



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉDUCATION PLURILINGUE :
GUIDE POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES
ÉDUCATIVES EN EUROPE

Version intégrale

2007

Division des Politiques linguistiques

Conseil de l'Europe, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Les opinions exprimées dans ce texte sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ou à la reproduction ou à la traduction du document dans son ensemble ou en partie doit être adressée à la Direction de l'Éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

e-mail: decs-lang@coe.int

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf dans un but commercial, à condition de mentionner la source.

Ce texte est disponible sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques :
www.coe.int/lang/fr

NOTE PRELIMINAIRE

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* a été conçu dans l'essentiel de sa forme et de ses contenus au cours de rencontres d'un Comité scientifique créé pour la préparation de la conférence « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe » (Innsbruck, mai 1999).

La rédaction et la mise au point des *versions intégrales* antérieures et d'une *version de synthèse* ont été réalisées par Jean-Claude Beacco et Michael Byram, conseillers de programme de la Division des politiques linguistiques.

- la *Version intégrale* est destinée aux décideurs politiques et aux responsables éducatifs en matière de langues. C'est la version de référence dans laquelle est présenté et argumenté l'ensemble des principes et des démarches pour le développement et la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives. La *Version intégrale* a d'abord été rédigée en français puis traduite en anglais.
- La *Version de synthèse* est destinée aux décideurs impliqués dans les politiques linguistiques éducatives mais qui n'ont pas nécessairement à faire appel à des connaissances spécialisées ou de nature technique. Elle a été rédigée en anglais sur la base de la *Version intégrale* puis traduite en français.

La présente *Version intégrale* du *Guide* est un document enrichi et réorganisé à la lumière d'un processus de consultation. Sa refonte a été confiée à Jean-Claude Beacco.

Le présent document constitue la version finale du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Elle remplace la version pilote de novembre 2002 et la version 1 (révisée) d'avril 2003.

Cette version a pris en compte les suggestions et remarques formulées durant le processus de consultation, qui a pris place entre la Conférence : *Langues, diversité, citoyenneté : politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe* (Strasbourg, 13-15 novembre 2002) et le Forum politique : *Approches globales en faveur d'une formation plurilingue* (Strasbourg, 28-29 juin 2004).

Le *Guide* s'accompagne d'un ensemble d'*Etudes de référence* qui apportent des éléments d'approfondissement sur des questions particulières. Les références à celles-ci sont indiquées dans le texte et listées dans l'Annexe 1. Les deux versions du *Guide* ainsi que les *Etudes de référence* sont disponibles sur le site Internet de la Division des politiques linguistiques (www.coe.int/lang/fr).

SOMMAIRE

PRÉSENTATION9

- I. Les finalités du Guide : un instrument pour l'élaboration d'une politique linguistique éducative partagée.....10
- II. Les destinataires du *Guide* : les acteurs des politiques linguistiques11
 - A. *Les destinataires du Guide*.....11
 - B. *Les deux versions du Guide*12
- III. L'organisation du *Guide* : les questions abordées12

PREMIÈRE PARTIE : POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES15

Chapitre 1 : Politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives en Europe : orientations générales16

- 1.1 Les orientations des politiques linguistiques des États en Europe : du monolinguisme d'État au multilinguisme toléré ?18
 - 1.1.1 *La norme linguistique et l'identité nationale*.....19
 - 1.1.2 *La cohésion nationale et les minorités linguistiques*.....20
 - 1.1.3 *Les migrants : nouvelles minorités linguistiques, nouveaux droits linguistiques ?*23
- 1.2 Les politiques linguistiques éducatives dans les systèmes éducatifs nationaux : langue(s) nationale(s) versus langues étrangères24
 - 1.2.1 *La langue de scolarisation comme langue d'appartenance ?*.....24
 - 1.2.2 *Les langues étrangères et la non-intégration des enseignements langagiers*.....25
- 1.3 Les idéologies linguistiques.....26
 - 1.3.1 *L'idéologie linguistique ordinaire : l'inégalité des langues*26
 - 1.3.2 *L'idéologie linguistique de la nation*27
- 1.4 L'idéologie linguistique de l'économie28
 - 1.4.1 *Le principe d'économie et les linguas francas*28
 - 1.4.2 *La diffusion de l'anglais : vers l'homogénéisation linguistique de l'Europe ?*.....29
 - 1.4.3 *La maîtrise de l'anglais et le plurilinguisme*30
- 1.5 Conclusion.....31

Chapitre 2 : Le Conseil de l'Europe et les politiques linguistiques éducatives : le plurilinguisme comme principe fondateur.....32

- 2.1. Quels principes pour les politiques linguistiques pour l'Europe ?32
 - 2.1.1 *Les principes linguistiques utilisés dans le cadre des États nations ne sont pas pertinents pour l'Europe*.....32
 - 2.1.2 *Seuls des principes communs peuvent fonder une politique linguistique pour l'Europe*.....33
 - 2.1.3 *Les principes pour une politique linguistique en Europe ne peuvent s'inscrire que dans le cadre démocratique*33
 - 2.1.4 *Ces principes doivent prendre en compte les évolutions sociétales en cours*.....33
 - 2.1.5 *Ces principes ont aussi partie liée avec la question d'un sentiment d'appartenance à l'Europe*.....33

2.2.	Le plurilinguisme comme principe des politiques linguistiques éducatives en Europe.....	34
2.2.1	<i>Les textes fondateurs du Conseil de l'Europe : le plurilinguisme et les politiques linguistiques</i>	35
2.2.2	<i>Répertoire plurilingue et pluriculturel : la composante pluriculturelle</i>	37
2.2.3	<i>Plurilinguisme et citoyenneté démocratique</i>	37
2.3.	Le plurilinguisme : interprétations.....	38
2.3.1	<i>Le plurilinguisme comme diversification de la connaissance des langues et de l'offre en langues étrangères des systèmes éducatifs</i>	38
2.3.2	<i>Plurilinguisme et multilinguisme : une conception patrimoniale de la diversité linguistique</i>	39
2.3.3	<i>Le plurilinguisme comme finalité partagée</i>	40
2.3.4	<i>La mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives fondées sur le plurilinguisme</i>	41
2.4.	Conclusion.....	42

DEUXIÈME PARTIE : DONNÉES ET MÉTHODES POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES45

Chapitre 3 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs sociaux de décision46

3.1	L'opinion publique et les langues	46
3.1.1	<i>Connaître les représentations sociales des langues, identifier les besoins en langues</i>	47
3.1.2	<i>Tenir compte des représentations sociales de l'enseignement des langues</i>	48
3.2	Les sociétés européennes et les langues : accompagner et anticiper les évolutions.	49
3.2.1	<i>Les évolutions démographiques</i>	49
3.2.2	<i>Les évolutions économiques</i>	50
3.3	Conclusion : l'Europe et les langues dans un monde multipolaire	52

Chapitre 4 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs linguistiques de décision53

4.1	Les variétés linguistiques en présence	53
4.1.1.	<i>Les variétés linguistiques du point de vue du locuteur</i>	54
4.1.1.1	<i>L'ordre d'acquisition des variétés linguistiques</i>	54
4.1.1.2	<i>Les fonctions des variétés linguistiques</i>	57
4.1.2.	<i>Les variétés linguistiques du point de vue de leur statut dans la société</i>	57
4.1.3.	<i>Les variétés linguistiques et l'École : langue écrite, langue d'enseignement</i>	62
4.2	Les données quantitatives sur l'emploi ou la connaissance des variétés linguistiques.....	63
4.2.1	<i>Identifier les informations disponibles sur les langues</i>	64
4.2.2	<i>Adopter des méthodologies fiables et partagées pour le recueil d'informations relatives aux langues</i>	64
4.2.3	<i>Identifier les besoins en langues</i>	66
4.2.4	<i>Tirer parti des informations concernant les politiques linguistiques éducatives menées ailleurs</i>	67
4.3	Conclusion.....	68

TROISIÈME PARTIE : FORMES D'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES APPRENTISSAGES PLURILINGUES.....71

Chapitre 5 : Créer une culture du plurilinguisme72

5.1	Le plurilinguisme : principe de l'éducation linguistique, personnelle et citoyenne	72
5.1.1	<i>Le plurilinguisme comme projet transversal</i>	72
5.1.2	<i>Plurilinguisme et éducation plurilingue : valoriser et développer les répertoires linguistiques</i>	73
5.1.3	<i>Plurilinguisme et formation de la personne : développer la sensibilité pluriculturelle et la communication interculturelle</i>	75
5.1.4	<i>Plurilinguisme et formation citoyenne : former à la citoyenneté démocratique en Europe</i>	77
5.2	Diffuser le plurilinguisme : bénéfices politiques attendus.....	79
5.3	Diffuser le plurilinguisme : créer un consensus social.....	80
5.3.1	<i>Complexifier les représentations ordinaires des langues et de leur enseignement.....</i>	81
5.3.2	<i>Accroître et diversifier les formes de présence des langues dans les médias et l'espace public</i>	83
5.4	Préparer les systèmes éducatifs au plurilinguisme	83
5.4.1	<i>Sensibiliser les composantes des institutions éducatives, en particulier au niveau local</i>	84
5.4.2	<i>Sensibiliser les apprenants.....</i>	84
5.4.3	<i>Sensibiliser et former les enseignants des disciplines linguistiques.....</i>	85
5.5	Conclusion.....	87

Chapitre 6 : Organiser l'éducation plurilingue88

6.1	Comment organiser l'éducation plurilingue ? Quelques principes	88
6.2	Equiper les systèmes éducatifs dans la perspective plurilingue	89
6.2.1	<i>Analyser périodiquement l'offre en langues des institutions éducatives.....</i>	89
6.2.2	<i>Identifier les obstacles à la mise en place d'enseignements plurilingues.....</i>	90
6.2.3	<i>Diversifier les fonctions enseignantes</i>	91
6.2.4	<i>Susciter, gérer, évaluer l'innovation pédagogique.....</i>	93
6.3	Assurer la coordination longitudinale des parcours d'enseignement/apprentissage et de l'offre en langues du système éducatif et des institutions éducatives	93
6.4	Décloisonner les enseignements de langues.....	95
6.5	Structurer des parcours d'enseignement diversifiés	97
6.5.1	<i>Alterner les formes d'enseignement et apprentissage.....</i>	97
6.5.1.1	<i>Centralité des apprentissages langagiers autonomes.....</i>	98
6.5.1.2	<i>Le cours de langue de type scolaire : l'enseignement en présentiel (face à face).....</i>	98
6.5.1.3	<i>Enseignements en présentiel en milieu homophone.....</i>	99
6.5.1.4	<i>Apprentissage auto dirigé.....</i>	100
6.5.1.5	<i>Formations à distance</i>	101
6.5.2	<i>Moduler les formats des enseignements.....</i>	102
6.5.3	<i>Moduler les formes de présence des enseignements de langues dans les parcours d'enseignement</i>	102
6.5.4	<i>Alterner les institutions d'enseignement et les mettre en réseau</i>	103

6.6	Moduler les programmes d'enseignement des langues.....	105
6.6.1	<i>Différencier les compétences linguistiques et culturelles visées : Le Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	105
6.6.2	<i>Moduler les contenus d'enseignement</i>	107
6.6.2.1	La sensibilisation au plurilinguisme : une préoccupation transversale.....	108
6.6.2.2	Contenus d'enseignement des langues pour la scolarité obligatoire	108
6.6.2.3	Contenus d'enseignement des langues et besoins langagiers	109
6.6.2.4	Contenus d'enseignement des langues dans le cadre de l'enseignement supérieur	110
6.6.2.5	Contenus d'enseignement des langues selon les aspirations personnelles	110
6.7	Diversifier les méthodologies d'enseignement des langues.....	111
6.8	Diversifier les formes d'évaluation des acquis et des connaissances en langues	113
6.9	Moduler l'éducation plurilingue selon les contextes linguistiques	113
6.10	Mises en œuvre de l'éducation plurilingue	115
6.10.1	<i>La convergence des enseignements de langues</i>	115
6.10.2	<i>Curriculum pour la diversification de l'offre en langues et le développement de la compétence plurilingue</i>	116
6.11	Conclusion.....	118
	CONCLUSION GENERALE	120

ANNEXES

ANNEXE 1	: <i>Liste des études de référence</i>	125
ANNEXE 2	: <i>Glossaire</i>	126
ANNEXE 3	: <i>Textes de référence du Conseil de l'Europe</i>	129
ANNEXE 4	: <i>Lectures complémentaires</i>	130

PRÉSENTATION

Ce Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe se propose de répondre à la nécessité qu'il y a à élaborer les politiques linguistiques suivant une démarche cohérente : clarification des principes et définitions de finalités, analyses de la situation, inventaire des ressources, des attentes, des besoins, mise en œuvre et évaluation de ces mesures. On cherche à réduire ainsi la part des décisions au coup par coup, prise parfois dans l'urgence de l'événement, au profit d'un « concept global » pour les langues. Le pilotage des politiques linguistiques des systèmes éducatifs européens doit aussi se construire dans le cadre d'un débat démocratique et être mis en œuvre de manière telle qu'il suscite l'adhésion des acteurs sociaux concernés. Car toute forme d'imposition, en ce qui concerne les langues, tout particulièrement, se révélerait très dommageable par rapport aux résultats visés.

Ce document ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière, mais il a pour ambition de clarifier les enjeux de ces politiques, d'identifier les analyses à conduire, de recenser les formes d'organisation pour des enseignements de langues qui soient en accord avec des principes européens partagés. Ces principes sont d'ores et déjà établis, puisqu'ils ont été affirmés dans nombre de Recommandations et de Conventions du Conseil de l'Europe. Ce document vise à préciser ces principes, à travers les formulations successives qu'ils ont reçues, et, surtout, à en explorer les applications pratiques. On montrera que ces principes peuvent être inscrits dans les faits, par une action concertée impliquant des investissements dans la durée, à partir de solutions pédagogiques et didactiques existantes.

*Ce Guide ne prétend pas à l'originalité. Il se fonde sur les recherches scientifiques disponibles, qui ne couvrent pas tout le domaine, mais qui n'en présentent pas moins des garanties d'objectivité. Il est destiné à accompagner les lecteurs dans une meilleure compréhension de ce que sont les langues, la gestion des enseignements de langues, l'organisation des enseignements de langues et leurs enjeux. Car, dans ce domaine davantage que dans d'autres, circulent de nombreuses idées reçues qui ne contribuent pas à la solution des questions posées, déjà complexes en elles-mêmes. Il s'inscrit dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe relatifs aux langues vivantes et aux politiques linguistiques, qui ont été présentés à travers plusieurs documents comme le **Portfolio européen des langues**, le **Cadre européen commun de référence pour les langues** ou les **Actes** de la Conférence : « La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe » (Innsbruck, mai 1999).*

Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe se présente sous deux versions, d'ampleur inégale. La présente version, dénommée version intégrale (en anglais : 'Main Version') constitue la version de référence. Est aussi disponible une version de synthèse (en anglais : 'Executive Version'). Elles sont conçues pour s'adapter aux exigences de lecteurs ayant plus ou moins de familiarité avec le domaine et à leurs besoins d'approfondissement. Ces textes s'adressent à plusieurs catégories de lecteurs, qui devraient avoir en commun un intérêt pour les questions linguistiques et l'éducation : les lecteurs non spécialisés dans les questions éducatives et ceux au fait des problèmes éducatifs mais non particulièrement informés des questions linguistiques. Ils s'adressent aussi à des spécialistes qui retrouveront là des démarches et des analyses connues des domaines de la politique linguistique et de la didactique des langues. Ce Guide est accompagné d'une série d'Etudes de références, publiées à part, qui développent des points de la version intégrale.

I. Les finalités du Guide : un instrument pour l'élaboration d'une politique linguistique éducative partagée

La finalité de ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langues dans les Etats membres (essentiellement dans les systèmes éducatifs) et, à travers lui, à une réflexion sur les politiques linguistiques européennes. Il n'a aucune visée prescriptive, mais cherche à susciter l'adhésion autour de principes et de modalités d'action qui puissent être partagés. On nommera ce domaine d'intervention *politiques linguistiques éducatives*, pour souligner qu'il ne s'agit pas de l'aborder uniquement en termes techniques, propres à l'ingénierie éducative et à la didactique des langues, qu'il s'agisse des langues nationales ou étrangères, des dites *maternelles* ou secondes, des langues majoritaires ou de minorités... Au contraire, le présent document souligne la place centrale des langues, quelles qu'elles soient, et des systèmes éducatifs par rapport aux problèmes de société à affronter en Europe à partir de principes partagés.

Plus précisément, l'ambition de ce *Guide* est de contribuer au renouvellement, dans les Etats membres, de la réflexion sur les politiques linguistiques éducatives qu'ils mènent, séparément et collectivement. Il s'agit en effet de chercher à élaborer des politiques linguistiques éducatives délibérées et non constituées par une somme de décisions déconnectées les unes des autres. Celles-ci devraient avoir pour caractéristique commune d'être en accord avec les valeurs et les principes du Conseil de l'Europe auxquels les Etats membres ont souscrit.

Un des principes, qui sera central dans ce document, est celui de fonder ces politiques sur le plurilinguisme, comme valeur et comme compétence.

Le concept de *plurilinguisme* sera défini avec davantage de précision dans les chapitres 2 puis 6. On peut d'ores et déjà le définir comme la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes. Suivant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 129), la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Celle-ci n'est pas conçue comme une juxtaposition de compétences distinctes mais comme une compétence unique, même si elle est complexe. Cela conduit à distinguer le *plurilinguisme* comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du *multilinguisme* comme présence des langues sur un territoire donné : on passe ainsi d'une perspective centrée sur les langues (un Etat peut être dit monolingue ou multilingue) à un autre centrée sur les locuteurs.

On pose que la finalité d'une éducation plurilingue est de développer la compétence linguistique et le répertoire de langues des locuteurs. Cette compétence à utiliser différentes langues, quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elles, est partagée par tous les locuteurs. Et il revient aux systèmes éducatifs de faire prendre conscience à tous les Européens de la nature de cette compétence, plus ou moins développée suivant les personnes et les contextes, de la valoriser, de la développer dans les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Car elle constitue le fondement de la communication dans l'espace européen, mais surtout celui de l'acceptation positive de la diversité linguistique. L'expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe : ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.

Pour promouvoir de telles finalités, ce *Guide* se propose d'abord de donner des indications qui permettent :

- d'identifier les politiques linguistiques éducatives en tant que telles
- de les situer par rapport aux dynamiques européennes en cours et par rapport aux propositions du Conseil de l'Europe
- de sensibiliser les décideurs et les acteurs des politiques linguistiques éducatives aux enjeux sociaux des politiques linguistiques.

Ce *Guide* a été conçu pour servir de cadre à des analyses des systèmes éducatifs nationaux en ce qui concerne les enseignements de langues ou en langues. Il est en mesure de constituer un instrument de référence pour tous ceux qui recherchent des solutions pour implanter ou réorganiser des enseignements destinés à développer la compétence plurilingue des apprenants, quel que soit leur âge. A partir de ce document, il serait, en particulier, possible d'organiser des rencontres ou des groupes de travail, à l'initiative d'Etats intéressés, où des experts nationaux ou internationaux pourraient confronter leurs analyses. Ces échanges auraient pour fonction :

- de permettre aux systèmes éducatifs concernés de se situer par rapport aux principes éducatifs développés en la matière par le Conseil de l'Europe et d'autres organisations européennes et internationales
- d'aborder les questions d'enseignement des langues sous l'angle de la diversification mais aussi sous celui de l'éducation plurilingue, tournée vers la valorisation et le développement des répertoires linguistiques des individus et des groupes
- d'identifier des problèmes et des solutions aux problèmes relatifs à la mise en œuvre et à la promotion du plurilinguisme, qui pourraient être d'intérêt commun
- de créer une culture éducative partagée, fondée sur des instruments comme le *Portfolio européen des langues*
- de donner l'occasion à tous les acteurs nationaux concernés par les langues et leurs enseignements de nouer des contacts entre eux
- d'aborder les enseignements de langues sous l'aspect de la qualité, de principes et de standards partagés ou de formes de certifications compatibles entre elles.

De tels échanges pourraient donner lieu à l'élaboration de documents de synthèse faisant le point de la situation et dégagant quelques priorités. La réalisation de *Profils des politiques linguistiques éducatives*, analyses relatives aux langues nationales, à celles des nouveaux résidents, aux langues étrangères..., constituerait un moyen concret de faciliter la mise en œuvre de principes communs et de mettre au point des solutions nationales éventuellement utilisables ailleurs en Europe.

II. Les destinataires du *Guide* : les acteurs des politiques linguistiques

A. Les destinataires du *Guide*

Ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est destiné à l'information de tous les acteurs des politiques linguistiques éducatives. Ceux-ci ne sont pas limités aux techniciens de ces questions, dans la mesure où tout le corps social est impliqué dans ces questions.

Il concerne tous ceux qui élaborent des stratégies dans ces domaines ou qui participent aux prises de décision elles-mêmes, quelles que soient leurs fonctions précises : les élus comme les responsables de l'éducation et de la culture, les directeurs d'établissements scolaires comme les responsables de formation permanente en entreprise, les responsables et membres d'associations de parents d'élèves, les directeurs d'entreprises opérant sur le marché des langues, des séjours linguistiques ou du tourisme.

Il se propose de mieux faire percevoir au grand public et aux médias les enjeux de la maîtrise de plus d'une langue et de la connaissance de plus d'une culture, de manière à ce que l'appartenance à l'Europe ne signifie pas seulement adhésion aux principes du marché et de la démocratie, mais favorise aussi l'appropriation personnelle d'une compétence plurilingue, comme moyen de communication et forme partagée et diversifiée de relation à l'Autre. Il mettra en évidence les rôles qui incombent, à cet égard, aux systèmes éducatifs nationaux, si l'on estime qu'ils ont pour fonction sociale de corriger les effets mécaniques prévisibles de l'offre et de la demande en langue et de promouvoir une éducation européenne aux langues.

B. Les deux versions du *Guide*

Pour que les propositions dont il est fait état ici soient accessibles à des lecteurs qui ont des exigences différentes, ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est disponible en deux versions :

- une version intégrale de référence (dite en anglais *Main Version*), celle qui est constituée par le présent ouvrage, dans laquelle l'ensemble des principes, des analyses et des démarches pour organiser des politiques linguistiques éducatives européennes, telles qu'elles peuvent être conçues dans le cadre du Conseil de l'Europe, sont développées, argumentées et exemplifiées. Cette version est destinée à des lecteurs intéressés par tous les aspects de ces problématiques, y compris par leurs dimensions techniques. Elle fournit les moyens de répondre à la question : *comment mettre en place pratiquement des politiques linguistiques éducatives tournées vers le plurilinguisme ?* Cette version est elle-même élargie par une série d'*Etudes de référence*, qui ont été produites spécifiquement pour ce *Guide* par des spécialistes de ces domaines. On y reprend, de manière problématisée ou sous forme de synthèse, des éléments de réflexion abordés dans la présente version qui y fait référence de manière explicite. Elles sont disponibles séparément.
- une version de synthèse (dite en anglais *Executive Version*), qui conserve l'essentiel des propositions de la version intégrale. Elle est destinée aux décideurs impliqués dans les politiques linguistiques éducatives et répond à la question : *comment élaborer une politique visant à préserver et développer la diversité linguistique ?*

III. L'organisation du *Guide* : les questions abordées

Ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* donne des moyens pour décrire et donc, d'une certaine manière, pour mieux comprendre les problèmes linguistiques des sociétés européennes, en particulier ceux que doivent affronter les systèmes éducatifs. Globalement, il rappelle et commente les principes du Conseil de l'Europe dans ce domaine de l'éducation linguistique et décrit des solutions administratives et didactiques aptes à traduire ces principes dans les faits. Il reviendra à chaque Etat membre de sélectionner parmi ces propositions celles qui lui conviennent, en fonction de ses propres spécificités.

Ce *Guide* a été organisé en trois parties en fonction de ce projet général.

La première partie (*Politiques Linguistiques Educatives*) vise à mettre en évidence la nature foncièrement politique des questions de langues et d'enseignement des langues. On y présente une vision des caractéristiques communes des politiques linguistiques actuellement menées dans les Etats membres, destinée à faire prendre conscience de l'écart entre les principes souscrits et les politiques éducatives nationales :

- celles-ci peuvent encore être élaborées dans la perspective de l'Etat nation. Celui-ci est bien posé comme une entité politique fondant sa cohésion autrement que sur le groupe, le lignage, le territoire ou la religion, et donc transcendant les particularismes culturels par la notion de citoyenneté. Mais la citoyenneté est entendue de manière restrictive du point de vue linguistique, puisque c'est la langue/les langues (nationale/nationales) qui fait/font le citoyen. Cette définition juridique de la citoyenneté fortement articulée à celle de la (les) langue(s)

nationale(s) tend à faire du monolinguisme la norme officielle (nationale ou régionale), à instaurer des rapports antagonistes entre les langues, en ce qu'elle conduit à des traitements préférentiels de certaines langues par rapport à d'autres, et à créer une distinction radicale entre la (les) langue(s) nationale(s)/officielle(s) et toutes les autres.

- la nature politique des questions linguistiques est peu identifiée comme telle. On en débat souvent au nom d'arguments ou de croyances de sens commun, donnés comme évidents, mais qui sont en fait le reflet de principes sous-jacents non explicités et contradictoires entre eux. Des idéologies linguistiques sont à l'œuvre, qui ne sont pas mises en relation avec les idéologies politiques constituées (nationalisme, libéralisme, socialisme ...) et qui n'y correspondent pas de manière univoque. Reconnaître que les enjeux des politiques linguistiques éducatives relèvent du débat public et non uniquement des lois du marché, de celles de la demande et de l'offre en langues, est une condition de leur prise en compte en termes collectifs dans la perspective européenne (**chapitre 1**).

On proposera d'autres principes que ceux-là, à travers la lecture que l'on se doit de faire de principes, maintes fois affirmés, par le Conseil de l'Europe, à savoir celui de la diversité linguistique et du plurilinguisme. Celui-ci ne peut pas être entendu, de manière restrictive, comme la gestion plus attentive de la diversité des langues. La diversité linguistique dépend en fait de l'acceptation des langues des autres et de la curiosité que chacun a pour celles-ci : ce sont ces attitudes qui peuvent assurer la pérennité des langues minoritaires dans un territoire et l'ouverture aux autres communautés. La recherche de la diversité linguistique dans les sociétés européennes passe par l'éducation au plurilinguisme et par des formations plurilingues visant à tirer parti du bagage linguistique de chacun et à en développer les potentialités. Ceci implique d'embrasser dans une même démarche éducative l'enseignement de la langue maternelle (qui peut être ou ne pas être la langue officielle) et celui des autres langues (**chapitre 2**).

La deuxième partie (*Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*) a pour fonction de décrire une démarche maîtrisée de gestion et de mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, dont les principes ont été définis dans la perspective européenne. Il existe, en effet, des données objectives qu'il est nécessaire de prendre en compte pour piloter les systèmes éducatifs en matière de langues. Ce développement est donc de nature méthodologique, puisqu'il traite de la constitution de ces données, de l'identification, de l'interprétation de celles-ci, qui ont pour rôle de caractériser les facteurs à prendre en compte dans des décisions de cette nature.

On fait apparaître que la constitution de programmes ou de formations en langues n'est pas uniquement d'ordre pédagogique, parce que les langues ne sont pas une forme de connaissance comparable aux autres savoirs transmis par les systèmes éducatifs. Les langues peuvent être apprises hors de l'école et elles servent aussi à construire l'identité individuelle ou de groupe. A ces titres, elles ne sont pas réductibles à un mode de communication, et c'est bien ce qui rend leur gestion particulièrement délicate. On insistera sur le rôle joué par les représentations sociales qui concernent les langues (leur facilité, leur utilité, la meilleure forme de leur apprentissage...), sur la nécessité de connaître ces représentations communes de manière à pouvoir agir sur elles. On mettra aussi en évidence le rôle de l'analyse prospective, car les enseignements de langues, qui sont longs à organiser, doivent anticiper les évolutions sociétales (démographiques, économiques ...). Ces tendances lourdes (par exemple, le prolongement de la jeunesse ou du troisième âge) sont de nature à modifier la demande sociale en langues et impliquent de prévoir des réponses collectives appropriées (**chapitre 3**).

Des facteurs particulièrement déterminants dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives sont constitués par les langues présentes sur un territoire donné. Il s'agit alors de comprendre comment celles-ci s'articulent à différents macro-niveaux (présence de langues nationales, régionales, de minorités...) et aussi les usages qu'en font ou que voudraient en faire les locuteurs (ou des groupes de locuteurs). Ce chapitre décrit des démarches possibles d'analyse des situations linguistiques, dans le but de caractériser les formes de conflictualité collective que ces différences sont susceptibles de provoquer. Il revient à la communauté des citoyens, par ses choix de politique linguistique éducative, d'instaurer des arbitrages acceptables et de créer des consensus (**chapitre 4**).

La troisième partie (*Formes d'organisation des enseignements et des apprentissages plurilingues*) a pour but de faire percevoir que la mise en place de formations comportant une éducation au plurilinguisme et tournées vers le développement de la compétence plurilingue est réalisable concrètement, pour peu qu'on s'en donne les moyens.

L'enseignement-apprentissage des langues peut ne plus être un lieu de conflit, car il est possible de créer des espaces pour chacune d'elle, en particulier si toutes concourent à une éducation citoyenne. On interprètera donc le plurilinguisme non seulement comme devant assurer une meilleure communication entre Européens et avec le reste du monde, mais comme moyen de développer la sensibilité interculturelle et comme composante intrinsèque de la citoyenneté démocratique européenne. Les bénéfices attendus d'une telle politique éducative invitent à mobiliser des moyens pour susciter une adhésion à ce principe, par des actions de sensibilisation de la demande sociale en langues, par exemple, sous la forme d'une diversification accrue des formes de présence des langues dans les médias. Une telle option nécessite aussi une action en direction des systèmes éducatifs : responsables locaux et enseignants de toutes les disciplines devraient être sensibilisés aux rôles des langues et aux enjeux collectifs de leur enseignement. Cet objectif implique aussi de repenser la formation initiale des enseignants de langues, quelles que soient les langues enseignées (**chapitre 5**).

On proposera enfin un inventaire des moyens techniques permettant d'organiser des enseignements en langues correspondant à ces principes. Dès lors que l'on admet que la connaissance d'une langue est réelle même si elle n'est pas complète et que l'on peut acquérir des langues à des moments particulièrement propices à leur apprentissage mais aussi durant toute son existence, la cohabitation des langues devient possible, surtout si chacun prend conscience qu'il utilise ou peut utiliser plusieurs d'entre elles. On identifiera globalement ces moyens comme relevant de l'alternance dans la durée et dans l'espace : alternance des langues apprises, des formes d'enseignement, des lieux d'enseignement et d'apprentissage... Il s'agit de moduler les programmes d'enseignement en fonction du rôle attendu de chaque langue dans les répertoires linguistiques de chaque groupe, tous ayant en commun cette compétence à utiliser plusieurs langues, par des parcours balisés qui supposent de mettre en réseau les ressources éducatives disponibles, qu'elles soient officielles, associatives ou privées. Les instruments déjà élaborés ces trente dernières années par le Conseil de l'Europe prendraient tout leur sens dans cet espace éducatif structuré par des valeurs communes (**chapitre 6**).

PREMIÈRE PARTIE : POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES

Elaborer et mettre en œuvre des politiques pour les enseignements des langues (nationales régionales, étrangères, des communautés récemment installées ...) ne suppose pas seulement que l'on prenne des décisions techniques, mais qu'on les fonde par rapport à des principes. Dans cette perspective, on examinera les politiques linguistiques sous l'angle de leurs relations avec le projet européen, dans une tentative de synthèse très globale. On montrera que les principes auxquels sont adossés certains aspects des politiques linguistiques éducatives menées actuellement en Europe ne vont pas clairement dans le sens de la diversité linguistique (Chapitre 1). On rappellera les principes du Conseil de l'Europe dans ce domaine, qui sont centrés sur le concept de plurilinguisme, conçu comme valeur et comme compétence (Chapitre 2).

Chapitre 1 : Politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives en Europe : orientations générales

Pour permettre de mieux appréhender la position élaborée au sein du Conseil de l'Europe relativement aux enseignements de langues, ce chapitre esquisse une description transversale de certaines politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives actuellement dominantes en Europe. Par cette analyse, très générale et probablement peu adéquate quand on la rapporte à un Etat donné, on ne prétend pas décrire des politiques nationales, mais on souhaite mettre en évidence l'opportunité de réorientations de celles-ci qui permettraient de dessiner une politique des langues fondées sur des valeurs européennes partagées. On souligne, en effet, que les politiques linguistiques des Etats, celles concernant les minorités en particulier demeurent marquées par le monolinguisme, comme fondement de la cohésion nationale ou de l'identité régionale, ainsi qu'en témoigne la faible place faite aux langues des groupes très récemment installés en Europe.

De ce fait, les caractéristiques dominantes des politiques éducatives dans le domaine des langues sont de donner à la (aux) langue(s) nationale(s) ou régionale(s) le rôle de langue d'enseignement pour créer ainsi le sentiment d'appartenance nationale/régionale : les enseignements de ces langues sont soigneusement distingués de ceux de langues étrangères, bien qu'il s'agisse dans les deux cas de donner une éducation linguistique aux élèves, aux étudiants et aux adultes en formation. Ces orientations générales doivent être rapportées aux principes qui les inspirent. Ceux-ci relèvent de véritables idéologies linguistiques, comme systèmes cohérents d'idées sur les langues, leur rôle et leur enseignement. On caractérisera leurs éléments constitutifs en montrant que ces idéologies linguistiques sont antagonistes entre elles et, au total, peu compatibles avec les principes que le Conseil de l'Europe a élaborés pour fonder des politiques linguistiques éducatives.

Un préalable : Reconnaître le caractère politique des questions d'enseignement des langues

Les langues en Europe et pour l'Europe constituent un problème souvent évité. Ce problème ne peut être résolu au moyen de solutions déjà établies, probablement peu adaptées aux réalités culturelles de tout le continent européen. Une réflexion commune s'impose, auquel ce *Guide* souhaite apporter sa contribution, d'autant que ces problèmes vont continuer à se complexifier (mouvements migratoires, caractère multiculturel des sociétés...) ou risquent de se résoudre par eux-mêmes : la question des langues et surtout celle de leurs formes d'enseignement pourrait recevoir une réponse *de facto* si on laisse agir trop longtemps certaines forces du marché qui tendent à installer des formes d'homogénéisation linguistique.

Pour aborder les questions d'enseignement des langues, il importe de rappeler que toute décision d'ordre politique est prise à partir d'au moins deux types de considérations : les premières rapportent les mesures envisagées à des principes généraux, comme l'équité sociale, les libertés individuelles, l'acceptation positive de la diversité, le modèle de société, l'économie de marché..., qui sont censés légitimer ces décisions. Les autres sont d'ordre technique et se situent sur le plan de l'adéquation des mesures envisagées aux ressources disponibles, aux priorités collectives, aux délais de réalisation, aux effets escomptés.

Il devrait en aller de même pour les politiques linguistiques et, en particulier, pour les politiques linguistiques éducatives. Mais, ce dernier domaine ne fait pas partout l'objet de débats de fond dans les sociétés, sauf dans des situations ou des circonstances dans lesquelles les questions de langue prennent des formes aiguës. On remarquera, par exemple, la faible place tenue par les questions de langue dans les programmes de bien des partis politiques. Les questions des langues sont de plus en plus présentes en ce qui concerne les langues des minorités, mais ces dernières gagneraient à être abordées dans le cadre d'une vision globale des langues pour l'Europe, en particulier parce que l'accent mis sur les droits linguistiques et éducatifs des minorités tend à conforter les majorités dans le sentiment que ces questions ne les concernent pas, puisqu'elles n'ont pas de pertinence directe pour elles, étant précisément l'affaire de minorités.

A propos des enseignements de langues, on intervient le plus souvent sous forme de décisions à caractère réglementaire, prises au niveau ministériel ou, plus simplement, à celui des Directions générales ou régionales des enseignements. Ces décisions sont présentées comme étant justifiées par la demande sociale dominante ou par leur pertinence technique (par exemple, le choix des langues à enseigner à l'école élémentaire). Elles semblent relever d'évidences partagées ou d'accords entre spécialistes de l'éducation, n'impliquant pas de débats publics.

Une telle situation tient à ce que les problèmes de politique linguistique éducative ne sont pas habituellement identifiés comme relevant du débat politique, à la différence des politiques économiques, culturelles ou d'autres points concernant l'éducation en général (égalité des chances, efficacité des systèmes éducatifs, liberté d'enseignement...). Pour ces questions, les citoyens sont susceptibles de reconnaître des philosophies distinctes et d'y adhérer en connaissance de cause, alors que les principes-mêmes sur lesquels se fondent les politiques linguistiques éducatives sont souvent peu identifiés. Ces principes, qui peuvent prendre la forme d'idéologies linguistiques, existent pourtant et sont la source de politiques linguistiques différentes.

La méconnaissance, variable selon les Etats et les circonstances, du caractère politique des questions de langue et d'enseignement des langues est accentuée par le fait que la pratique de l'intervention volontaire sur les langues, bien qu'étant une forme d'action ancienne, n'a pourtant été identifiée comme telle que tardivement, dans le monde politique et au sein des sciences du langage. Dans cette discipline, se sont élaborées des connaissances qui pourraient être prises en considération par les décideurs et qui seront utilisées dans le présent texte.

Des définitions : politiques linguistiques éducatives et plurilinguisme

On posera que la *politique linguistique* se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances.

Le champ des politiques linguistiques est constitué par cet ensemble d'enjeux (conception de la nation, finalités de l'éducation...), d'acteurs (politiques, militants, syndicalistes...) et de niveaux d'intervention (législatif, réglementaire...). La reconnaissance de la nature politique des questions de langues et d'enseignement des langues est un préalable à toute action dans ce domaine, car les difficultés techniques (structurelles, administratives, financières...) à surmonter par les Etats, isolément ou dans des démarches communes, ne peuvent l'être sans des prises de position clairement situées par rapport à des principes.

Les politiques linguistiques ont pour domaines d'intervention les droits linguistiques (des minorités, en particulier), les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les médias... et les enseignements de langue (de l'école élémentaire aux enseignements supérieurs et professionnels). Les interventions dans ce dernier domaine, au centre de ce *Guide*, seront nommées *politiques linguistiques éducatives*.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Ager Dennis : Les politiques linguistiques et Planification

Les politiques linguistiques, les politiques linguistiques éducatives et les idéologies linguistiques qui leur donnent sens seront rapportées au *plurilinguisme*, retenu comme principe des politiques linguistiques éducatives par le Conseil de l'Europe. Le plurilinguisme est à entendre comme :

- la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie dans le *Cadre européen commun de référence* (p. 129), en tant que compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme compétence*)
- une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de cette diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par la langue de scolarisation, car elle n'est aucunement automatique (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme valeur*).

Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle. Le *multilinguisme* désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent : par exemple, le fait que deux langues soient présentes dans un territoire ne permet pas de savoir si les habitants connaissent l'une et l'autre ou s'ils ne connaissent que l'une d'entre elles.

Les politiques et les idéologies linguistiques seront donc appréhendées relativement à la manière dont elles prennent en charge le plurilinguisme au moyen de l'éducation plurilingue

Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par *enseignement(s) plurilingue(s)*, on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales ...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler.

Par *éducation pluriculturelle*, qui est étroitement liée à l'éducation plurilingue, on entendra plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres.

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

1.1 Les orientations des politiques linguistiques des États en Europe : du monolinguisme d'État au multilinguisme toléré ?

Les considérations suivantes sont à lire comme un état des lieux d'une pertinence probablement très inégale suivant les contextes. Dans cette tentative de synthèse, on souhaite souligner que les chantiers linguistiques actuellement ouverts en Europe sont de nature diverse, mais qu'ils sont finalement comparables.

Ils sont apparentés parce qu'ils sont hérités d'un passé commun : ils proviennent, en particulier, des modifications des frontières territoriales des Etats d'Europe de la fin du XIXe et du XXe siècles et, plus radicalement, de la nature même des Etats modernes. Ils le sont aussi parce que des problématiques géopolitiques, classiques en Europe, ont été réactivées par des événements politiques récents : retour à la souveraineté réelle d'Etats qui n'ont pas subi de discontinuité historique, réapparition d'Etats souverains anciens, émergence, parfois tragique, d'entités régionales, auparavant constitutives de fédérations, comme Etats indépendants ou comme régions dotées d'autonomies plus fortes. Les mouvements migratoires, qui concernent toute l'Europe, et tous les phénomènes de marginalisation liés à la fracture sociale sont venus, eux aussi, poser des problèmes à dimensions linguistiques.

De nouvelles politiques ou de nouveaux projets sont élaborés pour permettre aux systèmes éducatifs de réagir à ces évolutions européennes et mondiales. Ces politiques linguistiques intègrent dans leurs finalités une dimension européenne mais celle-ci ne prend pas partout la forme d'une éducation plurilingue.

1.1.1 La norme linguistique et l'identité nationale

Dans certaines philosophies politiques, bien représentées en Europe, on pose souvent l'identité théorique, entre état, nation et langue : la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté même. Dans cette perspective, il est fondamental que la langue nationale soit clairement définie et distinguée d'autres variétés linguistiques, utilisées dans le territoire ou à proximité. Au cours de l'histoire européenne, des instruments ont été progressivement créés pour définir cette variété linguistique nationale et pour en assurer la stabilité dans le temps (dictionnaires, grammaires, académies, ...). Ces institutions linguistiques, dotées de pouvoirs officiels et/ou d'autorité scientifique ou culturelle, diffusent des normes linguistiques vers d'autres institutions, comme le système éducatif. L'État renforce la légitimité de cette (ou de ces) variété(s) linguistique(s) normée(s) par l'emploi exclusif qu'il en autorise dans ses relations avec les citoyens et dans l'enseignement.

Concrètement, la définition de la norme de référence nationale a des implications politiques et éducatives évidentes. Les débats portent plus particulièrement sur :

- la définition de la source de la norme, comme modèle unificateur : qu'est-ce que *la bonne langue*, quel niveau de compétence doit en donner l'Ecole ? Cette question intéresse les parents d'élèves (en particulier par rapport à la manière dont ils peuvent aider leurs enfants) tout autant que les employeurs
- l'orthographe peut se trouver au centre de débats, prenant parfois des tournures franchement politiques, car l'orthographe constitue la forme extérieure objective de la compétence langagière, à partir de laquelle on pourrait juger la compétence linguistique ou intellectuelle. Cette question est reliée à la précédente, mais se créer un code graphique propre est aussi un moyen de construire l'identité nationale, dans le cas de variétés voisines
- la prononciation constitue aussi un marqueur de différenciation sociale très visible. Les communautés linguistiques sont conduites à privilégier des prononciations identifiées comme correctes ou distinguées et à stigmatiser des prononciations populaires ou des « accents » tenus pour vulgaires. L'École participe à la formation de ces normes linguistiques
- la définition des compétences linguistiques qui permettent de manifester son appartenance à la communauté ou d'acquérir la citoyenneté, par naturalisation. Cette définition peut être vague (démontrer un *bon niveau* de connaissance de la langue du pays d'accueil) ou précise, vérifiée par de simples entretiens ou par des épreuves spécifiques. Il s'agit là d'une question en apparence technique qui peut devenir éminemment politique, le niveau de compétences exigé constituant un signe tangible de la politique d'intégration choisie
- les emprunts de mots à d'autres variétés linguistiques sont, dans certains pays et dans certains contextes culturels ou politiques, l'occasion de débats d'opinion, à propos desquels la notion d'identité linguistique nationale réapparait

Ces questions linguistiques ont plus ou moins d'audience suivant les contextes nationaux, mais, au total, elles concernent uniquement certains contenus de l'enseignement des langues officielles. L'attention excessive qu'on leur accorde laisse trop souvent penser qu'il s'agit là de problèmes linguistiques essentiels. Ils le sont sans doute d'un point de vue national, mais leur pertinence comme problématique pour le devenir européen est plus incertaine.

1.1.2 La cohésion nationale et les minorités linguistiques

La question politique centrale demeure celle de la gestion de la diversité linguistique, puisque les politiques linguistiques contemporaines s'inscrivent dans le cadre des États nations dont la création même a suscité l'« invention » d'une langue nationale, privilégiée par rapport aux autres langues.

Le modèle idéal de nation moderne se rencontre là où frontières linguistiques, frontières culturelles et frontières politiques extérieures et intérieures coïncident : dans ce cas, tous les citoyens parlent la même variété linguistique, qui est ainsi dénommée langue nationale. Cette variété linguistique commune peut alors être considérée comme signifiant l'appartenance : la nation est constituée de la communauté de ceux qui parlent cette langue.

Mais ce modèle d'État nation, élaboré au début du XIXe siècle est purement théorique, voire mythique : les frontières politiques, linguistiques et culturelles ne sont pas identiques et, au sein d'une population ou d'un territoire donné, il existe toujours des locuteurs d'autres variétés linguistiques, présents là du fait de migrations très anciennes (souvent antérieures à l'arrivée des porteurs de la langue qui deviendra dominante) ou d'installation récente. Toutes les entités nationales sont multilingues, même celles qui se disent homogènes. Tout État nation doit donc élaborer des solutions pour articuler une définition abstraite de la citoyenneté, comme adhésion à certaines valeurs communes constituant le pacte social (où la citoyenneté se définit en dehors du lignage, du territoire, des richesses, de la religion...) et une adhésion concrète, affective pourrait-on dire, à tel ensemble national plutôt qu'à tel autre. Pour résoudre cette contradiction, on a fini par redonner une dimension culturelle à la citoyenneté nationale, qui reçoit un contenu concret sous forme d'une mémoire ou d'une langue communes. C'est cette dernière qui fonde le monolinguisme de l'État et le conduit à réduire l'hétérogénéité linguistique.

En Europe, cette hétérogénéité linguistique et culturelle n'a pas disparu avec le développement des nations modernes : elle a d'abord été renouvelée par les redéfinitions territoriales des États nations eux-mêmes, imposées par le traité de Versailles et par celles qui ont marqué la fin de la Deuxième guerre mondiale. Elle s'est aussi maintenue du fait de l'émergence de groupes humains qui ont construit le projet de s'ériger en une entité spécifique et qui s'auto définissent comme tels. Elle a enfin été renouvelée par l'installation dans les États européens de communautés en provenance du monde entier. Ces nouveaux arrivants, encore liés par un sentiment d'appartenance à un même ensemble culturel, du fait de leurs origines communes, peuvent continuer à pratiquer leurs langues et souhaiter les transmettre.

Ces communautés régionales et minoritaires qui se reconnaissent dans une même langue ont des origines et des statuts variés :

- groupes dont le territoire faisait partie d'un État existant antérieurement qui ont été rattachés à un autre État
- minorités autochtones historiques, faisant partie d'entités collectives (royaume, empire, nations modernes...), dotées pendant longtemps de formes d'autonomie et qui ont pu en conserver le bénéfice dans les nations modernes
- minorités d'émergence récente, qui ont pu recevoir une reconnaissance juridique : celle de minorité nationale. Celles-ci constituent alors des groupes dont les membres, liés par le sentiment d'appartenir à un groupe spécifique, sont par ailleurs citoyens d'un même État national
- communautés constituées de groupes nouvellement installés, qui peuvent tendre à se désagréger au fil des générations

- communautés parlant des variétés régionales de la langue nationale, sans forme d'identité politique et culturelle fortement affirmée ou revendiquée.

L'acuité des problèmes de reconnaissance que posent ces minorités est dépendante de caractéristiques comme :

- leur poids démographique relatif dans l'entité nationale où elles se trouvent et leur degré de concentration géographique (dispersion au sein du groupe majoritaire ou localisation dans certains endroits, où ses membres sont alors majoritaires)
- leur puissance économique (situation géopolitique, accès à des richesses naturelles, dynamisme économique...)
- leur histoire, en particulier, les déficits de démocratie à combler, si elles ont été l'objet de répressions linguistiques
- le statut de leur variété linguistique et son « degré » d'acceptation par les locuteurs de la langue majoritaire : si elle semble être très « exotique » (du point de vue de ses structures, par exemple) ou très « mineure », le sentiment d'étrangeté risque d'être plus aigu.

Il n'est pas possible de déterminer *a priori*, à partir de ces caractéristiques, la forme des problèmes auxquels des situations de ce type peuvent donner lieu. Les formes de conflictualité demeureront politiques (demande d'indépendance, d'autonomie, de reconnaissance, juridique, culturelle...) ou prendront des formes violentes. Les revendications avancées vont de la reconnaissance de langue d'une communauté comme langue officielle de certaines institutions ou comme langue d'enseignement à des demandes minimales : par exemple, que cette langue soit enseignée au moins comme option dans le curriculum national, pour assurer sa transmission.

Les réponses données par les instances nationales centrales à ces questions, dans le cadre des politiques linguistiques éducatives, semblent convergentes en Europe, en ce qu'elles sont centrées sur la gestion d'équilibres acceptables entre la (les) variété(s) nationale(s) et les autres variétés linguistiques : on admet le multilinguisme comme un fait dont on s'accommode, parce que ces questions des langues minoritaires sont considérées comme ne concernant, en fin de compte, que ces groupes minoritaires. On ne reconnaît pas partout le caractère plurilingue des diverses communautés cohabitant dans un même État comme principe fondateur des politiques linguistiques.

Le recul du monolinguisme d'État

La répression linguistique est aujourd'hui considérée comme une « solution » coûteuse politiquement et dépassée, en Europe, même si l'emploi de langues autres que nationales/officielles peut encore être sanctionné ou limité, en particulier dans le cas de situations de tensions extrêmes entre des communautés. Cette politique est encore menée, de manière indirecte au moins, par la diffusion de fortes idéologies nationales qui conduisent à l'autocensure linguistique des locuteurs de variétés non officielles ou par l'absence d'accès de ces communautés aux médias de masse. Les avancées de la démocratie font que le monolinguisme imposé par la contrainte est tenu désormais comme non légitime et même comme illégal.

Historiquement, cette politique a été fréquemment mise en œuvre. Accompagnant d'autres formes de domination, elle visait, en Europe et ailleurs dans le monde, à anéantir dialectes, patois ou langues indigènes. Quand il a paru politiquement possible d'ignorer ou d'éliminer la présence d'autres variétés linguistiques, on s'est donné les moyens de créer une politique linguistique pour imposer le monolinguisme le plus complet possible, y compris dans la sphère des échanges privés. La solution la plus radicale pour assurer l'homogénéité linguistique de l'État nation a été d'empêcher l'emploi des variétés autres que nationale(s) par tous les moyens.

Actuellement, si l'on reconnaît la présence d'autres variétés, la politique linguistique nationale continue à mettre l'accent sur la priorité à accorder à la/aux variété/s nationale/s dans ses/leurs usages officiels (dans les administrations, à l'école, devant les tribunaux où la question des langues est

cruciale), les autres variétés étant acceptées dans les usages privés. Il en résulte un renforcement de la représentation sociale courante qui conçoit les individus comme étant fondamentalement monolingues.

Les politiques linguistiques tendent à tolérer la diversité des langues des citoyens comme une nécessité pour la communication ou la paix sociale. Mais cette diversité n'est pas pour autant reconnue et encouragée en tant que telle.

Le modèle des autonomies : l'aménagement du monolinguisme d'État

Quand il n'a pas été possible d'ignorer la présence de locuteurs d'autres variétés linguistiques sur le territoire national, parce que des politiques d'assimilation pouvaient être trop dangereuses pour la cohésion nationale elle-même, les politiques linguistiques ont créé les conditions juridiques permettant l'aménagement de cette hétérogénéité linguistique. Les membres de communautés utilisant des variétés régionales ou minoritaires ont alors obtenu certaines formes d'autonomie linguistique, sur une base territoriale souvent, correspondant ou non à des formes d'autonomie politique.

A partir de ce principe d'autonomie linguistique relative, l'organisation de régimes spécifiques (juridiques, scolaires...) faisant une place aux variétés linguistiques régionales et minoritaires implique des aménagements complexes (par rapport à la Constitution d'États unitaires ou fédéraux, par exemple), objets de délicates négociations. Ce degré d'autonomie est extrêmement variable, pouvant aller jusqu'à faire de l'acquisition de la variété nationale officielle une simple concession symbolique.

Ces aménagements pour la mise en place ou la préservation de l'identité de ces communautés utilisant des variétés linguistiques minoritaires sont toujours fragiles : ils se concrétisent dans des mesures techniques détaillées, pouvant toujours prêter à contestation, du fait de la complexité de leur mise en œuvre sur le terrain. Cela peut conduire à une remise en question générale du *statu quo* à propos de questions qui semblent secondaires.

Le modèle fédéral : de l'État nation à la Région-état ?

La reconnaissance de droits pour les minorités nationales s'est aussi concrétisée en Europe par des constitutions fédérales ou de type fédéraliste. Ceci, quand il n'a pas été envisageable de ne pas tenir compte de la présence de communautés linguistiques spécifiques (du fait de leur poids démographique dans la nation, par exemple) ou parce que la langue nationale elle-même n'a pas pu être identifiée de manière consensuelle. C'est en particulier le cas pour la création d'États nouveaux constitués à partir de la restructuration territoriale d'États existants. Les politiques linguistiques ont alors essentiellement concerné la gestion équitable du multilinguisme, c'est-à-dire la mise au point de formes de la coexistence de plusieurs variétés linguistiques comme langues officielles.

Ces politiques peuvent cependant conduire aux mêmes effets que les politiques monolingues, puisqu'elles transposent celles-ci à l'échelon local, celui des collectivités administratives et territoriales constitutives de l'entité fédérale (régions, cantons, *autonomias*, *Länder* ...) : chacune peut être gérée comme étant linguistiquement homogène, dans le cadre d'une conception toujours monolingue.

Les groupes dominants dans ces territoires, qui ne sont pas nécessairement homogènes malgré leur taille plus restreinte, peuvent promouvoir des politiques linguistiques qui ont pour but de développer un sentiment d'appartenance et qui finissent par instituer la variété linguistique officielle de cette subdivision du territoire comme norme d'appartenance pour la totalité de ses habitants.

Mais les membres de ces collectivités seront plus ou moins tenus à une forme de bilinguisme, la seconde variété à acquérir étant l'une des autres variétés officielles de l'entité fédérale. Ils sont donc amenés, y compris dans le cadre de lois fédérales, à faire une place à une autre variété linguistique que celle dans laquelle ils se reconnaissent. Cette forme de plurilinguisme peut être mal acceptée et donc mal mise en pratique (ou avec des résultats décevants, s'il s'agit, par exemple, de formes d'enseignement scolaires obligatoires), parce qu'elle est comme imposée par la situation sociolinguistique et institutionnelle.

On se trouve donc devant des politiques défendant ou aménageant un monolinguisme d'Etat ou d'autres établissant des formes de reconnaissance des variétés linguistiques des minorités. Ces différences ne sont pas, à l'évidence, négligeables par rapport aux valeurs démocratiques. Mais, les principes de ces politiques linguistiques, en apparence si opposées, sont voisins : ils s'enracinent dans la conception d'entités politiques linguistiquement homogènes. Là où l'idéologie monolingue n'est pas acceptable et où le bilinguisme officiel s'impose comme une forme de *modus vivendi*, le plurilinguisme des citoyens peut demeurer appréhendé comme contraire à la conception unitaire. La logique des droits linguistiques reconnus aux minorités, en particulier sur une base territoriale, ne devrait pas conduire à la reproduction de logiques monolingues, qui ne sont adaptées qu'à des entités linguistiquement homogènes, sur la nature et la taille desquelles on peut s'interroger. Juxtaposer des monolinguismes d'État ou des formes de bilinguisme imposées par le bon voisinage ne revient pas à promouvoir le plurilinguisme : on demeure alors dans la perspective de l'assimilation symbolique et juridique de la langue à la nation.

1.1.3 Les migrants : nouvelles minorités linguistiques, nouveaux droits linguistiques ?

L'arrêt du recrutement de main-d'œuvre étrangère a freiné l'immigration au milieu des années 1970 mais il n'y a pas mis fin. Le besoin de professionnels, qualifiés cette fois, se fait à nouveau sentir au début des années 2000. Les entrées se poursuivent, en particulier depuis la Méditerranée, selon des trajectoires Est-Ouest et Sud-Nord. La dynamique économique est susceptible de générer de nouveaux besoins qui pourraient se chiffrer, pour l'Europe, à plusieurs millions de personnes. Les questions de politique linguistique concernant ces populations continueront donc à se poser pendant longtemps.

L'accueil de migrants néo-arrivants impliquerait la mise en place de structures de formation en langue, pour eux-mêmes et leurs enfants, faute de quoi l'acquisition de la langue nationale ou officielle se fera uniquement de manière spontanée, pour les formes orales. Ce qui conduit à des handicaps ultérieurs fondés sur l'absence de maîtrise de l'écrit. Pendant une certaine période, la langue nationale du pays d'accueil peut n'être pour ces nouveaux citoyens qu'une langue seconde : celle des médias, celle des activités professionnelles, celles des relations sociales ordinaires. Mais cette exposition à la langue du pays d'accueil est variable en fonction du degré d'autarcie de chaque individu ou groupe d'individus : elle peut être faible, par exemple pour les femmes sans activité professionnelle.

L'intégration, même provisoire et réversible, de ces populations passe par l'appropriation de la/ d'une des variété/s nationale/s. Celle-ci s'effectue, au plus tard, à la seconde génération à travers la scolarisation dans le système éducatif national. Mais cela pose aussi la question de la reconnaissance des langues maternelles des enfants de migrants, de manière comparable à celle des minorités nationales établies. Ces langues risquent de se perdre, pour ne plus être, à la troisième ou à la quatrième génération, que la langue ancestrale. La « mobilisation ethnique » autour des identités culturelles ne se focalise pas nécessairement sur la transmission des langues d'origine. Par exemple, les Maghrébins de deuxième génération, passés du statut d'immigrés à celui de groupe minoritaire, semblent souvent vouloir s'investir dans une action culturelle davantage fondée sur de nouvelles valeurs (antiracisme, droits civiques) qui ne fait pas partout une priorité de la transmission des arabes dialectaux, du kabyle ou de l'acquisition de l'arabe classique.

En règle générale, l'on ne reconnaît à ces variétés linguistiques que des espaces minimaux. Les exemples abondent de minorités récemment installées et sans base territoriale spécifique, immigrées pour des raisons économiques en Europe depuis 1945, et dont les variétés linguistiques ainsi importées ne jouissent d'aucune existence scolaire substantielle et souvent de peu de tolérance culturelle.

Les politiques répondant aux principes du multiculturalisme (celui de communautés ethniques reconnues) si elles ont évité des troubles sociaux majeurs, n'ont pas, estiment certains, assuré l'égalité de chances ou au moins des formes d'intégration jugées suffisantes. Mais elles constituent une solution au moins transitoire, quand on constate le peu de prise en compte des langues apportées par ces nouveaux arrivants. On pourrait le regretter, au nom de simples considérations économiques, quand on mesure la richesse que constitue pour un État la présence de citoyens locuteurs de langues étrangères. La question politique est bien de savoir si l'intégration de ces nouveaux citoyens suppose, à terme, la disparition de leur langue d'origine.

1.2 Les politiques linguistiques éducatives dans les systèmes éducatifs nationaux : langue(s) nationale(s) versus langues étrangères

La nécessité de maintenir la stabilité des langues officielles conduit à l'établissement de normes par les groupes sociaux dominants et les appareils d'État. Ces normes sont diffusées par les systèmes éducatifs, en particulier par les enseignements dits de *langue maternelle* et par les enseignements d'autres disciplines dans cette langue. Les questions de langues sont donc particulièrement centrales dans les systèmes éducatifs, en particulier dans la première scolarisation, car celle-ci a pour fonction à la fois d'améliorer les compétences communicatives des enfants, de les doter des compétences cognitives de base et d'assurer leur formation sociale et citoyenne.

1.2.1 La langue de scolarisation comme langue d'appartenance ?

Le rôle des langues comme forme de l'appartenance à la communauté nationale explique l'attention qui leur est portée dans les systèmes éducatifs. Pour cette raison, la langue nationale constitue souvent la première variété écrite apprise dans le système éducatif, même pour les enfants qui ne l'ont pas acquise sous ses formes orales dans leur environnement familial. Dans tous les cas où la variété linguistique de l'école n'est pas la variété *maternelle*, on peut s'attendre à ce que cette situation produise des inhibitions ou des retards dans les processus d'apprentissage de ces enfants. Il se peut que certains d'entre eux ne s'approprient qu'ensuite les formes écrites de leur langue maternelle. C'est à partir de telles craintes et pour respecter un principe démocratique que l'on a souscrit au niveau international des déclarations selon lesquelles on encourage que les enfants soient scolarisés dans leur variété maternelle.

Dans certains systèmes éducatifs nationaux, on a pu reconnaître aux populations immigrées, le droit à l'enseignement dans la variété linguistique officielle du pays d'accueil (pour éviter toute discrimination), tout en soulignant la nécessité de prendre en compte la langue et la culture d'origine. On accepte que l'acquisition de l'écrit s'effectue initialement dans la langue de la socialisation familiale de l'enfant. Mais, dans ce cas, il demeure admis qu'il ne s'agit que de « programmes de transition », intermédiaires obligés pour l'acquisition de l'écrit dans la variété nationale de la majorité, étant entendu qu'en Europe il existe des exceptions à cette sorte de règle générale. L'établissement même de tels programmes donne lieu à négociations concernant l'âge auquel les enfants doivent être exposés à la variété scolaire ou les disciplines qui peuvent être enseignées ultérieurement dans la variété maternelle. On peut souhaiter des expositions aussi précoces que possible à la langue maternelle, à un aussi grand nombre possible de disciplines enseignées dans la variété maternelle... Ces débats ne sont didactiques qu'en apparence. Quoiqu'il en soit, ces « programmes de transition » ne semblent constituer qu'un aménagement provisoire de la diversité linguistique des élèves par rapport aux finalités homogénéisatrices de l'école.

Avec l'accession à certaines formes d'autonomie politique et linguistique de régions récemment constituées au sein d'États souverains existants, la situation est devenue plus complexe. Car des minorités y ont acquis le droit d'éduquer leurs enfants dans leur propre variété linguistique plutôt que dans celle de la majorité linguistique. Si l'acquisition des compétences écrites s'effectue dans cette variété première, la maîtrise de compétences écrites sera aussi nécessaire dans la variété nationale, ce qui peut être justifié en termes de participation à la vie collective considérée comme un tout. Une scolarisation bilingue de compromis devient indispensable, avec les problèmes, soulignés plus haut, d'articulation jugée équilibrée entre la variété linguistique maternelle/régionale et la variété nationale. Cette situation se complexifie à nouveau, s'il existe des minorités consistantes dans ces régions.

Les politiques linguistiques éducatives de ce type, qui constituent encore un courant important des politiques nationales, semblent peu réceptives au concept de plurilinguisme et de diversité des répertoires linguistiques. La coexistence imposée de variétés linguistiques, fruit de médiations, et parfois leur prise en charge partielle pourraient pourtant être pleinement assumées et déboucher sur la mise en relation des enseignements de langues entre eux (maternelle, d'appartenance, officielle, nationale...) pour constituer ainsi la base d'une éducation plurilingue.

1.2.2 Les langues étrangères et la non-intégration des enseignements langagiers

Les problèmes que posent les langues dites *étrangères* semblent différents. Les raisons de leur présence dans les programmes de formation sont désormais souvent d'ordre économique et pratique, alors que ces enseignements de langues, en particulier ceux des langues classiques (latin, grec ...) ont longtemps été considérés comme un moyen de « formation de l'esprit », d'accès aux littératures correspondantes et à la culture générale, avec le prestige qui leur est attaché.

La tendance générale des systèmes éducatifs européens semble être d'accorder aux langues étrangères une place plus importante qu'auparavant, le plus souvent au détriment des langues classiques. Cette attention majeure résulte de l'accroissement de la demande sociale en langues, laquelle dépend, à son tour, de la prise de conscience plus diffusée que la maîtrise des langues étrangères fait désormais partie des compétences professionnelles. Un nombre plus important de langues peut être proposé à l'enseignement et les volumes horaires correspondants tendent à s'accroître. La dynamique européenne n'est évidemment pas étrangère à ce phénomène global. Ces conclusions sont clairement établies dans l'étude d'*Eurydice* consacrée à l'enseignement des langues en milieu scolaire¹. On constate :

- une place plus importante faite aux langues (enseignement précoce, augmentation du temps consacré aux langues au long de la scolarité)
- une sensibilité majeure à l'enseignement des langues régionales et, de manière beaucoup plus limitée, aux langues premières des enfants d'immigrés, pour lesquels la solution la plus répandue semble demeurer celle de l'intégration dans les systèmes éducatifs
- une offre diversifiée, mais des choix effectifs encore restreints.

Ce bilan global pour les langues étrangères est positif mais mitigé. Indépendamment des progrès quantitatifs relatifs à l'offre en langue des systèmes éducatifs, ceux-ci semblent suivre les mêmes orientations de politique éducative qu'auparavant en donnant aux langues étrangères le même statut :

- ils retiennent pour les langues des formes d'enseignement (rythmes, durée, formes de certification...) identiques à celles des autres disciplines scolaires, comme si les langues étaient un objet de connaissance comme les autres, alors que l'acquisition des langues est une compétence naturelle
- ils mettent en concurrence les langues étrangères entre elles, dans des dispositifs d'options
- ils les mettent en concurrence avec d'autres disciplines (par exemple, les langues classiques, l'informatique...)
- ils les mettent en concurrence avec les enseignements des langues des minorités régionales.

Ce statut de matière à option ou à choix fait des langues étrangères une discipline scolaire à part, où l'on semble accorder une place aux attentes des apprenants. Mais cette possibilité de choix ne s'accompagne pas souvent d'éducation au plurilinguisme, qui permettrait de mieux faire saisir les valeurs multiples des langues. De plus, ce système d'options contribue à la fragmentation des enseignements, chacun relevant, par exemple, de corps d'enseignants spécialisés et distincts (enseignants du primaire, enseignants d'une langue donnée), ayant souvent peu de contacts professionnels entre eux, malgré l'action de fédérations nationales et internationales d'enseignants regroupant toutes les langues vivantes étrangères.

Cet éclatement administratif et pédagogique encourage une approche peu homogène des enseignements des langues étrangères et de celui des variétés maternelles, des variétés étrangères et classiques : elles relèvent pourtant toutes d'une même compétence qui est la capacité potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des usages différents et variables dans la durée. Une telle séparation des langues est très perceptible dans le cas des langues étrangères où elle crée des problèmes aux apprenants (hétérogénéité de la terminologie grammaticale d'une langue à l'autre, par exemple). L'absence de coordination suffisante entre les différentes langues

¹ Eurydice (2001) : *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*.

appriées de manière contemporaine, entre les cycles scolaires (langues appriées successivement), entre les formes d'enseignement de la variété nationale/officialle et des variétés étrangères est source d'inefficacité et elle contribue à masquer la nature unique de la compétence plurilingue.

La dénomination même de ces langues enseignées comme *étrangères* est réductrice, car elle peut servir à désigner les langues de « nationaux » qui les ont acquises comme langue première, hors de l'école et qu'ils utilisent de manière significative. L'identité nationale se trouve confirmée par cette opposition entre langue(s) nationale(s) et langues qui en sont différenciées, unité essentielle face à une pluralité cosmopolite, menaçante pour certains. Dépasser ces oppositions implique de considérer comme langue d'Europe toute variété linguistique qui est utilisée dans ce territoire, indépendamment de ses origines territoriales propres. Le rôle de l'éducation plurilingue conçue dans cette perspective est d'assurer une perception des variétés linguistiques enfin décrochée de la valeur que chacune d'entre elles peut représenter comme élément d'identification nationale ou régionale.

Il apparaît que les politiques pour les langues nationales/officialles, celles des minorités, celles des populations immigrées, celles dites *étrangères* sont conçues à travers des formes institutionnelles parfois peu cohérentes et suivant des principes politiques inspirés par un monolinguisme mitigé où la diversité linguistique est davantage subie qu'assumée. Ce *Guide* invite à une problématisation des questions de langues et, surtout, à leur traitement global dans une perspective qui tire sa cohérence de principes européens communs clairement établis. Cette action est possible parce qu'une culture éducative partagée s'est constituée en Europe. Mais elle est encore peu acceptée par certains secteurs de l'opinion publique et comme entravée par bien des idéologies linguistiques, à l'œuvre dans les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives nationales.

1.3 Les idéologies linguistiques

La gestion des questions de langues, dans les systèmes éducatifs et hors de ceux-ci, est fondée sur des croyances ou des représentations qui peuvent être érigées en système : croire à la facilité d'apprentissage d'une langue, à sa capacité à traduire la modernité ou à transmettre la science, à sa valeur sur le marché de l'emploi en fonction de ses caractéristiques internes, peut conduire à la constitution d'ensembles stabilisés et cohérents d'opinions. Les groupes qui adhèrent à ces représentations sont susceptibles de les utiliser à leur profit dans les débats avec les autres groupes sociaux. On nommera, *idéologies linguistiques* les ensembles de représentations sociales qui fondent les argumentations dans les débats au sujet des langues. Ces représentations sont tout aussi actives dans les débats européens : il importe de les décrire, pour mieux les situer les unes par rapport aux autres et pour mieux les discuter.

1.3.1 L'idéologie linguistique ordinaire : l'inégalité des langues

L'une des idéologies linguistiques les plus répandues prend naissance dans le sentiment ordinaire, sans base scientifique, de l'inégalité des langues. Cette idéologie, souvent non maîtrisée, porte à faire croire que les langues sont intrinsèquement d'inégale valeur. Elle provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe. Ces autres langues sont présentées comme déplaisantes, rudimentaires ou foncièrement impropres à des usages élaborés, comme l'expression littéraire ou scientifique.

C'est dans cette perspective que le terme de *variété linguistique* a été utilisé dans le présent document comme terme générique neutre, chaque fois qu'il a paru utile d'éviter le mot *langue* lui-même, qui relève déjà d'un jugement de valeur. Toute évaluation d'une variété linguistique comme étant ou n'étant pas vraiment une *langue* du fait, par exemple, qu'elle serait plus ou moins en mesure d'exprimer les connaissances scientifiques contemporaines, relève de facteurs externes et non des potentialités intrinsèques à chaque variété linguistique. C'est dire que toutes les variétés linguistiques peuvent être équipées pour accomplir des fonctions pour lesquelles elles n'ont pas été sollicitées jusqu'alors.

En effet, du point de vue des sciences du langage, toute variété linguistique, quel que soit son statut social, est un système de signes qui sert de base à la communication d'un groupe humain, toutes les

langues étant des actualisations de la capacité de langage propre à l'espèce humaine. Cependant, dans une société donnée et d'une société à l'autre, les langues sont considérées comme n'ayant pas la même valeur. Ces jugements sont fondés, en apparence, sur la nature des langues elles-mêmes, mais on sait qu'ils renvoient, en fait, au statut de celles-ci dans une société ou au statut de ceux qui les parlent. La légitimité d'une variété linguistique par rapport à d'autres, dans un espace donné, tient à des facteurs externes, bien identifiés dans les recherches sociolinguistiques, comme :

- son emploi comme langue de communication par des groupes sociaux dominants (d'un point de vue militaire, économique, culturel, religieux, scientifique, symbolique, de prestige ...) ou par le pouvoir politique central
- sa standardisation au moyen de formes écrites, de grammaires, de dictionnaires...
- sa légitimité historique, comme variété linguistique appartenant à tous les groupes culturels de l'espace en question et reconnue comme exprimant au moins une partie de leur identité
- sa légitimité culturelle qui lui a été acquise par des productions littéraires, artistiques, scientifiques, philosophiques, religieuses...
- son statut de langue enseignée et son rôle de langue d'enseignement pour les autres disciplines scolaires et universitaires

Dans les discours ordinaires, on peut être amené à mettre en circulation des représentations très dépréciatives des langues autres et de leurs locuteurs, à travers la dénomination des langues, la désignation de caractéristiques de celles-ci (les langues sont considérées comme plus ou moins claires, simples, riches, belles...) ou la désignation de certains des emplois d'une langue, de la langue nationale en particulier : parler avec un accent, parler de manière populaire, vulgaire, incorrecte.... Certains enfants d'immigrés disent ne parler qu'une variété linguistique, la langue nationale du pays d'accueil, parce qu'ils ont intégré la représentation dominante selon laquelle la langue de leurs parents n'est pas considérée comme une « vraie » langue là où ils vivent désormais.

Ces mots désignant les langues constituent à eux seuls le premier enjeu des groupes qui œuvrent pour leur reconnaissance : tel parler régional souhaite être reconnu comme *langue* à part entière, la dénomination ayant pouvoir de légitimation, tout comme un groupe souhaite se voir reconnu comme *peuple* pour pouvoir fonder légitimement un État. Cette idéologie linguistique est aujourd'hui encore très vivace, dans les discours médiatiques ou politiques, sous des formes peut-être moins virulentes qu'autrefois. Il est clair qu'elle peut conduire à l'intolérance linguistique, en ce qu'elle n'est pas de nature à favoriser la reconnaissance de l'égalité de toutes les variétés linguistiques.

Les décideurs impliqués dans l'élaboration, la formulation et la mise en œuvre de politiques linguistiques et de politiques linguistiques éducatives ne sont pas nécessairement épargnés par ces stéréotypes ordinaires sur les langues. Elaborer des politiques linguistiques éducatives dans un espace démocratique implique d'avoir recours à d'autres perceptions des langues que celles fondées sur de telles représentations. D'autant que l'idéologie de l'inégale valeur des langues a été sollicitée comme pré-supposé de politiques de répression culturelle et religieuse, pour justifier des conquêtes territoriales ou assurer la pérennisation de celles-ci, pour marginaliser des groupes sociaux, entraver leur émancipation ou justifier *a posteriori* les entreprises coloniales.

1.3.2 L'idéologie linguistique de la nation

Comme on le sait, la création des nations européennes modernes, réalisant un nouveau concept d'État, s'effectue à la fin du XVIII^e siècle, puis au XIX^e, et de nos jours encore, à partir de processus culturels et politiques complexes dans lesquels les langues ont leur part. Cette élaboration d'entités territoriales souveraines s'appuie sur un sentiment d'une autre nature que l'obéissance à un même souverain : il procède de l'adhésion collective et renouvelée, donc toujours révocable, à un projet commun.

Les nations se constituent autour de l'adhésion à une communauté d'égaux. Mais si l'appartenance à une communauté d'individus posés comme égaux se définit comme un choix et un statut juridique indépendant d'appartenances de clan, de lignage, de religion, de territoire, elle doit aussi prendre corps

dans une expérience et des valeurs communes, dans un héritage partagé, qui en constitue la dimension affective. Cet attachement affectif, qui est à la racine du sentiment patriotique s'appuie, en Europe, sur des éléments symboliques et matériels distincts d'une nation à l'autre mais comparables : ces formes multiples de l'identité nationale sont construites, à partir de matériaux comme la mémoire de grands ancêtres, des héros incarnant des vertus nationales ou comme des lieux, œuvres et monuments identitaires.... Ces traits nationaux communs ont ainsi réintroduit des principes de différenciation (culturelle) là où devait prévaloir l'identité abstraite de ces communautés, dont la cohésion est fondée sur l'attachement à des valeurs telles que l'égalité devant la loi ou la souveraineté du peuple.

Une idéologie linguistique particulière a été élaborée pour former, avec d'autres matériaux, ce dénominateur culturel commun qui a servi à définir les nations historiques. Une unique variété linguistique du territoire, de position centrale ou parlée/adoptée par les classes urbaines dominantes, par exemple, est choisie comme langue officielle : elle devient l'une des incarnations de la nation et de l'esprit national (quelquefois même de l'essence de la nation). Et, à son tour, la nation la renforce, en lui assurant un statut éminent (emploi par l'État, diffusion par l'enseignement). Ce dispositif d'officialisation peut être complété par des mesures visant l'éradication, lente ou brutale, des autres variétés linguistiques ou leur minoration systématique. On n'a pas oublié comment l'exaltation exacerbée de ces identités nationales a conduit à l'implosion de l'Europe.

C'est cette même idéologie qui peut être mobilisée par les groupes minoritaires, qui agissent pour leur reconnaissance en tant que communauté distincte, pour réduire la place d'autres variétés linguistiques encore plus « minoritaires » que la leur, au nom de la nécessité de maintenir ou de créer la cohésion de cette communauté nouvellement constituée et reconnue. Une telle idéologie linguistique est visiblement inadéquate au projet européen : on ne peut penser l'Europe comme une entité politique monolingue et fonder sa cohésion sur l'adoption volontaire par tous les citoyens d'une langue unique, qui assurerait une base concrète à leur adhésion à cette communauté.

ETUDES DE RÉFÉRENCE :

Alexander Neville: *Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*

Churchill Stacy : *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens*

Lo Bianco Joseph : *La politique linguistique de l'Australie : un lieu de controverses et de négociations sur l'identité nationale*

1.4 L'idéologie linguistique de l'économie

Une autre idéologie linguistique se fonde sur la nécessité d'une langue commune, qui réduirait le coût du multilinguisme. Elle a été renforcée par la mondialisation en cours de l'économie et le développement des technologies de la communication, qui ont multiplié les occasions et les formes de contacts.

1.4.1 Le principe d'économie et les linguas francas

Les nécessités des relations internationales, celles des échanges économiques en particulier, ont contribué au développement de la connaissance des langues ainsi mises en contact par des groupes spécialisés : militaires et émissaires, moines et pèlerins, marchands et négociants, aujourd'hui hommes d'affaires ou touristes. Cette intercompréhension peut être aussi réalisée par la connaissance, mutuelle ou non, des langues des interlocuteurs ou par l'emploi de variétés linguistiques spécialisées dans ces formes de communication internationale.

Une langue commune peut être créée à partir d'une ou des plusieurs variétés linguistiques existantes et servir, à ce titre, de moyen de communication plus fonctionnel entre des locuteurs de langues

maternelles différentes. S'est créée, durant le Moyen Âge, la *lingua franca*, à base de français et d'occitan, qui a servi de langue de truchement dans le bassin méditerranéen et qui a disparu ensuite. Cette langue a donné son nom, en sociolinguistique, aux variétés linguistiques remplissant ces fonctions, qu'elles soient de création artificielle (comme l'espéranto) ou composite (comme la *lingua franca* elle-même). Le rôle de *lingua franca* peut être aussi joué par une variété linguistique existante : celle-ci peut être la langue d'un groupe particulier et devenir véhiculaire pour la communication entre groupes (comme le bambara au Mali). Ce rôle peut enfin être joué par la langue d'un groupe constitué donnée (latin, espagnol, anglais...), cet emploi étant la conséquence des formes multiples de primauté (militaire, idéologique, culturelle, économique...) que peut exercer ce groupe. Mais la langue, devenue internationale, d'une nation dominante peut aussi finir par être coupée de ses assises territoriales premières, et ne plus avoir pour fonction de constituer le vecteur de cette puissance dominante. Elle peut être adoptée, sous des nouvelles formes, issues de la diversification, par d'autres communautés qui peuvent alors la considérer comme leur langue propre.

Cette idéologie linguistique fondée sur un principe d'économie est souvent mise au service de l'économie. On invoque alors les coûts de la diversité des variétés linguistiques humaines : coût d'apprentissage, de traduction, difficultés de compréhension mutuelle. Elle est aussi à la source de politiques nationales pour lesquelles l'emploi d'une langue commune et homogène assure la fluidité du marché national, en particulier celle du marché du travail, et assure un maximum d'efficacité à l'État. Cette économie des langues tend à justifier les entreprises visant à contrecarrer la diversification linguistique. Cette idéologie s'inscrit facilement dans l'idéologie économique libérale.

1.4.2 La diffusion de l'anglais : vers l'homogénéisation linguistique de l'Europe ?

La place actuelle de l'anglais (il serait plus exact de dire *l'anglo-américain*) dans la communication internationale est justifiée, le plus souvent, par une telle idéologie linguistique : cette variété linguistique permet une économie d'échelle dans les échanges, désormais étendus à l'ensemble du monde. L'anglais est devenu d'emploi international, après d'autres langues, parce qu'il est la langue officielle d'États prépondérants. Il est une langue d'Europe, où il n'est pas utilisé de manière universelle comme langue de communication, mais il est très présent dans certains domaines, comme celui de l'économie.

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Truchot Claude : *L'anglais en Europe : repères*

On peut d'abord craindre que ne soient enclenchés des processus sociolinguistiques qui pourraient conduire de l'emploi de l'anglais comme langue commune de communication inter groupes à son emploi comme langue de communication nationale ordinaire dans certains milieux (économiques, artistiques, scientifiques ...), devenant, à terme, concurrente de certaines langues nationales. L'anglais est volontiers présenté, dans cette idéologie de l'économie des langues, comme la langue unique de l'avenir, ce qui ne suffit pas à justifier les craintes d'une homogénéisation linguistique de l'Europe.

Il n'est pas avéré que ce scénario pour l'avenir linguistique soit pertinent et qu'il aille jusqu'à son terme : les perspectives d'évolution du *global English* font intervenir des issues diverses. Il est en effet possible d'envisager :

- que cette variété linguistique perde, au moins partiellement son rôle de langue officielle unique aux États-Unis d'Amérique., devant la montée d'autres langues, comme l'espagnol ou les langues asiatiques
- que cette variété linguistique, du fait de sa diversification régionale et de ses emplois entre des non natifs (les variétés anglaise, indienne, américaine ou australienne allant jusqu'à ne plus être compréhensibles entre elles) finisse par ne plus répondre aux standards linguistiques de locuteurs natifs et évolue vers des formes qui en feraient une variété sans plus de relations privilégiées avec les États dont elle est la langue officielle

- que le rôle de *lingua franca* et celui de langue de puissances dominantes se dissocient, devant par exemple, un rejet plus massif qu'il ne peut l'être actuellement de certains éléments du modèle américain. Les mouvements anti-mondialisation pourraient en être un indice
- que les fonctions assurées par cette variété linguistique se dissocient des biens dont elle sert à faire commerce. Cette tendance est notable qui vise à décliner certains produits dans la langue de l'acheteur et non dans celle du concepteur ou du vendeur : *National Geographic* est désormais diffusé en plusieurs langues, *CNN* a créé des éditions régionales, les campagnes de promotion de *Coca Cola* sont nationales, autant d'indices de l'impact des techniques de vente individualisée, qui valorisent la spécificité du consommateur visé, et donc sa langue et ses référents culturels
- que les stratégies de distinction sociale amènent à la valorisation de la maîtrise de plusieurs langues (au moins deux) ou à celle de langues peu étudiées. A mesure que la compétence en langues étrangères se banalise (par exemple, une certaine connaissance de l'anglais), on peut penser que des espaces sociaux pourraient se recréer pour les langues moins pratiquées.

Toutes ces raisons militent en faveur d'une évaluation prudente des effets d'homogénéisation fondée sur cette idéologie linguistique de l'économie.

Mais d'autres éléments signalent que pourrait s'être enclenché un processus de diffusion qui, en termes quantitatifs, aurait atteint un point de non-retour : l'anglais occupe ainsi une place prépondérante dans les systèmes éducatifs et dans la communication internationale. Cette universalité (même très relative) pourrait porter, au moins, à la fragilisation des langues de communautés de petites dimensions, si la communication entre ses membres s'effectuaient, pour des secteurs entiers (échanges scientifiques, économiques, enseignement universitaire...), de manière prédominante ou exclusivement dans cette autre langue. Il revient alors à chaque État de s'interroger sur son propre devenir linguistique, pour savoir s'il doit accepter de voir « marginaliser » sa langue nationale qui n'a pas statut international, par exemple, et accompagner ces évolutions. L'essentiel semble être que ces dynamiques ne viennent pas à leur terme sans que les membres de chaque communauté n'en aient été explicitement informés et appelés à en débattre démocratiquement. On peut imaginer que, dans ce débat, les perspectives européennes auraient un rôle à jouer.

1.4.3 La maîtrise de l'anglais et le plurilinguisme

Il est évidemment très difficile de tirer des conclusions sur cette question, qui a plus d'un arrière-plan politique. Que l'on considère ou non que l'anglais « menace » l'Europe d'homogénéité linguistique, il n'en demeure pas moins que les représentations sociales dominantes parent cette langue de toutes les vertus (pour l'emploi, la communication, les nouvelles technologies...) et contribuent ainsi à diffuser une idéologie du monolinguisme. La question des relations entre la maîtrise de l'anglais et le plurilinguisme est, en fait, davantage de nature culturelle, en quelque sorte, que sociolinguistique.

En effet, la place de l'anglais comme langue mondiale tient, pour une large part, à la prépondérance actuelle du « modèle américain », en particulier, sur les cultures de masse. L'importance croissante occupée par les activités culturelles dans la vie sociale et l'efficacité des États-Unis d'Amérique et d'autres nations anglophones dans le domaine des industries culturelles, tout autant que leurs apports de toute nature à la collectivité mondiale, ont conduit à la diffusion internationale de modèles de comportement et de valeurs. L'anglais ne joue donc pas seulement le rôle d'une langue de communication, mais il est aussi recherché pour lui-même, comme langue d'un modèle de vie ou de société. En ce sens, il ne serait plus une *lingua franca*, même s'il est envisageable qu'on se l'approprie exclusivement pour parler de sa propre culture et construire sa propre identité. Et cela est effectivement possible si les contenus d'enseignement sont culturellement neutralisés (sans rapport avec les sociétés anglophones) et que le modèle linguistique de référence soit une des variétés de l'anglais international. Une telle voie a déjà été explorée concrètement et se nourrit, entre autres, de la crainte de certains enseignants de se voir accusés de néo-colonialisme.

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Seidlhofer Barbara : *Autour du concept d'anglais international : de « l'anglais authentique » à « l'anglais réaliste »*

L'anglais est donc recherché comme outil de communication indispensable, tout autant que comme moyen d'accès à la modernité. Cette conjonction de fonctions peut conduire à faire considérer l'appropriation d'autres variétés linguistiques comme superflue (et ce non uniquement par des anglophones natifs), parce que la connaissance de l'anglais serait suffisante, à elle seule, à satisfaire les besoins de communication et à modeler les aspirations sociales.

Il est donc important que l'enseignement de l'anglais, et avec lui celui de toutes les variétés linguistiques qui se trouvent dans cette position, soit traité de manière spécifique, en particulier dans ses fonctions d'éducation au plurilinguisme et à la communication interculturelle. Aborder la question de l'anglais sans tenir compte de cette position qui lui est faite reviendrait à renoncer à agir sur des situations dont les conséquences éducatives sont pourtant cruciales.

Dans ces conditions, il ne suffit pas de diversifier l'offre en langues de l'École, il faut aussi mettre le système éducatif en mesure de proposer une éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire d'organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quelles que soient leur statut dans la communauté. Les enseignements de l'anglais doivent être conçus de manière à dynamiser le plurilinguisme des locuteurs et non à en bloquer le développement ultérieur, au nom d'une idéologie monolingue.

1.5 Conclusion

Les problèmes qui complexifient la recherche de consensus entre les États d'Europe, dans le domaine des langues (maternelles, secondes ...) et de leur enseignement, tiennent à ce que les langues ont des fonctions sociales multiples : elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d'autres cultures et d'autres sociétés, elles sont investies d'un rôle éducatif, dans la mesure où l'intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l'Autre.

Pour que les langues soient véritablement un mode de communication et d'ouverture à l'Autre, il faut inscrire profondément cette finalité dans les perspectives des politiques éducatives. Pour s'engager plus clairement encore sur la voie d'une politique éducative qui se ne réduise pas à une juxtaposition de langues et qui se donne les moyens de créer des espaces pour les langues moins parlées et moins enseignées (qu'elles soient nationales, régionales ou minoritaires, communautaires, extra européennes...), il est indispensable d'explorer toutes les ressources du plurilinguisme. « *Toutes les langues pour tous* » est certes un slogan maximaliste et irréaliste. Mais c'est aussi la formulation, compacte et jubilatoire, d'un projet éducatif réalisable (l'éducation plurilingue, comme valorisation et développement de la compétence linguistique et du répertoire de langues de chacun) et l'identification d'une valeur consensuelle (l'éducation plurilingue et pluriculturelle comme éducation à l'acceptation positive de la diversité linguistique et culturelle), constitutifs l'un et l'autre de la citoyenneté démocratique en Europe.

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Skutnabb-Kangas Tove : *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments*

Chapitre 2 : Le Conseil de l'Europe et les politiques linguistiques éducatives : le plurilinguisme comme principe fondateur

Le chapitre précédent a tenté de décrire certains traits dominants des idéologies linguistiques actives en Europe, ainsi que les formes d'enseignement des langues qui en découlent. On y a montré que ce ne sont pas les langues qui sont en guerre, comme on le dit couramment, mais bien des idéologies linguistiques antagonistes. Mais d'autres principes que ceux-là sont aussi à l'œuvre : ainsi, celui de la diversification des langues dans l'enseignement et dans la vie sociale est déjà accepté par bien des Gouvernements, même si sa réalisation concrète s'effectue de manière inégale, en particulier quand il s'agit de mettre en œuvre cette diversification. On peut estimer que ces difficultés d'application ne tiennent pas uniquement à des circonstances politiques ou à des résistances idéologiques mais à un manque d'élucidation suffisant du principe même de diversification.

Des principes destinés à fonder des politiques linguistiques éducatives partagées en Europe ont été identifiés au sein du Conseil de l'Europe. On rappellera les Conventions ratifiées et les Recommandations approuvées par les Etats membres dans lesquels ces principes relatifs au domaine des langues et de l'éducation ont été élaborés et affirmés, et comment ils tirent leur légitimité de principes politiques supérieurs : ceux de la démocratie et des droits de l'homme. On analysera la notion de plurilinguisme, qui est au centre de cette idéologie linguistique pour l'Europe, dans la mesure où elle est susceptible d'interprétations multiples, qui ne sont pas pour autant contradictoires. Car le plurilinguisme se rapporte à la fois à la protection légale des groupes minoritaires, à la préservation du patrimoine linguistique européen, au développement des compétences linguistiques des individus, à la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe dans le cadre de la citoyenneté démocratique.

2.1. Quels principes pour les politiques linguistiques pour l'Europe ?

La détermination de principes pour les politiques linguistiques éducatives européennes se situe sur un *continuum* qui porte de choix techniques à des choix identitaires. Toutes ces options sont présentes à la fois dans le débat sur le devenir européen, en ce qu'elles relèvent d'interprétations différentes de la cohésion européenne : conception économique (circulation des biens et des personnes), culturelle, sociale (cohésion sociale), politique (démocratie et droits des minorités) et même anthropologique (quelle forme d'identité communautaire pour les Européens ?).

2.1.1 Les principes linguistiques utilisés dans le cadre des États nations ne sont pas pertinents pour l'Europe

L'Europe n'est pas une entité politique de même nature qu'un État nation, à qui il suffirait de se doter d'une (ou de plusieurs) langue(s) nationale(s) officielle(s), pour en tirer une forme d'unité ou d'identité. C'est un ensemble historique foncièrement original, espace pluriel, dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples, expression d'une diversité culturelle constitutive, qui se sont enrichies mutuellement, mais dans lequel aucune variété linguistique n'a occupé une position dominante dans la longue durée. Pour les citoyens européens, il n'existe probablement aucune langue qui puisse, à elle seule, représenter la langue d'appartenance à cet espace.

Le nombre des langues nationales/officielles européennes est trop élevé pour que chacune puisse obtenir une place privilégiée dans les systèmes éducatifs des autres États et donc pour que toutes les communautés linguistiques et culturelles soient ainsi reconnues mutuellement. Pour les communications officielles, on aurait recours à des langues communes qui seraient étrangères pour tous, sauf pour les locuteurs dont ce seraient les langues premières. Ainsi pour assurer linguistiquement la libre circulation des biens et des personnes, il suffirait d'instaurer officiellement l'usage d'une ou de plusieurs langues communes (des *linguas francae*). Mais cela ne serait pas d'un grand effet sur la cohésion culturelle entre Européens. L'Europe a besoin de principes linguistiques communs davantage que de langues communes.

2.1.2 Seuls des principes communs peuvent fonder une politique linguistique pour l'Europe

On peut peut-être s'accorder, techniquement, sur la place à donner dans les systèmes éducatifs européens à telle ou telle langue. Mais ces choix ne pourront sans doute pas être concordants, du fait des différences entre les situations sociolinguistiques de chaque État. A ce point, il apparaît que ces questions doivent être abordées à partir d'une définition partagée des valeurs et des principes sur lesquels constituer non seulement la communication entre Européens, mais aussi les choix de politique linguistique. Car l'éducation plurilingue et l'emploi des langues d'Europe sont en mesure de constituer, pour chaque citoyen, une expérience concrète et proximale de son appartenance à un espace politique et culturel commun, dont les institutions peuvent être senties comme lointaines et les idéaux abstraits. Les choix de politique linguistique éducative sont déterminants, de ce point de vue. Il convient de les opérer au plus haut niveau de décision, pour qu'ils puissent être mis en œuvre dans le cadre d'un dispositif cohérent et clairement identifié, qui implique à la fois l'école obligatoire, les enseignements de second degré, les formations professionnelles, supérieures et continues.

2.1.3 Les principes pour une politique linguistique en Europe ne peuvent s'inscrire que dans le cadre démocratique

Les droits linguistiques sont aussi constitutifs des droits de l'homme. Si les droits de l'individu doivent être protégés, on comprend bien que la transmission de langues, menacées parce qu'elles sont peu utilisées, ne peut se faire sans la collaboration des majorités linguistiques. La survie des langues passe par l'éducation de tous au respect des différences linguistiques. Cela revient à organiser la coexistence des langues autrement que sur la base de leur juxtaposition. Il s'agit d'éviter que les conflits linguistiques ne dégèrent en affrontements plus graves. L'histoire européenne du XXe siècle est scandée de conflits internes et internationaux où les questions linguistiques ont été la manifestation de conflits bien plus complexes. La stabilité et la paix en Europe passent par la prise en compte des questions de cette nature dans un cadre démocratique respectueux des droits de tous les groupes.

Par ailleurs, les politiques linguistiques sont déterminantes parce qu'elles sont aussi partie intégrante des politiques sociales. Aucune politique sociale européenne, cherchant à réduire la pauvreté, les inégalités et la marginalisation n'est envisageable sans les langues, nationales, régionales, minoritaires ou étrangères. La maîtrise des langues nationales par tous, dans leurs formes écrites en particulier, et celle des langues étrangères sont des compétences de plus en plus indispensables aux activités professionnelles tout autant qu'à la cohésion sociale. Les actions organisées pour lutter contre la marginalisation font inévitablement intervenir la communication verbale, comme condition et forme de la socialisation.

Il revient à ces principes pour des politiques éducatives convergentes de rendre compatibles la diversité des langues, la gestion de la communication dans l'espace européen et la citoyenneté démocratique.

2.1.4 Ces principes doivent prendre en compte les évolutions sociétales en cours

La détermination de principes pour les politiques linguistiques éducatives doit aussi tenir compte des évolutions en cours : d'un côté, l'internationalisation, la mise en marché de la plupart des activités humaines, le rôle croissant des entreprises multinationales, la fonction sociale modélisante de l'économie, l'impact de la culture télévisuelle, de l'autre, la nouvelle émergence de sentiments identitaires, le retour des nationalismes à base ethnocentrique. Ce double mouvement tend vers l'homogénéisation culturelle ou vers l'enfermement identitaire, dynamiques qui peuvent être parallèles ou alternées dans la durée. Pour aller dans le sens de la reconnaissance des groupes constitués, dans leurs spécificités, au sein d'entités nationales et transnationales, les principes pour les politiques linguistiques en Europe doivent se définir autrement qu'à partir du lien fort actuellement établi entre l'appartenance à un même ensemble politique et les langues parlées par les membres de ces groupes

2.1.5 Ces principes ont aussi partie liée avec la question d'un sentiment d'appartenance à l'Europe

Le rôle assigné aux langues nationales dans la constitution des États européens modernes a été de constituer l'un des fondements de l'appartenance nationale. Car, par les langues, les individus

s'identifient et se définissent des appartenances, autant que par les croyances religieuses ou les valeurs morales partagées. L'Europe, qui se reconnaît dans une *communauté de destin*, selon la formule d'E. Morin, a-t-elle besoin d'un projet linguistique de cet ordre, pour l'élaboration progressive de sa nouvelle identité, à la manière dont elle a eu besoin d'un hymne et d'un drapeau ? De ce point de vue, les enseignements de langues doivent-ils jouer le même rôle que celui de l'histoire qui, par une lecture commune, mais non unique du passé, vise à créer le lien citoyen, dans la diversité des attitudes ? Si une telle appartenance ne se constitue pas sur le refus de l'altérité et de la différence, on concevra qu'elle ne puisse se fonder que sur une conception ouverte de l'éducation langagière et des compétences langagières à faire acquérir. *Dès lors, l'espace européen pourrait être identifié non par les langues qui s'y parlent, qu'elles soient ou non autochtones, mais par l'adhésion commune à des principes définissant une « manière d'être aux langues ».*

2.2. Le plurilinguisme comme principe des politiques linguistiques éducatives en Europe

Les acteurs potentiels des politiques linguistiques éducatives sont nombreux : associations de citoyens, entreprises, villes et régions, nations et organisations internationales, comme l'UNESCO ou l'Union européenne.

L'Union européenne est un acteur important des politiques linguistiques éducatives, puisque la question des langues est dans son agenda depuis les origines (par exemple, Résolution du Conseil de l'Éducation du 9 février 1976). Son action est devenue particulièrement opérationnelle avec la proposition contenue dans le Livre blanc de 1995 (*Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*) qui pose comme objectif général la maîtrise de trois langues communautaires (p.70). Celui-ci a été réinterprété en « langue maternelle plus deux (langues étrangères) » et il est devenu une sorte de slogan, à forte valeur communicative, qui a sensibilisé aux enjeux de la diversification nécessaire des enseignements/apprentissages. L'unité Politique pour le multilinguisme (Direction générale de l'éducation et de la culture), a mis en œuvre un Plan d'action 2004-2006 pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique¹. Ce texte, qui complète les grands programmes *Erasmus, Leonardo da Vinci...*, propose aux États membres et aux pays participants un large éventail de champs d'action, relevant du cadre scolaire ou ancrés plus largement dans la société (section III : *créer un environnement favorable aux langues*). Ce plan a donné lieu à de nombreuses actions des pays, en particulier pour l'extension de l'enseignement des langues dans le curriculum et la qualité de celui-ci (par exemple : programmes rendus plus transparents par l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Il a été relancé en 2005, au moment de la création d'une direction de la Commission européenne explicitement consacrée au « multilinguisme », par une communication : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*². Ce texte préconise, entre autres, la mise en place de plans nationaux/régionaux pour le multilinguisme, entendu à la fois comme la capacité d'une personne d'utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée. L'Union européenne partage bien des objectifs avec le Conseil de l'Europe, avec lequel des collaborations sont établies³.

Le Conseil de l'Europe a été l'un des acteurs majeurs des politiques linguistiques éducatives depuis près de cinq décennies – les préoccupations relatives à l'éducation et aux langues ont toujours été importantes dans les activités de son Comité directeur de l'Éducation. La place centrale des politiques linguistiques éducatives est manifeste dans de nombreux textes. Et les positions assumées au sein du Conseil de l'Europe constituent d'ores et déjà une base pour le développement de politiques

¹ Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistiques*. Consultable à l'adresse : http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf

² Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et sociale et au Comité des régions : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, COM (2005) 596 final, 22 11 2005 Consultable à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf

³ Autour d'instruments comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'Année européenne des langues 2001...

linguistiques éducatives qui confluent dans l'élaboration d'une Europe rendue citoyenne par le plurilinguisme.

Ces thèses ont été traduites dans la réalité, sur la base de principes partagés, au moyen de l'élaboration d'instruments de référence pour concevoir et organiser les enseignements de langues. On a d'abord tendu à valoriser les méthodologies dites *communicatives* d'enseignement des langues par la création de référentiels spécifiques (les *Niveaux-seuils*) à compter de 1972, puis on a abouti à la mise au point d'un instrument d'analyse des enseignements de langues et à la description de niveaux de référence communs qui permettraient d'évaluer les compétences en langues : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) a pour fonction de rendre transparents et cohérents les programmes d'enseignement des langues des Etats membres.

Mais, au-delà de ces avancées techniques et institutionnelles, c'est la notion même de plurilinguisme qui s'est imposée comme forme d'éducation langagière adaptée aux réalités européennes. Cette orientation a été concrétisée et légitimée davantage encore par la diffusion du *Portfolio européen des langues*, destiné à valoriser toutes les expériences linguistiques des adultes et des enfants, ainsi que par *l'Année européenne des langues* (2001), prolongée par *la Journée européenne des langues* (célébrée le 26 septembre). Cette culture éducative s'est diffusée dans les milieux professionnels des langues. Elle est suffisamment élaborée sur le plan théorique et sur le plan pratique pour être proposée à la réflexion politique proprement dite.

2.2.1 Les textes fondateurs du Conseil de l'Europe : le plurilinguisme et les politiques linguistiques

La prise en compte des questions relatives aux langues et à leur enseignement a suscité l'élaboration de nombreux textes officiels du Conseil de l'Europe. Ils dessinent les grandes lignes d'une politique linguistique éducative pour l'Europe qu'il ne saurait être question de présenter exhaustivement ici. On évoquera les documents les plus importants, de manière à en rappeler la teneur à des lecteurs non familiers de ce domaine, mais aussi pour permettre une mise en regard de ces principes, approuvés par les Etats membres, avec les dispositions nationales et leur mise en œuvre concrète.

Le texte fondateur de la Convention culturelle européenne¹ (du 19 décembre 1954) décrit, dans son article 2, l'action que devront entreprendre les Etats signataires pour la promotion, l'enseignement et l'apprentissage des langues :

« Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,

- a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer de semblables études, et
- b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire ».

La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, convention ouverte à la signature le 5 novembre 1992 (Série des traités européens n° 148) constitue un instrument légal essentiel relativement à la gestion de la pluralité des langues. Cette convention prévoit des mesures spécifiques en faveur de l'emploi de cette catégorie de langues dans l'enseignement (en particulier la Partie III, article 8), comme langues enseignées ou comme langues d'enseignement d'autres disciplines, dans les cycles préscolaires, primaire et/ou secondaire supérieur, professionnel...

Les Etats membres du Conseil de l'Europe conviennent en 1995 (par la *Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales* ; 1995, Série des traités européens n° 157) de :

« s'engager à promouvoir les conditions propres à permettre aux personnes appartenant à des minorités nationales de conserver et développer leur culture, ainsi que de préserver les éléments

¹ A la différence des Recommandations et Résolutions, les Conventions lient les états membres qui ont procédé à leur ratification

essentiels de leur identité que sont leur religion, leur langue, leurs traditions et leur patrimoine culturel (Titre II, article 5) ».

Cette place stratégique de politiques linguistiques éducatives convergentes a donné lieu, à plusieurs reprises, à l'élaboration de Résolutions et de Recommandations plus ciblées sur les enseignements de langues. Celles-ci définissent concrètement des axes pour l'action des Etats. Et constituent le fondement des propositions développées dans le présent *Guide*. Il s'agit en particulier de :

- la Résolution (69) 2 formulée à la clôture du *Projet majeur* du Conseil de la Coopération culturelle mis en place à la suite de la Conférence des ministres européens de l'éducation à Hambourg (1961)
- la Recommandation R (82) 18 découlant des travaux du Projet n° 4 du CDCC (Langues vivantes, 1971-78)
- la Déclaration finale du deuxième Sommet du Conseil de l'Europe (10-11 octobre 1997). Les chefs d'Etat et de gouvernement des Etats membres y mettent l'accent sur le développement d'une Europe fondée sur les principes de la démocratie pluraliste, du respect des droits de l'homme et de la prééminence du droit international. On y définit, au chapitre IV, trois domaines d'action où des avancées immédiates sont possibles, relativement aux valeurs démocratiques et à la diversité culturelle : l'éducation à la citoyenneté démocratique, la mise en valeur du patrimoine européen, les nouvelles technologies de l'information, en relation avec la liberté d'expression mais aussi dans leur potentiel éducatif et culturel.
- la Recommandation R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres, issue du *Projet Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, qui a été conduit au sein du Comité de l'Education de 1989 à 1996, et où les nombreuses mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes comportent tout particulièrement la « promotion du plurilinguisme à grande échelle » (Annexe à la recommandation, A.2), « en diversifiant les langues proposées et en définissant des objectifs adaptés à chaque langue » (2.2) et « en encourageant à tous les niveaux des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples... » (2.3).
- la Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, consacrée expressément à la diversification linguistique : « la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature » (2)
- la Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, consacrée à l'Année européenne des langues. Celle-ci spécifie que le plurilinguisme « devrait être perçu comme une certaine capacité à communiquer dans plusieurs langues et non nécessairement comme maîtrise parfaite de ces langues » (4). On y recommande que le Comité des Ministres appelle les Etats membres « à soutenir et développer davantage les initiatives en matières de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour la promotion du plurilinguisme, la diversité des cultures et la compréhension entre les peuples et les nations (11.i), à encourager tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence dans la communication en plusieurs langues, entre autres en stimulant les approches diversifiées et innovatrices adaptées aux besoins individuels [...] » (11.ii).

Tous ces textes, et d'autres encore, invitent les gouvernements des Etats membres à mettre en œuvre, dans le respect de leur spécificité, des ensembles de mesures destinées à favoriser l'acquisition de compétences langagières, en encourageant l'emploi des langues étrangères pour l'enseignement de certaines disciplines scolaires, à faciliter l'apprentissage des langues tout au long de la vie ou encore à retenir la diversification linguistique comme la priorité des politiques linguistiques éducatives. La recommandation R 1383, 1998 rappelle, par exemple, en son alinéa 3, que : « Les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend l'anglais, alors que d'autres « grandes » langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde

comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires... ».

Ces Conventions et Recommandations constituent l'expression d'un consensus particulièrement cohérent, compatible avec les exigences nationales, relativement à la conception et à la mise en œuvre de politiques linguistiques globales. Les avancées dans le domaine des langues et de leur enseignement ont été considérables, et sans commune mesure avec les moyens engagés par le Conseil de l'Europe : ses travaux et instruments de référence se diffusent par leur pertinence propre et jouent souvent le rôle de catalyseur pour des réorientations des politiques linguistiques éducatives nationales. Le *Guide* reprend les éléments élaborés dans ces textes (diversité, plurilinguisme, tolérance, cohésion...) et les réorganise autour de la notion de *répertoire plurilingue* des individus. Une finalité partagée des politiques linguistiques éducatives est de valoriser et de développer les répertoires linguistiques des acteurs sociaux, par des enseignements plurilingues (sous forme de dispositifs facilitant l'enseignement et l'apprentissage des langues) et par une éducation plurilingue et pluriculturelle, comme éducation à l'acceptation de la diversité des langues et à la communication interculturelle.

2.2.2 Répertoire plurilingue et pluriculturel : la composante pluriculturelle

Normalement, les individus acquièrent une langue, et quelquefois plus d'une, pendant le processus de socialisation qui commence dès la naissance : l'acquisition des langues est ainsi un élément profond du développement d'un sentiment d'appartenance à un (ou plusieurs) groupes sociaux et culturels. L'acquisition des langues comprend donc l'acquisition d'une *compétence culturelle* et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels, et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir. La profondeur de cet engagement avec des groupes et des individus qui parlent d'autres langues dépend non seulement de l'acquisition des langues mais de nombreux autres facteurs individuels et sociaux, ainsi que des modalités d'apprentissage.

L'acquisition d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie est associée au développement d'une conscience de la complexité culturelle de l'environnement, qui est évidente, en particulier au sein des pays européens. Cette prise de conscience peut aussi être associée à des changements de compétence culturelle. Les individus peuvent devenir capables de vivre avec d'autres dans de nouveaux environnements linguistiques, et peuvent devenir, en conséquence, capables de comprendre les valeurs et les comportements d'autres groupes.

Là où de tels changements ont lieu, les individus ont une compréhension et une expérience d'au moins certains aspects de la vie de personnes porteuses d'autres langues et d'autres cultures. Cela signifie aussi qu'ils ont la capacité d'interpréter d'autres modes de vie que le leur et de l'expliquer à ceux qui vivent autrement. Cette *compétence interculturelle* est cruciale dans le développement d'une compréhension mutuelle de groupes différents. Elle permet de jouer le rôle de *médiateur interculturel* ; celui-ci peut prendre toutes sortes de formes : guides de voyage, enseignants, diplomates... La compétence interculturelle et la capacité de médiation interculturelle sont ainsi l'une des finalités potentielles des enseignements de langues, car elles permettent aux individus plurilingues d'acquérir la capacité de vivre dans cet environnement multilingue qu'est l'Europe contemporaine. Elle est fondamentale pour interagir avec des personnes qui ont d'autres langues et d'autres cultures, ceci dans le cadre d'activités positives, à l'intérieur et au-delà des frontières politiques, qui constituent la citoyenneté démocratique.

2.2.3 Plurilinguisme et citoyenneté démocratique

Le plurilinguisme comme finalité pour les politiques linguistiques éducatives engage plus que lui-même : le Comité des Ministres, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire : « une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité » (CM (99) 76). En

faisant, dès 1997, de l'éducation à la citoyenneté démocratique une priorité du Conseil de l'Europe et des Etats membres, les Chefs d'États et de Gouvernements ont défini la place centrale des langues dans l'exercice de la citoyenneté démocratique en Europe : si dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées. La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe, et non seulement à celle de leur pays, implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens d'Europe.

Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à l'acceptation des différences linguistiques : respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec l'État et avec les majorités linguistiques, respect de la liberté d'expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale. Les politiques linguistiques éducatives ont partie liée avec l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique parce que leurs finalités sont complémentaires : l'enseignement des langues, lieu privilégié du contact interculturel, constitue un secteur où intégrer concrètement dans les systèmes éducatifs une éducation à la vie démocratique dans ses dimensions interculturelles.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Starkey Hugh : *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*

Apprendre à reconnaître une valeur à toutes les variétés constitutives des répertoires linguistiques des individus pourrait conduire à créer un sentiment d'appartenance élargi à l'Europe, à travers la valorisation de toutes ses langues. Une telle éducation au langage par les langues présenterait cependant la caractéristique de ne pas être limitée aux langues des Etats d'Europe, puisqu'elle engloberait dans un même projet éducatif les langues parlées en Europe mais aussi d'autres qui y sont peu pratiquées, rendant moins tranchée l'opposition entre langues nationales/européennes et langues étrangères.

2.3. Le plurilinguisme : interprétations

Si le plurilinguisme peut devenir une finalité et même un mot d'ordre, il n'est pas exempt d'ambiguïtés, dans la mesure où sa plasticité autorise des interprétations différentes, dans lesquelles interviennent d'autres notions comme diversité linguistique, multilinguisme, bilinguisme... On peut se prévaloir du plurilinguisme pour organiser des enseignements de langues qui ne répondent que par certains aspects, et non nécessairement les plus importants, à ce principe. Il est susceptible de créer un certain consensus tant qu'il reste un principe, en dehors de réalisations institutionnelles qui, elles, impliquent des choix concrets. On mettra en évidence ci-après les différentes finalités que ce principe peut fonder et qui n'ont été abordées que de manière allusive dans les développements précédents.

2.3.1 *Le plurilinguisme comme diversification de la connaissance des langues et de l'offre en langues étrangères des systèmes éducatifs*

Une première interprétation du plurilinguisme peut être de permettre aux programmes nationaux de langues étrangères d'assurer mieux qu'auparavant la communication entre Européens, considérant que la connaissance des langues est indispensable à la libre circulation des marchandises et des services, aux échanges d'informations et de connaissances ainsi qu'à la mobilité des personnes. On peut donc entreprendre d'adapter les enseignements de langues aux exigences fonctionnelles nées du développement des sociétés européennes. C'est cette finalité qui a servi à établir les fondements légaux relatifs à certains aménagements linguistiques. Celle-ci n'a pas été poursuivie explicitement au nom du plurilinguisme, mais plutôt au nom de la nécessité d'une connaissance plus efficace des langues étrangères.

Une autre interprétation du plurilinguisme est de le considérer comme un principe visant à accroître l'offre en langues des systèmes éducatifs (nombre d'apprenants ayant accès aux enseignements de langues étrangères, volume horaire consacré à ces enseignements, nombre de variétés linguistiques que l'on peut étudier...). Mais l'on sait que le fait qu'un État soit officiellement multilingue ne garantit pas automatiquement le caractère pluriel des compétences en langues des citoyens ; de même, l'offre accrue en langues des systèmes éducatifs ne conduit pas nécessairement chacun à apprendre davantage de langues. On a noté, par exemple, comment certaines formations bilingues offertes par les systèmes éducatifs peuvent finir par être investies par les groupes sociaux qui les transforment en filières d'excellence. Ces filières, communément nommées *bilingues* et qui se caractérisent par des enseignements de disciplines (autres que les langues) dans une langue étrangère, sont sans doute à même de renouveler l'intérêt des apprenants pour les langues et d'en assurer une meilleure maîtrise. Mais ces enseignements sont aussi recherchés pour autre chose qu'eux-mêmes : leur caractère sélectif est supposé donner des garanties quant à la qualité de l'enseignement, à l'homogénéité sociale des publics et à l'accès à des formations ultérieures réputées plus riches de possibilités professionnelles. La diversification de l'offre en langues semble pouvoir être une condition nécessaire mais non suffisante pour agir sur les motivations à des apprentissages plurilingues

2.3.2 Plurilinguisme et multilinguisme : une conception patrimoniale de la diversité linguistique

Le plurilinguisme peut aussi être interprété comme principe pour la préservation de la diversité vivante des langues d'Europe, en dehors donc de la question des langues étrangères. Ainsi, on compterait plus de 220 variétés linguistiques autochtones en Europe, dont une quarantaine a un statut de langue officielle, nationale ou d'État. Cette estimation ne tient pas compte des langues des immigrés et des réfugiés, qui portent à plusieurs centaines les variétés linguistiques qui ont cours en Europe. Dans ce cas, le plurilinguisme renvoie au caractère multilingue reconnu des États européens contemporains, c'est-à-dire au fait que diverses langues sont présentes dans ces espaces. C'est cette multiplicité globale, considérée comme un patrimoine anthropologique et culturel qui mérite d'être protégée, au même titre que le patrimoine artistique, au nom même de la biodiversité.

On peut entreprendre de préserver le caractère multilingue des sociétés européennes en construisant des espaces juridiquement déterminés, qui laissent des marges d'emploi suffisantes aux variétés menacées, ou en insérant les langues du territoire dans les systèmes éducatifs. Ce faisant, on se place davantage du côté des langues considérées en elles-mêmes, dans une perspective essentialiste en quelque sorte, que de celui des utilisateurs des langues.

Cette politique doit cependant aussi compter avec les communautés, où des langues ne sont employées que par des minorités. Elle concerne, au premier chef, le milieu familial, où ces variétés linguistiques sont transmises avant toute scolarisation. Mais pour qu'il en aille ainsi, encore faut-il que ces langues soient reconnues par les parents comme dignes d'être transmises, acceptées par les enfants comme dignes d'être apprises et admises par tous comme dignes d'être employées. Or, dans une zone multilingue, se trouvent des personnes qui utilisent surtout la langue nationale et il n'est pas certain qu'elles perçoivent la pertinence qu'il y aurait à assurer une place à des variétés linguistiques régionales et minoritaires dans la société et dans l'enseignement. Cette idéologie linguistique peut finir par être adoptée par les locuteurs même des langues régionales et minoritaires et conduire à une rupture dans la transmission familiale de ces langues.

Il revient donc aux institutions politiques et éducatives non seulement de créer des espaces légaux pour l'enseignement des langues employées dans un territoire, mais aussi de faire percevoir aux enfants et à toute la communauté concernée la valeur intrinsèque de ces variétés linguistiques avec lesquelles ils sont en contact, mais que tous n'emploient pas.

La prise en compte de la diversité linguistique d'un territoire a conduit à élaborer des réponses légales. Il convient d'assurer, de surcroît, une prise de conscience collective que le plurilinguisme constitue une valeur sociale et personnelle, de manière à passer à un plurilinguisme conçu comme forme de relation aux autres. Cela implique d'embrasser les enseignements de toutes les langues dans un même dessein éducatif et, entre autres, de ne plus considérer comme étanches les enseignements de la langue nationale et ceux des langues régionales, minoritaires ou des communautés de nouveaux arrivants.

2.3.3 Le plurilinguisme comme finalité partagée

Une autre conception du plurilinguisme le considère comme une compétence non exceptionnelle mais commune à tout locuteur. Cette compétence plurilingue peut demeurer à l'état de potentialité ou n'être développée que pour des variétés très proches de la langue première. Un des rôles des politiques linguistiques éducatives est alors de faire émerger cette potentialité à la conscience des locuteurs, de la valoriser comme telle et de l'étendre à d'autres variétés. Cette compétence plurilingue individuelle, qui constitue une forme partagée de rapport aux langues, est l'une des conditions du maintien du multilinguisme des communautés.

On peut préciser l'interprétation du plurilinguisme retenue dans ce *Guide*, en soulignant :

- qu'il est considéré comme une *compétence d'acquisition* : tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous. Le plurilingue n'est pas un locuteur d'exception, comme le polyglotte, et le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs « surdoués ». Le plurilinguisme est ordinaire même si le « coût » et les processus psycholinguistiques de l'acquisition peuvent être différents, selon qu'il s'agit de la langue première ou des suivantes, selon qu'il s'agit de variétés proches ou lointaines de la langue première. On considérera comme proches, par exemple, la langue apprise dans la première enfance et la langue officielle correspondante, acquise dans ses versions écrites et normées au cours de la scolarisation.
- qu'il est considéré comme un *répertoire non nécessairement homogène*. Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes)
- qu'il est considéré comme un *répertoire évolutif*. Le degré de maîtrise des variétés du répertoire peut évoluer dans le temps, de même que la composition de celui-ci. Si l'acquisition des langues s'effectue de manière sans doute spécifique dans la première enfance, cela ne signifie pas qu'ensuite, dans l'éducation primaire et au-delà, l'enrichissement des répertoires plurilingues soit impossible ou nécessairement plus difficile. Cela est souvent une question de besoin et de motivation.
- qu'il est considéré comme un *répertoire de ressources communicatives* dont le locuteur joue selon ses besoins propres. Les variétés linguistiques qui le constituent peuvent recevoir des fonctions différentes : emploi en famille, sur le lieu de travail, en situation officielle/ordinaire, pour manifester l'appartenance à une communauté... Un locuteur peut privilégier une variété qui lui servira de « variété de base » (celle qui lui est le plus utile pour la communication ordinaire). Mais la distribution de fonctions des langues d'un répertoire n'est pas nécessairement fixe et, par exemple, l'acquisition d'une nouvelle langue peut la modifier. De plus, une situation de communication donnée n'est pas nécessairement gérée dans une seule variété linguistique : les locuteurs peuvent utiliser plusieurs variétés successivement ou dans le même énoncé. Cet emploi simultané de plusieurs variétés linguistiques, nommé *alternance codique*, donne au locuteur une grande souplesse dans la communication.
- qu'il est considéré comme une *compétence transversale* aux langues maîtrisées. On pose, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, que cette maîtrise n'est pas de l'ordre « de la juxtaposition ou de la superposition de compétences distinctes [mais qu'il y a bien là] l'existence d'une compétence complexe... » (p. 129). On en retiendra le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes
- qu'il est considéré comme comportant un versant culturel, constituant ainsi la *compétence plurilingue et pluriculturelle*, comme expérience potentielle de plusieurs cultures. Celle-ci est posée comme symétrique, dans son fonctionnement, de la compétence langagière au sens strict.

Les enseignements plurilingues, qu'elle qu'en soit la nature institutionnelle et les formes d'organisation, auront pour finalité, dans cette perspective :

- de faire que chacun prenne conscience de la nature de son répertoire linguistique et culturel, en le valorisant
- de développer et améliorer celui-ci
- de donner à chaque locuteur les moyens de le développer par lui-même, par une acquisition autonome réflexive.

Cette responsabilité incombe tout particulièrement à l'enseignement obligatoire commun.

En faisant prendre conscience à chacun de la nature de son répertoire linguistique, de son rôle dans la communication sociale et dans la constitution des appartenances de groupe, on met en évidence la coexistence que celui-ci structure entre des variétés linguistiques d'origines différentes et qui jouent des rôles multiples. Ainsi peut être créée une meilleure perception de la nature des répertoires linguistiques des autres citoyens et une sensibilité aux autres communautés linguistiques et culturelles, les individus se mettant en condition d'interagir sur la base du respect mutuel et de l'inclusion. Respecter les langues de ses interlocuteurs, faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins, de ses partenaires, de ses interlocuteurs, quels qu'ils soient, sont des conditions de la citoyenneté démocratique, car ce sont des manifestations de la bienveillance linguistiques. Le plurilinguisme conçu comme valeur peut fonder un enseignement plurilingue mais aussi avoir pour finalité une conscience pluriculturelle.

2.3.4 La mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives fondées sur le plurilinguisme

La mise en œuvre d'une politique linguistique éducative partagée par les Européens est possible si la décision politique est prise d'en charger, essentiellement mais non exclusivement, les systèmes éducatifs nationaux. Par *système éducatif*, on entendra les institutions éducatives publiques, qu'elles soient organisées au niveau national, régional ou municipal. Il existe d'autres institutions éducatives qui peuvent concourir à ce projet éducatif (associations, fondations, écoles à statut privé...). Mais, dans ce rôle, les systèmes éducatifs nationaux (en particulier l'école obligatoire), ne pourront probablement pas être substitués par l'offre du marché privé des langues, qui répond à d'autres logiques fonctionnelles et professionnelles. Tout comme il est du rôle de l'École d'éduquer aux valeurs de la démocratie, il lui revient de promouvoir une connaissance des langues du territoire, des langues européennes, des langues parlées en Europe ou parlées ailleurs, tout autant que de mettre en place une éducation plurilingue et par les langues susceptible de renforcer ou de créer le sentiment d'appartenir à une même espace démocratique.

Cette convergence ne s'effectuera pas nécessairement au moyen de programmes d'enseignement similaires ou d'organisations identiques des enseignements. Car le plurilinguisme est pluriel : il ne s'agit pas de prôner pour les Européens un plurilinguisme unique, une sorte de répertoire standard, partout identique, fait de l'assemblage, pondéré de manière semblable, de langues nationales, classiques, étrangères et de langues du territoire de chaque Etat membre. Les enseignements de ou en plusieurs langues pourront recevoir des formes multiples, en fonction des langues utilisées dans un contexte national et international donné, en fonction des besoins nationaux et interrégionaux, en fonction des appartenances de chaque citoyen, en fonction de ses besoins ou de ses désirs. Ils peuvent produire des formes d'enseignements très diverses. On peut construire des compétences plurilingues et pluriculturelles autour d'un noyau commun (la maîtrise de la langue officielle), mais ce qui demeure commun à tous ces plurilinguismes est une compétence à maîtriser différentes langues à des degrés divers, à utiliser toutes les ressources de ces langues connues dans la communication et à faire que toutes les langues des répertoires individuels, du sien comme de celui des autres, soient considérées comme étant d'égale valeur, chacune dans son rôle propre.

A partir des spécifications précédentes, la mise en œuvre du plurilinguisme implique :

- la mise en place d'une éducation au plurilinguisme, qui ne se confond pas avec l'enseignement des langues, comme cela a déjà été souligné, et qui est en relation avec l'éducation à la citoyenneté démocratique
- le rapprochement, comme base commune du développement des compétences en langues, des enseignements des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères, des langues des signes et des langues classiques (latin, grec, hébreu, arabe, sanskrit...). Cette articulation entre les composantes des répertoires plurilingues visés, en fonction des répertoires des apprenants, peut recevoir des réalisations didactiques multiples, adaptées à des contextes spécifiques
- la traduction dans les programmes de la conception selon laquelle la connaissance d'une variété linguistique ne relève pas du *tout ou rien* : on croit communément que tant que l'on n'a pas acquis une compétence de natif, on *parle mal*. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées (en termes de niveau de maîtrise et de compétence : compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture cultivée...)
- la gestion des enseignements de langue sur toute la durée des parcours de formation d'un individu, en introduisant le maximum de cohérence possible entre les cycles de formation (obligatoire, secondaire, professionnel, universitaire, en entreprise ...)

Les solutions didactiques ne font pas défaut qui permettent de donner forme concrète à ces options. Le Conseil de l'Europe a déjà fait une large part au plurilinguisme par la valorisation de toutes les expériences langagières, dès le plus jeune âge en particulier, au moyen du *Portfolio européen des langues* et par l'outil d'analyse des programmes d'enseignement des langues que constitue le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Celui-ci permet, en effet, de comparer les programmes d'enseignement, base indispensable de toute action concertée ; il propose des échelles de référence communes à toutes les langues pour définir des niveaux de compétence de manière homogène ; il fonde sur cette diversification la possibilité de parcours d'apprentissages plurilingues différenciés. La didactique des langues, qui s'est nourrie de la problématique européenne, est en mesure de fournir les réponses techniques nécessaires à l'action politique qui concerne celle-ci.

Les politiques tournées vers le plurilinguisme peuvent résulter de réaménagements des enseignements de langues tels qu'ils existent actuellement dans les systèmes éducatifs nationaux et dans toutes les structures éducatives. Ceux-ci se trouvent, de ce point de vue, dans des situations très diverses. Des formes de rationalisation de ces enseignements, de recherche de qualité et de rapprochements didactiques sont possibles. Mais cette orientation plus nette vers le plurilinguisme ne se fera sans doute pas sans investissements supplémentaires, non nécessairement importants, mais variables suivant les Etats, les secteurs éducatifs et les formes du plurilinguisme retenues. Et surtout, il faudra du temps pour installer une éducation plurilingue, car cela revient à déplacer des croyances et des représentations répandues. Il faudra aussi du temps aux pouvoirs publics, car il est nécessaire de définir les finalités et les programmes d'enseignement et de former les enseignants

2.4. Conclusion

A la lumière du plurilinguisme tel qu'il a été spécifié à partir des textes de référence du Conseil de l'Europe, il apparaît que la question des langues doit probablement être reformulée : il ne s'agit pas tant de décider quelles langues « étrangères » (et combien) doivent être enseignées dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence, de fait unique, englobant la langue « maternelle », la ou les langues nationales, les langues régionales et minoritaires, les langues européennes et extra européennes... Cette finalité est raisonnable si l'on admet que les répertoires plurilingues visés par l'enseignement peuvent être divers, que les langues constitutives d'une compétence plurilingue ne doivent pas être maîtrisées au même niveau et que cette formation s'effectue tout au long de la vie et non exclusivement dans les apprentissages premiers.

Un tel principe d'organisation de l'éducation pluriculturelle implique de la concevoir dans la perspective de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le développement et la valorisation des compétences plurilingues est susceptible de constituer une

matrice linguistique commune, donnant à l'espace politique et culturel européen une forme d'identité linguistique plurielle, ancrée dans la diversité de ses communautés et compatible avec ses valeurs d'ouverture au monde.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Beacco Jean-Claude : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*

DEUXIÈME PARTIE : DONNÉES ET MÉTHODES POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES

La deuxième partie de ce Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe envisage les questions qui doivent être traitées dans une démarche systématique pour mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives. Celle-ci suppose que l'on dispose de certaines données et informations, dont on précisera la nature et les modes d'élaboration. Dans cette esquisse d'une méthodologie pour les prises de décisions en matière de langues, plusieurs facteurs doivent être pris en considération, dont on décrira les implications. Pour la commodité de l'exposé, ils ont été regroupés en deux ensembles : les caractéristiques générales d'une situation dont la nature n'est pas foncièrement d'ordre langagier : représentations sociales, démographie... (chapitre 3) et les caractéristiques linguistiques de celle-ci (chapitre 4).

Chapitre 3 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs sociaux de décision

La réalisation de politiques linguistiques éducatives tournées vers la diversification des enseignements de langues dans une perspective européenne doit prendre appui, comme toute action politique, sur une analyse des conditions sociales dans lesquelles elle va être mise en place et sur la détermination des ressources nécessaires. Pour qu'une politique linguistique éducative rencontre l'assentiment de la collectivité et qu'elle soit mise en œuvre avec des chances de réussite, il convient de tenir compte de facteurs comme :

- *les représentations ordinaires que l'on peut avoir des langues et de ce qu'est l'enseignement/apprentissage des langues. Celles-ci influencent les choix des apprenants mais aussi ceux des décideurs politiques*
- *les équilibres à construire entre les langues qui, aux yeux de l'opinion publique, sont considérées comme utiles et les besoins en langues d'une société, tels qu'on peut les identifier par rapport aux dynamiques géopolitiques, économiques ou culturelles à venir*
- *les évolutions démographiques, qui sont caractérisées par une baisse tendancielle de la natalité, l'allongement de la durée de vie moyenne et les mouvements migratoires à l'intérieur et en direction de l'Europe. Ces tendances lourdes, qui modèlent les évolutions sociétales globales, appellent des politiques en mesure d'articuler les enseignements de langues à l'enseignement/apprentissage tout au long de la vie, qui est une caractéristique des sociétés de la connaissance contemporaines*
- *l'analyse des profits et des coûts de telles politiques, élaborées en réponse à la demande sociale et en tenant compte des perspectives à long terme.*

Dans la mesure où ces facteurs sont variables d'un État à l'autre et à l'intérieur d'un même État, les politiques linguistiques éducatives sont à élaborer localement en fonction des configurations spécifiques de chaque situation éducative, mais dans le cadre d'un projet global partagé.

Les stratégies possibles de réalisation de ces politiques devront tenir compte de l'organisation existante des enseignements de langues et de dispositifs spécifiques ou expérimentaux, dans et hors de l'éducation obligatoire. Dans la perspective du développement de politiques linguistiques tournées vers le plurilinguisme comme compétence et comme valeur, la distinction faite traditionnellement entre les enseignements des différentes langues étrangères (chacune étant traitée de manière indépendante) et entre celles-ci et les langues nationales/officielles constitue une représentation socialement et pédagogiquement dominante, qu'il s'agit de repenser en priorité.

3.1 L'opinion publique et les langues

Les enseignements de langues dans les systèmes éducatifs et ailleurs partagent avec l'histoire ou la littérature le fait de devenir facilement objet de débats dans lesquels l'opinion publique intervient, car il ne s'agit pas d'une matière scolaire dont les orientations sont à discuter uniquement entre spécialistes. Tout citoyen est locuteur et possède une expérience de variétés linguistiques autres que sa langue première sous forme orale, d'autre part, les enseignements de langues sont souvent à choix (totalement optionnels, optionnels à choix ...) et la structuration de ces choix suscite des prises de position.

De plus, dans ce domaine comme dans d'autres, les citoyens agissent en fonction de représentations sociales des langues. On entend par *représentation sociale*, avec la psycho-sociologie, une connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées mais elles concernent toutes les sphères de l'activité humaine. Ainsi

en va-t-il des langues et de leur apprentissage : elles peuvent influencer les motivations à l'apprentissage, puisque, dans ces représentations, telle langue non connue est volontiers considérée comme *mélodieuse*, alors que telle autre est tenue pour *grossière*. Il importe de tenir compte de l'interprétation que donnera le corps social des modifications envisagées pour les enseignements de langues : celles-ci seront sans doute évaluées en termes de bénéfices éducatifs à partir de ces représentations.

3.1.1 Connaître les représentations sociales des langues, identifier les besoins en langues

Les choix de politique linguistique éducative doivent donc compter avec les représentations sociales des langues. Ces représentations sont caractérisées par l'objet sur lequel elles portent, mais surtout parce qu'elles sont à l'origine de jugements de valeur, souvent inspirés par l'idéologie ordinaire des langues.

Les langues sont ainsi l'objet de représentations qui concernent :

- leur difficulté supposée d'apprentissage ; on peut par exemple surestimer les difficultés de prononciation ou celles que présentent les systèmes d'écriture de ces langues
- leur beauté, critère très vague et subjectif, qui renvoie à la prononciation des langues ou, indirectement, au prestige des œuvres littéraires et musicales écrites dans ces langues
- leur utilité, certaines étant perçues comme ayant une valeur pour le devenir professionnel, les autres répondant à des intérêts personnels, intellectuels et culturels
- leur valeur éducative : certaines langues, tenues pour faciles à apprendre, peuvent alors être suspectes, car leur apprentissage est considéré comme n'exigeant pas suffisamment d'efforts. D'autres peuvent être privilégiées, au motif elles favoriseraient le développement des capacités intellectuelles (le raisonnement, en particulier)

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Castelloti Véronique et Moore Danièle : *Représentations sociales des langues et enseignements*

Les origines de ces représentations sociales sont complexes : elles relèvent de la tradition et de l'histoire, dans la mesure où elles tendent à refléter les relations entre le pays des apprenants et celui (ou ceux) dans lequel les autres langues sont utilisées. Les relations coloniales, les conflits politiques ou commerciaux, la proximité ou la distance géographique et culturelle, mais aussi le tourisme de masse, la représentation de ces groupes qu'en donnent les médias (que l'on songe aux commentaires des matchs de football) sont autant de sources de production et de reproduction de cette imagerie.

Ces représentations sociales ont présenté, jusqu'il y a peu, un caractère de stabilité. On peut avancer l'hypothèse qu'elles sont désormais plus sensibles à des événements particuliers (politiques, économiques, sportifs...), qui peuvent en infléchir les orientations, au moins provisoirement, dans un sens ou dans l'autre. En général, du fait de la mondialisation de l'information, les images des pays étrangers et des langues qu'on y parle peuvent être moins sommaires ou moins fantasmatiques qu'auparavant.

Ces représentations sont partagées, mais elles varient selon les groupes sociaux : il peut y avoir des variations de ces représentations linguistiques, comme, par exemple, des différences de perception de l'utilité supposée de certaines langues entre des groupes à fort capital scolaire, des groupes résidant dans des régions frontalières, ou des groupes qui ne sont qu'en contact sporadique ou indirect avec d'autres langues. On peut avancer que ces représentations sont davantage qu'autrefois susceptibles de variations dans la durée et dans l'espace social. Cela leur donne une plasticité plus ample et rend plus plausible la réussite d'actions de formation et de campagnes d'information qui visent à les modifier.

La réponse aux demandes en langues fondées sur de telles représentations partagées n'est pas l'unique facteur à considérer pour élaborer des politiques éducatives. En ce qui concerne les langues, il est opportun de prendre en compte les besoins de la collectivité. Il est en effet plus que probable que les représentations que se font les individus de leurs besoins propres ne coïncident pas totalement avec les besoins en langues envisagés au niveau de la communauté. Par exemple, l'opinion dominante peut être qu'il est nécessaire de généraliser l'apprentissage d'une seule langue considérée, de manière générique, comme utile pour l'avenir des enfants, alors que les perspectives sur l'évolution économique laissent comprendre que la maîtrise d'autres langues serait aussi très appropriée, y compris du point de vue professionnel. Cette tension possible entre besoins ressentis au niveau individuel et besoins de la collectivité implique une explicitation aussi complète que possible des enjeux des politiques linguistiques.

La détermination de ces besoins langagiers envisagés sous l'angle institutionnel demeure une composante importante des prises de décision concernant l'enseignement des langues dans un Etat. Ces besoins en langues peuvent être établis de manière objectivée pour certains domaines comme la traduction scientifique et technique, la diplomatie et les relations internationales, les forces armées, les échanges économiques, les médias et l'action culturelle.

Les besoins langagiers ne sont pas seulement identifiables en termes matériels et institutionnels: la maîtrise d'une langue peut répondre à des finalités éducatives recherchées pour elles-mêmes, comme le développement de la personne dans ses relations avec les autres membres de la communauté et avec d'autres communautés.

3.1.2 Tenir compte des représentations sociales de l'enseignement des langues

On a déjà souligné que les enseignements/apprentissages de langues sont à part dans les systèmes éducatifs, en ce que l'acquisition des langues n'est pas un savoir scolaire, mais que c'est une compétence humaine. De ce fait, les locuteurs disposent aussi de certaines représentations concernant la manière dont il convient d'apprendre et d'enseigner les langues. Ces représentations, variables culturellement et socialement, concernent l'organisation des enseignements (par exemple, penser que les enseignants natifs sont préférables aux autres, qu'il vaut mieux être sur place pour apprendre une langue), les techniques à utiliser (apprendre des listes de mots pas cœur) ou encore les finalités à atteindre (bien parler).

Il se trouve que les méthodologies d'enseignement des langues se sont beaucoup éloignées de ces représentations, ces dernières décades, tout autant que les conceptions relatives aux objectifs d'apprentissage des langues. Les générations antérieures ont pu faire l'expérience d'enseignements de langues présentés comme :

- une activité intellectuelle
- une activité à base d'exercices et de répétitions
- une activité largement fondée sur la grammaire des langues et sur la connaissance des règles
- une activité faisant largement appel à la traduction
- une activité centrée sur l'écrit, accordant peu de place à l'oral
- une activité conduisant, aussi rapidement que possible, à la lecture des grands textes de la tradition littéraire ou intellectuelle, proposés comme modèles de langue.

Ces caractéristiques relèvent de représentations sociales telles que :

- l'apprentissage d'une langue est nécessairement long
- le modèle à atteindre est celui du locuteur natif (parler sans accent, sans fautes...)
- seul qui a atteint cette compétence de natif peut être considéré comme sachant cette langue, toute maîtrise incomplète étant volontiers considérée comme un signe d'échec.

Les méthodologies d'enseignement contemporaines mettent l'accent sur l'oral ou le négligent moins, accordent, en principe, moins de place aux activités d'analyse grammaticale, se soucient de faire en

sorte que ce qui est appris en classe soit rapidement recyclable dans la communication quotidienne. Au total, elles se rapprochent des modes spontanés d'appropriation des langues. Mais l'essentiel est qu'elles ont remis radicalement en cause le modèle du locuteur natif, comme seul objectif légitime : on admet qu'un locuteur puisse avoir des compétences de niveau inégal dans une même variété linguistique ou d'une variété à l'autre, qu'il utilise sa langue maternelle dans la communication avec d'autres, qu'il change de variété linguistique avec les mêmes interlocuteurs, en fonction de ses besoins expressifs. Cependant, les représentations dominantes des enseignements/apprentissages n'ont pas encore été très influencées par la réflexion didactique contemporaine. Les jeunes enfants et leurs parents peuvent encore croire que l'apprentissage d'une langue suppose de longues études (à caractère intellectuel) et que la récompense ne viendra qu'au bout de tout ce temps investi dans son apprentissage.

Dans ces conditions, des actions d'explication de ces nouvelles orientations didactiques sont sans doute nécessaires. Elles pourraient, en particulier, être incorporées de manière systématique à la formation scolaire initiale, en relation ou non avec les enseignements de langues. Cette attention portée aux manières d'apprendre constitue une des finalités primordiales de l'éducation plurilingue : développer sa compétence plurilingue, c'est apprendre à apprendre les langues et devenir capable de gérer son acquisition des langues de manière autonome et réflexive.

3.2 Les sociétés européennes et les langues : accompagner et anticiper les évolutions

Les politiques linguistiques éducatives supposent des choix clairs qui doivent tenir compte de l'analyse du contexte sociétal dans lequel celles-ci vont être mises en place. Mais c'est souvent une analyse d'opportunité qui prévaut dans les décisions : elles sont tributaires, bien souvent, de considérations conjoncturelles à court terme : par exemple relativement à l'état de l'opinion publique, aux choix budgétaires, aux échéances électorales, même si celles-ci sont effectuées dans le cadre des orientations politiques des gouvernements. On se propose de rappeler ici le rôle que devraient jouer dans ces décisions d'autres données structurelles, d'ordre social ou économique, pertinentes pour une gestion des politiques linguistiques éducatives à moyen ou long terme. Cette anticipation des évolutions est indispensable, car la mise en place d'enseignements de langues requiert du temps, au moins celui de la formation des enseignants nécessaires, soit de quatre ou cinq ans.

3.2.1 Les évolutions démographiques

Organiser les enseignements implique de tenir compte des tendances lourdes de l'évolution démographique en Europe. Ces dynamiques démographiques sont bien connues : allongement de l'espérance de vie moyenne, baisse tendancielle de la natalité. Ces évolutions s'accompagnent d'une entrée à un âge moyen plus tardif dans le monde économique (allongement des formations initiales). Et les perspectives du développement économique impliquent le recours à des forces productives que seuls les flux migratoires, temporaires ou définitifs, à l'intérieur de l'Europe ou en provenance de l'extérieur, semblent être en mesure de rendre disponibles.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Ó Riagáin Pádraig : *Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*

Ces évolutions, perceptibles au niveau national ou régional, sont déjà en acte et semblent susceptibles de se poursuivre. Elles posent des questions de nature linguistique :

- quels enseignements ou, plus généralement, quelles formations en langues peuvent offrir les systèmes éducatifs ou les autres institutions éducatives aux populations du troisième âge qui disposent de temps libre, parfois de ressources pour voyager à l'étranger, qui s'impliquent dans la

vie associative ? Cette catégorie de la population va probablement générer de nouveaux besoins langagiers, à l'égal des autres groupes qui bénéficient de loisirs accrus.

- quels enseignements de langues faut-il prévoir pour les migrants adultes et pour leurs enfants, qui doivent intégrer le système éducatif national ? Ce débat est en cours depuis bien des années et il a donné lieu à bien des prises de positions, tournant, par exemple, autour des projets de vie des migrants, du caractère provisoire ou non de leur migration et du désir ultérieur de leurs enfants de revenir dans le pays d'origine. Dans ce dernier cas, il est impérieux d'organiser la transmission d'une certaine connaissance de la langue de leurs parents ou de leurs grands-parents. S'il s'agit de migration provisoire, il est nécessaire de prévoir les structures d'accueil et de formation capables de donner à ces populations les compétences générales et langagières indispensables à leur adaptation sociale et professionnelle dans un cadre local, dans celui de l'entreprise.
- quels enseignements de langues peut-on élaborer pour des élèves ou des étudiants pour lesquels les contacts avec des locuteurs d'autres langues sont plus nombreux qu'auparavant et qui sont rendus indispensables par l'exercice de la citoyenneté européenne ?
- quelles conséquences ont l'augmentation de la durée des enseignements obligatoires et la présence plus grande des langues dans certains contextes sur la formation initiale et continue des enseignants ?

Cet ensemble de mouvements affectant les populations européennes invite à la création ou à la réorganisation des enseignements des langues qui fassent intervenir davantage les enseignements post-scolaires pour adultes, dans le cadre associatif par exemple ou dans celui d'institutions locales ou régionales. Il implique, en tout état de cause, que l'enseignement des langues soit conçu comme un ensemble de formations, cohérent dans la durée, tout au long des trajectoires sociales individuelles.

3.2.2 Les évolutions économiques

La connaissance des langues est longtemps restée cantonnée au capital culturel des individus (où elle jouait un rôle éducatif et de distinction sociale). Elle tend à passer au capital économique de chacun : les langues sont perçues comme utiles aux activités professionnelles et elles ont une valeur sur le marché de l'emploi. Ce déplacement d'accent ne devrait cependant pas conduire à sous-estimer le rôle des langues au sein des compétences culturelles et dans la formation de la personne.

Tenir compte de la mobilité professionnelle

Les caractéristiques du marché de l'emploi européen sont, elles aussi, bien connues dans leurs grandes tendances :

- les emplois tendent à la tertiarisation et impliquent donc de plus en plus de compétences de type intellectuel. Cette société de la connaissance conduit à la mise en place de formations tout au long de la vie, qui concernent aussi les langues.
- les trajectoires professionnelles sont moins linéaires : le modèle ancien, un emploi dans la même entreprise toute la vie, devient rare ; la mobilité (géographique, professionnelle) est souvent nécessaire, même si elle n'est pas aisément acceptée. Cette flexibilité s'accompagne de nouvelles formes de précarité, qui rendent d'autant plus opportune la mise en place de structures d'accueil. Les risques de marginalisation ou d'exclusion qui s'ensuivent font apparaître la valeur de la communication verbale dans le maintien du lien social. Là encore, ces évolutions invitent à interpréter l'enseignement des langues comme étant autre chose que l'acquisition d'une langue vivante possédée à un haut niveau de compétence. La connaissance de plusieurs variétés utilisées dans des fonctions différentes et à des degrés de maîtrise eux-mêmes adéquats aux tâches à accomplir semble la forme adaptée à ces évolutions professionnelles : cela invite à retenir comme principe organisateur une diversification contrôlée des enseignements de langues scolaires et post-scolaires, quelle que soit la langue principale des répertoires linguistiques individuels.

Évaluer la valeur des langues rapportée aux coûts et aux profits des politiques linguistiques éducatives

La connaissance des langues possède désormais une valeur sur le marché de l'emploi : elle peut être un critère de recrutement et les individus qui possèdent certaines compétences en langues peuvent bénéficier de revenus supérieurs, à emploi égal. Dans la mesure où les bénéfices ainsi obtenus par les individus peuvent être considérés, dans leur totalité, comme bénéficiant à la société elle-même, il est possible d'admettre qu'investir dans les langues, à travers les systèmes éducatifs, conduit à un bénéfice social global. Les enseignements de langues participent à cet investissement dans le capital humain, point de vue retenu comme pertinent dans l'analyse de l'économie de l'éducation.

Pour un État, l'élément d'investissement principal est constitué par les coûts du système éducatif que l'on peut imputer strictement aux enseignements de langues. Le bénéfice de cet investissement collectif pourrait alors être calculé, en théorie, en termes de taux de retour sur investissement, durant la phase d'activité économique des individus. Pour de telles approches quantifiées, les données manquent car elles ne font pas l'objet d'enquêtes régulières. Elles sont, par ailleurs, difficiles à identifier et à collecter, ce qui rend ces calculs délicats pour l'heure. Et il est d'ailleurs indispensable de prendre en compte, dans ces calculs globaux, le fait que la non-connaissance des langues dans un état a un coût (par exemple, coûts de traduction, nonaccès à certains marchés).

Une approche ainsi quantifiée devrait être de nature à permettre d'évaluer les coûts respectifs de politiques linguistiques différentes, qui deviendraient comparables de ce point de vue. Mais cette analyse macro-économique est peu souvent conduite. Il est en tout cas probable que, dans le débat politique, les argumentations mettant l'accent sur les coûts, sont plus facilement recevables que celles se fondant sur des bénéfices globaux escomptés et peu aisément quantifiables, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils soient inexistantes.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Grin François : *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*

Il convient sans doute, pour les décideurs, de retenir des analyses économiques de la valeur des langues que celle-ci est fonction de leur degré de diffusion et que l'enseignement de variétés linguistiques moins connues représente, proportionnellement, un bénéfice social accru. Cette constatation, si elle est généralisable (car elle tient à une situation européenne dans laquelle la connaissance de l'anglais est très diffusée) pourrait être privilégiée dans les campagnes de sensibilisation de l'opinion publique visant à mettre en évidence l'intérêt qu'il y a à apprendre des langues peu connues.

Il sera aussi important de mieux connaître ce secteur de l'activité économique que constituent les écoles de langues, de toute nature (privées, associatives, tourisme et langues...) : leur statut juridique, leurs personnels (origines, modes de recrutement, niveau de rémunération, statut...), la nature de leurs clientèles, les attentes de celles-ci, le poids économique qu'elles représentent (chiffre d'affaire global), les liens contractuels avec leur clientèle (charte de qualité). Cette connaissance n'est pas uniquement pertinente parce qu'elle permet de mieux comprendre les logiques des coûts et des bénéfices dans un cadre d'une analyse micro économique (celui d'une entreprise, d'une association...) ou sectorielle. Elle devrait être en mesure de spécifier le rôle des enseignements de langues par rapport aux enseignements nationaux : quelles fonctions jouent-elles que les enseignements d'Etat ne jouent pas ou sont considérés comme ne jouant pas suffisamment ? La connaissance de ce secteur est un bon révélateur du fonctionnement des enseignements nationaux et de la conception-même que l'on se fait du rôle que doit assumer l'Etat dans le domaine des enseignements de langues.

Dans cette estimation de la rentabilité des politiques linguistiques en termes économiques, on devrait veiller à ne pas sous-estimer le fait que les langues ont aussi une valeur non-marchande. Pour les individus, elles contribuent à la qualité de la vie, à la multiplication des contacts personnels, à l'accès à d'autres productions culturelles, à l'équilibre et à l'accomplissement personnel. Pour les sociétés, la connaissance mutuelle des langues peut être le fondement de la coexistence et de la paix, le multilinguisme une forme de richesse de l'environnement, la reconnaissance des langues minoritaires et étrangères une condition de la démocratie. La valeur de ces effets du plurilinguisme des citoyens est réelle. Et les analyses économiques des politiques linguistiques éducatives auraient intérêt à être subordonnées à des analyses politiques, faute de quoi les systèmes éducatifs pourraient entrer dans une logique uniquement commandée par l'économie de marché, alors que certains estiment que l'éducation est un bien public mondial.

3.3 Conclusion : l'Europe et les langues dans un monde multipolaire

Ces analyses des évolutions à moyen et long terme laissent présager l'apparition de nouveaux besoins en langues. Celles-ci pourraient conduire, par exemple, à faire considérer comme utiles, dans l'avenir, des variétés linguistiques actuellement encore peu recherchées, comme celles des pays émergents que sont le Brésil, la Chine ou l'Inde. Cela s'est d'ailleurs déjà vérifié en partie pour l'arabe et pour le japonais, qui sont considérés comme des composantes possibles des répertoires linguistiques. C'est aussi dans cette perspective qu'il convient d'examiner la question des langues apportées en Europe par les communautés immigrées : les opinions publiques ne sont pas nécessairement prêtes à ce que l'on se donne les moyens d'en éviter la disparition, après l'intégration sociale de leurs locuteurs dans le pays d'accueil. Mais il serait bienvenu de considérer leurs bénéfices à moyen terme pour la collectivité : utilités économiques, apports culturels...

La prise en compte de ces langues et d'autres par les Institutions et les citoyens d'Europe ne devrait pas s'effectuer uniquement sur des critères démographiques, économiques ou diplomatiques, mais aussi dans le but d'éviter que l'Europe ne devienne un isolat linguistique. C'est aussi l'un des enjeux d'une éducation plurilingue que d'assurer la communication verbale et culturelle et de complexifier les représentations sociales dominantes qui pourraient légitimer un tel repli linguistique sur soi.

Chapitre 4 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : les facteurs linguistiques de décision

L'organisation des politiques linguistiques éducatives doit évidemment tenir compte du paysage linguistique dans lequel elle va s'insérer, des besoins en langues, actuels et à venir, pour les individus et les États (quelles langues, quelles compétences dans ces langues ?) ainsi que des conceptions des enseignements de langues qui ont été retenues dans d'autres États, européens en particulier, qui peuvent fournir des éléments d'organisation intéressants pour d'autres.

Ce chapitre s'attache à montrer la diversité des statuts et des fonctions des langues présentes sur un territoire. Chaque catégorie de langues présente des problèmes particuliers, dont il importe de prévoir les incidences sociales et politiques. Développer et valoriser les répertoires plurilingues, implique de rechercher des équilibres là où des solutions, réputées simples, mais aux coûts politiques et culturels élevés, pourraient s'imposer. Dans ces processus de décision, il convient de tenir compte des capacités des apprenants relativement aux langues qu'ils parlent avant la scolarisation et, plus généralement, des variétés linguistiques utilisées dans la communauté nationale ou dans les communautés régionales ou minoritaires.

Ces choix doivent pouvoir être éclairés par des données quantifiées, recueillies en particulier par des enquêtes de nature sociolinguistique, permettant de décrire (même sur des échantillons) les emplois des langues, ainsi que les répertoires linguistiques individuels et ceux des groupes constitutifs de la communauté. De telles informations sont encore peu nombreuses en dehors de celles disponibles pour les systèmes éducatifs. On peut aussi réutiliser le savoir-faire acquis en ce qui concerne l'identification des besoins langagiers (en tant que caractérisation des situations dans lesquelles les langues à apprendre seront utilisées) comme un des outils pour le pilotage des politiques linguistiques éducatives.

Par ailleurs, les expériences conduites dans d'autres États constituent une ressource non négligeable pour les décideurs. Les enquêtes internationales sont toujours éclairantes, même si leurs « classements » des États quant à leur degré de performance dans tel ou tel domaine (connaissance scolaire des mathématiques, littérature, dispositifs de formation d'adultes) sont trop souvent le seul aspect saillant pour l'opinion publique et, indirectement, pour les responsables politiques. Les comparaisons internationales, sont à concevoir non seulement comme diagnostic mais comme un moment d'une recherche-action destinée à remédier aux défaillances des systèmes éducatifs.

4.1 Les variétés linguistiques en présence

Pour caractériser les emplois des langues, on devrait pouvoir s'appuyer sur des catégorisations partagées établies de manière aussi objective que possible. Car on sait que les noms donnés aux langues sont déjà, en soi, des choix idéologiques : cette dénomination des « langues » et les définitions correspondantes constituent un enjeu social et politique pour les individus et les groupes : ainsi parler de *dialecte* ou de *langue*, de *langue régionale* ou de *langue autochtone* n'est pas indifférent, assimiler *langue maternelle* et *langue nationale* ne l'est pas moins. Pour chercher à éviter toute ambiguïté, on utilisera, tout particulièrement dans ce chapitre, le terme de *variété linguistique* comme désignation neutre des langues, quel que soit leur statut.

On retiendra un cadre typologique explicite des variétés linguistiques, en mesure de rendre transparentes des enquêtes sur les variétés linguistiques et leurs emplois. Ce cadre adoptera d'abord la perspective du locuteur, puis celui, sociolinguistique, du statut et des fonctions des variétés linguistiques dans un État. Chaque catégorie de variété linguistique est susceptible de poser des problèmes éducatifs et politiques spécifiques, que l'on cherchera à décrire.

Le système éducatif et, à travers lui, le pouvoir politique doivent établir des équilibres ou effectuer des choix entre les variétés linguistiques en présence dans un État, entre les variétés linguistiques étrangères réputées nécessaires : laquelle/lesquelles l'État doit-il utiliser dans ses rapports avec les citoyens ? Lesquelles doivent être enseignées à l'École et servir de véhicules aux autres connaissances ? Quelles variétés linguistiques du territoire préserver ... ?

Ces orientations sont à déterminer en fonction de facteurs multiples et éventuellement contradictoires comme les besoins collectifs, le degré d'utilité présumée des variétés linguistiques, les revendications les concernant, les droits reconnus aux minorités linguistiques, les finalités éducatives et les principes généraux de la vie démocratique ...

De tels choix de société quant aux langues devraient aussi prendre en considération les connaissances, disponibles ou à créer, relatives aux variétés linguistiques en présence. Ces analyses sont d'ordre qualitatif, en ce qu'elles concernent la nature et les fonctions des variétés linguistiques. Elles peuvent aussi comporter des dimensions quantitatives, dans la mesure où celles-ci peuvent être pertinentes pour des décisions de programmation et d'investissement (nombre d'enseignants à former), en particulier, en ce qui concerne les besoins langagiers nationaux. Ce *Guide* s'en tiendra aux aspects qualitatifs de la caractérisation des variétés linguistiques à considérer, en fonction des problèmes de nature politique, sociale et culturelle qu'elles impliquent de gérer.

4.1.1. Les variétés linguistiques du point de vue du locuteur

4.1.1.1 L'ordre d'acquisition des variétés linguistiques

Si l'on considère la séquence d'acquisition (ou ordre d'acquisition) des variétés linguistiques pour chaque locuteur, on est amené à poser les distinctions suivantes :

- ***Langue maternelle ou première langue***

Première langue (ou *langue première*) est le terme, d'origine scientifique, qui renvoie à ce que l'on entend généralement par le terme ordinaire de *langue maternelle*. Il désigne précisément la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, jusqu'à deux ou trois ans environ. Cette variété a un statut spécial pour l'enfant, car elle assure sa découverte du monde, dans le cadre de sa première socialisation : les interactions langagières avec d'autres locuteurs sont nécessaires à son développement normal. Elle est celle dans laquelle la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle. Elle peut aussi être celle à travers laquelle l'enfant commence à découvrir et à s'approprier les « règles » de la langue (ou des langues) de son environnement proche, en même temps que celles des règles du comportement linguistique (par exemple : qui, comment et quand saluer ?).

Langue maternelle est le terme courant correspondant, qui comporte cependant des connotations affectives comme *famille* ou *origine* non présentes dans le terme *première langue*. De plus, il n'est pas toujours exact, car les enfants n'acquièrent pas leur première langue uniquement avec leur mère et ils peuvent acquérir plusieurs langues premières (deux ou davantage) simultanément dans des environnements familiaux multilingues. *Langue native* ou *langue d'origine* (*heritage language* en anglais) sont d'autres termes utilisés dans le même sens, mais ils comportent eux aussi des associations similaires à un groupe d'appartenance, source de l'identité. On notera que la variété linguistique dans laquelle on définit éventuellement son appartenance à un groupe n'est pas nécessairement la langue première, mais peut être constituée par une variété acquise ultérieurement.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Beacco Jean-Claude : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*

On remarquera enfin que la variété dite *maternelle* est d'abord acquise principalement sinon exclusivement dans ses usages parlés, lesquels se conforment de manière variable aux normes de la ou

des langue(s) de scolarisation. Cette proximité ou cet éloignement peut créer des formes d'avantage ou de handicap linguistique pour la scolarité.

- **Langues des signes**

La recherche a montré que les langues des signes sont des langues à part entière : elles sont structurées comme telles même si elles sont différentes entre elles ; elles peuvent donc être utilisées comme langue d'enseignement¹. Ces langues sont considérées par le Conseil de l'Europe comme des moyens de communication « naturels et complets » (Recommandation 1598 (2003) de l'Assemblée parlementaire). Elles sont utilisées pour la communication entre ces personnes ainsi qu'avec les entendants. Mais les personnes non ou mal entendantes ne sont pas unanimes à leur égard, puisque certains considèrent que la surdité est un handicap alors que d'autres fondent leur identité dans ces langues : celles-ci reçoivent alors un statut équivalent à celui des langues maternelles. Elles sont reconnues officiellement dans bien des Etats membres et donnent lieu à l'organisation d'enseignement et à la formation d'interprètes.

Dans certains Etats, les personnes non ou mal entendantes demandent à être reconnues comme une communauté linguistique, bénéficiant des droits attachés aux minorités linguistiques. Accepter de considérer que ces personnes sont plurilingues parce qu'elles peuvent, pour certaines, utiliser la langue des signes et une langue pratiquée, même partiellement, à l'oral constitue une autre forme de reconnaissance de leur position linguistique. A leur propos se posent les mêmes problématiques que celles évoquées ci-dessus : intercommunication d'une communauté à l'autre, possibilité de créer une compétence plurilingue, fonction identitaire...

Les questions de politique linguistique que pose la première langue sont les suivantes :

- quand la langue de scolarisation est la même que langue première, il s'agit de décider si et comment prendre en compte dans les programmes scolaires et les démarches d'enseignement les compétences langagières des enfants, antérieures à la scolarisation, qui sont socialement différenciées. La question est d'ordre social, puisqu'il s'agit pour l'Ecole d'assurer l'égalité des chances malgré les différences déjà présentes au début de la scolarisation
- quand la langue de scolarisation n'est pas la langue première des élèves, il s'agit de décider quelle place à donner à celle-ci. La question est alors aussi d'ordre politique, puisque ce qui est en jeu relève de la conception de la cohésion nationale et de la création des appartenances de groupe. C'est aussi dans ce cadre qu'il convient de penser la question des langues des signes, puisqu'elles doivent être enseignées.

- **Langues secondes, langues vivantes ...**

Ces termes, et bien d'autres, désignent des variétés linguistiques qui ne sont pas acquises durant l'enfance mais ultérieurement : elles sont donc toutes à considérer comme *secondes*, *troisièmes*... suivant la succession de leur acquisition. Ces variétés acquises après la/les langue(s) première(s) peuvent être de nature diverse, d'où une grande diversité terminologique.

Il peut s'agir de variétés présentes de manière permanente et significative dans l'environnement : on peut alors les acquérir par contact avec celles-ci, sans enseignement à proprement parler. C'est souvent le cas en ce qui concerne les langues régionales. Mais ces variétés peuvent aussi faire l'objet d'un enseignement, parallèle à l'acquisition spontanée : c'est le cas des migrants ou de leurs enfants, pour qui la langue du pays d'accueil n'est pas première et qu'ils apprennent seuls et/ou dans le cadre d'un enseignement institutionnel. *Langue seconde* renvoie non uniquement à l'ordre d'acquisition, mais aussi au statut sociolinguistique d'une variété qui joue le rôle de langue de communication, présente surtout dans les médias ou la vie sociale (hors du milieu familial, donc, le plus souvent), et qui constitue aussi la langue d'enseignement.

¹ Leeson L., *Les langues signées dans l'enseignement en Europe – Exploration préliminaire*, Conseil de l'Europe, 2006

Les langues secondes peuvent aussi être des variétés qui ne sont pas présentes de manière significative dans un environnement donné. On utilise alors souvent le terme de *langue étrangère* ou *vivante*, pour désigner des variétés linguistiques proposées à l'enseignement essentiellement dans un cadre scolaire. A la différence des langues secondes présentes dans l'environnement, la motivation à l'apprentissage des langues dites *étrangères* peut être moindre, dans la mesure où les apprenants ne sont pas en contact avec ces variétés, sinon de manière virtuelle ou limitée (cinéma, télévision, séjour dans le pays où elle est utilisée...). Ils peuvent donc avoir une faible conscience de leurs besoins relativement aux langues étrangères, qui leur apparaissent comme une discipline scolaire ordinaire et pour laquelle ce qui est important n'est pas toujours l'acquisition effective mais les évaluations qui sanctionnent l'acquisition.

A noter que *première langue (vivante)*, *deuxième langue* ... sont aussi des dénominations d'origine administrative, par lesquelles il arrive que l'on désigne l'ordre d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire. Ces termes prêtent à confusion, puisqu'ils ne désignent pas des variétés acquises en premier lieu ou en second lieu par les apprenants mais l'ordre d'enseignement de celles-ci dans l'institution. Ces dénominations entretiennent la représentation que l'enseignement *organisé* des langues (au sens de *systématique* et par opposition à *spontané*), qui est celui de l'Ecole, est le seul mode légitime d'appropriation des langues, puisqu'on ne tient pas compte de l'histoire linguistique antérieure des apprenants.

Le terme *étranger* est absolu en ce qu'il souligne une distinction nette avec l'extérieur. En fait, les langues secondes dites *étrangères* peuvent apparaître comme plus ou moins proches, plus ou moins faciles ou difficiles à acquérir, par exemple. Le caractère *exotique*, c'est le terme employé dans le discours ordinaire, que l'on attribue à certaines, traduit la distance culturelle et linguistique que l'on perçoit par rapport à un autre pays. Il n'est pas rare que de fortes différences culturelles soient souvent considérées comme allant de pair avec la complexité des langues en usage dans ces groupes culturels. Des langues culturellement proches et qui procèdent de la même origine (langues sémitiques, romanes, slaves ...) peuvent, au contraire, être tenues comme présentant des traits qui en facilitent l'appropriation par les locuteurs d'autres langues du même groupe. Ces perceptions variables du degré d'extériorité des variétés linguistiques dites *étrangères* concernent très probablement, bien que dans une moindre mesure, les variétés minoritaires et régionales d'un Etat donné. La distance vécue entre la langue première et toutes ces variétés secondes est sans doute moindre, s'il existe des formes d'intercompréhension même partielle et/ou si les groupes qui les parlent sont considérés comme proches culturellement (voir 2, plus bas).

Les questions de politique linguistique relatives aux langues secondes concernent :

- le choix des variétés à proposer dans l'enseignement, les argumentations sociales et éducatives qui peuvent justifier ces choix, le degré d'acceptabilité de ces choix qui sont fonction, en particulier, de la proximité ressentie collectivement avec ces langues
- la phase de la scolarité où les proposer : pendant la scolarité pré-obligatoire, la scolarité obligatoire (période de la seconde socialisation où se créent les formes d'appartenance) ou ensuite
- l'ordre dans lequel elles seront enseignées, qui ne correspond pas nécessairement à l'ordre d'importance qu'on souhaite leur donner dans la formation
- l'articulation des enseignements de ces langues entre elles et avec la variété nationale/officielle, de manière à faire percevoir la continuité entre les apprentissages de toutes les variétés linguistiques.

Il est indispensable de distinguer ces différents aspects de ce problème classique, faute de quoi on ne dispose que de solutions lourdes. Par exemple, la langue étrangère enseignée la première à l'école, finit par cumuler tous les avantages, au moins tels qu'ils sont conçus dans les représentations ordinaires : efficacité de l'apprentissage précoce, durée de l'enseignement, niveau de compétence, utilité supposée..., et les enseignements de langues étrangères effectués ensuite sont perçus comme superficiels ou incomplets.

La question des variétés secondes concerne particulièrement l'Institution scolaire, car si les choix sont limités et faciles pour les langues nationales/officielles enseignées, au moins dans le cadre de la scolarité obligatoire, ceux des langues secondes sont vastes. Il revient aux politiques d'enseignement d'aménager des parcours qui évitent de mettre ces langues secondes en concurrence (choix exclusifs entre plusieurs langues à une étape donnée des trajectoires de formation), en les proposant successivement dans la durée, et qui tiennent compte des acquis dans une langue pour les réinvestir dans l'apprentissage de nouvelles langues.

4.1.1.2 Les fonctions des variétés linguistiques

Si, toujours du point de vue de l'utilisateur individuel, on examine les fonctions des variétés linguistiques, on peut les classer selon leur importance ou leurs domaines d'emploi.

On parlera alors de *langue usuelle* (ou *principale*) pour celle qui est employée dans les situations de communication les plus nombreuses ou les plus importantes (activité professionnelle, vie sociale), qu'on opposera aux variétés d'usage plus sporadique ou limitées à un domaine (*langue familiale*, par exemple). On utilise aussi, dans cette acception, le terme de *langue dominante* pour désigner la variété linguistique dans laquelle un locuteur a la compétence la plus élevée, en général ou dans certains secteurs de la communication. Mais ce terme renvoie aussi à un statut social privilégié d'une variété linguistique (voir plus bas).

Le rôle des enseignements obligatoires est d'assurer la littératie (c'est-à-dire capacité à déchiffrer et à interpréter des documents et des textes et à traiter des quantités et des nombres), de manière à permettre à chaque citoyen de ne pas être exclu de la vie de la communauté. Mais les définitions récentes de la littératie tendent à inclure dans la littératie des compétences relatives aux langues étrangères, comme outil de communication rendu indispensable par la mondialisation des échanges. La compétence en plusieurs langues semble ne plus être envisagée comme un complément utile, mais comme une connaissance de base indispensable. Ce qui invite à faire une place accrue à ces enseignements en les proposant plus tôt à l'apprentissage.

A côté de ces fonctions de nature communicationnelle, les variétés linguistiques sont appelées à devenir des éléments de cohésion des groupes humains. On est catégorisé comme appartenant à un groupe en fonction de la variété linguistique que l'on utilise. Les variétés linguistiques sont des matériaux pour construire l'identité des groupes et leurs caractères distinctifs. Ces variétés, dites alors *identitaires* ou *d'appartenance*, présentent de fortes valeurs affectives ou symboliques pour les individus qui se définissent à travers elles, spécialement s'ils sont en situation de conflit avec d'autres groupes ou s'il s'agit des langues de communautés minoritaires ou immigrées. On cherche à pérenniser, en entretenant l'usage de ces langues, son appartenance à des groupes qu'on a été contraint d'abandonner. Mais la variété linguistique d'appartenance n'est pas nécessairement la variété première, ni la variété officielle : toute variété linguistique peut devenir identitaire, même si elle est seconde ou étrangère. Par exemple, se convertir à telle ou telle religion peut signifier adopter comme identitaire la langue de cette religion. Une variété dominante dans les activités professionnelles peut jouer ce même rôle : on pense, par exemple, au monde de la finance ou du cinéma.

Les groupes qui se reconnaissent dans une variété linguistique peuvent agir pour que celle-ci soit reconnue par les autres groupes. Les questions relatives aux langues d'appartenance sont toujours politiquement très complexes à gérer et requièrent des dispositifs d'organisation des enseignements de langues suffisamment élaborés, pour que la négociation entre les groupes constitutifs d'une même communauté nationale soit rendue possible.

4.1.2. Les variétés linguistiques du point de vue de leur statut dans la société

Les variétés linguistiques sont toutes potentiellement aptes à assurer la communication entre des locuteurs et à traduire et transmettre leur affectivité et leurs connaissances. Il se trouve qu'historiquement et sociologiquement, certaines ont été investies de fonctions plus importantes que d'autres dans les sociétés. Cette inégalité de statut se traduit par des inégalités légales ou par des

représentations dépréciatives. C'est largement en fonction de cette légitimité que sont appréciées les langues, du point de vue social.

Pour aller contre ces inégalités de statut, on peut constituer ces variétés en catégorie juridique, comme celles, par exemple de « langues régionales et minoritaires » de la *Charte* du même nom, définies comme « langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État et qui sont différentes des la (des) langues(s) officielle(s) de cet État ». Cette définition « n'inclut ni les dialectes de la (des) langues(s) officielles(s) de l'État ni les langues des migrants » (Partie I, art 1^{er}).

- ***Langue nationale, langue officielle***

Une *langue nationale* est une variété linguistique qui a pour rôle, sanctionné par la Constitution ou d'autres textes juridiques, de langue de communication entre l'État et les citoyens (administration, justice, école...). Cela suppose que, dans la communication privée, les citoyens peuvent utiliser quelle que variété linguistique que ce soit. Mais la (ou les) langue(s) officielle(s) est (sont) aussi, dans bien des cas, la première langue de groupes numériquement ou socialement importants de la population, encore que dans les ex-colonies des pays d'Europe occidentale, par exemple, ce rôle puisse être tenu par une variété linguistique (la langue du colonisateur, le plus souvent) qui n'est la langue première d'aucun groupe.

La langue officielle peut devenir, dans le cadre des États nationaux (fédéraux ou non) un élément identitaire, celui de l'appartenance à une communauté nationale. Mais langue nationale et citoyenneté ne coïncident pas toujours (on n'est pas citoyen australien parce que l'on parle anglais), même si un certain degré de connaissance de la variété officielle est généralement attendu ou exigé de la part des candidats à la citoyenneté. Le terme *langue nationale* est, de ce fait, davantage chargé de connotations affectives que celui de *langue officielle*.

La question majeure de l'enseignement de la variété officielle concerne ses finalités, car elles peuvent être multiples : accès à l'écrit (compréhension et production, dont acquisition de l'écriture), formation à la communication orale, apprentissage des normes linguistiques et sociolinguistiques, transmission des connaissances, éducation à la citoyenneté ... Cette diversité renvoie en fait à différentes finalités des enseignements de langue : à des finalités fonctionnelles (assurer la communication entre les membres du groupe et avec d'autres groupes), à des finalités éducatives (former à la réflexion métalinguistique, à la fréquentation des grandes œuvres rédigées dans ces langues, à la citoyenneté ...) et à des finalités politiques (créer un sentiment d'appartenance à la communauté nationale). Ces finalités ne sont pas incompatibles mais leur hiérarchie doit être clarifiée, en les rapportant aux valeurs que l'on retient comme principe des politiques linguistiques éducatives.

- ***Langue dominante, langues minoritaires (ou de minorités) et régionales***

Langue dominante désigne une variété qui a un statut légal ou social supérieur aux autres variétés dans un territoire donné. Cette prééminence peut être générale dans le cadre d'un État ou ne concerner qu'une région de cet État. Une langue dominante dans un État peut être minoritaire dans un autre État ou une autre région du même État. Cette prééminence ne se mesure pas exclusivement au nombre de ses locuteurs. La place qu'une communauté attribue aux variétés qui ont un tel statut implique de s'interroger sur l'opportunité de ménager des espaces aux autres variétés et sur la nature de ces espaces.

En effet, par *langue minoritaire* ou *de minorité*, on réfère aux variétés linguistiques utilisées (comme langue première ou seconde) par des groupes qui s'identifient différenciellement par leur territoire, leur religion, leurs modes de vie ou tout autre trait et qui revendiquent ou gèrent leur différence au sein d'une communauté plus vaste. D'autres définitions sont possibles et il est à noter que la *Convention cadre pour la protection des minorités nationales* du Conseil de l'Europe n'en comporte pas.

On emploie parfois encore le terme de *langue vernaculaire* pour désigner des variétés linguistiques, minoritaires non à cause du nombre de leurs locuteurs (qui peut être important) mais parce que, dans

leur zone d'emploi, une autre variété plus prestigieuse est en usage dans certains domaines restreints mais déterminants de la vie sociale. Ainsi pouvait-on opposer l'usage du latin, à l'époque médiévale, comme langue savante internationale à celui des variétés vernaculaires locales (dont certaines deviendront ensuite des langues nationales).

Ce statut minoré des langues de certaines communautés ne correspond pas nécessairement à des critères quantitatifs : sur leur territoire ou dans leur communauté, ces variétés peuvent être les plus représentées et utilisées. Mais il renvoie à des droits dont ne bénéficient pas ces groupes : utilisation devant les tribunaux, dans les documents à valeur légale et les textes administratifs, dans l'enseignement comme langue première (aussi bien dans les formations primaires qu'universitaires), dans les médias nationaux, dans la signalétique... *La Charte des langues régionales et minoritaires* recense les secteurs de la vie publique dans lesquels les États signataires s'engagent à donner une reconnaissance majeure à ces variétés linguistiques.

Les langues minoritaires ont des origines historiques différentes et, de ce fait, posent des problèmes politiques et de politique linguistique éducatifs distincts, en particulier dans leurs modalités de gestion et dans les discussions et les négociations qui concernent les aménagements des systèmes éducatifs permettant de les enseigner. Mais toutes ces variétés de minorités posent les mêmes questions relatives, en particulier, à leur prise en compte et à leurs modes d'insertion dans les systèmes éducatifs : ces variétés minoritaires doivent-elles se substituer, partiellement ou non, à la variété nationale comme langue d'enseignement ? Doivent-elles avoir le même statut, dans les programmes de langues, que les variétés étrangères, être proposées à l'enseignement en parallèle avec elles ? Doivent-elles être disponibles essentiellement dans les enseignements de second degré ou, au contraire, recevoir un statut de langue précoce, dans l'enseignement obligatoire ? *La Charte des langues régionales et minoritaires* liste parmi les mesures à prendre celles de prévoir une éducation assurée dans ces langues, ou au moins « de manière substantielle », dans tous les cycles de l'enseignement. Ces formes d'organisation des enseignements ont pour fonction minimale d'accompagner la transmission de ces variétés, qui est essentiellement effectuée dans le cadre familial et privé, et de leur apporter une reconnaissance collective accrue. Cette transmission implique aussi une acceptation des variétés minoritaires par les majorités, laquelle se fonde sur la bienveillance et sur la tolérance linguistiques.

- ***Dialectes***

Dialecte sert parfois à désigner ces mêmes variétés régionales et minoritaires dont il vient d'être question : elles ont en commun d'être des variétés reconnues comme appartenant au territoire national ou fédéral. Elles sont dites *autochtones* ou *indigènes* par rapport aux langues nouvellement venues, celles des communautés migrantes installées récemment, par exemple. Elles peuvent ne pas appartenir pas aux mêmes familles de langues que les autres variétés régionales et/ou officielles.

Par *dialecte*, on désigne aussi des variations dans l'emploi de la langue nationale ou officielle. Ces variations peuvent avoir des ancrages sociologiques (groupes d'âge, degré d'éducation, caractère formel ou informel de la communication...) et/ou territoriaux. Ces variations sont perceptibles, par exemple, à une prononciation particulière ou à des particularités du vocabulaire. Elles posent la question de la norme officielle de la langue nationale, par rapport à laquelle elles sont considérées comme déviantes (mais, éventuellement tolérables). Ces variations peuvent se cristalliser et fournir matière à la création d'une nouvelle variété identitaire minoritaire (en particulier au sein de groupes générationnels, professionnels...).

Ces variétés linguistiques sont plus ou moins stabilisées : elles disposent éventuellement de littérature écrite, de dictionnaires et de grammaires de référence. Elles sont donc plus ou moins susceptibles de devenir facilement et rapidement matière ou médium d'enseignement. Elles ont en commun de ne pas encore avoir de statut officiel ou d'avoir un statut spécifique dérogatoire, mais elles sont acceptées par le reste de la collectivité nationale de manière variable. Cette acceptation peut être, entre autres, fonction de l'intercompréhension possible entre une variété de ce type et la variété officielle/dominante et de la proximité culturelle entre le groupe qui utilise cette variété et les autres citoyens. Ces variétés linguistiques sont un matériau sur lequel se fonde un sentiment d'appartenance à

une communauté et elles en constituent la manifestation la plus visible. Cette appartenance régionale s'articule, dans certains cas, à l'appartenance nationale sans contradiction. Elle peut, à l'inverse, constituer une forme de dissociation plus ou moins radicale d'avec la communauté politique nationale. A ce titre, les langues régionales et minoritaires peuvent apparaître à certains secteurs de l'opinion publique comme une menace potentielle pour la cohésion nationale.

Cette catégorie de variétés linguistiques que constituent langues régionales et minoritaires, dont l'usage privé a pu être entravé et proscrit ou, en tout état de cause, non pleinement reconnu, pose donc des questions politiques complexes, en ce qui concerne, en particulier, leurs enseignements, car il ne suffit pas qu'elles soient proposées par l'enseignement obligatoire et au-delà pour permettre une bonne transmission générationnelle de celles-ci.

Au cas où l'on attendrait des enseignements de langues qu'ils constituent un élément de l'appartenance à l'espace européen, on comprendra que les principes éducatifs correspondants ne puissent s'ancrer ni dans une variété européenne dominante, inexistante, ni dans la matérialité d'une ou de plusieurs de ces variétés linguistiques régionales qui ne sont tenues pour identitaires que sectoriellement. L'issue est alors dans un principe non territorial et translinguistique : c'est à ces exigences que veut répondre le concept global d'éducation plurilingue.

- ***Langue des communautés immigrées, langues d'origine***

D'autres variétés minoritaires sont constituées par les langues premières des personnes ou des groupes contraints de s'installer dans d'autres États. Ces locuteurs doivent s'adapter linguistiquement à ce nouvel environnement, au moins en ce qui concerne l'adoption d'une variété dominante, dite alors *langue d'accueil*, pour les échanges quotidiens et professionnels. S'agissant d'adultes, cette appropriation s'effectue en dehors de structures de scolarisation. Cette acquisition peut aller jusqu'à une maîtrise de niveau très élevé ou s'arrêter à la satisfaction des besoins langagiers les plus immédiats. Les stratégies familiales de transmission de la langue première de ces communautés peuvent être très diverses, explicites ou non explicitées : emploi de celle-ci, de manière systématique dans la communication privée, séjours réguliers dans le pays d'origine, enseignement dans un cadre associatif ou dans celui des systèmes éducatifs d'accueil. Pour d'autres, sous la pression collective environnante et dans l'intention de faciliter l'intégration dans le pays d'accueil, la variété première est évitée. Cependant, cet abandon de la langue d'origine peut être vécu comme une perte d'identité pour les générations suivantes, qui chercheront à se réapproprier cette variété linguistique dont ils auraient dû hériter.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Gogolin Ingrid : *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*

Les langues premières des migrants sont d'origines multiples : elles peuvent être d'autres langues d'Europe, présentant éventuellement des degrés d'intercompréhension avec les variétés officielles de certains pays, et elles-mêmes variétés officielles ou régionales. Il peut aussi s'agir de langues extra européennes, familières cependant du fait de l'histoire coloniale, qui a été l'occasion de quelques contacts, ou au contraire perçues comme très différentes. Celles-ci, à leur tour, sont des langues d'Etats ou de grands ensembles culturels ou des langues minoritaires dans le pays d'origine.

Ces langues ainsi installées sur de nouveaux territoires, où elles n'étaient pas présentes de manière significative, peuvent se trouver être déjà proposées à l'enseignement dans le cycle obligatoire, post obligatoire ou de niveau supérieur. Mais il n'est pas certain que ces dispositifs suffisent à éviter la déperdition de ces langues. Pour celles qui ne font l'objet d'aucun enseignement, qu'il s'agisse des langues étrangères officielles/nationales ou régionales, les risques de disparition en l'espace de deux ou trois générations sont encore plus grands. Ces langues n'ont pas de légitimité territoriale, comme les langues régionales, et elles sont matériellement d'origine extérieure : elles peuvent être perçues comme ne devant pas entrer dans la constitution d'une identité collective, même remodelée, mais comme

devant se fondre dans l'identité établie, c'est-à-dire disparaître à terme. Ces questions constituent un élément essentiel des politiques d'accueil que les pays qui les reçoivent entendent organiser pour ces communautés, au moins aussi importantes que les conditions d'obtention de droits de séjour.

- **La langue romani**

La langue des Roms relève nécessairement de dispositions de politiques linguistiques éducatives particulières, puisqu'il s'agit d'une langue non-territoriale dont la communauté est estimée à plusieurs millions en Europe¹. L'enseignement de la langue romani doit compter avec la diversité des formes sociolinguistiques de son emploi (utilisation ou non en famille, compétence orale qui doit être développée pour qu'elle puisse servir aux apprentissages scolaires...). L'élargissement de leur répertoire linguistique passe aussi par le contact avec d'autres variétés de la langue que la leur, de manière à ce qu'elles concourent ensemble à fonder leur identité culturelle. L'enseignement de cette langue est entravé par le manque d'enseignants qualifiés et de matériels pédagogiques adaptés ainsi que par le taux élevé d'abandon ou d'échec scolaire. La gestion par l'Europe de cette situation demeure une pierre de touche de sa capacité d'intégration.

Il existe un certain nombre de textes officiels du Conseil de l'Europe concernant la population rom/tsigane, incluant la Recommandation du Comité des ministres aux états membres N° R 2000(4) sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe. Le Conseil de l'Europe a élaboré un cadre curriculaire pour l'enseignement de la langue romani en coopération avec le Forum européen des Roms et des Gens du voyage.

- **Langues étrangères, langues classiques**

Certaines variétés linguistiques ne sont pas utilisées par des groupes significatifs établis dans un pays donné. Ces variétés sont alors celles utilisées dans des pays limitrophes (elles sont alors peu « étrangères » pour les transfrontaliers) ou par des groupes plus lointains ou moins connus. Ces langues peuvent être des variétés nationales ou être d'emploi international. Elles peuvent être physiquement présentes dans un Etat à travers les programmes télévisuels (satellites, réseaux câblés, TV par abonnement), le cinéma, les médias en fonction de la politique générale adoptée (doublage, traduction simultanée en voix *off*, sous-titrage en langue nationale...). Leur présence peut être accompagnée ou soutenue à travers des institutions d'enseignement étrangères officielles (Universités étrangères, Centres culturels...) agréés dans ce territoire.

Une de ces variétés étrangères peut être investie des fonctions significatives dans un pays donné, tout en restant considérée comme étrangère : on peut alors parler de *langue seconde* pour ce pays, qu'il s'agisse de la langue laissée par la colonisation (ancienne ou récente) ou d'autres variétés qui s'imposent par leur prestige. Ces variétés peuvent être ainsi apprises en dehors des systèmes éducatifs, enseignées de manière privilégiée ou utilisées dans la vie publique (comme langue officielle, comme langue d'enseignement).

Les langues classiques sont apprises et enseignées comme étrangères (sauf en Italie ou en Grèce, pour le grec et le latin classiques, du fait de la continuité historique et territoriale entre les formes anciennes et les formes contemporaines de ces langues). Elles sont essentiellement enseignées du point de vue de la compréhension écrite et servent à avoir accès aux productions littéraires et intellectuelles qui ont fondé en partie la culture européenne. Leur audience a globalement reculé du fait d'une fonctionnalité perçue comme moindre et elles font désormais rarement partie du répertoire linguistique d'un adulte. Dans les politiques linguistiques éducatives, elles n'ont pas cependant pas à être traitées à part.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Piri Riita : *L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays*

¹ *The status of Romani in Europe*, Y. Matras, 2007, Conseil de l'Europe

Les questions que pose l'enseignement de ces variétés aux systèmes éducatifs sont identiques à celles qui ont été évoquées du point de vue des individus (voir 1.1.1, plus haut). Il faut cependant distinguer le caractère « étranger » d'une langue selon qu'il s'agit d'un locuteur ou de la collectivité : une langue peut être présente dans l'environnement familial et être considérée comme étrangère du point de vue de la communauté nationale : c'est le cas des langues d'origine ou des langues qui sont en contact dans les régions transfrontalières. Peu de langues sont véritablement étrangères dans les États d'Europe, car nombreuses sont les variétés linguistiques en usage dans cet espace, même si le nombre des locuteurs peut être considéré comme faible, en quantité absolue, par rapport à la population totale d'un État, encore que ces estimations proportionnelles soient à relativiser puisque la taille démographique des États européens peut aller de 1 ou 2 à 150 millions d'habitants. Tout cela invite à repenser l'appellation disciplinaire/scolaire même de *langue étrangère*, de manière à souligner la continuité des apprentissages langagiers qui requièrent l'activation des mêmes compétences. Cela invite aussi à tirer parti de cette présence des langues du monde sur un territoire, comme ressource économique et pédagogique.

4.1.3. Les variétés linguistiques et l'École : langue écrite, langue d'enseignement

Du point de vue de l'École, il existe d'autres formes de classification des variétés linguistiques, transversales aux précédentes et dont la prise en compte est pertinente pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives.

- **Langue écrite**

L'une des fonctions des systèmes éducatifs est d'assurer la maîtrise de la langue écrite, qui est considérée, de manière simpliste, comme une transposition à l'écrit de sa version orale ou parlée. De fait, les formes écrites des variétés linguistiques n'appartiennent pas à l'École, mais un enseignement est nécessaire pour en assurer la transmission.

En effet, d'un point de vue éducatif, on peut constater que chaque enfant, exposé à la variété linguistique de son entourage, apprend celle-ci sans enseignement systématique, dans les interactions avec ses interlocuteurs habituels. La capacité à écrire n'est pas donnée naturellement et requiert un enseignement, qui peut être plus ou moins long. Elle concerne d'abord la maîtrise du système graphique (alphabet, idéogrammes), dont l'emploi peut être complexe, à la fois en reconnaissance (lire à haute voix) et en production (écrire, au sens ordinaire). Elle vise surtout à la possibilité de comprendre et de produire des textes, en fonction de règles de bonne formation discursive, qui ne se confondent pas avec les règles de grammaire. Cette compétence est décisive pour le devenir social et professionnel. Pour une variété étrangère, les processus d'acquisition de compétences orales sont, eux aussi, distincts de ceux de l'acquisition de compétences écrites ; ces dernières présentent beaucoup d'affinités avec l'apprentissage de l'écrit en langue première ou officielle. Et cela invite à des rapprochements pédagogiques.

L'École est donc dépositaire de variétés linguistiques écrites, certes proches de variétés orales correspondantes, mais spécifiques, en ce qu'elles mettent en jeu des facultés cognitives et langagières distinctes. L'École est aussi un des lieux privilégiés de sensibilisation des apprenants aux normes sociales d'emploi de la variété nationale. Celle-ci constitue donc une variété qui pose des problèmes de politique linguistique éducatifs particuliers : pour qu'une langue minoritaire ou régionale, par exemple, puisse être enseignée, il est préférable qu'elle dispose d'un système de transcription stabilisé, mais aussi et surtout de textes rédigés dans cette variété (littérature, ouvrages scientifiques, manuels, presse...) qui puissent servir de support à des activités d'enseignement. Ou encore, il est didactiquement souhaitable que les enfants abordent en premier lieu des formes écrites qui correspondent à celles de leur langue première, et non à celles de la langue officielle qu'ils peuvent ne pas connaître de manière suffisante, même si le système graphique de leur langue première est considéré comme plus complexe. Une telle option conduit à remettre en cause le principe politique, encore répandu, que l'apprentissage de l'écrit s'effectue à propos de la langue officielle.

- **Langue d'enseignement, éducation bilingue**

Pour enseigner d'autres disciplines que la langue elle-même, l'École utilise une variété linguistique qui est généralement la (ou une des) langue(s) officielle(s). En ce qui concerne la scolarisation des enfants de migrants (dont la variété première n'est donc pas la langue de l'École), on a pu élaborer des dispositifs éducatifs où la langue maternelle des enfants joue ce rôle, pour de raisons de facilitation pédagogique, bien que cela puisse être vécu par certaines familles comme un obstacle à leur intégration dans le pays d'accueil. Mais, il existe de nombreux programmes dans lesquelles la langue officielle est utilisée comme vecteur de l'enseignement : dans des situations où les apprenants d'une langue minoritaire sont ainsi comme immergés dans la langue officielle de l'École, leur langue première, si elle n'est pas en usage dans l'environnement, peut tendre à disparaître (on parle alors, en anglais, de *subtractive bilingualism*) ou, à l'inverse, l'acquisition de la variété linguistique en usage dans le pays d'accueil (*additive bilingualism*) ne conduit pas à la perte de la langue première.

La langue d'enseignement peut être une autre variété officielle dans les États de type fédéral ou une variété véritablement étrangère. On dispose alors de deux langues pour les enseignements scolaires, professionnels ou universitaires. On parle alors d'*éducation bilingue*. Dans ce cas, l'objectif recherché est une meilleure acquisition des variétés étrangères : celles-ci servent à enseigner d'autres disciplines que les langues (histoire ou géographie, mathématiques...). Elles sont articulées dans une même discipline (par exemple, le cours oral est effectué dans une langue et le manuel est rédigé dans l'autre), sont proposées par un seul enseignant (spécialiste de la discipline et maîtrisant la langue autre) ou par deux (de discipline et de langue)... D'autres modalités de co-présence des deux langues sont possibles: alternance selon les jours, selon les compétences langagières enseignées (compréhension de textes, exposés devant le groupe...), selon les fonctions des langues : langue pour les consignes de travail, pour les conversations à caractère privé, pour les rapports avec l'administration de l'établissement... L'éducation bilingue constitue une forme de réponse à la prise en charge des langues des minorités. Dans d'autres contextes où elle n'a pas cette fonction (la langue d'enseignement étant étrangère à tous les élèves), elle peut constituer un type de formation recherché, qui présente des caractéristiques avantageuses par rapport aux établissements ou aux filières de formation ordinaires et tendent alors à devenir des filières d'excellence.

Ce foisonnement terminologique dans la désignation des langues est à considérer d'un point de vue politique : il souligne la multiplicité des variétés linguistiques en présence sur un territoire et la diversité de leurs fonctions, considérées du point de vue national, de celui des communautés qui constituent l'État et du point de vue individuel. Cette diversité est une donnée que l'on ne peut ignorer. Mais la connaissance du statut des variétés linguistiques d'un territoire donné et de celles des groupes sociaux ne garantit pas *a priori* l'identification des questions linguistiques qui se posent aux systèmes éducatifs et qui se manifestent dans la vie politique. En particulier, on ne saurait en déduire le degré de conflictualité que ces situations portent en elles. Il n'empêche que la plupart des conflits linguistiques ont pour origine à la non-adéquation, du point de vue des communautés culturelles constituées ou de groupes particuliers, entre les variétés linguistiques dont ils disposent et qu'ils utilisent dans la sphère privée et la place qui est faite à celles-ci dans la vie collective, entre les formes du plurilinguisme individuel et les formes de prise en charge du multilinguisme par l'État. Les systèmes éducatifs ont un rôle majeur à jouer dans la prévention et la solution de ces conflits, dans la mesure où ils peuvent seconder la transmission des variétés menacées, en légitimer d'autres et proposer des parcours d'enseignements autorisant l'apprentissage ou l'acquisition successive des variétés linguistiques recherchées.

4.2 Les données quantitatives sur l'emploi ou la connaissance des variétés linguistiques

Afin de mener ces politiques, certaines données quantitatives sont nécessaires, au moins techniquement, pour la gestion prévisionnelle des effectifs d'élèves et d'enseignants. Ces données, malgré leur intérêt, sont en général peu nombreuses quand on se réfère à la richesse des indicateurs disponibles pour les évolutions économiques ou démographiques. Elles ne permettent pas systématiquement de reconstruire les stratégies des locuteurs et des communautés auxquelles ils

appartiennent, car elles ne concernent pas les répertoires plurilingues, mais les langues considérées une par une.

4.2.1 Identifier les informations disponibles sur les langues

Les sources d'information les plus communes concernent l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs (essentiellement de premier et de second degrés). Les données UNESCO / OCDE / Eurostat, élaborées à partir d'informations internes aux systèmes éducatifs, sont relatives aux effectifs d'apprenants, d'enseignants, de diplômés... Elles constituent un outil permettant de comprendre comment la demande scolaire réagit à l'offre en langues des systèmes éducatifs, mais elles ne permettent pas d'identifier directement, par exemple, les niveaux de compétences acquis au terme des enseignements de langue. Il faut ajouter à ces sources de données celles élaborées pour les systèmes éducatifs par chaque Etat membre ; elles ne sont cependant pas établies de manière homogène d'un Etat à l'autre. Ce sont ces données relatives au nombre apprenants de telle ou telle langue disponible dans les systèmes éducatifs primaire et secondaire qui peuvent servir de base à des enquêtes européennes, comme celle élaborée par le réseau *Eurydice* (2001).

L'autre source de données ne concerne pas l'enseignement des langues mais leur emploi. Elle est constituée par les recensements nationaux, qui ne sont pas non plus effectués selon des catégories homogènes. Par exemple, *l'Enquête sur les sources statistiques relatives à la religion, la/les langues, le groupe national et le groupe ethnique*, publiée en 1998, faisait apparaître que 19 pays européens, sur 37 interrogés, avaient posé une ou plusieurs questions sur les langues lors du dernier recensement (p. 39), que les enquêtes générales portant sur la population ne concernaient, à cette date les langues parlées que pour 9 pays (p. 46) et qu'aucun pays ne classait alors les événements de l'Etat civil par langue. Les questions posées sur les langues lors des recensements sont très diverses, puisqu'elles font intervenir des termes comme *langue maternelle*, *langue usuelle* (parlée à la maison, hors de la maison), *langue parlée dans le domaine privé*, *langue parlée à l'école ou au travail*, *langues parlées en sus de la langue maternelle*... Le recensement mené en France en 1999 comportait une question adressée à 380 000 adultes : « quelle(s) langue(s), dialecte(s) ou patois vous parlaient votre père et votre mère quand vous aviez cinq ans ». Cette diversité terminologique conduit à des résultats très malaisés à comparer d'un Etat à l'autre.

Les questions des recensements relatives aux langues doivent, de plus, être simples, et elles sont souvent réductrices : demander aux répondants s'ils *parlent* une variété linguistique ne révèle pas nécessairement quelque chose sur leur capacité à lire et ne dit rien sur le niveau de compétence global. Enfin, les recensements ne concernent pas fréquemment les variétés étrangères parlées : en l'état, ils ne permettent pas souvent de caractériser complètement les variétés linguistiques par locuteur et d'établir des groupes de locuteurs homogènes de ce point de vue.

Il serait tout à fait possible d'adopter une terminologie partagée pour enquêter sur les usages des variétés linguistiques. Mais, dans les sociétés se reconnaissant comme multilingues ou comportant des groupes minoritaires, c'est précisément le mode de classification (et donc de définition) des variétés linguistiques qui peut être au cœur du débat politique. Quoi qu'il en soit, cette absence, relative, de données quantifiées semble refléter, par ailleurs, le caractère non central des problèmes linguistiques dans la vie politique de certains Etats.

4.2.2 Adopter des méthodologies fiables et partagées pour le recueil d'informations relatives aux langues

Il serait probablement opportun de mettre au point des formes partagées, au niveau européen, de collectes de données dans ce domaine. Les méthodologies de recueil de données sur les langues pourraient adopter des principes généraux comparables aux suivants, établis à partir de ceux proposés par le Groupe de spécialistes sur la situation démographique des minorités nationales (Courbage Y., dans Haug W., Courbage Y. et Compton P. (dir) 1998 : 16) :

- définir le système de classification retenu (celui des variétés linguistiques, des domaines d'utilisation, des niveaux de compétence ...) sur des bases scientifiquement établies, explicitées et tenir compte de ce mode de classification dans l'interprétation des résultats
- tenir compte des représentations des personnes interrogées (pour la dénomination des langues, par exemple), en laissant des champs libres dans les questionnaires
- tenir compte des fonctions multiples des variétés linguistiques (en particulier pour les variétés d'appartenance), en permettant plusieurs réponses à une question
- ne pas lier ces enquêtes à des mesures politiques ou éducatives dont ces dernières dépendraient
- garantir le secret statistique, en évitant que ces données ne soient utilisées à des fins administratives (fiscales, par exemple)
- prévoir des questionnaires dans toutes les variétés linguistiques présentes dans un territoire, de manière à permettre des réponses dans la variété première (le choix de la langue du questionnaire par les enquêtés constituant un indice complémentaire).

On peut procéder à des enquêtes quantitatives à l'aide d'indicateurs comme : le nombre (et l'audience) des médias et des publications autres (littérature, publications scientifiques) utilisant telle ou telle variété, le nombre d'heures durant lesquelles les médias (TV, radios) utilisent ces variétés, le nombre de services religieux se déroulant dans ces variétés...

Le plus souvent, on procède aussi à des enquêtes qualitatives. La conduite d'enquêtes par questionnaires est délicate, car ceux-ci doivent prendre en compte la complexité de l'emploi des variétés linguistiques (et de leur statut) par les individus et par les groupes qui pourraient éventuellement être définis à partir de formes communes d'emploi des mêmes variétés linguistiques. Il convient ainsi de déterminer :

- les fonctions des différentes variétés dans les relations sociales de chaque individu
- le choix de la variété en fonction de la catégorie d'interlocuteur (supérieur hiérarchique, connu/non connu) ou de sujet de conversation (sujets sérieux, ordinaires...) dans le cas d'échanges oraux
- le degré de maîtrise de la lecture et de la production des textes (qui peut varier, pour la même variété linguistique, suivant les genres de textes ou les sujets traités), de même que celui des compétences orales d'interaction ou d'écoute.
- le choix d'un établissement scolaire en fonction de critères relatifs aux langues
- les représentations relatives au statut des variétés utilisées : questionner sur les langues peut ne pas permettre d'obtenir des réponses sur ce que les enquêtés ne considèrent pas eux-mêmes comme des langues.

Quoi qu'il en soit de la nécessité de ces distinctions, les questionnaires fournissent des réponses fondées sur l'auto évaluation. Elles peuvent donc être biaisées par l'incapacité des répondants à évaluer objectivement leur conformisme social (refus d'admettre qu'on emploie un dialecte), leur engagement personnel (déclarer qu'on emploie une langue minoritaire pour influencer des résultats statistiques)... Il est donc important de les croiser par des analyses qualitatives, menées par des professionnels, au moyen d'enquêtes participatives, par exemple, dans le cadre théorique de l'ethnographie de la communication. Ce type d'observation requiert du temps et des financements et ne peut concerner que de petits groupes de la population. Elles sont cependant particulièrement adaptées à l'étude des caractérisations régionales ou locales, au-delà de caractérisations nationales qui peuvent s'avérer homogénéisantes, de manière à élaborer des réponses adaptées à ces contextes.

En tout état de cause, on peut attendre de ces enquêtes qu'elles fassent apparaître que les situations linguistiques sont plus complexes que ce que l'on peut en dire dans le débat politique et qu'elles appellent des traitements circonstanciés. Au demeurant, ces enquêtes elles-mêmes, qu'elles soient

menées ou non sur grande échelle, constituent une occasion de prise de conscience, pour les populations sollicitées, du sens qu'elles attribuent à certains mots ordinaires comme *langue maternelle*, *dialecte* ou *langue utile*. Elles constituent donc bien davantage qu'un outil d'analyse : une forme d'action qu'il conviendrait de concevoir comme telle.

4.2.3 Identifier les besoins en langues

Dans des espaces limités (ville, entreprise, administration, établissement scolaire), on peut susciter une prise de conscience des aspirations linguistiques des membres de ces collectivités, mais aussi en établir la nature de manière objectivée, à partir de la notion de besoin langagier. On entend par *besoins langagiers* l'identification des variétés linguistiques, étrangères le plus souvent, et celle des compétences nécessaires dans ces variétés (et du niveau de compétence) indispensables à des entités de toute nature, pour gérer efficacement la communication interne et avec l'extérieur, dans des situations de communication définies. Cette identification relève de démarches d'audit et utilise des données d'origine multiple. Les institutions qui peuvent tirer bénéfice d'analyses de besoins langagiers sont :

- toutes les entités administratives publiques : Ministères des affaires étrangères, des armées, du commerce extérieur, Directions des relations internationales des régions, des grandes métropoles...
- tous les acteurs économiques : organisations internationales relatives à l'économie et au commerce, entreprises multinationales (nationales ou étrangères), petites et moyennes entreprises (exportatrices ou importatrices, en particulier), secteurs économiques particulier comme le tourisme, les transports, le sport, les échanges culturels, des organisations comme les Chambres de commerce et d'industrie, les syndicats
- des domaines plus spécifiques comme le droit (international public ou privé), l'éducation (besoins en enseignants de langues ou en enseignants maîtrisant des langues autres), la recherche scientifique et technologique, le monde politique...
- des entités définies sur des bases locales : villes, régions, établissements de formation professionnelle, universités...

Les techniques d'identification des besoins langagiers, considérés du point de vue du fonctionnement de l'institution ou de l'entreprise relèvent de démarches d'enquête que l'on rappellera ici :

- Identifier les dysfonctionnements de la communication (auprès des clients, des utilisateurs, des usagers, des locuteurs de langue officielle/nationale...)
- Identifier les situations de communication concernées
- Identifier les groupes concernés
- Identifier les ressources nécessaires pour mettre en place ces formations : institution de formation (dans l'institution, recours à des écoles de langues, appel à des spécialistes de langue ou à des spécialistes du domaine formés aux langues), financements, volume horaire, disponibilité des apprenants).

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Huhta Marjatta : *Outils pour la planification de la formation linguistique*

Pour recueillir les informations utiles qui serviront de base à la définition des objectifs du programme de formation, on peut avoir recours :

- à des entretiens individuels ou collectifs

- à des questionnaires destinés aux groupes des personnes concernées et/ou à leurs interlocuteurs habituels (clients, partenaires...)
- à l'analyse des postes de travail, du point de vue des formes de communications impliquées (échanges oraux avec qui ? dans quel but ? quels genres de textes à lire, à produire...). Ceci appelle des analyses ethnographiques et linguistiques des formes discursives utilisées, à travers le recueil d'échantillons de ces échanges (textes, réunions...).
- à la détermination des niveaux de compétence des apprenants (auto-évaluation, tests, journaux d'apprentissage, détermination des difficultés et des acquis à partir d'auto-enregistrements ou de textes déjà produits dans le cadre du poste de travail...)

Dans les États où les formations pour adultes relèvent, au moins en partie, du système éducatif national, la question à résoudre est d'articuler les besoins langagiers, tels qu'ils peuvent être mis en évidence au moyen des techniques évoquées ci-dessus, et les besoins langagiers ressentis par les destinataires dans ces formations en langue, à supposer que ce terme même soit adéquat en ce qui les concerne. Ils peuvent coïncider, mais comme ces formations en langues sont à la charge financière des institutions qui commanditent ces enseignements, il est probable que ceux-ci correspondront davantage aux finalités des institutions qu'aux attentes personnelles privées. La condition de réussite de ces enseignements, comme de tous les autres, est bien cependant que les apprenants y adhèrent. Ceci suppose donc une gestion consensuelle des objectifs de ces formations, de leurs formes d'organisation (durée, horaire...) et de reconnaissance interne. Cette négociation est techniquement lourde, mais elle peut s'avérer indispensable pour cadrer de manière précise et acceptable les enseignements, au-delà précisément de représentations globales indéfinies qui prennent des formes massives comme : *il faut savoir telle langue pour exercer telle fonction dans telle entreprise*. Des enquêtes de ce type, qui visent la caractérisation détaillée des formes d'emploi des langues, peuvent conduire à mettre en question les représentations stéréotypées de la valeur intrinsèque donnée à certaines variétés linguistiques, car elles mettent en relation la « valeur » supposée de ces langues avec leur utilité effective dans des situations d'emploi précises. Si elles ne sont pas très affinées, elles conduiront simplement à « redécouvrir » la valeur universelle de l'anglais comme *lingua franca*. A ces titres, il apparaît bien que les analyses des besoins langagiers sont un outil qui permet de donner au principe du plurilinguisme une traduction concrète, en particulier hors des enseignements langagiers initiaux.

4.2.4 Tirer parti des informations concernant les politiques linguistiques éducatives menées ailleurs

La gestion des politiques éducatives et des politiques linguistiques s'est longtemps effectuée dans un cadre national, en fonction des traditions propres à chaque État et des ressources disponibles localement. La constitution d'un espace européen, tout autant que la circulation accrue des informations et les multiples formes prises par la concertation internationale, ont contribué à décloisonner les cultures éducatives et à faire considérer comme pertinente la connaissance des solutions adoptées par d'autres États à des questions de société comparables. Cette internationalisation des connaissances relatives à l'éducation se concrétise, par exemple, dans le champ de recherches relatif à l'éducation comparée. Elle autorise non seulement des mises en regard de système à système mais fondamentalement une meilleure compréhension de son propre système, par positionnement de celui-ci par rapport à d'autres.

Les études comparatives sont menées par des organismes nationaux et internationaux qui constituent, par ailleurs, des sources de données quantitatives pour l'enseignement des langues : le Bureau international de l'éducation (BIE), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'UNESCO (dont le *Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle*, 1996), la Commission européenne...

Rendre comparables les enseignements de langues est la condition préalable de la pertinence de telles enquêtes. La quantification des investissements dans les langues constitue une des bases de comparaisons internationales entre les systèmes éducatifs. On y prend en compte des données telles

que les coûts de l'enseignement, le volume annuel ou total des enseignements dispensés (par langues, pour la totalité des langues autres que nationales ...), le nombre de langues enseignées, la structure de cette offre, la réponse des utilisateurs à cette offre... Relèvent de descriptions parallèles peu quantifiables, l'analyse des parcours proposés, des rythmes d'enseignement, des structures de décision (pour les langues, qui décide de l'offre de telle ou telle variété dans un établissement donné ?). Les résultats obtenus sont beaucoup plus délicats à déterminer de manière fiable, mais la diffusion d'échelles de compétences valides pour toutes les langues enseignées et reconnues par les professionnels des langues est de nature à rendre ces enquêtes plus crédibles.

Il en va de même pour les formes de l'enseignement, à savoir les méthodologies effectivement mises en œuvre par les enseignants : les observer nécessite la mise en place de dispositifs complexes et les extrapolations à partir d'observations limitées sont délicates. Il semble donc difficile, pour l'heure, de mettre en corrélation des formes d'enseignement et des résultats rapportés à des niveaux de compétence, acquis en une durée comparable. Enfin, l'espace sociolinguistique dans lequel prennent place les enseignements institutionnels constitue une dimension fondamentale d'évaluation, mais elle est malaisée à gérer en termes de comparabilité. Malgré ces difficultés techniques, on comprend bien la nécessité de ces enquêtes internationales. Elles donnent lieu à discussion dans leur méthodologie, mais elles ont bien régulièrement un fort retentissement sur l'opinion publique. On connaît l'intérêt de telles analyses pour la prise de décision, dans la mesure où elles permettent d'identifier des dysfonctionnements et de rendre disponibles des éléments de solutions éventuellement transférables. Elles sont mobilisées dans les argumentations pour telle ou telle solution dans le débat politique, en particulier relativement à l'opportunité de modifier l'existant en fonction d'évolutions sociétales constatées ailleurs ou d'améliorations escomptées, dont d'autres Etats offrent l'exemple.

Il convient de se montrer prudent en ce qui concerne les analyses comparatives qui impliquent des classements par État, car ce qui est facilement interprété comme un palmarès est susceptible de susciter des réactions nationales affectives et de relancer les débats sur des bases plus passionnelles que techniques. On peut cependant envisager qu'une description, par Etat, des politiques linguistiques éducatives, menée dans le cadre d'un protocole transparent, avec des concours d'observateurs extérieurs, ne se limite pas à des résultats techniques, considérés comme des préalables objectivés à des prises de décision ultérieures. L'état probable de sensibilisation collective à de telles questions peut en faire le lieu d'une mise en relation de tous les acteurs concernés, qui permette d'identifier les questions à traiter, les positions en présence et les ressources disponibles ou à créer. C'est un protocole de cette nature que la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a mis au point, sous le nom de *Profil des politiques linguistiques éducatives*.

4.3 Conclusion

La prise en considération des données relevées jusqu'ici conduit, en dernière instance, à analyser les systèmes éducatifs et les enseignements de langues existants pour les mettre en mesure de réaliser de nouvelles politiques linguistiques. Cette analyse peut être guidée par les questions suivantes :

- *Quelles sont les fonctions des systèmes éducatifs et, en particulier, des enseignements de langues, dans la société ?*

Par exemple, dans l'enseignement obligatoire, les finalités suivantes peuvent être assignées à la préparation des enfants à la vie adulte : créer un sentiment d'appartenance nationale, offrir les mêmes chances à tous, réduire les inégalités, accroître la fluidité sociale en évitant la stratification d'une génération à l'autre, créer un sentiment d'appartenance à l'Europe en tant que citoyen démocratique... Mais ces finalités peuvent aussi revenir à d'autres cycles éducatifs, dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Ou encore, quel rôle joue l'enseignement des langues pour les groupes régionaux et minoritaires : est-il une discipline à part, optionnelle, est-il langue d'enseignement et jusqu'à quand dans le curriculum... ?

- *Comment les curriculums de langues sont-ils articulés entre eux ?*

Les curriculums de langues sont-ils des agrégats de connaissances et des savoir-faire séparés au niveau horizontal (par année scolaire, par exemple) ? Quelles relations longitudinales sont établies entre les enseignements de langues des différents cycles scolaires (de l'école maternelle à l'université et au-delà) ? Quels enseignements de disciplines en langue sont proposés ? Avec quels résultats pour la connaissance des disciplines en question ? Quelles relations sont établies entre les programmes des différentes langues enseignées : maternelle, officielle/nationale, régionale et minoritaire, classiques, étrangères... ? Quelles compétences sont considérées comme devant être réutilisées et développées d'une langue à l'autre ?...

- *Quelle reconnaissance est donnée aux formations en langues post-scolaires ou extra scolaires, par exemple, celles effectuées dans le cadre de la formation professionnelle*

- *Quelles sont les ressources humaines disponibles, en particulier en ce qui concerne les enseignants : sont-ils spécialisés dans une langue, dans plusieurs, dans une langue et une autre discipline ? Manque-t-on d'enseignants pour une langue donnée ? Comment ces manques sont-ils pris en charge : par le recours à des locuteurs natifs non enseignants, par des formes d'enseignement/apprentissage autonomes ...?*

Ces questions, et d'autres, devraient permettre de comprendre où agir sur les enseignements de langues pour assurer la réalisation d'une éducation plurilingue.

La fonction majeure des politiques linguistiques éducatives est de rapprocher l'offre de formation en langues au long de la vie avec les *aspirations linguistiques* des groupes sociaux dans le cadre d'un consensus européen. Ces aspirations, qui ne se limitent pas aux besoins langagiers ressentis (le plus souvent dans une perspective professionnelle), sont fondées sur la manière dont les locuteurs appréhendent les variétés linguistiques qu'ils maîtrisent et sur la manière dont ils souhaitent les voir évoluer : ils peuvent se vivre comme monolingues, bilingues et être satisfaits de leurs possibilités langagières ; ils peuvent aussi se percevoir ou être perçus comme disposant de variétés insuffisantes ou inadéquates ; ils peuvent enfin percevoir la fragilité de certaines des variétés qu'ils utilisent, laquelle peut les conduire à des attitudes, plus militantes, de porteurs de variétés linguistiques en danger. Ainsi, les non-coïncidences entre variété première et variété officielle peuvent créer, à terme, des problèmes de politique linguistique, de même que le passage de la variété première au statut de variété seconde ou étrangère (disparition des variétés des migrants) ou l'emploi d'une langue étrangère comme langue seconde...

C'est en anticipant ces évolutions, quand cela est possible, par une meilleure connaissance de la configuration des ressources linguistiques des groupes sociaux, que l'on peut traiter la conflictualité linguistique et créer du consensus au-delà même des espaces nationaux. Les politiques linguistiques éducatives sont techniquement en mesure de prendre en charge, au moins en partie, la complexité et la diversité actuelles des situations sociolinguistiques en Europe, autrement qu'au moyen de solutions standardisées et réductrices de la diversité, pour organiser des formes multiples de formations en langues, fondées sur un principe commun : le plurilinguisme, comme valeur démocratique à promouvoir et comme forme de compétence à développer.

TROISIÈME PARTIE : FORMES D'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES APPRENTISSAGES PLURILINGUES

Les deux parties précédentes ont mis en évidence des principes pour les politiques linguistiques éducatives, et caractérisé des données à prendre en considération dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, quelles qu'en soient les finalités. On reviendra ici sur les différentes facettes du plurilinguisme, car il convient de préciser celui-ci pour faciliter sa mise en œuvre concrète dans les institutions éducatives. On indiquera les moyens disponibles pour créer un environnement social et éducatif favorable à son introduction dans les enseignements de tous ordres (chap. 5). On fera l'inventaire des formes d'organisation des enseignements de langues qui permettent de traduire concrètement ce principe dans les réalités éducatives. Ces formes d'enseignement sont suffisamment diverses pour laisser à chaque État la responsabilité d'élaborer une mise en œuvre circonstanciée de ce qui demeure une exigence majeure pour l'Europe : assurer la communication entre les citoyens européens dans le respect de toutes les variétés linguistiques (chap. 6).

Chapitre 5 : Créer une culture du plurilinguisme

Les analyses précédentes ne prennent leur sens que par rapport aux principes promus dans le cadre du Conseil de l'Europe, qui définissent des finalités pour les enseignements de langues. Il s'agit désormais d'explicitier de manière plus opérationnelle ces principes, afin de promouvoir l'éducation plurilingue dans les sociétés et dans les systèmes éducatifs européens, de manière à en montrer non plus la pertinence politique, sociale et éducative mais tout simplement la faisabilité.

Cette « culture du plurilinguisme » n'est pas à créer de toutes pièces : elle existe déjà dans certains secteurs du monde éducatif ou politique, au sein de groupements de toute nature (associations d'enseignants de langues en particulier). Elle a déjà été identifiée comme un mode d'approche des enseignements de langues cohérent par rapport aux évolutions du monde contemporain, à propos desquelles se repose la question de la gestion de la diversité culturelle, entre uniformisation universaliste et enfermement identitaire. La reconnaissance de la valeur des langues, malgré leurs différences de statut national et international, est à même de fonder des enseignements qui soient fonctionnels (adaptés aux exigences de la communication) et à forte dimension éducative, comme propédeutique à l'acceptation positive de la diversité linguistique. De telles finalités ont surtout été décrites et justifiées dans des formulations voisines, comme le respect de la diversité, ou en tant qu'élément pour la protection des minorités linguistiques et culturelles, mais la pertinence du plurilinguisme comme finalité s'étend au-delà. Il est possible de prendre appui sur cette sensibilité existante de manière à élargir cette culture du plurilinguisme au sein des institutions éducatives et en dehors.

5.1 Le plurilinguisme : principe de l'éducation linguistique, personnelle et citoyenne

5.1.1 Le plurilinguisme comme projet transversal

L'éducation plurilingue, comme valeur, et comme principe d'organisation des enseignements en langues, est une partie constituante d'un projet qui se déploie dans un cadre englobant aussi bien les langues maternelles que les langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères..., qu'il s'agit alors de ne pas dissocier dans les enseignements. Les problèmes de langues concernent bien des domaines et des acteurs de la vie sociale : l'opinion publique (représentations de l'utilité des variétés linguistiques, par exemple), les médias (place faite aux variétés autres que les variétés officielles), l'administration et l'entreprise (variétés utilisées avec les usagers, les consommateurs dans les transports publics, la publicité ...), le monde politique et syndical (programmes des partis et prises de position à propos des questions linguistiques et de politique linguistique éducative, en relation avec les grandes idéologies politiques et des valeurs comme la solidarité, la liberté, la démocratie)...

Le plurilinguisme implique au premier chef les systèmes éducatifs : les organisations éducatives, de statut national ou officiel, chargées de l'éducation obligatoire et post-obligatoire. Sont aussi concernées les enseignements supérieurs, les universités d'entreprise (en anglais, *corporate universities*), les formations professionnelles initiales ou continues, les formations organisées par le secteur associatif, les industries touristiques, les entreprises et les Chambres de commerce et d'industrie, les écoles de langue privées... La prise de conscience du rôle croissant de la connaissance et des compétences intellectuelles dans la définition des tâches de production, de distribution et de conception, tend à déplacer la question des formations en langue de l'enseignement obligatoire aux formations ultérieures : la nécessité ou les occasions d'apprendre ou de reprendre l'apprentissage d'une variété linguistique peuvent être multiples, suscitées par des évolutions de carrière, des goûts ou des curiosités nouvelles, les loisirs et l'enrichissement personnel... Une politique linguistique éducative concertée devrait être en mesure de déterminer le rôle de chacune des instances de formation et d'assurer l'information transversale, pour faciliter les complémentarités.

Il sera opportun que ces formations, successives ou parallèles, soient conçues de telle sorte qu'on y tienne compte des apprentissages antérieurs, de manière à favoriser les transferts de connaissance d'une variété linguistique à l'autre ou pour la même variété. Il n'est pas certain que, de ce point de vue, les enseignements de langues tels qu'ils sont organisés dans les systèmes éducatifs actuels constituent toujours le meilleur exemple de cohérence longitudinale.

5.1.2 Plurilinguisme et éducation plurilingue : valoriser et développer les répertoires linguistiques

Comme cela l'a déjà été précisé au début de ce texte (Chapitre 1), le projet d'une éducation plurilingue est d'adapter les enseignements en langues aux besoins des sociétés européennes et aux aspirations des locuteurs. Cela est rendu possible par la diversification des enseignements de langues existants et la recherche de cohérences entre leurs éléments constitutifs, souvent identifiés comme des matières scolaires différentes. Ceux-ci doivent alors être articulés et mis en perspective en retenant comme finalité commune aux systèmes d'enseignement le développement de la compétence plurilingue. On doit alors concevoir les enseignements correspondants à la fois comme variables en fonction des situations éducatives et des locuteurs et comme répondant à un principe identique.

L'éducation plurilingue vise conjointement deux finalités, l'acquisition de compétences linguistiques et celle de compétences interculturelles, qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effective. Ces deux aspects de l'éducation plurilingue sont en relation étroite dans la mesure où chacun interagit sur l'autre :

- la prise de conscience par un locuteur de son répertoire plurilingue peut impliquer qu'il soit amené à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (dans la communication, pour le sentiment d'appartenance...)
- l'éducation au plurilinguisme, qui vise à faire prendre conscience de la manière dont les diverses langues naturelles fonctionnent pour assurer l'intercompréhension entre les membres d'un groupe, peut conduire à une motivation accrue, à une curiosité pour les langues qui conduise à développer son propre répertoire linguistique.

On a vu (Chapitre 1) qu'être plurilingue revient à disposer d'un certain degré de compétence (à l'oral, à l'écrit...) dans plusieurs variétés linguistiques, lesquelles peuvent avoir des fonctions diverses, l'ensemble étant lui-même susceptible de variations dans la durée. C'est la compétence, potentielle et/ou, à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes. Plus exactement, suivant la définition proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 129), la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». On distingue ainsi le multilinguisme, comme présence conjointe de différentes langues sur un territoire donné, du plurilinguisme du locuteur, comme répertoire des langues qui sont à sa disposition.

L'ensemble de ces variétés maîtrisées par un locuteur ou par un groupe de locuteurs, est désigné par le terme de *répertoire linguistique*. La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné. La possibilité de jouer de ces variétés linguistiques dans la communication s'observe, en particulier, dans le cas de l'emploi successif ou intégré de deux variétés linguistiques : par exemple, le passage de la variété officielle à la variété régionale, pour aborder des sujets de manière plus personnelle avec un interlocuteur (possédant la même variété régionale) ou l'emploi de la variété maternelle comme auxiliaire dans une discussion en langue étrangère...

Le plurilinguisme, comme potentialité de tout locuteur, se caractérise par la diversité des répertoires individuels, mais certains groupes présentent des répertoires identiques, voisins ou apparentés. La diversité des répertoires plurilingues peut être décrite en termes de :

- variétés qui les composent
- fonction des variétés : communication usuelle, professionnelle, fonction identitaire...
- distance des variétés entre elles : entre variété première orale et variété première écrite, entre variété seconde orale et variété première orale... Certaines variétés peuvent être proches (langue première et langue de scolarisation), d'autres ressenties comme éloignées (langue première et langue étrangère...)
- compétences maîtrisées dans une même variété : parler, écrire, comprendre...
- niveaux de maîtrise des différentes compétences dans une même variété et dans des variétés diverses pour une même compétence
- corrélations entre compétences linguistiques et compétences/connaissances culturelles : la maîtrise d'une variété peut s'accompagner ou non d'une forme de connaissance de la société ou du groupe dans laquelle cette variété est variété première ou officielle
- variations du répertoire dans la durée : acquisition de nouvelles variétés et mise en sommeil de variétés utilisées jusque là, modification du degré de maîtrise (par compétence), acquisition de nouvelles compétences, modification des fonctions des variétés. Ces variations dans le temps sont l'effet de toutes sortes d'événements personnels, professionnels, qui font que les répertoires linguistiques sont gérés véritablement dans la longue durée.

A titre d'illustration, on décrira ce que l'on peut considérer comme le répertoire linguistique ordinaire d'un adulte européen, ayant reçu une éducation secondaire :

- langue première (orale), dans ses variétés ordinaires et normées
- variété écrite de la langue première (maîtrise de discours écrits, d'acquisition scolaire puis professionnelle)
- variété générationnelle et/ou régionale de la variété première (en particulier, lexique, ou accent)
- éventuellement, une langue régionale, employée en alternance avec la variété officielle dans certaines circonstances communicationnelles
- maîtrise (de niveau A2 ou B1, par exemple) ou expérience scolaire et/ou touristique et/ou médiatique et/ou professionnelle de variétés étrangères ou, au moins, d'une d'entre elles
- reconnaissance et compréhension partielles d'autres variétés sociales, générationnelles, régionales ou étrangères.

Si l'on accepte de considérer que le plurilinguisme, ainsi défini, est une compétence constitutive des individus en tant que locuteurs, qui sont fondamentalement et non exceptionnellement plurilingues, alors il revient aux systèmes éducatifs et à toutes les autres instances de formation :

- de faire prendre conscience à chaque locuteur de la nature de son propre répertoire, y compris dans sa langue « maternelle », de celui des autres locuteurs et des autres groupes
- de montrer l'égalité inhérente de ces variétés, en tant qu'elles sont appropriées aux fonctions que chaque locuteur entend leur donner
- d'en montrer le caractère évolutif
- de développer ces répertoires, en accroissant les compétences, les niveaux de compétences, le nombre des variétés connues...

- de développer cette compétence plurilingue en développant les compétences transversales qui la constituent.

Les conséquences de ce principe de gestion promotionnelle et prévisionnelle des répertoires plurilingues pour les politiques éducatives sont que :

- les formes du plurilinguisme (nombre et nature des variétés linguistiques) à promouvoir et à développer seront définies de manière spécifique à chaque situation (nationale, régionale, locale), en relation avec la situation sociolinguistique (variétés présentes sur le territoire), les besoins collectifs et les aspirations des groupes
- les objectifs plurilingues assignés à l'enseignement pourront être interprétés de manière différente en fonction des ressources disponibles. Cependant, on avancera que moins le répertoire plurilingue pourra être développé, plus l'éducation plurilingue devrait être importante.

Cette exigence éducative repose plus largement sur l'hypothèse que le développement du savoir-faire en langues n'entraîne pas mécaniquement des modifications dans l'attitude des locuteurs, qui les conduirait à davantage de curiosité linguistique ou de respect pour les langues des autres communautés. Dans ces conditions, une éducation au plurilinguisme n'est pas rendue superflue par les enseignements tendant à accroître les répertoires langagiers des personnes. Au contraire, on peut estimer que l'éducation plurilingue doit être une composante de tout enseignement de langues et occuper une place d'autant plus nette dans le curriculum que la/les langues enseignées est/sont dominante/s, légitime/s ou considérée/s comme déterminante/s dans les représentations sociales.

A ce titre, il importe que les enseignants chargés de former aux langues les plus répandues dans les institutions éducatives, soient tout particulièrement responsables de l'éducation plurilingue et que celle-ci soit une composante centrale de ces enseignements.

- le plurilinguisme étant affaire de gestion tout au long de la vie, l'enseignement aura pour rôle de valoriser le répertoire de départ des apprenants et de le développer. Une de ses tâches essentielles sera de faire percevoir à chacun comment tirer parti des ressources de son répertoire dans la communication. Surtout, les enseignements de langues devraient avoir pour rôle l'autonomisation des apprenants, qui consiste à leur apprendre à apprendre les langues par eux-mêmes, en développant une attitude réflexive par rapport à leurs manières d'apprendre, à ce qu'ils savent et à leurs besoins : tout enseignement de langue devrait comporter cette sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et non être envisagé pour lui-même.
- Les enseignements/apprentissages des langues doivent être envisagés comme un processus continu, non limité à la formation initiale. Cela suppose de tenir compte des acquis individuels et scolaires antérieurs ou parallèles et de cesser de gérer celles-ci dans des disciplines scolaires étanches.

Défini de la sorte, le plurilinguisme est une caractéristique de tout locuteur : il ne concerne pas uniquement les États officiellement multilingues, c'est-à-dire les situations où le caractère multilingue de la société est reconnu et identifié comme tel (structure fédérale, régions à statut linguistique dérogatoire, milieux urbains). Il ne fait pas de doute que la reconnaissance de la dimension plurilingue des pratiques langagières dans les États qui se vivent plutôt comme monolingues, sera fonction du sentiment collectif d'homogénéité linguistique.

5.1.3 Plurilinguisme et formation de la personne : développer la sensibilité pluriculturelle et la communication interculturelle

L'enseignement obligatoire, tout particulièrement, n'a pas pour seul rôle de transmettre des connaissances. Chaque discipline scolaire, dont celles concernant les langues, doit être envisagée dans cette fonction éducative qui consiste à préparer les enfants à la vie adulte en société. Ces préoccupations éducatives, qui interviennent dans ce processus de socialisation des individus, peuvent être interprétées de manière différente par les Institutions scolaires : créer un sentiment d'appartenance

(nationale, fédérale, régionale), offrir à chacun, de manière équitable, la possibilité de développer ses capacités, favoriser la mobilité sociale de manière à créer une société plus fluide, dans laquelle les mêmes stratifications ne soient pas reproduites de génération en génération, créer un sentiment de responsabilité sociale... Un des rôles éducatifs impliqués par la valorisation et le développement des répertoires plurilingues est celui de l'éducation aux différences culturelles et à l'altérité.

En effet, les répertoires linguistiques individuels sont à la croisée des groupes dont chacune de ces variétés est la variété d'appartenance ou d'usage dominant : on peut parler la langue des jeunes immigrés ou une langue étrangère sans appartenir pour autant à ces communautés distinctes. Dans les sociétés européennes, où vivent des communautés s'identifiant par différentes variétés linguistiques et différentes cultures, on peut donc être plurilingue sans nécessairement être pluriculturel. La proximité des termes (*plurilingue, pluriculturel*) ne doit pas faire illusion : si tout locuteur dispose d'un répertoire plurilingue, il n'en est pas pour autant sensibilisé aux autres cultures. L'acquisition d'une nouvelle variété linguistique constitue une occasion, mais une occasion seulement, d'acquérir une certaine connaissance d'autres communautés qui utilisent cette variété, aux habitudes et règles collectives qu'il est nécessaire de comprendre, au moins partiellement, dans la communication verbale.

Mais, même ce commerce avec plus d'une culture n'est pas de nature à susciter, de manière automatique, une sensibilité culturelle, comme conscience et acceptation des différences, relativement aux valeurs, comportements, normes, imaginaire et mémoire collectifs, de société à société. Une telle prise de conscience relève d'une éducation, que l'on peut articuler avec les enseignements linguistiques ou aborder de manière spécifique. La proximité avec les enseignements langagiers est cependant forte : bien des malentendus d'une culture à l'autre peuvent tenir à la non équivalence entre des mots ou entre des significations ou encore, sur un autre plan, à des différences dans les comportements communicationnels (prendre congé, s'excuser, refuser, exprimer son désaccord...). La sensibilisation d'orientation pluriculturelle présente ainsi des dimensions linguistiques, tout autant que cognitives et affectives. Elle a pour fonction de gérer les malentendus culturels, qui peuvent résulter d'incompréhensions linguistiques, de manque de connaissance réciproque ou de difficultés à accepter d'autres manières d'être ou de faire, à partir d'évaluations ethnocentriques. La finalité d'une éducation interculturelle est de créer un certain degré de compréhension des cultures autres, de manière à établir avec les membres de ces communautés des formes de communication aussi exemptes que possible de préjugés et de stéréotypes.

Si la sensibilisation interculturelle concerne la compréhension de l'Autre, en vue d'assurer la communication et la compréhension, la création d'une compétence interculturelle a pour finalité la gestion des rapports entre soi et les autres. Cette compétence, qui ne relève plus uniquement d'une éducation mais aussi d'un véritable enseignement/apprentissage, s'analyse en éléments comme :

- savoirs, au sens de connaissances relatives à d'autres sociétés
- savoir apprendre, comme possibilité de développer la connaissance d'une société, sur la base de ce qui est connu, de s'informer par la recherche et le traitement de nouvelles données, c'est-à-dire comme capacité à identifier les informations et les sources d'informations pertinentes
- savoir comprendre, comme capacités à donner du sens à des objets culturels, quels qu'ils soient, à partir de cadres de références (historiques, sociologiques, anthropologiques...) ou de valeurs (comme celles qui fondent les droits de l'homme...). Ces interprétations et évaluations peuvent être réalisées soit en se plaçant du point de vue interne (modes d'interprétation et formes d'évaluation utilisés par les membres de la communauté, pour ce qui les concerne) soit en adoptant le point de vue d'un observateur extérieur, qui peut fonder ses interprétations sur d'autres systèmes de références et d'autres expériences sociales. Cette capacité de distanciation critique est donc distincte de jugements de valeurs dépendant de sa propre insertion culturelle
- savoir être, comme capacité à suspendre ses jugements et à neutraliser ses représentations sur les autres, mais aussi en se décentrant par rapport à sa culture d'appartenance (par explicitation des implicites ou interrogation des consensus), de manière à la percevoir d'un point de vue (fictif) extérieur, comparable au regard que portent sur elle des étrangers à cette communauté.

Cette compétence interculturelle est destinée à assurer une compréhension autre que strictement linguistique, aussi exempte de malentendus que possible et marquée par une coopération bienveillante réciproque entre interlocuteurs de groupes différents. L'éducation interculturelle, définie de la sorte, constitue une finalité essentielle des enseignements de langues, en ce qu'elle concourt ainsi au développement de la personne. Cette finalité doit trouver sa place dans les enseignements, à côté de celles, souvent considérées comme primordiales, chargées de transmettre ou de faire acquérir des connaissances linguistiques. Il serait contraire à l'esprit d'un projet d'éducation au plurilinguisme, tel qu'il est exposé dans ce *Guide*, de laisser des objectifs fonctionnels faire disparaître cette fonction éducative.

Cette dimension éducative, préoccupation permanente des enseignements de langues, s'est exprimée, historiquement, sous des formes multiples. Elle peut être assumée dans le cadre des enseignements linguistiques où les communautés sont mises au contact, même de manière abstraite ou virtuelle. Mais elle relève aussi, en tant que finalité éducative (en particulier dans l'enseignement obligatoire), d'autres disciplines scolaires comme les enseignements de littérature, de philosophie, d'histoire, de géographie ou d'éducation à la citoyenneté.

5.1.4 Plurilinguisme et formation citoyenne : former à la citoyenneté démocratique en Europe

La question de langues constitue l'un des aspects de la problématique concernant la création d'un sentiment d'appartenance à une même communauté, fondé non sur une identité supranationale mais sur le concept politique de citoyenneté démocratique. Il est clair qu'un débat complexe est en cours sur la nature de cette citoyenneté. Il ne s'agit donc ici que d'observations sur ce concept construites dans la perspective des langues, qui n'en est qu'un angle d'attaque particulier.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Breidbach Stephan : *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*

L'instauration d'une vie démocratique européenne suppose, matériellement d'abord, la constitution d'un espace public, dans lequel chacun peut intervenir et se voir reconnaître son appartenance à cette *communauté des citoyens*. La vie politique s'effectue, dans le cadre national, sous des formes concrètes particulières : formes du débat public, types d'activités des partis politiques et modes de fonctionnement interne de ceux-ci, rôle des médias dans le débat politique, caractéristiques de l'activité parlementaire, habitudes relatives aux campagnes électorales, type d'arguments utilisés dans les échanges contradictoires.... Créer, au niveau européen, cet espace de débats et de confrontations démocratiques suppose l'emploi de variétés linguistiques diverses : on voit mal que ces formes de la communication publique puissent s'effectuer dans une *lingua franca*, en dehors, par exemple, des contacts multilatéraux officiels au plus haut niveau.

La citoyenneté européenne ne se réduit pas à une forme de communication entre Européens. Le concept de citoyenneté est aussi de nature juridique, ce qui constitue d'ailleurs sa définition classique : les États modernes et l'Europe, envisagée dans sa totalité, sont constitués de groupes cristallisés autour de traits communs, linguistiques, religieux, culturels, économiques et sociaux, qui coexistent dans le cadre politique d'États nationaux ou à travers l'espace européen (par exemple, la communauté des non-entendants ou celle des Rom/Tziganes). Le principe démocratique, de nature abstraite, est de transcender ces différences ou particularismes pour appréhender les membres de la communauté nationale (ou européenne) sous les aspects du citoyen, c'est-à-dire en fonction de droits (droits-libertés, en particulier) et devoirs, identiques pour tous et réciproques entre l'État et les individus. Cette conception de la citoyenneté implique d'identifier les droits et les obligations qui seront considérés comme communs et ceux qui répondront à des exigences particulières, celles de groupes particulièrement faibles ou menacés, par exemple, pour lesquels la législation commune sera aménagée, au nom de l'équité et la solidarité ou dans le cadre d'une citoyenneté différentielle tenant compte de spécificités culturelles.

Les variétés linguistiques sont concernées par cette problématique : l'État communique avec les citoyens dans une variété linguistique officielle (ou dans plusieurs) dans lesquels tous les citoyens ne se reconnaissent pas nécessairement, parce que ce n'est pas leur variété première, par exemple. De plus, la vie politique se déroule dans la langue officielle, l'emploi de variétés régionales ou sociales étant sporadique ou visant des effets spécifiques. Cette situation peut tendre à exclure ou à faire s'exclure de la vie publique et des processus démocratiques des communautés minoritaires, qui pourraient avoir recours à d'autres voies pour se faire entendre. La question à gérer est celle des formes de reconnaissance à donner aux locuteurs de variétés linguistiques qui ne se sentent pas reconnus de manière conforme à leurs aspirations.

Des éléments de réponse peuvent être apportés à ces problèmes par la perspective plurilingue : on y reconnaît et y accepte la diversité de tous les locuteurs ; on pose comme principe de l'éducation plurilingue que la gestion des répertoires plurilingues et leur développement est différenciée : il importe de créer des parcours différenciés d'éducation aux langues, au moins régionalement, et dans des limites financières raisonnables, de manière à prendre en charge la diversité des locuteurs et des besoins. On dispose de moyens techniques pour créer des formes d'enseignement des variétés linguistiques qui ne relèvent pas de choix exclusifs, mais qui sont modulables (dans la durée, par exemple) et donc négociables. L'éducation plurilingue aurait pour rôle, dans cette perspective, de mieux faire percevoir aux majorités comme aux minorités la nature de leurs relations et de leurs aspirations propres.

Reste à envisager la possibilité de construire la citoyenneté européenne comme adhésion concrète des citoyens à un idéal civique, ce dans une optique linguistique. Il est possible que la multiplicité des variétés linguistiques premières et des répertoires soient un obstacle à la constitution d'une conscience européenne, encore que cette question soit objet de débats. Par ailleurs, il n'existe aucune variété linguistique dans laquelle les Européens puissent s'identifier, entre eux et pour l'extérieur, comme Européens. Cependant, il semble avéré que la connivence entre individus appartenant à des groupes différentes peut se créer indépendamment du fait qu'ils partagent ou non une/des variété(s) linguistique(s). Dans ces conditions, le projet plurilingue possède une valence européenne, car il n'a pas pour finalité, en dernière instance, de faire que les citoyens européens partagent des variétés linguistiques, mais qu'ils partagent une manière d'être aux langues susceptible de susciter leur adhésion concrète.

L'expérience quotidienne des langues employées constitue l'expérience la plus immédiate de la diversité de l'Europe : le plurilinguisme peut alors constituer la base de l'amitié civique entre les locuteurs, quelles que soient les variétés linguistiques qu'ils utilisent. Les citoyens s'appréhenderaient mutuellement comme plurilingues et pourraient constituer une communauté fondée sur un même idéal linguistique. On cherche ainsi à découpler langue première ou langue officielle et appartenance nationale ou européenne, par la reconnaissance qu'une culture des langues partagée constitue un élément, de nature non formelle, susceptible de constituer une composante de la citoyenneté démocratique.

Le plurilinguisme comme principe pour l'organisation des enseignements de langues peut être mis en œuvre par des réorganisations sectorielles des systèmes éducatifs, à partir de l'existant. Il implique davantage cependant : un changement de philosophie éducative, qui conduise à ne plus faire appréhender l'enseignement des langues, comme constitué par des disciplines scolaires autonomes (langue nationale, langues classiques, langues étrangères, langues d'origine, langues régionales...) mais comme une éducation homogène et diversifiée des apprenants au langage et aux langues. Cette notion n'est pas radicalement nouvelle, puisqu'elle est apparue, par exemple, dans l'Italie des années 80, sous la dénomination d'*educazione linguistica*, conçue comme formation intégrée des apprenants à tous les langages (verbaux et non verbaux) dans le cadre de la scolarité obligatoire.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Costanzo Edvige : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*

Cette intégration est à effectuer au niveau des finalités, des méthodes d'enseignement, du rapprochement des contenus disciplinaires. Elle ne conduit pas à la disparition du cours de langue ou au remplacement de la maîtrise effective des variétés linguistiques par de vagues éléments de linguistique générale, de grammaire comparée ou d'éducation civique, mais elle implique au moins des articulations plus fortes, en parallèle et dans la durée, entre les enseignements constitutifs de cette éducation plurilingue. La mise en place de programmes répondant à ce principe et qui soient compatibles avec la culture éducative des décideurs et des enseignants est affaire de temps et dépend des possibilités de chaque Etat membre. Elle sera progressive, on s'en doute, car elle implique des transformations des programmes aussi bien que des mentalités. Elle n'en constitue pas moins la réponse que pourrait choisir l'Europe, comme l'ont fait, à leur manière, l'Australie, l'Afrique du Sud ou l'Inde, au défi de la diversité des langues.

5.2 Diffuser le plurilinguisme : bénéfices politiques attendus

Le plurilinguisme comme principe des enseignements de langues, tel qu'il a été précisé plus haut, ne va pas de soi, car il ne fait pas partie des représentations ordinaires dominantes, et il ne répond que partiellement à l'expérience directe des locuteurs. Il est donc nécessaire d'en expliquer les finalités en dehors de la perspective éducative retenue jusqu'ici. On trouvera ci-après quelques raisons sociales et politiques qui peuvent être invoquées pour en établir la pertinence comme orientation pour les politiques linguistiques éducatives.

Les conséquences visées par la mise en place d'enseignements de langues répondant au principe de du plurilinguisme sont à envisager par rapport au projet européen, mais elles en sont aussi indépendantes. Concevoir la compétence linguistique de chacun comme plurielle et évolutive devrait permettre :

- d'adapter les enseignements aux évolutions des sociétés européennes, qui sont de plus en plus multiculturelles et multilingues, comme l'illustre le caractère visiblement multilingue des grandes métropoles (touristes, migrants, résidents étrangers...)
- de mieux gérer le capital langagier constitué par les répertoires existants des locuteurs (maintien des langues des migrants, par exemple) et de développer ceux-ci, en anticipant les besoins langagiers collectifs : les compétences linguistiques peuvent s'avérer être des atouts clé pour l'ouverture des marchés d'autres Etats
- de rapprocher les groupes culturels constituant l'Europe autour d'une philosophie pacifique des langues, qui devrait contribuer à prévenir les conflits, en donnant des moyens pour imaginer des équilibres linguistiques acceptables
- de contribuer à créer un sentiment d'appartenance commune à un espace politique et culturel, tel que cette appartenance ne soit pas exclusive d'autres langues et d'autres cultures que celle d'Europe ou présentes en Europe
- du point de vue de la rentabilité éducative, de chercher à limiter les effets de déperdition créés par des enseignements de langues distendus dans le temps et sans connexions explicites entre eux (y compris pour la même variété linguistique), en réduisant cette dispersion par des enseignements plus ciblés et décloisonnés, qui permettent à la compétence plurilingue de se déployer. Les enseignements de langues ne seraient, par exemple, plus centrés sur le rapport entre la langue officielle et la variété à acquérir, mais elles pourraient mettre en jeu, pour des activités clairement délimitées, deux variétés linguistiques étrangères.

Si l'éducation plurilingue se fonde sur des connaissances sociolinguistiques (notion de répertoire plurilingue), psycholinguistiques (notion de compétence plurilingue) ou pédagogiques (notion d'éducation au plurilinguisme), il demeure clair que sa légitimité, pour les décideurs et les responsables, est essentiellement politique, en ce qu'elle devrait permettre de répondre à des questions que se posent les citoyens européens.

Quelques-unes de ces questions, qui ne sont pas nécessairement toujours d'actualité, concernent :

- la question des langues régionales ou minoritaires, dont les locuteurs souhaitent voir reconnaître la légitimité ; celle-ci peut reposer sur des formes différenciées d'enseignement et non uniquement sur son emploi comme langue d'enseignement dans la scolarité obligatoire
- la question nationale : le plurilinguisme ne conduit pas à la remise en cause de la cohésion nationale par la remise en cause du statut de la langue nationale. Il reconnaît uniquement la dimension plurilingue de tout répertoire individuel et il implique que l'on fasse une place à certaines de ces variétés, sous des formes à définir, dans le système éducatif mais aussi hors de celui-ci, durant la scolarité obligatoire mais aussi durant la totalité du parcours de formation. La logique européenne invite, cependant, à fonder la citoyenneté autrement que sur une langue officielle que les citoyens sont tenus de maîtriser. On est conduit à envisager que le choix des langues puisse être considéré comme une question privée, tout comme celui de la religion, qui ne définit plus, en Europe, l'appartenance d'un citoyen à un Etat
- la question de l'incivilité, laquelle rejoint celle de la formation des citoyens aux valeurs collectives du vivre-ensemble démocratique. Déplorer l'égoïsme social, qui se manifeste dans certaines formes de ce qui est perçu comme violence verbale, revient à aborder la question de la cohésion sociale en termes linguistiques : l'incivilité ordinaire ne résulte pas seulement de différences entre les variétés sociales utilisées dans les échanges ordinaires, elle tient à ce que des règles de comportement langagier ne sont plus partagées. Réinsérer veut aussi dire réapprendre à communiquer avec tous. Cette tâche éducative peut être techniquement traduite dans la problématique du plurilinguisme
- la question de l'efficacité du système éducatif et de sa non-adaptation supposée au marché de l'emploi : cette idée répandue n'est pas vérifiable empiriquement, en ce qui concerne les langues, tant que les objectifs des enseignements de langues ne seront pas définis en termes explicites. L'éducation plurilingue suppose une programmation par compétences et niveaux de compétences (voir chapitre 6) qui autorise l'évaluation des enseignements, au moyen de démarches de contrôle de qualité. Ceci permettrait de mieux rendre compte de l'utilisation des investissements consentis dans les systèmes éducatifs.

De ce point de vue, ce *Guide* entend simplement souligner la pertinence d'une discussion renouvelée sur la question des langues, qui resurgit régulièrement, pour qu'elle soit moins systématiquement abordée dans la seule perspective de l'instauration d'une *lingua franca* européenne. Ainsi, bien des programmes européens ont sans doute accru la mobilité des étudiants et des enseignants (jumelages, échanges, séjours d'études à l'étranger...) et ont certainement eu des conséquences sur la maîtrise des langues. Mais, en l'absence de bilan quantifié, on ignore s'ils ont eu une incidence sur l'extension des répertoires plurilingues et sur les attitudes par rapport à la diversité des langues et des locuteurs. Il est cependant permis de penser que ces actions ont contribué à développer une culture éducative européenne partagée. L'accueil réservé au *Portfolio européen des langues* et au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui se sont diffusés par leur pertinence propre et sont adoptés par les systèmes éducatifs sans nécessité d'accords techniques particuliers, en témoignent. Cette adhésion volontaire à des référentiels communs manifeste de riches potentialités éducatives et politiques.

5.3 Diffuser le plurilinguisme : créer un consensus social

Rendre acceptable l'option plurilingue, dans les systèmes éducatifs, suppose montrer sa pertinence par rapport à l'expérience commune des langues et de l'enseignement des langues, qui est souvent

marquée par les enseignements scolaires. Créer des conditions externes favorables à l'idée plurilingue constitue une tâche collective, qui nécessite des actions de formation (dans les systèmes éducatifs ou ailleurs), et qui n'est pas, en cela, très différente de l'éducation à la tolérance ou à la lutte contre le racisme.

Cette éducation au plurilinguisme sera sans doute conduite à s'appuyer sur des relais sociaux, comme les organisations syndicales et associatives (en particulier, celles de parents d'élèves, d'enseignants, les associations culturelles...). Elle vise à faire que les stratégies de tous les groupes sociaux soient en mesure de prendre en compte le paramètre langues, pour ce qu'il est vraiment, et non sur la base de croyances qui pourraient se révéler vite obsolètes. En ce sens aussi, elle procède d'un esprit démocratique.

Ces actions de formation pourraient prendre la forme de campagnes éducatives (à la manière de l'*Année européenne des langues 2001*) ou être diffusées sous formes de recommandations ou de « cahiers des charges » linguistiques, élaborés par tous les groupements d'entités impliquées dans le domaine des langues, à commencer par les professionnels (écoles, instituts, centres de langues autres que relevant du système national, mais aussi les publicitaires, les médias...).

Ces actions concertées, visant le niveau macro-social des représentations devraient avoir pour objectif de faire comprendre la nature des enjeux, non seulement personnels mais aussi collectifs, de la connaissance des langues, ainsi que de faire un peu de clarté sur ce qu'est apprendre une langue, au-delà des images stéréotypées que l'on peut en avoir. Cela devrait mettre les systèmes éducatifs en position plus réactive par rapport à la demande sociale, afin qu'ils ne soient plus uniquement sollicités en vue de répondre à cette demande, souvent peu élaborée, mais aussi pour la guider, au nom de principes reconnus.

5.3.1 Complexifier les représentations ordinaires des langues et de leur enseignement

Créer un contexte favorable au plurilinguisme consiste avant tout à dédramatiser la vision commune de langues et leur enseignement : les représentations sociales sont souvent monolingues. La variété nationale est privilégiée par ceux dont elle est la variété première ou usuelle, la variété première (régionale, d'origine) est privilégiée comme seule variété d'appartenance ... On pense volontiers les langues en termes d'exclusion réciproque, sans doute parce que l'on croit que la connaissance d'une langue gêne celle d'une autre... Cette perception est accentuée par le traitement pédagogique isolé de chaque variété et par le système de choix entre langues (options), un des modes courants de l'offre éducative.

Complexifier ces représentations, souvent renforcées par l'Ecole, n'est pas tâche aisée, mais il est possible de se donner des moyens pour remettre en cause ces préjugés, par des arguments simples. En effet, les conceptions ordinaires des langues et de leurs apprentissages sont souvent constituées de généralités réductrices :

- on dit : *il faut être doué pour apprendre les langues*, alors que la compétence linguistique est une caractéristique de l'espèce humaine également distribuée ; certains locuteurs maîtrisent davantage de variétés que d'autres, parce qu'ils vivent dans des environnements multilingues et qu'ils ont pu développer leur compétence plurilingue et leur faculté à apprendre à apprendre
- on dit : *il faut être intelligent pour apprendre les langues*. Si on privilégie des approches réflexives ou analytiques, une certaine discipline intellectuelle peut être nécessaire, mais elle n'est pas un pré-requis et intervient peu dans les apprentissages de type mimétique, comme ceux promus par les méthodologies communicatives, naturelles ou non conventionnelles
- on dit : *les langues sont pour les élites*. La maîtrise des langues étrangères a longtemps été une forme de l'éducation aristocratique, mais le répertoire des locuteurs s'est étendu à l'époque contemporaine, par la création d'espaces nationaux et internationaux moins cloisonnés. La connaissance des langues s'est banalisée et elle est constitutive des compétences professionnelles. Elle constitue désormais une des composantes de la qualité de la vie

- on dit : *apprendre les langues, c'est long*. Si l'objectif à atteindre est une sorte de perfection, cela peut être le cas ; mais on peut s'approprier une langue de manière sectorielle et à un niveau de compétence estimé, au moins provisoirement, comme suffisant ; ce qui peut requérir un investissement moindre. Il existe aussi des formes intensives d'enseignement. Enfin, on peut abandonner l'apprentissage d'une langue et le reprendre ultérieurement
- on dit : *apprendre les langues, c'est ennuyeux*. Les méthodologies d'enseignement actuelles mettent l'accent sur les pratiques actives, sur l'implication des apprenants, sur la maîtrise de la communication et non seulement sur celle des formes (la grammaire ou le vocabulaire)
- on dit : *apprendre les langues, c'est difficile*. L'effort nécessité pour l'apprentissage d'une langue est peu quantifiable par rapport à celui de l'acquisition d'autres savoir-faire ou connaissances. Cette représentation a pour origine un certain modèle scolaire de l'enseignement, dans lequel les langues sont une matière, soumises aux mêmes contraintes que les autres disciplines (temps, durée, rythmes). Elles peuvent être aussi l'objet d'évaluations omniprésentes et constituer un des lieux de la sélection effectuée par l'École. Cette « scolarisation » de l'enseignement/apprentissage des langues fait la part plus belle aux résultats des évaluations (et aux scores à atteindre) qu'aux acquis linguistiques eux-mêmes
- on dit : *on apprend les langues très jeune*. En effet, l'acquisition de la première langue s'effectue dans la première socialisation, donc dès le plus jeune âge, de manière naturelle. Les acquisitions effectuées durant l'enfance sont sans doute vécues comme plus aisées, non uniquement pour des raisons psycholinguistiques, mais du fait de la faible scolarisation des enseignements et de l'absence d'inhibition sociale (l'obligation de *bons résultats* scolaires) qu'elle peut produire chez l'enfant. L'apprentissage des langues à l'âge adulte et au-delà ne présente pas davantage de difficultés intrinsèques : il peut prendre appui sur l'expérience antérieure de l'apprendre à apprendre et sur la compétence plurilingue qui permet de tirer parti des stratégies d'apprentissage et des variétés connues pour s'approprier des variétés non connues.

Ces idées communes brouillent la perception de ce qu'est la compétence plurilingue individuelle et pèsent sur les motivations à apprendre. Elles risquent de perdurer tant que le modèle de communication privilégié sera celui de la communication entre un natif (posé comme monolingue) et un locuteur non natif qui emploie la variété usuelle du premier. D'autres formes de communication existent pourtant que celle qui sert de modèle : les échanges, à dimension officielle, entre un locuteur natif et un locuteur non natif. Ont été décrits :

- des échanges ordinaires qui comportent comme une dimension de type pédagogique : le natif s'accommode des erreurs et imprécisions de son interlocuteur et l'aide à apprendre et à mieux communiquer
- des échanges qui mettent en jeu une langue tierce (*lingua franca* internationale ou non) commune aux locuteurs
- des échanges fondés seulement sur l'intercompréhension, chacun parlant sa variété usuelle et étant compris par l'autre
- des échanges qui font appel à plusieurs variétés linguistiques en même temps et éventuellement pour tous les locuteurs en présence, où sont utilisées les ressources de l'alternance codique
- les échanges, *croisés* pourrait-on dire, dans lequel chacun s'efforce d'employer la langue usuelle de l'autre...

Accepter l'accent étranger, les erreurs, les régionalismes, les écarts ou les « inventions » linguistiques du locuteur non natif, les changements de variété linguistique, comme des manifestations de la créativité et de la diversité humaines sont autant de formes de la bienveillance linguistique, qui est elle-même une des formes de la civilité. C'est de la reconnaissance de l'existence et de la légitimité de cette pluralité de modes de communication que dépend la reconnaissance du plurilinguisme comme objectif pour les politiques linguistiques éducatives.

5.3.2 Accroître et diversifier les formes de présence des langues dans les médias et l'espace public

Créer un contexte favorable à la reconnaissance du plurilinguisme revient aussi à mettre les citoyens européens concrètement en contact avec la pluralité des variétés linguistiques. Pour leur ménager une expérience plus consistante de la pluralité linguistique, on peut chercher à rendre les langues mieux présentes dans l'espace public. Ces formes d'action ne reviennent pas nécessairement à l'État, puisqu'elles concernent des secteurs, ceux de l'économie, qui n'en relèvent pas. Mais l'État peut avoir pour rôle de faire prendre conscience aux opérateurs concernés de leurs responsabilités dans ce domaine, au besoin par des accords-cadres.

Diversifier les formes de présence des variétés linguistiques peut s'effectuer dans des secteurs comme :

- les administrations : par l'affichage plurilingue, la formation de fonctionnaires ayant charge d'accueil linguistique
- les lieux publics : transports en commun, aéroports, centres commerciaux, grands magasins..., par des textes ou des annonces en plusieurs variétés linguistiques
- les programmes de télévision, en particulier les programmes d'informations, où il serait préférable le laisser entendre les voix des personnes et les langues qu'ils utilisent plutôt que d'adopter la seule technique du doublage intégral (on peut aussi utiliser, le sous-titrage)
- le cinéma, où il serait utile d'encourager la diffusion des versions originales sous-titrées dans la langue usuelle des spectateurs ou même utilisant des sous-titres dans la langue du film, pour faciliter l'accès au sens, en mettant ainsi à la disposition des spectateurs les dialogues et leur version écrite
- on peut prévoir des dispositifs comparables pour les chaînes de télévision entrant dans les bouquets des câblo-opérateurs ou des chaînes bilingues, comparables à la chaîne franco-allemande *Arte*, essentiellement fondée sur la traduction
- les médias écrits, qui pourraient ne pas s'interdire de publier des articles en langue originale, et ce non à des fins d'enseignement. On s'en tient, pour le moment à des traductions, ce qui constitue déjà une réelle avancée
- la formation, en étendant à toutes les formations initiales des enseignements de langues, mais aussi des initiations aux langues, sortes de contact d'essai, de durée limitée, destinés à susciter la curiosité ou à réduire les appréhensions. Le secteur le plus négligé est celui de la formation des adultes. On pourrait aussi créer (comme cela est déjà le cas dans certains Etats et certaines régions ou villes) des Centres de langues, comportant aussi un service d'assistance linguistique pour le public (information sur les écoles de langues privées, sur les traducteurs, aide à la traduction de documents administratifs), un service de ressources en langue pour l'auto apprentissage, une médiathèque plurilingue... Ces structures peuvent recevoir des statuts très divers (public, privé, privé avec aides publiques, associatif, fondation...), en fonction des contextes locaux.

De telles évolutions vers une présence plus clairement affichée sont en cours, en particulier dans les lieux touristiques, où elles répondent à des exigences fonctionnelles. Et dans les villes, on entend parler bien des langues. On peut imaginer que les pouvoirs publics nationaux accompagnent cette présence d'autres variétés linguistiques que la langue nationale et une *lingua franca* et qu'ils participent financièrement à l'éducation plurilingue réalisée dans les entreprises, les collectivités territoriales, les mouvements associatifs...

5.4 Préparer les systèmes éducatifs au plurilinguisme

Introduire la perspective plurilingue dans les systèmes éducatifs ne se limite pas à modifier les programmes de langues étrangères ou les modes d'organisation de leurs enseignements. C'est une démarche qui concerne l'ensemble des institutions scolaires, qui doivent être sensibilisées aux finalités

et aux enjeux de ces transformations. La diffusion d'une culture du plurilinguisme est une condition de la réussite des transformations techniques par lesquelles le plurilinguisme sera mis en œuvre dans les systèmes éducatifs.

5.4.1 Sensibiliser les composantes des institutions éducatives, en particulier au niveau local

S'il importe de complexifier la demande sociale, souvent fondée sur des représentations traditionnelles des enseignements linguistiques, de même, à l'intérieur des institutions éducatives, il convient d'expliquer le plurilinguisme.

Faire reconnaître la pertinence de l'éducation plurilingue suppose de connaître les opinions relatives aux questions de langues des chefs d'établissement, des personnels administratifs et techniques (en particulier de ceux qui sont en charge de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), des enseignants (et de leurs associations), des enseignants de langues, des associations de parents d'élèves, des représentants des administrations locales (en particulier au niveau de la commune). Car, dans ce cadre, les demandes des citoyens s'expriment en termes concrets (par exemple, ouvrir une classe de langue), elles sont compréhensibles par le reste de la communauté nationale qui est au contact de ces réalités linguistiques et elles peuvent y recevoir des réponses adaptées, en dehors des débats théoriques.

Sont particulièrement concernés par de telles actions de formation et de sensibilisation les membres des organismes municipaux et les responsables d'établissements (directeurs d'écoles primaires, d'établissement de second degré ...). Ils disposent souvent de pouvoirs de décision relativement aux enseignements (optionnels, par exemple), à l'affectation de crédits à des actions de formation spécifiques. Il est sans doute opportun de leur faire davantage percevoir la complexité des questions de langues, pour qu'ils évitent de privilégier systématiquement quelques solutions standards (comme, l'introduction de l'enseignement précoce de l'anglais). Ces décisions sont inspirées par des logiques fonctionnelles (choisir les solutions les plus simples du point de vue organisationnel : par exemple, la même langue étrangère pour tous) ou financières (choisir les solutions qui demandent le moins d'heures d'enseignement). Il faut en effet donner aux décideurs la possibilité de mieux évaluer les effets à terme sur l'éducation.

Les enseignants sont partie prenante d'une telle réflexion : ils ont à veiller à leurs conditions de travail (par exemple, réduction du nombre d'heures d'enseignement consacrées à leur discipline, modifications de leurs fonctions), mais il est important qu'ils aient une perception plus transversale des enjeux généraux des politiques linguistiques éducatives. Ceci vaut *a fortiori* pour les organisations syndicales et les associations d'enseignants et de chefs d'établissements, avec lesquels les perspectives du plurilinguisme pour l'Europe doivent être abordées, par exemple, autour de questions comme la différenciation des enseignements et le principe d'égalité devant l'Ecole.

5.4.2 Sensibiliser les apprenants

Une des conditions de l'acceptation de l'option plurilingue dans l'éducation est de convaincre les apprenants eux-mêmes de son bien fondé. Leur expérience antérieure ou les représentations sociales qui leur ont été transmises ne vont pas nécessairement dans le sens de la reconnaissance du caractère plurilingue des locuteurs ou de la valeur égale des variétés linguistiques. Une véritable éducation au plurilinguisme a donc sa place dans les formations scolaires, universitaires, pour adultes et dans celle des jeunes apprenants, en particulier. Elle peut aussi constituer un des axes de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s)/nationale(s).

Définir les répertoires plurilingues, faire prendre conscience de l'existence de tels répertoires à partir des variétés linguistiques déjà parlées par les enfants ou utilisées dans leur entourage, caractériser leurs rôles dans la constitution de l'identité, faire percevoir les fonctions distinctes assignées à ces variétés par les locuteurs dans la communication sociale sont les éléments essentiels de cette sensibilisation. Il est aussi important de leur faire comprendre que la première langue étrangère ne deviendra pas obligatoirement la variété la plus usuelle pour eux et, plus généralement, de montrer que, pour les

langues, tout ne se décide pas définitivement à l'École : celle-ci constitue une période décisive, mais l'acquisition des variétés linguistiques peut s'effectuer ultérieurement, en dehors des institutions éducatives, par apprentissage individuel autonome.

Les moyens pour créer de telles perceptions des langues sont connus :

- introduire des formes d'activités de sensibilisation et d'éveil à ce qu'est le langage humain et à la diversité/identité des langues du monde dans les enseignements premiers, en même temps que la découverte du système graphique de la langue nationale ou première et en même temps que l'initiation à la réflexion sur la langue. On peut utiliser cette sensibilisation au plurilinguisme comme motivation à l'apprentissage des langues et au développement de sa propre compétence plurilingue.
- sensibiliser les apprenants à la notion de répertoire plurilingue, leur faire découvrir leur propre répertoire, l'histoire de leurs contacts avec les langues, les variétés linguistiques parlées dans leur territoire, dans leur école, dans leur classe par d'autres élèves, celles de leur famille (quelles variétés linguistiques parlent ou parlaient leurs grands-parents ?). Cette valorisation des variétés et des répertoires linguistiques peut prendre appui sur le *Portfolio européen des langues*. Cette meilleure connaissance de soi est de nature à permettre aux apprenants de prendre confiance dans leurs propres capacités à développer leurs connaissances des langues et peut conduire à accroître leurs motivations à l'apprentissage.

5.4.3 Sensibiliser et former les enseignants des disciplines linguistiques

Il peut être paradoxal de proposer des formes de sensibilisation aux enjeux du plurilinguisme à des enseignants de langues, puisque ces enseignants sont particulièrement disponibles à la réflexion didactique, à laquelle ils contribuent de manière décisive. Mais, avec l'option plurilingue, des éléments nouveaux sont à prendre en considération et à intégrer dans les formations initiales et continues des enseignants :

- la finalité européenne de l'éducation plurilingue, en tant qu'elle participe à la constitution de la citoyenneté démocratique et à l'éducation interculturelle. Ces finalités politiques et éducatives peuvent impliquer une présentation de ces concepts, ainsi qu'une initiation aux politiques linguistiques
- la notion même de compétence plurilingue, qui devrait être abordée en tant que telle (dans un module consacré à la sociolinguistique dans ses relations avec la didactique des langues, par exemple)
- des contenus didactiques comme ceux relatifs à l'approche de l'enseignement par compétences et niveaux de maîtrise par compétence, définis au moyen de niveaux de référence. Ces perspectives sont probablement peu familières à certains enseignants, comme ceux de langue maternelle/officielle, en particulier
- le développement de leur propre répertoire plurilingue : il pourrait être approprié d'accroître le nombre des variétés linguistiques maîtrisées par les enseignants, de manière à ce qu'ils soient en mesure de les enseigner à des niveaux de compétence donnée et aussi d'approcher de manière réflexive la description de langues inconnues d'eux (variétés pratiquées par les migrants, variétés régionales...)

Redéfinir les compétences concernées par ces formations doit aussi tenir compte du type d'enseignant de langues que l'on souhaite former : ceci suppose une réflexion sur d'autres découpages disciplinaires que ceux actuellement le plus répandus. Il y aurait profit à s'interroger sur l'utilité à former :

- des enseignants du cycle maternel connaissant la didactique des enseignements de langues dits précoces
- des enseignants du cycle primaire ayant reçu une formation dans les variétés étrangères, régionales, d'origine ..., capables de les enseigner à des niveaux élémentaires (par exemple, A2

du *Cadre européen commun de référence pour les langues*) et informés des techniques de sensibilisation au fonctionnement du langage et à la diversité des langues

- des enseignants de second cycle, à compétences transversales (une variété nationale et une variété étrangère, une variété nationale et une variété régionale, deux variétés étrangères de groupes linguistiques distincts, une variété nationale et les variétés classiques...) et initiés, par ailleurs, à l'éducation interculturelle...
- des enseignants de discipline capables d'enseigner celle-ci dans une variété autre que la variété nationale, et eux-mêmes informés des enjeux des enseignements de langues.

Ces propositions ont un caractère purement programmatique et méritent discussions et élaborations ultérieures.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Willems Gerard : *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*

Ces formations sont centrées sur l'enseignement ; elles pourraient aussi prendre en compte l'existence ou le développement de nouveaux métiers des langues :

- tuteur dans centres d'auto-apprentissage (centres de ressources)
- tuteur dans les formations à distance
- responsable des enseignements (chargés du recrutement des enseignants, de la promotion des produits, de la gestion), directeur des cours (entreprises et secteur privé)
- directeur ou responsable de Centres de langue, d'Ecoles de langues, en relation avec les collectivités territoriales ou hors du pays d'origine
- responsable de formation (linguistique, des enseignants), avec comme fonction d'élaborer des programmes, en entreprise, dans les Organisations non gouvernementales, les associations...
- chargé de mission dans le cadre de Services des relations internationales (en particulier dans le cadre de l'Union européenne : gestion de programmes européens)
- producteur et/ou auteur de manuels, d'outils de formation (en particulier : cédérom, modules à distance sur Internet), pour l'entreprise, en *free lance*..., secrétaire éditorial (édition scolaire), commercial
- chargé d'audit linguistique, consultant (analyse des besoins langagiers, évaluation de programmes, des compétences, contrôle de qualité, évaluation des personnels ou évaluation des politiques linguistiques éducatives), inspecteur dans le système éducatif, responsable de formation des formateurs
- chargé de mission pour les politiques linguistiques éducatives (au niveau local, régional, central)
- porteur de projet et/ou créateur d'entreprise dans ces domaines : établissement privé, école de langue, école de formation à dimensions linguistiques (tourisme...), sociétés de service, consultants...

Une telle réorganisation des fonctions enseignantes est réalisable dans des délais plus ou moins longs selon l'état actuel de l'enseignement dans les Etats membres : par exemple, là où le service des enseignants est défini en heures de cours, il sera plus difficile de mettre en place des enseignements de langues qui demandent concertation et coordination des enseignants que là où les enseignants sont normalement présents à plein temps dans les établissements scolaires et chargés d'autres tâches que l'enseignement au sens strict. Cet aménagement des formations des enseignants constitue une condition de la création d'une éducation plurilingue, au même titre que la réalisation des manuels d'enseignement correspondants.

5.5 Conclusion

La mise en place d'une éducation orientée par et vers le plurilinguisme suppose une volonté politique clairement affirmée, élaborée dans le cadre démocratique et fondée sur des principes dont il faut assurer l'explication et la diffusion dans la longue durée. Faire une place à différentes variétés linguistiques, sous différentes formes, dans les systèmes de formation, ne peut s'effectuer sans l'assentiment des destinataires : les exemples historiques de résistance à des enseignements linguistiques imposés abondent. Cela n'empêche pas que l'on se fixe des normes communes ou des objectifs partagés, s'ils ont été débattus dans la société civile. L'élaboration de programmes de langues et de parcours d'enseignement/apprentissage des langues n'est que l'aboutissement technique d'une réflexion collective sur le rôle des systèmes éducatifs qui implique la société civile, en particulier au niveau local et régional.

L'organisation des politiques éducatives ayant pour finalité l'acquisition d'une compétence plurilingue requiert du temps. Mais les systèmes éducatifs nationaux présentent déjà de très nombreux éléments qui peuvent constituer la base d'un tel dispositif, si on les repense, partiellement parfois, pour parvenir à de tels résultats. On ne part pas de rien, mais il est nécessaire de réorganiser les finalités des enseignements, de produire du matériel d'enseignement adapté à de nouvelles orientations, de former les enseignants et le personnel éducatif, de sensibiliser l'Ecole, l'Université et la société civile. Cela suppose une action de longue haleine dont les effets ne seront pas tous immédiatement perceptibles en termes de connaissances acquises. Cependant la signification politique et culturelle de tels choix éducatifs sera, elle, immédiatement visible.

Pour créer cette culture du plurilinguisme, il semble enfin fortement recommandable de s'appuyer sur le système éducatif national et, en particulier, sur la scolarité obligatoire. Les institutions éducatives de l'Etat jouent un rôle crucial dans la création du sentiment d'appartenance. Les curriculums linguistiques contribuent à la création de ces appartenances et une attention accrue à la pluralité des répertoires linguistiques et à leur développement est susceptible de créer simultanément une appartenance linguistique à une communauté plus vaste que la communauté nationale, régionale ou celle dite *ethnique*, en même temps qu'une connaissance des langues adéquate à leurs différentes fonctions (communication ordinaire, profession, études, médias...). Les institutions d'éducation et de formation autres que celles de l'Etat (dans le commerce et l'industrie, par exemple), ont leurs propres priorités, en partie déterminées par les dynamiques de marché et des compétences professionnelles. Or, celles-ci sont susceptibles de jouer dans un sens contraire au plurilinguisme. Ce sont donc, avant tout, les institutions de l'Etat qui auront la responsabilité de l'éducation plurilingue, comme elles ont la charge de la formation à la citoyenneté.

Chapitre 6 : Organiser l'éducation plurilingue

Si les conditions culturelles et politiques sont créées, il devient envisageable d'organiser les enseignements de langues sur la base du principe plurilingue. Cependant cette mise en œuvre n'est pas unique, car il ne s'agit pas de créer partout en Europe des citoyens disposant du même répertoire linguistique, mais bien de valoriser et d'étendre les répertoires en fonction des situations locales, dans le cadre d'une éducation plurilingue partagée. Pour ce faire, différentes options techniques sont disponibles, parmi lesquelles chaque État membre peut identifier celles qui sont les plus appropriées à sa situation, à ses traditions éducatives et à ses ressources matérielles et humaines. Par options techniques, on entendra les choix possibles relativement :

- *aux parcours d'enseignement organisés (au sens de curriculum et de scénarios curriculaires : ordre de succession des enseignements de langues) pour chaque individu ou groupe*
- *à l'organisation des enseignements : modalités d'enseignement, finalités de ceux-ci, programmes et résultats attendus, institutions d'enseignement impliquées.*

Ce chapitre se propose de constituer un inventaire des options possibles, en particulier en termes de dispositifs structureaux, pour le système scolaire et les institutions éducatives, en général.

Si le plurilinguisme est une capacité humaine, il revient à l'École, dans le cadre de la scolarité obligatoire puis dans le système éducatif de second degré, l'enseignement professionnel, supérieur..., de faire prendre conscience de ce capital personnel, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître, de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.

6.1 Comment organiser l'éducation plurilingue ? Quelques principes

Pour la mise en place d'enseignements répondant à ce principe, il n'existe pas de solutions préfabriquées mais des options multiples, qui permettent de mettre en place une éducation plurilingue, à partir du principe que les enseignements de langues peuvent être dessinés sur mesure : s'approprier une langue peut s'effectuer selon des modalités variées et à des degrés différents. Il importe de dépasser l'idée reçue qu'il existe une sorte de forme unique, comme obligée, de l'enseignement/apprentissage des langues, dont on ne peut s'écarter. En fait, la diversification des enseignements peut s'effectuer en termes de niveaux de compétence à atteindre dans chaque langue, de types de compétences (réception orale ou production orale, par exemple), de genres de discours à maîtriser, de moments d'apprentissage (quelle langue apprise après quelle autre ?)... Cette pluralité des parcours, des compétences et des niveaux fonde la possibilité de l'organisation du plurilinguisme : si l'on admet que la scolarité obligatoire, par exemple, ne doit pas rechercher le même degré de compétence pour toutes les variétés linguistiques enseignées, une offre plus large peut être créée. Plus précisément, l'organisation d'enseignements répondant à l'éducation plurilingue relève des décisions à prendre sur les objectifs à atteindre et donc sur la définition de ce qui sera exigé des apprenants. Elle implique la spécification :

- des caractéristiques (régionales, sociales...) qui peuvent conduire à la mise en place de formes particulières d'enseignements linguistiques (régions frontalières, territoires sur lequel se sont établies des communautés immigrées, sur lequel est employée une langue régionale ancienne...)
- des formes d'articulation des enseignements de langues entre eux (au niveau de la terminologie grammaticale, de la pédagogie pour le texte littéraire, des principes organisateurs des programmes...) et avec d'autres enseignements (enseignements de disciplines en langue autre que nationale)
- des formes des programmes : quelles combinaisons de compétences sont proposées à l'apprentissage ?

- des compétences et des niveaux de maîtrise à atteindre dans chaque compétence proposée à l'apprentissage, à un moment de la scolarité (par exemple : fin de la scolarité obligatoire primaire, de second degré...)
- des contenus thématiques abordés, par exemple, en ce qui concerne les critères de choix des contenus culturels : intérêts supposés des apprenants, disponibilité des supports didactiques correspondants, finalités poursuivies pour l'éducation interculturelle...
- des institutions éducatives impliquées (école et classe/cours de langue, centre de ressources en langue et formation autonome, associations, écoles de statut municipal...)
- des modes de présence des langues dans l'enseignement (obligatoire, facultatif ...)
- des formats des enseignements (volume total de la formation en heures, distribution par année, par semestres, par semaine...)
- des manières d'enseigner (ou *méthodologies d'enseignement*)
- des formes d'évaluation et de certification des enseignements.

Chacune de ces caractéristiques des enseignements de langues peut recevoir des spécifications différentes, ce qui permet de concevoir un nombre extrêmement important de formes concrètes pour ceux-ci, en mesure de prendre en charge les répertoires linguistiques des apprenants et de les développer en fonction de leurs projets de vie ou de leurs besoins. Il sera possible de choisir parmi celles-ci en fonction de la configuration de chaque situation éducative et des ressources disponibles, à identifier ou à créer :

- opportunité politique des choix, au regard des problèmes politiques à dimensions linguistiques d'une société donnée
- état du système éducatif et résistances au changement (formes de celles-ci, localisation...)
- échéance de mise en œuvre et durée de mise en œuvre
- ressources humaines, nécessaires ou disponibles : enseignants, locuteurs natifs à former à l'enseignement...
- ressources financières, nécessaires ou disponibles : locaux, crédits pour formation des enseignants, création de postes, matériel (audio-visuel, informatique...), bourses, séjours scolaires ou de formation professionnelle, documentation...
- matériel spécifique, nécessaire ou disponible : manuels d'enseignement, grammaires, dictionnaires, tests d'évaluation adaptés...

Pour guider les décisions à prendre, on proposera un inventaire, très probablement non exhaustif, des ressources structurelles permettant l'organisation de parcours d'enseignement/apprentissage des langues diversifiés et cohérents dans la durée.

6.2 Equiper les systèmes éducatifs dans la perspective plurilingue

Pour organiser un dispositif de formation répondant au plurilinguisme recherché comme valeur et comme compétence, de nouveaux instruments de gestion et de coordination sont nécessaires, dans la mesure où les enseignements de langues impliquent différents acteurs et ne se limitent pas au système éducatif national.

6.2.1 Analyser périodiquement l'offre en langues des institutions éducatives

Périodiquement, les systèmes éducatifs nationaux doivent chercher à évaluer la nature de leur offre en langues, par rapport à ce que l'on peut savoir des attentes des utilisateurs. Ces études peuvent être menées par des structures internes (cellules statistiques, service de prospective) ou extérieures, en

particulier européennes (dont des *Profils nationaux des politiques linguistiques éducatives* que le présent *Guide* peut permettre de mettre en place).

L'offre en langues peut être quantifiée : effectifs d'enseignants et évolutions tendanciennes, effectifs d'apprenants suivant un enseignement dans telle variété linguistique mais aussi répartition et parcours longitudinaux (par génération), niveau de compétence atteint à un moment donné (fin du cycle obligatoire...). Elle peut être aussi abordée de manière qualitative, à l'aide de référentiels pouvant fonder des comparaisons internationales : nature des programmes des enseignements linguistiques (quels qu'ils soient), variétés linguistiques disponibles, ordre d'introduction dans les parcours de formation, proposées au choix successif ou au choix exclusif à un moment donné de ceux-ci ... Des analyses de ce type sont disponibles, mais elles sont souvent limitées aux langues étrangères et elles ne concernent pas l'offre en langue d'autres institutions éducatives comme l'enseignement supérieur, les formations professionnelles (prises en charge par les entreprises) ou celles proposées dans le cadre associatif.

Il serait éclairant de croiser ces données et la réaction des usagers (élèves, étudiants, professionnels) à l'offre des institutions éducatives, avec :

- des indications sur la prise en compte des répertoires linguistiques de départ des apprenants
- des indications sur le degré de satisfaction des apprenants et de la société relativement à ces enseignements
- des indications sur les aspirations linguistiques des apprenants et de la société civile
- des analyses sur les stratégies linguistiques des groupes sociaux et des communautés.

Faute de cela, des analyses fondées strictement sur des données relatives à l'enseignement des langues demeurent descriptives et ne constituent pas à elles seules un outil de pilotage politique. Il est clair que des enquêtes d'un autre type que celles-là peuvent être d'une grande complexité. Mais diagnostiquer l'état de l'offre éducative en langues suppose aussi de s'interroger sur sa réception sociale. La mise au point de protocoles d'analyse de cette nature pourrait faire l'objet d'une recherche européenne.

6.2.2 Identifier les obstacles à la mise en place d'enseignements plurilingues

On a déjà identifié des facteurs, tenant aux représentations des langues, de leur connaissance et de leurs apprentissages, qui peuvent être contraires à l'instauration d'une éducation plurilingue. Il existe aussi d'autres obstacles, administratifs cette fois. Certains sont de nature structurelle ; ils sont, en principe, plus aisés à traiter puisqu'ils sont de nature technique. On en recensera ici quelques-uns, à titre indicatif :

- Coût en heures des enseignements, rapportés à la dotation en heures pour les langues et à la dotation globale de chaque établissement. Il ne s'agit pas de revenir sur la question du coût économique des formations en langues, mais d'aborder celui des postes d'enseignants et de leur gestion. L'enseignement des langues par l'École est généralement fondé sur un dispositif d'options parallèles, coûteux en heures. Des cursus d'études définis dans la durée (cycle obligatoire, cycle secondaire ...) et des enseignements décyclés (au sens de : proposés hors année d'études particulière) permettraient peut-être de réduire ces coûts et de faire bénéficier de nouvelles langues de ces économies de gestion. Il ne faut cependant pas se cacher que tout investissement accru pour mettre en place une éducation plurilingue impliquera probablement des créations de postes, au moins pour la période de mise en place.
- Profil de compétence des enseignants et définition de leurs obligations de service. Selon que les enseignants enseignent une seule langue, deux langues, une langue et une autre discipline, un ensemble de disciplines (avec une spécialisation en langues), une discipline (non linguistique) qu'ils pourraient enseigner en langue étrangère, régionale ou d'origine..., la mise en place d'enseignements plurilingues risque de s'avérer plus ou moins aisée à organiser. Il pourrait en aller de même si du temps pour des activités communes aux enseignements de langues (effectuées dans le cadre d'équipes pédagogiques) n'est pas pris en charge par l'Institution, selon des modalités qui peuvent être très diverses (décharge horaire, priorité pour les promotions de carrière, l'accès aux

postes de responsabilité, l'obtention de bourses pour la formation continue, paiement en heures complémentaires, financements locaux, régionaux ou internationaux spécifiques...)

- Disponibilité d'enseignants ou, à défaut, de locuteurs habilités à l'enseignement ou disposant d'une formation générale qui leur permettrait d'intervenir dans l'enseignement sous le contrôle d'un enseignant (comme les lecteurs, les assistants, les spécialistes de langue maternelle ou d'origine...) pour les variétés régionales, d'origine, certaines variétés étrangères. Il s'agit là d'une question de ressources humaines qui suppose que l'on se donne des moyens de recrutement qui dépassent le cadre local. Des sites Internet d'offres d'emplois de ce type, au niveau national (et mis en réseaux européens et internationaux), pourraient constituer un outil efficace. Provisoirement, des solutions alternatives au modèle traditionnel de la classe (un enseignant unique pour le même groupe pendant une certaine période) peuvent être recherchées : emploi des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, cours intensifs, cours du soir (hors horaire scolaire normal), cours résidentiels à l'étranger ou dans la région où la variété linguistique est utilisée...
- Etablissement des programmes horaires et des emplois du temps des enseignants. Ces questions de gestion font intervenir des critères importants comme celui du seuil d'ouverture (ou de fermeture) de classes (de groupes ou de sections de langues), entendu comme nombre de demandes de parents d'élèves ou d'élèves pour ouvrir un enseignement de telle langue, en principe offert par le système éducatif. Celui-ci fixe en fait un seuil de rentabilité considéré comme acceptable administrativement, mais il devrait dépendre, en dernière instance, de considérations politiques. Intervient aussi le volume horaire hebdomadaire, qui conditionne l'établissement des services pour les enseignants. Si, du fait de ces contraintes, les enseignants (d'une seule variété linguistique, tout particulièrement) sont amenés à exercer dans plusieurs établissements, il faudrait tenir compte de cette mobilité imposée et envisager des centres de ressources en langues communs à plusieurs établissements proches
- Place des langues dans les examens : si la connaissance des langues (nationale, régionale, étrangère...) n'est pas vérifiée dans les examens nationaux (de fin de scolarité obligatoire, fin de scolarité secondaire, épreuves pour l'admission à l'université...), elle risque d'être considérée comme accessoire et délaissée par les apprenants. A défaut de la présence d'épreuves de langue ou en langue dans ces certifications, on peut imaginer que les apprenants seront tenus de démontrer leur niveau de compétence par l'obtention de certifications spécifiques aux langues, telles qu'elles sont proposées par des établissements agréés.

Ces difficultés d'organisation, et bien d'autres, peuvent entraver la mise en place d'enseignements plurilingues plus souples et plus adaptées aux répertoires linguistiques des apprenants. Mais il importe de ne pas perdre de vue qu'elles demeurent essentiellement de nature politique, puisqu'elles dépendent, en fin de compte, de choix budgétaires ou de financement, qui reposent eux-mêmes sur la priorité que la collectivité donne (ou non) aux enseignements de langues, comme moyen de constitution d'un espace culturel européen.

6.2.3 Diversifier les fonctions enseignantes

Il serait opportun de repenser la définition du profil des enseignants impliqués dans l'éducation plurilingue sans préjuger des questions de statut et de catégorie ainsi posées (qui relèvent de négociations avec les enseignants et leurs représentants).

Dès à présent, les enseignants de langues appartiennent à différentes catégories :

- professeur, enseignant de langue dans le cycle obligatoire, assistant, expert de langue maternelle, lecteur (ces derniers étant souvent des locuteurs natifs)
- locuteur non natif, locuteur natif enseignant pour une période limitée (professeur d'échange, par exemple), locuteur natif résidant, locuteur natif installé de manière provisoire ...

De plus, les responsabilités des enseignants de langues ne sont pas d'ordre strictement pédagogique : ceux-ci organisent souvent des activités extra scolaires comme la correspondance avec des élèves parlant d'autres langues, des voyages ou des séjours linguistiques, des activités théâtrales, des concours ; ils recherchent et gèrent des programmes internationaux, des groupes de réflexion... Il serait sans doute utile d'identifier ces différentes fonctions : éducatives, institutionnelles, culturelles et interculturelles, et de les prendre en compte dans les fonctions officielles confiées aux enseignants, alors qu'elles sont souvent réalisées sur la base du volontariat, bien qu'étant, en réalité, indispensables au bon fonctionnement des enseignements de langues. Ces différentes fonctions auraient avantage à être réparties entre différents enseignants, aux profils professionnels alors diversifiés au sein d'un établissement, et gérées langue par langue.

Cette diversification des profils d'enseignants concerne tout autant les compétences pédagogiques : la traditionnelle séparation des langues dans l'enseignement conduit souvent à la domination d'un modèle d'enseignant : l'enseignant d'une langue (d'anglais, d'allemand, d'espagnol...). Mais l'éducation plurilingue implique la possibilité de transférer des compétences et des connaissances d'une langue à l'autre. Elle invite donc à élaborer d'autres profils de compétences des enseignants, qui devraient disposer d'une gamme d'expériences langagières et de possibilités d'enseignement elles-mêmes variées. A côté de l'enseignant formé et habilité à enseigner une seule langue étrangère (y compris, la littérature de cette langue), on peut imaginer des enseignants formés pour enseigner :

- deux ou plusieurs variétés linguistiques « étrangères » (à des niveaux de compétences différents)
- la/une variété nationale (dont la littérature) et une variété étrangère (en particulier, celles des nouveaux arrivants)
- une langue vivante et une/des langue(s) classique(s) (latin, par exemple)
- une langue et une discipline rattachée aux sciences humaines (philosophie, histoire...)
- une langue et une discipline scientifique
- une langue et une discipline technique/professionnelle
- une langue et une discipline artistique, sportive...

Pour répondre à la diversification des enseignements, on peut imaginer (mais certains existent déjà) des enseignants spécialisés :

- enseignant d'échange (enseignant de langue maternelle enseignant celle-ci comme langue étrangère, hors du pays ; leur rôle spécifique devrait être défini au-delà de la simple substitution d'un collègue)
- lecteur, assistant ...
- tuteur dans les institutions d'auto formation, à distance... (dont des apprenants avancés jouant ce rôle pour d'autres apprenants)
- locuteur de langue étrangère non enseignant, servant provisoirement de personne ressource
- enseignant chargé des relations internationales
- enseignant chargé de la promotion des langues les moins enseignées dans l'établissement et l'environnement immédiat, chargé de la sensibilisation aux questions de politique linguistique éducative auprès de leurs collègues, des parents, des usagers, des entreprises...
- enseignant chargé de la formation continue, chargé de coordonner l'expérimentation, la recherche, l'évaluation des enseignements
- enseignant chargé de coordonner l'utilisation et la production de matériel pédagogique, en particulier sur support numérique, de coordonner la gestion du matériel et de la salle informatique, en relation avec les personnels techniques...

Il revient à chaque système éducatif de définir les types d'enseignants les plus adéquats à la mise en place d'enseignements plurilingues, en ne négligeant pas la question de la constitution d'équipes enseignantes responsables des langues, impliquées dans la définition des programmes d'enseignement, le suivi des apprenants, le choix des manuels ... en fonction de la forme d'autonomie des établissements.

6.2.4 *Susciter, gérer, évaluer l'innovation pédagogique*

Le projet plurilingue demande aussi la création de nouvelles formes d'organisation des enseignements. L'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines, de celui de rythmes scolaires, des cycles d'enseignement, de l'Ecole même. Sa mise en œuvre progressive requiert de la créativité collective, dans le domaine administratif, dans celui de la détermination des produits d'enseignement (définition des curriculums et des programmes), dans celui des « manières d'enseigner » à proprement parler.

Créer une culture du plurilinguisme passe donc par la constitution d'équipes de réflexion, clairement identifiées, aux tâches déterminées (en particulier, par un cahier des charges et un calendrier) qui mettent en contact, autour d'objectifs et de projets communs, des acteurs du monde éducatif qui ne sont pas habituellement en relations étroites : personnels administratifs et d'enseignement, enseignants de l'Ecole et d'autres institutions éducatives, enseignants de cycles différents, enseignants de disciplines linguistiques et non linguistiques, enseignants de variétés linguistiques officielles et enseignants d'autres variétés, enseignants de variétés étrangères entre eux...

Les équipes pédagogiques devraient aller au-delà de la pluridisciplinarité ordinaire interprétée de manière thématique (un même sujet abordé par des enseignants de disciplines différentes). Elles pourraient aussi aborder les questions relatives :

- aux méthodologies d'enseignement par compétences
- à l'auto apprentissage et à l'entraînement à celui-ci
- aux formes de transfert de compétences et de connaissances d'une variété linguistique à l'autre
- aux relations entre enseignements des compétences langagières et enseignements des compétences culturelles
- à l'élaboration d'itinéraires linguistiques (concernant des langues approchées de manière diversifiée), qui répondent aux attentes des communautés régionales et aux exigences nationales.

Des contacts avec des équipes universitaires dans ces domaines seraient souhaitables. Les résultats obtenus par ces recherches de terrain pourraient être évalués par des instances administratives, scientifiques et politiques, de manière à estimer l'opportunité de leur intégration, au moins à titre expérimental, dans les institutions éducatives.

La création d'une culture du plurilinguisme passe aussi par la recherche collective de ses modalités concrètes de réalisation en un lieu donné. Celui-ci n'est pas d'ordre purement administratif : elle présuppose une conversion des esprits à cette réorganisation disciplinaire des enseignements linguistiques. Elle ne saurait se mettre en place sans une continuité politique, des financements programmés sur base pluriannuelle, un calendrier de cette réforme, qui permettent d'en évaluer la mise en œuvre et d'en caractériser les bénéfices culturels et sociaux.

6.3 Assurer la coordination longitudinale des parcours d'enseignement/ apprentissage et de l'offre en langues du système éducatif et des institutions éducatives

L'élaboration et la prise en charge de l'éducation plurilingue relève de nombreuses institutions éducatives et non du seul système éducatif national, parce que les ressources éducatives peuvent être disponibles en des lieux multiples, de statut différent, et parce que cette éducation s'étend tout au long

de la vie : on doit donc disposer de moyens pour répondre à la demande éducative à différents moments de la formation et non uniquement dans la scolarité obligatoire ou secondaire. Dans le cadre même des systèmes éducatifs nationaux ou régionaux, le Ministère de l'éducation n'a pas nécessairement compétence sur tous les secteurs éducatifs : certains peuvent dépendre d'autorités locales (comme le secteur pré primaire, de niveau CITE 0³) ou régionales (comme le secteur professionnel, de niveau CITE 3 ou 4). Les établissements universitaires dépendent le plus souvent d'un ministère spécifique et jouissent, de surcroît, d'autonomies internes particulières.

Une des conditions de mise en place de cette éducation plurilingue est de recenser et de mettre en réseau tous les enseignements en langues, quel qu'en soit l'ancrage institutionnel, à condition, bien évidemment, qu'elles ne sont pas réservées à des publics particuliers. Il faudra aussi informer sur les conditions d'accès et de fonctionnement, identifier des parcours de formation, conseiller les utilisateurs et rendre lisibles les programmes (par calibrages des niveaux de compétences, des compétences, des certifications). Cette mise en réseau est à effectuer à des niveaux locaux, mais elle suppose une coordination nationale.

Pour les systèmes éducatifs, cela implique d'organiser l'offre en langues autrement que secteur par secteur, suivant des logiques administratives, mais de dessiner des parcours, plus ou moins longs et ramifiés, qui embrassent les itinéraires possibles ou souhaitables des apprenants, de la maternelle à l'université et au-delà, en fonction de leur répertoire linguistique de départ et de leurs aspirations linguistiques, lesquelles sont susceptibles d'évoluer en cours de formation. Cette mise en synergie peut impliquer des formations communes d'enseignants, l'élaboration concertée d'outils pédagogiques utilisables pour plusieurs variétés linguistiques, des financements publics de soutien (conditionnés à des contrôles de techniques, de conformité à des standards de qualité, par exemple) pour des associations, des petites et moyennes entreprises, des administrations locales, des établissements privés proposant des formations dans les variétés les moins diffusées et les moins enseignées, en particulier.

L'élaboration même des politiques linguistiques éducatives voit intervenir des institutions et des administrations qui peuvent agir sans coordination suffisante. Le domaine de politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives est d'ordre législatif, éducatif, culturel, social, économique et même diplomatique pour les États qui disposent d'institutions culturelles à l'étranger (instituts, centres culturels, organismes spécialisés comme le British Council ou le Goethe Institut)... Les modalités de prise de décision peuvent impliquer le Parlement national, les Assemblées régionales, l'échelon ministériel national ou au niveau régional, les élus locaux, les responsables administratifs et éducatifs (comme les inspecteurs de l'éducation), les chefs d'établissement... Ces filières de décision conduisent à des mesures qui ne sont pas nécessairement cohérentes en ce qui concerne les parcours d'enseignement/apprentissage des langues.

L'essentiel est de penser cette éducation plurilingue dans sa globalité et dans sa continuité pour les utilisateurs. On pourrait, par exemple, créer, au plus haut niveau, un coordinateur national pour les politiques linguistiques, dont les fonctions seraient, entre autres, d'assurer la cohérence et la coordination entre toutes les institutions impliquées dans les enseignements de langues. D'autres formes institutionnelles que celle-là sont sans doute à élaborer, en fonction des traditions politiques et administratives des États membres. Elles devraient avoir pour objectif principal de donner plus de visibilité aux enseignements de langues et à leurs modes d'articulation, au moyen d'agences locales, par exemple.

Il est fondamental de rapprocher les apprenants et les adultes des langues, en ouvrant l'École et l'Université au grand public et en assurant la complémentarité entre l'École et l'Université et les autres institutions éducatives, de manière à ce que l'éducation plurilingue ne soit pas uniquement tributaire de dynamiques de marché. Cette coordination, permettant d'assurer des parcours individuels satisfaisants, pourrait s'effectuer au niveau de chaque établissement scolaire (dans le cadre des équipes

³ Classification Internationale Type de l'Education.

pédagogiques), entre établissements scolaires proches, au niveau des communes (en particulier, pour les centres urbains) ou de groupements de communes ainsi que dans un cadre de type régional, qui peut coïncider davantage avec la présence de communautés régionales, de migrants ou de communautés frontalières. Mettre en relation les enseignements de langues, quels qu'ils soient, dans des trajectoires identifiées constitue une des caractéristiques fondamentales de l'éducation plurilingue.

6.4 Décloisonner les enseignements de langues

Traditionnellement, les programmes d'enseignement ont été dessinés comme un ensemble de matières, plus ou moins cohérentes dans la durée d'un cycle d'enseignement, mais sans grandes relations entre elles. La mise en relation de ces différentes connaissances est laissée à l'apprenant, qui la réalise le plus souvent de manière non contrôlée. On a commencé à adopter certaines formes d'intégration disciplinaire pour l'enseignement primaire (où enseigne souvent un seul professeur), au début du XXe siècle. La situation demeure substantiellement inchangée pour les enseignements de langues, où sont enseignées, au sein de disciplines scolaires distinctes, la langue nationale, les langues étrangères, régionales ou d'origine (qui sont souvent optionnelles ou non intégrées au curriculum)... La seule exception notable est l'utilisation d'une variété étrangère comme langue d'enseignement d'autres disciplines. Ces programmes bilingues permettent l'acquisition d'une variété à des niveaux élevés de compétence, mais laissent généralement peu d'espace à l'acquisition d'autres variétés.

Ce cloisonnement scolaire conduit à une perception erronée des langues, puisque l'acquisition de chacune d'elle est présentée comme concurrente de l'acquisition des autres : l'enseignement des variétés nationales/officielles est obligatoire à tous les stades primaires et secondaires, celui des autres variétés est optionnel, sous des formes diverses. Cela conduit à l'instauration d'une hiérarchie des langues, selon l'ordre dans lequel elles sont proposées à l'apprentissage (première langue, deuxième langue ...), succession hiérarchique qui renforce les représentations sociales de l'utilité supposée des variétés linguistiques.

L'éducation plurilingue repose sur un principe pédagogique opposé, à savoir que l'acquisition d'une nouvelle variété linguistique se fonde sur les compétences et éventuellement les connaissances développées lors de l'acquisition antérieure d'autres variétés. Ces compétences (comme savoir lire un texte) et ces connaissances (comme reconnaître les mots d'origine latine en russe) sont à transférer d'une variété à l'autre, au moyen d'une pédagogie qui les prend en charge, plutôt que d'en ignorer l'existence. Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. Elle se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques.

Sans préjuger d'autres rapprochements possibles en fonction des variétés linguistiques concernées, on suggérera ici quelques adaptations des programmes d'enseignements qui les rendraient compatibles ou assureraient une certaine fluidité entre eux. Ces articulations synchroniques ont déjà été préconisées, à bien des reprises, entre les variétés étrangères, où elles sont plus acceptables par le corps enseignant. Elles sont aussi éminemment souhaitables entre les formations en variété nationale/officielle et les autres, mais les résistances risquent d'être plus vives, étant donné le rôle identitaire de la langue de scolarisation et le poids de la tradition éducative dans ce domaine. On peut ainsi :

- intégrer à tous les enseignements de langues des éléments d'éveil aux langues, de manière à faire percevoir l'unicité du fonctionnement du langage à travers la pluralité des langues naturelles. Cet enseignement tirerait avantage à être proposé é dans le cadre des enseignements pré primaires ou primaires, comme forme d'initiation à l'apprentissage des langues, comme moyen de faire prendre conscience aux apprenants de la nature de leur répertoire linguistique, de valoriser toutes les langues premières des enfants et de contrecarrer les préjugés linguistiques
- définir, de manière explicite, l'éventail des finalités pour les enseignements de langues (voir plus bas)

- établir les programmes en termes de compétences et niveaux de maîtrise de ces compétences stabilisés et explicites, à partir des propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues*
- privilégier des méthodologies communes, définies par compétence (en particulier les compétences de communication) transversales aux variétés linguistiques : stratégies d'enseignement des systèmes graphiques, enseignement/apprentissage de compréhension de textes en langue nationale et en langue d'origine, activités analytiques sur la langue première et les variétés autres, démarches de compréhension orale à partir, par exemple, d'émissions de télévision en langue nationale et régionale... Ces rapprochements des méthodologies d'enseignement constituent le noyau dur de l'éducation plurilingue
- activer les compétences transversales des apprenants, en mettant en évidence leurs stratégies d'apprentissage, en particulier par l'entraînement à l'apprentissage autonome, comme compétence commune et enseignée en tant que telle
- favoriser les stratégies d'acquisition en admettant le détour par d'autres variétés linguistiques que celles spécifiquement apprises dans un cadre donné : utilisation de plusieurs langues en alternance dans les interactions orales, mise en regard des systèmes linguistiques (rapprochement contrastif des descriptions des langues, des régularités discursives ...)
- harmoniser, au moins partiellement, la terminologie relative à l'enseignement (dénomination des activités en langue), à la description des langues (concepts et catégorisations) en établissant des relations entre description grammaticale de la variété nationale/officialle et les variétés autres, de ces autres variétés entre elles...
- rapprocher les formes d'évaluation des connaissances acquises.

De telles convergences peuvent conduire à des apprentissages simultanés ou parallèles de plusieurs variétés linguistiques, apparentées linguistiquement et culturellement (langues romanes et latin), limités cependant à certaines compétences (compréhension écrite, compréhension orale...).

Une gestion intégrée des enseignements linguistiques peut aussi se concevoir dans les relations de ceux-ci avec d'autres disciplines scolaires. Par exemple, les enseignements de littérature pourraient ne pas être cantonnés à la littérature nationale et comporter des ouvertures vers la littérature européenne (sous formes de textes traduits ou en langue originale). Cela pourrait être particulièrement pertinent pour aborder les grands moments européens (les Lumières, le romantisme, le surréalisme...). Les questions relatives à la traduction des textes poétiques est un autre domaine de prédilection de la rencontre entre langue et littérature, ainsi que le théâtre. L'histoire et l'étude sociologique et économique des sociétés (dans le cadre d'une discipline comme la géographie) sont un lieu de contact interculturel de première importance pour la création des représentations nationales et doivent aussi être abordées dans la perspective de l'éducation interculturelle. Bien des disciplines scolaires peuvent impliquer l'utilisation et l'enseignement/apprentissage de variétés linguistiques autres que la langue de l'École, tout particulièrement dans des pédagogies du projet, de la résolution de problèmes, de la simulation et du jeu ou encore dans des activités promues par le système éducatif : séjours d'études, échanges scolaires, jumelages, formations sportives et compétitions, activités sociales internationales (chantiers de jeunesse, programme de coopération avec les pays en développement, chantiers archéologiques ou écologiques ...).

Une dernière forme de l'intégration des enseignements langagiers à l'éducation générale est constituée par l'enseignement en langue, c'est-à-dire par l'enseignement des disciplines dans une variété linguistique autre : il peut alors s'agir d'une autre variété nationale/officialle que celle usuelle ou reconnue dans une région donnée (dans le cas d'États multilingues de type fédéral) ou de variétés régionales, de minorités ou étrangères. Cette question a déjà été abordée à plusieurs reprises. On se bornera à rappeler que l'organisation de tels enseignements nécessite :

- des enseignants de discipline formés à la langue ou de langue formés à la discipline, qui sont encore rares actuellement et que les systèmes éducatifs devraient se préoccuper de former

- des équipes enseignantes (pour la coordination et le suivi, intervenant conjointement en face à face...) dans lesquelles le rôle de chacun (enseignant de langues, enseignant de discipline) est clairement établi
- des manuels de discipline dans la variété étrangère utilisée, à élaborer probablement sur place, car les manuels que l'on emprunterait aux autres systèmes éducatifs (où ils sont rédigés dans la langue nationale) risquent de ne pas être adaptés linguistiquement ou de répondre à des programmes ou des démarches pédagogiques non utilisés. Dans ce dernier cas, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les didactiques de discipline ainsi mises en contact
- une cohérence avec les enseignements à venir (de l'enseignement secondaire à l'université, au moyen d'accords de coopération avec des établissements étrangers), de manière à ce que cette formation disciplinaire en langue ne demeure pas un épisode isolé.

Pour le choix des disciplines enseignées dans une autre variété que celle de la scolarisation, il importera de mettre en relation la hiérarchie sociale des variétés linguistiques, les fonctions qu'elles jouent dans les répertoires des groupes avec la hiérarchie sociale des disciplines (leur rôle dans la sélection scolaire) ainsi qu'avec leur rôle dans la socialisation et la création d'un sentiment d'appartenance, de manière à éviter que l'on choisisse systématiquement, par exemple, l'anglais pour la biologie et l'italien pour les enseignements musicaux.

6.5 Structurer des parcours d'enseignement diversifiés

La mise en place d'une éducation plurilingue est affaire de longue durée pour les apprenants : ceux-ci doivent pouvoir choisir, au moins pendant la période scolaire, non seulement des variétés linguistiques à acquérir mais aussi des parcours dans lesquels se succéderont certains apprentissages. La caractéristique essentielle des ces parcours est de permettre d'aborder successivement des variétés et des compétences dans ces variétés qui, sinon, seraient exclusives les unes des autres à un moment donné. Ceci devrait permettre d'aider les apprenants à maintenir vivace leur motivation pour les langues, dans la mesure où les langues différentes sont abordées selon des finalités diverses et selon des modalités d'enseignement/apprentissage non toujours identiques.

Cette forme d'organisation des enseignements plurilingues a déjà été décrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (chapitre 8, en particulier 8.3), qui en assure, par ailleurs, la possibilité. Elle se fonde sur l'introduction échelonnée:

- des variétés linguistiques
- des compétences (spécifiques) apprises dans ces variétés (par exemple, compréhension dans un premier stade, puis interaction orale ultérieurement)
- d'enseignements de formats différents (cours intensif, cours résidentiel à l'étranger...)
- d'alternance de formes d'enseignement et d'apprentissage (cours en présentiel (en face à face) c'est-à-dire par un enseignant), et apprentissage autonome dans un centre de ressources en langues extérieur, par exemple).

6.5.1 Alternier les formes d'enseignement et apprentissage

Les représentations sociales de l'enseignement des langues sont dominées par les formes scolaires de l'enseignement : y sont valorisées des formes d'enseignement en présentiel confié à un enseignant pour une période donnée et destiné à un groupe (sous forme de classe, cours) ou à un précepteur ayant à sa charge un seul apprenant (la forme moderne étant le cours privé individuel). L'autodidaxie est moins entrée dans les mœurs, en particulier sous sa forme d'enseignement à distance. De plus, les apprentissages individuels non scolaires ou hors enseignement ne sont souvent pas pris en considération par les institutions, même si le *Portfolio européen des langues* est venu combler ce déficit de reconnaissance. Dans la conception des enseignements de langues, il convient d'exploiter la multiplicité des formes possibles d'acquisition ou d'enseignement.

6.5.1.1 Centralité des apprentissages langagiers autonomes

La maîtrise des langues est d'abord le produit (pour les compétences orales ou de compréhension, en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques. Cette acquisition, fondée sur la capacité de langage, peut s'effectuer en dehors de toute forme d'enseignement explicite, par contact prolongé et interactions avec des locuteurs de cette variété linguistique non connue. L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent *naturelle*. Ceci ne signifie nullement que seule cette forme d'apprentissage soit légitime ou plus efficace que d'autres : on veut simplement souligner par-là qu'il serait utile que l'enseignement reconnaisse ces apprentissages, capitalise ces expériences langagières et qu'il accompagne, en la rendant plus explicite pour les apprenants, leur capacité à apprendre seuls, sous forme d'enseignement à l'auto-apprentissage.

L'autonomisation des apprenants devrait donc constituer une composante de l'éducation plurilingue présente dans tout enseignement de langues, quelles que soient la variété, les compétences, les finalités... Cela ne préjuge pas de la mise en place, dans les parcours de formation, de formes d'enseignement en autonomie assistée (dans des centres de ressource en langues ou à distance, avec l'assistance de tuteurs ; voir ci-dessous). Cette autonomisation passe, au moins, par une forme réflexive d'enseignement/apprentissage, à laquelle doivent concourir les enseignants de toutes les disciplines.

Une telle attention portée aux acquisitions linguistiques personnelles des apprenants revient aussi à imaginer des moyens didactiques pour intégrer celles-ci dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte :

- l'appropriation des langues effectuée directement (sur place), en dehors de l'enseignement mais en parallèle avec celui-ci : tirer parti pédagogiquement de la fréquentation des médias (TV, presse, Internet...) en guidant celle-ci, en en faisant un terrain de recherche, d'observation, de recueil d'informations... De telles activités, qui sont une forme possible de déscolarisation de l'enseignement, supposent définition des tâches, mise en commun et exploitation des informations recueillies ... Elles permettent de tirer parti de la présence des variétés linguistiques accessibles en un lieu donné : médias, communautés linguistiques présentes...
- l'appropriation des langues effectuée dans un pays où l'on utilise la langue cible, sans enseignement : l'objectif est alors de préparer et récupérer dans un cadre scolaire ces expériences, par guidage préalable de l'auto apprentissage, élaboration d'un journal d'apprentissage (où sont consignées impressions, difficultés, stratégies de compréhension, attitudes interculturelles), structuration des connaissances et auto évaluation des acquis...
- l'appropriation des variétés linguistiques par l'enseignement mutuel de locuteurs non experts (en tandems/paires, en présentiel (face à face) ou sur Internet, dans le cadre de clubs d'échange de savoirs...), tout spécialement, l'apprentissage mutuel de la variété première de l'autre.

La question, d'ordre uniquement pédagogique, à traiter est celle de l'articulation entre ces expériences individuelles autonomes et les enseignements institutionnels, et en particulier de leur prise en compte effective dans ceux-ci.

6.5.1.2 Le cours de langue de type scolaire : l'enseignement en présentiel (face à face)

La classe de langue (ou le cours de langue) est la forme actuellement dominante de l'enseignement. Elle se caractérise par un enseignement en présentiel à un groupe d'apprenants, dans une institution éducative, selon des rythmes fixes (durée et horaire fixés annuellement, semestriellement...).

Cette forme privilégiée est aussi la plus contraignante : présence simultanée de l'enseignant et des apprenants, lieu déterminé qui peut impliquer des déplacements des apprenants, horaire fixe.... Elle constitue le mode de scolarisation extérieur le plus visible des apprentissages de langues, puisqu'elle aligne les enseignements de langues sur les autres, alors que l'acquisition linguistique peut s'effectuer

en continu. Il convient de s'interroger pour savoir à quelles variétés et à quels moments de leur enseignement/apprentissage, cette forme de l'enseignement peut être réservée ou pour lesquels elle est à utiliser de manière préférentielle.

Malgré ces rigidités, les enseignements sous forme de cours de langue peuvent être modulés, en fonction des parcours d'apprentissage recherchés. On peut, en effet, jouer sur les modes de constitution du groupe d'apprenants, qui est le plus souvent un groupe classe (annuel) ou un groupe de niveau. Une certaine souplesse institutionnelle peut être créée selon que le groupe

- est constitué d'un groupe classe en tenant compte de l'effectif considéré comme optimal pour l'efficacité de l'apprentissage (demi groupes classe, sous-groupes ...). Cette solution est cependant coûteuse en heures d'enseignement (groupes parallèles). L'enseignement en petits groupes peut concerner une partie seulement des apprenants et être confiée à un tuteur et non à un enseignant
- est constitué en grand groupe, par exemple dans le cadre universitaire : la conséquence méthodologique est alors la place accrue de l'apprentissage autonome, dont le cours doit constituer le lieu d'organisation, à travers, sans doute, une présentation réflexive et descriptive de la variété cible et des formes de la discursivité dans cette variété (par exemple, règles de conversation). On peut alors faire alterner grand groupe et sous-groupes restreints
- est constitué, dans le cadre scolaire, par niveau et/ou par langue, donc hors du cadre du groupe classe, ce qui implique un décyclage de ces enseignements. Ce type de groupe peut être utilisé pour les enseignements optionnels
- est constitué de groupes formés d'apprenants de divers établissements (quand les conditions matérielles du regroupement le permettent).

Le fonctionnement en groupe classe permet de spécialiser des salles dans l'enseignement des langues : les conditions matérielles de cet enseignement ne sont pas indifférentes à l'image que les apprenants peuvent se faire de son importance. Indépendamment de cette valorisation et de l'organisation en groupes, la dotation technique que les institutions éducatives mettent à disposition des formations en langues (et d'autres formations) constituent aussi une des conditions de la modularité des enseignements. Permettent aussi de différencier les formes d'enseignement des moyens matériels et techniques comme :

- une bibliothèque, une médiathèque
- un centre de ressources documentaires
- un laboratoire de langues, au moins sous forme légère de lecteurs de cassettes audio individuelles
- de récepteurs de télévision ou de laboratoires télévision (avec accès à des bouquets de chaînes, magnétoscopes), des lecteurs de DVD
- de salles avec des postes Internet
- de salle polyvalentes (pour le cinéma, le théâtre).

6.5.1.3 Enseignements en présentiel en milieu homophone

Les enseignements de langues peuvent s'effectuer dans les lieux où la langue apprise est utilisée de manière usuelle ou dominante (on parle alors de milieu d'apprentissage *homophone*). Outre les apprentissages individuels/autonomes qui s'y produisent, on peut organiser des enseignements institutionnalisés qui viennent renforcer ceux-ci. Cette double forme d'enseignement/apprentissage est considérée comme rentable et motivante pour les apprenants. Elle nécessite cependant des financements parfois non négligeables (coût du séjour, de l'enseignement...), à charge des participants ou de leur famille ou pris en charge collectivement (établissement scolaire, association, municipalité...). Elle nécessite aussi un cadre institutionnel qui permette de donner un statut juridique et institutionnel à ces déplacements.

Ces séjours d'études peuvent être brefs (une semaine) ou de longue durée (plusieurs années, ce qui peut entraîner des problèmes d'adaptation puis de réadaptation culturelle). Ils peuvent aussi être individuels (bourses d'études) ou concerner des groupes. Il s'agit alors souvent de classes, qui se déplacent dans le cadre d'échanges, effectués dans des structures telles que jumelage de villes, de régions, d'établissements (écoles, départements universitaires, entreprises...).

Ces enseignements extérieurs constituent des occasions d'exposition à la variété cible, mais aussi des possibilités d'expériences didactiques nouvelles, qu'il convient d'identifier et d'accompagner. Un groupe peut se déplacer avec son/ses enseignant/s mais, dans la perspective de la pédagogie des échanges, les classes sont intégrées aux cours sur place. Il s'agit alors de cours de la variété linguistique enseignée comme nationale (qui est la variété étrangère pour les apprenants), de cours d'autres disciplines (on est alors en situation de langue d'enseignement) ou de formules pédagogiques comme les classes de découverte (classes de patrimoine, classes de sport ...): il s'agit alors d'une situation de groupe de projet.

Une autre forme d'expérience pédagogique est que l'enseignement d'une variété linguistique sur place, par les enseignants natifs spécialisés dans l'enseignement de cette variété comme étrangère, peut comporter l'emploi des méthodologies d'enseignement très différentes de celles auxquelles sont habitués les apprenants. On peut ainsi passer de méthodologies à base de grammaire à des enseignements très impliquants pour les apprenants, à base d'activités de groupe ou d'exercices de créativité. Les enseignements en milieu homophone constituent ainsi un lieu potentiel de dépaysement méthodologique des apprenants, qu'il convient de gérer avec attention (surtout quand il s'agit de groupes d'apprenants internationaux dont certains s'adaptent plus facilement que d'autres à des formes d'enseignement inconnues), pour éviter les blocages et ménager une expérience positive d'autres formes d'enseignement/apprentissage. Il s'agit là d'une forme didactique du choc culturel qui mérite attention de la part des enseignants (habituels ou sur place) et des institutions qui organisent ces séjours.

De tels enseignements peuvent aussi constituer une occasion de découverte, renforçant une motivation initiale ou un point d'aboutissement, débouchant sur des formations professionnelles (à l'étranger): stages en entreprise, formations universitaires (de niveau avancé, en général)... Elles sont un moment fort de l'extension des répertoires plurilingues, car elles mettent en jeu la compétence plurilingue dans la communication effective et confrontent les apprenants à d'autres cultures (dont des cultures didactiques nouvelles).

6.5.1.4 Apprentissage auto dirigé

Certains enseignements de langues peuvent être rendus disponibles sous d'autres formes que l'enseignement en groupe. Ils sont alors fondés sur l'autonomie des apprenants, c'est-à-dire sur leur capacité à assumer la responsabilité de leur apprentissage. Ceux-ci déterminent, de manière consciente, la durée (et la périodicité) de leur formation, ses finalités générales et ses objectifs précis (quelle variété linguistique, quelles compétences?), les parcours d'apprentissage et les méthodologies d'apprentissage considérés comme appropriés, les formes d'évaluation des acquis....

Cette forme d'appropriation des variétés linguistiques est particulièrement adaptée à la création de parcours d'enseignement/apprentissage, parce qu'elle peut être mise en place au sein des systèmes éducatifs de manière souple: hors groupe classe, hors horaires hebdomadaires, hors année d'enseignement... Elle doit cependant être préparée, en mettant les apprenants à même de rentabiliser cette forme d'appropriation des langues qui demeurera la forme fondamentale (par défaut, pourrait-on dire) des acquisitions post-scolaires ultérieures. Elle doit être rendue possible par la création d'environnements d'apprentissage donnant accès aux informations nécessaires et comportant les moyens technologiques et les ressources didactiques adéquats.

La création de telles structures pour l'auto-apprentissage (souvent dénommées centres de ressources en langues) demande des investissements en locaux, matériels et personnels (administration, enseignement, documentation). Ces centres ont cependant ensuite une fonction démultiplicatrice: ils

peuvent être communs à plusieurs établissements, être de statut municipal, être localisés dans des entreprises..., ce qui peut assurer leur rentabilité à moyen terme.

Les décisions techniques à prendre concernent :

- les variétés linguistiques que l'on peut y apprendre (d'autres que celles déjà abordées antérieurement, poursuite de l'acquisition de variétés connues)
- le mode de sélection, de classification et d'accès au matériel proposé (documents bruts, méthodes de langues disponibles auprès des éditeurs nationaux ou étrangers, création de matériel didactique spécifique...)
- modes de prise en charge d'apprendre à apprendre (par les tuteurs, en auto-accès)
- accompagnement des apprentissages : simple enregistrement de la fréquentation, tutorat possible à la demande, tutorat régulier avec rencontres périodiques et diagnostic externe qui doublent l'auto évaluation
- balisage d'itinéraires d'apprentissage
- formes des supports (papier, son, cédéroms, support vidéo, numériques...), accompagnés ou non de fiches d'utilisation ; modules de préparation à des examens de langue ou comportant des épreuves de langues, disponibilité de tests de niveau
- conditions d'accès : horaires, droits d'inscription...

Cette forme d'enseignement est déjà utilisée de manière significative depuis une vingtaine d'années: on dispose donc d'une expérience collective suffisante pour identifier des problèmes et répertorier des éléments de solutions transférables.

6.5.1.5 Formations à distance

Les formations à distance comportent une part d'apprentissage auto dirigé, mais celle-ci est, en général, encadrée, de manière plus ou moins contraignante pour l'apprenant, par le matériel d'enseignement. Elles ont, jusqu'à présent, peu concerné les enseignements de langues, en particulier les premiers niveaux et les compétences orales (surtout d'interaction). Les supports d'enseignement papier ont longtemps été les seuls disponibles mais ils sont sans doute moins motivants. On dispose aussi de la diffusion radio (au niveau local, tout spécialement) qui est toujours médium très utilisé, parce qu'il est peu coûteux et qu'il permet assez facilement l'interaction entre les apprenants et le centre de formation. Les matériels d'enseignement par la télévision peuvent être motivants mais ils sont extrêmement onéreux et, comme ils sont susceptibles de toucher un public nombreux, le suivi des apprentissages est problématique, à moins de disposer de relais pédagogiques locaux. Les ressources d'Internet sont prometteuses, parce qu'elles allient les supports précédents et autorisent aussi l'interaction : cela rend possible des formes de tutorat individualisé, en temps réel ou en différé. Ces centres de formation à distance peuvent alors être couplés avec des centres de ressources.

Les formations à distance sont traditionnellement utilisées pour rendre accessibles des enseignements à des publics d'apprenants comme : des résidents lointains, épars sur de grands territoires, des publics non mobiles, des publics déjà engagés dans la vie professionnelle... Mais l'offre de formation à distance, par des entreprises de service spécialisées ou par les systèmes éducatifs, semble se banaliser comme forme ordinaire d'apprentissage (universités virtuelles...). Celle-ci pourrait être utilisée avec profit pour proposer des formations dans les variétés linguistiques peu demandées, en particulier les variétés régionales ou celles des migrants, qui peuvent intéresser des apprenants disséminés et ainsi joignables. Elles sont d'un intérêt tout particulier pour ces communautés, qui peuvent alors les prendre en charge, dans le cadre ou hors du cadre du système éducatif, pour mieux se faire connaître et chercher à accompagner la transmission générationnelle de leur variété linguistique de référence.

Ces formes distinctes d'enseignement/apprentissage assurent une alternance dans les modes d'appropriation d'une même variété ou de variétés différentes, qui sont en mesure de dynamiser les

parcours individuels. Il n'est pas souhaitable de faire coïncider *a priori* telle forme d'enseignement avec tel moment des itinéraires de formation. Ces choix sont à effectuer en fonction des caractéristiques des situations éducatives. L'essentiel est que ces formes d'enseignement soient toutes reconnues comme légitimes par l'École, les apprenants et la société et que les formes non scolaires ou non classiques d'appropriation soient étroitement articulées aux enseignements.

6.5.2 Moduler les formats des enseignements

A la variabilité des formes d'enseignement fait pendant celle des formats d'enseignement, plus familière aux concepteurs de curriculum. On rappellera succinctement les facteurs sur lesquels il est possible de jouer. Pour construire des enseignements qui fassent une place à plusieurs variétés linguistiques en parallèle ou successivement, on peut agir :

- sur la durée totale de l'enseignement par variété linguistique (en heures de cours ou d'apprentissage), ce volume horaire étant réparti par chaque institution éducative suivant ses propres critères et contraintes (y compris sur des séquences pluriannuelles, par cycle d'enseignement). C'est cette dotation horaire qui détermine les objectifs que l'on peut atteindre, en termes de compétences et de niveau de maîtrise dans ces compétences. On peut aussi définir de manière précise les objectifs à atteindre et laisser les établissements et leurs enseignants juges des investissements horaires permettant d'y amener les apprenants
- sur la durée des enseignements et les rythmes, considérés selon des cycles brefs : durée de la séquence de base, nombre de séquences par semaine. Ces rythmes devraient conduire à concevoir des séquences didactiques qui s'inscrivent dans ces unités de temps d'enseignement, et qui ne se diluent pas, du fait de leur traitement trop extensif, au point que les apprenants perdent de vue leur cohérence interne
- sur les rythmes et la durée qui peuvent être modulés suivant l'âge des apprenants ou le niveau de maîtrise atteint. Il est possible de privilégier la même structure de séquence didactique pour créer des repères pour les apprenants ou, au contraire, de diversifier celle-ci (en fonction des compétences, des activités pédagogiques), pour créer de la variété méthodologique
- sur les rythmes longs (mois, semestre, année) qui ne doivent pas être obligatoirement envisagés de manière homogène : on peut alterner périodes intensives (heures massées par jour, heures massées sur une brève période) et extensives, en faisant correspondre à ces alternances de rythme des alternances des formes d'enseignement (par exemple, intensif pour les séjours en milieu allophone et extensif en auto apprentissage). Les périodicités ne sont pas à concevoir nécessairement sous formes régulières : certains moments peuvent être privilégiés comme les fins de matinée ou les soirées, les fins de semaine, les périodes de vacances...

Une gestion variée de ce type (du cours « en libre service » au cours annuel) n'est pas toujours compatible avec les exigences des systèmes éducatifs, tout particulièrement à cause des contraintes de la gestion des autres enseignements. Elle peut cependant être mise en place en jouant sur la diversité de formes de présence des enseignements de langues dans les parcours éducatifs et sur l'alternance des lieux de formation.

6.5.3 Moduler les formes de présence des enseignements de langues dans les parcours d'enseignement

Il s'agit, là encore, d'une forme de variation des enseignements de langues utilisée de longue date. Du point de vue de la forme de présence dans les curriculums scolaires et universitaires, ces enseignements peuvent être :

- limités à des instituts universitaires spécialisés, par exemple, ou disponibles seulement dans des institutions culturelles étrangères, sans aucun enseignement de ces variétés dans l'enseignement secondaire. Une telle localisation peut être assez adéquate pour des variétés linguistiques peu demandées, à condition que ces enseignements soient aussi ouverts à des personnes simplement désireuses de s'approprier une langue nouvelle qu'ils jugent attrayante

- proposés à titre expérimental ou pilote dans l'enseignement secondaire ou obligatoire, et limités à certains établissements (par région, en fonction de la demande sociale ...). Il peut s'agir d'une forme d'introduction, qui sera ensuite généralisée
- proposés comme option « pure » : l'enseignement n'est pas validé (ou partiellement) et, il est à choisir entre différentes disciplines ou entre différentes langues
- proposés comme enseignement obligatoire mais à option, à choisir entre différentes disciplines ou uniquement entre différentes variétés linguistiques. C'est une solution classique, commode mais qui introduit de la tension entre les variétés linguistiques, puisqu'on doit renoncer à certaines d'entre elles. Elle peut conduire à dévaloriser les enseignements de langues, quand ils sont proposés en même temps que des disciplines réputées plus séduisantes ou plus faciles (en fonction de notes que l'on compte obtenir) ou à s'acquitter à bon compte de demandes de diversification des enseignements de langues : il suffit de concevoir de manière adéquate le bouquet de disciplines entre lesquelles il faut choisir et constater que ... certaines ne sont choisies que de manière très minoritaire, ce qui conduira à les éliminer des choix ultérieurement. Ces choix successifs instaurent, à leur manière, des hiérarchies entre les variétés linguistiques, alors que l'ordre d'introduction d'une variété dans un curriculum ne préjuge pas systématiquement des niveaux de maîtrise visés : comme cela a déjà été noté, rien n'empêche de fixer à l'étude de la langue proposée en un second temps des objectifs supérieurs à ceux prévus pour celle qui a été proposée au début des enseignements ou de doter son enseignement d'un volume horaire plus important
- disponibles comme enseignement d'appui ou complémentaire, facultatif ou obligatoire, pour certains apprenants, pour certaines variétés linguistiques (les langues premières des migrants) ou pour certaines catégories d'élèves (ceux qui sont en difficulté ou qui recherchent une spécialisation)
- obligatoires, sans choix possible, c'est-à-dire intégrée au cursus comme bien d'autres contenus disciplinaires. La présence de l'enseignement d'une (ou de plusieurs) variété(s) linguistique(s) peut être prévue tout au long de la scolarité primaire, secondaire obligatoire et secondaire (et parfois même universitaire) ou pour certains cycles seulement (avec possibilité de poursuivre ou de commencer l'apprentissage d'une nouvelle variété en fin de cycle). Ce caractère obligatoire ne doit pas prêter à confusion de la part des apprenants concernés. Il ne s'agit pas nécessairement d'un refus antidémocratique de prendre en charge la demande sociale, puisque l'opinion publique n'est pas toujours consultée sur l'intérêt collectif qu'il y aurait à introduire ou à supprimer de l'enseignement telle ou telle matière scolaire. Des choix de ce type doivent être l'aboutissement de négociations entre toutes les parties sociales et aboutir à des organisations curriculaires globales tenant compte des exigences des groupes, des besoins nationaux et des finalités éducatives

Ces formes de présence différenciées, de la plus optionnelle à la plus intégrée dans les parcours d'apprentissage, sont propres aux systèmes éducatifs et ne préjugent pas des apprentissages ultérieurs, qui risquent de se présenter sous des formes moins exclusives les unes des autres. Elles peuvent être retenues successivement pour la même variété linguistique (qui d'obligatoire deviendrait optionnelle, par exemple), de manière à étendre l'offre plurilingue des systèmes éducatifs.

6.5.4 Alternar les institutions d'enseignement et les mettre en réseau

On a attiré l'attention, tout au long de ce *Guide*, sur le fait que les institutions concernées par l'éducation plurilingues n'étaient pas limitées à la scolarité obligatoire ou au système éducatif national (de l'enseignement maternel aux formations professionnelles ou universitaires). Pour organiser des parcours d'enseignement initiaux et tout au long des trajectoires de formation individuelles, il est indispensable de multiplier les lieux où les variétés linguistiques s'enseignent et s'apprennent, de les mettre en réseau, de manière à tirer parti des complémentarités existantes, et d'en créer de nouvelles, pour accroître l'offre éducative et diversifier les circulations. Cette mise en réseau pose sans doute de nombreux problèmes pratiques, administratifs (contrôle de qualité, certifications...), financiers et même de principe, pour qui redoute, par exemple, l'articulation de l'enseignement public sur

l'enseignement privé. Elle semble réalisable au niveau local, avec éventuellement des accompagnements financiers et des campagnes de sensibilisation et d'information.

Ces lieux d'enseignement des langues, qui relèvent de formes de partenariats différents, sont :

- à l'étranger (c'est-à-dire dans les pays où l'on utilise cette langue), pour tous les publics, des familles, des établissements scolaires et universitaires, des institutions éducatives autres (réseaux d'écoles de langues), des centres spécialisés dans l'enseignement d'une variété linguistique comme étrangère, des entreprises, des administrations, des associations professionnelles, culturelles...
- sur place, des centres d'enseignement de langues, nationaux mais non rattachés aux établissements primaires et secondaires, pour le grand public (par exemple, pour des parents qui souhaitent suivre leurs enfants). Ceux-ci pourraient aussi être conçus comme des centres d'information (sur les réseaux de formations en langues sur les tests, examens, métiers des langues...) et d'aide linguistique pour les migrants néo-arrivants et pour les personnes en difficulté linguistique. On pourrait s'y faire assister par de modernes écrivains publics, pour la traduction des formulaires officiels, l'aide aux démarches administratives impliquant l'écrit...
- les écoles municipales de langues enseignant aussi la variété nationale comme langue étrangère
- les centres de langues universitaires pour étudiants, qui pourraient être rendus accessibles aux enseignants et au grand public
- les instituts officiels étrangers opérant sur le territoire, dans le cadre d'accords culturels
- les entreprises de service proposant uniquement des formations en langues étrangères, celles proposant des formations continues de toute nature (dont en langues) et celles proposant des enseignements de langues mais aussi d'autres produits (les voyagistes, par exemple)
- les universités privées, qui se caractérisent souvent par l'accent mis sur les langues
- les enseignements proposés dans un cadre associatif et bénévole, souvent tournés aussi vers l'alphabétisation d'adultes dans la variété maternelle ou nationale
- les enseignements de type professionnel (y compris les universités d'entreprise).

Des incitations financières aux entreprises ou associations favorisant l'enseignement/apprentissage des langues avec le souci de la diversification et du plurilinguisme pourraient être envisagées, en particulier dans des domaines comme le tourisme, l'action humanitaire, la coopération internationale, les associations pour la jeunesse, de même que des « chèques langues » destinés aux membres des entreprises. Créer et organiser la complémentarité des diverses institutions dispensant des enseignements de langues permettrait de baliser des parcours suivis, pour peu que ceux-ci soient identifiés et que ces informations soient facilement accessibles au grand public (par exemple dans les mairies, les écoles primaires, les bibliothèques ...).

Cette diversité des lieux d'enseignement concerne aussi l'institution éducative. On peut y spécialiser certains établissements ou filières de formation en ce qui concerne les langues. La variété des lieux scolaires disponibles pour une éducation plurilingue est déjà notable :

- à côté des cours de langues, on peut aussi compter avec les clubs ou centres de langues dans les établissements scolaires (couplés ou intégrés aux centres de documentation, aux centres de ressources multimédias...)
- il existe des écoles ou des filières spécialisées en langues : *Liceo linguistico* en Italie, *Language college* au Royaume Uni, *Bilingualer Zweig* en Allemagne, des écoles dites bilingues (Bulgarie, République tchèque...) ou comportant des sections bilingues, des sections internationales ou européennes (dans des écoles/lycées internationaux ou dans des établissements ordinaires), dans lesquelles les enseignements de langues sont renforcés (enseignement de trois langues, langue étrangère comme langue d'enseignement de certaines disciplines) ou plus diversifiés

- on peut favoriser l'implantation d'enseignements de langues dans des établissements éducatifs polyvalents (écoles professionnelles, universités, administrations, entreprises, associations...).

La tâche organisationnelle principale est d'identifier les ressources éducatives disponibles en matière d'enseignement et d'assurer des passerelles entre elles :

- identifier les enseignements parallèles, qui s'adressent aux mêmes publics, en termes d'âge, de niveau de compétence en langues, de niveau scolaire général, de durée et d'horaires...qui peuvent constituer des alternatives
- identifier les enseignements constituant des trajectoires possibles dans la durée : succession de formations complémentaires en termes de niveaux (par exemples, des enseignements de niveau de type C dans les Instituts de langue et de culture étrangères, non disponibles dans les établissements scolaires ou non accessibles aux non étudiants dans les universités), en termes de compétences (par exemple : enseignements scolaires aux objectifs assez indifférenciés, puis enseignements centrés sur des besoins professionnels ou des loisirs) ; succession de variétés linguistiques différentes...

Cela revient à mettre en relation les enseignements de langues et les établissements qui les organisent, de manière à créer des économies d'échelle et des synergies, au moins au niveau local, celui de l'agglomération, en particulier dans les grandes métropoles urbaines. Créer une offre en langues plus articulée, où il serait davantage question de montrer des complémentarités que de créer des concurrences entre les langues proposées à l'apprentissage, serait sans doute de nature à rendre plus visibles les enseignements des langues peu apprises. Des structures comme des espaces municipaux polyvalents regroupant des mouvements associatifs (centres d'information pour les langues et offrant eux-mêmes certains enseignements de langues : maternelles, régionales, étrangères) sont particulièrement adaptées à la gestion sociale d'une éducation plurilingue, en ce que cela permettrait à chaque variété linguistique de sortir de son ghetto, pour entrer dans une offre plurilingue collective. Cette coordination impliquant les établissements du système éducatif n'aurait pas uniquement un rôle fonctionnel (regrouper les enseignements) mais aussi celui d'afficher la coexistence des langues.

6.6 Moduler les programmes d'enseignement des langues

Cette souplesse potentielle de l'organisation matérielle et sociale des enseignements de langues tient à la souplesse, désormais reconnue, de la détermination des contenus d'enseignement des langues. Pour les spécialistes de didactique des langues, il y n'y a plus une seule manière d'enseigner un contenu unique (*une langue*) : la connaissance d'une langue est affaire d'appropriations graduelles, différenciées et spécifiques, produisant des savoirs et des savoir-faire tous légitimes, pour peu qu'ils permettent de faire ce que chaque apprenant vise : lire la presse, communiquer en situation quotidienne, échanger des impressions avec ses voisins dans un camping, passer pour un natif, voir des films sous-titrés... Cette diversification potentielle des enseignements de langues est tributaire des choix que l'on opère en fonction des finalités assignées à ceux-ci dans l'institution éducative et ailleurs. Elle est fondée sur la possibilité d'analyser la connaissance d'une langue par compétences et par niveau à atteindre dans chacune de ces compétences.

6.6.1 Différencier les compétences linguistiques et culturelles visées : Le Cadre européen commun de référence pour les langues

La connaissance des langues est communément perçue comme une connaissance globale, seulement susceptible de degrés : *bien/un peu/mal connaître (ou parler) une langue* sont des formes ordinaires d'évaluation des savoirs linguistiques. Ces formes de connaissance des langues sont réputées imparfaites si elles ne se rapprochent pas autant que possible de celles des locuteurs natifs de cette variété linguistique.

La réflexion linguistique et didactique contemporaine souligne, au contraire, la diversité des formes de maîtrise des langues ainsi que le caractère évolutif et non homogène des répertoires linguistiques individuels. L'objectif des enseignements de langue ne peut être, toujours et partout, celui de créer une compétence parfaite, dont le modèle est d'ailleurs concrètement difficile à identifier. Renoncer à un

objectif de perfection, identique pour toutes les langues proposées dans les systèmes éducatifs, permet de diversifier les enseignements, en considérant que des enseignements ultérieurs peuvent intervenir pour développer les compétences acquises ou en créer de nouvelles. Les systèmes éducatifs ont pour rôle de définir les compétences linguistiques minimales des apprenants, en faisant prendre conscience à chacun de son répertoire plurilingue, en donnant les moyens et les occasions de développer les compétences transversales et d'élargir le répertoire déjà connu (nouvelles variétés, nouvelles compétences dans une variété, niveau plus élevé dans une compétence connue ...).

Les résultats attendus des apprenants au terme d'un enseignement linguistique donné peuvent être définis en termes de compétences, au moyen de descripteurs précis et communs, c'est-à-dire indépendants des langues apprises. Une typologie de ces compétences ou éléments de compétences a été établie par le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Ce document, qui se propose de constituer une base commune pour l'élaboration des programmes de langues, constitue un instrument destiné à créer de la cohérence à l'intérieur des systèmes éducatifs et entre les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de l'Europe.

On se rapportera donc à cet instrument, qui sert aussi de base à l'auto-évaluation individuelle des compétences en langues, telle qu'elle peut être consignée dans les *Portfolios européens des langues*. Les compétences et éléments de compétences langagières qui y sont distinguées sont, entre autres :

- la production orale (*parler*, au sens de faire un exposé devant un auditoire, par exemple)
- la production écrite (écrire un texte)
- la compréhension orale et audiovisuelle (regarder la TV, écouter une chanson, une conférence, une émission radio...)
- la compréhension écrite (au sens traditionnel de *lire*)
- l'interaction orale (au sens participer à une conversation, à un débat...)
- l'interaction écrite (en temps réel : forums sur Internet, échange de méls...).

Ces compétences impliquent la reconnaissance ou la production de genres de discours, écrits ou oraux, qui peuvent être variables, dans leurs formes et leur organisation, d'une communauté linguistique à l'autre (par exemple : modes de salutation, forme des excuses verbales, forme d'une lettre commerciale...).

Ces compétences de communication peuvent être atteintes par le développement de savoir-faire stratégiques (comme planifier un texte) et de connaissances, en particulier de connaissances grammaticales (dites aussi *linguistiques*) :

- Compétence phonétique et intonative (dont la valeur est importante pour la communication orale)
- Compétences lexico-sémantique (la maîtrise du *vocabulaire*)
- Compétence morphologique (par exemple, les formes des verbes)
- Compétence syntaxique (la combinatoire des mots, leur ordre dans la phrase)
- Compétence graphique (ou orthographe).

Les enseignements de langue concernent aussi des compétences culturelles¹ (voir chapitre 9), qui peuvent éventuellement être décrochées des compétences linguistiques, comme :

- savoir-faire : compétence instrumentale (savoir gérer un environnement matériel non connu) et compétence relationnelle (savoir gérer les relations verbales et non verbales avec les autres)

¹ Comme dans le chapitre 5, la typologie qui suit n'est pas exactement semblable à celle retenue dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

- savoir s'informer : connaître, apprendre à localiser et s'appropriier des connaissances et des informations pertinentes sur une société donnée
- savoir interpréter des faits culturels, sociaux, politiques ... inconnus, de son propre point de vue et/ou de celui des membres d'une société autre (interprétation personnelle externe et interprétations qu'en donnent les acteurs sociaux impliqués)
- savoir être comme compétence interculturelle, au sens strict : savoir gérer le choc culturel, adopter une attitude non touristique, adopter un point de vue décentré, relativiser, construire une attitude ouverte et tolérante, jouer le rôle de médiateur culturel...

Pour établir des programmes d'enseignement, il est indispensable de déterminer les compétences concernées (toutes les compétences, certaines d'entre elles, une seule ...), mais aussi le niveau de maîtrise à atteindre dans chaque compétence. Cette définition des niveaux est rendue possible par les niveaux de référence proposés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Des niveaux de référence par langue sont établis ou en cours d'élaboration, suivant des principes communs et en relation avec le *Cadre*.

Un programme d'enseignement peut donc définir les objectifs à atteindre de manière explicite. Ceux-ci peuvent être différenciés selon les variétés linguistiques enseignées.

Le choix des compétences à enseigner et le niveau de maîtrise de celles-ci par les apprenants relève des autorités éducatives, dans le cadre de décisions collectives. Ces décisions sont à prendre en fonction des finalités de l'enseignement et des ressources disponibles (voir chapitres 3 et 4). Ce qui demeure commun est le développement d'une compétence plurilingue et les principes d'organisation des programmes de langues (types et niveaux de compétences). Ce plus petit commun dénominateur permet de rendre les enseignements de langues cohérents, entre eux, de manière longitudinale, ou entre secteurs du système éducatif (cycles d'enseignement, régions, institutions éducatives différentes...). En fonction du rôle respectif des autorités éducatives centrales et des autorités qui opèrent à l'échelon régional/local, certaines formes d'autonomie peuvent être laissées aux institutions de formation pour organiser, selon des modalités propres, les enseignements qui permettent aux apprenants de parvenir à des objectifs communs, spécifiés en termes analytiques, concordants et explicites.

6.6.2 Moduler les contenus d'enseignement

Les choix des compétences à enseigner et le niveau de maîtrise de celles-ci, qui sont constitutifs des programmes d'enseignement des langues, peuvent être fondés, variété linguistique par variété linguistique :

- sur des besoins langagiers, c'est-à-dire sur les formes effectives d'emploi des langues ou sur les formes d'emploi prévisibles de celles-ci, pour un groupe donné à un moment donné de son parcours éducatif
- sur les attentes des utilisateurs/apprenants qui souhaitent développer leur répertoire dans telle ou telle compétence ou tel ou tel niveau de compétence
- sur le rôle attendu des enseignements linguistiques par rapport à d'autres enseignements (par exemple : éducation transversale à la lecture)
- sur les finalités éducatives recherchées par les institutions d'enseignement. Dans cette perspective, les programmes de langues ne sont pas à organiser uniquement à partir de finalités communicationnelles.

Ces décisions supposent négociations et arbitrages entre les parties prenantes (usagers, enseignants, monde économique, associations et partis politiques ...). Elles doivent être prises en tenant compte de l'ensemble du parcours d'apprentissage linguistique des apprenants : celui déjà effectué et celui qu'ils envisagent, au moins à brève échéance, de choisir.

ETUDE DE RÉFÉRENCE :

Neuner Gerd : *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais*

6.6.2.1 La sensibilisation au plurilinguisme : une préoccupation transversale

Les enseignements de langues sont dessinés essentiellement en fonction de finalités centrées sur la maîtrise linguistique. Mais on peut aussi prendre la décision d'y faire une place à des préoccupations éducatives plus larges. Il peut s'agir, par exemple, d'articuler les formations en langues à une éducation civique, conçue dans le cadre national, ou à une éducation à la citoyenneté démocratique. Cela implique de concevoir les enseignements de langues à la fois comme moyen pour l'exercice de cette citoyenneté (donc comme maîtrise des échanges avec des citoyens européens utilisant d'autres variétés linguistiques) mais aussi comme éducation à l'acceptation des différences linguistiques et culturelles. Reconnaître les potentialités de toutes les variétés linguistiques, montrer quelles réponses chacune apporte aux exigences de la communication verbale humaine, chercher à contrer les réactions primaires de défiance ou de rejet d'autres sons, accents, d'autres comportements discursifs, constituent des objectifs à part entière.

Des finalités du même ordre peuvent viser à :

- permettre une meilleure approche du domaine de l'écrit (système graphique, formes des textes)
- mettre en place une réflexion sur la communication, le langage humain et les langues
- faire connaître le patrimoine linguistique commun
- développer la créativité verbale
- introduire à une esthétique des créations verbales et à la fréquentation des textes littéraires
- fonder une réflexion critique sur la production des connaissances, en relation avec les langues (dans le cas de la philosophie et des connaissances scientifiques modernes)
- conduire vers la connaissance d'autres sociétés.

Ces finalités sont partagées par d'autres disciplines que les enseignements de langues et leur mise en œuvre supposent des redéfinitions des disciplines scolaires existantes. Cette sensibilisation aux langues peut aussi faire l'objet d'activités pédagogiques réalisées de manière indépendante de l'apprentissage d'une langue donnée.

Il n'en reste pas moins que l'éducation plurilingue peut toujours être interprétée comme débordant du strict domaine de la connaissance de variétés linguistiques, pour être envisagée dans des perspectives éducatives plus larges, qui permettent d'appréhender l'apprenant autrement que comme locuteur. De tels choix sont potentiellement appropriés à tous les contextes éducatifs.

6.6.2.2 Contenus d'enseignement des langues pour la scolarité obligatoire

En ce qui concerne les contenus linguistiques, les enseignements organisés dans le cadre de la scolarité obligatoire posent un problème particulier. Les besoins langagiers des apprenants ne sont pas encore identifiables à ce stade : le parcours professionnel à venir des apprenants ne peut être déterminant. Les contenus à donner aux programmes de langues et les compétences langagières à faire acquérir, à proprement parler, ainsi que les activités d'enseignement correspondantes peuvent donc être choisis à partir de considérations multiples comme :

- leur utilité communicative présumée et à moyen terme
- leur valeur quant à la motivation des apprenants, immédiate et à court terme
- leur rôle dans la gestion de projets collectifs (au niveau de la classe, de l'établissement)
- leur utilité d'un point de vue formatif (apprendre à apprendre, par exemple)

- leur rôle dans l'expérience esthétique
- leur rôle dans la formation intellectuelle
- leur rôle dans la constitution des identités (par rapport à quelles communautés d'appartenance ?)
- leur rôle dans l'éducation interculturelle
- leur rôle dans l'éducation aux valeurs démocratiques et dans la création de la cohésion et de la solidarité sociales.

Si l'on s'en tient au plan strictement linguistique, on peut estimer que, d'un point de vue pédagogique, le contact avec un nombre élevé de compétences langagières (pour une même variété linguistique) est positif, en ce qu'il permet des activités pédagogiques variées, en ce qu'il crée une expérience étendue des langues et qu'il peut conduire les apprenants à mieux prendre conscience de la nature plurilingue de leur répertoire langagier.

Quoiqu'il en soit, des programmes de langues centrés sur la maîtrise de compétences nombreuses ne devraient pas conduire, même dans l'enseignement obligatoire destiné à des enfants ou à de jeunes adolescents, à un enseignement globaliste, mais à des formes d'enseignement spécifiques pour chaque compétence, identifiables et articulées entre elles. En effet, le modèle dominant dans bien des formes d'enseignement des langues semble bien être encore celui d'un programme constitué de compétences plutôt indifférenciées, visant l'acquisition d'une compétence unique : la langue. C'est ce modèle global qu'une approche par compétences et par niveaux de maîtrise par compétence doit spécifier, rendant ainsi possible une diversification des programmes de langues et, par là, l'organisation de parcours scolaires et post-scolaires diversifiés d'enseignements langagiers.

6.6.2.3 Contenus d'enseignement des langues et besoins langagiers

Les choix relatifs à la nature des compétences à enseigner et au niveau à atteindre pour chacune d'entre elles peuvent être déterminés par la connaissance des besoins langagiers des apprenants concernés (voir chap. 4, 2.3). Ces analyses sont pertinentes pour tous les enseignements (y compris ceux situés dans la scolarité obligatoire) mais elles concernent essentiellement des publics en situation de formation professionnelle. Sont particulièrement concernées les enseignements de langues organisés au sein des entreprises ou des administrations, dans le cadre de la formation continue. Comme cela a été souligné auparavant, il importe que les finalités de tels programmes soient négociées entre les responsables de l'entreprise, le service de formation (interne ou externe) et les destinataires de la formation, pour éviter des interprétations exclusivement fonctionnelles et immédiates des objectifs. Car les apprenants pourraient ne pas adhérer à une formation trop étroitement utilitaire.

Dans ces situations, il faut clarifier des questions comme :

- l'identification du niveau de compétence de départ, qui autorise une identification des apprenants concernés par la formation
- plus largement, le mode de sélection de ceux-ci
- la reconnaissance par l'entreprise de la formation effectuée : prime, accès à certaines fonctions, carrière...
- les modes de la prise en charge de la formation : est-elle effectuée sur le temps de travail, sur le temps libre ?
- les certifications proposées (certifications internes, extérieures, officielles...).

Les objectifs immédiats sont alors ceux de la maîtrise effective de certaines compétences dans certaines langues. Ils s'imposent comme prioritaires, parce que le temps consacré à cette formation est limité, le plus souvent. Mais, pour certaines catégories de personnels, ceux maîtrisant déjà une ou plusieurs langues étrangères par exemple, l'éducation plurilingue relève de logiques d'efficacité, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer en plusieurs langues, le recours alterné à plusieurs variétés linguistiques venant suppléer des manques et pouvant s'avérer particulièrement efficace.

6.6.2.4 Contenus d'enseignement des langues dans le cadre de l'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur ont une fonction importante dans l'éducation plurilingue, car ils constituent, en quelque sorte, le lieu de transition entre acquisition scolaire imposée et apprentissage des langues par libre choix. Il demeure indispensable de faire que les langues continuent à être proposées dans les enseignements universitaires et en fassent même partie intégrante, quelle que soit la spécialité des étudiants.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, les enseignements de langues peuvent être bien implantés, mais ils ne disposent souvent que d'un volume horaire limité et ils concernent essentiellement des formations non initiales. Il semble alors fondamental d'assurer, à ce niveau, la cohérence avec les formations de second degré antérieures. Pour rentabiliser le temps limité disponible, il pourrait être judicieux de spécifier les enseignements par compétences. Cette spécification, ainsi que celle des contenus d'enseignement, est alors très dépendante des disciplines de spécialité : on ne vise peut-être pas les mêmes compétences selon que l'on est spécialiste de mathématiques, de biologie ou de cinéma. Elle est aussi commandée par le degré de compétence des étudiants dans leur spécialité (niveau d'initiation, niveau de recherche ...). Dans la plupart des cas, il est possible d'accorder une certaine place aux compétences de réception écrite, (lecture de textes rédigés dans d'autres langues et non traduits : articles de revue spécialisées, presse quotidienne...).

Dans l'éducation supérieure, pour les formations non spécialisées dans les langues et les cultures, l'espace consacré aux langues est souvent faible : cela peut conduire à donner une image dévalorisée de ces enseignements. Il conviendrait probablement de penser les politiques universitaires en langues de manière globale et de ne pas délaisser cette compétence transversale. En particulier, il serait utile de s'interroger sur l'opportunité de créer des espaces pour les formations initiales en langues (niveau A 1), dont, cependant, certains peuvent encore estimer que la responsabilité ne revient pas à l'enseignement supérieur. C'est là un point de vue dans lequel on considère l'Université comme un moment dans une trajectoire d'acquisition de connaissances, mais non comme une étape dans un itinéraire linguistique. La mise en place de centres des ressources communs en langues serait de nature à permettre une incitation à l'apprentissage pour des fins autres qu'académiques ou professionnelles (voyage, attirance personnelle...) et ils pourraient constituer un lieu pédagogiquement irremplaçable d'une formation à l'autonomie des apprentissages linguistiques.

Les enseignements linguistiques universitaires devraient donc être diversifiées, au niveau des programmes d'enseignement, selon :

- la fonction des langues dans la formation suivie (dans le cadre des Départements universitaires, par exemple)
- la fonction des langues dans la formation personnelle des étudiants
- la fonction des langues dans la transmission des connaissances (enseignement en langues)
- la fonction des langues dans les relations internationales des établissements d'enseignement supérieur : conventions internationales, enseignements en réseau, mobilité des enseignants et des étudiants, stages de formation à l'étranger, accueil d'étudiants étrangers.

Mais cette diversification par spécialité devrait être compensée par des enseignements transversaux qui permettraient de ne pas perdre de vue la compétence plurilingue. Ce rôle des Universités dans les itinéraires d'apprentissage des langues pourrait être assumé encore plus aisément si les enseignements de langues offerts dans le cadre universitaire étaient aussi pensés par rapport au territoire et donc en fonction de leur accessibilité à des publics non universitaires ou dans leur complémentarité avec les autres enseignements de langues disponibles en un lieu donné.

6.6.2.5 Contenus d'enseignement des langues selon les aspirations personnelles

La motivation à l'apprentissage de langues peut procéder d'aspirations personnelles. Celles-ci sont toujours présentes et devraient être prises en compte, même de manière minimale, dans les

enseignements. Ce désir de langues n'est pas analysé, le plus souvent, par les apprenants qui ont tendance à l'appréhender globalement : ils n'ont souvent de certitudes que sur la/les variété(s) à apprendre.

Pour les apprenants qui disposent de peu de temps ou qui ne peuvent pas investir sans limites dans des enseignements conçus comme activités de loisir, des enseignements axés sur des thématiques (relations amicales) ou des activités culturelles (cuisine, cinéma, sports collectifs...) peuvent être organisés. C'est à partir de ces choix d'activités que seront ensuite identifiées les compétences linguistiques nécessaires.

Des enseignements en langue peuvent être recherchés parce qu'ils permettraient à certains groupes de dire qui ils sont à d'autres groupes, dans une langue autre que leur langue première, si elle se trouve être peu diffusée et peu enseignée. Les compétences à enseigner et les contenus qui leur correspondraient sont alors à organiser en fonction de ce rôle dans la médiation culturelle. De manière comparable, on peut aussi choisir de s'approprier une langue non connue ou mal connue parce qu'elle possède une valeur identitaire pour soi : par exemple, la langue première des parents ou des grands-parents pour les enfants de migrants, une langue régionale ou une langue étrangère permettant de créer une forme d'appartenance à un autre groupe. Dans ces cas, il n'est pas impossible que les compétences à privilégier soient de l'ordre de l'oralité (comme constituant la forme la plus forte d'incorporation), privilégient le système graphique (comme signe manifeste d'altérité) ou les formes classiques de ces langues (tenues pour plus prestigieuses). Ces représentations des besoins peuvent conduire à des pédagogies diamétralement opposées : enseignement traditionnel (à base d'écrit, de réflexion métalinguistique) ou « moderne », à base de technologies modernes, pour valoriser des variétés peu prestigieuses.

Des programmes d'enseignement construits autour d'une seule compétence peuvent convenir à ces situations dans lesquelles les publics souhaitent trouver réponse à des attentes personnelles : on dispose souvent d'un format horaire réduit (50 heures par exemple). Il peut aussi s'agir d'apprenants se situant à des niveaux avancés de compétences langagières ou de formation professionnelle/académique qui induisent des besoins langagiers très circonscrits. Ces programmes centrés sur l'acquisition d'une seule compétence sont susceptibles de convenir à l'enseignement de langues peu demandées.

Dans toutes les situations d'enseignement, des programmes relatifs à une seule compétence peuvent privilégier les compétences passives/réceptives, comme la lecture (aisément intégrable à une formation dans ce domaine en langue nationale) ou comme la compréhension orale (à partir de supports comme la télévision, le cinéma ou la radio). La production écrite peut concerner des écrits personnels/privés (au sein d'ateliers d'écriture créative) ou professionnels/universitaires, pour les publics de niveau C. La prononciation peut devenir compétence primordiale pour des activités liées aux arts de la scène (chant, théâtre), dès le niveau A1. Mais la production orale conserve toujours un fort pouvoir de motivation, même si elle n'a pas de pertinence fonctionnelle immédiate pour ces publics. Les programmes centrés sur une seule compétence langagière constituent une réponse assez adaptée à des activités de loisir comportant une dimension langagière, bien qu'elles ne s'y limitent pas.

Les contenus d'enseignement (compétences, thèmes ou contenus à proprement parler, niveau à atteindre dans la compétence) ne sont pas donnés par la variété linguistique visée elle-même. Ils relèvent en fait de critères éducatifs. La construction des curriculums d'enseignement des langues s'avère, dans ce cas comme dans bien d'autres, être matière sociale et ne relève pas exclusivement de décisions techniques (pédagogiques, didactiques).

6.7 Diversifier les méthodologies d'enseignement des langues

Le plurilinguisme a été retenu originellement comme principe pour les politiques linguistiques en raison de la nécessité accrue pour les Européens de communiquer entre eux. Cette perspective s'est traduite par la volonté de donner aux enseignements de langues une meilleure efficacité. La solution alors retenue a été celle de faire appel à des méthodologies d'enseignement dites *communicatives*.

Celles-ci sont fondées sur un découpage de la matière verbale à enseigner non en unités formelles (des catégories comme : article, adjectif, proposition, subordonnée...) comme jusqu'alors, mais en unités fonctionnelles (les actes de langage, comme : s'excuser, proposer quelque chose à quelqu'un, donner un conseil). L'enseignement est alors fondé sur des méthodes actives (à base de simulation de situations de communication réelles) et plus concrètes (utilisation de textes et documents non fabriqués spécialement pour l'enseignement), de manière à impliquer plus directement les apprenants. Cette forme de réalisme pédagogique dans l'enseignement était censée permettre une appropriation, sinon plus rapide des langues, du moins plus rapidement opérationnelle pour la communication effective.

De tels choix demeurent toujours à l'ordre du jour, comme en témoignent la place des méthodologies communicatives dans les programmes d'enseignement européens⁶. Il ne faudrait cependant pas en conclure que la réponse aux questions relatives à la diversification des langues passe essentiellement par la généralisation de méthodologies d'enseignement tenues pour plus efficaces. Ce *Guide* montre assez que les problèmes de politique linguistique trouvent d'abord leurs solutions au niveau politique et non à celui de la didactique des langues.

On attirera aussi l'attention sur le fait que les méthodologies d'enseignement des langues sont probablement à diversifier en fonction des publics, des objectifs établis et des situations éducatives et que, dans ce domaine pas davantage qu'ailleurs, il n'existe de solution standard. En effet, on admettra volontiers que les méthodes d'enseignement actives et réalistes dans l'enseignement sont susceptibles des meilleurs effets, mais elles ne sont pas toujours facilement adaptées, dès l'abord, à tous les publics et à toutes les situations d'enseignement/apprentissage. De même qu'il est fondamental d'apprendre à apprendre les langues, il est prudent d'amener progressivement certains apprenants à des formes communicatives d'enseignement, de manière à ce qu'ils ne les rejettent pas, parce qu'elles ne correspondent pas à leurs représentations des enseignements de langues, quelle que soit leur efficacité réelle.

On veillera donc à diversifier les méthodologies d'enseignement de manière à tenir compte :

- de l'âge des apprenants : les plus jeunes se satisfont sans doute de démarches actives dites *ludiques*, ne convenant pas nécessairement à tous les publics adultes, qui peuvent les considérer comme...puériles
- de leur niveau de compétence : il n'est pas impossible que des apprenants de niveau C soient davantage demandeurs d'explications grammaticales, sur des points de langue précis, que les utilisateurs débutants (niveau A) et privilégient les méthodologies d'allure plus réflexive
- de leur style d'apprentissage : on peut se trouver devant des apprenants qui prennent des risques et s'exposent délibérément à l'erreur pour apprendre, alors que d'autres souhaitent comprendre intellectuellement avant de produire
- des traditions éducatives, en particulier des formes d'enseignement utilisées pour la langue nationale. Si celle-ci est de tradition très formelle, les enseignements de langues risquent d'être eux-mêmes envisagés à partir de cette première expérience des apprentissages langagiers. De même, si les traditions d'enseignements des langues sont globalistes (au sens où elles ne sont pas organisées par compétences), les enseignements par compétences, mêmes articulées entre elles, devront être justifiés et comme acclimatés au contexte éducatif
- de la nature des langues en présence : si les nouvelles variétés linguistiques à incorporer au répertoire plurilingue sont très éloignées (du point de vue des structures linguistiques et des cultures au contact) de celles qui le constituent déjà, il est possible que les apprenants ressentent le besoin de transitions intellectuelles et descriptives, avant d'aborder la communication, même simulée. Cela peut conduire à privilégier les compétences de réception dans les débuts de l'apprentissage.

⁶ Eurydice (2001) : *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, p. 158.

Ces caractéristiques des situations éducatives invitent à des choix de méthodologies d'enseignement adaptés au publics concernés, *adapté* ne signifie pas nécessairement conforme aux représentations des apprenants et des enseignants, mais surtout non hors de leur portée par rapport à ces attentes. Cette prudence éducative devrait se traduire en choix de méthodologies diversifiées selon les compétences, les niveaux de compétences, les formes des répertoires plurilingues et les cultures éducatives.

6.8 Diversifier les formes d'évaluation des acquis et des connaissances en langues

Dans le domaine de l'évaluation et des certifications, il est conforme à la finalité d'une éducation plurilingue de laisser coexister différentes formes de validation à travers lesquelles on reconnaît que les apprenants ont acquis certains seuils de compétence. Il est cependant opportun de veiller à ce que :

- les niveaux de compétences soient définis de manière homogène entre les variétés linguistiques, en particulier quand elles sont enseignées comme étrangères ou comme nationales dans le système éducatif
- l'auto évaluation constitue un élément de l'évaluation, à côté des évaluations institutionnelles
- les certifications institutionnelles prennent en compte toutes les expériences langagières
- les certifications officielles soient modulaires, comme les enseignements fondés sur des acquisitions compétence par compétence (système par unité de valeur/crédits cumulables qui peut être utilisé même dans l'enseignement secondaire, si les enseignements de langues sont décyclés)
- les langues figurent dans les certifications nationales les plus déterminantes (fin de scolarité obligatoire, accès aux cycles d'enseignement supérieur...)
- les validations scolaires et les certifications par des organismes non scolaires (dont les organismes étrangers) soient mises en relation
- les tests de connaissance ne deviennent pas des certifications
- les contenus des épreuves d'évaluation ne soient pas la seule base pour la constitution des programmes d'enseignement
- des épreuves spécifiques soient élaborées qui permettent d'évaluer les compétences transversales constitutives des répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d'une compétence interculturelle.

Il est en effet probable que les connaissances et les compétences resteront encore évaluées variété linguistique par variété linguistique, pour des raisons fonctionnelles et sociales évidentes. Mais il est aussi très souhaitable, pour la diffusion même du principe du plurilinguisme en Europe que la compétence plurilingue soit validée en tant que telle, pour qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété.

6.9 Moduler l'éducation plurilingue selon les contextes linguistiques

La diversité des situations sociolinguistiques et leurs modifications rapides (du fait d'installation de nouveaux groupes, par exemple) invitent à tenir compte de ces caractéristiques des contextes. Ces caractéristiques sont constituées par les variétés linguistiques qui y ont cours et par les variétés linguistiques considérées comme nécessaires à une communauté, en un lieu donné : celles du voisinage ou celles de partenaires économiques, politiques ou culturels privilégiés. On pensera par exemple aux relations établies entre certaines régions d'Europe : régions de l'arc atlantique, de l'arc méditerranéen, régions riveraines de la Baltique....

Cet aménagement linguistique du territoire ne remet pas nécessairement en cause la cohésion nationale, tant que les ressources affectées à l'éducation demeurent équitablement réparties et que les standards d'évaluation des connaissances et des formations sont transparents. Le rôle que l'on assigne à la langue nationale (ou régionale) ne s'en trouve pas non plus remis en cause, pour peu que les finalités

éducatives imparties à chaque variété linguistique soient clairement définies. Il est clair que, dans cette perspective, l'éducation plurilingue a un rôle à jouer dans la sauvegarde, la valorisation et l'enrichissement de la diversité linguistique en lieu donné.

Les diversifications régionales ne s'effectuent pas nécessairement dans des circonscriptions territoriales de ce type, mais peuvent être envisagées à d'autres échelons : ensemble des régions, grands ensembles urbains, communes, quartiers... Les spécificités à prendre en compte par rapport à des objectifs généraux (nationaux, par exemple) demeurent tributaires de la marge d'autonomie, en termes de décisions éducatives, disponible au niveau local, qui est, par exemple, celui de chaque établissement scolaire (établissement des programmes, gestion d'une partie du volume horaire d'enseignement, recrutement des enseignants ...). Les principes de différenciation peuvent relever de la dérogation ou de l'exception locale (par exemple, régions à statut spécifique), dans le cadre de structures fédérales ou nationales, ou bien constituer la règle générale. Ces adaptations spécifiques sont aussi envisageables comme étant temporaires ou provisoires. Elles peuvent concerner les modes d'organisation des enseignements (les finalités et les objectifs demeurant communs) ou des objectifs spécifiques à atteindre, dans le cadre d'interprétations particulières de finalités communes, reposant sur des valeurs partagées inscrites dans la Constitution.

Pour rendre perceptible la diversité linguistique et développer l'offre plurilingue dans les systèmes éducatifs appréhendés à ce niveau local, on tiendra compte :

- des variétés linguistiques présentes sur le territoire considéré : variétés régionales, celles des résidents d'origine étrangère ou des néo-arrivants ; identification des lieux sociaux ou des groupes de locuteurs pour lesquels la langue nationale est une variété seconde ; autres variétés linguistiques de groupes de locuteurs installés provisoirement (entreprise multinationale, centre d'accueil pour réfugiés...). On accordera une attention particulière aux caractéristiques sociolinguistiques des grandes agglomérations qui constituent un espace privilégié de constitution d'espaces multilingues et de groupes plurilingues (du fait de mouvements migratoires, d'activités économiques, d'activités culturelles....), dans des cosmopolitismes modernes
- des variétés linguistiques présentes dans les environnements scolaires (qui ne se confondent pas toujours avec les précédentes). Ceux-ci sont souvent plurilingues *de facto* et constituent une ressource irremplaçable pour l'éducation au plurilinguisme, en ce qu'ils permettent de faire une expérience contrôlée de la diversité des langues humaines
- des variétés linguistiques physiquement proches : par continuités transfrontalières, proximités géographiques (vis-à-vis, au-delà des mers), qui constituent des zones de contact, éventuellement bilingues ou ayant eu autrefois la même variété linguistique en partage, suivant les frontières politiques nationales, mais aussi les délimitations internes, plus anciennes, de type culturel
- des variétés linguistiques symboliquement proches, du fait de relations traditionnelles ou récentes, construites dans le cadre européen ou non, dans celui de jumelages et de partenariats sportifs, économiques...
- des variétés linguistiques accessibles à travers les médias (par exemple, zones de réception de radios ou télévisions).

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Raasch Albert : *L'Europe, les frontières et les langues*

Cette différenciation peut conduire à laisser à chaque territoire le soin de décider comment faire parvenir les apprenants à des objectifs fixés au niveau national (variétés linguistiques, compétences, niveaux à atteindre dans chaque compétence) ou celui de fixer des objectifs spécifiques. Il devient alors possible, dans ce cadre particulier, de faire leur place, au sein du système éducatif et hors de celui-ci, à des variétés linguistiques dont la maîtrise, à quelque niveau et pour quelque compétence que

ce soit, fait sens pour ce territoire, comme composante d'une compétence plurilingue non identique pour tous, mais répondant à des valeurs éducatives communes.

C'est probablement dans ces espaces d'éducation que pourront être mises au point et expérimentées des solutions innovantes, éventuellement généralisables. Les conditions de réussite d'une éducation plurilingue, comme dénominateur commun des politiques linguistiques éducatives européennes, sont constituées par les aménagements des enseignements existants, fussent-ils locaux. Ceux-ci devraient permettre de mieux articuler les unes aux autres des enseignements de la langue nationale/des langues nationales (en particulier dans ses/leurs variétés écrites) et des enseignements des langues régionales, à ceux des langues des communautés nouvellement installées, des voisins et des partenaires ou encore à ceux des langues les moins étudiées et les moins enseignées, dans des parcours d'apprentissage différenciés, d'autant plus acceptables qu'ils répondent à des exigences perçues au niveau local.

6.10 Mises en œuvre de l'éducation plurilingue

L'idée d'une éducation aux langues (nationales, maternelles, régionales, étrangères ...) conçue comme intégration/articulation entre des enseignements de variétés linguistiques de statuts divers et dans le cadre des parcours de formation tout au long de la vie est relativement récente. Elle n'a reçu nulle part encore de réalisation complète, mais on ne manque pas d'expériences, souvent consistantes, dans ce domaine, en termes de programmes d'enseignement ou de formes institutionnelles et administratives concrètes d'organisation des enseignements de langues. On en évoquera quelques-unes, non parce qu'elles sont à considérer comme exemplaires mais parce qu'elles montrent la faisabilité d'une telle politique linguistique éducative en Europe.

6.10.1 La convergence des enseignements de langues

On citera, dans cette perspective :

- les propositions d'enseignement tirant parti de l'intercompréhension entre langues voisines, qui permet l'acquisition de compétences de réception (surtout en compréhension écrite) dans plusieurs langues : on pense aux projets relatifs à l'intercompréhension entre les langues scandinaves, entre langues scandinaves et néerlandais, entre les langues germaniques, entre les langues romanes (Groupe Eurom 4, Projet *Galatea*, EuroComRom, ...). Ces enseignements dits *simultanés* peuvent conduire à des curriculums dans lesquels les langues concernées peuvent ensuite être proposées séparément à l'enseignement, pour certaines compétences autres (interaction orale)

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Doyé Peter : *L'intercompréhension*

- les enseignements bilingues, dans toutes leurs formes, qui articulent enseignements de discipline et ceux de langues. L'enseignement des contenus disciplinaires (sciences exactes, sciences humaines, activités artistiques...) dans des langues autres que nationales/maternelles est une forme d'enseignement des langues bien connue, qui peut être mise en place, moyennant certaines conditions, à tous les cycles d'enseignement et aux niveaux B et C d'acquisition des langues non maternelles. Ils peuvent prendre des formes plus ou moins ambitieuses : depuis les dispositifs d'immersion jusqu'à l'enseignement partiel d'une seule discipline en langue non maternelle, dans des établissements ordinaires ou dans des institutions et des filières d'enseignement spécifiques (du type établissement international)
- les propositions relatives à la création de réseaux d'enseignements transfrontaliers, au niveau régional, en particulier dans le cadre de dispositifs conjoints, impliquant la convergence des programmes d'enseignement d'une région transfrontalière à l'autre. Des développements de ce type sont en cours, par exemple, entre l'Autriche et la Slovaquie, l'Allemagne et la France...
- les rapprochements des enseignements entre la variété linguistique nationale et les variétés linguistiques autres dans des perspectives telles que *l'educazione linguistica* en Italie, destinée à

créer la conscience de la diversité des langues et de leur profonde unité de fonctionnement; celui de leur variation interne en rapport avec les situations de communication, les moyens utilisés par chaque variété linguistique pour exprimer des notions communes, comme le présent ou le passé... D'autres possibilités ont été explorées comme celle d'articuler enseignement de la lecture en langue nationale et dans une autre variété linguistique (expérience dite de la *bivalence* au Brésil)

- les filières de formation universitaires intégrant l'enseignement de plusieurs langues étrangères ainsi que ceux d'autres disciplines, dans des départements ou des établissements tournés vers les échanges économiques et la négociation internationale, les études européennes (comme préparation aux échanges avec l'Union européenne, dans ses dimensions économiques, juridiques, linguistiques et culturelles, dont les cultures d'entreprise ...), la gestion des biens culturels, l'enseignement (formation à l'enseignement de deux langues étrangères)...
- les recherches sur l'intégration des activités de sensibilisation et d'éveil au langage et à la diversité des langues (à distinguer de leur apprentissage proprement dit) aux enseignements de langues de premier degré, avec comme finalité de développer des attitudes positives par rapport aux variétés linguistiques parlées par les autres locuteurs et d'installer des compétences de nature métalinguistique. Ces enseignements peuvent constituer une composante des enseignements des langues nationales ou maternelles, être mis en parallèle avec l'apprentissage des langues ou en constituer une préparation aux enseignements de langues proprement dits, pouvant susciter le désir d'apprendre.

Un premier pas dans cette direction consisterait à définir les programmes d'enseignement de toutes les variétés linguistiques (y compris la variété nationale) de manière homogène, afin d'identifier des objectifs, dont on pourrait alors mieux percevoir la complémentarité (par exemple apprentissage de la compréhension écrite), et de stabiliser, par exemple, la terminologie didactique et métalinguistique éventuellement utilisée, en se fondant sur les propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

6.10.2 Curriculums pour la diversification de l'offre en langues et le développement de la compétence plurilingue

Si le plurilinguisme n'est pas directement introduit comme principe explicite pour les politiques linguistiques éducatives en Europe, on peut néanmoins organiser des parcours d'enseignements des langues qui favorisent le développement d'une telle compétence et d'une telle éducation. Ceux-ci doivent organiser l'articulation chronologique des enseignements des langues de manière à éviter les choix exclusifs entre les langues. Ces alternatives, parfois frustrantes, contribuent à donner le sentiment que l'acquisition d'une variété linguistique empêche celle d'une autre.

L'ordre chronologique d'apprentissage

L'ordre relatif d'apparition des langues (le moment de leur introduction) doit être envisagé dans le cadre des parcours scolaires mais aussi dans celui des itinéraires individuels, au-delà des formations premières. D'où la nécessité, déjà souvent soulignée, d'une forte coordination entre tous les enseignements de langues, de manière à les organiser en itinéraires identifiables pour les utilisateurs. Cette répartition des enseignements de langues dans le curriculum doit être envisagée à partir de considérations relatives :

- à l'articulation des langues, dont la langue étrangère, aux autres disciplines enseignées
- à l'articulation (dans la durée) des langues entre elles : maternelle / nationale et étrangères / régionales des communautés néo-installées, des langues étrangères entre elles : langue étrangère dite 1, langue étrangère dite 2, autres langues étrangères...
- aux enseignements par unités capitalisables, qui autorisent davantage de souplesse que les cours de type annuel (ou toute autre forme de décyclage) mais qui peuvent impliquer des refontes importantes de l'organisation de tous les enseignements.

Constituer une offre éducative plus diversifiée en langues est une des conditions de la mise en place de parcours d'enseignements/apprentissages véritablement plurilingues. C'est d'ailleurs la cohérence longitudinale de ces offres de formation qui autorise à évaluer la cohérence des politiques linguistiques éducatives. L'organisation de ces parcours ne peut cependant s'effectuer sans tenir compte de certaines représentations sociales qui accordent un rôle décisif, et même définitif, aux apprentissages dits précoces des variétés linguistiques autres que maternelles. On considère volontiers que les enseignements effectués dès le plus jeune âge (mais l'âge de scolarisation est, de ce point de vue, déjà tardif) comme plus efficaces et plus propres à façonner l'appartenance de groupe. Chacun milite donc pour que sa variété linguistique de référence soit introduite le plus tôt possible dans le curriculum. Si ces croyances sont partiellement vérifiables, il ne fait cependant pas de doute que :

- l'on peut s'approprier d'autres variétés linguistiques ultérieurement
- les variétés linguistiques apprises en début de parcours ne seront pas nécessairement celles que l'on oubliera le moins, car cela est plutôt fonction de l'usage régulier que l'on en fait
- les variétés linguistiques apprises en début de parcours ne seront pas nécessairement celles que l'on possèdera aux niveaux les plus élevés, par rapport à d'autres variétés linguistiques acquises ensuite
- la variété linguistique apprise en début du parcours ne sera pas nécessairement celle qui s'avèrera la plus utile pour les échanges sociaux, professionnels, personnels...
- la variété linguistique apprise en début du parcours ne constituera pas définitivement le signe et la forme de l'appartenance à une communauté à laquelle on s'identifie, car l'identité sociale et culturelle est variable et multiple.

ÉTUDE DE RÉFÉRENCE :

Johnstone Richard : *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*

Une nouvelle fois, l'enjeu d'une éducation de la demande sociale en langues est de faire apparaître que la présence au début des parcours d'enseignement/apprentissage de toute variété linguistique (nationale, première, étrangère très demandée...) est acceptable, si l'on n'en vise pas la maîtrise absolue, mais celle de compétences différenciées, en nature et en niveau. On peut ainsi faire que la première variété linguistique enseignée ne soit pas nécessairement celle dans laquelle on visera le nombre de compétences et les niveaux par compétences les plus élevés.

L'anglais, première langue à enseigner ?

C'est dans cette perspective que la demande sociale en anglais peut être abordée. Celle-ci est susceptible de perdurer, ce qui implique qu'il est préférable de la traiter plutôt que de l'ignorer. Du fait de la position dominante de cette langue dans la demande sociale, les programmes d'enseignement de l'anglais et les enseignants d'anglais eux-mêmes ont une responsabilité particulière, qui consiste précisément à répondre à la demande sociale mais aussi à agir sur elle, pour créer chez les apprenants une conscience accrue de la fonction et de la valeur du plurilinguisme. On peut estimer que, faute de cette éducation de l'intérieur, une certaine maîtrise de l'anglais continuera à être perçue comme dispensant de l'apprentissage d'autres langues.

Techniquement, il est possible, par exemple, d'introduire des enseignements de cette langue très tôt dans les enseignements obligatoires, en réponse à la demande de parents d'élèves qui considèrent sa maîtrise comme constituant un investissement profitable et préférable à tout autre, quelles que soient les trajectoires personnelles et professionnelles à venir de leurs enfants. Mais on peut fixer, les objectifs à atteindre, dans le cadre de la scolarité obligatoire, à des niveaux A 2 (pour la conversation) ou B 1 (pour la compréhension de textes) et réserver à des formations ultérieures et/ou à certaines filières spécifiques (dans l'enseignement secondaire) des objectifs majeurs. On peut même laisser cette acquisition d'une maîtrise supérieure à l'initiative des apprenants, à qui l'on aurait pris soin d'apprendre à apprendre les langues par eux-mêmes. Ce dispositif permettrait de dégager des espaces, au sein

même de la scolarité obligatoire et ailleurs, pour l'enseignement d'autres variétés linguistiques. Et les compétences visées dans celles-ci pourraient être situées à des niveaux éventuellement plus élevés que pour l'anglais : par exemple, on pourrait se proposer d'amener des élèves italiens à un niveau B2 de lecture de textes espagnols, même en introduisant l'enseignement de cette langue deux ou trois ans après celle de l'anglais ; un tel objectif ne semble pas complètement irréaliste du point de vue didactique.

De même, dans l'objectif de diversifier les formes d'enseignement, l'anglais peut être employé comme langue d'enseignement de disciplines dites alors *non linguistiques* (comme les mathématiques ou la géographie), à condition cependant que ce ne soit pas l'unique langue utilisée dans ces fonctions et que les matières ainsi enseignées ne soient pas systématiquement les plus prestigieuses ou les plus déterminantes pour le devenir scolaire des apprenants. Ceci pour éviter de sur-légitimer indirectement la maîtrise de cette langue.

Enfin, l'éducation interculturelle y a un rôle crucial à jouer, car elle est à même de permettre aux apprenants de clarifier les relations entre leur communauté et les communautés anglophones, dans leurs aspects souvent contradictoires : l'anglais est-il recherché comme *lingua franca* ou comme langue de nations prestigieuses et modélisantes ? Les attitudes vis à vis des communautés anglophones sont matière à mise à plat interculturelle : par exemple, est-il pertinent de faire prendre conscience que ces attitudes seraient excessivement positives (constituant alors le signe d'une acculturation non assumée ou encore un moyen pour des stratégies de distinction sociale déjà partiellement périmées) ou, à l'inverse, excessivement critiques, au nom d'identités « locales » / nationales ou d'idéologies « anti-mondialistes », par exemple, qui ne seraient qu'une des variétés contemporaines de l'ethnocentrisme ?

L'essentiel, dans le cas de l'enseignement de l'anglais, semble être de faire en sorte que le répertoire plurilingue individuel continue à être développé par chacun et ne soit pas comme figé par l'acquisition d'une variété linguistique considérée comme tenant lieu de toutes les autres. Il importe que la nécessaire éducation au plurilinguisme comme valeur, dont on comprend bien qu'elle ne se confond avec la connaissance d'aucune langue en particulier, soit prise en charge par les enseignements d'anglais ou de toute langue occupant la même place dans les imaginaires linguistiques. Faute d'assumer de telles responsabilités éducatives, les enseignements de langues dominantes (les variétés « hautes » de la sociolinguistique) risquent de conduire au renforcement de demande sociale.

Il y a d'autres problématiques particulières, comme la gestion des parcours sur la longue durée, en tenant compte de la sortie du système éducatif, de tous ceux qui ne vont pas jusqu'aux enseignements supérieurs, qui implique de dessiner des parcours spécifiques pour apprenants comme : les enfants de néo-arrivants, les apprenants déjà bilingues, plurilingues... Ne pas laisser se perdre les compétences déjà acquises en langues, hors des systèmes scolaires nationaux (ou régionaux), relève d'une logique économique élémentaire, dont la pertinence a déjà été perçue.

Des réalisations curriculaires, fondées sur les principes et les outils élaborés par le Conseil de l'Europe sont à l'œuvre : on en lira l'illustration qui en est donnée dans le chapitre 8 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mais ces principes sont aussi sollicités dans certaines réorganisations des systèmes éducatifs : on en signalera un exemple particulièrement articulé dans le Rapport d'experts : *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire* (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique, juillet 1998) ou d'autres dans l'enquête d'*Eurydice* (2001).

6.11 Conclusion

Au terme de cet inventaire de ressources pédagogiques et organisationnelles disponibles pour la mise en place d'une éducation plurilingue, on rappellera que l'essentiel de la tâche à accomplir n'est pas nécessairement de nature didactique ou pédagogique. Modifier les curriculums existants pour arriver à intégrer les enseignements de langues et à diversifier les langues sur toute la durée des apprentissages,

suppose fondamentalement de complexifier les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs. Il importe, en effet, de mieux faire comprendre ce que sont les langues

- par rapport à l'appartenance nationale et à l'identité sociale et culturelle individuelle
- par rapport à leur facilité d'apprentissage et aux vertus prêtées aux enseignements scolaires dits *précoces*
- par rapport à la reconnaissance sociale de toutes les formes d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier à cette compétence, intrinsèquement liée à la compétence plurilingue, qu'est le savoir apprendre à apprendre les langues, comme prise en charge autonome des apprentissages langagiers
- par rapport aux relations entre acquisition d'une langue donnée et acquisition de compétences linguistiques et communicatives transversales, que l'on peut utiliser pour l'acquisition de toute variété linguistique
- par rapport aux acquis et aux potentialités plurilingues de tout locuteur ainsi qu'à l'histoire langagière de chacun, qui passe par la gestion de son propre répertoire plurilingue
- par rapport aux valeurs démocratiques qui peuvent être fondées sur la conscience de posséder cette compétence plurilingue, à savoir l'acceptation positive de la diversité linguistique et l'intégration sociale, qui s'effectue aussi par l'inclusion dans la communication, toutes deux finalités majeures d'une éducation plurilingue

Complexifier ces représentations est une responsabilité éducative qui revient collectivement aux citoyens européens, à leurs représentants élus, aux organisations culturelles démocratiques, car elle n'est pas seulement d'ordre organisationnel, mais bien de nature politique et culturelle.

CONCLUSION GENERALE

Ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* s'est ouvert sur l'affirmation qu'aucune mesure de politique linguistique particulière n'était à y rechercher. Il se conclut après avoir tenté de montrer que des politiques linguistiques éducatives différentes peuvent être conduites par les Etats membres en fonction d'un principe et d'un objectif communs, pertinents pour l'Europe : développer la compétence plurilingue de chacun, tout au long de la vie, de manière à rendre perceptible à tous la valeur économique, sociale et culturelle du plurilinguisme. Il ne s'agit pas tant de promouvoir les langues dans leur diversité que de mettre au centre des préoccupations les citoyens, en tant que locuteurs, pour leur assurer un parcours professionnel dynamique, une insertion sociale adéquate, leur reconnaissance par d'autres communautés culturelles et sociales que celles dans lesquelles ils se reconnaissent eux-mêmes. En d'autres termes, les politiques linguistiques éducatives ayant pour principe le plurilinguisme, comme valeur fondant la tolérance démocratique et comme compétence spécifique à développer, ont pour fonction sociale cruciale de contrecarrer la minoration et l'intolérance linguistiques, pour assurer la fraternité démocratique et la paix.

Cette finalité, qui a été exprimée en des termes voisins dans d'autres instances internationales, est loin d'être dominante dans les opinions publiques et pour les décideurs politiques. Cette audience encore limitée s'explique par la force de conviction de certaines représentations sociales, comme la valorisation de sa propre langue, la compétence du natif posée comme seule finalité acceptable de la maîtrise d'une langue, la croyance que seuls « valent » les enseignements précoces, la valeur universelle attribuée à la connaissance de l'anglais... De plus, les politiques linguistiques et linguistiques éducatives ne sont pas toujours assez explicitement définies et discutées comme telles dans l'espace public.

Le propos de ce *Guide* est de fournir des points de repère pour définir des politiques pour les formations en langues, donc pour expliciter les finalités assignées à celles-ci et identifier les moyens techniques de les mettre en œuvre. Comme cette exigence n'est pas nouvelle, il importera que les États membres qui le jugent opportun, opèrent une réflexion sur l'état de leurs enseignements de langues, pour identifier les nouvelles inflexions à donner éventuellement à ceux-ci.

Cette analyse pourra être menée en prenant en compte de données comme les indicateurs relatifs à l'éducation et aux langues (voir chapitres 3 et 4). Elle devra probablement être amenée à faire intervenir des critères politiques et de gestion administrative concernant :

- l'audience des thèses et des propositions du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues et de l'éducation linguistique
- la nature et le rôle des idéologies linguistiques dans la vie publique (en particulier, les relations entre ces idéologies linguistiques et les programmes des partis politiques)
- la nature des conflits linguistiques, leur acuité et l'audience de ceux-ci dans les médias (en particulier, les revendications de nature linguistique)
- les argumentations qui s'opposent dans le domaine des politiques linguistiques
- l'identification des acteurs politiques, culturels, syndicaux, associatifs ... impliqués dans ces débats (dont les associations d'enseignants)
- la nature des principales questions de politique linguistique que doit traiter le système éducatif
- les instances de coordination pour la politique linguistique et la politique linguistique éducative
- les processus de prise de décision en matière de politique des langues (institutions et administrations impliquées), les formes des processus d'élaboration des programmes de langues (commission technique, débats publics ; conférences nationales, enquêtes officielles d'experts), de leur validation politique et du contrôle de leur application (expérimentations officielles, contrôle des manuels utilisés...)

- les difficultés administratives et techniques rencontrées et souvent invoquées dans ce domaine
- le rôle en matière de langues des responsables d'établissements, des parents d'élèves, des apprenants...

Ces analyses porteront sur tous les secteurs de l'enseignement : enseignement pré-primaire, enseignement obligatoire primaire et secondaire inférieur, enseignement secondaire supérieur (général et spécialisé), enseignements supérieurs, formations permanentes... On devrait aussi pouvoir décrire la part prise dans ce domaine par des entités non « nationales », comme les entreprises, les associations (laïques, confessionnelles...), les écoles de langues du secteur privé...

Cet examen, mené de manière contradictoire, dégagera les formes prises par la mise en œuvre du principe de plurilinguisme, comme valeur et comme compétence, relativement :

- aux actions concernant l'éducation à la diversité linguistique (à distinguer des enseignements de langues), en termes d'intérêt pour les langues et d'acceptation des langues des autres communautés, visant aussi bien les apprenants que les acteurs éducatifs (enseignants de langues, d'autres disciplines, responsables d'établissements...)
- à la diversité théorique (choix possibles disponibles) et effective (distribution constatée des enseignements de langues à un moment donné des parcours et dans leurs dimensions longitudinales), c'est-à-dire aux stratégies retenues pour élargir les répertoires linguistiques (compétences plus nombreuses et/ou de niveau plus élevé dans une langue, approche de nouvelles variétés linguistiques...)
- aux relations établies entre les enseignements langagiers, quelles que soient les langues concernées (langue nationale/étrangère /régionale/classique...), entre langues étrangères enseignées successivement ou simultanément), donc à la nature de l'éducation linguistique visée
- aux attentes des communautés majoritaires ou minoritaires (anciennes ou récemment installées, y compris les communautés sans assise territoriale, comme celle des non entendants)
- aux processus de sélection scolaire et de distinction sociale dont les langues peuvent être le vecteur et le lieu dans les systèmes éducatifs, donc à un accès non discriminant aux langues
- aux formes diversifiées des programmes et des parcours mis en place, en fonction de spécificités territoriales ou culturelles
- à la place faite globalement dans le système éducatif (surtout obligatoire) à l'éducation interculturelle, à l'éducation à la citoyenneté démocratique et au rôle qu'y jouent, à cet égard, les enseignements/apprentissages de langues.

Il est clair que les solutions à identifier ou à créer seront multiples. Les décisions envisageables seront fonction d'un certain nombre de facteurs, bien connus, comme :

- les ressources humaines et financières mises à disposition des langues, qui peuvent être fonction de la taille du territoire concerné
- les priorités générales assignées à l'éducation : de la lutte contre l'illettrisme au contrôle de qualité des enseignements de langues
- la situation sociolinguistique interne : statut des langues du territoire, conflictualité linguistique...
- le contexte diplomatique/géopolitique et le rôle international joué par la/les langue(s) nationale(s)
- les traditions éducatives et cultures didactiques
- l'état de l'offre en langue : secteurs éducatifs concernés, diversité de l'offre, utilisation de cette diversité
- la nature des représentations sociales relatives aux langues (par groupe social, régional...).

Ce *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe* ne constitue pas un simple constat d'analyse, sans doute limité de ce point de vue, mais un instrument, parmi d'autres, destiné à structurer des actions ultérieures. Celles-ci pourront, en particulier, prendre la forme d'auto évaluation par les Etats membres, avec la collaboration de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, de leur politique relative à la gestion des langues dans le système éducatif. Porter ces questions sur la place publique et ouvrir un débat impliquant experts, politiques et citoyens, à partir des données objectivées mises en relations avec des principes identifiés, constitue en soi une réelle avancée vers une prise de conscience collective des enjeux multiples auxquels répondent l'enseignement et la maîtrise des langues par les citoyens et vers la création d'un consensus accru, porteur de nouvelles coopérations, entre les États membres. Ce n'est pas la moindre fonction de la perspective plurilingue et pluriculturelle pour l'éducation que de constituer l'une des ces utopies réalistes nécessaires à la structuration d'un espace politique et culturel européen ouvert sur une mondialisation elle-même plurielle.

ANNEXES

ANNEXE 1 : LISTE DES ÉTUDES DE RÉFÉRENCE

Les textes des études suivantes sont proposés sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe www.coe.int/lang/fr

Etudes de référence

Agger Dennis	<i>Politiques linguistiques et Planification</i>
Alexander Neville	<i>Politique linguistique éducative, identités nationales et infranationales en Afrique du Sud</i>
Beacco Jean-Claude	<i>Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe</i>
Breidbach Stephan	<i>Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais</i>
Castelloti Véronique / Moore Danièle	<i>Représentations sociales des langues et enseignements</i>
Churchill Stacy	<i>L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des Canadiens</i>
Costanzo Edvige	[L'Educazione Linguistica in Italia: Un'esperienza per l'Europa?] <i>L'éducation linguistique en Italie : une expérience pour l'Europe ?</i>
Doyé Peter	<i>L'intercompréhension</i>
Gogolin Ingrid	<i>Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe</i>
Grin François	<i>L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues</i>
Huhta Marjatta	<i>Outils pour la planification de la formation linguistique</i>
Johnstone Richard	<i>A propos du « facteur de l'âge »: quelques implications pour les politiques linguistiques</i>
Lo Bianco Joseph	<i>La politique linguistique en Australie : un lieu de controverses et de négociations sur l'identité nationale</i>
Neuner Gerd	<i>Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais</i>
Ó'Riagáin Pádraig	<i>Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique</i>
Piri Riita	<i>L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays</i>
Raasch Albert	<i>L'Europe, les frontières et les langues</i>
Seidlhofer Barbara	<i>Autour du concept d'anglais international : de l'« anglais authentique » à l'« anglais réaliste » ?</i>
Skutnabb-Kangas Tove	<i>Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe? Quelques arguments</i>
Starkey Hugh	<i>Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme</i>
Truchot Claude	<i>L'anglais en Europe: repères</i>
Willems Gerard	<i>Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle</i>

Consulter également la *Liste des publications* disponible sur le site Internet

ANNEXE 2 : GLOSSAIRE

alternance codique : utilisation par un même locuteur de deux ou de plusieurs variétés linguistiques, successivement ou dans le même énoncé.

aspirations linguistiques (voir aussi *besoins langagiers*) : manière dont les locuteurs appréhendent les variétés linguistiques qu'ils maîtrisent et dont ils souhaitent les voir évoluer ; par exemple : ils peuvent se vivre comme monolingues, bilingues et être satisfaits de leurs possibilités langagières...

autodirigé (apprentissage -) (voir aussi *autonome*) : mode d'appropriation d'une langue effectuée sans l'intervention d'un enseignant et en dehors d'un enseignement organisé de langue, de type scolaire par exemple.

autonome (apprentissage -) : apprentissage géré directement par celui qui apprend, qui définit ses objectifs, son rythme d'apprentissage, le niveau à atteindre, les instruments à utiliser (manuel de langue, grammaire, dictionnaire...), les compétences à développer...

autonomie (apprentissage de l'-) : formation spécifique, souvent proposée dans le cadre d'une formation en langue, destinée faire prendre conscience à un locuteur de ses possibilités d'apprendre seul les langues ; elle vise à faire prendre conscience des stratégies utilisées pour apprendre et à améliorer celle-ci.

besoins langagiers : identification des variétés linguistiques, étrangères le plus souvent, et des compétences nécessaires à des entités/institutions de toute nature (entreprise, organisation, Etat), pour gérer efficacement la communication interne et avec l'extérieur, dans des situations de communication définies. Cette identification relève de démarches d'audit et d'analyse. Les besoins langagiers peuvent aussi être ressentis ou perçus par des personnes ; dans ce cas ils peuvent répondre à d'autres finalités que celle de communiquer : plaisir d'apprendre, désir de connaître d'autres cultures et sociétés... (voir aussi *aspirations linguistiques*).

bienveillance linguistique : forme de la civilité sociale et de la sensibilité interculturelle qui conduit à accepter une langue telle qu'elle est utilisée (accent, erreurs, régionalismes...) par un autre locuteur (non natif ou natif) ou à ne pas avoir de réaction de rejet pour une langue inconnue et pour ceux qui l'emploient.

communauté : ensemble de personnes, historiquement constitué en vue d'une finalité commune qui s'agrège autour de traits distinctifs comme une langue, une religion, des pratiques culturelles, un territoire... Ce groupement même contribue à créer les traits distinctifs du groupe, mais celui-ci se donne comme originel/déjà existant (voir aussi *groupe*)

compétence interculturelle : ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage.

compétence en langues: (1) capacité à utiliser une ou plusieurs langues pour communiquer (voir aussi *plurilingue*) (2) capacité d'analyse d'une langue, par exemple, au moyen de catégories descriptives issues de la « grammaire » ou de la linguistique (on utilise aussi *compétence métalinguistique* en ce sens).

dialecte : (1) variété de langue sans statut officiel (ou à statut faible), peu ou non utilisée dans les usages écrits, désignant des variétés linguistiques régionales et/ou de minorités, mais qui sont reconnues comme appartenant au territoire national ou fédéral.

diversité linguistique : présence de plusieurs variétés linguistiques sur un même territoire (voir : *multilingue, multilinguisme*) ou dans le répertoire de langues dont dispose un locuteur (voir : *plurilingue, plurilinguisme, répertoire*). Le maintien et la valorisation de la diversité linguistique sont

devenus des valeurs communes aux sociétés européennes ; leur mise en œuvre passe par l'éducation plurilingue.

éducation bilingue (voir aussi *langue d'enseignement*) : type de formation mettant en jeu au moins deux langues d'enseignement (une langue du territoire et une langue étrangère, par exemple) utilisées pour enseigner des contenus disciplinaires et pour transmettre des connaissances.

éducation plurilingue : ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle (voir aussi *répertoire*).

éveil au langage : activités pédagogiques (généralement utilisées au cycle primaire) destinées à faire percevoir et comprendre les fonctionnements communs des langues naturelles et se fondant sur de nombreuses langues prises comme exemples.

groupe : ensemble de personnes dont les liens ne sont pas spécifiés ou qui sont de nature diverses. On peut appartenir en même temps à plusieurs groupes, mais on dit n'appartenir qu'à un seul peuple ou communauté (voir aussi *communauté*).

idéologie linguistique : ensemble, systématique ou non, de représentations, croyances et stéréotypes ou de positions théoriques argumentées relatives aux langues, à leur valeur, à leur utilité...

langue d'enseignement (ou *de scolarisation* ou *de l'enseignement*) : langue officielle (une seule, voire plusieurs langues dans certains états) ou variété étrangère dans laquelle sont effectués les/des enseignements de disciplines dans le système scolaire. Cette langue n'est pas toujours la langue « maternelle » des élèves ; en tout état de cause, cette langue de l'école inclut des formes discursives (écrites, en particulier) qui ne sont pas connues des jeunes apprenants.

langue d'origine : langue, souvent première, de personnes ou de groupes amenés à s'installer dans d'autres états. Ces locuteurs doivent s'adapter linguistiquement à ce nouvel environnement et apprendre, au moins partiellement, la langue (une des langues) du pays d'accueil.

langue dominante : (1) variété linguistique dans laquelle un locuteur a la compétence la plus élevée (2) variété de langue à un statut juridique, social et culturel privilégié par rapport aux autres.

langue écrite, orale : désignation de différentes formes d'une langue suivant le médium utilisé (la parole ou l'écriture). Cependant, les formes de la langue écrite ne sont pas la simple transposition (par le système graphique) de la langue orale : ces deux modes de communication verbale présentent des caractéristiques distinctes (formes, organisation, « niveau » de langue...).

langue étrangère : désignation d'une variété de langue non utilisée en tant que langue de communication ordinaire dans un espace géographique donné

langue identitaire : langue bien, peu ou même non connue, par laquelle on entend définir son appartenance (symbolique, affective ...) à une communauté ou à un peuple donné. La valorisation de cette langue conduit souvent à minimiser la valeur des autres langues de son répertoire.

langue maternelle : voir *langue première*.

langue minoritaire (ou - *de minorité*) : langue qui peut être parlée de manière majoritaire dans un espace national restreint, et qui peut y avoir un statut officiel, mais qui n'a pas nécessairement statut de langue officielle ou qui est sans statut juridique.

langue première : désigne la ou les variété(s) linguistique(s) acquise(s) dans la première enfance, (jusqu'à deux ou trois ans environ) dans la/lesquelle(s) la faculté humaine de langage s'investit pour la première fois dans une langue naturelle. Ce terme est préféré à celui de *langue maternelle*, souvent inexact, puisque que cette variété n'est pas nécessairement transmise par la mère seule.

langue usuelle (ou *principale*) : langue utilisée dans les situations de communication les plus nombreuses ou les plus importantes (activité professionnelle, vie sociale), par opposition aux variétés d'usage plus sporadique ou limité à un domaine (*langue familiale*, par exemple).

langue autochtone (ou *indigène*) : langue employée sur un territoire où elle est réputée exister de longue date, par opposition aux langues des personnes migrantes installées récemment. Ces langues peuvent ne pas appartenir pas aux mêmes familles de langues que les autres variétés régionales et/ou officielles.

lingua franca : (1) historiquement, langue artificielle (créée à base de français et d'autres langues) utilisée dans la méditerranée médiévale comme langue de communication commune (2) langue existante utilisée comme langue de communication entre des locuteurs qui l'ont apprise et qui l'ont en commun (par exemple latin ou anglais).

littératie : capacité à utiliser un système graphique et à interpréter/produire des textes écrits.

méthodologie d'enseignement (des langues) : ensemble cohérent de principes et concepts permettant de définir la structure des enseignements de langue : éléments à enseigner, supports pour l'enseignement, ordre de leur enseignement, activités d'apprentissage, séquence linéaire des activités...

multilingue (voir aussi *plurilingue*) : se dit d'un territoire sur lequel plusieurs variétés linguistiques sont utilisées, mais tous les locuteurs n'y maîtrisent pas nécessairement ces variétés différentes.

peuple : ensemble de personnes se donnant comme ayant en partage des liens organiques (ancêtres communs, territoire partagé, mémoire collective commune...).

plurilingue (compétence -) : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence.

politique linguistique : action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...), dans leurs formes (par ex. : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par ex. choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement (voir aussi *politiques linguistiques éducatives*).

politique linguistique éducative : ensemble d'actions visant la place des langues dans l'enseignement national ou privé/associatif.

répertoire linguistique (ou – *de langues* ou - *plurilingue*) (voir aussi *plurilingue*) : ensemble des variétés linguistiques (langue première, régionale, apprise en milieu scolaire, dans des séjours à l'étranger ...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie (acquisition de nouvelles langues, « oubli » de langues connues...).

représentation (- sociale) : concept de la psychosociologie désignant une connaissance spontanée socialement élaborée et partagée relativement à un objet ; souvent rapprochée de stéréotype, cliché ou préjugé. Ces représentations commandent l'interprétation que les acteurs sociaux donnent du monde.

système éducatif : ensemble des institutions éducatives publiques, qu'elles soient organisées au niveau national, régional ou municipal ; elles n'incluent pas des institutions éducatives comme celles organisées par des associations, fondations, écoles privées.

variété linguistique : terme, utilisé dans ce *Guide*, comme terme générique neutre, chaque fois qu'il a paru utile d'éviter le mot *langue* qui relève d'un jugement de valeur (langue = *vraie* langue). Toute définition d'une variété linguistique comme étant ou n'étant pas vraiment une *langue* relève de facteurs externes et non des potentialités intrinsèques à chaque variété linguistique. La dénomination des variétés linguistiques constitue en elle-même un enjeu social pour les individus et les groupes (voir aussi, par exemple, *dialecte*, *langue régionale*, *langue autochtone*, *langue maternelle*).

ANNEXE 3 : TEXTES DE RÉFÉRENCE DU CONSEIL DE L'EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE – www.coe.int

- **Conventions** (www.conventions.coe.int)
 - *Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*, 1950 (CETS 005)
 - *Convention culturelle européenne*, 1959 (CETS 018)
 - *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*, 1995 (CETS 157)
 - *Charte européenne des Langues régionales ou minoritaires*, 1998 (CETS 148)
- **Recommandations du Comité des Ministres aux Etats membres** (www.coe.int/t/cm/)
 - Recommandation N° R (82) 18 concernant les langues vivantes (1982)
 - Recommandation N° R (98) 6 concernant les langues vivantes (1998)
- **Recommandations de l'Assemblée Parlementaire** (<http://assembly.coe.int>)
 - Recommandation 1383 (1998) : *Diversification linguistique*
 - Recommandation 1539 (2001) : *Année Européenne des Langues 2001*
 - Recommandation 1598 (2003) : *Protection des langues des signes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*
 - Recommandation 1740 (2006) : *Place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire*

DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES – www.coe.int/lang/fr

- **Documents de référence et sélection de publications**
 - *Education plurilingue en Europe*
 - *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR)
 - *Guide pour les utilisateurs*
 - *Manuel pour relier les examens de langue au CECR*
 - *Portfolio européen des langues* www.coe.int/portfolio/fr
 - *Guide à l'usage des concepteurs d'un Portfolio européen des langues*
 - *Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*
- **Rapports de Conférences intergouvernementales**
 - Conférence : *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, octobre 2006
 - Forum : *Approches globales en faveur d'une formation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, juin 2004.
 - Forum : *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour le plurilinguisme en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, novembre 2002.
 - Conférence : *Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*, Innsbruck, mai 1999

ANNEXE 4 : LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Politique et politiques linguistiques

- Churchill, S. 1998, *Official Languages in Canada: Changing the Language Landscape/ Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*. Ottawa: New Canadian Perspectives/ Nouvelles Perspectives Canadiennes, Department of Canadian Heritage/ Le ministère du Patrimoine canadien [Egalement en ligne : www.canadianheritage.gc.ca/offlangoff/perspectives/english/languages/index.html www.patrimoinecanadien.gc.ca/progs/lo-ol/perspectives/francais/langues/index.html]
- Cunningham, D. and Hatoss, A. (eds) 2005, *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave (Australia): FIPLV
- Grin, F. 2003, *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Kymlicka, W. et Patten, A. (eds.), 2003, *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J. et Wickert, R.(eds.) 2001, *Australian Policy Activism in Language and Literacy*, Melbourne: Language Australia Publications.
- Ricento, T. (ed.). 2006 *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell
- van Leewen, E.C. (ed) 2005, *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft*. Tübingen: Gunter Narr

Diversité culturelle et citoyenneté

- Alfred, G., Byram, M., and Fleming, M. (eds.), 2006, *Education for Intercultural Citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bailey, B. 2004, 'Misunderstanding'. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell
- Brown, K. & Brown, M. (eds.) 2003, *Reflections on citizenship in a multilingual world*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research
- Bucholtz, M. et Hall, K. 2004, 'Language and Identity'. In A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. et Torres Guzmán, M. (eds) 2006, *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lo Bianco, J. and Crozet, C. (eds.) 2003, *Teaching Invisible Culture: Classroom Practice and Theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Osler, A. et Starkey, H. (eds.) 2005, *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham Books

Apprentissage et enseignement des langues

- Castellotti, V. (ed.) 2001, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Meissner, F-J., Meissner, C., Klein, H. G. et Stegmann, T. D. 2004, *EuroComRom - Les sept tamis*. Aachen: Shaker.
- Moore, D (ed.) 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier
- Pencheva, M. et Shopov, T. 2003, *Understanding Babel. An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Rieder, K. 2002, *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000, *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum.
- Tollefson, J. W. et Tsui, A. B. M. (eds) 2003, *Medium of Instruction Policies. Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum