 13 heures (en Hongrie) et 407 heures (au Luxembourg). Malgré ce large éventail d'heures, le nombre d'heures enseignées se situe entre 30 et 69 heures dans la plupart des systèmes éducatifs (27 systèmes éducatifs). Dans les grades obligatoires de l'enseignement secondaire général à temps plein, le nombre d'heures enseignées par année théorique dans tous les systèmes d'enseignement/cours éducatifs considérés varie de 74 heures (en Norvège) à 373 heures (au Luxembourg (*enseignement secondaire classique*)).

Deux facteurs clés peuvent expliquer la diminution du nombre d'heures enseignées dans l'enseignement primaire. La première concerne l'âge auquel l'apprentissage d'une langue étrangère devient obligatoire. Le temps d'instruction est relativement faible dans la Communauté française de Belgique (31 heures), en Allemagne (37 heures), au Portugal (36 heures) et en Bosnie-Herzégovine (32 heures), où l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire après la deuxième année de l'enseignement primaire, contrairement à la plupart des autres systèmes éducatifs (voir figure B1).

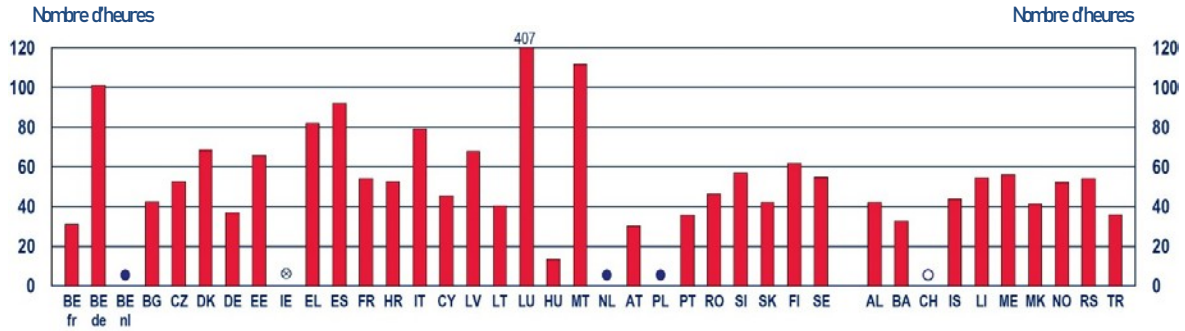
Le deuxième facteur concerne la structure des systèmes éducatifs. Habituellement, le nombre d'heures allouées à l'enseignement des langues étrangères augmente lorsque les élèves progressent dans les classes scolaires (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021a). Par conséquent, lorsque la durée de l'enseignement primaire est relativement courte (par exemple, 4 ans), comme en Allemagne (37 heures) et en Autriche (30 heures), les enfants quittent ce stade d'éducation à un âge plus jeune, ce qui signifie qu'ils reçoivent moins d'heures d'enseignement en langue étrangère à ce stade d'éducation que les enfants des systèmes éducatifs où l'enseignement primaire dure plus longtemps.

Les deux facteurs susmentionnés s'appliquent également à la Hongrie, où un nombre d'heures particulièrement faible est alloué à l'enseignement des langues étrangères (13 heures). En Hongrie, il y a quatre années dans l'enseignement primaire, et l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire dans la dernière. Cependant, selon l'école, les élèves peuvent commencer à apprendre une langue étrangère plus tôt et donc recevoir plus de temps d'enseignement.

Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire est supérieur à 69 heures dans six systèmes éducatifs (la Communauté germanophone de Belgique, de Grèce, d'Espagne, d'Italie, du Luxembourg et de Malte). Les systèmes éducatifs de la Communauté germanophone de Belgique, d'Italie, du Luxembourg et de Malte partagent la caractéristique commune suivante: Le CLIL est utilisé comme approche pédagogique dans certaines classes (ou presque toutes les classes dans le cas du Luxembourg) de l'enseignement général obligatoire à temps plein. Cette approche pédagogique spécifique, selon laquelle les matières du programme sont enseignées dans (au moins) deux langues (voir figure B12), pourrait expliquer en partie le nombre relativement élevé d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères dans ces systèmes éducatifs. Le nombre d'heures est le plus élevé dans la Communauté germanophone de Belgique (101 heures), au Luxembourg (407 heures) et à Malte (112 heures).

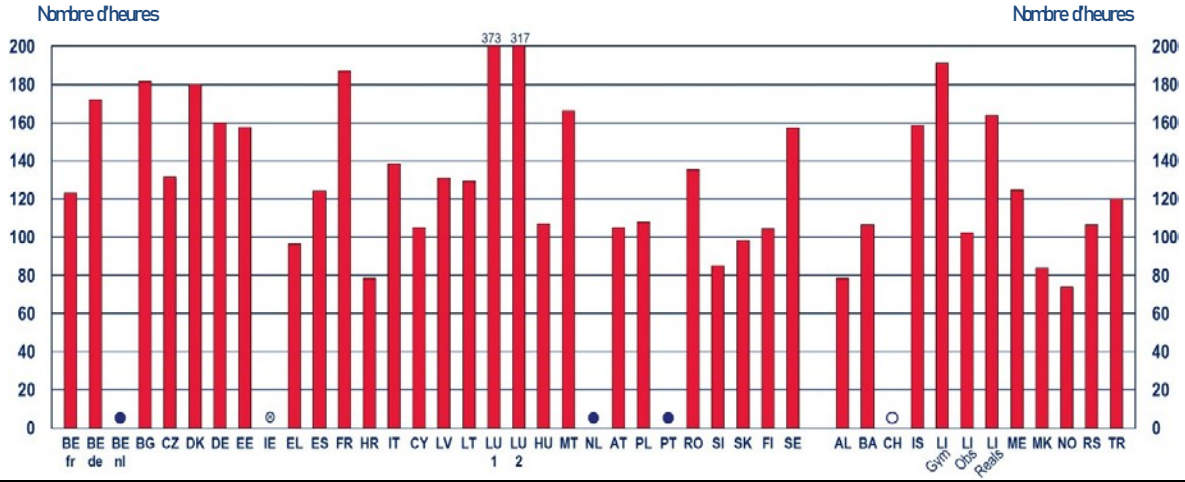
81 Le nombre de notes incluses dans l'enseignement général obligatoire à temps plein varie considérablement d'un système d'enseignement à l'autre. Dans certains cas, l'enseignement général obligatoire à temps plein s'arrête à la fin de l'enseignement secondaire inférieur; dans d'autres cas, elle inclut partiellement ou totalement l'enseignement secondaire supérieur (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020). Afin d'éliminer la variation résultant des différences dans le nombre de notes dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, la plupart des indicateurs sur le temps d'instruction présentent le nombre minimal d'heures enseignées par année notionnelle.

a) Enseignement primaire



ÊTRE	Be de	BE	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	IL	CY	LV	LT	LU	HU	MT
31	101			42	53	69	37	66		82	92	54	53	79	45	68	41	407	13	112
NL	À	PL		PT	RO	SI	SK	FI	SE		AL	BA	CH	EST	LI	MOI	MK	NON	RS	TR
	30			36	46	57	42	62	55		42	32		44	55	56	41	52	54	36

B) Enseignement secondaire général obligatoire à temps plein



ÊTRE	Be de	BE	nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	IL	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU	MT
123	172			182	132	180	160	158		97	124	187	79	139	105	131	130	373	317	107	166
NL	À	PL		PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	EST	LI Salle d	LI OBS	LI Reals	MOI	MK	NON	RS	TR
	105	108		135	85	98	105	157	79	107		159	191	102	164	125	84	74	107	120

Flexibilité horizontale Temps d'instruction défini au niveau cantonal Pas de langue étrangère obligatoire

Source: Eurydice.

Figure 45 Figure E1: Nombre d'heures d'enseignement obligatoire des langues étrangères au cours d'une année théorique dans l'enseignement secondaire général obligatoire primaire et à temps plein, 2020/2021

Notes explicatives

Cette figure montre le temps d'enseignement minimal recommandé pour les langues étrangères enseignées en tant que matières obligatoires à tous les étudiants, tel que fixé par les autorités éducatives de haut niveau.

Le temps d'instruction par année théorique dans l'enseignement primaire (ou l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein) correspond au nombre total de temps enseignés dans l'enseignement primaire (ou l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein) divisé par le nombre de notes de l'enseignement primaire (ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein).

Flexibilité horizontale: les autorités éducatives de haut niveau déterminent le temps total d'instruction pour un groupe de (ou toutes) matières d'une année donnée. Les écoles/autorités locales sont alors libres de décider du temps alloué à

chaque matière. Lorsque cela s'applique à la moitié ou à plus de la moitié des notes de l'enseignement primaire et/ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, le symbole spécifique ● est utilisé. Lorsque la flexibilité horizontale s'applique à moins de la moitié des notes de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, ces notes sont exclues dans le calcul des années théoriques. Cela s'applique à la Communauté française de Belgique et au Portugal dans l'enseignement primaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): il existe une flexibilité horizontale dans les grades 3 et 4.

Bulgarie: dans les deux dernières années de l'enseignement général obligatoire à temps plein, qui correspondent aux deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur, la figure montre les données relatives au parcours d'apprentissage intensif des langues étrangères.

Allemagne: les données représentent les durées moyennes pondérées de l'enseignement des langues étrangères calculées par le Secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture des Länder en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les différents types d'écoles.

Irlande: L'enseignement des langues étrangères n'est pas obligatoire. Les langues officielles, l'anglais et l'irlandais, sont enseignées à tous les étudiants.

Espagne: les données représentent les moyennes pondérées des réglementations nationales et régionales sur les programmes d'études et les calendriers scolaires (année de référence 2020/2021). Les statistiques sur le nombre d'élèves par année et par communauté autonome communiquées par le bureau des statistiques du ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (année de référence 2018/2019) ont été utilisées pour calculer les moyennes pondérées.

Italie: les données relatives aux deux dernières années de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein concernent le liceo scientifico.

Luxembourg: LU1 correspond *à l'* enseignement secondaire classique; LU2 correspond à *l'enseignement secondaire général* (enseignement secondaire général).

Hongrie: en 9e et 10e année, les deux dernières années de l'enseignement obligatoire à temps plein, les données correspondent à Gimnázium.

Autriche: il n'existe pas de données pour la dernière année de l'enseignement général obligatoire à temps plein.

Autriche et Liechtenstein: les données ne comprennent pas le temps d'enseignement pour les classes 1 et 2 pour l'Autriche et la première année pour le Liechtenstein, étant donné que les langues étrangères sont enseignées dans d'autres matières et non en tant que matières autonomes. Par conséquent, les données présentées sous-estiment le temps d'instruction alloué aux langues étrangères.

Pologne: il existe une flexibilité horizontale dans les trois premières classes (sur quatre) de l'enseignement primaire.

Portugal: dans les deux dernières années de l'enseignement primaire, il existe une flexibilité horizontale. Dans les trois premières années de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, il existe une flexibilité horizontale pour les première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires, tandis que dans les trois derniers cours, l'apprentissage des langues étrangères n'est pas obligatoire.

Suède: pour l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, les données comprennent le temps d'enseignement pour la deuxième langue, qui n'est pas une matière obligatoire pour tous les étudiants (voir figure B1).

Liechtenstein: Li Gym correspond au gymnase (un type d'école avec des exigences avancées); Li Obs correspond à *Oberschule* (un type d'école avec des exigences de base) et; Li Reals correspond à Realschule (un type d'école avec des exigences intermédiaires).

Suisse: aucun programme standard et aucun temps d'instruction standard ne sont définis au niveau national. Les programmes d'études et le temps d'instruction prévu sont déterminés par les 26 cantons au niveau régional.

Comme mentionné précédemment, dans les classes obligatoires de l'enseignement secondaire général à temps plein, l'éventail des heures enseignées par année théorique dans tous les systèmes d'enseignement/voies éducatives considérés est assez large (de 74 à 373 heures). Dans ce large éventail, quatre groupes de systèmes d'éducation/voies éducatives avec un nombre relativement comparable d'heures enseignées peuvent être identifiés.

Le premier groupe comprend 15 systèmes d'enseignement et parcours éducatifs où entre 74 heures (Norvège) et 108 heures (Pologne) par année théorique sont consacrées à l'enseignement des langues

étrangères en tant que matières obligatoires; le second comprend neuf systèmes d'enseignement/voies pédagogiques allouant entre 120 heures (Turquie) et 139 heures (Italie) par année théorique à l'enseignement obligatoire des langues étrangères. La plupart des systèmes d'éducation/voies éducatives relèvent de ces deux groupes.

Onze systèmes d'enseignement/voies pédagogiques composent le troisième groupe, où le temps d'enseignement alloué aux langues étrangères en tant que matières obligatoires varie de 157 heures (en Suède) à 191 heures (au Liechtenstein (*Gymnasium*)). Enfin, les deux filières d'enseignement général au Luxembourg (*enseignement secondaire général* et *enseignement secondaire classique*) fournissent de loin le plus grand nombre d'heures enseignées (317 heures et 373 heures, respectivement, par année notionnelle).

Une comparaison plus détaillée entre le temps d'enseignement alloué aux langues étrangères dans l'enseignement primaire et le temps d'enseignement consacré à ces matières pendant les notes obligatoires de l'enseignement secondaire général montre que le nombre d'heures enseignées par année théorique est plus élevé dans les grades obligatoires de l'enseignement secondaire général dans presque tous les systèmes d'enseignement/cours éducatifs (Luxembourg est une exception). Dans la plupart d'entre eux, le nombre est au moins double, et il est trois (ou plus) fois plus élevé dans un peu plus d'un tiers d'entre eux. Tous les systèmes éducatifs dont le nombre d'heures enseignées dans l'enseignement primaire est nettement inférieur augmentent considérablement les possibilités pour les élèves d'apprendre des langues étrangères en leur offrant beaucoup plus de temps d'enseignement dans les classes obligatoires de l'enseignement secondaire. C'est particulièrement le cas en Hongrie, où le nombre d'heures par année notionnelle est huit fois plus élevé.

LA PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE COMMANDE LA PLUS GRANDE PART DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT POUR LES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS TOUS LES PAYS

La figure E1 présente le temps minimum d'enseignement pour toutes les langues étrangères enseignées en tant que matières obligatoires dans l'enseignement primaire et à temps plein dans l'enseignement secondaire général obligatoire. La figure E2 compare le nombre minimal d'heures alloués à l'enseignement des première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires. Il couvre l'ensemble de l'enseignement général obligatoire à temps plein. Pour éliminer la variation résultant des différences dans le nombre de notes dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, elle prévoit un temps d'instruction par année théorique, c'est-à-dire correspondant à la quantité totale de temps enseigné dans l'enseignement général obligatoire à temps plein divisée par le nombre d'années de cette période d'études.

Contrairement à d'autres matières du programme, telles que les mathématiques, les langues étrangères ne sont pas enseignées comme matières obligatoires dans toutes les classes de l'enseignement général obligatoire à temps plein (voir figure B2). En outre, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire dans certains systèmes éducatifs (voir figure B3). Ces caractéristiques spécifiques des langues étrangères en tant que matières du programme doivent être prises en considération lors de la comparaison du temps d'enseignement entre les systèmes éducatifs.

Le temps d'instruction de la première langue étrangère en tant que matière obligatoire varie de 39 à 114 heures par année théorique dans presque tous les systèmes d'éducation/voies éducatives. Ceux où le temps d'instruction est au bas de cette fourchette, c'est-à-dire ceux qui ont les six valeurs les plus basses (entre 39 et 54 heures par année théorique), comprennent Chypre, la Hongrie, la Suède, la Bosnie-Herzégovine, l'Islande, la Macédoine du Nord et la Serbie. Les systèmes éducatifs avec des temps d'instruction supérieurs, c'est-à-dire avec les quatre valeurs les plus élevées (entre 105 et 114 heures par année théorique) sont la Communauté germanophone de Belgique, de Bulgarie, d'Espagne et de Malte. Au Luxembourg, le temps d'enseignement consacré à l'enseignement de la première langue étrangère est bien en dehors de cette gamme (199 heures *en enseignement secondaire général* et 223 en *enseignement secondaire classique*).

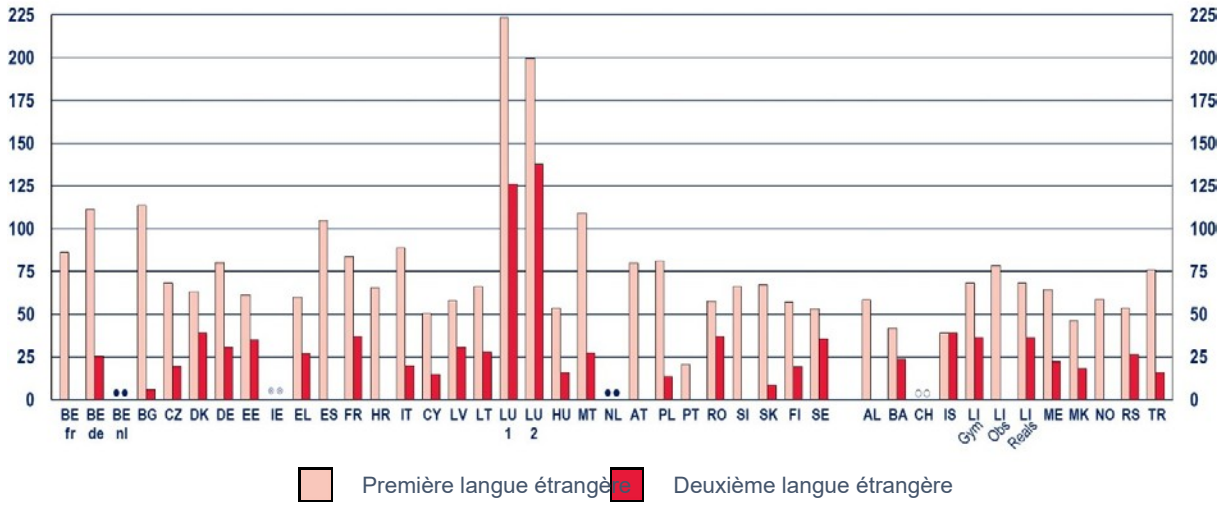
Dans les systèmes éducatifs/les parcours éducatifs dans lesquels l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire, le nombre d'heures par année théorique passée à étudier est plutôt limité dans presque tous les systèmes éducatifs, allant de 6 à 39 heures. Les systèmes éducatifs dont le temps

d'instruction est inférieur à la fourchette, c'est-à-dire avec des valeurs inférieures à 10 heures par année théorique, sont respectivement la Bulgarie et la Slovaquie (6 et 8 heures). Le Danemark, l'Estonie, la France, la Roumanie, la Suède, l'Islande et le Liechtenstein (*Gymnasium et Realschule)*.

Le temps d'enseignement consacré à la deuxième langue étrangère est, là encore, relativement remarquablement élevé au Luxembourg (126 heures en *enseignement secondaire classique* et 138 heures en *enseignement secondaire général*) et dépasse de loin tous les autres pays. Au Luxembourg, le français et l'allemand, qui sont enseignés comme langues étrangères, sont également utilisés comme langues d'enseignement dans l'enseignement (dispositions CLIL).

Les différences dans le niveau auquel l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère devient obligatoire expliquent souvent les variations du temps d'enseignement entre les systèmes d'enseignement et les parcours éducatifs. En Europe, les étudiants commencent généralement à apprendre une deuxième langue étrangère en tant que matière obligatoire dans l'enseignement secondaire inférieur; une minorité d'entre eux commencent plus tôt, dans l'enseignement primaire, ou plus tard, dans une classe qui dépasse l'enseignement obligatoire (voir figure B1).

Dans presque tous les systèmes d'éducation/voies éducatives envisagés dans cette section (l'Islande est une exception; voir la note par pays), le nombre d'heures enseignées par année notionnelle est systématiquement plus élevé pour la première langue étrangère obligatoire que pour la seconde. La différence varie de 17 heures (en Suède) à 108 heures (en Bulgarie). Dans les systèmes éducatifs où la différence est la plus grande, c'est-à-dire au-dessus de 81 heures (communauté germanophone de Belgique, Bulgarie (voie offrant un apprentissage intensif des langues étrangères), Luxembourg (*enseignement secondaire classique*) et Malte), les élèves de première langue apprennent est utilisé comme langue d'enseignement à un certain stade de l'enseignement (disposition CLIL).



(Heures)	ÊTRE fr	ÊTRE de	ÊTRE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	IL	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Première langue étrangère	86	111		114	68	63	80	61		60	105	84	66	89	50	58	66	223	199	54	109
Deuxième langue étrangère	0	25		6	20	39	31	35		27	0	37	0	20	15	31	28	126	138	16	27
	NL	À	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	EST	LI Salle	LI OBS	LI Reals	MOI	MK	NON	RS	TR
Première langue étrangère		80	81	20	58	66	67	57	53	58	42		39	68	78	68	64	46	59	54	76
Deuxième langue étrangère		0	14	0	37	0	8	19	36	0	24		39	36	0	36	22	18	0	27	16

Source: Eurydice.

Figure 46 Figure E2: Nombre d'heures par année théorique allouée à l'enseignement des première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, 2020/2021

Notes explicatives

Cette figure montre le temps d'enseignement minimum recommandé pour les première et deuxième langues étrangères enseignées comme matières obligatoires à tous les étudiants, tel que fixé par les autorités éducatives de haut niveau.

Le temps d'instruction par année théorique dans l'enseignement général obligatoire à temps plein correspond au nombre total de temps enseignés pour cette période d'enseignement divisé par le nombre de notes de l'enseignement général obligatoire à temps plein.

Flexibilité horizontale: les autorités éducatives de haut niveau déterminent le temps total d'instruction pour un groupe de (ou toutes) matières d'une année donnée. Les écoles/autorités locales sont alors libres de décider du temps alloué à chaque matière. Lorsque cela s'applique à la moitié ou à plus de la moitié des notes de l'enseignement général obligatoire à temps plein, le symbole spécifique ● est utilisé. Lorsque la flexibilité horizontale s'applique à moins de la moitié des notes de l'enseignement général obligatoire à temps plein, ces notes sont exclues dans le calcul des années notionnelles. Cela s'applique à la Communauté française de Belgique, de Pologne et du Portugal (pour plus d'informations, voir les notes par pays ci-dessous la figure E1).

Notes par pays

Voir les notes par pays ci-dessous la figure E1.

France: les autorités éducatives de haut niveau définissent ensemble le temps d'enseignement des première et deuxième langues étrangères dans la dernière année de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein. Dans ce cas, ce temps a été divisé par deux, et le résultat de la division attribuée aux première et deuxième langues étrangères également.

Islande: les autorités éducatives de haut niveau définissent ensemble le temps d'enseignement pour la première et la deuxième langue étrangère pour toutes les classes. Dans ce cas, ce temps a été divisé par deux, et le résultat de la division attribuée aux première et deuxième langues étrangères également.

LES PAYS OÙ L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DURE LE PLUS LONGTEMPS N'ONT PAS NÉCESSAIREMENT LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT LE PLUS ÉLEVÉ

La figure E3 montre la relation entre deux facteurs qui affectent grandement l'enseignement des langues étrangères à l'école: le temps minimum d'enseignement alloué aux langues étrangères et la durée en termes d'années scolaires que l'enseignement dure. Plus précisément, la figure E3 montre la relation entre le temps d'enseignement pour l'apprentissage de la première langue étrangère en tant que matière obligatoire et la durée de cet apprentissage. Seuls les temps d'instruction pour les grades pour lesquels des données sont disponibles sont indiqués ([82]).

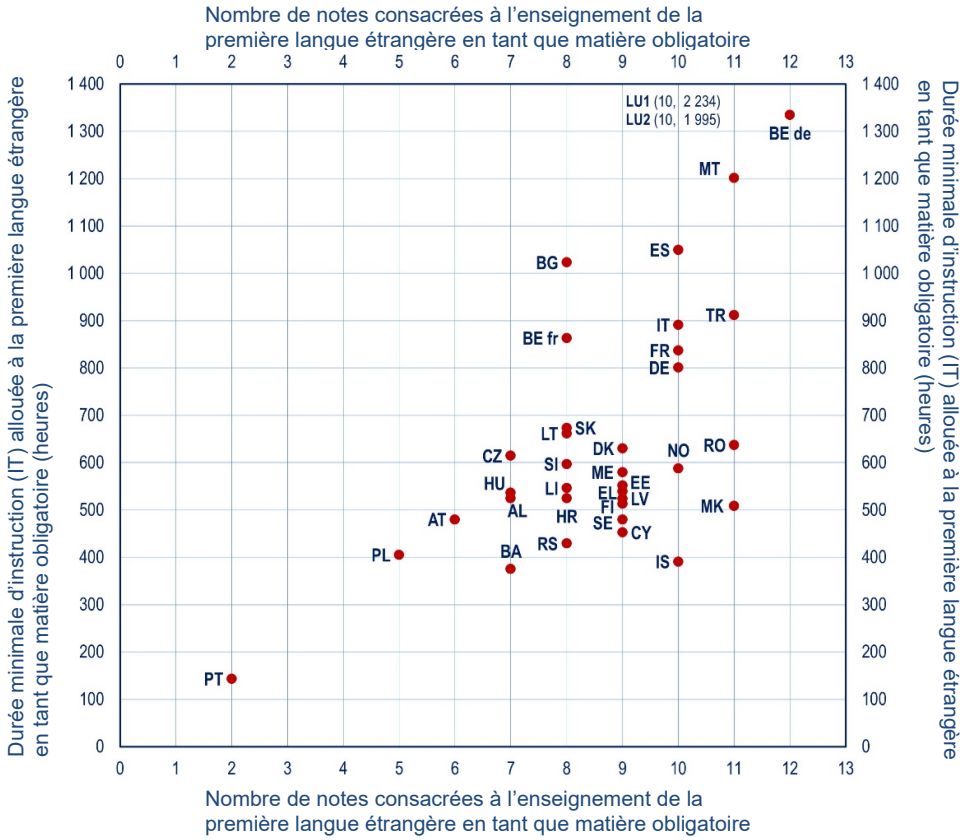
Dans l'ensemble, le chiffre indique qu'il existe une relation positive, quoique relativement faible, entre les deux facteurs. Cependant, une analyse plus détaillée révèle que, bien que certains pays enseignent la première langue étrangère en tant que matière obligatoire pour le même nombre de notes, ils diffèrent considérablement en ce qui concerne le temps total d'enseignement qu'ils consacrent à l'enseignement. La différence est particulièrement notable dans le cas des pays disposant d'une disposition de 10 ans: en Norvège, le temps d'instruction alloué à la première langue étrangère est de 588 heures, alors qu'en Espagne ce nombre atteint 1 050 heures.

Inversement, les pays qui consacrent des périodes d'enseignement similaires peuvent le faire sur un nombre assez différent d'années dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Par exemple, en Hongrie et en Macédoine du Nord, des heures d'instruction de 536 heures et 509 heures, respectivement, sont recommandées pour la première langue étrangère en tant que matière obligatoire. Cette disposition dure 7 ans en Hongrie et 11 ans en Macédoine du Nord.

La figure E3 montre également un groupe de 11 pays (Danemark, Estonie, Grèce, Croatie, Lettonie, Lituanie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Liechtenstein et Monténégro) présentant un profil similaire; ils consacrent entre 700 et 500 heures à l'enseignement de la première langue étrangère obligatoire de 8 à 9 années scolaires.

82 Pour de plus amples informations, veuillez consulter la note explicative. Des informations spécifiques sur la durée de l'enseignement de la première langue étrangère sont disponibles à la figure B2

Dans la Communauté germanophone de Belgique, du Luxembourg et de Malte, où la première langue étrangère enseignée est également une langue d’enseignement, le temps d’enseignement alloué à cette langue est le plus élevé d’Europe. Les programmes officiels de ces trois systèmes d’enseignement prescrivent 1 335 heures sur une période de 12 ans dans la Communauté germanophone de Belgique, 2 234 et 1 995 heures (pour l’enseignement *secondaire classique et* l’ *enseignement secondaire général*) sur10 ans au Luxembourg et 1 201 heures sur 11 ans à Malte.



Heures	Être fr	Être de	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	HR	IL	CY	LV	LT	LU1	LU2	HU
IL	863	1 335	1 023	614	630	801	551	539	1050	837	525	891	452	524	662	2 234	1 995	536
	MT	À	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	EST	LI Salle de	MOI	MK	NON	RS	TR
IL	1 201	480	405	143	637	597	673	513	480	525	375	391	546	580	509	588	429	912

Source: Eurydice.

Figure 47 Figure E3: Relation entre le temps d'enseignement de la première langue étrangère et le nombre de notes pendant lesquelles cette langue est enseignée dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, 2020/2021

Notes explicatives

Les données présentent le temps minimum d'enseignement (en heures) recommandé pour la première langue étrangère comme matière obligatoire pour tous les étudiants par rapport au nombre de notes consacrées à l'enseignement de cette langue étrangère obligatoire pendant l'enseignement général obligatoire à temps plein.

Le nombre d'années consacrées à l'enseignement de la première langue étrangère comme matière obligatoire dépend de deux facteurs: le nombre de notes pendant lesquelles la première langue étrangère est enseignée en tant que matière obligatoire et la durée de l'enseignement général obligatoire à temps plein, qui varie d'un système éducatif à l'autre.

Pour certains systèmes éducatifs (la Communauté française de Belgique, d'Autriche, de Pologne, du Portugal et du Liechtenstein), le nombre d'heures affiché correspond au nombre de notes pour lesquelles il est possible d'afficher des données. Par exemple, les notes (et leurs heures d'enseignement) dans lesquelles la flexibilité horizontale s'applique n'ont pas été prises en compte. Des explications supplémentaires sont fournies dans les notes spécifiques à chaque pays. Pour plus d'informations sur la durée de l'enseignement de la première langue étrangère en tant que matière obligatoire, veuillez consulter la figure B2.

Flexibilité horizontale: les autorités éducatives de haut niveau déterminent le temps total d'instruction pour un groupe de (ou toutes) matières d'une année donnée. Les écoles/autorités locales sont alors libres de décider du temps alloué à chaque matière.

Notes par pays

Belgique (BE fr): il existe une flexibilité horizontale dans les grades 3 et 4.

Belgique (BE nl): ce chiffre n'inclut pas les données relatives à ce système éducatif, car la flexibilité horizontale s'applique à tous les niveaux de l'enseignement général obligatoire à temps plein.

Bulgarie: pour les deux dernières années de l'enseignement général obligatoire à temps plein, qui correspondent aux deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur général, la figure montre les données relatives au parcours d'apprentissage intensif des langues étrangères.

Allemagne: les données représentent les durées moyennes pondérées de l'enseignement des langues étrangères calculées par le Secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et de la culture des Länder en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les différents types d'écoles.

Irlande: L'enseignement des langues étrangères n'est pas obligatoire. Les langues officielles, l'anglais et l'irlandais, sont enseignées à tous les étudiants.

Espagne: les données représentent les moyennes pondérées des réglementations nationales et régionales sur les programmes d'études et les calendriers scolaires (année de référence 2020/2021). Les statistiques sur le nombre d'élèves par année et par communauté autonome communiquées par le bureau des statistiques du ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (année de référence 2018/2019) ont été utilisées pour calculer les moyennes pondérées.

Italie: les données relatives aux deux dernières années de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein concernent le liceo scientifico.

France: les autorités éducatives de haut niveau définissent ensemble le temps d'enseignement des première et deuxième langues étrangères dans la dernière année de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein. Dans ce cas, le temps a été divisé par deux, et le résultat de la division attribuée aux première et deuxième langues étrangères également.

Luxembourg: LU1 correspond *à l'* enseignement secondaire classique; LU2 correspond à *l'enseignement secondaire général* (enseignement secondaire général).

Hongrie: en 9e et 10e année, les deux dernières années de l'enseignement obligatoire à temps plein, les données correspondent à Gimnázium.

Pays-Bas: le chiffre n'inclut pas les données pour ce pays, car les autorités éducatives de haut niveau ne précisent pas le temps minimum d'instruction pour chaque matière du programme, mais pour toutes les matières du programme ensemble par niveau d'éducation.

Autriche: pour l'enseignement secondaire, les données correspondent *à Allgemeinbildende höhere Schule* (école secondaire universitaire). Les étudiants apprennent la première langue étrangère comme matière obligatoire pendant 9 ans, c'est-à-dire toute la durée de la scolarité obligatoire. Cette figure montre le temps d'instruction pour 6 ans seulement. Aucune donnée n'a pu être fournie pour les deux premières années (la première langue étrangère est enseignée dans d'autres matières et non en tant que sujet autonome) et la dernière année (données manquantes).

Pologne: la première langue étrangère est enseignée comme matière obligatoire pendant l'ensemble de l'enseignement obligatoire à temps plein (huit années). Toutefois, les données ne peuvent être fournies qu'à partir du grade 4, comme avant cette flexibilité horizontale.

Portugal: la première langue étrangère est une matière obligatoire dans 7 des 12 années d'enseignement général obligatoire à temps plein (de la 3e à la 9e année). Toutefois, les données ne pouvaient être fournies que pour les grades 3 et 4, comme pour les autres, la flexibilité horizontale s'applique.

Islande: les autorités éducatives de haut niveau définissent ensemble le temps d'enseignement pour la première et la deuxième langue étrangère pour toutes les classes. Dans ce cas, le temps a été divisé par deux, et le résultat de la division attribuée aux première et deuxième langues étrangères également.

Liechtenstein: dans l'enseignement secondaire, les données correspondent au gymnase (le plus haut niveau de l'enseignement secondaire). Les étudiants apprennent la première langue étrangère comme matière obligatoire pendant 9 ans, c'est-à-dire toute la durée de l'enseignement général obligatoire à temps plein. Cette figure montre le temps d'instruction pour 8 ans seulement. Aucune donnée n'a pu être fournie pour la première année (la première langue étrangère est enseignée dans d'autres matières et non en tant que sujet autonome).

Macédoine du Nord: L'âge de départ pour l'enseignement obligatoire à temps plein varie, ce qui signifie que la durée pour laquelle les élèves apprennent la première langue étrangère varie également (entre 11 et 13 ans).

Suisse: ce chiffre n'inclut pas les données de ce pays, étant donné qu'aucun programme standard et aucun temps d'instruction standard ne sont définis au niveau national. Les programmes d'études et le temps d'instruction prévu sont déterminés par les 26 cantons au niveau régional.

LA PART DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT ALLOUÉ À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES EST NETTEMENT PLUS ÉLEVÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE QUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

La figure E4 illustre le poids de l'enseignement des langues étrangères dans le programme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein. Pour ce faire, il examine le nombre minimal d'heures enseignées consacrées aux langues étrangères obligatoires pour tous les étudiants, en proportion du temps d'enseignement total alloué à l'enseignement de l'ensemble du programme obligatoire.

Dans presque tous les systèmes et parcours éducatifs, la proportion de temps alloué aux langues étrangères en tant que matières obligatoires par rapport au temps d'enseignement total consacré à l'enseignement du programme obligatoire est (beaucoup) plus élevée dans les classes obligatoires de l'enseignement secondaire général à temps plein que dans l'enseignement primaire. Dans 10 systèmes d'enseignement et parcours éducatifs, la différence est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage (la Communauté française de Belgique, de Bulgarie, d'Allemagne, de France, de Lituanie, de Hongrie, de Suède, d'Islande et du Liechtenstein*(* Realschule et *Gymnasium*).

Face à cette tendance, *l'enseignement secondaire général* (enseignement secondaire général) au Luxembourg est le seul parcours éducatif où le pourcentage de temps d'enseignement consacré aux langues étrangères est plus élevé dans l'enseignement primaire. Le contexte spécifique de l'enseignement des langues au Luxembourg, dans lequel les première et deuxième langues étrangères sont utilisées comme langues d'enseignement, peut expliquer cela (voir figures E1 et E2). En outre, dans trois systèmes d'enseignement/voies éducatives (Espagne, Croatie et Luxembourg (*enseignement secondaire classique)*), la différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein est limitée à moins de 1 point de pourcentage.

Si l'on considère plus particulièrement l'époque consacrée à l'enseignement des langues étrangères en tant que part du temps consacré à la prestation de l'ensemble du programme d'enseignement primaire, l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires représente entre 5 % et 10 % du temps total d'enseignement dans la plupart des systèmes éducatifs. Dans quelques systèmes éducatifs, à savoir la Communauté française de Belgique, de Hongrie, d'Autriche et du Portugal, la proportion du temps d'enseignement total consacré à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires est inférieure à 5 %. En Autriche, au cours des deux premières années de l'enseignement primaire, les langues étrangères sont enseignées dans le cadre de l'enseignement EMILE, ce qui n'est pas indiqué ici. Dans les trois autres systèmes éducatifs, l'apprentissage des langues étrangères devient obligatoire relativement tard dans l'enseignement primaire (voir figure B1).

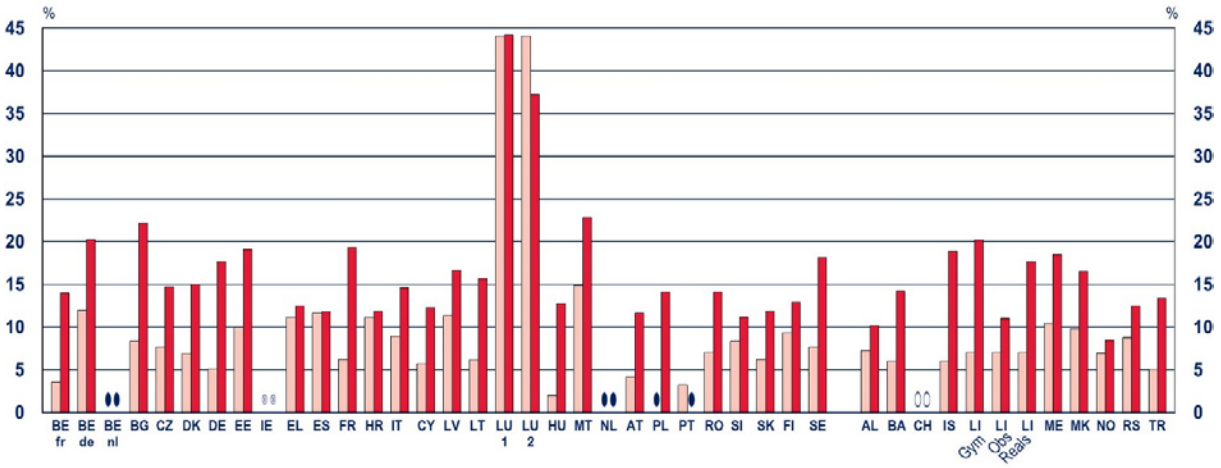
À l'autre extrémité du spectre, l'enseignement des langues étrangères représente environ 11 % du temps total d'enseignement dans la Communauté germanophone de Belgique, de Grèce, d'Espagne, de Croatie, de Lettonie et du Monténégro, et 14,9 % à Malte. Le Luxembourg se démarque, avec 44,0 % du temps total d'enseignement consacré aux langues étrangères.

Les différences entre les systèmes éducatifs peuvent s'expliquer par des facteurs structurels déjà mis en évidence précédemment (voir les figures E1 et E2), tels que le nombre de notes dans l'enseignement secondaire général obligatoire primaire et à temps plein, ou par des facteurs spécifiquement liés aux langues étrangères (c'est-à-dire le nombre de langues étrangères obligatoires et l'âge de début d'apprentissage, et leur poids dans le programme d'études).

En ce qui concerne l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, le pourcentage de temps d'enseignement consacré aux langues étrangères varie de 10 % à 19 % dans la plupart des systèmes éducatifs. Il y a donc une plus grande variation que dans l'enseignement primaire. Le pourcentage pour l'Albanie se situe au bas de la fourchette (10,2 %), tandis que celui de l'Estonie (19,1 %) et de la France (19,3 %) est en tête.

Seuls quelques systèmes éducatifs sont en dehors de cette gamme. La Norvège a la plus faible proportion de temps alloué aux langues étrangères (8,5 %). Dans ce pays, une seule langue étrangère est obligatoire dans l'enseignement général obligatoire à temps plein, ce qui peut expliquer en partie le chiffre bas. Les systèmes d'enseignement ayant les proportions les plus élevées, soit 20 % et plus, adoptent l'apprentissage de l'éducation et de la formation en tant qu'approche pédagogique dans toutes les écoles ou dans certaines classes de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein (Communauté germanophone de

Belgique,[83]Bulgarie (Luxembourg et Malte). Une exception à cette règle est le Liechtenstein (Gymnasium) (20,1 %), où l'EMILE n'est pas fournie dans ces grades. Comme dans l'enseignement primaire, le Luxembourg se distingue: 37,2 % (*enseignement secondaire général*) et 44,2 % (*enseignement secondaire classique*) du temps d'instruction total sont consacrés à l'enseignement des langues étrangères.



%	ÊTRE fr	ÊTRE de	ÊTRE NL	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	RH	IL	CY	LV	LT	LU 1	LU 2	HU	MT
Primaire	3.6	11.9		8.3	7.6	6.9	5.1	9.9		11.1	11.6	6.3	11.1	8.9	5.7	11.3	6.1	44.0	44.0	2.0	14.9
Secondaire	14.0	20.2		22.2	14.8	15.0	17.7	19.1		12.5	11.8	19.3	11.9	14.6	12.3	16.7	15.7	44.2	37.2	12.8	22.8
	NL	À	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	EST	LI Salle	LI OBS	LI Reals	MOI	MK	NON	RS	TR
Primaire		4.2		3.2	7.0	8.3	6.3	9.4	7.7	7.2	6.0		6.0	7.0	7.0	7.0	10.5	9.8	6.9	8.8	5.0
Secondaire		11.7	14.1		14.1	11.1	11.9	12.9	18.1	10.2	14.2		18.9	20.1	11.0	17.6	18.5	16.5	8.5	12.5	13.3

Source: Eurydice

Figure 48 Figure E4: Temps d'enseignement attribué aux langues étrangères en tant que matières obligatoires, en proportion du temps d'instruction total dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, 2020/2021

Notes explicatives

Les données correspondent au temps d'enseignement (tel que défini par les autorités éducatives de haut niveau) attribué à toutes les langues étrangères en tant que matières obligatoires enseignées à tous les étudiants, divisé par le temps total d'instruction pour toutes les matières du programme obligatoire, multiplié par 100.

Flexibilité horizontale: les autorités éducatives de haut niveau déterminent le temps total d'instruction pour un groupe de (ou toutes) matières d'une année donnée. Les écoles/autorités locales sont alors libres de décider du temps alloué à chaque matière. Lorsque cela s'applique à la moitié ou à plus de la moitié des notes de l'enseignement primaire et/ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, le symbole spécifique ● est utilisé. Lorsque la flexibilité horizontale s'applique à moins de la moitié des notes de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, ces notes sont exclues dans le calcul des années théoriques. Cela s'applique à la Communauté française de Belgique et au Portugal dans l'enseignement primaire.

Notes par pays

83 Dans les deux dernières années de l'enseignement obligatoire à temps plein, qui correspondent aux deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur, les données se réfèrent au parcours d'apprentissage intensif des langues étrangères.

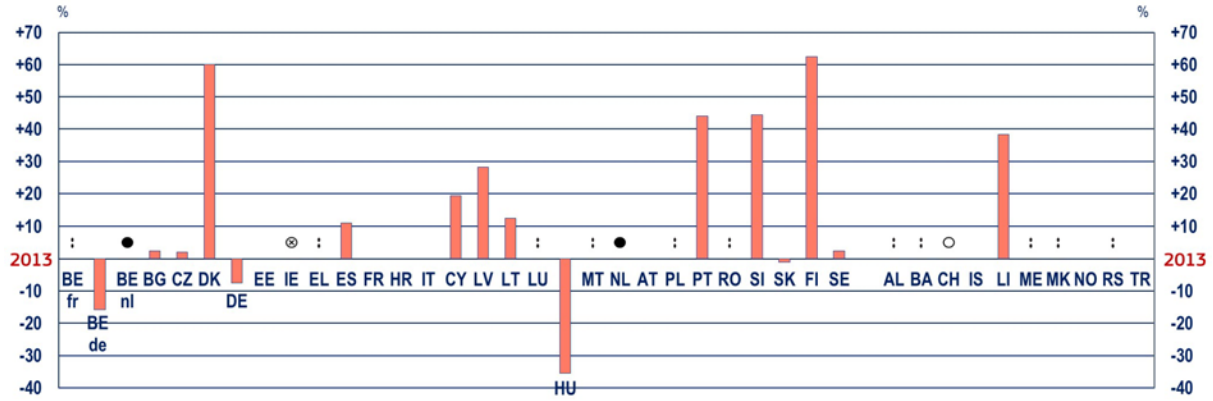
Voir les notes par pays ci-dessous la figure E1.

DANS TOUTE L'EUROPE, LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT CONSACRÉ AUX LANGUES ÉTRANGÈRES RESTE RELATIVEMENT STABLE EN HEURES SUPPLÉMENTAIRES

La figure E5 montre les variations (en pourcentages) de la durée minimale recommandée d'enseignement par année notionnelle ([84]) allouée aux langues étrangères enseignées en tant que matières obligatoires à tous les étudiants en 2020/2021 par rapport à 2013/2014, utilisée comme base de référence. Ce chiffre est axé sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein. Une comparaison entre les deux années de référence ne peut être effectuée que pour un peu moins des deux tiers des systèmes éducatifs; des explications par pays sur les questions de comparabilité sont fournies dans les notes ci-dessous.

84 Le nombre total de temps enseignés par année notionnelle correspond au nombre total de temps enseignés pour l'enseignement primaire/l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein divisé par le nombre de notes dans l'enseignement primaire/l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein.

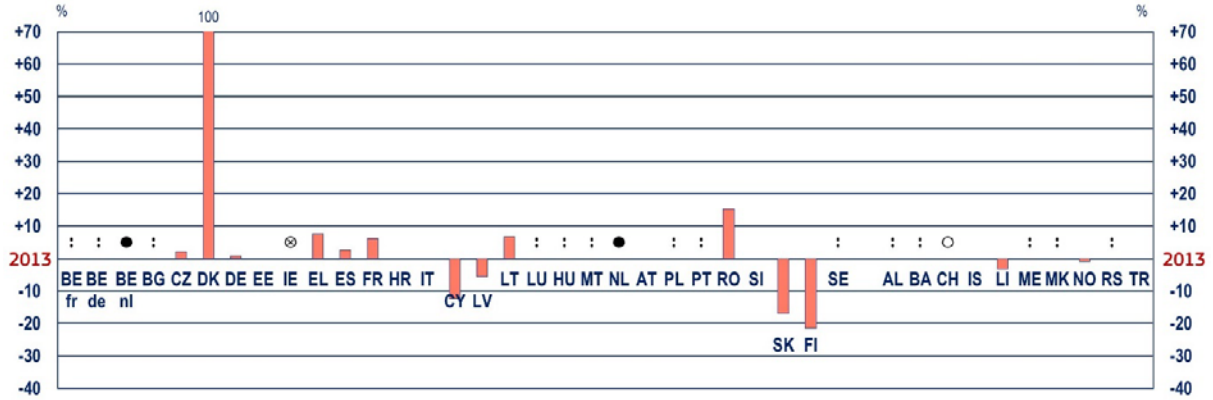
a) Enseignement primaire



Heures	Be fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2020/2021	31	101		42	53	69	37	66		82	92	54	53	79	45	68	41	407	13	112
2013/2014	:	120		41	52	43	40	66		:	83	54	53	79	38	53	36	:	21	:

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	EST	LI	MD	MK	NON	RS	TR
2020/2021		30	81	36	46	57	42	62	55	42	32		44	55	56	41	52	54	36
2013/2014		30	:	25	:	39	43	38	53	:	:		44	39	:	:	52	:	36

B) Enseignement secondaire général obligatoire à temps plein



Heures	Be fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2020/2021	123	172		182	132	180	160	158		97	124	187	79	139	105	131	130	373	107	166
2013/2014	:	:		:	129	90	159	158		90	121	176	79	139	120	139	122	:	:	:

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	EST	LI	MD	MK	NON	RS	TR
2020/2021		105	108		135	85	98	105	157	79	107		159	191	125	84	74	107	120
2013/2014		105	:	:	117	85	118	133	:	:	:		159	197	:	:	75	:	120

Flexibilité horizontale Temps d'instruction défini au niveau cantonal Pas de langue étrangère obligatoire

Source: Eurydice.

Figure 49 Figure E5: Modifications (en pourcentages) de la durée minimale d'instruction recommandée par année notionnelle allouée aux langues étrangères en tant que matières obligatoires entre 2013/2014 et 2020/2021

Notes explicatives

Ce chiffre montre la différence, exprimée en pourcentage, entre le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères en tant que matière obligatoire en 2020/2021 et le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères en tant que matière obligatoire en 2013/2014, utilisé comme base de référence.

Les tableaux de données sous les chiffres présentent le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères en tant que matières obligatoires par année théorique en 2020/2021 et 2013/2014. Le temps d'instruction par année théorique dans l'enseignement primaire/enseignement secondaire général obligatoire à temps plein correspond au nombre total de temps enseignés au cours de cette période d'enseignement divisé par le nombre d'années dans l'enseignement primaire/l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein.

Une comparaison ne peut être effectuée entre tous les systèmes éducatifs en raison de données manquantes en 2013/2014 ou de différences dans la méthodologie utilisée pour recueillir les données entre les deux années de référence. Dans les deux cas, le symbole «:» est indiqué pour 2013/2014 dans les tableaux et la figure, et des informations détaillées sont fournies dans les notes spécifiques par pays ([85]).

Flexibilité horizontale: les autorités éducatives de haut niveau déterminent le temps total d'instruction pour un groupe de (ou toutes) matières d'une année donnée. Les écoles/autorités locales sont alors libres de décider du temps alloué à chaque matière. Lorsque cela s'applique à la moitié ou à plus de la moitié des notes de l'enseignement primaire et/ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, le symbole spécifique ● est utilisé. Lorsque la flexibilité horizontale s'applique à moins de la moitié des notes de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, ces notes sont exclues dans le calcul des années théoriques. Cela vaut pour la Communauté française de Belgique et du Portugal dans l'enseignement primaire en 2020/2021.

Notes par pays

Les notes par pays ci-dessous concernent principalement des questions de comparabilité entre les deux années de référence. D'autres notes par pays sur des questions plus générales sont disponibles ci-dessous la figure E1.

Belgique (BE fr): il y a une différence dans la méthodologie (codage différent).

Belgique (BE de) et Suède: il existe une différence dans la méthodologie (codification différente pour la déclaration de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein).

Belgique (BE nl) et Pays-Bas: la flexibilité horizontale s'applique.

Bulgarie: il existe une différence dans la méthodologie (codification différente pour les matières déclarantes dans l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein).

Grèce: depuis 2016/2017, il n'y a eu qu'un seul type d'école primaire toute la journée. La distinction entre les écoles appliquant le programme ordinaire et les écoles appliquant le programme révisé unifié a été éliminée. L'horaire quotidien et le nombre d'heures d'enseignement ont également changé. Par conséquent, la comparaison n'est pas possible au niveau de l'enseignement primaire.

Luxembourg: il y a une différence dans la méthodologie (codage différent pour les langues nationales).

Malte: il y a une différence dans la méthodologie (différentes approches utilisées pour signaler les horaires d'hiver et d'été).

Hongrie: il y a une différence dans la méthodologie (étendue différente).

Pologne: il y a une différence dans la méthodologie (changements substantiels dans la structure de l'éducation). La flexibilité horizontale s'applique (en plusieurs grades) en 2013/2014 et 2020/2021.

Portugal: en 2020/2021, l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein a fait l'objet d'une flexibilité horizontale dans les trois premières années et aucune langue étrangère n'a été enseignée en tant que matière obligatoire dans les trois dernières années. Par conséquent, aucune comparaison ne peut être faite avec les données 2013/2014.

Roumanie: il y a une différence dans la méthodologie (changement dans la déclaration d'une période scolaire dans l'enseignement primaire).

Albanie, Bosnie-Herzégovine, Monténégro, Macédoine du Nord et Serbie: il n'y a pas de données pour 2013/2014.

Liechtenstein: les données correspondent au gymnase dans l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein.

85 Pour obtenir des données complètes sur le temps d'enseignement dans les écoles pour 2013/2014, veuillez consulter le rapport Eurydice 2015 sur ce sujet (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

Dans l'enseignement primaire, il n'y a pas ou presque aucun changement dans environ la moitié des systèmes éducatifs pour lesquels une comparaison est possible. De très petites variations peuvent simplement résulter des fluctuations du nombre de jours d'instruction, en fonction, par exemple, du moment où les vacances ont chuté tout au long de l'année et de l'organisation spécifique de l'année scolaire.

Parmi les pays ayant des différences entre les deux années de référence, dans la plupart d'entre eux, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères a augmenté. L'augmentation a varié d'environ 10 % à 20 % en Espagne, à Chypre et en Lituanie; en Lettonie, au Portugal, en Slovénie et au Liechtenstein, l'augmentation a varié d'environ 30 % à 45 %; enfin, en 2020/2021, au Danemark et en Finlande, le temps d'enseignement consacré aux langues étrangères a augmenté de plus de 50 % par rapport à 2013/2014.

Le temps d'instruction n'a diminué que dans trois systèmes éducatifs (la Communauté germanophone de Belgique, d'Allemagne et de Hongrie). En Hongrie, le programme national a subi des changements substantiels, ce qui a notamment permis d'allouer davantage de temps d'enseignement à des matières flexibles sélectionnées par les écoles individuelles, qui sont exclues du champ d'application de la présente analyse. Cependant, la Communauté germanophone de Belgique reste parmi celles qui fournissent le plus de temps d'enseignement pour l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement primaire (voir figure E1).

Dans l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, à l'instar de ce qui a été observé pour l'enseignement primaire, le nombre de pays dont la variation est notable (c'est-à-dire égale ou supérieure à 3 %) est tout à fait similaire au nombre de pays n'ayant pas ou pratiquement aucun changement. Toutefois, lorsqu'il existe des différences notables, elles sont généralement plus faibles que celles de l'enseignement primaire. Le nombre de pays qui augmentent ou diminuent le temps d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein est à peu près similaire.

À Chypre, en Slovaquie et en Finlande, la diminution du temps d'instruction consacré aux langues étrangères en tant que matières obligatoires varie d'environ 10 % à 20 %. Le temps d'enseignement alloué à l'apprentissage des langues étrangères a sensiblement augmenté dans cinq pays (Danemark, Grèce, France, Lituanie et Roumanie). Il y a eu une augmentation particulièrement forte (100 %) au Danemark. Dans ce pays, il est devenu obligatoire pour tous les étudiants d'apprendre une deuxième langue étrangère, alors qu'avant l'apprentissage d'une deuxième langue, il était considéré comme facultatif par le programme d'études (voir figure B3).

Peu de pays affichent la même tendance aux deux niveaux d'éducation. Parmi eux, le changement le plus important s'est produit au Danemark, où le temps d'instruction a augmenté. À l'inverse, à Chypre, en Lettonie et en particulier en Finlande, le nombre d'heures enseignées consacrées à l'enseignement des langues étrangères a augmenté dans l'enseignement primaire, tout en diminuant dans les notes obligatoires de l'enseignement secondaire général.

À LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, LES ÉLÈVES DEVRAIENT ATTEINDRE LE NIVEAU B2 DANS LA PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE ET LE NIVEAU B1 DANS LA DEUXIÈME LANGUE.

Le CECR est un cadre d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues développé par le Conseil de l'Europe. Le CECR décrit les compétences en langues étrangères sur une échelle de six points: A1 et A2 (utilisateurs de base), B1 et B2 (utilisateurs indépendants) et C1 et C2 (utilisateurs compétents). Les descriptions à l'échelle des compétences en communication (lecture, écriture, écoute et prise de parole) sont accompagnées d'une analyse détaillée des contextes, des thèmes, des tâches et des objectifs communicatifs. Ce cadre permet de comparer les tests et les examens entre les langues et les frontières nationales. Il fournit également une base pour la reconnaissance des compétences et des qualifications linguistiques, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle (Conseil de l'Europe, 2020). La recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de

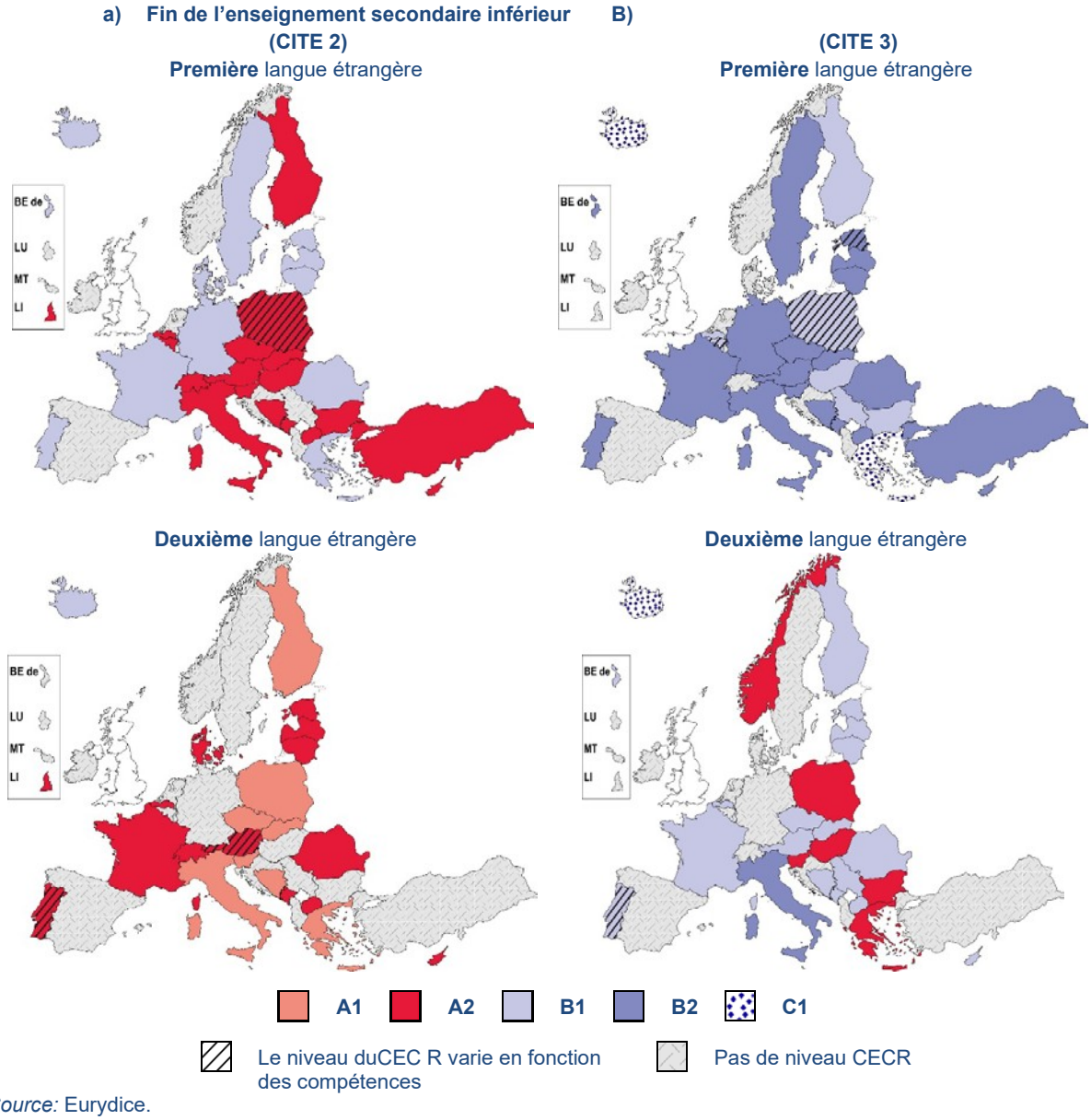
l'apprentissage des langues recommande que l'utilisation du CECR soit renforcée «en particulier pour les développements inspirants dans les programmes d'études, les tests et l'évaluation des langues» ([86]).

La figure E6 montre les niveaux minimaux attendus pour les première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires (pour tous les étudiants) à deux points de référence: la fin de l'enseignement secondaire inférieur et la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. À l'heure actuelle, environ les deux tiers des systèmes éducatifs européens où l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire utilisent le CECR pour établir les niveaux minimaux de maîtrise des langues étrangères à ces deux points de référence. Cela s'applique généralement à la fois à la première langue étrangère obligatoire et à la deuxième langue étrangère obligatoire.

Lorsque l'on compare les niveaux de réussite de la première et de la deuxième langue étrangère au même point de référence, on s'attend généralement à ce que le niveau d'études soit plus élevé pour la première langue étrangère que pour la seconde. À la fin de l'enseignement secondaire inférieur, le niveau minimum varie généralement entre A2 et B1 pour la première langue et entre A1 et A2 pour la deuxième dans presque tous les systèmes éducatifs. À la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, la plupart des pays européens définissent B2 comme le niveau minimum d'obtention de la première langue étrangère et B1 comme le niveau minimum pour la deuxième langue étrangère. Pour la deuxième langue (à la fin de l'enseignement secondaire général), les niveaux de niveau linguistique varient plus largement dans toute l'Europe: de A2 en Bulgarie, Grèce, Hongrie, Pologne, Slovénie et Norvège à C1 Islande. Seuls deux pays fixent le niveau minimum d'atteinte aux niveaux avancés ou compétents des utilisateurs de langues (C1 ou C2): La Grèce, pour la première langue étrangère (C1), et l'Islande, tant pour la première langue étrangère que pour la deuxième langue étrangère (C1).

Dans certains systèmes éducatifs, les résultats escomptés pour les langues première et seconde sont identiques au même point de référence. C'est le cas dans huit systèmes éducatifs (la Communauté flamande de Belgique, Chypre, l'Autriche, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro et la Macédoine du Nord) à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Une tendance similaire est observée dans six systèmes d'enseignement (la Communauté flamande de Belgique, d'Italie, de Roumanie, de Finlande, d'Islande et de Serbie) à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général.

86 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 18.



Source: Eurydice.

Figure 50 Figure E6: Niveau minimum attendu pour les première et deuxième langues étrangères à la fin de l'enseignement secondaire supérieur inférieur et général (CITE 2-3), 2021/2022

Notes explicatives

Cette figure montre le niveau minimum attendu de réussite pour les première et deuxième langues étrangères en tant que matières obligatoires. Plus précisément, il couvre le niveau minimum de réussite fixé en tant que résultat d'apprentissage par les autorités éducatives de haut niveau. Le CECR est utilisé pour exprimer les niveaux d'atteinte. Seuls les six principaux niveaux (à savoir A1, A2, B1, B2, C1 et C2) sont couverts; les sous-niveaux ne sont pas pris en compte.

Lorsque le niveau du CECR varie en fonction des quatre compétences principales (lecture, écoute, écriture et parole), le niveau de réussite fixé pour la majorité des quatre compétences est indiqué dans le chiffre; lorsque le niveau d'obtention de deux compétences majeures (par exemple, la lecture et l'écoute) diffère de celui des deux compétences majeures

restantes (par exemple, l'écriture et la parole), le niveau minimal de réussite est indiqué dans la figure. Dans tous ces cas, des informations complémentaires sont fournies dans les notes spécifiques à chaque pays.

Pas de niveau CECR: cette catégorie couvre trois situations différentes: (1) L'apprentissage des langues étrangères (première et/ou deuxième langue étrangère) n'est pas obligatoire dans l'enseignement secondaire supérieur inférieur et/ou général; (2) le CECR n'est pas utilisé pour définir le niveau de réalisation; et (3) aucun niveau minimum de réussite n'est défini dans le programme d'études. Des informations spécifiques à chaque pays sont fournies dans le texte.

Pour les définitions de «Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)», de «langue étrangère» et de «Classification internationale type de l'éducation (CITE)», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE fr): à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, pour la première langue étrangère, les niveaux du CECR varient selon les quatre compétences principales: B1 pour les compétences d'écoute, d'écriture et de parole; et B2 pour les compétences en lecture.

Estonie: à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, pour la première langue étrangère, les niveaux du CECR varient selon les quatre compétences principales: B2 pour la lecture, l'écoute et la parole; et B1 pour l'écriture.

France: à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, pour la deuxième langue étrangère, A2 est le niveau de réussite attendu pour au moins deux des compétences linguistiques.

Autriche: à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, pour la deuxième langue étrangère, des niveaux différents sont fixés pour deux types de compétences orales: A2 est défini pour la production orale tandis que A1 est nécessaire pour parler interaction. À la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, le niveau du CECR varie en fonction du nombre d'années pendant lesquelles les étudiants ont appris leur deuxième langue étrangère obligatoire (4 ou 6 ans) et/ou de la compétence principale concernée (après 6 ans, B2 pour la lecture et B1 pour l'écoute, la parole et l'écriture; et après 4 ans, B1).

Portugal: à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, les étudiants de deuxième langue étrangère devraient atteindre le niveau A2 en français et en allemand; en espagnol, le niveau dépend de la compétence (B1 pour la lecture et l'écoute; et A2 pour parler et écrire).

Pologne: les niveaux du CECR varient en fonction des quatre compétences majeures pour la première langue étrangère: A2 pour la parole et l'écriture et B1 pour la lecture et l'écoute à la fin de l'enseignement secondaire inférieur; et B1 pour la parole et l'écriture et B2 pour les compétences de lecture et d'écoute à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général.

Une comparaison des niveaux minimums fixés pour les apprenants de langues étrangères à la fin de l'enseignement secondaire inférieur et de l'enseignement secondaire supérieur général montre, comme on peut s'y attendre, qu'il existe une tendance commune à ce que les niveaux d'atteinte soient plus élevés à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général qu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. Il y a une attente générale que les étudiants feront des progrès supplémentaires avec d'autres études. Cela s'applique à la fois à la première langue étrangère et à la deuxième langue étrangère.

La plupart des pays fixent les mêmes normes minimales pour les quatre principales compétences en communication (écouter, parler, lire et écrire). Toutefois, dans la Communauté française de Belgique, d'Estonie, d'Autriche, de Pologne et du Portugal, différents niveaux minimaux de réussite sont attribués à des compétences spécifiques (voir les notes par pays). Aucune tendance claire ne ressort de cette diversité. Par exemple, à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, la Communauté française de Belgique fixe le niveau de réussite à B1 pour les compétences d'écoute, d'écriture et de parole et B2 pour les compétences de lecture pour la première langue étrangère, tandis qu'en Estonie, il est fixé à B2 pour la lecture, l'écoute et la parole et B1 pour l'écriture.

Les variations du niveau minimum d'obtention peuvent également dépendre des langues étudiées. C'est le cas au Portugal et en Finlande. Au Portugal, les étudiants peuvent étudier le français, l'allemand ou l'espagnol comme langue seconde. À la fin de l'enseignement secondaire inférieur, les étudiants devraient atteindre le niveau A2 en français et en allemand, tandis qu'en espagnol, le niveau d'études est attendu dépend de la compétence (B1 pour la lecture et l'écoute et A2 pour parler et écrire). En Finlande, le niveau minimum d'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère est supérieur à celui des autres langues (c'est-à-dire B1 à la fin de l'enseignement secondaire inférieur et B2 à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général).

Trois raisons principales peuvent expliquer pourquoi aucun niveau de réussite du CECR n’est fixé dans certains systèmes éducatifs.

Tout d’abord, l’apprentissage d’une langue étrangère (pour la première et/ou la deuxième langue étrangère) peut ne pas être obligatoire dans l’enseignement secondaire supérieur inférieur et/ou général. C’est le cas en Irlande, où aucune langue étrangère n’est obligatoire. Elle s’applique également à la Communauté française de Belgique, d’Allemagne, d’Espagne, de Croatie, de Suède et d’Albanie, où aucun enseignement secondaire n’est obligatoire pour tous les étudiants. En Bulgarie, en Hongrie et en Norvège, une deuxième langue étrangère n’est obligatoire pour tous que dans l’enseignement secondaire supérieur général, tandis qu’au Danemark, elle n’est obligatoire que dans l’enseignement secondaire inférieur. À Malte, aucune langue étrangère n’est obligatoire au cours des deux dernières années de l’enseignement secondaire supérieur général.

Deuxièmement, le CECR ne peut pas être utilisé pour définir le niveau de réalisation. Cela vaut pour l’Espagne et la Croatie, où une seule langue étrangère est obligatoire, et pour le Luxembourg, Malte et les Pays-Bas, où deux langues étrangères sont obligatoires. En Norvège et à Turquie, l’utilisation du CECR pour définir les niveaux de réussite dépend de la langue étrangère concernée (la deuxième pour la Norvège et la première pour le Turquie). Une approche mixte similaire est observée au Danemark, en Suisse, au Liechtenstein et en Serbie, où l’utilisation du CECR dépend du niveau d’éducation (elle est utilisée à la fin de l’enseignement secondaire inférieur dans les trois premiers pays et à la fin de l’enseignement secondaire supérieur général dans le dernier).

Enfin, en Albanie, pour la première langue étrangère obligatoire, aucun niveau minimum n’est défini dans le programme d’études (il n’y a pas de deuxième langue étrangère obligatoire).

SECTION II — MESURES DE SOUTIEN AUX TESTS ET À L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Le temps d'enseignement alloué aux langues étrangères, sujet abordé dans la section I du présent chapitre, est le temps consacré à offrir des possibilités d'apprentissage formel aux élèves dans un contexte scolaire. Les tests et l'adoption de mesures de soutien à l'apprentissage des langues, qui font l'objet de cette deuxième section, sont d'autres dimensions importantes du processus d'apprentissage/d'enseignement.

Les tests peuvent prendre de nombreuses formes, qui sont en grande partie façonnées par leurs objectifs: il peut être diagnostique, formatif ou sommatif ([87]). La recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues soutient l'«utilisation d'une combinaison» de ces trois formes d'évaluation ([88]).

Cette section se penche sur les tests sommatifs de langue étrangère menant à l'obtention d'un certificat à la fin de l'enseignement secondaire général (voir figure E7). La discussion porte sur la diversité des langues étrangères pour lesquelles ces tests sont disponibles. Ceci est étroitement lié aux figures B7 et B8 du chapitre B et de la section II du chapitre C. Cette section concerne également l'évaluation diagnostique des langues à la fin de l'enseignement préprimaire ou au début de l'enseignement primaire. Il se concentre sur l'évaluation de la langue de scolarisation, qui peut être une langue étrangère pour certains élèves (par exemple, les étudiants migrants nouvellement arrivés) (voir figure E8).

Les mesures de soutien à l'apprentissage des langues examinées dans cette section (voir figure E9) sont limitées à celles qui ciblent les étudiants migrants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, ce qui correspond à l'enseignement obligatoire dans la plupart des pays. La recommandation du Conseil de 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues reconnaît les besoins spécifiques de ce groupe spécifique d'étudiants, notamment en ce qui concerne la langue de scolarisation ([89]).

Tous les indicateurs de cette section s'appuient sur des données recueillies par l'intermédiaire du réseau Eurydice, couvrant 39 systèmes éducatifs dans 37 pays ([90]).

DES TESTS NATIONAUX POUR ENTRE 6 ET 12 LANGUES ÉTRANGÈRES EXISTENT DANS LA PLUPART DES PAYS

La figure E7 présente les langues étrangères testées au moyen de tests nationaux qui donnent lieu à un certificat à la fin de l'enseignement secondaire général. Les tests nationaux sont des tests/examens normalisés établis par les autorités éducatives de haut niveau et effectués sous leur responsabilité. Comme

87 Les évaluations diagnostiques sont des pré-évaluations qui fournissent aux instructeurs des informations sur les connaissances antérieures, les compréhensions et les idées fausses des apprenants avant l'introduction d'un nouveau concept ou d'une nouvelle activité. L'évaluation diagnostique peut également être utilisée pour établir une base de référence quant à la croissance scolaire au moment où la leçon est terminée. «Les évaluations sommatives sont des évaluations des élèves [...] qui se produisent souvent (mais pas toujours) à la fin d'un cours, d'un module ou d'une unité pour mesurer dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs de l'enseignement». «L'évaluation formative ne se réfère pas au type d'évaluation des élèves, mais au moment de cette évaluation» (McComas, 2014). Ils ont lieu pendant l'instruction. Ils fournissent aux étudiants et aux enseignants un retour d'information sur le processus d'enseignement/d'apprentissage en vue de l'améliorer et d'aider les élèves à améliorer leurs performances académiques.

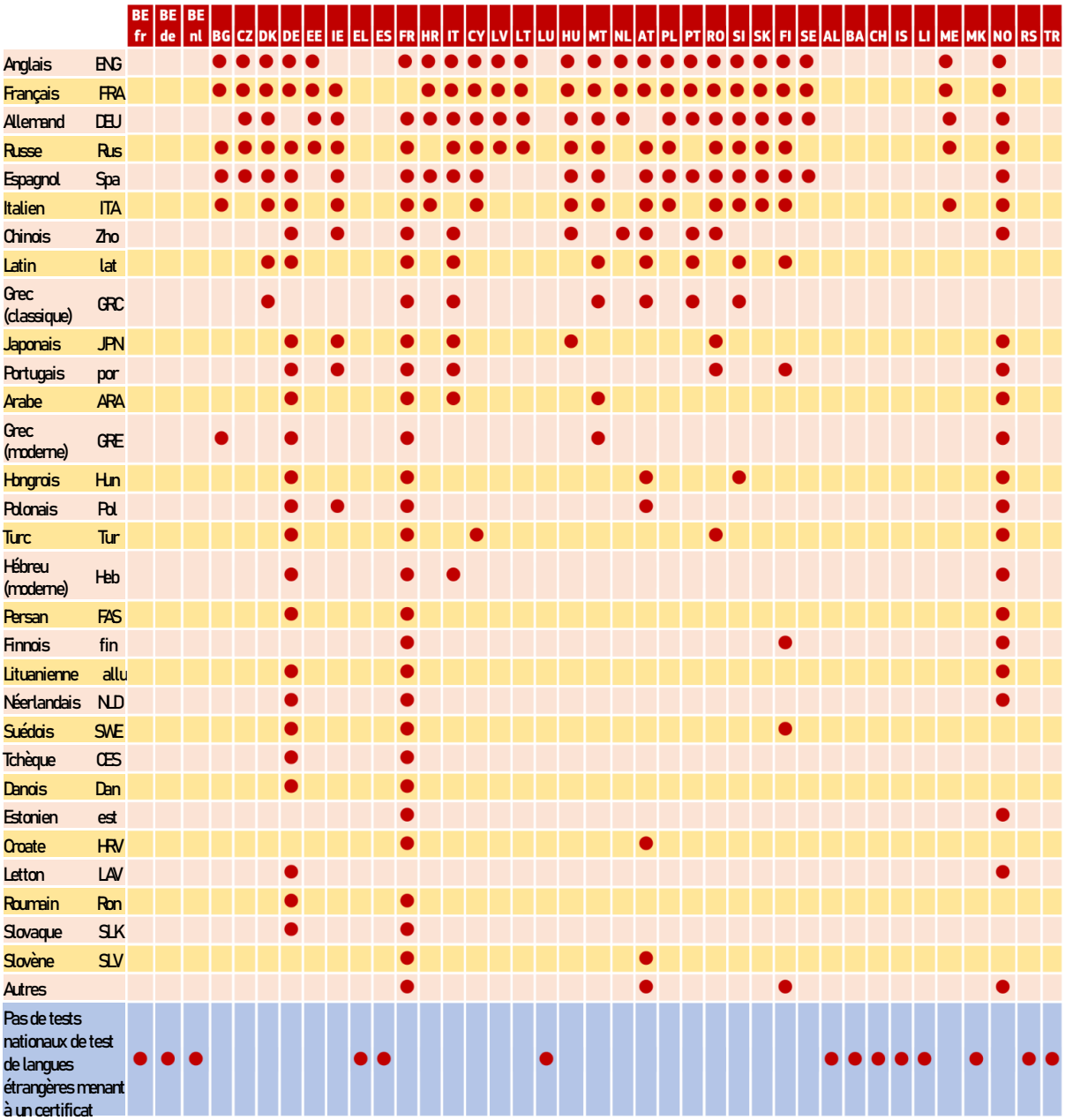
88 Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 sur une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, JO C 189 du 5.6.2019, p. 21.

89 Ibid.

90 Pour plus de détails sur la couverture du présent rapport par pays, voir l'introduction du rapport.

le montre la figure, la plupart des pays utilisent des tests nationaux. Les langues étrangères testées peuvent être regroupées en trois catégories principales.

La première catégorie comprend l'anglais, le français et l'allemand, qui sont testés au moyen de tests nationaux (lorsqu'ils existent) dans la grande majorité des systèmes éducatifs, suivis de près par le russe, l'espagnol et l'italien, qui sont également testés dans la plupart d'entre eux. La deuxième catégorie comprend le chinois, le latin, le grec classique (91), le japonais, le portugais, l'arabe, le grec moderne, le hongrois, le polonais et le turc. Ces langues sont testées par des tests nationaux dans entre 5 et 10 systèmes éducatifs. La dernière catégorie contient des langues testées dans moins de cinq systèmes éducatifs. C'est par exemple le cas pour l'hébreu moderne (quatre systèmes éducatifs), le persan, le finnois, le lituanien, le néerlandais et le suédois (trois systèmes éducatifs).



Source: Eurydice.

Figure 51 Figure E7: Langues étrangères testées au moyen de tests nationaux dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), 2021/2022

Notes explicatives

Le champ d'application de ce chiffre ne concerne que les tests nationaux qui conduisent à l'obtention d'un certificat à la fin de l'enseignement secondaire général. Les langues étrangères énumérées peuvent ne pas concerner l'ensemble de la population scolaire à ce niveau d'éducation, car les langues étrangères testées au moyen de tests nationaux peuvent différer selon les parcours scolaires.

Les langues étrangères sont répertoriées par ordre décroissant, en fonction du nombre de systèmes éducatifs qui les testent au moyen de tests nationaux. Lorsque le nombre de langues répertoriées est le même, les langues sont commandées selon leur code ISO (ISO 639-3) (voir https://iso639-3.sil.org/, dernier accès: 11 juillet 2022).

Les langues officielles de l'UE sont affichées lorsqu'elles sont testées dans au moins deux systèmes éducatifs; toutes les autres langues sont affichées lorsqu'elles sont testées dans au moins trois systèmes éducatifs. Toutes les langues qui ne sont pas affichées sont marquées comme «autres» dans la figure et spécifiées dans les notes par pays.

Pour les définitions de «langue étrangère», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «test national», voir le glossaire.

Notes par pays

Belgique (BE de): il n'y a pas de test national, mais tous les étudiants de la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur participent *à l'examen du diplôme d'études en* langue française et reçoivent un certificat s'ils réussissent le test.

Allemagne: les examens *Abitur* (qualification générale d'entrée dans l'enseignement supérieur) sont fixés par les autorités éducatives de haut niveau dans presque tous les *Länder.* Les langues peuvent varier d'un Länder à l'autre.

France: «Autres» comprennent les langues albanaise, amharique, arménienne, bambara, basque, berbère Tashelhit, berbère Kabyle, berbère, riffienne, berbère, bretonne, bulgare, catalane, cambodgienne, corse, créole, fula, gallo, hindi, indonésien-malaysien, coréen, laotien, macédonien, malgache, mélanésien, norvégien, occitan, linguistique régionale de l'Alsace et de la Moselle (appelés dialectes alsaciens et franconiens), swahili, tahitian, tamil, vietnamien, wallisian et Futunan.

Hongrie: toute langue enseignée à l'école peut être testée à l' *examen matura* (test national à la fin de l'enseignement secondaire). Les langues étrangères répertoriées sont celles qui ont été testées en 2020/2021.

Autriche: «Autre» comprend le bosniaque, le croate et le serbe.

Finlande: «Autre» comprend les langues sami (Nord, Skolt et Inari).

Norvège: «Autres» comprennent l'albanais, l'amharique, le bosniaque, le cantonais, le dari, le philippin, l'hindi, l'islandais, le coréen, le kurde (sorani), le Lule Sami, le nord-sami, l'oromo, le panjabi, le pashto, le serbe, la langue des signes, le somalien, le sami du Sud, le tamoul, le thaï, le thaï, le tigrinya, l'urdu et le vietnamien.

La plupart des pays avec des tests nationaux menant à un certificat à la fin du test de l'enseignement secondaire général compris entre 6 et 12 langues étrangères. Dans trois pays, à savoir l'Allemagne, la France et la Norvège, le nombre de langues étrangères testées est exceptionnellement élevé: 24, 60 et 45 langues étrangères, respectivement.

UNE RECOMMANDATION OU UNE OBLIGATION DE TESTER LA LANGUE DE SCOLARISATION DES JEUNES ENFANTS EXISTE DANS UN PEU MOINS DE LA MOITIÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS.

Maîtriser la langue de l'école est la clé pour tout élève de bien performer à l'école. En outre, il est désormais reconnu que pour apprendre avec succès, les étudiants doivent développer des compétences linguistiques «au-delà de la langue spontanée et généralement informelle utilisée dans la vie sociale quotidienne» (Conseil de l'Europe, 2015, p. 10). Le langage spécifique utilisé dans les milieux académiques, souvent appelé «langue académique», diffère de la langue quotidienne à bien des égards, avec, par exemple, un vocabulaire spécialisé ou des phrases complexes avec des connecteurs de clause. Bien que le développement d'un niveau élevé de maîtrise de la langue de scolarité puisse être difficile pour tous les élèves, c'est particulièrement le cas pour ceux qui ne parlent pas la langue de la scolarité à la maison (voir figure A2).

Il existe également une prise de conscience croissante du fait que la prise en compte des réalités linguistiques et culturelles des élèves, lorsque celles-ci diffèrent de la langue principale (et de la culture) de l'école, a un effet positif sur le bien-être et la réussite des élèves à l'école, notamment en ce qui concerne la langue de scolarisation (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019). Diverses mesures concrètes de soutien, telles que l'organisation de cours de langue maternelle (voir figure E9) peuvent contribuer à valoriser la situation linguistique et culturelle spécifique des élèves et, plus généralement, à améliorer leurs résultats scolaires (Siarova, 2022).

Le document de travail des services de la Commission accompagnant la proposition de recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues préconise vivement de «composer les silos de l'apprentissage des langues» (Commission européenne, 2018, p. 24), en adoptant une approche plus globale de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à l'école. Dans cette perspective innovante et inclusive, il est également recommandé d' évaluer (et de valider) les compétences linguistiques des étudiants (c'est-à-dire d'évaluer toutes les langues que les étudiants peuvent (en partie) connaître.

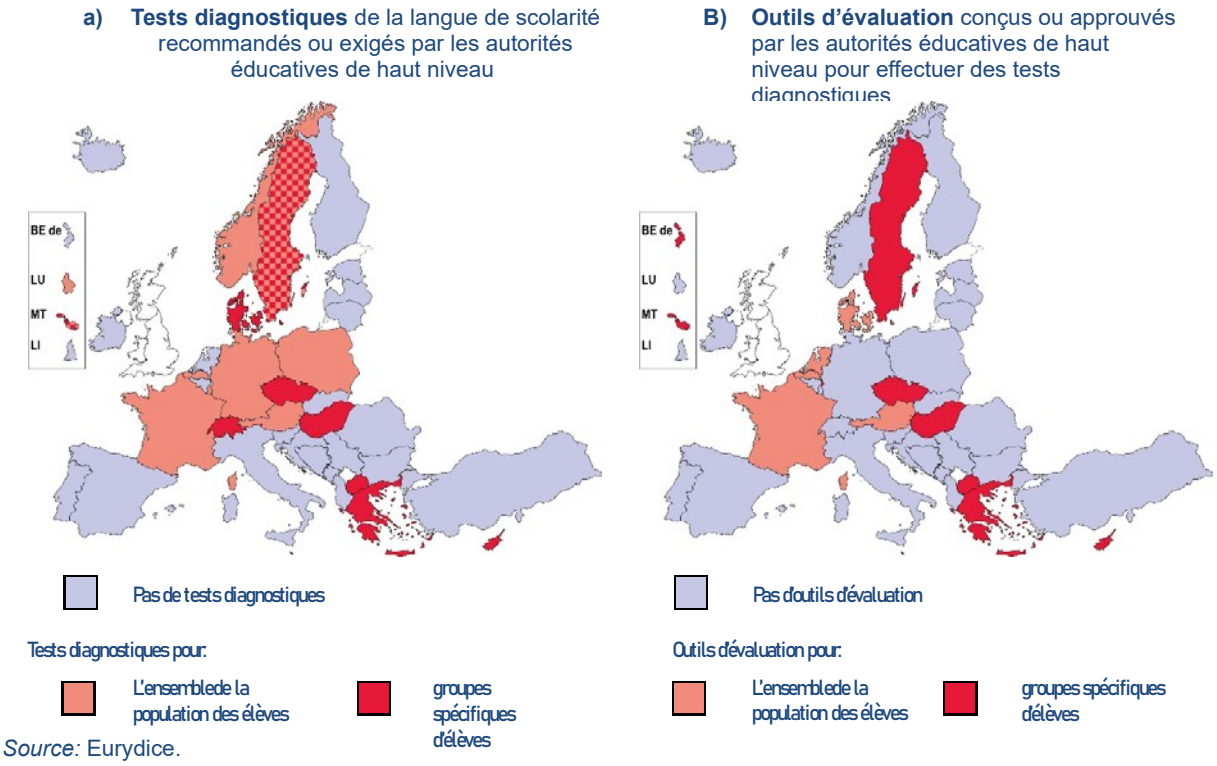
Dans les pays européens, il n'y a actuellement aucune recommandation ni obligation imposée par les autorités éducatives de haut niveau aux écoles pour effectuer des tests de diagnostic du répertoire linguistique complet des élèves, c'est-à-dire de leur langue de scolarité, de leur langue maternelle, des langues étrangères, etc. Les tests de diagnostic existants se concentrent exclusivement sur la langue de scolarité.

Le but de la figure E8 est de montrer si les autorités éducatives de haut niveau recommandent ou exigent que les écoles effectuent des tests de diagnostic de la langue de scolarité à la fin de l'enseignement préprimaire ou au début de l'enseignement primaire (carte a)). Il montre également si les autorités éducatives de haut niveau ont conçu ou approuvé des outils d'évaluation pour effectuer ces tests (carte b)). La fin de l'enseignement préprimaire et le début de l'enseignement primaire sont des points critiques dans l'éducation, car ils correspondent souvent à la période où l'enseignement de l'alphabétisation commence. Les deux cartes indiquent également si les tests de diagnostic et les outils d'évaluation concernent tous les élèves ou seulement des groupes spécifiques, par exemple les élèves migrants nouvellement arrivés ou ceux atteints de dyslexie.

Comme le montre la figure (carte a)), les autorités éducatives de haut niveau de 16 systèmes éducatifs (sur 39) recommandent ou exigent que les écoles effectuent des tests de diagnostic des compétences des élèves dans la langue de scolarité à la fin de l'enseignement préprimaire et/ou au début de l'enseignement primaire. La moitié d'entre eux testent tous les élèves, tandis que l'autre moitié ne teste que des groupes spécifiques d'élèves. À Malte et en Suède, il est recommandé (ou requis) d'évaluer l'ensemble de la population d'élèves et les catégories spécifiques d'élèves.

Les migrants nouvellement arrivés et/ou ceux qui ne parlent pas la langue de l'école sont les groupes d'élèves les plus testés (Czéchie, Grèce, Chypre, Malte, Suède et Suisse). Les autres catégories spécifiques d'élèves visées par les tests de diagnostic étudiés sont les élèves des écoles où plus de 30 % de la population scolaire provient de zones vulnérables (Danemark); les personnes identifiées comme des groupes vulnérables, par exemple les élèves de la communauté rom ou les rapatriés grecs (Grèce); élèves atteints de dyslexie (Hongrie et Suède); et les élèves plus âgés que l'âge scolaire prévu (Macédoine du Nord).

Les autorités éducatives de haut niveau dans la plupart des systèmes éducatifs dans lesquels l'examen de la compétence des élèves dans la langue de scolarité est une recommandation ou une exigence ont également conçu ou approuvé des outils d'évaluation spécifiques. Les exceptions sont l'Allemagne, le Luxembourg, la Pologne, la Suisse et la Norvège (carte b)). Inversement, bien qu'il n'y ait aucune recommandation ou obligation de réaliser des tests de diagnostic à la fin de l'enseignement préprimaire et/ou au début de l'enseignement primaire (carte a)), les autorités éducatives de haut niveau de la Communauté germanophone de Belgique et des Pays-Bas ont conçu ou approuvé des outils d'évaluation. Ils ciblent les élèves dont la maîtrise de la langue de scolarisation est inférieure au niveau A2 du CECR (Communauté germanophone de Belgique) et aux élèves de 3 à 4 ans (Pays-Bas).



Source: Eurydice.

Figure 52 Figure E8: Test de la langue de scolarisation à la fin de l'enseignement préprimaire (CITE 0) et/ou au début de l'enseignement primaire (CITE 1), 2021/2022

Notes explicatives

Les tests axés uniquement sur les compétences en lecture sont exclus du champ d'application de la figure. «L'ensemble de la population d'élèves» désigne l'ensemble de la population scolaire d'un âge donné.

Pour les définitions de «test de diagnostic», «Classification internationale type de l'éducation (CITE)» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Note par pays

Belgique (BE nl): la population cible du test KOALA est l'ensemble de la population d'élèves de 5 ans, à l'exception des élèves migrants nouvellement arrivés.

UNE MINORITÉ DE PAYS PROMEUT OU SOUTIENT FINANCIÈREMENT L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE DES ÉTUDIANTS MIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Les étudiants migrants nouvellement arrivés sont un groupe spécifique d'étudiants qui font face à un certain nombre de défis. Celles-ci concernent le processus de migration (par exemple, quitter le pays d'origine et s'adapter aux nouvelles règles dans le pays d'accueil), la situation socio-économique et politique générale du pays d'accueil (par exemple, les ressources consacrées à l'éducation) et la participation à l'éducation (par exemple, placement scolaire inapproprié ou prestation linguistique, et manque de soutien social et émotionnel). Pour relever ces défis, la recherche préconise une approche globale pour fournir un soutien — y compris des mesures de soutien à l'apprentissage des langues — qui tienne compte des besoins académiques, sociaux et émotionnels des étudiants migrants nouvellement arrivés (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

Néanmoins, dans le cadre du présent rapport, qui met l'accent sur l'apprentissage des langues, l'accent est mis sur les mesures de soutien à l'apprentissage des langues, en particulier celles qui sont promues ou soutenues financièrement par les autorités éducatives de haut niveau. Les mesures de soutien à l'apprentissage des langues, qui contribuent au développement d'environnements d'apprentissage riches en langues, sont bénéfiques non seulement pour les étudiants migrants nouvellement arrivés, qui ne parlent souvent pas la langue de la scolarité, mais aussi pour l'ensemble de la population scolaire (Commission européenne, 2018).

Comme le montre la figure E9, les autorités éducatives de haut niveau dans presque tous les pays soutiennent financièrement ou promeuvent au moins l'une des mesures d'aide à l'apprentissage des langues suivantes:

- cours supplémentaires dans la langue de l'école
- un programme adapté (c'est-à-dire un programme dont les exigences standard ont été modifiées)
- cours de langue maternelle
- assistant d'enseignement en classe
- enseignement des matières bilingues (langue maternelle et langue de scolarisation).

La mesure de soutien linguistique la plus répandue, qui est en place dans presque tous les pays européens, est la fourniture de cours supplémentaires dans la langue de la scolarité pendant les heures de classe. Habituellement, la fourniture de telles classes est limitée dans le temps. En Finlande, il est d'une durée particulièrement longue: les élèves peuvent en bénéficier pendant 6 ans à partir du jour où ils commencent l'école. Seuls la Bulgarie, la Pologne, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie, l'Albanie, la Macédoine du Nord et la Norvège ne font pas état de cette disposition. Cependant, ces pays, à l'exception de l'Albanie et de la Norvège, organisent des cours supplémentaires dans la langue de la scolarité en dehors des heures scolaires.

La fourniture de cours supplémentaires dans la langue de la scolarité en dehors des heures scolaires est une mesure de soutien linguistique promue ou soutenue financièrement dans un peu moins des deux tiers des systèmes éducatifs. Dans certains d'entre eux, un soutien à l'apprentissage des langues est fourni pendant l'été. C'est par exemple le cas à Malte. Le cours de langue d'été «Language to Go», organisé par l'unité des apprenants migrants, cible spécifiquement les étudiants migrants nouvellement arrivés et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage en maltais et/ou en anglais.

Dans plusieurs systèmes éducatifs, les autorités éducatives de haut niveau financent la fourniture de cours supplémentaires dans la langue de l'école sans préciser s'ils doivent être organisés pendant ou en dehors des heures scolaires. C'est le cas, par exemple, de la Communauté flamande de Belgique, d'Estonie, de Lettonie et des Pays-Bas. En Autriche, l'arrangement choisi pour des cours supplémentaires dépend des résultats obtenus par les étudiants lors du test de compétence en langue allemande: ceux qui ont besoin de beaucoup de soutien sont enseignés en dehors des heures de classe, tandis que ceux qui ont besoin d'un soutien modéré reçoivent des leçons supplémentaires pendant les heures d'école.

Outre les cours supplémentaires dans la langue de la scolarité, l'introduction d'un programme adapté est une autre mesure de soutien largement disponible pour les étudiants migrants nouvellement arrivés à travers l'Europe. Il est en place dans un peu plus de la moitié des pays étudiés.

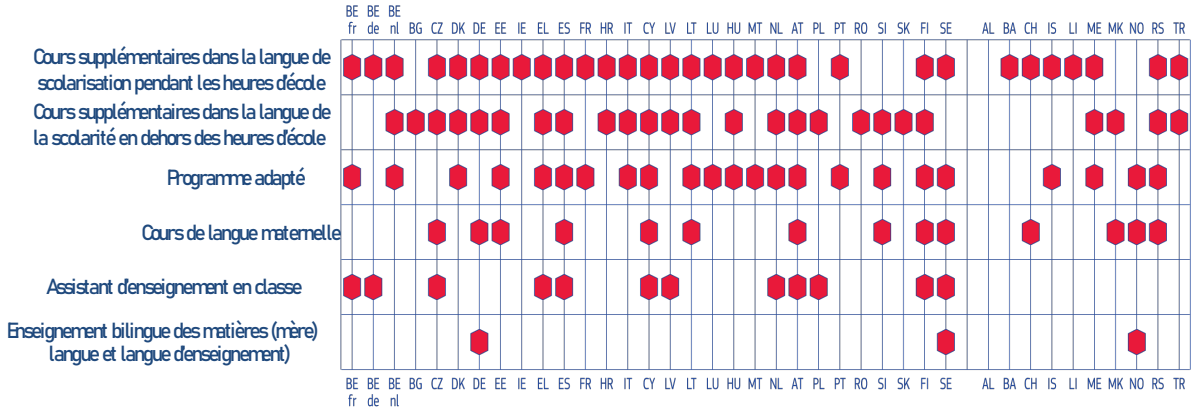
Avec un peu plus d'un tiers des pays déclarant promouvoir ou soutenir financièrement l'enseignement de la langue maternelle des étudiants migrants nouvellement arrivés, il s'agit d'une mesure moins populaire. Dans certains cas, cette disposition dépend du pays d'origine des étudiants et/ou de l'existence d'accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine (par exemple, la Tchéquie et la Macédoine du Nord). À Chypre, les cours de langue maternelle sont offerts dans le cadre d'un projet national financé par les fonds structurels de l'UE. En Allemagne et en Espagne, la disponibilité de la langue maternelle dépend, respectivement, des Länder et des communautés autonomes.

Dans un peu moins d'un tiers des systèmes éducatifs, des assistants pédagogiques sont utilisés dans les salles de classe pour faciliter l'apprentissage des étudiants migrants nouvellement arrivés. Il convient également de noter que le travail des assistants d'enseignement ne se limite pas nécessairement à aider les

étudiants migrants nouvellement arrivés; il peut être disponible pour tous les étudiants ayant besoin de soutien. C'est par exemple le cas en Finlande.

Enfin, peu de pays — seulement l'Allemagne, la Suède et la Norvège — dispensent un enseignement bilingue des matières, y compris la langue maternelle des élèves et la langue de scolarité.

Lorsqu'on examine toutes les mesures de soutien analysées, un seul pays, à savoir l'Albanie, ne fait état d'aucune mesure.



Source: Eurydice.

Figure 53 Figure E9: Mesures de soutien à l'apprentissage des langues pour les étudiants migrants nouvellement arrivés dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1-2), 2021/2022

Notes explicatives

La figure montre si les autorités éducatives de haut niveau encouragent ou soutiennent financièrement l'une des mesures d'aide à l'apprentissage des langues énumérées pour les étudiants migrants nouvellement arrivés.

Lorsque les élèves migrants nouvellement arrivés assistent à des cours supplémentaires pendant les heures d'école, ils ne prennent pas part aux cours prévus à ce moment-là pour dispenser le programme standard à leurs pairs.

Lorsque les élèves migrants nouvellement arrivés assistent à des cours supplémentaires après les heures d'école, ils assistent à ces cours après les leçons prévues pour dispenser le programme standard à leurs pairs (et à eux-mêmes).

Un programme adapté fait référence à un programme dont les exigences standard ont été modifiées pour répondre aux besoins et aux circonstances particuliers des étudiants migrants nouvellement arrivés.

Lorsque les autorités éducatives de haut niveau financent la fourniture de cours supplémentaires dans la langue scolaire sans préciser si ces classes supplémentaires devraient être organisées pendant ou en dehors des heures de classe, les deux options sont indiquées dans la figure.

Pour les définitions de «langue de scolarisation», «Classification internationale type de l'éducation» (CITE), «étudiants migrants nouvellement arrivés» et «autorité de haut niveau (éducation)», voir le glossaire.

Notes par pays

Allemagne: L'octroi de mesures de soutien dépend des Länder. Les informations affichées représentent les mesures de soutien les plus courantes dans les 16 Länder du pays.

Espagne: les mesures de soutien aux étudiants migrants nouvellement arrivés sont décidées par les communautés autonomes. La figure montre les mesures que l'on peut trouver dans toute l'Espagne, mais pas nécessairement dans chaque communauté autonome.

Pays-Bas: les écoles reçoivent des fonds spécifiques lorsqu'elles accueillent des élèves issus de l'immigration. Ils décident comment dépenser ces fonds. Ces fonds sont disponibles pour la période pendant laquelle le statut de migrant dure, c'est-à-dire 4 ans.

RÉFÉRENCES

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. et Sierens, S. (2022), *Linguistically Sensitive Teacher Education: Boîte à outils pour les tâches de réflexion et la recherche*-action (https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583), dernière consultation: 13 juillet 2022.

Council of Europe (1992), *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (ECRML)*, Recueil des *traitéseuropéens*, no 148 (http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm), dernièrement consulté: 20 mai 2022.

Conseil de l'Europe (2015), *La dimension linguistique dans tous les sujets: Un manuel pour l' élaboration des programmes d'études et la formation des enseignants* (https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects- EN.pdf), consulté pour la dernière fois: 17 mai 2022.

Conseil de l'Europe (2020), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement, évaluation — Compagnon volume*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg (https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4), dernière consultation: 30 novembre 2021.

EACEA (Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture) (2015), *Vue d'ensemble comparative dutemps d'instruction annuel recommandédans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe*(https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8a70d336-9f16-4907-8908-d44d3cc690fe/language-fr), dernière consultation: 30 janvier 2023.

Commission européenne (2012), *Première enquête européenne sur les compétences linguistiques: Rapport final*, Bureau des publicationsde l'Union européenne, Luxembourg (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4),consulté pour la dernière fois: 6 juillet 2022.

Commissioneuropéenne (2013), *Étude sur l'éducationdes enfants migrants nouvellement arrivés* (http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/), dernière consultation: 12 novembre 2021.

Commissioneuropéenne (2018), document de travail des services de la Commission accompagnant laproposition dedocument relative à une recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, COM(2018) 272 final (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=SWD%3A2018 %3A174 %3AFIN), dernièrement consulté: 15 décembre 2022.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015), Les*langues dans l'enseignement secondaire: Une vue d'ensembledes tests nationaux en Europe: 2014/15*, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), Données *clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe — édition 2017*, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2018), *La structure des systèmes éducatifs européens 2018/19: Schémas*, *Eurydice — Faits et chiffres,*Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commissionuropean/EACEA/Eurydice (2019), *Intégration des étudiants issus de l'immigration dans les schools en Europe: Politiques et mesures nationales*, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2020), *La structure des systèmes éducatifs européens 2020/21: Schémas*, Eurydice — Faits et chiffres, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commissioneuropéenne/EACEA/Eurydice (2021a), *temps d'enseignement annuel recommandé dans l'enseignement obligatoire à temps pleinen Europe* – 2020/21, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2021b), Indicateurs *structurels pour le suivi des systèmes d'éducation et* de*formation en Europe — 2021: Aperçu des réformes majeures depuis 2015*, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2021c), *Enseignants en Europe: Carrières, développement et bien-être*, rapport Eurydice, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Gerken, M. (2022), *Faciliter la mise en œuvre de la Charte européenne deslangues régionales ou minoritairespar l'intelligence artificielle* (https://rm.coe.int/min-lang-2022-4-ai-and-ecrml-en/1680a657c5), dernièrement consulté: 18 mai 2022.

MCComas, W. F. (éd.) (2014), *The Language of Science Education: Un glossaire élargi des termes clés an d concepts dans l' enseignement etl' apprentissage*des *sciences* (https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-6209-497-0.pdf), dernière consultation: 8 juillet 2022.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2019a), *TALIS 2018 Résultats (volume I): Enseignants et responsables scolaires en tant qu'apprenants tout au long*de la vie, Éditions de l'OCDE,Paris(https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), dernière consultation: 18 mai 2020.

Siarova, H. (2022), Actions *éducatives en faveur des enfants migrants et déplacés nouvellement arrivés dans leurs besoins d'apprentissage des* langues,*rapports ad hoc NESET*, no 2/2022 (https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/09/NESET_AHQ_Languages.pdf), dernière consultation: 2 décembre 2022.

UNESCO UIS (Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), (2012), *Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011)* (http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education- isced-2011-fr.pdf), dernière consultation: 19 janvier 2021.

Wallace, S. (éd.) (2015), *A Dictionary of Education*, Oxford University Press, Oxford. Doi:10.1093/acref/9780199679393.001.0001.

GLOSSAIRE

Langage académique : forme linguistique spécifique qui diffère lexiquement et grammaticalement du langage **quotidien**, souvent avec un vocabulaire spécialisé ou des structures grammaticales particulières (par exemple, des connecteurs de clause) et utilisée à diverses fins spécifiques, telles que la synthèse, la comparaison et le contraste. Les étudiants doivent développer leurs compétences linguistiques académiques afin d'apprendre avec succès le contenu du programme ►.

Certificat: la preuve officielle d'une qualification accordée à un étudiant à l'issue d'une étape donnée ou d'un cycle complet d'éducation ou de formation. L'attribution des certificats peut se faire sur la base de différentes formes d'évaluation; un examen final n'est pas nécessairement une condition préalable.

Langage classique: une langue ancienne, comme le grec classique ou le latin, qui n'est plus parlée dans aucun pays et est donc enseignée à d'autres fins que la communication. Les objectifs d'apprentissage peuvent inclure d'acquérir une connaissance approfondie des racines d'une langue moderne issue de la langue classique en question, de lire et de comprendre des textes originaux dans la littérature ancienne, ou de se familiariser avec la civilisation qui l'utilisait. Dans certains programmes, les langues classiques sont considérées comme des langues étrangères.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): cadre pour l'apprentissage des langues, l'enseignement et l'évaluation élaboré par le Conseil de l'Europe. Son objectif principal est de faciliter la transparence et la comparabilité de l'enseignement et des qualifications linguistiques.

Le CECR fournit une description complète des compétences nécessaires à la communication dans une langue étrangère, des connaissances et des compétences connexes, ainsi que des différents contextes de communication.

Le CECR définit six niveaux de compétence de «utilisateur de base» à «utilisateur compétent»:

- A1 («percée»),
- A2 («waystage»),
- B1 («seuil»),
- B2 («avantages»),
- C1 («compétence opérationnelle effective»)
- C2 («maîtrise»).

Il permet de mesurer d les progrès des apprenants et des utilisateurs de langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2020).

Contenu et apprentissage intégré des langues (CLIL): terme général pour désigner différents types d'éducationbilingue ou d'immersion. Deux types de CLIL ont été définis en fonction du statut des langues utilisées pour enseigner des matières différentes (autres que les langues et leur littérature/culture).

CLIL type A: disposition dans laquelle différentes matières sont enseignées dans une langue désignée dans le ► haut niveau ► curriculum en tant que ► langue étrangère. Le nombre de matières enseignées dans la langue étrangère peut varier. Dans certains cas (cas 1), toutes les matières (autres que les langues) sont enseignées dans la langue étrangère. Dans d'autres (cas 2), certaines matières (autres que les langues) sont enseignées dans la langue étrangère et d'autres sont enseignées dans la langue principale de l'enseignement dans le pays.

CLIL type B: disposition dans laquelle différentes matières sont enseignées dans une langue régionale ou minoritaire, une ► langue non territoriale ou une langue d'État (dans les pays ayant plus d'une langue d'État) et d'autres matières (autres que les langues) sont enseignées dans une deuxième langue, qui peut être toute autre langue. Contrairement à CLIL de type A (cas 1), dans CLIL type B, les matières autres que les langues sont toujours enseignées dans au moins deux langues. Parallèlement à la méthode comprenant deux langues, dans certains cas rares,les langues (ou plus) sont utilisées pour enseigner différentes matières (par exemple, une langue d'État, une langue régionale ou minoritaire et une langue étrangère).

Développement professionnel continu (CPD): dans le cadre du présent rapport, la DPC fait référence à la mise en service formelle entreprise par les enseignants et/ou les chefs d'établissement tout au long de leur carrière, ce qui leur permet d'élargir, de développer et de mettre à jour leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes. Il comprend à la fois la formation thématique et la formation pédagogique. Différents formats sont proposés, tels que des cours, des séminaires, l'observation par les pairs et le soutien de réseaux de praticiens. Dans certains cas, les activités de la DPC peuvent donner lieu à des qualifications supplémentaires.

Curriculum: un document d'orientation officiel ► délivré par les autorités de haut niveau détaillant les programmes d'études et/ou l'un des éléments suivants: contenu d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, objectifs d'atteinte, lignes directrices sur l'évaluation des élèves ou les programmes. Plus d'un type de document d'orientation peut être en vigueur à tout moment dans un système éducatif et ceux-ci peuvent imposer différents niveaux d'obligation aux écoles de s'y conformer.

Test diagnostique: Un test dont le but est d'évaluer les forces et les domaines de développement de l'apprenant. ... [c'est] un moyen de découvrir quel niveau de soutien ou de défi l'apprenant aura besoin. Un test de diagnostic est souvent une première étape dans l'élaboration d'un plan d'apprentissage individuel. Il est généralement effectué lorsque l'apprenant entre dans son cours d'études, et ses résultats sont parfois appelés «comportement d'entrée» ou point de départ de l'apprenant (Wallace, 2015). Les tests de diagnostic peuvent être nationaux/standardisés ou peuvent être définis par les écoles et les enseignants eux-mêmes.

Voie d'éducation: dans certains pays, les étudiants doivent choisir un domaine d'études spécialisé parmi une gamme d' options au niveau secondaire; par exemple, ils peuvent être tenus de choisir entre des études littéraires et scientifiques, ou entre différents types d'écoles, comme le *gymnase* ou la *Realschule* en Allemagne. Ce concept ne s'applique qu'aux écoles ordinaires. Il ne tente pas de décrire des types très spécifiques d'enseignement, tels que ► CLIL, les écoles expérimentales et les écoles de musique.

Langue étrangère une langue décrite comme telle dans le programme ► défini par ► les autorités d'éducation de haut niveau. La description utilisée est basée sur une définition liée à l'éducation, sans rapport avec la politique d'une langue. Ainsi, certaines langues considérées comme des langues régionales ou minoritaires d'un point de vue politique peuvent être incluses dans le programme entant que langues étrangères. De la même manière, certaines langues classiques peuvent être considérées comme des langues étrangères dans certains programmes. Les

langues étrangères peuvent également être appelées «langues modernes» (pour distinguer clairement ces langues des langues classiques), ou «deuxième ou troisième langue» (par opposition à la «première langue», qui peut être utilisée pour décrire la langue de l'enseignement dans les pays ayant plus d'une ► langue d'état).

Professeur généraliste: un enseignant (généralement dans l'enseignement primaire) qui est qualifié pour enseigner toutes les matières (ou presque) dans le programme d'études, y compris ► les langues étrangères. Ces enseignants peuvent dispenser un enseignement en langues étrangères, qu'ils aient ou non reçu une formation sur le terrain.

Langue parlée à la maison: la langue souvent parlée à la maison par des étudiants issus de l'immigration. Il diffère de la langue de l'école. Dans de nombreux cas, la langue maternelle de l'élève est sa langue maternelle.

Formation initiale des enseignants(ITE): période d' études et de formation au cours de laquelle les futurs enseignants suivent des cours d'enseignement secondaire et suivent une formation professionnelle (que ce soit simultanément ou consécutivement) afin d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour être enseignant. Cette période prend fin lorsque les futurs enseignants se qualifient en tant qu'enseignants.

Classification-type internationale de l'éducation (CITE): la classification internationale de référence pour l'organisation des programmes d'éducation et les qualifications connexes par niveau et par domaine. Il a été élaboré pour faciliter la comparaison des statistiques et des indicateurs de l'éducation entre les pays sur la base de définitions uniformes et convenues au niveau international. La CITE couvre toutes les possibilités d'apprentissage organisées et soutenues pour les enfants, les jeunes et les adultes, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers, indépendamment des institutions ou des organisations qui les fournissent ou de la forme sous laquelle ils sont dispensés.

La classification actuelle — CITE 2011 (UNESCO UIS, 2012) — comporte neuf niveaux, qui commencent à laCITE 0 (éducation de la petite enfance) et la portée jusqu'à la CITE 8 (doctorat ou un niveau équivalent).

Le présent rapport couvre quatre niveaux CITE (CITE 0-3), la CITE 1-3 étant au centre de l'enquête. Les principales caractéristiques des niveaux en question sont les suivantes.

CITE 0: éducation de la petite enfance

> Les programmes d'éducation de la petite enfance sont généralement conçus avec une approche holistique pour soutenir le développement cognitif, physique, social et émotionnel précoce des enfants et initier les jeunes enfants à l'enseignement organisé en dehors du contexte familial.
>
> Les programmes SCED 0 ciblent les enfants en dessous de l'âge d'entrée dans la CITE 1. Il existe deux catégories de programmes CITE 0: le développement de l'éducation de la petite enfance et l'éducation préprimaire. Le premier a un contenu éducatif conçu pour les enfants plus jeunes (de 0 à 2 ans), tandis que le second est conçu pour les enfants de 3 ans à l'âge auquel ils commencent l'éducation primaire.

CITE 1: enseignement primaire

> L'enseignement primaire offre des activités d'apprentissage et d'éducation généralement conçues pour

permettre aux élèves de développer des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques (c'est-à-dire la littératie et le calcul). Il établit une base solide pour l'apprentissage et une bonne compréhension des domaines de base du savoir, et favorise le développement personnel, préparant ainsi les élèves à l'enseignement secondaire inférieur. Il fournit un apprentissage de base avec peu, voire aucune spécialisation.

L'âge d'entrée coutumier ou légal n'est généralement pas inférieur à 5 ans ou supérieur à 7 ans. Ce niveau dure généralement 6 ans, bien que sa durée puisse aller de 4 à 7 ans. L'enseignement primaire dure généralement jusqu'à l'âge de 10 à 12 ans.

CITE 2: enseignement secondaire inférieur

Les programmes de niveau CITE 2, ou dans l'enseignement secondaire inférieur, s'appuient généralement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage qui commencent à la CITE 1. Habituellement, l' objectif éducatif est de jeter les bases de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement personnel, en préparant les étudiants à d'autres possibilités d'éducation. Les programmes à ce niveau sont généralement organisés autour d'un programme plus axé sur les matières, introduisant des concepts théoriques dans un large éventail de matières.

Certains systèmes éducatifs peuvent proposer des programmes d'enseignement professionnel à la CITE 2 pour fournir aux individus des compétences pertinentes pour l'emploi.

La CITE 2 commence après 4 à 7 ans d'études CITE 1. Les étudiants entrent dans la CITE 2 typiquement entre 10 et 13 ans (l'âge 12 étant le plus commun).

CITE 3: enseignement secondaire supérieur

Les programmes de niveau CITE 3, ou de l'enseignement secondaire supérieur, sont généralement conçus pour les étudiants qui terminent l'enseignement secondaire en préparation à l'enseignement supérieur ou supérieur, ou pour fournir des compétences pertinentes pour l'emploi, ou les deux. Les programmes de ce niveau offrent aux étudiants plus de programmes thématiques, spécialisés et approfondis que dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Ils sont plus différenciés, avec une gamme accrue d'options et de flux disponibles.

Les programmes de la CITE 3 peuvent être généraux ou professionnels. Certains programmes CITE 3 permettent un accès direct à la CITE 4, et/ou à la CITE 5, 6 ou 7.

La CITE 3 commence après 8 à 11 ans d'éducation à partir du début de la CITE 1. Les élèves entrent dans ce niveau généralement entre 14 et 16 ans. Les programmes de la CITE 3 se terminent généralement 12 ou 13 ans après le début de la CITE 1 (ou vers l'âge de 17 ou 18 ans).

Language en tant que sujet obligatoire: toute langue désignée comme matière obligatoire dans le curriculum ou dans d'autres documents de pilotage élaborés par les autorités éducatives de haut niveau. L'expression peut être utilisée pour désigner des situations dans lesquelles tous les étudiants d'un programme éducatif spécifique ou d'une année donnée doivent apprendre une langue, ou dans le contexte particulier de programmes spécifiques pour différentes ► parcours éducatifs.

Langue en tant que droit: toute langue spécifiée dans le programme d'études ou d'autres ► documents de pilotage élaborés par les autorités éducatives de haut niveau que les étudiants ont le droit de choisir comme matière facultative. Le droit implique que les écoles doivent s'assurer qu'elles fournissent ce que l'élève choisit. Dans le contexte des langues étrangères et classiques, l'expression peut être utilisée pour désigner des situations dans lesquelles tous les étudiants d'un programme d'enseignement spécifique ou d'un grade spécifique ont le droit de choisir une langue, ou dans le contexte particulier de programmes spécifiques pour différentes ► parcours éducatifs.

Sensibilisation aux langues dans les écoles: notion qui se réfère à une approche multilingue et scolaire qui implique une stratégie linguistique globale impliquant une réflexion continue sur la dimension linguistique dans toutes les facettes de la vie scolaire et proposant une approche globale de l'enseignement de toutes les langues à l'école (la ► langue de l'école, ► langues d'origine, ► langues étrangères (y compris ► langues classiques), etc.). Cette approche devrait impliquer tous les enseignants et les chefs d'établissement et impliquer les parents, les autres aidants et la communauté locale au sens large. Concrètement, les écoles conscientes des langues apprécient la diversité linguistique de leurs apprenants, reconnaissent leurs compétences linguistiques antérieures et les utilisent comme une ressource d'apprentissage. Les écoles conscientes des langues aident les enseignants à s'attaquer à l'utilisation de langues spécifiques dans leurs domaines respectifs, y compris en sensibilisant les différents registres linguistiques et vocabulaires (Commission européenne, 2018).

Langue de la scolarité: une langue est utilisée pour fournir le contenu du programme ► et, plus largement, pour la communication à l'intérieur de l'école et à l'extérieur de l'école, avec des parties prenantes telles que les parents et les autorités éducatives.

Test national: un test/examen normalisé établi par les autorités publiques de haut niveau et réalisé sous leur responsabilité. Les tests/examens standardisés sont toute forme de test qui (1) exige que tous les candidats à l'examen répondent aux mêmes questions (ou les questions sélectionnées à partir d'une banque commune de questions) et (2) sont notés de manière standard ou cohérente. Les tests ou enquêtes internationaux tels que SurveyLang ne relèvent pas du champ d'application, ni ne sont conçus au niveau scolaire, même s'ils ont été développés sur la base d'un cadre de référence conçu de manière centralisée (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

Étudiants migrants nouvellement arrivés: les étudiants nés en dehors de leur pays de résidence actuel de parents également nés en dehors de leur pays d'accueil et qui sont d'âge scolaire ou inférieur (conformément à la réglementation nationale relative à l'enseignement obligatoire) puis entrent dans l'enseignement formel dans leur pays d'accueil (Commission européenne, 2013).

Langue non territoriale: une langue «utilisée par les ressortissants de l'État qui diffère de la langue ou des langages utilisés par le reste de la population de l'État mais qui, bien qu'utilisée traditionnellement sur le territoire de l'État, ne peut être identifiée à une zone particulière de l'État» (Conseil de l'Europe, 1992). Par exemple, le romany est une langue non territoriale.

Langue officielle: une langue utilisée à des fins juridiques et d'administration publique dans une zone déterminée d'un État donné. Le statut officiel peut être limité à une partie de l'État ou s'étendre sur l'ensemble de son territoire. Toutes les langues d'État sont des langues officielles, mais toutes les langues ayant le statut de langue officielle sont des langues officielles (par exemple, le danois, qui a le statut de langue officielle en Allemagne, est une langue régionale ou minoritaire et non une langue d'État).

Langue régionale ou minoritaire: une langue «traditionnellement utilisée sur un territoire donné d'un État par des

ressortissants de cet État qui forment un groupe numériquement inférieur à celui du reste de la population de l'État»; elle est différente de la ou des langues d'État de cet État (Conseil de l'Europe, 1992). En règle générale, il s'agit de langues de populations qui ont leurs racines ethniques dans les zones concernées ou qui ont été établies dans les régions concernées depuis des générations. Les langues minoritaires/régionales peuvent avoir le statut de ► langue officielle, mais, par définition, ce statut sera limité aux zones dans lesquelles elles sont parlées.

Professeur spécialiste: un enseignant qualifié pour enseigner un nombre limité de matières (généralement jusqu'à trois matières). Cela inclut soit ► langues étrangères seulement, soit une ou plusieurs langues étrangères et (une) autre(s) matière(s).

Langue d'État: toute langue ayant un statut officiel dans tout un pays. Toute langue d'état est une ► langue officielle.

Documents de pilotage: différents types de documents officiels contenant des règlements, des lignes directrices et/ou des recommandations à l'intention des établissements d'enseignement.

Étudiants issus de l'immigration: les élèves qui fréquentent l'école dans un pays autre que leur pays d'origine ou le pays d'origine de leurs deux parents. Ce mandat englobe plusieurs situations juridiquement distinctes, notamment celles des réfugiés, des demandeurs d'asile, des enfants de travailleurs migrants, des enfants de pays tiers ayant le statut de résident de longue durée, les enfants de travailleurs originaires de pays tiers qui ne sont pas résidents de longue durée, les enfants qui sont des résidents irréguliers et les enfants d'origine immigrée qui ne bénéficient pas nécessairement de dispositions juridiques relatives spécifiquement à l'éducation. Cette définition ne tient pas compte des minorités linguistiques établies dans les pays depuis plus de deux générations.

Âge notionnel des élèves: dans le système scolaire, l'âge normal des élèves lorsqu'ils commencent ou terminent une année ou un niveau d'éducation particulier. Il n'est pas tenu compte de l'entrée précoce ou tardive de la scolarité, de la répétition scolaire ou d'autres interruptions de scolarité.

Autorité (d'éducation) de haut niveau: le plus haut niveau d'autorité responsable de l'éducation dans unpays donné, généralement au niveau national (état). Toutefois, pour la Belgique, l'Allemagne et l'Espagne, les administrations des communautés, des *Länder* et des communautés autonomes, respectivement, sont entièrement responsables ou partagent des responsabilités avec le niveau national pour l'ensemble ou la plupart des domaines liés à l'éducation. Par conséquent, ces administrations sont considérées comme les autorités de haut niveau pour les domaines où elles assument la responsabilité, tandis que pour les domaines pour lesquels elles partagent la responsabilité avec le niveau national, les deux sont considérées comme des autorités de haut niveau.

BASES DE DONNÉES STATISTIQUES ET TERMINOLOGIE

La base de données internationale PISA 2018

Il s'agit d'une enquête internationale menée sous les auspices de l'OCDE pour mesurer la performance des élèves de 15 ans en littératie, en numératie et en littératie scientifique. L'enquête est basée sur un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans qui sont dans l'enseignement secondaire inférieur ou secondaire supérieur (CITE 2 ou 3), selon la structure du système. En plus de mesurer le rendement, l'enquête internationale PISA comprend des questionnaires pour identifier des variables dans le contexte scolaire et familial, ce qui peut éclairer les résultats de l'enquête. Tous les indicateurs couvrent à la fois les écoles publiques et les écoles privées, qu'elles soient subventionnées ou non.

Les enquêtes PISA sont menées tous les 3 ans. La première enquête a eu lieu en 2000; les cycles suivants ont été menés en 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 et 2018.

Dans ce rapport, seul leLiechtenstein n'a pas participé à la collecte de données pour le PISA 2018.

La procédure d'échantillonnage consistait à sélectionner les écoles puis les élèves. Il visait à offrir à chaque élève la même probabilité d'être sélectionné indépendamment de la taille ou de l'emplacement de l'école qu'il fréquentait. À cette fin, les écoles ont été sélectionnées avec une probabilité proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans. Au sein d'une école, un nombre fixe d'élèves ont été échantillonnés. Cette procédure est conçue pour limiter la variabilité de la probabilité qu'un étudiant fasse partie de l'échantillon.

Lorsque les données sont prises pour s'appliquer à l'ensemble de la population d'un pays, il est essentiel de respecter certaines exigences strictes, telles que l'analyse S.E. (estimation des erreurs liées à l'échantillonnage). De ce fait, une différence perceptible entre deux éléments de données peut être considérée comme insignifiante en termes statistiques (voir également les explications sous «termes statistiques»).

Les valeurs de l'UE (estimations de la population) présentées dans le présent rapport sont des moyennes pondérées de l'estimation de la population des pays/régions de l'UE ayant participé à l'enquête PISA en 2018. Cela signifie que la contribution de chaque pays à l'estimation de l'indicateur statistique au niveau européen est proportionnelle à la taille du pays, c'est-à-dire au nombre d'étudiants de 15 ans dont les valeurs ne manquent pas. La base de données PISA 2018 est disponible sur le site web de l'OCDE(http://www.oecd.org/pisa/data/).

Les questionnaires PISA 2018 sont également disponibles sur le site web de l'OCDE (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/).

La base de données TALIS 2018

TALIS est une enquête internationale menée sous les auspices de l'OCDE qui se concentre sur les conditions de travail des enseignants et les environnements d'apprentissage dans les écoles. Les principaux sujets abordés sont l'école leadership; la formation des enseignants; évaluation et retour d'information aux enseignants; les croyances, attitudes et attitudes pédagogiques des enseignants; sentiment d'autoefficacité signalé par les enseignants; la satisfaction professionnelle des enseignants et le climat dans les écoles et les salles de classe dans lesquelles ils travaillent; enfin, la mobilité transnationale des enseignants.

L'enquête se concentre principalement sur les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Il est basé sur les questionnaires des enseignants et des directeurs d'enseignement. Tous les indicateurs couvrent à la fois les écoles publiques et les écoles privées, qu'elles soient subventionnées ou non.

La première série de l'enquête a eu lieu en 2008, et la seconde a été menée en 2013. Les données les plus récentes proviennent du troisième cycle de l'enquête (2018). L'OCDE prépare actuellement TALIS 2024.

Ce rapport utilise des données sur la formation des enseignants et la mobilité transnationale des enseignants. Les données sur la formation des enseignants couvrent plus de 26 systèmes éducatifs dans 25 pays participant à ce rapport qui ont participé à TALIS 2018. Des données sur la mobilité transnationale des enseignants sont disponibles dans un nombre plus limité de systèmes éducatifs (23). Ce rapport présente également des données sur les tendances basées sur les cycles 2013 et 2018 de TALIS. Les données sur les tendances se réfèrent aux 17 systèmes éducatifs qui ont pris part aux deux cycles.

La procédure standard d'échantillonnage consistait à sélectionner 200 écoles par pays et 20 enseignants (par école) enseignant au premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2).

Lorsque les données sont censées s'appliquer à l'ensemble de la population des pays, il est essentiel de respecter certaines exigences strictes, telles que l'analyse S.E. (estimation des erreurs liées à l'échantillonnage), de sorte qu'une différence perceptible entre deux éléments de données peut être considérée comme insignifiante en termes statistiques (voir également les explications sous «termes statistiques»).

Les valeurs de l'UE (estimations de la population) présentées dans le présent rapport sont des moyennes pondérées des valeurs des pays/régions de l'UE ayant participé à TALIS en 2018. Cela signifie que la contribution de chaque pays à l'estimation de l'indicateur statistique au niveau européen est proportionnelle à la taille du pays, c'est-à-dire au nombre d'enseignants CITE 2 avec des valeurs non manquantes.

The TALIS 2018 data sont disponibles sur le site web de l'OCDE (https://www.oecd.org/education/talis/talis- 2018-data.htm).

Les questionnaires TALIS 2018 sont également disponibles sur le site web de l'OCDE (https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm).

Termes statistiques

Classification internationale type de l'éducation (CITE): voir le Glossaire.

Erreur Standard (SE): L'enquête PISA 2018 et TALIS 2018, tout comme toute autre éducation à grande échelle sureys (les précédentes enquêtes PISA et Talis de l'OECD, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement's Progress in International Reading Literacy Study and Trends in International Mathematics and Science Study, etc.), n'examinent qu'un échantillon représentatif des populations cibles. Généralement, il existe un nombre infini d'échantillons possibles pour une population donnée. Par conséquent, d'un échantillon à un autre, les estimations faites pour un paramètre de population (moyenne, pourcentage, corrélation, etc.) peuvent varier. Le S.E. associé à toute estimation d'un paramètre de population quantifie cette incertitude d'échantillonnage. Sur la base de ce paramètre estimé et de ses S.E. respectifs, il est possible de construire l'intervalle de confiance, qui reflète la mesure dans laquelle la valeur calculée à partir d'un échantillon peut varier d'un échantillon à l'autre. En conséquence, en supposant une moyenne estimée de 50 et une S.E. de 5, l'intervalle de confiance, avec une erreur de type I de 5 %, est égal à [50 — (1,96 × 5); 50 + (1,96 × 5)], c'est-à-dire approximativement [40; 60]. Par conséquent, on peut dire qu'il n'y a que 5

chances sur 100 de se tromper si la moyenne de la population est dite être dans cet intervalle.

Tous les S.E. enregistrés dans le présent rapport ont été calculés à l’aide de méthodes de rééchantillonnage et selon la méthodologie de divers documents techniques de l’enquête PISA et TALIS.

Les S.E. des données de l’enquête sont énumérées à l’annexe 1.

Importance statistique. Fait référence au niveau de confiance de 95 %. Par exemple, une différence significative signifie que la différence est statistiquement significativement différente de zéro avec un niveau de confiance de 95 %.

ANNEXES

ANNEXE 1: DONNÉES STATISTIQUES DÉTAILLÉES

Chapitre A

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
% 2018	11.5	17.4	24.1	17.4	12.9	5.8	8.1	17.8	5.4	9.1	6.2	20.6	11.5	3.3	7.1	22.3	10.5	5.9	82.9	2.2
S.E.	0.21	0.85	2.28	1.33	1.17	0.51	0.39	0.95	0.40	0.59	0.47	0.76	0.66	0.28	0.37	0.53	0.70	0.41	0.42	0.23
Δ 2003-2015	:	10.5	0.7	-7.4	:	3.8	3.8	4.1	:	4.8	2.6	2.9	1.8	:	3.9	:	1.7	:	-8.0	1.7
S.E.		1.56	2.50	1.75		0.38	0.59	0.96		0.86	0.72	1.76	0.98		0.48		1.42		0.59	0.26
Δ 2003-2018	:	10.2	6.9	-5.5	:	4.8	4.2	10.1	:	6.7	3.0	4.8	4.8	:	5.1	:	2.2	:	-9.6	1.6
S.E.		1.11	2.70	1.84		0.54	0.62	1.11		0.79	0.61	1.64	1.00		0.45		1.31		0.58	0.26
Δ 2015-2018	:	-0.4	6.2	1.9	4.2	1.0	0.4	6.0	-0.4	1.8	0.4	1.9	3.1	0.2	1.1	:	0.5	0.5	-1.6	-0.1
S.E.		1.63	3.05	1.79	1.50	0.60	0.53	1.22	0.71	0.90	0.77	1.24	0.92	0.45	0.56		1.13	0.62	0.60	0.33

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
% 2018	82.8	9.8	20.5	1.7	3.1	3.1	9.9	8.7	7.6	17.6	4.0	6.5	27.0	7.2	4.2	7.2	10.2	5.2	7.0
S.E.	0.54	0.76	0.90	0.29	0.34	0.55	0.39	0.74	0.49	1.03	0.53	0.44	1.20	0.45	0.25	0.39	0.55	0.58	0.91
Δ 2003-2015	:	-7.4	9.8	0.9	1.4	:	:	4.9	3.1	8.2	:	:	14.0	4.0	:	:	3.9	:	5.4
S.E.		1.42	1.20	0.18	0.35			1.00	0.57	1.28			1.38	0.43			0.80		1.26
Δ 2003-2018	:	-4.8	11.5	1.5	1.7	:	:	4.8	4.7	10.0	:	:	14.9	5.5	:	:	5.1	:	5.2
S.E.		1.49	1.17	0.30	0.40			1.07	0.54	1.25			1.39	0.50			0.77		1.17
Δ 2015-2018	-4.9	2.6	1.7	0.6	0.2	0.4	2.3	-0.1	1.6	1.9	:	:	0.9	1.6	1.1	1.4	1.1	:	-0.2
S.E.	0.74	0.98	1.31	0.33	0.44	0.62	0.60	0.97	0.72	1.48			1.69	0.58	0.35	0.52	0.81		1.37

Δ Différence entre les années de référence spécifiques

Source: Eurydice, basé sur PISA 2018, 2015 et 2003.

Tableau 1: Pourcentage d'élèves de 15 ans qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue de scolarité, 2018 (données pour la figure A2) et différences entre 2003 et 2015, 2003 et 2018 et 2015 et 2018

Notes explicatives

Données calculées sur la base de la question de l'enquête PISA «Quelle langue parlez-vous à la maison la plupart du temps?» (ST16Q01(31) dans PISA 2003, et ST022Q01TA dans PISA 2015 et 2018). La catégorie «Langue du test» est utilisée comme proxy pour parler la même langue à la maison qu'à l'école.

Lorsque l'on examine les différences entre 2003 et 2015, 2003 et 2018 et 2015 et 2018, les valeurs qui sont significativement différentes (p & 0,05) de zéro sont indiquées en gras.

Voir également les notes explicatives de la figure A2 du chapitre A.

%		EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A		6.9	11.7	14.4	9.9	0.7	2.9	5.4	13.8	1.3	8.8	4.8	6.1	6.5	0.7	5.9	8.0	1.0	0.5	41.5	:
	S.E.	0.18	0.83	1.96	0.89	0.11	0.33	0.28	0.85	0.19	0.58	0.42	0.31	0.49	0.11	0.34	0.45	0.17	0.08	0.64	
B		5.6	11.1	11.2	4.5	:	1.2	5.2	8.3	9.1	9.0	6.9	6.1	7.8	8.3	4.1	6.7	3.4	1.1	13.4	2.2
	S.E.	0.16	0.88	1.75	0.49		0.17	0.30	0.50	0.45	0.55	0.45	0.29	0.66	0.48	0.30	0.30	0.27	0.11	0.42	0.30
C		4.4	5.5	9.4	7.0	11.6	2.7	2.6	3.5	4.0	:	1.3	14.2	5.0	2.4	1.1	14.0	9.4	5.3	41.5	1.8
	S.E.	0.12	0.36	1.33	0.68	1.13	0.30	0.24	0.29	0.32		0.23	0.69	0.39	0.24	0.13	0.33	0.66	0.42	0.61	0.23
D		83.1	71.7	65.0	78.6	87.2	93.2	86.8	74.4	85.6	81.8	87.0	73.6	80.8	88.5	88.9	71.3	86.1	93.2	3.6	95.6
	S.E.	0.30	1.43	2.50	1.41	1.16	0.54	0.52	1.26	0.55	0.91	0.67	0.87	1.02	0.57	0.50	0.60	0.76	0.44	0.25	0.39

%		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
A		5.7	7.6	16.7	:	1.9	:	6.9	:	4.3	13.9	:	:	21.7	4.6	1.0	:	7.8	1.0	:
	S.E.	0.38	0.66	0.92		0.27		0.31		0.36	1.01			1.08	0.36	0.13		0.49	0.16	
B		3.0	6.2	6.0	:	5.0	:	1.9	0.7	1.5	6.5	:	2.3	12.2	1.0	4.8	1.2	4.6	8.3	0.6
	S.E.	0.31	0.65	0.43		0.42		0.18	0.13	0.19	0.50		0.30	0.69	0.18	0.28	0.19	0.43	0.40	0.12
C		77.2	1.9	3.6	1.2	1.1	3.0	2.8	8.0	3.1	3.3	3.8	5.9	5.0	2.5	3.2	6.5	2.3	4.2	6.7
	S.E.	0.57	0.25	0.27	0.18	0.14	0.65	0.31	0.73	0.38	0.25	0.52	0.43	0.43	0.28	0.22	0.40	0.21	0.50	0.89
D		14.1	84.3	73.7	98.2	91.9	96.3	88.3	90.9	91.1	76.2	95.6	91.3	61.1	91.9	91.0	91.9	85.3	86.5	92.5
	S.E.	0.51	1.24	1.12	0.30	0.62	0.67	0.41	0.74	0.56	1.36	0.51	0.54	1.50	0.47	0.34	0.46	0.80	0.63	0.91

A Étudiants immigrants qui parlent principalement unelangue différente à la maison de la langue de l'école

B Étudiants immigrants qui parlent principalement lalangue de l'école à la maison

C Étudiants non-immigrants qui parlent principalement une langue différente à la maison de la langue de l'école

D Étudiants non immigrés qui parlent principalement lalangue de l'école à la maison

Source: Eurydice, basé sur PISA 2018.

Tableau 2: Pourcentages d'étudiants immigrants et non immigrants de 15 ans, selon la langue parlée à la maison, 2018 (données pour la figure A3)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure A3 du chapitre A.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure A3 du chapitre A.

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
%	13.3	21.8	41.4	20.5	16.6	3.1	4.5	25.8	2.6	4.7	3.7	27.8	10.8	:	6.4	18.1	10.8	6.6	96.2	:
S.E.	0.50	2.79	0.61	2.80	2.27	0.93	0.58	2.48	0.84	1.70	0.99	1.05	1.60		0.85	0.39	1.39	0.84	0.03	

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	98.0	10.1	29.0	:	:	2.0	10.5	11.0	7.8	22.5	1.8	1.6	48.3	1.2	0.0	5.1	6.1	3.9	8.9
S.E.	0.03	2.29	2.44			0.84	0.49	1.29	1.51	2.59	0.91	0.68	3.32	0.11		0.11	1.52	0.97	1.80

Source: Eurydice, basé sur PISA 2018.

Tableau 3: Pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant des écoles où plus de 25 % des élèves parlent principalement une langue différente à la maison de la langue scolaire, 2018 (données pour la figure A4)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure A4 du chapitre A.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure A4 du chapitre A.

Chapitre C, section I

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	7.2	0.0	x	0.0*	2.0	0.8	30.2	1.3	33.4	:	35.9	20.2	0.9	20.0	2.7	10.2	19.0	0.7	83.2	2.1
1 FL	78.9	47.3	x	26.7*	81.5	79.0	56.7	52.8	46.3	:	62.4	79.8	99.0	80.0	93.5	89.8	79.2	72.0	16.8	60.3
0 FL	13.9	52.7	x	73.3*	16.4	20.2	13.1	45.9	20.3	:	1.7	0	0.1	0.0	3.9	0.0	1.8	27.3	:	37.6

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	4.4	1.0	1.7	5.1	0.6	2.1	0.0	5.0	26.8	15.0	x	4.9	x	22.0	0.0	x	0.0	0.0	:	x
1 FL	95.6	43.6	98.1	94.8	68.1	97.7	81.2	83.4	59.9	79.6	x	69.9	x	53.4	100.0	x	100.0	100.0	:	x
0 FL	0.0	55.4	0.2	0.1	31.3	0.2	18.8	11.6	13.3	5.4	x	25.2	x	24.6	0.0	x	0.0	0.0	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 4: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères (FL) dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon le nombre de langues, 2020 (données pour la figure C1a)

Notes explicatives

Pour les explications concernant les calculs et les données, voir les notes explicatives des figures C1a et C1b du chapitre C.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour les figures C1a et C1b du chapitre C.

%	BE fr	CZ	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	FI	LI	NO
7 ans	6.8	50.3	13.7	33.2	97.4	100.0	99.8	100.0	100.0	3.2	100.0	44.8	100.0	99.8	100.0	0.5	99.7	99.3	65.3	100.0	100.0
8 ans	33.6	75.0	58.4	45.1	98.6	100.0	100.0	100.0	100.0	93.9	100.0	51.3	100.0	99.8	100.0	83.8	99.8	99.1	56.5	100.0	100.0
9 ans	38.6	96.6	94.1	83.5	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	98.3	100.0	70.7	100.0	99.9	99.9	98.6	100.0	99.1	99.2	100.0	100.0
10 ans	90.9	98.6	95.6	98.2	98.9	100.0	100.0	100.0	100.0	98.6	100.0	92.3	100.0	99.9	99.8	99.7	100.0	98.8	99.6	100.0	100.0

Source: Calculs Eurydice, sur la base de données Eurostat/UOE non publiées (dernière mise à jour: 29 septembre 2022).

Tableau 5: Pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), selon l'âge, 2020 (données pour la figure C1b)

Note explicative

Pour les explications concernant les calculs et la collecte de données par âge, voir les notes explicatives des figures C1a et C1b du chapitre C.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour les figures C1a et C1b du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2020	86.1	47.3	x	26.7*	83.6	79.8	86.9	54.1	79.7	:	98.3	100.0	100.0	100.0	96.1	100.0	98.2	72.7	100.0	62.4
2013	79.4	50.0	x	28.6	82.9	71.9	56.9	67.9	77.0	:	75.5	99.6	98.8	99.9	99.7	100.0	73.1	74.9	100.0	59.1

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2020	100.0	44.6	99.8	99.9	68.7	99.8	81.2	87.6	86.7	94.6	x	74.8	x	75.4	100.0	x	100.0	100.0	:	x
2013	100.0	52.2	99.9	97.3	35.2	56.5	49.8	84.8	68.8	77.9	x	:	x	:	100.0	x	100.0	100.0	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 6: Pourcentage d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère dans l'enseignement primaire (CITE 1), 2013 et 2020 (données pour la figure C2)

Notes explicatives

Pour les explications concernant les calculs et les données, voir les notes explicatives de la figure C2 du chapitre C.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C2 du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	59.2	0	x	65.7	12.0	65.5	85.1	36.9	95.2	7.8	95.7	45.0	75.5	54.6	97.0	83.7	73.0	77.4	100.0	7.4
1 FL	39.2	98.4	x	34.3	86.4	33.0	14.9	58.9	1.9	74.1	3.8	55.0	24.3	45.4	3.0	16.1	25.0	20.8	:	90.4
0 FL	1.6	1.6	x	0.0	1.6	1.4	0.0	4.3	2.9	18.1	0.5	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	2.0	1.8	:	2.2

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	95.0	71.1	7.9	46.7	92.7	94.6	25.6	52.6	98.7	78.6	x	94.9	x	97.1	100.0	x	100.0	66.1	:	x
1 FL	5.0	26.3	92.1	53.2	3.3	5.4	74.4	45.2	1.0	21.4	x	4.6	x	2.3	0.0	x	0.0	28.6	:	x
0 FL	0.0	2.6	0.1	0.1	4.0	0.0	0.0	2.2	0.4	0.0	x	0.5	x	0.6	0.0	x	0.0	0.0	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 7: Pourcentage d'étudiants apprenant des langues étrangères (FL) dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), selon le nombre de langues, 2020 (données pour les figures C3 et C4)

Notes explicatives

Pour les explications concernant les calculs et les données, voir les notes explicatives de la figure C3 du chapitre C.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C3 du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	58.4	:	x	49.3	17.4	43.1	81.7	37.1	95.6	8.5	95.0	41.6	54.0	52.4	98.5	91.6	71.8	81.0	100.0	6.0

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2	96.5	73.7	9.7	93.6	86.8	95.6	53.9	79.8	98.3	78.2	x	:	x	97.5	97.2	x	98.1	69.9	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 8: Pourcentage d'étudiants apprenant deux langues étrangères ou plus (FL) dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), 2013 (données pour la figure C4)

Note explicative

Pour les explications concernant les calculs et les données, voir les notes explicatives de la figure C4 du chapitre C.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C4 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	60.0	72.1	x	100.0	72.6	98.8	45.0	58.7	97.6	12.2	0.9	27.4	99.6	94.3	24.7	38.8	82.6	38.3	100.0	74.9
	Voc	35.1	16.0	x	69.7	42.0	33.9	1.2	1.3	22.6	:	2.8	0.2	32.1	30.0	48.1	32.2	54.4	6.5	77.4	4.5
1 FL	Gen	37.1	27.9	x	0.0	27.1	1.2	39.6	41.2	1.9	66.9	88.8	70.3	0.3	5.7	74.8	55.8	16.1	60.4	:	23.5
	Voc	46.9	70.2	x	30.3	53.1	60.1	14.8	38.3	35.2	:	72.4	45.1	66.7	64.7	51.6	63.3	31.3	54.3	15.2	88.6
0 FL	Gen	2.9	0.0	x	0.0	0.3	0.0	15.4	0.1	0.5	20.9	10.3	2.3	0.1	0.0	0.5	5.8	1.3	1.3	:	1.6
	Voc	18.0	13.8	x	0.0	4.9	5.9	84.0	60.4	42.2	:	24.8	54.7	1.3	5.3	0.3	4.4	14.3	39.2	7.4	6.9
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	6.6	67.9	63.6	81.3	7.1	99.1	95.5	98.4	99.0	80.1	x	95.8	x	55.9*	91.9	x	56.6	100.0	:	x
	Voc	1.4	12.4	21.6	76.8	7.3	97.4	29.4	31.5	89.3	3.8	x	28.2	x	5.2*	:	x	:	0.0	:	x
1 FL	Gen	34.0	32.1	36.3	18.7	61.8	0.9	3.3	1.6	1.0	19.9	x	2.8	x	30.1*	8.1	x	43.4	0.0	:	x
	Voc	98.6	58.4	77.6	23.2	72.6	2.4	64.4	68.2	7.9	96.1	x	68.3	x	19.0*	:	x	:	100.0	:	x
0 FL	Gen	0.0	0.0	0.1	0.0	31.1	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	x	1.4	x	14.0*	0.0	x	0	0.0	:	x
	Voc	0.0	29.2	0.8	0.0	20.1	0.2	6.2	0.3	2.8	0.1	x	3.5	x	75.8*	:	x	:	0.0	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 9: Pourcentages d'étudiants apprenant des langues étrangères (FL) en général (gen) et professionnels (voc) dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), selon le nombre de langues, 2020 (données pour les figures C5 et C6)

Notes explicatives

Pour les explications concernant les calculs, les données agrégées de l'UE et les données par pays, voir les notes explicatives de la figure C5 du chapitre C.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C5 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
≥ 2 FL	Gen	58.4	78.3	x	99.9	73.3	93.9	49.7	55.6	92.7	6.2	2.7	31.2	97.2	86.9	24.1	83.8	81.9	41.2	100.0	46.1
	Voc	34.1	14.4	x	68.5	48.9	34.3	5.4	1.7	62.3	:	0.1	0.4	30.9	23.1	41.7	21.8	46.1	11.8	67.7	0.7
	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
≥ 2 FL	Gen	68.0	69.7	64.1	69.1	5.1	98.7	95.5	98.7	99.0	81.2	x	:	x	60.1	100.0	x	52.6	:	:	x
	Voc	0.0	12.7	22.3	64.9	9.2	96.6	32.6	66.5	88.6	11.3	x	:	x	15.8	:	x	:	:	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (données extraites le 15 septembre 2022).

Tableau 10: Pourcentages d'étudiants apprenant deux ou plusieurs langues étrangères (FL) en général (gen) et professionnels (voc) dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2013 (données pour la figure C6)

Notes explicatives

L'agrégat de l'UE pour la CITE 3 professionnelle a été signalé comme «définition différente, voir métadonnées». Pour les notes méthodologiques relatives aux données, voir https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an4.xlsx.

Pour les explications concernant les calculs, voir les notes explicatives de la figure C6 du chapitre C.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C6 du chapitre C.

Moyenne nr	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE1	0.9	0.5	x	0.3*	0.9	0.8	1.2	0.6	1.1	:	1.3	1.2	1	1.2	1	1	1.2	0.7	1.8	0.7
CITE2	1.6	1	x	1.7	1.1	1.7	1.9	1.3	2	0.9	1.9	1.5	1.8	1.5	2	1.9	1.7	1.8	2.5	1.1
CITE3	1.4	1.5	x	2.1	1.5	1.5	0.9	1	1.6	:	0.9	1	1.8	1.5	1.5	1.4	1.7	1.2	2.6	1.3

Moyenne nr	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE1	1.1	0.5	1	1.1	0.7	1	0.8	0.9	1.2	1.1	x	0.8	x	1.0	1	x	1	1	:	x
CITE2	2.1	2	1.1	1.5	1.9	2	1.3	1.5	2.2	1.8	x	1.9	x	2.0	2.0	x	2.0	1.6	:	x
CITE3	1.5	1.2	1.4	1.9	0.8	2	1.5	1.5	2.1	1.6	x	1.4	x	1.2*	1.9	x	1.6	0.7	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 11: Nombre moyen de langues étrangères apprises par élève dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020 (données pour la figure C7)

Notes explicatives

Pour les explications concernant les calculs, les données agrégées de l'UE et les données par pays, voir les notes explicatives de la figure C7 du chapitre C.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C7 du chapitre C.

Chapitre C — Section II

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	eng	nld	x	fra*	eng	eng	eng	eng	eng	:	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	84.1	33.1	x	26.1*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	100.0	45.9
ISCED 2	eng	eng	x	fra	eng	eng	eng	eng	eng	fra	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu fra	eng
	98.3	49.7	x	100.0	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	49.2	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	100.0	74.6
ISCED 3	eng	eng	x	fra	eng	eng	eng	eng	eng	(fra)	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	deu	eng
	88.1	77.6	x	94.4	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	(50.8)	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	86.3	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	x	eng	x	eng	eng	x	eng	eng	:	x
	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	x	73.5	x	75.4	100.0	x	100.0	100.0	:	x
ISCED 2	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	x	eng	x	eng	eng fra	x	eng	eng	:	x
	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	x	100.0	x	99.4	100.0	x	100.0	94.7	:	x
ISCED 3	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	eng	x	eng	x	eng*	eng	x	eng	eng	:	x
	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	x	91.8	x	57.7*	100.0	x	99.9	42.5	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 12: La langue étrangère la plus apprise et le pourcentage d'élèves qui l'apprennent dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020 (données pour la figure C8)

Notes explicatives

En ce qui concerne les langues, le tableau utilise les codes ISO 639-3.

L'agrégat de l'UE indique le pourcentage d'étudiants apprenant une langue étrangère parmi tous les étudiants d'un niveau CITE donné. Il est basé sur la population de référence de tous les étudiants de l'UE, à l'exclusion du ou des pays où la langue donnée n'est pas considérée comme une langue étrangère.

L'agrégat 2020 de l'UE pour la CITE 3 a été signalé comme «définition différente, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez consulter les notes méthodologiques relatives aux données: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx

Les langues autres que l'anglais sont ombragées.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses ne concernent que l'enseignement secondaire supérieur général.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C8 du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84.1	13.3	x	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
ISCED 2	98.3	49.7	x	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
ISCED 3	88.1	77.6	x	88.8	87.8	93.5	54.1	68.6	81.5	:	78.3	83.0	99.0	92.4	99.8	99.9	92.4	86.8	84.4	79.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	x	73.5	x	75.4	100.0	x	100.0	100.0	:	x
ISCED 2	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	x	100.0	x	99.4	100.0	x	100.0	94.7	:	x
ISCED 3	100.0	79.8	99.3	95.9	66.7	99.5	96.8	93.3	97.0	100.0	x	91.8	x	57.7*	100.0	x	99.9	42.5	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 13: Pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020 (données pour la figure C9)

Notes explicatives

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives de la présente annexe relatives aux données de la figure C8.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C9 du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	fra	eng	x	0.0*	rus	deu	:	fra	est	:	fra	fra	deu	deu	deu	fra	rus	deu	fra	deu
	5.5	13.3	x	0.0*	4.3	1.1	:	2.6	20.7	:	19.2	19.1	3.1	20.4	1.9	2.3	13.3	0.4	83.2	18.9
ISCED 2	fra	nld	x	eng	rus	deu	deu	fra	rus	spa	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	deu fra	deu
	30.6	47.3	x	65.7	10.1	47.6	76.5	23.1	64.7	21.3	47.8	41.3	54.6	44.1	60.4	82.7	58.1	59.3	100.0	29.1
ISCED 3	deu	nld	x	eng	deu	deu	deu	spa	rus	(deu)	fra	fra	spa	deu	fra	fra	rus	rus	fra	deu
	20.0	59.2	x	88.8	26.8	37.8	17.2	11.9	44.9	(19.0)	3.8	18.0	59.3	34.9	23.5	25.5	51.8	24.8	85.4	41.0

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	ita	deu	slv	deu	fra	fra	deu	slk	swe	spa	x	deu	x	dan	0.0	x	0.0	0.0	:	x
	2.4	0.6	0.7	5.0	0.4	10.7	2.1	6.0	18.4	8.6	x	5.8	x	20.7	0.0	x	0.0	0.0	:	x
ISCED 2	ita	fra	fra	deu	fra	fra	deu	deu	swe	spa	x	deu	x	dan	eng fra	x	deu	spa	:	x
	55.1	55.3	3.8	40.6	71.2	80.3	21.3	32.3	92.5	45.9	x	76.5	x	95.7	100.0	x	59.6	31.2	:	x
ISCED 3	ita	deu	fra	deu	spa	fra	deu	deu	swe	spa	x	deu	x	dan*	fra	x	deu	spa	:	x
	25.4	21.4	15.2	62.9	7.2	85.0	37.0	36.8	89.4	28.6	x	38.1	x	24.9*	91.9	x	30.8	11.7	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 14: Deuxième langue étrangère la plus apprise et pourcentage d'élèves qui l'apprennent dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1-3), 2020 (données pour la figure C10)

Notes explicatives

En ce qui concerne les langues, le tableau utilise les codes ISO 639-3.

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses ne concernent que l'enseignement secondaire supérieur général.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C10 du chapitre C.

%	BE fr	BG	CZ	EE		HR	LV	LT	MT	AT	PL	SI	SK	FI	IS
CITE1	nld	–	–	rus	est	–	rus	–	–	–	–	–	–	swe	dan
	33.1	–	–	15.5	20.7	–	13.3	–	–	–	–	–	–	18.4	20.7
CITE2	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	–	–	–	rus	swe	dan
	47.3	10.1	13.4	64.7	22.0	10.6	58.1	59.3	55.1	–	–	–	12.9	92.5	95.7
Général CITE3	nld	rus	rus	rus	est	ita	rus	rus	ita	ita	rus	ita	rus	swe	dan*
	72.7	24.2	11.4	67.0	18.1	22.7	56.7	29.9	34.6	15.0	11.5	10.6	18.1	91.9	32.4*

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 15: Pourcentages d'étudiants apprenant des langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol (où au moins 10 % des étudiants apprennent d'autres langues) dans l'enseignement secondaire primaire et général (CITE 1-3), 2020 (données pour la figure C11)

Notes explicatives

En ce qui concerne les langues, le tableau utilise les codes ISO 639-3.

Le tableau présente les pays où au moins 10 % des étudiants (dans au moins un niveau d'enseignement) apprennent des langues étrangères autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. D'autres pays ne sont pas affichés.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C11 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE1	2020	84.1	13.3	x	0.0*	77.2	79.1	86.9	57.4	72.6	:	98.2	99.6	96.6	93.3	95.5	100.0	96.9	72.4	0.0	45.9
	2013	77.2	11.4	x	0.1	73.5	71.2	56.9	62.4	68.9	:	74.6	99.0	92.2	92.3	98.8	98.0	71.2	73.7	0.0	40.4
CITE2	2020	98.3	49.7	x	65.7	91.2	98.2	100.0	100.0	95.7	:	99.2	99.2	99.4	98.0	100.0	100.0	97.5	97.8	54.3	74.6
	2013	96.7	42.5	x	49.3	86.8	96.5	100.0	97.8	97.1	:	99.0	99.4	98.4	97.6	100.0	99.7	95.8	97.1	53.2	68.5
Général CITE3	2020	95.7	90.7	x	100.0	90.3	99.9	78.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
	2013	93.8	91.1	x	99.9	90.6	95.1	82.8	86.8	96.0	:	93.5	98.1	99.7	99.4	95.9	91.4	98.6	94.4	97.1	81.8

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE1	2020	100.0	44.6	99.6	98.8	68.3	88.2	79.4	85.1	83.0	94.6	x	73.5	x	75.4	100.0	x	100.0	100.0	:	x
	2013	100.0	52.2	100.0	94.0	34.9	45.3	48.0	81.0	66.3	77.9	x	:	x	71.5	100.0	x	100.0	100.0	:	x
CITE2	2020	100.0	97.4	99.8	98.8	97.3	100.0	99.8	97.0	99.5	100.0	x	100.0	x	99.4	100.0	x	100.0	94.7	:	x
	2013	100.0	96.6	99.9	96.3	93.4	99.2	100.0	94.9	99.4	100.0	x	:	x	99.8	100.0	x	99.9	100.0	:	x
Général CITE3	2020	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	x	98.6	x	72.7*	100.0	x	(99.9)	38.7	:	x
	2013	100.0	100.0	99.9	94.0	59.2	99.6	98.0	98.8	99.9	100.0	x	:	x	70.8	100.0	x	(98.4)	:	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 16: Pourcentages d'élèves qui apprennent l'anglais dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020 (données pour la figure C12)

Notes explicatives

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C12 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE1	2020	5.5	:	x	26.1*	0.8	0.1	:	2.6	1.4	:	19.2	19.1	:	0.6	0.8	2.3	1.4	0.2	83.2	0.3
	2013	3.6	:	x	28.6	1.2	0.1	:	3.7	1.6	:	14.8	5.4	:	0.6	0.9	2.0	0.8	0.2	83.8	0.3
CITE2	2020	30.6	:	x	100.0	1.3	2.6	9.3	23.1	2.6	49.2	47.8	41.3	:	1.2	60.4	82.7	2.2	4.6	100.0	0.5
	2013	33.9	:	x	99.6	3.1	3.3	9.1	24.4	2.7	61.6	49.4	38.7	:	1.4	68.7	90.0	1.0	3.4	100.0	0.5
Général CITE3	2020	21.8	:	x	100.0	9.5	11.5	7.8	20.9	5.6	50.8	4.6	24.8	:	4.5	14.8	29.4	5.9	2.7	100.0	8.0
	2013	23.6	:	x	99.9	12.2	17.5	15.0	24.2	6.4	58.9	4.6	28.7	:	3.6	17.7	37.2	5.8	3.2	100.0	5.8

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE1	2020	2.2	0.5	0.1	0.4	0.4	10.7	0.0	0.2	2.1	3.0	x	0.0	x	0.6	0.0	x	0.0	0.0	:	x
	2013	1.1	:	0.3	0.2	0.1	10.8	0.0	0.1	2.0	2.2	x	:	x	0.6	0.0	x	0.2	0.0	:	x
CITE2	2020	28.1	55.3	3.8	1.3	71.2	80.3	1.4	1.0	4.6	14.4	x	2.3	x	1.8	100.0	x	38.7	10.7	:	x
	2013	35.1	57.8	5.1	3.7	63.3	85.0	3.2	2.6	5.9	15.6	x	:	x	1.8	97.2	x	50.4	14.0	:	x
Général CITE3	2020	18.2	28.1	29.7	12.3	3.0	80.8	7.2	9.0	8.8	15.8	x	6.6	x	9.0*	91.9	x	(22.4)	7.4	:	x
	2013	23.1	32.7	35.5	8.1	2.6	84.9	11.2	14.8	12.0	18.3	x	:	x	11.3	100.0	x	(27.2)	:	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 17: Pourcentages d'élèves apprenant le français dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020 (données pour la figure C13)

Notes explicatives

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C13 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE1	2020	3.4	0.9	x	0.0*	2.2	1.1	:	:	3.2	:	16.7	1.2	3.1	20.4	1.9	0.0	5.0	0.4	100.0	18.9
	2013	3.7	1.0	x	0.0	2.6	1.3	:	:	3.9	:	12.0	0.6	5.7	20.2	2.0	0.0	4.7	0.6	100.0	20.4
CITE2	2020	21.4	1.4	x	0.0	5.0	47.6	76.5	:	9.9	19.3	46.6	4.8	15.2	44.1	9.4	1.7	13.2	13.8	100.0	29.1
	2013	22.6	1.6	x	0.1	7.2	32.4	73.6	:	14.5	20.9	44.9	3.1	14.4	42.7	8.6	1.3	11.3	11.4	100.0	31.7
Général CITE3	2020	21.4	5.2	x	42.3	34.3	64.1	27.4	:	19.4	19.0	4.4	2.9	20.8	62.1	9.2	1.4	26.5	6.7	98.8	55.4
	2013	21.5	5.6	x	51.2	34.2	55.7	28.0	:	29.6	15.4	2.5	2.1	22.0	62.1	7.7	5.3	28.9	10.2	100.0	45.4

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE1	2020	1.4	0.6	:	5.0	0.1	2.6	2.1	1.7	3.9	3.3	x	5.8	x	0.0	0.0	x	0.0	0.0	:	x
	2013	0.6	:	:	6.7	0.1	1.5	1.7	1.8	3.7	2.2	x	:	x	0.0	0.0	x	1.7	0.0	:	x
CITE2	2020	13.7	49.4	:	40.6	1.3	13.6	21.3	32.3	9.3	18.4	x	76.5	x	1.0	0.0	x	59.6	24.0	:	x
	2013	9.1	51.7	:	69.0	0.7	10.3	19.1	57.7	10.5	19.3	x	:	x	2.5	0.0	x	44.9	24.4	:	x
Général CITE3	2020	9.2	42.2	:	53.9	1.4	16.3	66.2	57.6	14.6	19.6	x	78.1	x	20.9*	0.0	x	(30.8)	23.0	:	x
	2013	5.0	42.4	:	47.0	1.0	12.5	63.4	58.8	17.6	22.2	x	:	x	22.3	0.0	x	(22.5)	:	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 18: Pourcentages d'étudiants apprenant l'allemand dans l'enseignement primaire et secondaire général (CITE 1-3), 2013 et 2020 (données pour la figure C14)

Notes explicatives

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C14 du chapitre C.

	%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE2	2020	17.7	:	x	0.0	2.1	3.0	:	6.2	0.1	21.3	0.1	:	54.6	0.1	25.0	0.5	0.5	0.2	0.0	0.2
	2013	12.6	:	x	0.0	1.5	1.7	:	3.7	0.3	14.4	0.1	:	37.0	0.1	21.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.1
Général CITE3	2020	26.8	7.4	x	2.2	10.6	14.0	17.9	22.5	4.0	18.3	0.0	:	73.1	4.5	15.3	4.0	2.5	0.9	5.8	6.1
	2013	21.9	0.7	x	2.5	9.6	11.9	20.5	18.9	4.1	14.0	0.1	:	70.0	3.2	12.0	18.7	1.1	0.8	5.4	2.9

	%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
CITE2	2020	14.0	1.9	1.2	3.6	18.8	0.6	2.5	0.9	3.7	45.9	x	0.0	x	2.4	0.0	x	0.0	31.2	:	x
	2013	7.5	1.9	1.2	1.4	24.1	0.4	2.4	0.7	1.7	43.5	x	:	x	2.9	0.0	x	0.0	31.0	:	x
Général CITE3	2020	9.1	5.7	21.5	15.2	9.1	2.6	15.7	12.6	12.9	41.4	x	0.0	x	24.2*	0.0	x	(10.0)	24.1	:	x
	2013	5.3	4.8	15.7	3.3	8.4	2.5	12.3	10.0	13.4	39.9	x	:	x	21.7	0.0	x	(10.4)	:	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 19: Pourcentage d'étudiants apprenant l'espagnol dans l'enseignement secondaire général (CITE 2-3), 2013 et 2020 (données pour la figure C15)

Notes explicatives

Pour les explications concernant l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C15 du chapitre C.

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Général	95.7	90.7	x	100.0	90.3	99.9	78.0	97.0	98.5	:	80.6	97.3	99.9	99.8	97.3	100.0	98.0	97.0	100.0	89.1
Formation professionnelle	28.2	69.9	x	79.7	85.4	91.1	15.4	38.8	56.3	:	73.5	45.3	96.9	89.1	100.0	95.6	83.6	56.2	76.9	69.7

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Général	100.0	100.0	99.8	98.4	62.3	99.4	98.5	98.7	99.7	100.0	x	98.6	x	72.7*	100.0	x	(99.9)	38.7	:	x
Formation professionnelle	28.3	43.9	99.2	93.7	73.6	99.6	96.1	90.6	95.0	99.9	x	89.8	x	20.9*	:	x	:	46.0	:	x

Source: Eurydice, sur la base des données Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (données extraites le 15 décembre 2022).

Tableau 20: Pourcentages d'étudiants apprenant l'anglais dans l'enseignement secondaire supérieur général et professionnel (CITE 3), 2020 (données pour la figure C16)

Notes explicatives

L'agrégat 2020 de l'UE pour la CITE 3 professionnelle, marqué comme «définition diffère, voir métadonnées». Par conséquent, veuillez consulter les notes méthodologiques relatives aux données: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_uoe_enr_esms_an6.xlsx

Pour plus de détails sur l'agrégat UE, voir les notes explicatives relatives aux données de la figure C8 de la présente annexe.

Les données avec astérisques datent de 2019 (au lieu de 2020).

Les données entre parenthèses couvrent à la fois l'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure C16 du chapitre C.

Chapitre D, section I

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A Total	25.4	28.2	34.0	26.5	16.4	36.8	27.8	29.5	12.0	24.6	26.3	48.0	33.0
S.E.	0.36	1.25	1.21	0.95	0.68	1.22	1.51	0.95	0.68	1.04	0.94	1.71	1.91
B & 35 ans	35.3	33.1	47.7	35.0	29.2	59.2	48.7	45.8	17.7	26.5	36.0	57.3	38.9
S.E.	0.79	1.76	1.85	3.35	1.97	3.41	3.11	2.88	1.50	1.71	3.21	4.70	3.26
C ≥ 35 ans	23.4	25.1	25.4	25.5	13.5	31.3	24.9	27.3	10.3	24.0	25.3	46.9	32.1
S.E.	0.38	1.68	1.28	0.97	0.80	1.35	1.57	0.89	0.68	1.23	0.94	1.54	2.07
ΔB−C	11.9	8.0	22.2	9.5	15.6	27.9	23.8	18.5	7.4	2.5	10.7	10.4	6.8
S.E.	0.83	2.39	2.08	3.47	2.26	3.87	3.12	2.84	1.56	2.06	3.26	4.07	3.54

	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
A Total	23.0	18.5	38.3	30.3	30.8	20.6	37.0	11.9	25.9	28.9	40.6	27.1	29.3	32.7
S.E.	0.97	1.07	1.70	2.28	0.73	0.74	1.15	1.04	0.84	1.14	1.03	1.30	0.88	0.89
B & 35 ans	29.9	26.9	52.3	36.7	52.9	37.9	42.3	16.9	26.6	49.2	52.3	47.1	54.2	35.6
S.E.	2.61	2.58	2.29	2.67	1.54	4.61	2.84	2.81	2.07	2.76	2.52	4.17	1.99	1.42
C ≥ 35 ans	22.4	17.5	26.1	27.7	23.1	20.2	35.6	11.2	25.7	24.7	38.5	24.2	21.6	29.7
S.E.	0.99	1.07	1.53	2.63	0.86	0.73	1.23	0.98	0.95	1.18	1.11	1.36	0.75	1.19
ΔB−C	7.5	9.3	26.2	9.0	29.8	17.7	6.7	5.7	0.9	24.4	13.8	22.9	32.6	5.9
S.E.	2.69	2.51	2.80	3.12	1.83	4.60	3.09	2.62	2.33	2.79	2.73	4.47	2.06	1.92

Δ Différence entre les groupes d'âge spécifiques

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 21: Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) ayant terminé l'ETI incluant l'enseignement dans des contextes multilingues ou multiculturels, total et par groupe d'âge, 2018 (données pour la figure D3)

Notes explicatives

Les données basées sur les réponses des enseignants à la question 2, «Quel âge avez-vous?» et à la question 6 (option f)) de TALIS 2018, «Les éléments suivants ont-ils été inclus dans votre [éducation ou formation] formelle?». Les

réponses à la question 2 ont été triées par groupe d'âge. Si l'on considère le pourcentage total d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont terminé l'ETI et qui ont suivi un enseignement dans des contextes multilingues ou multiculturels, des différences statistiquement significatives par rapport à la valeur de l'UE sont indiquées en caractères gras.

Lorsque l'on considère les différences entre les deux groupes d'âge (< 35 ans et ≥ 35 ans), les valeurs qui sont significativement différentes (p & 0,05) de zéro sont indiquées en gras.

L'UE comprend des répondants de tous les pays de l'UE qui ont participé à TALIS en 2018.

%	EU		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
CPD	20.1		8.1	17.6	31.4	14.2	14.4	24.9	32.5	6.3	18.7	28.1	37.7	28.4
S.E.	*0.32*		*0.86*	*1.28*	*1.47*	*0.95*	*1.46*	*1.60*	*0.84*	*0.74*	*1.25*	*1.27*	*2.15*	*1.79*
	LT	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	NO	TR
CPD	18.1	14.8	26.9	9.7	17.6	14.0	22.3	17.6	14.2	19.9	23.9	23.0	15.0	27.0
S.E.	*0.83*	*1.08*	*2.08*	*0.79*	*0.80*	*0.80*	*1.05*	*1.68*	*0.72*	*1.24*	*0.94*	*1.18*	*0.93*	*0.88*

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 22: Pourcentage d'enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui ont participé à des activités de PPC axées sur l'enseignement dans des contextes multilingues ou multiculturels, 2018 (données pour la figure D3)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure D3 du chapitre D.

Chapitre D, section II

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Professeurs de langues étrangères	71.2	73.2	58.7	40.6	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3	75.7
S.E.	*0.72*	*2.55*	*2.32*	*3.09*	*1.70*	*2.02*	*2.12*	*1.60*	*2.38*	*3.01*	*1.77*	*3.71*
Enseignants d'autres matières	36.0	33.5	38.4	28.9	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9	63.5
S.E.	*0.48*	*1.27*	*1.36*	*1.29*	*1.24*	*1.84*	*1.46*	*1.10*	*1.30*	*1.43*	*1.03*	*1.97*
	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Professeurs de langues étrangères	76.2	62.1	54.0	85.5	55.6	39.3	69.2	55.3	66.3	63.9	85.8	20.7
S.E.	*3.36*	*2.20*	*3.75*	*2.80*	*2.11*	*2.21*	*3.05*	*1.79*	*1.94*	*2.43*	*1.97*	*2.22*
Enseignants d'autres matières	55.7	31.4	29.3	56.5	33.9	32.0	47.3	28.7	48.7	39.0	80.1	8.9
S.E.	*1.76*	*1.33*	*1.37*	*1.81*	*1.07*	*1.82*	*1.65*	*1.18*	*1.73*	*1.66*	*1.86*	*0.71*

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 23: Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) qui ont été à l'étranger à des fins professionnelles, 2018 (données pour la figure D6)

Notes explicatives

Données basées sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 56 de TALIS 2018: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Avez-vous déjà été à l'étranger à des fins professionnelles dans votre carrière en tant qu'enseignant ou au cours de votre formation/formation des enseignants?»

Les enseignants de langues étrangères sont ceux qui ont choisi l'option e) pour la question 15. Les enseignants d'autres matières sont ceux qui n'ont pas choisi l'option e) pour la question 15 et ont marqué toute autre(s) option(s) a) à i). Les enseignants mobiles sont ceux qui ont répondu «oui» à au moins une des situations de mobilité [options a) à e)].

L'UE comprend des répondants de tous les pays de l'UE qui ont répondu aux questions relatives à la mobilité de TALIS en 2018.

		Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018		72.2	58.7	72.8	66.0	69.8	80.5	77.6	55.6	79.3
	S.E.	0.74	2.32	1.70	2.02	2.12	1.60	2.38	3.01	1.77
2013		57.6	43.0	53.3	45.1	54.2	73.7	63.3	36.8	61.7
	S.E.	0.82	2.77	1.96	2.27	2.08	2.02	2.07	2.03	2.33
Δ2018 - 2013		14.6	15.8	19.5	20.9	15.5	6.8	14.2	18.8	17.6
	S.E.	1.11	3.61	2.59	3.04	2.97	2.58	3.16	3.64	2.92
		CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018		75.7	76.2	85.5	55.6	39.3	55.3	66.3	63.9	85.8
	S.E.	3.71	3.36	2.80	2.11	2.21	1.79	1.94	2.43	1.97
2013		58.6	62.0	59.5	35.1	30.0	39.6	56.2	57.1	71.6
	S.E.	3.79	3.04	3.24	2.23	2.26	1.76	2.20	1.86	2.65
Δ2018 - 2013		17.1	14.2	26.0	20.5	9.3	15.7	10.0	6.7	14.2
	S.E.	5.30	4.53	4.28	3.07	3.16	2.52	2.94	3.06	3.30

Δ Différence entre les années de référence spécifiques

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018 et 2013.

Tableau 24: Différences entre 2018 et 2013 dans le pourcentage d'enseignants de langues étrangères modernes dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui ont été à l'étranger à des fins professionnelles (données pour la figure D6)

Notes explicatives

«Moyenne 17» désigne les 17 pays (ou systèmes éducatifs) ayant répondu aux questions sur la mobilité transnationale dans TALIS 2013 et 2018.

Voir également les notes explicatives de la figure D6 du chapitre D.

		Average 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
2018		36.3	38.4	40.7	50.1	55.5	38.4	33.1	29.4	27.9
	S.E.	0.51	1.36	1.24	1.84	1.46	1.10	1.30	1.43	1.03
2013		20.0	21.1	21.2	30.4	35.5	24.1	15.3	10.4	13.2
	S.E.	0.37	0.94	1.20	1.54	1.26	1.06	0.78	0.72	0.89
Δ2018 - 2013		16.3	17.4	19.4	19.6	20.0	14.2	17.8	18.9	14.7
	S.E.	0.63	1.66	1.73	2.40	1.93	1.53	1.52	1.60	1.36
		CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
2018		63.5	55.7	56.5	33.9	32.0	28.7	48.7	39.0	80.1
	S.E.	1.97	1.76	1.81	1.07	1.82	1.18	1.73	1.66	1.86
2013		36.5	37.5	32.7	15.6	17.2	17.4	37.3	31.8	70.9
	S.E.	1.35	2.43	1.78	0.96	1.21	1.25	1.36	1.40	1.49
Δ2018 - 2013		27.0	18.2	23.8	18.3	14.8	11.3	11.4	7.2	9.2
	S.E.	2.39	3.00	2.53	1.44	2.19	1.72	2.20	2.17	2.38

Δ Différence entre les années de référence spécifiques

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018 et 2013.

Tableau 25: Différences entre 2018 et 2013 dans le pourcentage d'enseignants d'autres matières de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui ont été à l'étranger à des fins professionnelles (données pour la figure D6)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives du tableau précédent de la présente annexe ainsi que celles de la figure D6 du chapitre D.

	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Programme de l'UE	27.4	20.1	13.7	35.2	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7	34.2
S.E.	*0.66*	*3.20*	*2.14*	*4.24*	*2.18*	*2.93*	*3.25*	*2.09*	*2.22*	*3.28*	*2.07*	*4.84*
Programme national ou régional	15.7	:	10.5	18.9	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6	34.1
S.E.	*0.64*	*:*	*2.00*	*3.42*	*1.59*	*1.60*	*2.19*	*1.55*	*2.11*	*2.41*	*1.27*	*5.76*
	LV	**HU**	**MT**	**NL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**IS**	**TR**
Programme de l'UE	55.8	28.5	36.0	27.9	37.7	59.3	50.5	33.2	37.6	24.2	40.9	58.5
S.E.	*5.63*	*2.73*	*4.66*	*3.69*	*2.45*	*3.40*	*4.40*	*2.36*	*2.55*	*2.43*	*3.19*	*6.27*
Programme national ou régional	29.1	24.6	:	13.2	17.5	24.8	17.9	15.3	17.0	8.2	15.1	:
S.E.	*3.46*	*2.48*	*:*	*2.10*	*2.37*	*3.01*	*3.06*	*2.04*	*1.96*	*1.69*	*2.38*	*:*

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 26: Pourcentage d'enseignants mobiles de langue étrangère dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui sont allés à l'étranger à des fins professionnelles avec le soutien d'un programme de mobilité, 2018 (données pour la figure D8)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure D8 du chapitre D.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure D8 du chapitre D.

	Moyenne 17	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT
Programme 2018 de l'UE	27.2	13.7	37.6	26.9	51.8	33.3	16.6	25.0	16.7
S.E.	0.71	2.14	2.18	2.93	3.25	2.09	2.22	3.28	2.07
Programme 2013 de l'UE	25.1	17.1	37.5	24.3	41.1	35.2	9.3	12.7	15.2
S.E.	0.89	2.85	2.31	2.33	2.44	2.51	1.81	2.52	1.88
2018-2013	2.1	-3.4	0.1	2.7	**10.8**	-1.8	**7.2**	**12.3**	1.5
S.E.	1.13	3.56	3.18	3.74	4.06	3.27	2.86	4.14	2.80
Programme national ou régional 2018	15.4	10.5	23.4	10.5	33.6	21.6	14.5	20.1	6.6
S.E.	0.67	2.00	1.59	1.60	2.19	1.55	2.11	2.41	1.27
Programme national ou régional 2013	11.1	:	13.2	:	26.1	19.9	:	22.2	:
S.E.	0.53	:	1.43	:	2.59	1.76	:	2.75	:
2018-2013	**4.3**	:	**10.2**	:	**7.5**	1.7	:	-2.1	:
S.E.	0.86	:	2.13	:	3.39	2.34	:	3.66	:
	CY	LV	NL	PT	RO	SK	FI	SE	IS
Programme 2018 de l'UE	34.2	55.8	27.9	37.7	59.3	33.2	37.6	24.2	40.9
S.E.	4.84	5.63	3.69	2.45	3.40	2.36	2.55	2.43	3.19
Programme 2013 de l'UE	40.7	61.2	27.3	45.6	49.7	25.8	38.8	21.0	29.0
S.E.	4.64	3.10	3.92	4.56	3.97	2.24	2.78	1.93	2.24
2018-2013	-6.5	-5.3	0.6	-7.9	9.6	**7.4**	-1.2	3.3	**11.9**
S.E.	6.71	6.42	5.38	5.17	5.23	3.25	3.78	3.10	3.90
Programme national ou régional 2018	34.1	29.1	13.2	17.5	24.8	15.3	17.0	8.2	15.1
S.E.	5.76	3.46	2.10	2.37	3.01	2.04	1.96	1.69	2.38
Programme national ou régional 2013	:	22.6	:	:	:	12.7	13.5	:	20.1
S.E.	:	3.64	:	:	:	1.81	2.03	:	2.59
2018-2013	:	6.6	:	:	:	2.6	3.5	:	-5.0
S.E.	:	5.02	:	:	:	2.72	2.82	:	3.52

Δ Différence entre les années de référence spécifiques

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018 et 2013.

Tableau 27: Différences entre 2018 et 2013 dans le pourcentage d'enseignants mobiles de langue étrangère dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) qui sont allés à l'étranger à des fins professionnelles avec le soutien d'un programme de mobilité (données pour la figure D8)

Notes explicatives

Données basées sur les réponses des enseignants aux questions 15 et 56 de TALIS 2018 et aux 15 et 48 de TALIS 2013: «Enseignez-vous les catégories de matières suivantes au cours de l'année scolaire en cours?» et «Avez-vous déjà été à l'étranger à des fins professionnelles dans votre carrière d'enseignant ou pendant votre formation/formation des enseignants?», option b) en 2018 et c) en 2013, «en tant qu'enseignant dans un programme de l'UE», et c) en 2018 et d) en 2013, «en tant qu'enseignant dans un programme régional ou national». Les enseignants peuvent avoir utilisé les deux types de programmes.

Les enseignants de langues étrangères sont ceux qui ont choisi l'option e) pour la question 15. Les enseignants mobiles sont ceux qui ont répondu «oui» à au moins l'une des options a) à e) de la question 56 en 2018 et b) à f) en 2013.

«Moyenne 17» désigne les 17 pays (ou systèmes éducatifs) ayant répondu aux questions sur la mobilité transnationale dans TALIS 2013 et 2018.

Lorsque l'on considère les différences entre 2018 et 2013, les valeurs qui sont significativement différentes (p & 0,05) de zéro sont indiquées en gras.

Notes par pays

Belgique (BE nl), Danemark, France, Italie, Chypre, Pays-Bas, Portugal, Roumanie et Suède: L'échantillon était insuffisant (moins de 5 écoles différentes ou 30 enseignants) pour la catégorie «programmes nationaux ou régionaux» en 2013.

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	76.4		77.4	49.6	58.1	89.1	75.3	70.6	91.6	57.3	62.7
S.E.	0.75		1.78	2.72	2.63	1.36	2.69	2.92	1.35	5.68	3.89
B	68.4		56.0	54.8	70.3	80.0	58.8	38.7	83.1	77.1	44.4
S.E.	0.94		2.27	3.12	2.62	2.12	2.92	4.65	1.76	4.83	5.16
C	57.4		73.9	55.2	60.6	60.9	84.9	38.8	41.3	57.8	53.0
S.E.	1.01		1.80	2.89	2.92	2.07	2.17	3.94	2.16	6.47	4.41
D	40.8		45.3	40.3	61.2	46.5	34.3	37.6	25.2	33.5	61.4
S.E.	0.92		2.18	3.16	3.28	1.80	2.87	3.93	1.91	5.90	3.88
E	33.5		25.5	38.0	27.0	41.9	42.8	12.8	23.7	35.8	33.7
S.E.	0.94		1.62	2.14	2.51	2.08	3.05	2.20	2.03	5.31	3.68
F	21.9		33.7	15.4	19.1	30.3	12.0	11.4	15.7	44.4	:
S.E.	0.75		1.88	1.62	2.19	2.40	2.11	3.61	1.95	6.12	:
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	82.2	68.7	59.0	51.4	36.9	68.7	70.9	62.3	59.5	33.1	:
S.E.	2.05	3.32	4.95	2.39	3.42	3.59	2.45	2.20	2.80	3.15	:
B	70.8	62.5	63.1	47.7	56.6	41.9	62.5	54.5	66.0	38.6	36.4
S.E.	2.29	5.38	4.27	3.26	4.02	3.06	2.61	2.06	2.53	3.41	5.42
C	35.7	46.9	46.6	74.2	49.8	53.8	35.7	55.0	35.3	:	38.4
S.E.	3.22	5.60	5.08	2.40	3.78	3.50	2.58	2.30	2.74	:	4.76
D	55.2	37.3	44.7	51.6	65.7	59.1	43.2	53.6	41.2	43.5	50.0
S.E.	3.00	4.73	4.07	2.18	3.90	3.20	2.53	2.18	2.73	3.01	5.77
E	27.0	25.6	26.2	10.3	68.3	30.7	23.4	22.4	33.2	31.6	32.7
S.E.	2.54	5.28	3.25	1.70	3.21	3.33	2.40	2.47	2.81	3.18	4.92
F	36.4	35.3	18.3	20.0	15.0	32.1	24.1	39.6	28.8	27.9	79.2
S.E.	2.50	5.30	3.00	2.41	2.04	3.83	2.43	2.43	2.57	2.76	5.05

A Apprentissage des langues B Étudier, dans le cadre de la formation des enseignants C Accompagner les étudiants en visite D Établir des contacts avec les écoles à l'étranger E Enseignement et apprentissage d'autres domaines

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 28: Pourcentage d'enseignants de langues étrangères mobiles dans l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), selon la raison professionnelle d'aller à l'étranger, 2018 (données pour la figure D9)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure D9 du chapitre D.

Notes par pays

Belgique (BE fr, BE nl) et Bulgarie: la question n'a pas été administrée dans ces pays.

Lettonie, Islande et Turquie: une catégorie n'est pas affichée dans le tableau en raison de l'insuffisance de l'échantillon (moins de 5 écoles différentes ou 30 enseignants).

	EU		CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
A	39.3		35.5	10.2	32.5	65.1	30.5	32.3	62.4	23.1	28.7
S.E.	0.75		1.71	1.62	1.49	1.72	1.74	2.04	1.66	1.41	1.84
B	39.3		32.0	48.3	63.9	48.5	21.6	28.8	50.5	64.0	20.4
S.E.	0.71		1.54	2.54	1.55	1.76	1.56	2.27	1.97	2.23	2.31
C	49.9		64.4	54.5	51.5	47.9	78.9	42.8	31.5	50.1	48.3
S.E.	0.76		1.80	2.64	1.64	1.72	1.85	2.78	1.96	2.24	2.42
D	34.9		46.5	36.2	60.7	30.8	24.0	45.0	18.4	35.6	55.1
S.E.	0.71		2.03	2.81	1.86	1.47	1.88	2.49	1.42	1.97	1.99
E	23.3		25.0	32.0	24.0	24.3	18.7	12.1	16.6	25.9	27.3
S.E.	0.59		1.69	2.73	1.39	1.69	1.75	1.28	1.28	2.41	1.48
F	22.3		37.0	15.2	20.6	28.5	4.9	15.5	26.9	40.2	15.2
S.E.	0.61		1.89	2.02	1.48	1.50	0.88	1.51	1.62	2.25	1.37
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
A	42.4	13.3	9.3	20.9	30.2	29.3	25.6	18.7	13.7	10.1	29.3
S.E.	2.31	1.81	1.42	1.57	1.86	1.66	2.07	1.77	1.96	1.47	3.55
B	44.0	40.9	38.3	29.7	46.1	27.9	42.0	29.8	36.1	36.8	32.2
S.E.	1.76	2.76	1.86	1.60	2.09	1.93	2.58	2.00	2.17	1.99	3.96
C	24.8	41.6	35.1	66.4	45.8	55.3	29.1	50.9	39.0	7.2	37.5
S.E.	1.56	2.71	2.48	1.73	2.88	2.29	2.17	1.83	2.36	1.27	3.82
D	53.2	43.5	38.1	42.8	63.1	56.0	44.8	51.0	41.4	34.5	44.8
S.E.	1.87	2.97	2.33	2.00	2.41	2.36	2.31	1.89	2.19	2.05	4.13
E	17.5	36.1	22.5	10.2	52.7	19.9	21.1	24.2	41.6	38.2	35.2
S.E.	1.55	2.55	1.54	1.12	2.63	1.33	2.05	1.79	2.48	2.12	4.04
F	36.2	26.7	19.9	23.3	19.9	21.9	23.9	38.8	29.6	31.9	64.5
S.E.	2.31	2.05	3.31	1.60	2.67	1.45	2.14	1.85	2.60	1.86	4.06

A Apprentissage des langues B Étudier, dans le cadre de la formation des enseignants C Accompagner les étudiants en visite D Établir des contacts avec les écoles à l'étranger E Enseignement Apprentissage d'autres domaines

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Tableau 29: Pourcentage d'enseignants mobiles d'autres matières de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), selon la raison professionnelle d'aller à l'étranger, 2018 (données pour la figure D9)

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure D9 du chapitre D.

Note par pays

Belgique (BE fr, BE nl) et Bulgarie: la question n'a pas été administrée dans ces pays.

	EU	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Moins de 3 mois	48.8	76.0	64.5	71.3	70.4	32.5	34.5	71.5	40.9	53.6	78.3
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
Au moins 3 mois	51.2	24.0	35.5	28.7	29.6	67.5	65.5	28.5	59.1	46.4	21.7
S.E.	0.90	0.00	3.86	1.65	2.33	2.60	2.89	2.60	4.10	2.27	4.80
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	IS	TR
Moins de 3 mois	65.0	76.6	61.7	76.4	79.9	76.6	57.7	59.6	60.6	88.1	69.1
S.E.	2.47	3.66	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	6.52
Au moins 3 mois	35.0	:	38.3	23.6	20.1	23.4	42.3	40.4	39.4	11.9	:
S.E.	2.47	:	3.33	2.72	3.13	2.69	2.53	2.37	2.64	2.18	:

Source: Eurydice, basé sur TALIS 2018.

Notes explicatives

Voir les notes explicatives de la figure D10 du chapitre D.

Notes par pays

Voir les notes par pays pour la figure D10 du chapitre D.

ANNEXE 2: CLIL DANS L’ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE GÉNÉRAL

	Enseignement dans différentes langues et niveaux CITE concernés		
	Statut linguistique	Langues	CITE niveau
Être fr	1 langue d'État +1 langue étrangère	Français + anglais	1-3
	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Français + Néerlandais/Allemand	1-3
Être de	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Allemand + Français	1-3
Être nl	1 langue d'État +1 langue étrangère	Néerlandais + Anglais	2-3
	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Néerlandais + Français/Allemand	2-3
	1 langue d'état + 1 autre langue d'État +1 langue étrangère	Néerlandais + français/allemand + anglais	2-3
	1 langue d'état + 1 autres langues d'état +1 autre langue d'état +1 langue étrangère	Néerlandais + français + allemand + anglais	2-3
BG	1 langue d'État +1 langue étrangère	Bulgare + anglais/français/allemand/italien/russe/espagnol	3
CZ	1 langue d'État +1 langue étrangère	Tchèque + Anglais/Allemand	1-3
		Tchèque + Français/Italien/Espagnol	2-3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Tchèque + Polonais	1-3
DK	1 langue d'État +1 langue étrangère	Danois + Anglais	1-3
DE	1 langue d'État +1 langue étrangère	Allemand + chinois/tchèque/néerlandais/anglais/français/grec/italien/polonais/portugais/roumain/espagnol/turc	1-3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Allemand + danois/sorbien	1-3
EE	1 langue d'État +1 langue étrangère	Estonien + allemand	2-3
		Estonien + Anglais	3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle	Estonien + russe	1-3
	1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle +1 langue étrangère	Russe + Anglais	1
IE	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Anglais + Irlandais	1-3
EL	—	—	—
ES	1 langue d'État +1 langue étrangère	Espagnol + anglais/français/allemand/italien/portugais	1-3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Espagnol + Basque/Catalan/Galicien/Occitan/Valencian	1-3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle +1 langue étrangère	Espagnol + basque + anglais/français/allemand Espagnol + catalan + anglais/français Espagnol + galicien + anglais/français/allemand/portugais Espagnol + Aranais (Occitan) + Anglais/Français Espagnol + valencien + anglais/français	1-3
	1 langue d'État +1 langue étrangère +1 autre langue étrangère	Espagnol + anglais + français/allemand/italien	1-3
	1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle +1 langue étrangère	Basque + Anglais/Français Catalan + Anglais/Français	1-3
FR	1 langue d'État +1 langue étrangère	Français + arabe/chinois/danois/néerlandais/anglais/allemand/italien/japonais/coréen/polonais/portugais/russe/espagnol/suédois	1-3
		Français + vietnamien	2-3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle	Français + Alsacien/Basque/Breton/Catalan/Corsican/Créole/Gallo/Mélanésien/Mosellan/Occitan/Polynesian	1-3
HR	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Croate + hongrois/serbe	1-2
		Croate + tchèque	3

	Enseignement dans différentes langues et niveaux CITE concernés		
	Statut linguistique	Langues	CITE niveau
IL	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Italien + Anglais/Français/Allemand/Espagnol	3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Italien + Français/Friulien/Allemand/Ladin/Slovénien	1-3
CY	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Grec + Anglais	1
LV	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Letton + Anglais/Allemand	2-3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle	Letton + Polonais/Russe/Ukrainien	1-3
		Letton + biélorusse	1-2
		Letton + lituanien	2-3
		Letton + estonien	1
LT	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Lituanien + anglais/français/allemand	1-3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle	Lituanien + biélorusse/polonais/russe	1-3
LU	1 langue d'état + 1 autre langue d'état	Luxembourgeois + allemand/français	1-3
HU	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Hongrois + Anglais/Allemand	1-3
		Hongrois + chinois	1-2
		Hongrois + Français/Italien/Russe/Slovaque/Espagnol	2-3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Hongrois + Boyash/Bulgare/Croatien/Allemand/Grec /Polonais/Romain/ Roumanie/Serbienne/Slovaque/Slovène	1-3
MT	1 langue d'état + 1 autre langue d'état	Maltais + Anglais	1-3
NL	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Néerlandais + Anglais	1-3
		Néerlandais + allemand	2-3
À	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Allemand + Arabe/Bosnien/Croatien/Serbien/Anglais	1-3
		Allemand + espagnol	1-2
		Allemand + Français	1
		Allemand + chinois/polonais	2
	1 langue d'état + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Allemand + croate (Burgenland Croate)/Hongrois/Slovénien	1-3
		Allemand + Tchèque/Slovaque	1-2
PL	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Polonais + anglais/français/allemand/italien/espagnol	2-3
		Polonais + Russe	2
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Polonais + Kashubian/Allemand	1-2
		Polonais + ukrainien	1-3
		Polonais + Russe	2
		Polonais + biélorusse	3
PT	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Portugais + Français	2-3
		Portugais + Anglais	1-2
RO	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Roumain + anglais/français/allemand/italien/portugais/ Espagnol	3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Roumain + bulgare/croate/tchèque/allemand/grec/hongrois/italien/polonais/roman/ russe/serbe/slovaque/turc/ukrainien	2-3
SI	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Slovène + hongrois	1-3
SK	1 langue d'État + 1 langue étrangère	Slovaque + Anglais/Français/Allemand/Italien/Russe/Espagnol	1-3
	1 langue d'État + 1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Slovaque + Allemand/Roumanie/Rusyn	1-2
		Slovaque + ukrainien	1-3

	Enseignement dans différentes langues et niveaux CITE concernés		
	Statut linguistique	Langues	CITE niveau
FI	1 langue d'État +1 langue étrangère	Finnois + anglais/français/allemand/russe	1-3
		Finnois + Chinois/Estonien/Espagnol	1-2
	1 langue d'État +1 langue non territoriale avec statut de langue officielle	Finlandais + Sami	1-2
	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Finnois + suédois	1-2
SE	1 langue d'État +1 langue étrangère	Suédois + Anglais	1-2
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle	Suédois + finnois	1-2
	1 langue d'État +1 langue non territoriale avec statut de langue officielle	Suédois + Sami	1
AL	1 langue d'État +1 langue étrangère	Albanais + Italien	3
	1 langue d'État +1 langue régionale/minoritaire sans statut de langue officielle	Albanais + Grec/Macédonien	3
BA	—	—	—
CH	1 langue d'État +1 langue étrangère	Allemand + anglais	3
		Français + anglais	3
	1 langue d'état +1 autre langue d'état	Français + allemand Allemand + Français Italien + allemand Romanche + Allemand	1-3
		Français + Italien Allemand + italien Allemand + romanche	3
EST	—	—	—
LI	1 langue d'État +1 langue étrangère	Allemand + anglais	1-3
MOI	1 langue d'État +1 langue étrangère	Montenegrin + Anglais	1 et 3
	1 langue régionale/minoritaire avec statut de langue officielle +1 langue étrangère	Albanais + Anglais	1
MK	1 langue d'État +1 langue étrangère	Macédonien + anglais/français	3
NON	1 langue d'État +1 langue étrangère	Norvégien + Anglais	2-3
		Norvégien + Français/Allemand	3
RS	1 langue d'État +1 langue étrangère	Serbe + Anglais/Allemand/Français/Italien/Russe/Espagnol	1-3
TR	—	—	—

Notes explicatives

Voir les notes explicatives relatives à la figure B12.

À l'intérieur d'un pays, une seule langue peut faire partie de différents programmes CLIL (voir l'Italie, la Hongrie, l'Autriche, la Pologne, la Roumanie et la Slovaquie).

Notes par pays

Italie: depuis 2010, tous les étudiants de la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur ont dû apprendre une matière non linguistique par l'intermédiaire d'une langue étrangère. Les personnes sur le «chemin linguistique» doivent apprendre une matière non linguistique par l'intermédiaire d'une langue étrangère à partir de l'âge de 16 ans et une seconde non-langue par l'intermédiaire d'une autre langue étrangère à partir de l'âge de 17 ans.

Luxembourg: toutes les instructions sont dispensées dans une langue autre que le luxembourgeois, principalement en français ou en allemand.

Hongrie et Pologne: il n'y a pas de règlement concernant les langues pour CLIL. Les données se réfèrent à l'offre EMIL effective au cours de l'année scolaire 2021/2022.

Slovaquie: la réglementation relative aux langues pour l’apprentissage de l’anglais ne s’applique qu’à l’enseignement primaire. Les données sur les niveaux d’éducation supérieurs à l’enseignement primaire se réfèrent à l’offre EMIL effective au cours de l’année scolaire 2021/2022.

Suède: la réglementation relative aux langues pour l’apprentissage de l’anglais ne s’applique qu’à l’enseignement primaire et au premier cycle du secondaire. Les données se réfèrent à ces deux niveaux seulement. L’éducation scolaire dans l’enseignement secondaire supérieur peut exister mais n’est pas réglementée.

Monténégro: les données se réfèrent à un projet pilote CLIL.

REMERCIEMENTS

AGENCE EXÉCUTIVEEUROPÉENNE POUR L’ÉDUCATION ET LA CULTURE

Plateformes, Etudes et Analyses

Unlieu du Bourget 1 (J-70 — Unité A6) B-1049
Bruxelles

(HTTPS://eurydice.eacea.ec.europa.eu/)
Peter Birch

Auteurs

Nathalie Baïdak (coordination), Isabelle De Coster et Daniela Kocanova Contributeurs

d’autres institutions de l’UE

Eurostat Unité F.5: Éducation, santé et protection sociale: Malgorzata Stadnik et Marco Picciolo (soutien à la base de données Eurostat sur l’apprentissage des langues étrangères)

Expert externe

Christian Monseur, Université de Liège (extractions et calculs de données PISA et TALIS)

Graphisme et mise en page

Patrice Brel

Coordinateur de production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES EURYDICE

ALBANIE

Unité Eurydice

Ministère de l'éducation et des sports

Rruga e Durrësit, Nr. 23

1001 Tiranë

Contribution de l'unité: Egest Gjokuta

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

C'est l'ABT. Bildungsstatistik und — Suivi

Minoritenplatz 5

1010 Wien

Contribution de l'unité: Alexandra KristinaR-Wojnesitz (expert externe)

BELGIQUE

Unité Eurydice de la Communauté française

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Administration Générale de l'Enseignement

Avenue du Port, 16 — Bureau 4P03

1080 Bruxelles

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

Eurydice Vlaanderen

Département Onderwijs en Vorming/

Afdeling Strategische Beleidsondersteuning

Hendrik Consciencegebouw 7C10

Koning Albert II-laan 15

1210 Bruxelles

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation

Gospertstraße 1

4700 Eupen

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Ministère des affaires civiles

Secteur de l'éducation

Trg BiH 3

71000 Sarajevo

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

BULGARIE

Unité Eurydice

Centre de développement des ressources humaines

Unité Recherche et Planification de l'éducation

15, Graf Ignatiev Str.

1000 Sofia

Contribution de l'unité: Marchela Mitova et Nikoleta Hristova

CROATIE

Agence pour la mobilité et programmes de l'UE

Frankopanska 26

10000 Zagreb

Contribution de l'unité: Maja Balen Baketa et Ana Dragičević

CHYPRE

Unité Eurydice

Ministère de l'éducation, de la culture, des sports et de la jeunesse

Kimonos et Thoukydidou

1434 Nicosie

Contribution de l'unité: Christiana Haperi;

experts: Dr Angeliki Constantinou-Charalambous (Inspecteur d'anglais, Département de l'enseignement secondaire général), Dr Sophia Ioannou Georgiou (Directeur de l'éducation primaire, Ministère de l'éducation, des sports et de la jeunesse)

TCHÉQUIE

Unité Eurydice

Agence nationale tchèque pour l'éducation et la recherche internationales

Dsm zahraniční spolupráce

Na Poříčí 1035/4

110 00 Praha 1

Contribution de l'unité: Jana Halamová, Radka Topinková;

experts: Eva Tučková, Marie Černíková

DANEMARK

Unité Eurydice

Ministère de l'enseignement supérieur et des sciences

Agence danoise de l'enseignement supérieur et des sciences

Haraldsgade 53

2100 Copenhague Ø

Contribution de l'unité: Le Ministère de l'enseignement supérieur et des sciences et le Ministère de l'enfance et de l'éducation

ESTONIE

Unité Eurydice

Ministère de l'éducation et de la recherche

Munga 18

50088 Tartu

Contribution de l'unité: Inga Kukk, Pille Põiklik, Ministère de l'éducation et de la recherche

FINLANDE

Unité Eurydice

Agence nationale finlandaise pour l'éducation

Boîte postale 380

00531 Helsinki

Contribution de l'unité: Les représentants de l'unité nationale finlandaise: Tiina Komppa (spécialiste principale); Janne Loisa (spécialiste principale); Petra Packalén (Conseillère principale, Éducation)

Spécialistes de la matière EDUFI: Minna Bálint (conseillère principale, éducation); Kati Costiander (conseiller principal pour l'éducation); Nina Eskola (chef de projet); Anu Halvari (conseiller principal en éducation); Annamari Kajasto (conseiller principal pour l'éducation); Katri Kuukka (conseiller principal en éducation); Olli Määttä (conseiller principal pour l'éducation); Yvonne Nummela (conseiller principal en éducation); Susanna Rajala (conseillère principale, éducation)

FRANCE

Unité française d'Eurydice

Direction de l'évaluation, des prévisions et du suivi des performances (DEPP)

Ministère de l'éducation scolaire et des affaires de la jeunesse

61-65, rue Dutot

75732 Paris Cedex 15

Contribution de l'unité: Françoise Parillaud (experte), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle des Bundes

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)

Heinrich-Konen Str. 1

53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Taubenstraße 10

10117 Berlin

Contribution de l'unité: Thomas Eckhardt

GRÈCE

Unité hellénique Eurydice

Direction des affaires européennes et internationales

Direction générale des affaires internationales et européennes,

Diaspora hellénique et éducation interculturelle

Ministère de l'éducation et des affaires religieuses

37, rue Andrea Papandreou (Bureau 2172)

15180 Amarousion (Attiki)

Contribution de l'unité: Georgia Fermeli (conseiller des sciences) et Thalia Chatzigiannoglou (conseillère B' des langues étrangères), Institut de politique éducative

HONGRIE

Unité hongroise Eurydice

Autorité de l'éducation

19-21 Maros Str.

1122 Budapest

Contribution de l'unité: Róza Szabó (expert, autorité éducative); Sára Hatony (NU)

JECÉLANDAIS

Unité Eurydice

La Direction de l'éducation

Víkurhvarf 3

203 Kópavogur

Contribution de l'unité: Hulda Skogland

IRLANDE

Unité Eurydice

Ministère de l'Éducation et des Compétences

Section internationale

Rue Marlborough

Dublin 1 — DO1 RC96

Contribution de l'unité: Maria Lorigan et Pádraig MacFhlannchadha

ITALIE

Unità italiana di Eurydice

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)

Agenzia Erasmus+

Via C. Lombroso 6/15

50134 Firenze

Contribution de l'unité: Simona Baggiani;

expert: Diana Saccardo (Dirigente tecnica, Ministero dell'Istruzione e del Merito)

LETTONIE

Unité Eurydice

Agence nationale de développement de l'éducation

Rue Vasau 1 (5ème étage)

1050 Riga

Contribution de l'unité: Rita Kursite

LIECHTENSTEIN

Infosstelle Eurydice

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein

Austrasse 79

Postfach 684

9490 Vaduz

Contribution de l'unité: Belgin Amann, Unité Eurydice, Bureau de l'éducation du Liechtenstein; Barbara Ospelt-Geiger, experte, Bureau de l'éducation du Liechtenstein

LITUANIE

Unité Eurydice

Agence nationale pour l'éducation

Rue K. Kalinausko 7

03107 Vilnius

Contribution de l'unité: Eglė Petronienė et Beata Valungevičienė (experts externes)

LUXEMBOURG

Unité nationale d'Eurydice

ANEFORE ASBL

eduPôle Walferdange

Bâtiment 03 — étage 01

Route de Diekirch

7220 Walferdange

Contribution de l'unité: Claude Sevenig (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) — Service des relations internationales), Nevena Zhelyazkova (MENJE — Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogique et technologique (SCRIPT) — Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative) et Annick Bartocci (MENJE — Service de

L'enseignement secondaire (ES))

MALTE

Ministère de l'éducation, des sports, de la jeunesse, de la recherche et de l'innovation

Grande route de siège

Floriana VLT 2000

Contribution de l'unité: Jeannine Vassallo

MONTÉNÉGRO

Unité Eurydice

Vaka Djurovica bb

81000 Podgorica

Contribution de l'unité: Divna Paljevic du Centre d'examen et Fadila Kajevic du Bureau des services éducatifs

PAYS-BAS

Eurydice Nederland

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Directie Internationaal Beleid

Rijnstraat 50

2500 BJ Den Haag

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

MACÉDOINE DU NORD

Agence nationale pour les programmes éducatifs européens et la mobilité

Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, no 17

1000 Skopje

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

NORVÈGE

Unité Eurydice

Direction de l'enseignement supérieur et des compétences

Postboks 1093,

5809 Bergen

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

POLOGNE

Unité Eurydice polonaise

Fondation pour le développement du système éducatif

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Contribution de l'unité: Beata Płatos-Zielińska; experts nationaux: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Institut de recherche pédagogique)

PORTUGAL

Unité portugaise Eurydice

Direction générale de l'éducation et des statistiques scientifiques

L'AV. 24 de Julho, 134

1399-054 Lisbonne

Contribution de l'unité: Isabel Almeida et Margarida Leandro, en collaboration avec la direction générale de l'éducation; experts externes: Helena Peralta et Joana Viana (Institut d'éducation — Université de Lisbonne)

ROUMANIE

Unité Eurydice

Agence nationale pour les programmes communautaires dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle

Universitatea Politehnică București

Biblioteca Centrală

Splaiul Independenței, no 313

Secteur 6

060042 București

Contribution de l'unité: Veronica — Gabriela Chirea, en coopération avec des experts: Manuela Delia Anghel (Ministère de l'Éducation), Rodica Diana Cherciu (Ministère de l'Éducation) et Ciprian Fartuşnic (Centre national pour la politique et l'évaluation dans l'éducation — Unité de recherche en éducation)

SERBIE

Unité Eurydice Serbie

Fondation Tempus

Zabljacka 12

11000 Belgrade

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

SLOVAQUIE

Unité Eurydice

Association académique slovaque pour la coopération internationale

Krížkova 9

811 04 Bratislava

Contribution de l'unité: Marta Čurajová

SLOVÉNIE

Ministère de l'éducation, des sciences et des sports

Ministrstvo za izobrazevanje, znanost dans le sport

Ministère du développement et de la qualité de l'éducation

Eurydice Slovénie

Masarykova 16

1000 Ljubljana

Contribution de l'unité: Saša Ambrožič Deleja

ESPAGNE

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado 28

28014 Madrid

Contribution de l'unité: Eva Alcayde García, Juan Mesonero Gómez et Jaime Vaquero Jiménez. Contribution des communautés/villes autonomes: Manuel Sáez Fernández (Andalousie); José Calvo Dombón et Óscar Sánchez Estella (Aragon); Carlos Duque Gómez (Canarias); María Pilar Martín García et Clara Sancho Ramos (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Manche); Montserrat Montagut Montagut (Cataluña); Roberto Romero Navarro (Comunidat Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo et Myriam García Sánchez (Estrémadure); Iván Mira Fernández (Galicia); David Cervera Olivares et Gretchen Dobrott Bernard (C. de Madrid); Cristina Landa Gil (C.F. de Navarra); Maite Ruiz López (País Vasco); Antonio Coronil Rodríguez (Ceuta).

SUÈDE

Unité Eurydice

Universitets- och högskolerådet/

Conseil suédois de l'enseignement supérieur

Case 4030

171 04 Solna

Contribution de l'unité: responsabilité conjointe

SUISSE

Unité Eurydice

Conférence suisse des ministres cantonaux de l'éducation (EDK)

Speichergasse 6

3001 Berne

Contribution de l'unité: Alexander Gerlings

Turquie

Unité Eurydice

MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)

Eurydice Turquie Birimi, Merkez Bina 4. Kat

B-Blok Bakanlıklar

06648 Ankara

Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur; expert: Professeur Dr. Cem Balcikanli

Entrer en contact avec l'UE

EN PERSONNE

Dans toute l'Europe, il existe des centaines de centres d'information locaux de l'UE.

Vous trouverez l'adresse du centre le plus proche de chez vous à l'adresse suivante: https://europa.eu/european-union/contact_en

AU TÉLÉPHONE OU PAR E-MAIL

Europe Direct est un service qui répond à vos questions sur l'Union européenne. Vous pouvez contacter ce service: ---
par freephone: 00 800 6 7 8 9 10 11 (certains opérateurs peuvent facturer ces appels),

— au numéro standard suivant: + 32 22999696, ou

--- par courrier électronique via: https://europa.eu/european-union/contact_en

Trouver des informations sur l'UE

EN LIGNE

Des informations dans toutes les langues officielles de l'Union européenne sont disponibles sur le site web Europa: europa.eu

PUBLICATIONS DE L'UE

Vouspouvez télécharger ou commander des publications del'UE à partir de EU Bookshop à l'adresse suivante: https://op.europa.eu/en/web/general- publications/publications.

Plusieurs exemplaires de publications gratuites peuvent être obtenus en contactant Europe Direct ou votre centre d'information local.

(voir https://europa.eu/european-union/contact_en).

DROIT DE L'UE ET DOCUMENTS CONNEXES

Pour accéder aux informations juridiques de l'UE, y compris l'ensemble du droit de l'UE depuis 1951 dans toutes les versions linguistiques officielles, rendez-vous sur EUR-Lex à l'adresse suivante: https://eur-lex.europa.eu/

DONNÉES OUVERTES DE L'UE

Le portail de données ouvertes de l'UE (https://data.europa.eu/en) permet d'accéder à des ensembles de données de l'UE. Les données peuvent être téléchargées et réutilisées gratuitement, à des fins commerciales et non commerciales.

Données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe — édition 2023

Rapport Eurydice

L'édition 2023 des données clés sur l'enseignement des langues à l'école en Europe décrit les principales politiques éducatives liées à l'enseignement des langues dans les écoles dans 39 systèmes éducatifs européens. Il répond à des questions sur le nombre et l'éventail des langues étrangères étudiées par les étudiants, le temps d'enseignement consacré à l'enseignement des langues étrangères, le soutien linguistique fourni aux étudiants migrants nouvellement arrivés, la mobilité transnationale des enseignants de langues étrangères ainsi que de nombreux autres sujets.

Le rapport contient 51 indicateurs qui sont organisés en cinq chapitres différents: Contexte, organisation, participation, enseignants et processus d'enseignement. Diverses sources ont été utilisées pour élaborer les indicateurs, notamment le réseau Eurydice, Eurostat et les enquêtes internationales PISA et TALIS de l'OCDE. Les données Eurydice couvrent tous les pays de l'Union européenne ainsi que l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Macédoine du Nord, la Norvège, la Serbie et Turquie.

Le réseau Eurydice a pour mission de comprendre et d'expliquer comment les différents systèmes éducatifs européens sont organisés et comment ils fonctionnent. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, des études comparatives consacrées à des sujets spécifiques, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications Eurydice sont disponibles gratuitement sur le site web d'Eurydice ou en version imprimée sur demande. Par ses travaux, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau se compose d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA).

Pour plus d'informations sur Eurydice, voir: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/

Publications Office of the European Union

ISBN 978-92-9488-107-6

doi:10.2797/529032