

François Grin
Genève

L'enseignement des langues étrangères: questions d'efficacité et de justice sociale*

Die Idee, dass es sich sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft lohne, Sprachen zu lernen, geniesst in der Schweiz noch eine breite Zustimmung. Die Gründe dazu haben sich gewandelt, es überwiegen nun eher die ökonomischen. Auch werden sie zunehmend in Frage gestellt, wie auch die Sprachpolitik in unserem Lande grundlegend diskutiert wird. Deshalb ist es notwendig, die empirische Basis der ganzen Diskussion zu überdenken und insbesondere der Fragen der Nachhaltigkeit und der sozialen Gerechtigkeit von Fremdsprachenunterricht nachzugehen: Was haben wir für Daten, die die Überzeugung stützen, dass Fremdsprachlernen sinnvoll sei? Und wenn solche Daten verfügbar sind, können wir davon ausgehen, dass der Nutzen allen Mitgliedern der Gesellschaft zu Gute kommt? Der Autor geht diese Fragen zuerst aus der ökonomischen Perspektive an. Auf u.a. eigene differenzierte Studien zurückgreifend, kommt er zum Schluss, dass das Studium der Fremdsprachen ohne Zweifel eine gute Allokation darstellt, andererseits aber damit auf keinen Fall die Priorität des Englischen legitimiert werden kann. Auch die Antwort auf die zweite Frage fällt im Sinne eines Mehrs an sozialer Gerechtigkeit positiv aus. Im Hinblick auf den schulstrukturellen Kontext und auf die didaktische Dimension, werden am Schluss aber noch einige für die Diskussion und die Forschung grundlegende Fragen gestellt. (Red.)

1. Introduction

Il existe en Suisse un large consensus autour de l'idée que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères constitue, de la part des individus comme de la société dans son ensemble, un effort pleinement justifié¹. En d'autres termes, on s'accorde à penser que c'est là un usage judicieux des ressources disponibles — qu'il s'agisse des deniers publics ou du temps des grilles horaires des écoliers.

Toutefois, cette perception demeure souvent basée sur des considérations fort générales. Voici quelques décennies, de telles considérations auraient surtout reposé sur l'idée que la maîtrise d'une ou deux autres langues, en plus de sa langue maternelle, fait partie de la culture de l'honnête homme. À l'heure actuelle, ce sont plutôt des préoccupations à caractère marchand qui font mouche: savoir l'anglais et une langue nationale serait une garantie d'emploi et le passeport vers des emplois mieux payés. Enfin, traversant les époques, l'accès aux autres cultures (accès dont la compétence linguistique serait sinon la condition, du moins l'outil privilégié) constitue une autre justification de cet effort d'apprentissage.

Une facette du consensus est aujourd'hui remise en cause: cette remise en cause concerne l'ordre dans lequel deux langues étrangères (langue nationale et anglais) sont enseignées. Derrière cette interrogation s'en profile bien évidemment une autre qu'il serait futile de vouloir escamoter, à savoir la question, autrement plus sérieuse, de la simple légitimité reconnue aux langues nationales dans les grilles horaires (puisque la pré-

sence, sinon la préséance de l'anglais ne semble plus faire de doute pour personne). Ainsi, les contenus de notre politique d'enseignement des langues étrangères sont en discussion, bien que le principe de l'enseignement d'au moins une langue étrangère soit intact. On notera au passage que tel n'est plus le cas dans certains pays anglophones, où se généralise le caractère purement facultatif, dans les systèmes éducatifs, de l'apprentissage de langues autres que l'anglais — et cela, même pour des personnes poursuivant des études longues. C'est là un point sur lequel je reviens à la fin de ce texte.

Ces interrogations interpellent les bases conceptuelles et empiriques du consensus. Elles mettent en évidence la nécessité de le réexaminer au moins sous les deux angles suivants:

- (1) premièrement, sur quels critères et sur quels faits empiriques (cohérents par rapport à ces critères) ce consensus se base-t-il? En d'autres termes, notre perception que l'enseignement des langues étrangères en vaut la peine est-elle fondée? Qu'en savons-nous exactement? Sur quelle base pouvons-nous affirmer que telle ou telle langue mérite d'être enseignée, et quel niveau de compétence devrions-nous viser, sinon atteindre?
- (2) deuxièmement, même si l'on peut établir, en réponse à la question ci-dessus, que l'apprentissage de telle(s) ou telle(s) langue(s) constitue, pour la société dans son ensemble, un usage efficace des ressources, peut-on également être sûr que tous les membres de la société en profitent?

Cet article poursuit donc un but de clarification: clarification de questions qui, dans le débat public (ainsi que, parfois, sous des plumes scientifiques), demeurent parfois insuffisamment spécifiées, ou souffrent d'un mélange entre des niveaux analytiques différents. J'espère ainsi départager les aspects à propos desquels nous disposons d'informations pertinentes — tout en précisant leurs limites — de ceux qui méritent d'être analysés plus à fond, ou de recevoir, pour la formulation d'une politique d'enseignement des langues, une attention toute particulière.

2. Les langues étrangères comme capital humain

Afin d'établir si l'apprentissage des langues étrangères constitue une bonne allocation de nos ressources, nous commencerons par nous placer dans le cadre de la théorie du capital humain. Ce n'est certes pas la seule à laquelle on peut se référer, mais elle permet un accès direct à plusieurs de dimensions clefs du problème. Selon la théorie du capital humain, on consent à une certaine période un *investissement* dans l'acquisition de connaissances et de compétences (par exemple: une langue étrangère), dans le but d'en retirer par la suite divers bénéfices.

On s'empressera de souligner que les "bénéfices" en question ne sont pas seulement "marchands", puisque des bénéfices tels que le plaisir d'un accès direct à d'autres cultures constituent, du point de vue de la théorie du capital humain, des retombées parfaitement pertinentes. Ces effets "non-marchands" sont toutefois beaucoup plus difficiles à identifier et à mesurer, aussi sont-ils presque toujours laissés de côté. En pratique, on se concentre donc sur l'évaluation des effets dits "marchands", qui se manifestent pour l'essentiel par des différentiels de revenu que perçoivent les personnes

disposant de compétences plus élevées. Bien entendu, ces différentiels s'entendent "toutes autres choses égales par ailleurs", c'est-à-dire qu'il faut commencer par éliminer statistiquement l'influence d'autres déterminants du revenu, notamment la formation acquise et le nombre d'années d'expérience professionnelle; on peut alors parler de "différentiels nets". Quand on applique cette méthode d'estimation aux langues étrangères vues comme une forme de capital humain, ces différentiels nets indiquent (par exemple sous forme de pourcentages) de combien, *en moyenne*, le revenu du travail d'une personne dotée de compétences linguistiques excède le revenu d'une personne qui n'a pas ces compétences, mais qui est similaire sur d'autres plans (notamment le degré de formation et le nombre d'années d'expérience professionnelle). De telles estimations de la valeur des compétences en langues autres que sa langue maternelle existent au Canada, grâce à des données de recensement. À ma connaissance, la Suisse reste le seul autre pays pour lequel des estimations de ce type existent², grâce à des données d'enquête portant à la fois sur les compétences en langues étrangères et sur un ensemble de variables socio-économiques indispensables (revenu du travail, formation, etc.). Ces résultats ont fait l'objet de plusieurs publications (*cf.* par ex. Grin, 1999b), y compris dans *Babylonia* (Grin, 1995), aussi n'est-il pas nécessaire de les reproduire ici. Rappelons simplement que ces chiffres révèlent que les compétences en langues étrangères peuvent s'avérer très rémunératrices pour les individus. Cependant, la rentabilité des langues peut varier considérablement: certaines langues "rapportent" plus que d'autres; qui plus est, ces disparités ne sont pas les mêmes partout et pour tout le monde: la rentabilité dépend notamment de la région linguistique où l'on se place, du sexe et de la profession exercée. D'un point de vue de politique publi-

que, la question de l'allocation des ressources ne doit pas être posée qu'au niveau des individus, mais aussi à celui de la société. En effet, l'investissement des individus eux-mêmes ne représente qu'une petite partie de l'ensemble des ressources engagées, puisque l'accès aux compétences linguistiques n'est pas directement lié à une dépense propre: il n'y a pas de relation entre le montant des impôts que l'on paie et la quantité d'instruction que l'on reçoit (ni, du reste, le niveau de compétence que l'on atteint). Il est donc utile de calculer ce que l'on nomme des "taux de rendement sociaux". On les obtient en combinant les "différentiels nets" mentionnés ci-dessus avec une estimation des dépenses consenties par les collectivités publiques pour l'enseignement des différentes langues étrangères. Ces résultats (Grin, 1999b, Chap. 9) révèlent que l'enseignement des langues étrangères constitue pour la société, avec des taux qui s'échelonnent de 5% à 13% environ, un investissement rentable, dans le sens que ces taux soutiennent avantagement la comparaison avec le rendement d'un placement financier hors-risque. Cependant, cette interprétation est soumise principalement à quatre réserves: premièrement, c'est dans l'idéal avec des taux calculés pour d'autres matières enseignées (les mathématiques, l'histoire, la biologie...) qu'il faudrait comparer ces chiffres; deuxièmement, comme ils sont basés sur les différentiels nets calculés pour les individus, ils restent sujets à la *variabilité* déjà évoquée; troisièmement, ces taux, calculés avec des données de 1995, peuvent évoluer — sinon sur le court terme, du moins à moyen terme (Grin, 1999a), et la rentabilité de différentes langues peut augmenter ou, au contraire, décliner; quatrièmement, on rappellera que ces taux ne tiennent pas compte des bénéfices non-marchands, et représentent sans doute une *sous-évaluation* de la valeur réelle des compétences linguistiques.

En résumé, il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues étrangères constitue effectivement une fort bonne allocation des ressources (et à plus forte raison si les bénéfices non-marchands viennent en sus des bénéfices marchands).

Cependant, même si un tel résultat peut contribuer à la prise de décision pour notre politique d'enseignement des langues, cela ne suffit pas à la déterminer: en particulier, les estimations des taux de rendement sociaux

ne suffisent pas à décider quelles langues doivent être enseignées en priorité ni jusqu'à quel niveau. Et puisqu'il est actuellement fréquent d'entendre justifier la primauté de l'anglais à l'école par l'invocation d'une prétendue "rationalité économique", il est utile de souligner ici qu'une analyse *économique* ne fournit nullement la preuve que l'enseignement de l'anglais doit être une priorité: comme on vient de le voir, une telle recommandation ne se base en effet que

sur une partie des effets économiques en présence — et pas forcément, du reste, la partie la plus importante.

3. Langues étrangères et justice sociale

Même si l'on a pu établir que l'enseignement des langues étrangères — quelles que soient celles dont on parle — constitue une judicieuse utilisation des ressources, il convient aussi de savoir qui va en profiter ou, même si tout le monde y gagne, si tout le monde en profite dans la même mesure.

C'est là une question à propos de laquelle on sait fort peu de choses; on rencontre parfois, sur le sujet, des opinions fortement assénées (mais qui s'avèrent souvent faiblement argumentées); par contre, il n'existe pratiquement pas de recherche appliquée sur les conséquences distributives des politiques d'enseignement des langues étrangères. Un certain nombre de travaux théoriques de haute qualité sont disponibles (*cf.* par ex. Van Parijs, 2001), mais il touchent avant tout à des questions de communication dans des structures plurilingues: une minorité doit-elle oui ou non être mise dans l'obligation d'apprendre la langue de la majorité? Faut-il favoriser une *lingua franca* et si oui, laquelle? Un premier point à établir pour évaluer les conséquences distributives des choix de politique publique, dans le domaine linguistique comme dans un autre, c'est l'identification des groupes entre lesquels cette distribution se manifeste. Bien souvent, on s'intéresse à la redistribution entre catégories socio-économiques, habituellement définies sur la base du revenu. Ceci, toutefois, n'est pas le seul (ni toujours le plus pertinent) des découpages à envisager. Ainsi, on peut dire que notre société opère une redistribution considérable depuis les ménages sans enfants vers les ménages avec enfants, car les uns et les autres paient leurs impôts, mais la part des



Ritratto 1.

impôts qui finance l'instruction publique profite de manière beaucoup plus directe aux familles avec enfants³. Dans le domaine linguistique, il existe à l'échelle mondiale un transfert énorme des non-anglophones vers les anglophones, du simple fait que les premiers font l'effort d'apprendre l'anglais et engagent pour cela des dépenses importantes; par contre, cet effort n'est guère réciproque, ce qui constitue en soi une redistribution considérable. En outre, ceci n'empêche pas les anglophones de conserver un avantage stratégique dans toute négociation qui se déroule dans leur langue, donnant naissance à un gain supplémentaire. Toutefois, puisqu'il est ici question de justice sociale, retenons comme critère de classement celui la catégorie socio-professionnelle.

Malgré les incertitudes qui entourent les effets distributifs de l'enseignement des langues étrangères, on peut avancer le raisonnement suivant: premièrement, de ce que l'on sait, la *capacité à valoriser* des compétences linguistiques n'est pas corrélée, ou du moins pas significativement, au milieu socio-économique. Ainsi, les différentiels de revenu mentionnés dans la section précédente peuvent s'observer chez le fils d'un ouvrier immigré aussi bien que chez la fille d'un notaire de lignage patricien. Deuxièmement, l'instruction publique, au moyen de laquelle les compétences en langues étrangères sont acquises — du moins en partie — est financée par l'impôt; comme l'imposition est progressive et que les compétences en langues étrangères sont rémunérées sur le marché du travail, l'enseignement des langues étrangères l'est aussi, c'est-à-dire qu'il tend à réduire plutôt qu'à creuser les inégalités socio-économiques.

Cette validation, sur le plan distributif, de l'enseignement des langues étrangères suppose toutefois que soient vérifiées deux conditions. La première est que l'école soit bien le lieu où l'on

Il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues étrangères constitue effectivement une fort bonne allocation des ressources [...] il est utile de souligner ici qu'une analyse économique ne fournit nullement la preuve que l'enseignement de l'anglais doit être une priorité [...]

acquiert les compétences en langues étrangères; le seconde est que l'école présente une efficacité comparable pour les apprenants issus de différentes couches sociales.

En ce qui concerne la première de ces questions, on dispose en Suisse (qui est probablement le seul pays à les avoir; cf. Grin, 1999b, Chap. 6) de données qui permettent d'estimer statistiquement la contribution *relative* de l'école (par opposition à divers canaux extra-scolaires) aux niveaux déclarés de compétence en langues étrangères. Il n'est pas possible, faute de place, de rentrer ici dans le détail, mais les chiffres sont rassurants: la performance de l'école s'avère en général importante, souvent dominante, par rapport à d'autres canaux tels que l'entourage familial, le vécu à l'étranger, les cours du soir, les séjours linguistiques, etc. En d'autres termes, il est faux de prétendre que l'école ne sert à rien⁴.

Passons à la deuxième question: l'école a-t-elle, pour l'enseignement des langues étrangères, la même efficacité pour les enfants de milieux différents? Nous retrouvons là l'une des grandes questions de la sociologie de l'éducation, avec la particularité qu'elle est posée ici par rapport à un ensemble spécifique de matières. Et c'est là, en fin de compte, qu'il faut situer l'un des enjeux majeurs de la politique d'enseignement des langues, vers lequel je me tourne en conclusion de cet article.

4. Conclusion: quelques questions prioritaires

Le survol qui précède nous a permis de débayer le terrain en rapport aux deux questions posées en introduction: (1) oui, l'enseignement des langues étrangères est, en termes d'allocation des ressources, une entreprise socialement *profitable* et nous sommes en mesure d'évaluer une partie de ces bénéfices; (2) oui, l'enseignement des langues étrangères, en termes de distribution des ressources, est en principe socialement *progressif*.

En même temps, notre survol nous a permis de mettre en évidence les conditions nécessaires à ce qu'apparaisse ce résultat encourageant, et de départager celles qui sont *grosso modo* réalisées de celles qui ne le sont pas forcément. En particulier, ce résultat suppose que l'école présente, dans l'enseignement des langues étrangères, une efficacité comparable pour des enfants issus de milieux différents (on notera que cette efficacité doit s'entendre *compte tenu* de mesures d'accompagnement qui pourraient être nécessaires à certains apprenants). Ce dernier point n'a, à ma connaissance, jamais fait l'objet d'une étude quantitative rigoureuse livrant des résultats à portée générale. Une analyse de ce type devrait donc être envisagée; elle soulève trois types de questions:

- relevé de la situation: que sait-on, non pas en termes anecdotiques, mais sous forme de données solides, de l'acquisition des langues étrangères par les élèves de différents milieux? Les acquisitions dépendraient-elles de l'origine sociale à un degré tel que l'efficacité des enseignements doive être foncièrement mise en doute? De tels effets sont-ils différents pour les langues étrangères que pour d'autres matières?
- Méthodologie: d'un point de vue de politique d'enseignement des langues, quels sont les différentiels analytiquement pertinents, et com-

ment les mesurer? Faut-il par exemple comparer les niveaux de compétence atteints en fin de parcours, ou les progrès réalisés pendant le parcours ?

- Intervention: s'il s'avère que l'école est significativement moins efficace pour les enfants de milieux défavorisés dans l'enseignement des langues étrangères, quelles sont les mesures à mettre en place, sur les plans social et pédagogique, pour compenser cette disparité?

Cette dernière interrogation reflète l'hypothèse qu'en général, l'enseignement des langues étrangères est une matière dans laquelle les enfants de toute origine sociale peuvent trouver leur compte — c'est-à-dire prendre un réel plaisir à l'apprentissage et obtenir des résultats; et que si, pour des raisons structurelles (liées par exemple à un contexte migratoire) certains élèves sont confrontés à des obstacles particuliers, il est possible de définir des mesures d'accompagnement permettant de surmonter ces obstacles⁵. Sous réserve de l'étude d'envergure en trois points proposée ci-dessus, c'est sur la définition de ce type de mesures que l'attention devrait être portée.

Il serait sans doute imprudent d'attendre des prodiges de nouvelles avan-

cées sur le plan de la didactique des langues ou de voir dans l'immersion partielle une solution-miracle. Néanmoins, les réussites à mettre à l'actif de l'enseignement bilingue (Grin et Schwob, 2003) donnent à penser que de vastes territoires d'amélioration s'ouvrent devant nous. Dès lors, dans la logique de pesée très générale du pour et du contre adoptée ici, il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues secondes est une entreprise à la fois socialement efficace et socialement juste.

Face à l'enseignement des langues, les problèmes de justice sociale les plus difficiles sont ailleurs: ils ont trait aux privilèges considérables (et largement à sens unique) qui échoient aux locuteurs natifs d'une langue — quelle qu'elle soit — à laquelle on accorde le statut privilégié de "langue globale". L'opinion et la classe politique commencent tout juste à prendre conscience de l'ampleur de la redistribution de ressources qui en découle, et donc des problèmes d'équité que cela soulève. La promotion d'un véritable plurilinguisme pour tous (plutôt qu'une formule minimaliste du type "langue maternelle plus anglais") constitue un choix ambitieux, mais c'est assurément aussi, parmi les réponses possibles, le plus motivant.

Notes

* Une version antérieure de ce texte a été présentée lors de la "journée langues" de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle à Lausanne le 26 septembre 2002.

¹ Cet article concerne un processus qui contient à la fois "l'enseignement" et "l'apprentissage" des langues; afin d'alléger le texte, je prendrai ici la liberté d'utiliser l'un ou l'autre terme pour désigner les deux. Par ailleurs, en référence au contexte suisse, je parlerai de "langue étrangère" pour désigner toute langue autre que la langue officielle de la région considérée; aucune ambiguïté majeure n'en résulte, vu le nombre très restreint de communes ou districts officiellement bilingues. Les langues concernées sont donc principalement les autres langues nationales ainsi que l'anglais, sans exclusion d'autres langues vivantes proposées dans les systèmes d'enseignement (espagnol, russe, etc.).

² Il existe aussi des estimations sur des échan-

tilons de migrants aux Etats-Unis, en Australie et en Allemagne. Toutefois, ces estimations portent sur la valeur, pour les migrants, de la maîtrise de la langue majoritaire (anglais ou allemand), et non pas de langues autres que la langue localement dominante, telles les langues étrangères dont il est question ici.

³ Certes, le financement par l'impôt de l'instruction publique est censé encourager le renouvellement des générations et donc contribuer à garantir les retraites futures des personnes sans enfants aussi bien que des personnes avec enfants. Toutefois, comme ces dernières en bénéficient aussi, l'effet de transfert est incontestable.

⁴ Une éventuelle exception à ce résultat général: lorsque les Alémaniques apprennent l'anglais, la contribution de l'enseignement scolaire à leurs compétences est modeste. C'est du reste aussi le cas pour la plupart des autres canaux d'apprentissage de cette langue (famille, séjours linguistiques, etc.), de sorte que l'essentiel des niveaux de compétence en anglais est attribué à la constante de l'équation de régression. En d'autres termes, c'est surtout ailleurs (dans la rue? Par la publicité?) que les Alémaniques apprennent l'anglais.

⁵ Voir à ce propos le débat entre PERRENOUD et GHISLA dans *Babylonia*, n° 4/2001, pp. 28-37.

Références

- GRIN, F. (1995): *La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique*, in: *Babylonia* 2/95, p. 59-65.
- , (1999a): *Market forces, language spread and linguistic diversity*, in: KONTRA, M. / PHILLIPSON, R. / SKUTNAB-KANGAS, T. et VARÁDY, T. (dir.): *Language: A Right and a Resource*, Budapest, Central European University Press, p. 9-24.
- , (1999b): *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg.
- et SCHWOB, I. (2003): *Bilingual education and linguistic governance: the Swiss experience*, *Journal of Intercultural Education*, à paraître.
- VAN PARIJS, Ph. (2001): *Linguistic Justice*, in: *Politics, Philosophy & Economics*, 1, p. 59-74.

François Grin

est maître d'enseignement et de recherche à l'École de traduction et d'interprétation (ETI, Université de Genève), et Directeur-adjoint du Service de la recherche en éducation (SRED).

