



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE A L'EDUCATION PLURILINGUE

GUIDE POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES EN EUROPE

Version de synthèse

2007

Division des Politiques linguistiques

DG IV, 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 présent document constitue la « Version de synthèse » 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.

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 de la *Version intégrale* et de la *Version de synthèse* antérieures ont été réalisées par Jean-Claude Beacco et Michael Byram, conseillers de programme auprès 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 oeuvre des politiques linguistiques éducatives. Une version révisée et enrichie a été publiée en janvier 2007, après un processus de consultation. Sa refonte a été confiée à Jean-Claude Beacco.
- 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 révision a été réalisée par Michael Byram.

Les révisions du *Guide* ont 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 (voir Annexe 1). La *Version intégrale* y fait référence dans le texte. 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

Introduction	7
1. Les finalités du <i>Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe</i>	7
2. Les destinataires du <i>Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe</i>	7
3. Définitions : multilinguisme, plurilinguisme et éducation plurilingue	8
4. Principes : pourquoi le plurilinguisme ?	9
5. Contenu du <i>Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe</i>	10
PREMIERE PARTIE : LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES	11
Chapitre 1 : Les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives en Europe : orientations générales	12
1.1 Quelques idéologies linguistiques courantes relatives aux langues et à l'apprentissage des langues	12
1.2 Les langues dans les « Etats-nations ».....	14
1.3 L'enseignement des langues dans les « Etats-nations »	14
1.4 Vers des politiques linguistiques éducatives pour l'Europe	16
Chapitre 2 : Le Conseil de l'Europe et les politiques linguistiques éducatives : le plurilinguisme comme principe fondamental	18
2.1 Introduction	18
2.2 Les instruments de la diversification	19
2.3 Le plurilinguisme et la citoyenneté démocratique en Europe.....	19
DEUXIEME PARTIE : DONNEES ET METHODES POUR L'ELABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES	21
Chapitre 3 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : facteurs sociaux de décision	22
3.1 Introduction	22
3.2 L'analyse du changement social et son impact sur l'élaboration des politiques	23
3.3 Analyse des systèmes éducatifs et des options curriculaires existants pour l'enseignement des langues.....	28
Chapitre 4 : L'élaboration des politiques linguistiques éducatives : facteurs linguistiques de décision	31
4.1 Introduction	31
4.2 Réponses aux questions relatives aux langues et aux politiques linguistiques éducatives ...	31
4.3 Quelques définitions des langues	34
TROISIEME PARTIE : FORMES D'ORGANISATION DE L'EDUCATION PLURILINGUE	41
Chapitre 5 : Créer une culture du plurilinguisme	42
5.1 Introduction	42
5.2 Facteurs propres au contexte social	42
5.3 Facteurs internes au système éducatif	43

Chapitre 6 : Organiser les enseignements et les apprentissages plurilingues	45
6.1 Plurilinguisme.....	45
6.2 Identification de finalités et d'objectifs appropriés	45
6.3 Mise en œuvre des objectifs politiques.....	46
6.4 Formation d'enseignants.....	49
6.5 Les options possibles : résumé	49
 ANNEXES	 52
Annexe 1 : Liste des études de référence.....	53
Annexe 2 : Textes de référence du Conseil de l'Europe.....	54
Annexe 3 : Glossaire sélectif.....	55

INTRODUCTION

1. Les finalités du *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe*

Le fait que l'Europe dans son ensemble et les Etats membres du Conseil de l'Europe pris individuellement soient multilingues est une caractéristique fondamentale qui détermine toute politique sociale en Europe. En conséquence, la conception et la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives est une donnée importante des politiques sociales en général et, plus particulièrement, des politiques qui visent à développer un sentiment d'appartenance et de citoyenneté démocratique partagé par les Européens. On ne traitera donc pas la question de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans une perspective pédagogique mais plutôt dans une perspective politique.

Les réponses politiques à la question du multilinguisme se situent entre les deux extrémités d'une suite continue de positions et d'orientations : d'un côté, les politiques de réduction de la diversité et, de l'autre, le maintien et le développement de la diversité. On peut poursuivre l'une comme l'autre au nom de l'amélioration potentielle de la mobilité internationale, de l'intercompréhension et du développement économique.

Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives. Car, outre la mobilité, l'intercompréhension et le développement économique il y a de plus, comme finalité importante, la préservation de l'héritage culturel européen dont la diversité linguistique est une composante considérable. En fait il s'agit moins de développer ou de protéger les langues que de permettre aux citoyens européens de développer leurs capacités languagières. Cela signifie donc qu'il faut considérer l'enseignement des langues comme le développement d'une compétence linguistique individuelle unique (« savoir » des langues, quelles qu'elles soient). Celle-ci doit être développée pour des raisons fonctionnelles ou professionnelles mais également comme une éducation au respect pour les langues des autres et pour la diversité linguistique.

Les politiques linguistiques éducatives devraient, en conséquence, favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines.

Ce *Guide* a donc pour finalité d'examiner

- la nécessité de définir et de mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui soient cohérentes avec le développement de l'intégration sociale et celui de la citoyenneté démocratique en Europe
- comment des politiques éducatives en langues, dont les résultats seront en accord avec la recherche de la diversité linguistique des sociétés et du plurilinguisme des citoyens européens (c'est-à-dire de nouvelles politiques éducatives pour le plurilinguisme), peuvent être conçues et respectées.

2. Les destinataires du *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe*

La présente « Version de synthèse » du *Guide* est destinée à ceux qui influencent, définissent et mettent en œuvre des politiques linguistiques éducatives à tous niveaux comme, par exemple, les institutions privées, les gouvernements locaux, l'instance nationale responsable de l'éducation ou les organismes internationaux publics ou privés. Ce document ne s'adresse pas aux spécialistes de langues

mais aux décideurs politiques sans connaissance spécialisée préalable des questions techniques de l'enseignement des langues.

Cette « Version de synthèse » propose à ces lecteurs des orientations pour la conception de politiques plutôt que des politiques elles-mêmes. Toute zone géographique, qu'il s'agisse d'une ville, d'un pays ou d'une région transnationale est multilingue si ses habitants parlent plus d'une langue ou d'une variété de langue en privé ou en public et toute aire multilingue exige donc sa propre politique linguistique éducative. Elle propose des orientations pour l'analyse du multilinguisme et le développement de politiques adaptées à une aire donnée en même temps qu'il affirme que toute politique linguistique éducative doit avoir pour but de promouvoir et de préserver le concept de diversité linguistique dans la société et de plurilinguisme pour les individus.

Cette Version de synthèse reprend la « Version intégrale » du *Guide* destinée aux décideurs politiques et aux responsables de la mise en oeuvre des politiques. C'est la version de référence qui fournit le détail des arguments et des preuves scientifiques et professionnelles. En outre, le *Guide* s'accompagne d'études de référence sur des thèmes spécifiques pour des lecteurs qui ont besoin de plus de détails sur des questions particulières.

3. Définitions : multilinguisme, plurilinguisme et éducation plurilingue

Ce *Guide* traite de la « diversité linguistique » selon deux concepts : le « multilinguisme » et le « plurilinguisme »

- le « multilinguisme » renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée – qu'elle soit limitée ou étendue – de plus d'une « variété de langues » (c'est-à-dire le mode d'expression d'un groupe social) reconnue officiellement ou non comme langue ; dans une telle zone géographique, certains individus peuvent être monolingues et ne parler que leur propre variété de langue ;
- le « plurilinguisme » envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée « langue maternelle » ou « première langue » et toute autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre. Ainsi, dans des aires géographiques multilingues, certains locuteurs sont monolingues et d'autres plurilingues.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* définit ainsi le plurilinguisme :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, 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 considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (Conseil de l'Europe 2001, p. 129)

On illustrera le sens du terme plurilinguisme par la description suivante du répertoire linguistique que l'on peut s'attendre à trouver, à un moment donné, chez un Européen adulte scolarisé au niveau secondaire :

- la pratique d'une langue « nationale » écrite et parlée selon les normes courantes du pays acquises dans le système éducatif
- une variété de première langue parlée selon les normes de la région et/ou de la génération qui sont celles du locuteur
- une langue régionale ou minoritaire que le locuteur peut parler et/ou écrire, le cas échéant, aussi bien que la langue nationale
- la compréhension, mais pas nécessairement la pratique, d'une langue étrangère ou plus, à un niveau élémentaire, acquise à l'école et/ou par l'usage des médias ou la pratique du tourisme

- la pratique à un niveau plus élevé d'une autre langue étrangère avec la capacité de la parler et de l'écrire.

Auparavant, ou ultérieurement, les langues et les variétés de langue parlées et/ou écrites peuvent être différentes selon les acquisitions faites en formation continue ou par le biais des expériences professionnelles ou des activités de loisirs, puisque le plurilinguisme est dynamique et change au cours de la vie.

Comme le plurilinguisme couvre l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu, y compris sa « langue maternelle » ou « première langue », ce *Guide* traite l'ensemble de l'enseignement des langues y compris celui de la « langue maternelle/première langue » lorsqu'il s'agit de la langue officielle et/ou nationale de la zone géographique concernée ainsi que la formation pour le maintien des communautés issues de l'immigration. Il ne se cantonne pas aux langues « étrangères », « secondes » ou « minoritaires ».

Le plurilinguisme évolue tout au long de la vie : les locuteurs peuvent acquérir de nouvelles langues (et en perdre d'autres connues antérieurement) à différents moments de leur vie pour des besoins et dans des buts différents. En conséquence, ce *Guide* traite non seulement des politiques scolaires mais aussi de la formation continue, de l'enseignement universitaire et de la formation permanente. Il a pour finalité de faire des propositions sur les démarches que l'on peut et doit mettre en oeuvre afin de permettre aux Européens de devenir plurilingues selon des modalités adaptées à la zone géographique où ils vivent et de manière à développer un sentiment d'appartenance et de citoyenneté démocratique partagé.

L'un des objectifs de ce *Guide* est donc d'examiner les politiques linguistiques éducatives et de quelle manière elles prennent en charge le plurilinguisme en ce qui concerne les deux concepts suivants :

- **la formation plurilingue**
- **l'éducation au plurilinguisme.**

Par conséquent, **l'éducation plurilingue** comprend à la fois les formations plurilingues et l'éducation au plurilinguisme, telles qu'elles viennent d'être spécifiées.

4. Principes : pourquoi le plurilinguisme ?

Les politiques linguistiques éducatives ne sont pas seulement une question de pédagogie ; elles ont une signification politique de premier plan parce que les questions de langue reflètent les tensions d'une communauté nationale. Il faut promouvoir activement le plurilinguisme pour contrebalancer les forces du marché qui tendent à l'homogénéité linguistique et qui limitent les potentialités de la personne. Le plurilinguisme fournit les conditions nécessaires à la mobilité en Europe que ce soit pour le travail ou pour les loisirs mais il est en outre crucial pour l'intégration politique et sociale de tous les Européens, quelles que soient leurs compétences linguistiques, ainsi que pour la création d'un sentiment d'identité européenne. Les politiques linguistiques éducatives en Europe devraient donc permettre aux individus d'être plurilingues, soit en entretenant et en développant le plurilinguisme qu'ils possèdent, soit en les aidant à passer du monolingue (ou, comme il est souvent le cas pour les membres d'une minorité, du bilinguisme) au plurilinguisme.

Les justifications et les principes de cette position seront développés dans le présent *Guide*, mais on peut les résumer comme suit :

- *Les droits linguistiques font partie des droits de l'homme* : les politiques éducatives devraient faciliter l'usage de toutes les variétés de langues parlées par les citoyens européens ainsi que la reconnaissance par tous des droits linguistiques des autres communautés ; la solution des conflits sociaux passe, entre autres, par la reconnaissance des droits linguistiques
- *L'exercice de la démocratie et l'intégration sociale dépendent des politiques linguistiques éducatives* : la capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire

linguistique sont essentielles pour participer au processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale

- *Les débouchés professionnels et économiques qu'a un individu et le développement du capital humain dans une société dépendent, entre autres, des politiques linguistiques éducatives* : la mobilité individuelle pour raisons économiques est facilitée par le plurilinguisme ; le plurilinguisme de la force de travail constitue une partie essentielle du capital humain sur un marché économique multilingue et une condition à la libre circulation des biens, de l'information et des connaissances
- *Le plurilinguisme individuel a une influence significative sur l'évolution d'une identité européenne* : puisque l'Europe est une zone multilingue où que l'on soit, le sentiment d'appartenir à l'Europe et l'acceptation d'une identité européenne dépendent de la capacité à échanger et à communiquer avec d'autres Européens en utilisant toutes les possibilités de son répertoire linguistique
- *Le plurilinguisme est pluriel* : à cause de la diversité du multilinguisme dans les différentes parties d'Europe, le plurilinguisme des individus doit être adapté à la zone géographique où ils vivent ; il n'y a pas de modèle de plurilinguisme privilégié ou recommandé et le plurilinguisme d'un individu peut changer avec sa mobilité et ses apprentissages toute la vie durant ; le plurilinguisme n'est pas seulement une question de compétence mais aussi un comportement d'ouverture et de curiosité pour les langues et les variétés de langues quelles qu'elles soient
- *Le plurilinguisme est possible* : le potentiel de chacun à devenir effectivement plurilingue est prouvé ; la capacité technique de développer le plurilinguisme existe dans les méthodologies de l'enseignement des langues et se réalise déjà dans la pratique, même si elle n'est pas encore largement diffusée ; le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, le *Portfolio européen des langues* ainsi que d'autres outils techniques aussi bien que légaux fournissent déjà les bases nécessaires ; l'occasion pour chacun d'enrichir son plurilinguisme peut et doit être disponible pour tous les citoyens dans les systèmes éducatifs européens et dans le contexte d'une formation permanente
- *L'éducation plurilingue est pratique* : les politiques éducatives, les schémas curriculaires, les méthodes d'enseignement existent qui permettent que l'on revisite les concepts existants de première, deuxième, troisième (etc.) langues ainsi que le développement d'une compétence plurilingue pour que les individus puissent acquérir la langue dont ils ont besoin ou qui les intéresse à un moment donné, quelle qu'elle soit.
- *Il faut un discours commun pour la discussion et, le cas échéant, la coordination des politiques linguistiques éducatives* : ce *Guide* a pour but de fournir les moyens d'une orientation commune pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives mais non de définir une politique commune, car chaque situation exige sa politique propre.

5. Contenu du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe

Dans le cadre de la promotion de la diversité linguistique sous forme d'une éducation plurilingue, qui constitue sa finalité générale, ce *Guide* se divise en trois parties :

- la première analyse des faiblesses communes aux politiques linguistiques éducatives en vigueur (Chapitre 1) et explique les principes et recommandations du Conseil de l'Europe (Chapitre 2) ;
- la deuxième propose des moyens d'identification et d'analyse des paramètres dans une aire géographique donnée qui concernent des facteurs sociaux (Chapitre 3) et linguistiques (Chapitre 4), préliminaires nécessaires à l'élaboration de politiques adaptées à la diversité ;
- la troisième partie examine les démarches qui permettent de réaliser les conditions appropriées au développement du plurilinguisme, en tant que principe et finalité (Chapitre 5) et décrit ensuite l'éventail des formes techniques d'organisation de l'enseignement des langues dont peuvent s'inspirer ceux qui les conçoivent pour la mise en oeuvre de leurs politiques éducatives (Chapitre 6).

PREMIERE PARTIE : LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES

La première partie du *Guide* explique les principes et les recommandations du Conseil de l'Europe sur lesquels peuvent s'appuyer les politiques éducatives qui encouragent la diversité linguistique et le plurilinguisme. Elle a pour but d'encourager une réflexion critique sur des conceptions largement répandues de l'apprentissage des langues ainsi que sur certaines orientations actuelles des politiques linguistiques éducatives.

Chapitre 1 : Les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives en Europe : orientations générales

Ce chapitre présente une analyse critique des principales tendances des politiques contemporaines afin de fournir une assise à la conception de politiques nouvelles pour la diversité linguistique et le plurilinguisme. Pour ce faire, il examinera le rôle des langues et de l'enseignement des langues dans les Etats-nations. Cela comprend les langues considérées comme « langues nationales », celles des minorités et celles que l'on considère comme des « langues étrangères ». Ce chapitre recommandera une approche globale et cohérente de la planification et de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui inclue toutes les langues et toutes les variétés de langues en question.

1.1 Quelques idéologies linguistiques courantes relatives aux langues et à l'apprentissage des langues

Il existe un certain nombre d'idéologies et de représentations des langues courantes dans les sociétés européennes qui empêchent que le plurilinguisme et la diversité linguistique ne soient acceptés. La première étape d'une planification innovante de l'enseignement des langues sera de confronter ces idéologies et d'en tenir compte en tant que facteurs qui devront être rééquilibrés. Les suivantes sont parmi les plus importantes :

1.1.1 Stéréotypes relatifs à la valeur

L'idéologie de la « valeur » renvoie aux croyances et aux représentations relatives à la richesse ou à la pauvreté supposée des langues. On peut exprimer cela en termes d'« image » d'une langue et de sa culture, les « sonorités » d'une langue – « chantante », « dure », etc. – ou de son utilité et sa capacité d'expression – « incapable de véhiculer des idées scientifiques », « une langue logique », « une langue insuffisante parce qu'elle ne possède pas d'écrit », « utile à cause de son statut élevé », etc. Ces idées ont souvent un effet négatif sur l'intérêt qu'il y aurait à apprendre certaines langues et l'élaboration des politiques doit anticiper et contrecarrer ces représentations dénuées de tout fondement.

En effet, d'un point de vue scientifique, toutes les langues ont une égale valeur qu'elles soient ou non reconnues comme « langues », et c'est la raison pour laquelle on utilise l'expression « variété de langue » pour désigner tout système linguistique, qu'il fasse ou non l'objet d'une reconnaissance officielle, comme langue nationale par exemple, ou qu'il ait été ou non codifié et normalisé par la publication de dictionnaires, de grammaires et autres ouvrages de référence. Toutes les langues peuvent, par exemple, manipuler des concepts scientifiques par le processus d'emprunts et de créations de néologismes, comme le font les langues qui dominent actuellement le discours scientifique.

L'une des fonctions sous-jacentes à cette idéologie de la valeur est de justifier la disparition des variétés de langues qui symbolisent l'existence autonome et la légitimation politique des groupes minoritaires. On peut d'autant mieux supprimer une langue ou une variété de langue qu'on la déclare de peu de valeur. Il est des cas où le dénigrement de la langue est assez puissant pour que, même les locuteurs de cette langue, acceptent qu'elle soit de statut inférieur et en abandonnent l'usage ; ce peut être le cas, par exemple, avec des enfants de groupes minoritaires d'immigrants.

De toute évidence, cette conception de la valeur est incompatible avec la recherche de la diversité linguistique et le développement du plurilinguisme des individus.

1.1.2 Langue et nation

L'évolution du concept moderne d'Etat-nation dans sa forme européenne comprenait un processus d'identification d'une ou de plusieurs variétés de langues à la (ou aux) langue(s) nationale(s). L'idéologie de l'Etat-nation présupposait que tous les citoyens d'un Etat parlaient ou devaient parler les langues nationales. Lorsqu'il apparaissait à l'évidence que ce n'était pas le cas, la suppression ou la

diminution du rôle des autres langues par leur dévalorisation ou par décret entrainé en jeu. L'école obligatoire fut le lieu de l'imposition de la (ou des) langue(s) nationale(s) sous forme orale et écrite, au détriment de la langue maternelle. Ce processus fonctionne toujours et peut être une source de conflit quand les droits linguistiques des minorités ne sont pas respectés par les systèmes éducatifs.

L'incompatibilité de cette idéologie avec les politiques de diversité et le plurilinguisme n'est pas une fatalité si l'enseignement des langues est conçu comme un tout cohérent, y compris l'enseignement de la (ou des) langue(s) nationale(s) ainsi que des autres variétés de langue du pays ou d'ailleurs.

Par ailleurs, l'hypothèse d'une démarche identique dans l'ensemble de l'Europe où une seule langue symboliserait et unirait tous ses citoyens, est clairement incompatible avec une politique de diversité et de plurilinguisme enracinée dans les principes fondamentaux de la démocratie. Cela saperait tous les principes et les justifications pour la diversité mentionnés dans l'introduction. En outre, une telle politique reproduirait les injustices de la disparition d'autres variétés de langue dont l'histoire des Etats-nations nous fournit des exemples.

1.1.3 Langue et économie

Les représentations que l'on a de la relation entre l'apprentissage des langues et les facteurs économiques se concentrent sur deux points : l'avantage supposé qu'il y a à utiliser une seule langue – une « lingua franca » - pour toutes les questions économiques et l'argument que cette langue devrait être l'anglais parce qu'il y est particulièrement adapté. On justifie par sa « simplicité » et, en conséquence, la facilité avec laquelle on l'apprend, le fait que l'anglais soit adapté à cette fonction.

En fait, la question de savoir s'il est réellement avantageux en termes de coûts et d'efficacité d'adopter l'enseignement d'une lingua franca pour des raisons de marché dans une aire multilingue donnée n'est nullement prouvée et on examinera ce point dans un prochain chapitre.

Percevoir l'anglais comme une langue « simple » est un stéréotype de valeur de la même nature que ceux que l'on a mentionnés plus haut et cache, de la même manière, des idéologies relatives à son statut. C'est pour des raisons économiques que les autres langues sont perçues comme ayant moins de valeur. L'acceptation de tels points de vue est comparable à l'acceptation du statut inférieur supposé de certaines variétés de langues par les locuteurs eux-mêmes. Les effets sont comparables en ce qu'il y a alors une dévalorisation du statut des autres langues et de leur apprentissage comme langues secondes ou étrangères.

Toutefois, dans le cas de l'anglais, il ne s'agit pas de l'imposition par une autorité dans le cadre de la zone géographique multilingue de l'Europe, comme c'est le cas avec un Etat-nation, mais de l'association de cette langue avec les valeurs et le mode de vie d'une grande puissance extra européenne. Il n'est pas impossible que la force de l'impact de l'anglais entraîne la disparition d'un certain nombre de langues des programmes d'enseignement des langues, notamment celles qui ont peu de valeur apparente sur le marché. C'est alors qu'il faudra introduire des valeurs autres que celles du marché dans les décisions relatives aux politiques linguistiques éducatives, comme nous le montrerons ultérieurement.

Les politiques qui se fondent sur ces représentations erronées de la relation entre la langue et l'économie sont incompatibles avec les politiques de diversité et le plurilinguisme. Toutefois, ce sont des contresens bien établis et largement répandus et il faut que les politiques linguistiques éducatives préviennent ces thèses et convainquent ceux qui les défendent, si l'on veut que la réalisation de politiques pour le pluriculturalisme réussisse.

1.2 Les langues dans les « Etats-nations »

Le rôle de la langue dans la création d'un sentiment d'homogénéité et d'appartenance à un Etat-nation est l'une des idéologies dont il a été question plus haut. On l'entretient quelquefois par la disparition ou le dénigrement des autres langues et variétés de langues dans un contexte de politiques d'assimilation (plutôt que d'intégration) et les mécanismes de ce processus sont les suivants :

- la normalisation de la (ou des) langue(s) nationale(s) en référence aux traditions de la « langue correcte » et à l'utilisation de normes inscrites dans des dictionnaires et autres ouvrages de référence ; de telles normes se modifient avec le temps et entrent dans la base de références mais c'est leur existence qui est cruciale
- la définition de la compétence dans la (ou les) langue(s) normalisée(s), inculquée par le système public d'éducation comme faisant partie d'un processus de socialisation dans une identité nationale mais utilisée aussi comme condition à l'admission à la nationalité pour les « étrangers ».

Lorsque, comme c'est souvent le cas, des langues autres que celles définies comme « nationales » existent dans un pays, la définition idéalisée d'un état homogène aux plans linguistique, culturel et souvent religieux est confrontée à l'existence de communautés non majoritaires. De tels groupes ont des origines variées – souvent conséquences de traités et de changements de frontières ou de migrations de type économique, par exemple – mais leur portée est la même. Dans de nombreux cas, la reconnaissance de leurs langues pour l'exercice de fonctions sociales, y compris notamment pour l'enseignement, est l'une de leurs demandes les plus fortes pour leur indépendance. Dans certains cas, les Etats refusent cette reconnaissance afin de préserver leur homogénéité, mais dans d'autres cas on trouve des modèles alternatifs.

Ces modèles incluent le système fédéral et l'utilisation de différentes langues et variétés de langues dans les différentes régions du pays. Ils comprennent aussi l'acceptation de l'autonomie d'une minorité, le développement du bilinguisme à l'école et d'autres mesures encore. Cela garantit que tous les citoyens d'un pays parlent la (ou les) langue(s) nationale(s), mais qu'ils peuvent aussi utiliser d'autres langues dans certains cas, y compris dans les organismes publics. Ces modèles sont élaborés pour des minorités reconnues, qui s'identifient habituellement à un territoire géographique.

Le traitement de nouvelles communautés d'immigrants se fonde généralement sur des modèles variés dont certains conduisent indirectement à la disparition de la langue de l'immigré à la deuxième ou troisième génération tandis que d'autres leur accordent des droits semblables à ceux des minorités territoriales et donnent des occasions à ces communautés d'utiliser leur(s) langue(s).

L'existence de communautés qui utilisent la langue des signes est un trait supplémentaire du profil des langues dans un Etat-nation, souvent reconnu seulement dans les dernières décennies. Les modèles adoptés dans ce cas peuvent être fondés sur ceux qui fonctionnent dans d'autres communautés minoritaires, mais il existe aussi d'autres approches dans de nombreux pays.

1.3 L'enseignement des langues dans les « Etats-nations »

Les politiques linguistiques des Etats-nations ont donc, en fin de compte, un rapport avec la protection de la (ou des) langue(s) de l'Etat-nation plutôt qu'avec la défense de politiques qui tiennent compte de sa position dans le contexte européen. Elles ne conduisent pas à envisager l'apprentissage des langues et le développement d'un répertoire linguistique comme une contribution au développement d'une identité linguistique européenne mais elles se développent selon des notions et des orientations à part :

1.3.1 Langue(s) nationale(e)/officielle(s)

L'importance symbolique et pratique d'une ou de plusieurs langues nationales pour des Etats-nations fait que les politiques éducatives qui traitent de l'acquisition de ces langues sont des sujets éminemment polémiques. La présence de locuteurs d'autres langues à l'intérieur des frontières du pays conduit, à son tour, à une formulation prudente de ces politiques.

Un des effets de l'instauration de l'enseignement obligatoire est la garantie potentielle que les enfants soient socialisés en acquérant la (ou les) langue(s) nationale(s) ainsi qu'un sentiment d'identité nationale. L'échec de l'acquisition de la langue est sanctionné et peut poser des problèmes aux enfants dont la langue ou la variété de langue de leur socialisation initiale dans la famille n'est pas celle de l'école. Cela s'applique aussi bien aux enfants qui pratiquent des variétés régionales ou sociales de la (ou des) langue(s) nationale(s) qu'aux locuteurs des langues minoritaires. Dans de nombreux cas, ils se voient obligés d'essayer de s'adapter, sans aide, à la nouvelle langue, ou variété de langue malgré le fait que, dès 1953, l'UNESCO recommandait que les enfants soient scolarisés dans leur langue maternelle ou leur première langue, recommandation appuyée depuis en de nombreux lieux. L'enseignement obligatoire dans la (ou les) langue(s) nationale(s) ou officielle(s) peut conduire à l'abandon de la langue initiale de socialisation et, en conséquence, à la perte de l'identité ethnique.

Dans d'autres cas, les systèmes éducatifs proposent un temps de scolarité en langue maternelle mais, après une période de transition, ils conduisent habituellement les apprenants vers la (ou les) langue(s) nationale(s). Des programmes de transition de ce type ne menacent, en conséquence, ni l'équilibre de la langue nationale et de la langue d'enseignement ni la création d'une identité nationale.

Dans le cas des systèmes fédéraux d'enseignement ou d'enseignement autonome pour les minorités, le développement de la compétence dans plus d'une langue ou d'une variété de langues peut recevoir une place plus importante, constituant ainsi le début du plurilinguisme. Ces cas restent néanmoins extrêmement rares et la majorité des politiques linguistiques éducatives pour la (ou les) langue(s) nationale(s) s'intéresse peu au plurilinguisme, en partie parce qu'elles ne sont pas élaborées en harmonie avec les politiques pour les langues « étrangères ».

1.3.2 Langues « étrangères »

La reconnaissance des processus d'internationalisation et de mondialisation conduit à mettre l'accent, dans les systèmes éducatifs et la formation permanente, sur l'importance de l'apprentissage des langues mais, simultanément aussi, à se focaliser sur une seule langue, à savoir l'anglais. Cela apparaît à l'évidence dans le cadre de la scolarité obligatoire sous la forme d'horaires plus importants et de la place plus grande accordée aux langues, dans de nombreux pays.

D'un autre côté, l'enseignement des langues étrangères durant la scolarité obligatoire suit encore très largement des politiques traditionnelles :

- les langues sont traitées comme les autres matières en termes d'horaires, d'organisation de l'emploi du temps, de contrôle et de certification, comme si elles étaient des disciplines comme les autres
- les langues entrent donc en compétition avec les autres matières pour l'emploi du temps et l'attention de l'apprenant
- les langues différentes sont traitées comme des matières séparées et entrent en concurrence dans les horaires et les programmes
- les langues étrangères entrent en concurrence avec les langues régionales et minoritaires
- jusqu'à récemment, les langues ont été exclues des programmes de l'enseignement primaire à cause de leur coût, mais aussi par crainte que leur apprentissage n'interfère avec l'acquisition de la (ou des) langue(s) nationale(s).

Le traitement des langues étrangères comme des options parmi lesquelles les apprenants doivent choisir, bien que répondant en apparence à une demande sociale, conduit notamment à se focaliser sur deux ou trois langues européennes « principales ». Cela va à l'encontre du développement d'une diversité linguistique plurielle et du plurilinguisme approprié à des situations différentes. Cela conduit aussi à spécialiser des enseignants de langue et à les mettre en compétition. Cela est également défavorable à la diversité et au plurilinguisme, puisque la meilleure façon de les rechercher réside dans une politique globale et des méthodes de mises en œuvre transversales par rapport à la spécialisation des enseignants, ainsi que nous le verrons dans un prochain chapitre.

En outre, ce traitement des langues étrangères crée une coupure entre l'enseignement des langues minoritaires et/ou celui des langues nationales ou officielles. Cette coupure apparaît à l'évidence, dans le manque de reconnaissance de la compétence dans des langues qui n'ont pas été acquises à l'école mais, par exemple, au cours de la socialisation initiale, dans le cas de familles d'immigrants. Elle conduit également à une confusion des catégories lorsque le programme d'enseignement offre à ces enfants leur langue mais comme langue « étrangère » ; cela ne correspond pas, en effet, au sens qu'ont ces langues pour eux dans leur vie et leur identité.

Afin de surmonter ces scissions, il convient de reconnaître comme langues européennes toutes les variétés de langues qu'elles soient « nationales », « autochtones », issues des « (im)migrations » ou « non européennes » et de faire en sorte que leur présence, quelle qu'en soit la forme, dans la scolarité obligatoire et au-delà soit assurée. Ce n'est qu'ainsi que l'éducation au plurilinguisme et le développement du sentiment d'être un citoyen européen pourront remplacer l'identification des langues aux seules identités nationales.

1.4 Vers des politiques linguistiques éducatives pour l'Europe

Il y a également d'autres obstacles techniques et structurels à surmonter pour lesquels ce *Guide* suggère des solutions possibles.

1.4.1 Les coûts

L'un des problèmes est celui du coût. Le coût de l'offre d'enseignement des langues à la fois pendant la scolarité obligatoire et en formation permanente est déjà substantiel et les politiques qui proposent une plus grande diversité de langues à apprendre peuvent apparaître encore plus coûteuses. Le coût de la formation des enseignants est également cité parmi les obstacles au changement et le même souci d'une augmentation des coûts s'y appliquerait. Les coûts actuels sont en partie dus aux approches qui séparent les langues nationales et les systèmes d'options pour les langues étrangères alors qu'une approche globale réduirait certains d'entre eux. Les coûts sont le plus souvent mesurés en investissements et non en valeur des bénéfices produits. Si une éducation plurilingue permet de réduire la traduction, améliorer une forme de paix civile, grâce au respect des autres et de leurs langues, les investissements peuvent être considérés comme bien modestes par rapport aux résultats.

1.4.2 Qualité et efficacité

La préoccupation de tout système éducatif relative à la qualité et au niveau s'applique également à l'enseignement des langues. Un accroissement de l'enseignement des langues peut être perçu comme une menace pour les autres matières du programme ou, si l'on enseigne un plus grand nombre de langues au même moment, cela peut être perçu comme une menace pour le niveau à atteindre. Une fois encore, c'est par des orientations qui intègrent les langues dans un ensemble que l'on surmontera ces objections. En outre, le *Portfolio européen des langues* est un outil pour l'amélioration de l'apprentissage qui aide les apprenants à devenir autonomes et à contrôler leur propre formation.

1.4.3 Stéréotypes et valeurs

D'autres obstacles à une éducation plurilingue telle qu'elle est envisagée dans ce *Guide* proviennent des stéréotypes sur les langues et leur valeur qui ont été évoqués plus haut. La demande sociale de plurilinguisme n'est pas très étendue du fait des stéréotypes et des représentations fausses de l'aspect économique de l'apprentissage des langues. Les stéréotypes dépendent de facteurs variés tels que les relations historiques entre les pays, les convictions religieuses ou les traditions éducatives. Ces représentations erronées de la relation entre les langues et l'économie sont une conséquence de l'influence des médias. Il faut arriver à faire comprendre à l'opinion publique le besoin de plurilinguisme.

1.4.4 Administration et organisation

On rencontre aussi des obstacles dans l'administration et l'organisation de l'enseignement des langues autant dans le secteur public que semi-public. Entre autres, le recrutement et la formation des enseignants pour des langues peu enseignées ; les occasions, au début, de pratiquer ces langues avant qu'elles ne soient plus solidement acquises ; la faisabilité des emplois du temps, de la certification et de la coordination entre les différents secteurs des systèmes éducatifs. On peut, toutefois, surmonter des difficultés techniques de ce type, si les objectifs de l'éducation plurilingue sont clairement définis, maintenus dans la durée et que l'on se donne le temps d'y préparer les responsables éducatifs et les enseignants.

1.4.5 Du technique au politique

Plus grave est l'absence d'attention portée aux politiques linguistiques éducatives dans l'espace de débat public et politique où ces questions sont largement considérées comme techniques, alors qu'elles sont d'abord politiques. Il faut prendre des décisions à tous les niveaux de la société et la prise de décisions doit impliquer les politiciens, les administrateurs, les employeurs et les employés et leurs associations, les associations de parents et d'étudiants et le public dans son ensemble. Aujourd'hui, ce n'est qu'en relation avec les droits linguistiques des minorités qu'on peut provoquer un débat public mais des débats semblables doivent être lancés pour l'enseignement de toutes les langues. Il faudrait entreprendre une véritable action de formation pour créer les conditions adéquates à l'élaboration d'une politique linguistique et, notamment, pour la réussite de sa mise en oeuvre.

En conséquence, il est clair, que les problèmes qui surgissent dans l'enseignement des langues (par exemple, quelle variété de langue enseigner, l'organisation du programme, la coordination de l'apprentissage tout au long de la vie, les façons et les moyens d'enseigner et d'apprendre) ne sont pas d'abord techniques mais bien politiques. Les politiques linguistiques éducatives ne sont pas moins politiques que les autres politiques sociales. Ceci admis, on peut aborder les niveaux techniques de conception et de mise en oeuvre et les derniers chapitres de ce *Guide* apportent de l'aide en identifiant problèmes et obstacles tout comme les solutions que l'on peut leur apporter. Ce faisant, il rendra plus difficile de dissimuler, derrière des difficultés techniques supposées, le faible intérêt politique qu'on met le plus souvent à développer des politiques linguistiques éducatives cohérentes.

Les responsables pour la conception et la mise en oeuvre de politiques linguistiques éducatives doivent réfléchir à l'importance du plurilinguisme dans la vie des citoyens, dans le processus démocratique, dans l'évolution de la citoyenneté démocratique. L'élaboration des politiques doit être en accord avec les principes clairement définis et acceptés du Conseil de l'Europe qui sont présentés dans le chapitre suivant.

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

2.1 Introduction

Le Conseil de l'Europe a réuni un consensus international sur des principes qui guident l'élaboration des politiques linguistiques éducatives.

En prenant acte de l'importance de l'enseignement des langues dans une Europe multilingue, le Conseil de l'Europe recommande la promotion de la diversité linguistique dans les Etats membres et du plurilinguisme pour leurs citoyens.

De façon officielle, cette position est formulée dans les documents suivants :

Conventions :

- La Convention culturelle européenne (19 décembre 1954)
- La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, convention ouverte à la signature le 5 novembre 1992 (www.coe.int/minlang)
- La Convention-Cadre pour la protection des minorités nationales, traité ouvert à la signature le 1^{er} février 1995 (www.coe.int/minorities)

Recommandations politiques :

- 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)
- Le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe (<http://cm.coe.int>)
 - La Recommandation R(82)18 découlant des travaux du Projet N° 4 (« Langues vivantes 1971-1981 »)
 - La Recommandation R(98)6 découlant des travaux du Projet « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » du Conseil de la coopération culturelle (Langues vivantes 1971-1981)
- L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (<http://assembly.coe.int/>)
 - La Recommandation 1383 (1998) consacrée à « La Diversification linguistique »
 - La Recommandation 1539 (2001) consacrée à l'Année européenne des langues 2001

Ces outils et ces recommandations fournissent la base légale et politique des politiques linguistiques éducatives à tous les niveaux, base qui non seulement facilite l'acquisition d'un répertoire de variétés de langues – diversification linguistique pour l'individu plurilingue – mais garantit aussi que l'on s'attache à la diversification des options pour l'apprentissage des langues. Ce dernier point renvoie à la nécessité d'encourager et de permettre l'apprentissage d'un vaste répertoire de langues, et non uniquement de celles qui ont été dominantes jusqu'ici dans les traditions d'enseignement ou qui le sont aujourd'hui, comme l'anglais.

Les documents en question se concentrent essentiellement sur les langues définies comme « minoritaires » ou « langues vivantes »/ ('modern languages' en anglais). Ces termes excluent habituellement les langues que l'on considère comme nationales et/ou officielles dans un Etat ainsi que les politiques éducatives qui traitent de leur enseignement. Il y a toutefois une nécessité à inclure ces langues dans les politiques linguistiques éducatives parce qu'elles font partie du répertoire linguistique des individus. Dans la troisième partie de ce *Guide*, des options pour la mise en œuvre des politiques prendront en compte l'enseignement et l'apprentissage des langues nationales ou officielles qui, pour de nombreux locuteurs mais non pour tous, sont également leur langue maternelle ou leur première langue.

Ces documents sont la réalisation d'une volonté politique des Etats membres de diriger et de guider le développement des politiques linguistiques éducatives plutôt que de les laisser évoluer au gré de la tradition ou des forces du marché. Ils constituent donc le fondement explicite de politiques linguistiques éducatives tournées vers la diversification linguistique à l'intérieur des Etats membres et de leurs institutions ainsi qu'au niveau international. Ces politiques peuvent contribuer à d'autres politiques sociales qui recherchent l'intégration sociale, la mobilité géographique, la libre circulation des hommes, des biens et des idées et la protection des droits de l'homme et de la démocratie.

2.2 Les instruments de la diversification

Les conventions et les recommandations inventoriées ci-dessus sont complétées par une série d'instruments pour la planification et la réalisation des politiques linguistiques éducatives élaborés depuis le début des années 70. Ils comprennent :

- La série des *Niveaux* (niveau seuil et spécifications supérieures / inférieures et Descriptions de niveaux de référence¹) qui fournissent des descriptions d'objectifs d'apprentissage pour des langues données,
- Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*¹ qui instaure une approche commune pour la description des niveaux d'acquisition des langues et propose une terminologie commune pour décrire les méthodes et les moyens de l'enseignement et de l'apprentissage des langues,
- Le *Portfolio européen des langues*² en tant que document personnel dans lequel les apprenants peuvent enregistrer leurs expériences et acquisitions linguistiques et culturelles et par lequel ils peuvent développer leur autonomie en planifiant et en contrôlant leur apprentissage des langues.

Ces instruments ont été largement adoptés dans les Etats européens et ont créé une culture éducative commune de l'enseignement et de l'apprentissage des langues parmi les professionnels des langues « étrangères ». C'est au cours de ce travail que la conception de plurilinguisme s'est développée et est devenue désormais implicite dans ces instruments et inhérente à la culture commune. Cela signifie que les politiques linguistiques éducatives qui encouragent le plurilinguisme seront appuyées par la pratique de l'enseignement des langues « étrangères ».

Il reste toutefois beaucoup à faire pour faciliter l'élaboration et la réalisation de politiques globales qui rassemblent les enseignants et les apprenants de toutes les langues et de toutes les variétés de langues, y compris les langues maternelle, « nationale », « minoritaire » et de l' « immigration ».

2.3 Le plurilinguisme et la citoyenneté démocratique en Europe

La position du Conseil de l'Europe conteste les idéologies exposées dans le Chapitre 1 et les conséquences de l'homogénéité et de la diminution de la diversification qu'elles engendreraient. La recherche de la diversification et du plurilinguisme exige toutefois une volonté et une action politiques pour contrebalancer les facteurs économiques et les représentations erronées du public qui, autrement, entraîneront globalement la réduction des langues connues et l'homogénéisation linguistique, le plurilinguisme individuel n'existant alors que pour certaines élites sociales.

Des politiques sont nécessaires non seulement pour le plurilinguisme en tant que tel mais aussi parce qu'il est une condition et une donnée de la citoyenneté européenne en Europe. Ceci a été affirmé par le Comité de ministres du Conseil de l'Europe en 1999 (Document CM (99) 76) et par les Chefs d'Etat et de Gouvernement dans leur déclaration de 1997.

¹ Voir le site de la Division des Politiques linguistiques : www.coe.int/lang/fr

² Voir www.coe.int/portfolio/fr

L'importance de la compétence plurilingue dans ce contexte est double. D'abord, elle permet de participer au processus démocratique ailleurs que dans son propre pays ou sa zone géographique mais aussi, de concert avec d'autres Européens, dans d'autres langues et d'autres aires linguistiques.

Ensuite, l'acquisition d'une compétence plurilingue doit conduire à une meilleure compréhension des répertoires plurilingues des autres citoyens et au respect de leurs droits linguistiques, ceux des langues minoritaires et nationales les moins parlées et les moins enseignées, entre autres. La compréhension et le respect devraient, en outre, s'étendre au-delà des langues considérées comme « européennes » et inclure toutes les langues parlées en Europe aujourd'hui ainsi que celles d'autres parties du monde. La distinction entre « européen » et « non européen » disparaît alors et la signification de la compétence plurilingue pour l'éducation à la citoyenneté est d'autant mieux mise en valeur.

L'enseignement des langues a des buts convergents avec ceux d'une formation à la citoyenneté démocratique : tous deux concernent l'interaction et la communication culturelles, la promotion de la compréhension mutuelle et le développement de la responsabilité individuelle.

DEUXIEME PARTIE : DONNEES ET METHODES POUR L'ELABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES

Cette deuxième partie du *Guide* offre un panorama des questions qu'il faut se poser pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives et la façon de trouver les informations qui permettent d'y répondre. Par souci de commodité, on a divisé ces questions en deux catégories : les paramètres sociaux et linguistiques. Le Chapitre 3 traite des questions sociales en général et les facteurs linguistiques sont examinés dans le Chapitre 4.

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

3.1 Introduction

L'élaboration de politiques linguistiques éducatives pour la diversification linguistique doit être précédée de l'analyse des conditions sociales effectives de leur mise en œuvre, des possibilités qu'offre l'enseignement ainsi que des possibilités générales d'apprentissage des langues. L'adhésion et la mise en œuvre réussie de telles politiques dépendent des facteurs suivants :

- La représentation qu'a l'opinion publique de certaines langues et de leur apprentissage, représentation qui influence les choix et la mise en place des mesures nécessaires ;
- L'interaction entre la représentation qu'a le public de ses besoins en langues et les analyses systématiques des besoins d'une société, en ce qui concerne les développements diplomatiques, économiques et commerciaux prévus et l'entrée d'un Etat sur la scène européenne et mondiale ;
- L'évolution démographique, conséquence des migrations et d'une fertilité réduite, exige des politiques qui intègrent l'apprentissage des langues dans la formation continuée et dans les structures d'une « société de la connaissance » en réponse au changement économique et culturel global ;
- L'analyse systématique des coûts et des bénéfices de politiques qui répondent aux représentations de l'opinion publique et au changement sociétal ;

Comme ces facteurs peuvent varier dans un même pays, il faut concevoir des politiques qui tiennent compte des spécificités régionales et locales dans le cadre d'un développement politique pensé pour l'ensemble du pays.

Les choix pour la réalisation des politiques dépendent partiellement de la façon dont les structures existantes peuvent être modifiées. L'élaboration des politiques devrait se faire dans le contexte de l'analyse des modèles curriculaires existants et alternatifs, autant en ce qui concerne l'enseignement obligatoire que pour la formation continue. La séparation traditionnelle des enseignements entre les langues – y compris l'enseignement des langues officielles ou nationales, des langues minoritaires et des langues étrangères – est une barrière fondamentale à l'élaboration de politiques qui encouragent la diversification linguistique et le plurilinguisme. Les politiques devraient tenir compte des modèles alternatifs qui combinent l'enseignement de toutes les langues et de l'importance de la cohésion verticale des différentes institutions éducatives, qu'elles relèvent de l'enseignement obligatoire ou de la formation continue.

La place particulière de l'anglais comme lingua franca généralisée implique une approche différente des enseignements qu'on en dispense. En tant que lingua franca, il n'a pas pour finalité principale l'enrichissement culturel à ses apprenants, mais il confère une capacité dont la valeur, telle que le marché la perçoit, semble conduire à ce qu'on demande qu'il soit enseigné. Toutefois, ceci ne doit pas se faire au détriment de l'enseignement des autres langues.

De même, c'est l'usage et la tradition qui sont fréquemment à l'origine de la domination d'un petit nombre de langues dans les programmes de langues étrangères de nombreux pays. Certaines langues largement enseignées pourraient ou, dans certains cas, devraient être remplacées par d'autres langues nationales moins largement enseignées, non pour leur valeur sur le marché de l'emploi mais pour le rôle qu'ils jouent dans la construction des identités ou de la tolérance linguistique.

Les politiques qui plaident pour la diversification linguistique et le plurilinguisme doivent notamment prendre en considération la disponibilité des enseignants, car la diffusion accrue de langues qui peuvent ne pas avoir été largement enseignées, ou l'introduction de nouvelles langues dans un pays donné, suppose que les enseignants les acquièrent dans un délai relativement court. Les politiques linguistiques éducatives présupposent qu'il y ait des politiques de formation des enseignants : les uns

et les autres doivent se compléter et s'appuyer sur des enseignements/apprentissages autres que ceux qui dépendent de la présence effective d'un enseignant, y compris l'utilisation des nouvelles technologies.

Ce chapitre se propose de guider l'analyse des facteurs sociétaux dont il faut tenir compte pour la planification des politiques. Il le fait sous forme de questions et de suggestions de réponses. Les premières questions traitent des macro-facteurs d'une société et d'autres traitent des micro-facteurs dans le cadre de son système éducatif.

3.2 L'analyse du changement social et son impact sur l'élaboration des politiques

Avant d'entrer dans le détail des politiques éducatives, il faut prendre en considération les façons dont la société se représente l'enseignement des langues, les avantages que celui-ci peut apporter et comment il devrait répondre aux évolutions démographiques.

Il faut se poser les questions suivantes :

3.2.1 Comment la population susceptible d'être touchée par les nouvelles politiques se représente-t-elle les langues et quel impact cela peut-il avoir sur la réception et la réalisation de ces politiques ?

Comme on l'a signalé précédemment, la population d'un pays, d'une région ou d'une localité donne souvent des attitudes positives ou négatives envers des langues particulières ainsi qu'une opinion sur ces langues. Il s'agit essentiellement de stéréotypes sur ces langues semblables aux idées toutes faites que l'on a sur les gens ; ils débouchent souvent sur des préjugés et des rejets.

Des représentations et des préjugés de ce type influencent les choix faits par les apprenants et, dans le cas des enfants, par leurs parents. Si les politiques nouvelles incluent l'offre de langues qui n'ont pas encore été largement diffusées dans un milieu donné, il faudra alors inclure, dans le plan de mise en œuvre, une sensibilisation des apprenants et de leurs parents pour éviter qu'ils ne les rejettent.

On peut réaliser une analyse scientifique des représentations et des préjugés en appliquant les techniques habituelles de sondage à un échantillon de la population. De temps à autre, des organismes culturels nationaux commandent des enquêtes de ce type. Elles constituent souvent une partie d'études de marché plus importantes sur l'image d'un pays à l'étranger, car les représentations et les préjugés relatifs à une langue sont influencés par la (mé)connaissance du ou des pays où la langue est parlée.

C'est là un facteur absolument crucial pour le succès des politiques linguistiques. Toute politique linguistique, particulièrement dans un système éducatif, doit tenir compte de l'attitude de ceux sur lequel elle aura un impact. A long terme, aucune politique ne réussira si elle n'est pas en conformité avec l'attitude exprimée par la population concernée, si elle ne parvient pas à convaincre ceux qui lui sont contraires ou si elle ne fait pas disparaître les motifs de ce désaccord.

3.2.2 Quelles sont les représentations que la population des apprenants potentiels a de l'apprentissage des langues ?

Les apprenants ou leurs parents ont souvent une idée dépassée de la façon d'apprendre les langues et des méthodes utilisées pour leur enseignement, même si les méthodes d'apprentissage des langues ont changé radicalement dans les vingt ou trente dernières années, comme ont changé leurs objectifs. Tandis que l'apprentissage d'une langue a pu être, pour les générations passées, une activité scolaire fondée sur l'étude de la grammaire et des exercices de traduction, sans grand intérêt pour l'oral, les méthodes contemporaines mettent l'accent sur l'oral autant que sur l'écrit. De même, alors que les buts de l'apprentissage des langues ne pouvaient être atteints autrefois qu'à la fin d'une longue période d'études, quand les apprenants avaient acquis assez de connaissances pour étudier des textes d'un

niveau culturel élevé tels que littérature ou philosophie, les objectifs actuels permettent aux apprenants d'utiliser immédiatement ce qu'ils ont appris, dans des échanges simples de la vie quotidienne.

Le modèle que les apprenants d'autrefois essayaient d'imiter était le locuteur natif éduqué monolingue et toute capacité inférieure était jugée négativement comme un échec ou une faiblesse. On reconnaît maintenant qu'un modèle plus approprié est celui d'une personne capable de parler et/ou d'écrire, à différents niveaux de compétence, un certain nombre de langues – compétence plurilingue – et que le répertoire langagier des locuteurs verra l'accent passer d'une langue à l'autre, en fonction des besoins qu'ils rencontrent au cours de leur vie et qui les obligent à enrichir ce répertoire, en se formant toute leur vie durant.

Le concept de répertoire linguistique n'est pas nouveau dans l'histoire, car les Européens ont toujours eu de nombreux contacts avec des locuteurs d'autres langues en Europe et au-delà. Les membres de minorités ethniques ou religieuses ont des répertoires de ce type mais ceux-ci, ne relevant pas d'un enseignement officiel, n'étaient pas, en conséquence, reconnus comme un atout de valeur dans le passé. Comme on l'a montré dans le Chapitre 1, l'imposition d'une langue nationale ou officielle dans des régions multilingues a souvent débouché sur le gaspillage d'un potentiel linguistique important, car le plurilinguisme des individus y était dénigré explicitement ou implicitement.

Ainsi, les représentations de l'apprentissage des langues ont généralement du retard par rapport aux évolutions actuelles et les apprenants ou, dans le cas des enfants, leurs parents, croient faussement que l'apprentissage d'une langue exige toujours une longue période d'investissement intellectuel, avant de recevoir la moindre récompense pour le temps qu'on y a consacré. Il faut tenir compte de ces représentations et les faire changer par une éducation du public, si l'on veut que les politiques linguistiques éducatives pour la diversification linguistique réussissent. Autrement, les apprenants et les parents continueront à penser qu'il faut investir dans plusieurs années d'études avant d'avoir le moindre retour quant à l'usage de la langue, alors que le bénéfice peut être immédiat et que l'on peut utiliser les langues après un temps d'apprentissage court.

Le *Portfolio européen des langues* encourage le développement et la reconnaissance des répertoires linguistiques des individus plurilingues, quelle que soit l'origine de leur compétence et quels que soient les niveaux atteints dans différentes capacités pour des langues différentes.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un instrument destiné à encourager le plurilinguisme et le développement du répertoire linguistique individuel. Il comprend une échelle de compétences à six niveaux et fournit des points de référence communs ainsi qu'une langue commune pour concevoir des plans de cours, des orientations concernant les programmes d'études, des manuels, des programmes de formation des enseignants, des examens mais aussi pour relier les examens de langues entre eux.

3.2.3 *Quels sont les besoins que la population, potentiellement touchée par de nouvelles politiques, considère qu'elle a et dans quelle mesure ceux-ci coïncident-ils avec les analyses « objectives » des besoins futurs de la société ?*

Il faut faire une distinction entre les « demandes » de la population et les « besoins » identifiés par une étude scientifique. Par exemple, une population peut considérer, sur des bases non scientifiques, que les langues les plus « utiles » sont celles qui ont une diffusion internationale, l'anglais notamment, alors qu'une analyse de ses besoins destinés à atteindre des buts clairement définis, comme le développement économique d'une région donnée, montrera que d'autres langues sont plus importantes pour la population en question.

La population qui doit être prise en considération n'est pas obligatoirement celle d'un pays entier. Des régions différentes d'un même pays, dont les frontières sont limitrophes de plusieurs pays différents – ce qui est typiquement le cas de l'Europe continentale – peuvent avoir des besoins différents pour leurs échanges avec les pays voisins immédiats. De même, la composition linguistique d'une partie

d'un pays, éventuellement à cause de l'immigration ou de l'implantation ancienne de minorités établies, peut avoir besoin de politiques de diversification linguistique différentes de celles que l'on élaborerait pour le pays dans son ensemble.

A un autre niveau d'analyse, les prévisions relatives aux échanges économiques, diplomatiques et commerciaux dans un pays peuvent conduire à une projection de besoins linguistiques différents de ce que la population dans son ensemble perçoit au même moment. Cela peut conduire notamment à l'intégration de langues perçues comme « difficiles », « exotiques » ou « inutiles » et, comme on l'a déjà noté dans la Question 1, exiger avant toute chose une éducation du public pour réaliser ces politiques.

Troisièmement, des politiques d'encouragement de la diversification linguistique et du plurilinguisme en Europe peuvent exiger l'intégration de langues qui sont de nouveau perçues comme inutiles par l'opinion publique même si elles entrent dans le processus qui permettra aux Européens de mieux se connaître mutuellement. Le développement des politiques devrait anticiper si possible l'évolution de la façon dont les pays européens coopéreront et, de nouveau, il se peut que les besoins économiques, diplomatiques et commerciaux présents et futurs divergent de la perception que la population en a.

Quatrièmement, l'analyse des besoins devrait aussi tenir compte de langues qui ne sont pas (largement) parlées en Europe, que ce soit par des autochtones ou grâce à des migrations récentes. Bien que l'immigration ait apporté à l'Europe de nombreuses langues qui, si on les introduisait dans les politiques éducatives de diversification linguistique, créeraient des liens avec de nombreux pays hors d'Europe, il reste néanmoins des zones géographiques non négligeables qui ne seraient pas représentées si l'on n'incluait, dans les politiques de développement, que les langues parlées en Europe. Par exemple, l'immigration japonaise reste insuffisante pour faire du japonais une langue « européenne », au même titre que l'arabe ou le chinois, mais le japonais est une langue importante tant du point de vue culturel qu'économique. L'importance de ces langues est certes économique, diplomatique et culturelle, mais elle est également fondamentale pour s'assurer que l'Europe ne s'isole pas linguistiquement et culturellement de pays avec lesquels il n'existe pas de lien historique ou de coopération récente par les migrations ou le commerce.

L'analyse des besoins est une méthodologie solidement établie dans le champ professionnel de l'enseignement des langues ; elle peut être conduite de différentes manières, selon l'échelle de la population et l'échantillon à sélectionner. Ceux qui sont impliqués dans la planification des politiques pourront sans difficulté faire appel à des experts.

3.2.4 Quelle est l'importance des changements démographiques pour l'élaboration des politiques ?

Il faut tenir compte des évolutions de la population dans un pays ou une région pour l'élaboration des politiques éducatives, notamment celles qui ouvrent des possibilités d'apprendre toute la vie durant. Les pays d'Europe, à des degrés différents, ont des populations vieillissantes et dont la composition change du fait des migrations.

En second lieu, l'effet de la mondialisation de l'économie et les changements des politiques et des tendances économiques auront probablement pour conséquence que les gens devront être plus souples au plan de l'emploi, à la fois en ce qui concerne la nature de l'emploi et aussi en ce qui concerne la disponibilité qu'ils auront à changer de résidence pour en trouver un. Aux niveaux national et international, on a résumé cela en parlant d'une « Société de la connaissance » ; dans le contexte européen, l'apprentissage permanent des langues fait partie de ce concept de Société.

Dans un tel contexte, l'apprentissage des langues ne signifie pas obligatoirement l'acquisition d'une ou deux langues à un niveau élevé de compétence, dans tous les aspects de l'apprentissage. Il peut aussi comprendre l'acquisition de langues différentes dans des buts différents et, en conséquence, en mettant des accents différents sur ce qui devrait être appris à des étapes différentes de la vie, ce que

l'on a examiné ci-dessus dans la Question 2. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* propose des lignes directrices pour traiter ces questions.

En outre, le concept d'apprentissage au long de la vie signifie que les politiques linguistiques éducatives doivent intégrer une vision globale des choses : prévoir les tendances démographiques afin que les offres d'apprentissage en langues existent tout au long de la vie ; anticiper la mobilité économique, de sorte que les migrants, temporaires aussi bien que permanents, puissent acquérir des compétences (partielles) dans un certain nombre de langues, au fur et à mesure des besoins, et sans avoir à investir de nombreuses années d'études avant de pouvoir les utiliser dans des buts bien définis.

L'analyse des tendances démographiques est fournie par les études sociologiques contemporaines et les planificateurs des politiques éducatives peuvent y puiser ou en commander d'autres.

3.2.5 *Quels sont les coûts et les bénéfices économiques de politiques linguistiques éducatives particulières ?*

Dans une perspective économique, on peut démontrer la valeur marchande de l'apprentissage des langues en montrant que les individus ont des revenus plus élevés si eux-mêmes et la société ont investi dans cet apprentissage à travers le système éducatif. Pour autant que l'on puisse considérer que les bénéfices individuels additionnés les uns aux autres constituent un bénéfice pour la société, la valeur marchande de l'apprentissage des langues peut justifier un investissement dans cet apprentissage, du point de vue de la société dans son ensemble. On peut ainsi voir l'apprentissage des langues comme une partie d'une politique d'investissement dans le capital humain, investissement largement considéré comme une approche valable de l'économie de la formation en général.

L'apprentissage des langues peut aussi avoir une valeur non marchande pour les individus en leur ouvrant, par exemple, des contacts sociaux avec des locuteurs d'autres langues, un meilleur accès aux produits culturels dans d'autres langues, en leur donnant le sentiment d'une réussite personnelle, et ainsi de suite. Certaines personnes valorisent aussi la pratique de langues diverses autour d'elles, de même qu'elles valorisent la diversité dans leur environnement naturel : il s'agit ici aussi d'une valeur non marchande. On peut également considérer que le coût, pour la société, de faciliter l'apprentissage des langues dans des buts autres que marchands est un investissement dans la construction d'un environnement souhaité par certains de ses membres, voire tous.

Au niveau de l'Etat, la composante principale des dépenses d'investissement sur le capital humain, avec une valeur marchande et/ou un environnement linguistiquement diversifié sans valeur marchande, est l'offre d'enseignement des langues. Le gain pour l'individu et la société en valeur marchande peut se calculer en termes d'intérêt sur investissement pendant la vie économiquement active des individus.

Si un Etat est prêt à engager la recherche nécessaire, on peut, en principe, faire une analyse économique et comparer l'efficacité de politiques linguistiques éducatives différentes en termes de coût et de gain. Toutefois pour calculer les coûts et les gains, et avant de pouvoir achever les calculs, il faut de données qui ne sont pas recueillies couramment ainsi que des recherches empiriques.

Cependant, il est important de souligner que les analyses économiques sont dépendantes des analyses politiques et des prises de décision. Par exemple, une société peut décider qu'une politique de maintien de la présence de langues minoritaires dans un système éducatif, comme langues offertes aux apprenants par la majorité, est suffisamment importante sur des bases légales et politiques, pour qu'on ne s'occupe pas d'une approche coût/bénéfice focalisée sur la valeur marchande. De même, une société peut accepter qu'un environnement linguistiquement riche soit suffisamment important pour la population, comme valeur non marchande, pour que cela l'emporte sur un calcul en termes de valeur marchande pure.

3.2.6 Quelles approches doit-on considérer pour l'enseignement de l'anglais ?

L'anglais occupe une place unique. Bien qu'il y ait de nos jours, et qu'il y ait eu autrefois, des langues qui servent de langue commune à des locuteurs natifs ou non dans certaines régions du monde, l'anglais (ou des variétés de l'anglais – voir ci-dessous) joue un rôle inconnu jusqu'ici. La prédominance de l'anglais comme langue nationale ou officielle dans des pays non anglophones et, dans tous les pays, comme symbole de la modernité, souvent associé à la richesse et au développement est une conséquence directe du passé colonial britannique et de l'influence de l'Amérique contemporaine. Cette fonction symbolique est unique, car ce n'est que grâce aux technologies contemporaines que l'on peut lire et entendre de l'anglais partout dans le monde. En conséquence, l'anglais a un statut différent de toutes les autres langues : ce n'est ni une langue « étrangère » ni une langue « seconde » dans sa fonction symbolique.

On ne saurait précisément dire combien de temps cette situation a des chances de durer parce qu'elle est unique et qu'on ne peut trouver des parallèles historiques pour faciliter les prévisions. Toutefois, il est probable que la situation ne changera pas dans l'essentiel dans les quelques décennies à venir et cela signifie que les politiques linguistiques éducatives doivent tenir compte des caractéristiques particulières suivantes de l'anglais utilisé comme *lingua franca* :

- Il est parlé par un plus grand nombre de locuteurs non natifs que par des locuteurs natifs ou entre des locuteurs natifs et non natifs,
- On ne l'associe pas directement à un pays où il est parlé par des locuteurs natifs et il n'y a nul besoin, lorsqu'on l'enseigne, d'enseigner sur un pays où il est parlé par des locuteurs natifs,
- Les normes de prononciation et de grammaire correctes et le sens des mots varient d'une partie du monde à une autre et de nouvelles formes d'anglais apparaissent (des « anglais nouveaux ») dont certaines ne sont que difficilement compréhensibles pour les locuteurs d'autres variétés.

Cela signifie que l'anglais peut être enseigné comme *lingua franca* et ne pas avoir pour fonction de faire connaître d'autres cultures aux apprenants puisqu'on peut l'utiliser pour parler de sa propre culture lorsqu'on communique avec d'autres locuteurs non natifs.

Comme on l'a observé plus haut, l'attraction qu'exerce l'anglais sur les apprenants de langues provient de ce qu'il paraît garantir un intérêt en valeur marchande sur l'investissement de l'apprentissage. Aussi longtemps que cette attente est satisfaite, il y a peu de chances pour que les apprenants acceptent que l'on substitue une autre langue à l'anglais, dans les programmes de la scolarité obligatoire. De la même façon, il y aura une forte demande pour l'anglais dans les organismes de formation permanente. D'un autre côté, des circonstances particulières, par exemple dans les régions frontalières ou dans une société avec des minorités linguistiques, encouragent l'idée que le plurilinguisme est un avantage et la combinaison d'autres langues dans le programme devient acceptable.

On peut imaginer différents scénarios pour répondre à ces demandes mais aussi pour garantir la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Les suggestions qui suivent ne sont pas exhaustives et d'autres solutions appropriées peuvent être élaborées pour des contextes spécifiques :

- On peut introduire l'anglais dès le début de la scolarité comme une capacité de base, à condition de s'assurer que d'autres langues seront apprises ultérieurement
- On peut utiliser l'anglais comme langue d'enseignement de certaines matières et, là encore, laisser de la place et du temps pour d'autres langues. Cependant d'autres langues devraient être utilisées comme langue d'enseignement afin que l'anglais ne soit pas considéré que comme la seule « langue de la connaissance »
- On peut enseigner l'anglais pour une courte période seulement (au début de l'enseignement par exemple, jusqu'à un niveau A2 ou B1) et laisser les apprenants développer ensuite leur compétence hors de l'enseignement obligatoire

- L'anglais peut être enseigné comme *lingua franca*, même si un tel choix peut être contraire à ce que l'on attend généralement de son enseignement (un contact avec les sociétés anglophones), et même si, du point de vue didactique cette fois, on estime généralement que les enseignements de langue et les enseignements culturels sont indissociables.

Quelle que soit la solution adoptée, il est important de s'assurer que l'apprentissage de l'anglais ne conduit pas les apprenants à penser qu'il est inutile d'apprendre d'autres langues. Au contraire, il faut profiter de l'enseignement de l'anglais pour insister sur l'importance du plurilinguisme, ce qui donne en fait à l'anglais un rôle stratégique important. Cette responsabilité stratégique est celle des enseignants d'anglais et plus généralement, celle des enseignants de langues très enseignées. Pour un examen de cette question voir la Troisième partie.

3.3 Analyse des systèmes éducatifs et des options curriculaires existants pour l'enseignement des langues

Sauf dans les rares occasions de réforme totale d'un système éducatif, les politiques linguistiques éducatives devront intégrer les structures existantes dans le processus de réalisation des politiques. L'analyse du potentiel de structures de ce type est une condition préalable à l'élaboration de politiques nouvelles.

Cette analyse peut s'organiser autour des questions suivantes :

3.3.1 Quelles sont les fonctions des systèmes éducatifs et, en particulier, de l'enseignement des langues dans la société et comment pourrait-on les modifier pour poursuivre des politiques de diversification linguistique et de plurilinguisme ?

Pour « préparer les jeunes à la vie adulte » comme on dit souvent, l'enseignement obligatoire implique tout ou partie de ce qui suit :

- La création d'un sentiment d'identité nationale ;
- l'offre d'une égalité des chances et des possibilités de mobilité sociale ; la réduction des facteurs de reproduction sociale avec les mêmes structures et les mêmes hiérarchies d'une génération à l'autre ;
- Depuis peu, la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe comme citoyens démocrates et la prise de conscience de responsabilités globales à travers une « éducation globale » ou « éducation à être citoyen du monde ».

Le développement des concepts d'éducation permanente et d'une «Société de la connaissance» signifie que le poids de ces fonctions ne saurait peser sur la seule scolarité obligatoire. Des occasions de mobilité, par exemple, peuvent surgir tout au long de la vie et la création d'un sentiment d'appartenance à une communauté européenne et mondiale peut se poursuivre dans la vie adulte.

L'enseignement des langues nationales ou officielles d'un pays contribue à la création d'un sentiment d'identité nationale. L'acquisition d'autres langues (européennes) dans le cadre d'un enseignement officiel ou hors de ce cadre devrait contribuer à la création de l'identité linguistique européenne et au sentiment d'appartenance à l'Europe.

L'enseignement des langues minoritaires a une fonction semblable à celle de l'enseignement des langues officielles ou nationales, en ce qu'il est fondamental pour la formation de l'identité des jeunes et symbolique, pour les adultes, de la préservation de l'indépendance de leur groupe.

Les compétences dans plusieurs langues, qu'elles soient complètes ou partielles, facilitent la mobilité géographique et la recherche de débouchés professionnels et constituent, en outre, le capital culturel reconnu et exigé pour la mobilité sociale. C'est pour toutes ces raisons que des parents, par exemple,

cherchent des occasions pour que leurs enfants apprennent précocement de nouvelles langues, soutenus par l'idée, qui n'est d'ailleurs pas obligatoirement bien fondée, que l'apprentissage précoce est le plus efficace et débouchera ultérieurement sur des perspectives économiques.

Il faut tenir compte des fonctions actuelles de l'enseignement des langues lorsqu'il s'agit de l'introduction des politiques linguistiques pour la diversification linguistique et l'enrichissement de l'individu en tant que citoyen de l'Europe. Les occasions d'acquérir plus de langues doivent être apportées en tant qu'élargissement d'une compétence linguistique acquise et accroissement du répertoire existant des individus et non considérées comme une activité différente de l'apprentissage de la langue nationale ou officielle ou des langues minoritaires ou comme une matière à part dans un programme scolaire.

De même, il faut voir l'acquisition d'une nouvelle langue comme la base de l'acquisition d'autres langues simultanément ou ultérieurement, que ce soit dans la même structure éducative ou dans une autre. Par exemple, l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur ou la formation permanente des adultes doit se fonder sur le fait que les apprenants ont déjà acquis des langues étant enfants, à l'école ou ailleurs.

3.3.2 Comment doit-on concevoir les programmes pour tenir compte des occasions d'apprentissage des langues offertes à différents moments tout au long de la vie et dans des institutions différentes ?

Traditionnellement, les programmes sont conçus comme la juxtaposition de matières différentes et on laisse à l'apprenant la charge de combiner, de façon largement inconsciente, les connaissances et les savoir-faire acquis dans ces différentes matières. En outre, les liens verticaux entre les programmes à différents niveaux dans l'éducation d'un individu s'avèrent souvent ténus et parfois inexistantes. L'introduction de tentatives d'intégration de matières différentes a commencé à l'école primaire dans la seconde moitié du vingtième siècle et s'est lentement étendue à d'autres cycles d'enseignement.

En ce qui concerne l'enseignement des langues, la tradition de la séparation n'a guère changé. L'exception notable est l'intégration de l'enseignement de la langue à celui d'autres matières comme la géographie ou une science, la langue servant alors de langue d'enseignement, dans l'espoir que contenu et moyen de communication seront acquis simultanément. La version la plus élaborée de cette tentative se trouve dans les programmes d'immersion où l'ensemble du programme est enseigné dans une langue nouvelle pour l'apprenant. Cette exception, toutefois, ne permet pas l'acquisition de plusieurs langues, mais plutôt d'une seule en profondeur.

La tradition de la séparation des matières a eu pour effet de provoquer des rivalités entre les langues, la concurrence pour le nombre d'heures d'enseignement et le fait que, en conséquence, les apprenants soient obligés de faire des choix qui s'excluent mutuellement. La rivalité n'existe pas moins entre les langues « officielles » ou « nationales » et les « autres » langues mais aussi entre toutes les autres langues. Dans l'enseignement obligatoire ceci est symbolisé par la désignation des langues étrangères comme, « première », deuxième », etc. La rivalité est aussi influencée par la représentation qu'ont les apprenants de l'utilité, économique ou autre, des différentes langues, celle qu'ils ont de leurs « difficultés », etc. comme on l'a vu plus haut. Ces représentations ont ainsi un effet sur la conception des programmes par le biais des choix effectués.

On peut élaborer des modèles alternatifs de programmes, une fois qu'il a été reconnu que l'apprentissage d'une nouvelle langue s'appuie sur la (ou les) langue(s) déjà apprise(s), que les connaissances et les savoir-faire d'apprentissage des langues sont transférables de l'une à l'autre et que cette transférabilité peut être utilisée activement en pédagogie, plutôt qu'ignorée comme l'exige la séparation traditionnelle des matières.

Des modèles alternatifs de ce type dans l'enseignement obligatoire incluent une introduction par étapes des langues dès le plus jeune âge, l'utilisation des langues comme langues d'enseignement, des

méthodologies qui aident les apprenants à utiliser les connaissances et les savoir-faire acquis lors de l'apprentissage d'une langue à celui d'une autre, la conception de cours pour développer certaines compétences plutôt que d'autres (compétences partielles), la conception de programmes qui garantissent une cohérence verticale d'un cycle d'enseignement à l'autre, des modules de cours de durée relativement courte avec des objectifs limités, des cours intensifs alternant avec des périodes de séjour dans un autre pays, etc.

En outre, des politiques linguistiques éducatives aussi exhaustives que possible tiendront compte des occasions d'apprentissage qu'une personne a eues au cours de sa vie. Passée l'obligation scolaire, les institutions d'enseignement supérieur peuvent exiger de tous leurs apprenants qu'ils acquièrent des savoir-faire langagiers et des certifications de ces savoir-faire existent dans de nombreux pays. Les sociétés commerciales et industrielles offrent des occasions d'apprentissage, par exemple dans leurs universités privées. Des organismes de toutes sortes proposent des formations permanentes que les individus peuvent suivre au fur et à mesure du développement de leurs besoins et de leurs demandes en fonction de raisons personnelles, économiques ou de loisirs. De telles offres comprennent les formations spécifiques proposées par les employeurs pour s'assurer que leurs employés peuvent mener à bien des tâches dans d'autres pays mais aussi des cours de culture générale dont les buts peuvent coïncider avec les politiques de diversification linguistique. De telles mesures, toutefois, ignorent souvent les apprentissages antérieurs et les politiques linguistiques éducatives doivent encourager tous les organismes impliqués à reconnaître les acquis et à construire sur l'apprentissage antérieur, les connaissances transférables et les savoir-faire et les attitudes qui vont avec.

Des politiques linguistiques éducatives aussi exhaustives que possible doivent tenir compte de toutes les sources d'acquisition des langues et garantir que les institutions impliquées élaborent leur propre politique et leurs pratiques en sachant ce que font les autres.

3.3.3 Quel est l'effet de la disponibilité d'enseignants sur l'élaboration des politiques ?

La séparation traditionnelle des langues, dont on a parlé plus haut, a souvent conduit à la spécialisation des enseignants dans une seule langue et, même s'ils se spécialisent dans plus d'une, ils continuent à les enseigner comme des entités séparées. La possibilité que les enseignants offrent une approche intégrée de l'apprentissage des langues – qui permette aux apprenants de transférer les savoir-faire et les connaissances ou de travailler dans le cadre de modèles de programmes alternatifs - augmente lorsque les enseignants ont eux-mêmes un certain nombre d'expériences variées d'apprentissage des langues. Il faut que ce développement potentiel soit soutenu par des politiques et des pratiques de formation des enseignants.

Quand les politiques linguistiques éducatives pour la diversification linguistique exigent que l'on propose de nouvelles langues, la disponibilité de professeurs formés est cruciale. Selon le principe de la transférabilité des connaissances et des savoir-faire, ceux qui sont déjà professeurs de langue sont les mieux placés pour ajouter d'autres langues à leur répertoire mais il faut que les politiques tiennent raisonnablement compte des délais nécessaires pour y parvenir.

On peut remédier à une pénurie d'enseignants avec des modèles d'enseignement et d'apprentissage autres que celui de la classe traditionnelle où un enseignant est responsable de l'apprentissage d'un groupe d'élèves pendant une période donnée. On peut offrir des alternatives avec l'aide des nouvelles technologies, des cours intensifs, des cours avec séjours dans un autre pays où des enseignants seraient éventuellement plus disponibles, etc.

Il est clair, toutefois, que les politiques linguistiques éducatives présupposent des politiques de formation d'enseignants et que les deux doivent s'articuler dans la planification générale.

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

4.1 Introduction

Les politiques linguistiques éducatives pour la diversification linguistique doivent tenir compte, en premier lieu, des compétences langagières existantes des apprenants et, en second lieu, de la présence de langues et de variétés de langues dans le pays, la région ou la localité où les politiques linguistiques éducatives doivent être élaborées et mises en œuvre.

L'analyse peut se situer à un macro niveau avec la description des langues utilisées dans des buts variés dans n'importe quelle zone géographique donnée. Elle peut aussi englober l'analyse des répertoires de langues et de variétés de langues que les individus ont à leur disposition et les usages qu'ils en font. Cela révélera, par exemple, que des individus ont une certaine maîtrise d'un plus grand nombre de langues que ce qu'on pourrait attendre mais qu'ils n'ont pas des compétences égales dans toutes les langues ni des compétences égales dans les différentes habiletés langagières. En outre, il se peut qu'ils n'aient pas la même appréciation de ces langues puisqu'ils partagent la représentation et les préjugés de l'opinion publique ainsi qu'on l'a exposé dans le chapitre précédent.

Les techniques d'analyse de l'utilisation des langues sont étendues et vont d'enquêtes à grande échelle jusqu'à des micro analyses de l'usage individuel des langues. Des analyses de ce type utilisent habituellement une terminologie de spécialistes qu'on retrouve d'ailleurs en partie dans la conversation courante mais pas nécessairement avec le même sens ou la même précision et nous proposons une définition linguistique des mots servant à désigner les langues à la fin de ce chapitre.

4.2 Réponses aux questions relatives aux langues et aux politiques linguistiques éducatives

Les questions qui peuvent surgir dans la préparation des politiques sont, entre autres :

4.2.1 De quelle information dispose-t-on déjà sur l'utilisation des langues dans une zone géographique donnée (pays, région ou localité) ?

Le recensement officiel est le moyen le plus courant pour recueillir des données sur l'utilisation des langues. Les données de ce type d'enquête relèvent de l'auto évaluation et il faut donc les traiter avec prudence. Les questions doivent être simples et, en conséquence, sont souvent réductrices. Demander, par exemple, à un sondé s'il « parle » une langue ne révèle pas obligatoirement qu'il la lit. De même, demander à quelqu'un s'il parle ou écrit ou comprend bien une langue le met en position de faire des estimations non scientifiques et probablement arbitraires.

4.2.2 Quelles sont les méthodes disponibles pour analyser l'utilisation des langues lorsqu'il n'y a aucune information préexistante ?

On peut classer les méthodes de recueil des données sur l'utilisation des langues en méthodes quantitatives et qualitatives. Les premières se présentent généralement sous forme d'enquêtes par questionnaires, bien qu'il soit également possible de quantifier l'utilisation d'une langue en termes de nombre de publications dans cette langue, d'heures que les médias lui consacrent, de niveau des affaires traitées dans cette langue dans une société privée ou un organisme public, de nombre de services religieux dans cette langue, etc.

La conduite d'enquêtes par questionnaires est une entreprise d'importance, car la complexité de l'usage des langues que la plupart des recensements négligent doit être prise en compte, avec, par exemple :

- L'utilisation de langues différentes par la même personne dans des fonctions sociales différentes ;

- Le choix de la langue selon l'interlocuteur et/ou le sujet ;
- Le degré d'alphabétisation d'un même locuteur dans différentes langues et la capacité à écrire ou lire qui peut varier considérablement pour la même langue selon le sujet ;
- La compétence réceptive (capacité à entendre ou lire, et à comprendre) et la compétence productive (capacité à parler ou à écrire) et l'évaluation ou l'estimation du niveau de compétence dans chaque langue appartenant au répertoire linguistique d'une personne ;
- Le choix de la scolarité selon les langues ;
- Le marché du travail selon les connaissances en langues ;
- Le problème de la distinction entre langue et dialecte ; il se peut que des sondés interrogés sur leurs compétences en « langues » ne parlent pas de leur compétence dans ce qu'ils considèrent comme un dialecte.

Malgré l'introduction de distinctions de ce type dans un questionnaire, le problème de l'auto-jugement demeure : il se peut que les sondés n'aient pas conscience de l'usage qu'ils font des langues et soient incapables d'en donner un état exact ; il se peut aussi qu'ils fournissent des réponses socialement correctes, ne voulant pas admettre, par exemple, qu'ils parlent un dialecte déprécié ; ils peuvent aussi fournir des réponses politiquement correctes sachant que, s'ils révèlent qu'ils parlent telle langue, ils en renforceront l'image en augmentant les statistiques officielles.

Les études qualitatives approfondies arrivent à surmonter certains de ces problèmes. Des observateurs expérimentés peuvent faire un relevé détaillé de l'usage des langues en participant à la vie quotidienne d'un groupe social. L'analyse ethnographique de l'utilisation des langues que l'on obtient ainsi fournit l'état le plus juste et le plus sensible de leur utilisation. Une observation de ce type exige un engagement important dans le temps et ne peut généralement rendre compte que d'un groupe social relativement restreint. Elle est valable notamment quand le groupe – une minorité ethnique, par exemple – est peu connu et pourrait ne pas vouloir répondre à une enquête sur questionnaires.

Puisque, comme on l'a indiqué dans les chapitres précédents, les politiques linguistiques éducatives doivent être attentives aux variations régionales dans un pays, la combinaison du recensement national avec les enquêtes régionales sur questionnaires et les études ethnographiques est le meilleur moyen d'obtenir une image exacte de l'utilisation des langues et, en conséquence, la possibilité d'adapter les politiques aux besoins des zones géographiques et des groupes sociaux différents.

4.2.3 *De quelles méthodes dispose-t-on pour identifier les besoins linguistiques dans une situation donnée ?*

Lorsqu'il y a un besoin d'élaboration de politiques dans une situation spécifique telle que les écoles d'une ville ou d'un village donné, ou pour les employés d'un organisme public ou privé particulier, il existe des approches de l'« analyse des besoins » et de l'« audit » qui permettent de cibler précisément cette tâche.

Un audit du potentiel linguistique existant dans une situation donnée est un premier pas important parce que les gens ont souvent des capacités linguistiques cachées. La recherche des besoins actuels et prévus peut s'intégrer à cet audit en utilisant des modes différents de recueils de données. Il est important de distinguer l'information *objective* (relative aux données biographiques des apprenants, aux buts de l'apprentissage et aux capacités langagières) de l'information *subjective* (relative aux attitudes des apprenants, aux préférences, aux demandes et aux attentes).

On peut recueillir l'information par des démarches variées :

- L'administration de questionnaires aux apprenants eux-mêmes et/ou à d'autres personnes à qui le contexte est familier ;
- Des entretiens directifs (souvent utilisés parallèlement aux questionnaires) incluant une série de questions relatives aux besoins ;
- Des discussions de groupes avec les apprenants ;

- L'analyse textuelle de documents d'organismes dans les domaines publics ou privés ;
- L'enregistrement et l'analyse linguistique de conversations, dans des réunions par exemple, afin de déterminer la nature et le niveau des besoins et des capacités courantes qui permettront d'y répondre ;
- Des évaluations et des tests individuels et la planification de programmes d'apprentissage pour permettre aux individus de satisfaire aux demandes ;
- Des études de cas individuelles d'apprenants pour identifier leurs utilisations réelles et potentielles de différentes langues dans leur vie professionnelle ou privée, à l'aide d'entretiens ou d'un journal d'utilisation de la langue, ou en observant les individus en continu à l'aide d'enregistrements sonores.

L'analyse de l'information ainsi recueillie devrait être la base d'une politique et d'un programme d'action qui tiennent compte des capacités existantes des individus, de la configuration régionale ou locale des langues et des variétés de langues, de l'interaction prévue avec des locuteurs d'autres langues, autant d'éléments qui peuvent varier d'une région à l'autre dans un même pays.

4.2.4 De quelle information dispose-t-on sur les politiques linguistiques éducatives dans d'autres pays ?

Les politiques linguistiques éducatives font de plus en plus l'objet d'analyses dans des publications universitaires et ainsi se met en place une tradition de l'étude des politiques linguistiques et de la planification linguistique, en général. Les organismes internationaux produisent des rapports sur l'éducation qui incluent des informations sur l'enseignement des langues : la Communauté européenne recueille des données sur l'enseignement des langues dans les Etats membres et les diffuse sur EURYDICE ; l'OCDE inclut des informations sur l'enseignement des langues dans ses rapports par pays ; le Bureau international de l'éducation se concentre, entre autres, sur l'éducation à la citoyenneté ; l'Association internationale pour l'évaluation des résultats en éducation a produit des enquêtes internationales.

Il faut cependant traiter avec circonspection l'information internationale, car les paramètres sont très différents d'un pays à l'autre ; l'utilisation de telles comparaisons pour les décisions politiques publiques conduit souvent à de l'incompréhension de la part des médias et de l'opinion publique (voir ci-dessous).

4.2.5 Comment peut-on tenir compte des comparaisons avec l'apprentissage des langues dans d'autres pays ?

Il arrive souvent que les médias s'emparent de comparaisons internationales en éducation et influencent l'opinion publique sur les politiques éducatives. En outre, il y a des croyances largement répandues que certains pays auraient des capacités supposées pour apprendre les langues. Toutefois, on ne dispose en fait que de peu de comparaisons scientifiques internationales et les évaluations d'une capacité nationale ressemblent plus à des idées toutes faites qu'à des généralisations scientifiques valables.

Très peu d'études ont porté sur des comparaisons directes de pays à pays. Le recueil d'informations sur l'enseignement des langues dans les pays européens est effectué par EURYDICE, mais ne comprend pas l'évaluation des résultats par des études comparatives.

Les recherches qui ont été réalisées montrent que certains facteurs relatifs au niveau des résultats en apprentissage des langues d'un groupe national sont généralisables et sous le contrôle des systèmes éducatifs : le facteur temps – le temps imparti dans le programme à l'apprentissage d'une langue étrangère – est un indicateur significatif de succès dans toutes les compétences langagières. Certains facteurs dépassent le contrôle direct des politiques éducatives : le degré de fréquentation d'une langue étrangère donnée en dehors du système éducatif par les médias, les voyages internationaux ou les

contacts personnels sont un facteur non négligeable du succès. D'autres facteurs importants peuvent être influencés par les systèmes éducatifs et les politiques : le degré de motivation des apprenants, l'utilisation de la langue comme langue d'enseignement, la compétence en langue des enseignants.

4.3 Quelques définitions des langues

La désignation des langues est un acte politique : parler de langue, ou de dialecte, de langue nationale ou majoritaire, de langue maternelle ou de langue première est déjà prendre position. On trouvera ci-après une définition des termes utilisés en sociolinguistique pour désigner les différentes variétés de langues. Les définitions qui suivent fournissent un premier guide de terminologie. Les termes sont largement utilisés bien que tous n'aient pas encore acquis un sens fixe et déterminé puisque la recherche linguistique avance, au moins en partie, en affinant la conceptualisation de la langue et de l'usage de la langue, visible pour tous mais non entièrement comprise. Ces définitions n'empêcheront sans doute pas un usage ordinaire de ces termes mais elles seront l'occasion d'identifier les questions que chaque type de langue pose aux politiques linguistiques éducatives.

- *Bilingue et plurilingue*

On dira d'un individu qu'il est « bilingue » lorsqu'il a une certaine compétence dans deux langues ou variétés de langues. On utilise aussi le mot pour désigner une personne qui parle deux variétés d'une « même » langue (par exemple l'allemand classique et l'allemand régional ou le suisse alémanique et l'allemand classique). La désignation d'une variété de langue comme langue nationale d'un pays lui donne un statut spécial. Cela signifie que quelqu'un qui parle l'allemand classique et une forme locale de l'allemand peut ne pas être considéré comme « aussi bilingue » que quelqu'un qui parle allemand et néerlandais, bien qu'il n'y ait pas de différence objective entre les compétences bilingues des deux. « Plurilingue » désigne ces individus qui parlent plus de deux langues ou variétés de langues mais, à de nombreux égards, il n'y a pas de différence essentielle entre un bilingue et un locuteur plurilingue. Dans ce texte, on nomme ces locuteurs (et tous les autres) « plurilingues », alors que le terme « multilingue » est traditionnellement utilisé pour les désigner.

L'utilisation novatrice du mot « plurilingue », tel qu'il est défini dans l'introduction de ce *Guide*, souligne le fait que l'apprentissage des langues s'effectue tout au long de la vie, dans des buts différents et à différents niveaux de compétence, et qu'il est une démarche éducative qui suppose une planification globale et un contrôle méthodique (qui peut être facilitée par l'utilisation du *Portfolio européen des langues*).

Le degré de compétence exigé pour dire de quelqu'un qu'il est bilingue ne peut pas se définir dans l'absolu, car ces désignations sont utilisées en fonction des attentes du milieu en question. Un niveau de compétence dans deux langues ou plus, décrit et considéré comme du bilinguisme, dans un contexte où il est rare peut devenir insuffisant dans un autre contexte à cause de la banalité de ce bilinguisme dans la population.

Il n'y a pas non plus de base scientifique pour définir le bilinguisme en termes d'étendue de capacités (certains bilingues sont alphabétisés dans une langue et non dans l'autre, par exemple, ou plus instruits dans une langue que dans l'autre). Les locuteurs qui sont des « bilingues équilibrés » avec des capacités égales dans leurs deux langues ou variétés de langues ou davantage, sont très rares car il est inhabituel de vivre toutes les facettes de sa vie dans deux langues : on tend à utiliser des langues différentes pour des activités différentes.

On utilise aussi les deux termes pour décrire des pays, des régions ou des environnements. On décrit comme bilingue ou multilingue un pays qui a deux langues officielles ou plus, mais un pays où il n'y a qu'une langue officielle mais où de nombreuses personnes parlent d'autres langues dans leur vie quotidienne est aussi appelé multilingue. En fait, il y en a très peu (s'il y en a), parmi les pays d'Europe, qui ne soient pas multilingues de la sorte.

Dans le cas d'un pays qui a deux langues officielles ou plus, les habitants peuvent être monolingues dans l'une des langues, même si deux langues ou plus sont utilisées dans l'ensemble du pays ou de la région. Ils apprennent généralement l'autre (ou les autres) langue(s) à l'école, mais peuvent les percevoir presque comme des langues étrangères, c'est-à-dire, par exemple, sans utilité pour leur vie courante ou dans leur environnement.

- *Education bilingue*

Techniquement parlant, l'« éducation bilingue » renvoie à un enseignement dans lequel deux langues (et quelquefois plus) sont utilisées comme langues d'enseignement. On trouve ce cas le plus souvent dans les situations où les locuteurs d'une minorité linguistique font leur scolarité dans leur propre langue et dans la langue dominante de la société dans laquelle ils vivent. On utilise donc souvent le mot sans trop de rigueur pour parler de l'éducation des enfants de groupes minoritaires, mais de nombreuses minorités préféreraient que leurs enfants ne reçoivent leur enseignement que dans la langue de la minorité et que les autres langues soient enseignées comme langues secondes ou étrangères.

On emploie aussi « éducation bilingue » pour parler de l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement de quelques matières ou de toutes dans le programme de l'enseignement secondaire ou ultérieurement (voir plus bas).

Les différentes formes d'éducation bilingue ont donc des finalités différentes et, en conséquence, cette expression reste très ambiguë, autant dans son usage courant que dans la littérature spécialisée.

- *Langue difficile ou exotique*

On n'utilise pas l'adjectif « exotique » dans les descriptions linguistiques scientifiques, car le mot exprime plutôt les représentations que les habitants d'une zone géographique donnée peuvent avoir des langues de régions ou de pays lointains.

D'un autre côté, pour un groupe donné d'apprenants, on peut considérer, à juste titre, que certaines langues sont plus difficiles que d'autres. Cela dépend de la façon dont les langues évoluent et constituent des « familles de langues », dans lesquelles plusieurs langues ont la même origine ; le français, l'espagnol et d'autres langues romanes « descendent » du latin, par exemple. Cela signifie que ces langues contemporaines, ayant la même origine, partagent des similitudes sous-jacentes qui facilitent en principe leur apprentissage pour les apprenants de langues « parentes ». Ceci signifie aussi que, dans certaines familles de langues, il y a 'intercompréhension' (voir plus bas).

Il est moins facile d'apprendre des langues de familles différentes parce que l'apprenant ne peut pas transférer autant de savoir (conscient ou inconscient) de sa compétence existante vers les autres langues.

Une opinion populaire tient que certaines langues sont plus faciles à apprendre, parce qu'elles présentent moins de changements morphologiques, c'est-à-dire moins de changements dans la forme des mots pour exprimer le sens, par exemple pour exprimer la possession ou le temps. Mais ces langues utilisent d'autres moyens pour la même finalité comme, par exemple, l'ordre des mots, ce qui apparaît de manière moins évidente à l'apprenant mais est aussi difficile à acquérir.

- *Langue dominante*

On parle de « langue dominante » pour désigner la langue ou la variété de langue dans laquelle un individu bilingue ou multilingue ('plurilinguae dans notre terminologie) a la plus grande compétence en général ou eu égard à un domaine particulier de la vie ou sur un thème particulier de discussion ou par écrit.

On peut aussi utiliser cette expression pour désigner le statut d'une langue par rapport aux autres dans un pays donné. La domination d'une langue dans une région donnée peut céder le pas à la domination d'une autre dans une autre région.

Dans le cas de domination sociétale, on utilise l'expression essentiellement dans les organismes publics ou dans le domaine public, en général, où la langue a un statut officiellement plus élevé ou officieusement reconnu. Cela ne signifie pas obligatoirement que la domination soit quantitative, puisque d'autres langues peuvent être parlées plus fréquemment et par des locuteurs plus nombreux dans le domaine privé, en dépit du statut formel accordé à une langue particulière (ou à plusieurs).

- *Première langue*

La « première langue » est le terme qui désigne de façon scientifique ce que l'on appelle couramment la « langue maternelle ». Il renvoie à langue apprise en premier lieu dans la petite enfance ; elle a un statut spécial pour l'enfant, car elle est acquise en même temps qu'il découvre le monde durant sa période initiale de socialisation et qu'elle est en effet cruciale pour que l'enfant se développe normalement avec succès. En l'absence d'interactions par le biais de la première langue dans la petite enfance, le développement de l'enfant risque d'être anormal.

Pour les bilingues et les multilingues (plurilingues, dans notre terminologie), il se peut que la première langue ne soit pas unique si l'enfant est exposé à plus d'une langue et en utilise plus d'une pour acquérir la connaissance et l'expérience du monde.

- *Langue seconde ou étrangère*

Ces termes désignent les langues acquises dans l'enseignement officiel, dans une institution éducative ou, de manière informelle, par l'exposition à la langue dans le milieu dans lequel on vit. Ces langues ne sont pas celles de la petite enfance ou de la socialisation initiale. L'acquisition par la rencontre informelle de la langue dans son milieu est typiquement le cas des migrants ou des immigrants. L'idée est largement répandue que le processus psychologique de l'acquisition est très semblable, voire identique, que l'acquisition soit formelle ou non. Les travaux scientifiques sur l'acquisition des langues parlent donc simplement d'acquisition d'une langue seconde.

La distinction entre langue « seconde » et « étrangère » est plus importante pour la description de l'environnement social dans lequel les apprenants acquièrent une langue. Si les apprenants ont l'occasion d'acquérir une autre langue présente dans leur environnement – indépendamment du fait qu'ils reçoivent ou non des cours – alors leurs chances et, dans la plupart des cas, leurs besoins sont différents de ceux des apprenants qui ne sont exposés à une autre langue que dans la classe. Il s'agit de l'apprentissage de la langue « seconde ». Une langue « étrangère » est typiquement une langue largement distribuée et qui est souvent la langue officielle ou nationale d'un autre pays avec lequel l'apprenant a très peu ou pas de contact, sauf dans la classe, tandis que l'apprenant baigne quotidiennement dans la langue « seconde ».

- *Langue d'origine*

Les immigrants se disent souvent qu'ils doivent apprendre rapidement la langue dominante de leur nouveau pays ou de leur nouvelle région et, ce faisant, peuvent en venir à utiliser très peu leur(s) première(s) langue(s) d'origine. Certains immigrants évitent délibérément de parler leur(s) première(s) langue(s) à leurs enfants afin de leur faciliter l'acquisition de la langue dominante dans le nouveau milieu. Néanmoins la première langue est importante psychologiquement pour la première génération d'immigrants parce qu'ils ont grandi, enfants, dans cette langue et qu'elle est également perçue comme importante pour les générations suivantes, en tant que symbole de leur origine et de leur identité. On parle de langue « d'origine » pour désigner ces langues et les « programmes en langues d'origine » ont pour but de faire vivre la langue d'une génération à l'autre pour l'utiliser dans certains domaines privés et transmettre le symbolisme des origines.

- *Langue autochtone et langue de l'immigration*

Ce terme sert presque exclusivement à désigner des langues de minorités ethniques ou religieuses, mais on pourrait également l'utiliser pour des langues socialement dominantes. En fin de compte, la distinction est arbitraire, car il y a peu ou pas de régions en Europe où les langues que l'on parle couramment ne soient pas arrivées d'autres régions à un moment ou un autre, dans le passé, à la suite de migrations.

Toutefois les migrations de la seconde moitié du vingtième siècle ont été telles que les locuteurs d'une langue nouvellement arrivés se sont souvent éparpillés dans le pays d'accueil. Dans le passé, par contre, les migrations et les changements de frontières, conséquences des guerres, ont conduit à ce qu'il y ait des locuteurs de langues non dominantes dans un groupe social habituellement situé dans la même région géographique. Cela est important pour faciliter l'offre d'enseignement en langues minoritaires. Quand tous les apprenants sont dans la même région, on peut y dispenser l'enseignement de façon rentable. Pour les apprenants qui souhaitent entretenir leurs langues d'origine mais qui sont dispersés en groupes relativement restreints, le coût par apprenant sera plus élevé et, en conséquence, il faudra un engagement politique plus fort de la part des décideurs.

- *Intercompréhension*

Le fait que l'on puisse classer les langues en « familles » en fonction de leur origine – voir « langues difficiles ou exotiques » - signifie que les langues « descendant » de la même famille peuvent être « inter compréhensibles », c'est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres. Ainsi, les locuteurs de français et d'italien peuvent généralement se comprendre dans une certaine mesure comme les locuteurs de danois et de norvégien, mais pas de danois et de finlandais parce que cette dernière langue appartient à une autre famille. Le degré de compréhension dépend d'un certain nombre de paramètres tels que le sujet de la conversation ou de la correspondance, les efforts que les participants font pour aider leurs auditeurs, le débit et la clarté de l'élocution et la conscience qu'ont les participants à la conversation de l'endroit où résident les difficultés potentielles afin de trouver d'autres façons de dire.

Le degré d'intercompréhension s'accroît à la lecture de l'écrit puisque les lecteurs peuvent prendre leur temps pour réfléchir à ce qu'ils ne comprendraient pas complètement, utiliser des dictionnaires ou des grammaires, examiner les mots voisins dans leur propre langue, ce qui exige aussi un degré de conscience des relations entre les langues que l'enseignement peut renforcer.

Indépendamment de telles proximités, il semble clair que les formes de communication les moins « coûteuses » sont celles qui utilisent la compréhension mutuelle dans laquelle chacun parle sa langue première et comprend celle de l'autre.

- *Langue d'enseignement*

Ce terme désigne la langue dans laquelle sont enseignées d'autres matières, à l'école et à l'université. Habituellement, on utilise la langue dominante d'une société, mais on peut aussi utiliser des langues autochtones ou minoritaires. Cela leur accorde un statut et garantit que ceux qui les parlent comme première langue sont alphabétisés aussi dans leur première langue.

On s'accorde très largement à reconnaître que les enfants réussissent mieux à l'école si leurs premières années de scolarité et, notamment, leur alphabétisation se déroulent dans leur première langue, même si ce n'est pas la langue dominante du milieu dans lequel ils se trouvent. C'est une des justifications données pour l'utilisation des langues minoritaires comme langues d'enseignement au début de la scolarité.

Néanmoins, il y a longtemps qu'il existe des programmes éducatifs où, depuis le début de leur scolarité, les enfants ont reçu l'enseignement dans une langue qui n'est pas leur première langue. Ces programmes ont pour but de garantir une acquisition plus efficace d'une langue étrangère ou seconde. Le succès de ces programmes d'« immersion », particulièrement au Canada, est largement reconnu,

mais il est important de signaler que les apprenants impliqués parlent la langue dominante de leur milieu et en ajoutent une à leur répertoire – on parle alors de « bilinguisme additif » (en anglais « additive bilingualism »). Dans les cas où les locuteurs d'une langue minoritaire se trouvent dans des situations d'immersion semblables dans la langue dominante d'une société, leur première langue n'est pas soutenue par leur environnement et ils peuvent la perdre ou cesser de l'enrichir. C'est ce qu'on peut appeler un « bilinguisme soustractif » (en anglais « subtractive bilingualism »).

Dans d'autres pays, on introduit ultérieurement, pendant le cycle secondaire, une langue d'enseignement autre que la première, pour enseigner une ou deux matières ou tout le programme. On peut trouver des exemples du premier cas en Allemagne et du second en Bulgarie. Ces programmes ont pour but de renforcer l'efficacité de l'apprentissage des langues par une exposition plus grande à ces langues et d'accroître leur taux d'utilisation de façons plus variées. Ceci est devenu une innovation importante dans beaucoup de pays sous le sigle EMILE³ (Enseignement de Matière par Intégration d'une Langue Etrangère).

- *Langue minoritaire*

L'expression « langue minoritaire » désigne les langues parlées dans une société par une minorité ethnique ou des groupes religieux. Le statut des minorités ne renvoie pas obligatoirement au nombre de locuteurs mais aux droits et aux privilèges des groupes dans la société, à leur droit d'accéder aux systèmes éducatifs, à leur représentation devant la loi, à l'accès à certains types d'emploi, à leurs propres médias. Nombreux sont les groupes de ce type qui attachent une très grande importance à la sauvegarde de leur langue et à son usage dans la société. En particulier, ils exigent l'utilisation de leur langue comme langue d'enseignement dans leurs propres écoles et universités et comme moyen de communication dans les institutions sociales telles que les cours de justice, les banques et les médias.

- *Langue maternelle ou langue autochtone*

On utilise moins l'expression « langue maternelle » que « première langue » dans le discours scientifique. En effet, elle n'est pas synonyme de « première langue » parce qu'elle sous-entend des associations affectives avec l'idée de « famille » et d'« origine » que l'on ne trouve pas dans « première langue ». Ce n'est pas un terme exact, en ce sens que les enfants n'apprennent pas leur première langue qu'avec leur mère, mais on l'utilise pour véhiculer le même sens de l'identité et des origines que l'expression « langue d'origine ». Il est largement synonyme de « langue autochtone » qui véhicule des associations d'idées similaires.

On croit volontiers que quelqu'un dont la langue autochtone est X a une supériorité sur les apprenants de X comme langue seconde ou étrangère et certains scientifiques défendent cette idée. Le « locuteur natif » a longtemps été le modèle étalon du succès des apprenants. On est fortement revenu de cette idée dans les dernières années. Par exemple, ce que la définition de « locuteur natif » doit inclure ou rejeter n'est pas clair et bien que la plupart des locuteurs natifs partagent les mêmes intuitions sur la grammaire de leur langue, leur niveau de compétence dans différentes dimensions de l'utilisation de la langue – parler, écrire, connaissance du vocabulaire, etc.- varie considérablement et dépend, à bien des égards, de leur niveau d'instruction.

Des descriptions plus claires des niveaux de compétence ont été définies indépendamment du locuteur natif, par exemple dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

- *Langue officielle ou nationale*

Langue « officielle » est le terme qui désigne la (ou les) langue(s) dominante(s) dans un pays et utilisée(s) dans les domaines publics. On l'associe souvent directement à la nationalité mais la « nationalité » peut ne pas coïncider avec la « citoyenneté » et la langue peut être au cœur même de l'identité pour des groupes importants dans un pays comme elle l'est pour les minorités.

³ en anglais “CLIL” (Content and Language Integrated Learning)

Les langues nationales peuvent être décrétées « langues officielles » dans le droit ou la constitution. Ainsi, langue nationale et langue officielle sont souvent synonymes, mais langue « nationale » véhicule des associations affectives en tant qu'indicateur de la nationalité.

Il arrive qu'une langue qui n'est la première langue d'aucun groupe dans un pays reçoive le statut de langue officielle, notamment dans les anciennes colonies des pays occidentaux.

- *Variétés de langues (registre, dialecte, accent)*

De manière consciente ou inconsciente, les gens ne parlent pas la même langue selon les situations, le sujet traité, leurs interlocuteurs, autrement dit en fonction des paramètres de la situation. Ils parlent ou écrivent plus ou moins formellement, de façon plus ou moins proche des normes de la langue standard déterminées pour une langue nationale ou officielle. De telles variations d'usage sont appelées les « registres ».

Les locuteurs d'une zone géographique donnée ou appartenant à un groupe social particulier peuvent tous utiliser la même variation de la langue standard, notamment en parlant. Ils utilisent des mots différents, une grammaire différente et différentes façons de parler. Cela reflète leur sentiment d'appartenance à une région ou à un groupe et cette variation est partagée par tous les locuteurs, c'est-à-dire qu'elle est propre à un groupe *d'utilisateurs* plutôt qu'à une situation *d'utilisation*. Ces variétés sont des « dialectes ».

Une partie de la variation dialectale réside dans la prononciation autant que dans la forme de la langue et on appelle « accent » cette variation de prononciation. On peut aussi parler la langue standard avec un accent différent de celui que l'on considère standard, sans qu'il y ait d'autres variations par ailleurs, par exemple des formes grammaticales.

On peut décrire ces variétés indépendamment des langues elles-mêmes, sans se référer à la langue standard formelle. La distinction entre une langue et un dialecte n'est pas linguistique mais dépend du fait qu'un dialecte sera reconnu langue nationale ou officielle d'un pays. Un dialecte peut, à la suite d'événements historiques et de changements de souveraineté par exemple, être décrété la langue d'un état nouvellement formé. Ceci entraîne habituellement la création de dictionnaires et de grammaires pour décrire le dialecte ou la langue, de sorte que l'on puisse définir une norme. C'est le processus de « standardisation ».

- *Langue vernaculaire*

Cette expression désigne une langue largement parlée dans une zone géographique donnée même si une autre langue est choisie comme langue officielle ou a une diffusion plus large à un niveau international. Au Moyen-âge, le latin utilisé partout en Europe pour la communication internationale contrastait avec les langues vernaculaires parlées dans les différents pays.

- *Langue écrite et langue parlée*

Pour des raisons propres à l'enseignement, il est important de distinguer entre la langue « écrite » et la langue « parlée ». A moins de problèmes congénitaux ou de non-exposition à la langue, tous les enfants apprennent à parler une langue dans le cours normal de leur développement, avec quelque assistance de leurs parents ou de ceux qui s'occupent d'eux. L'acquisition de la capacité d'écrire, elle, n'est pas naturelle et nécessite d'être enseignée. La capacité d'écrire et celle de parler exigent des compétences complètement différentes et notamment lorsqu'il s'agit de créer des textes de genres particuliers, selon des règles et des attentes spécifiques. L'écrit devient alors l'un des indices d'un enseignement réussi et un moyen de sélection pour poursuivre son éducation, pour trouver un emploi ou autre.

Pour les apprenants d'une langue supplémentaire plus tard, l'acquisition de la langue parlée est différente du processus d'acquisition de leur première langue et ne se fait pas avec la même spontanéité. Il faut souvent une formation, de quelque sorte que ce soit. L'acquisition de la langue

écrite pour ces apprenants ressemble plus à l'acquisition de la version écrite de leur première langue et exige des efforts semblables.

En conséquence, il est clair que l'enseignement officiel a un rôle particulier à jouer dans l'enseignement de l'écrit pour n'importe quelle langue et, deuxièmement, que l'acquisition de la forme écrite d'une langue étrangère ou seconde suppose une démarche différente de celle qui entre en jeu lors de l'acquisition de la langue parlée. Il est donc possible que certains apprenants réussissent mieux à l'oral qu'à l'écrit et vice versa. Il faut en tenir compte lorsqu'on définit les objectifs de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, ainsi que pour l'introduction des politiques linguistiques éducatives, afin de couvrir dans son ensemble le répertoire linguistique de première langue et langues étrangère et seconde qu'un apprenant peut acquérir dans sa vie.

- *Langues des signes*

Les langues des signes sont des langues qui s'expriment essentiellement au moyen de gestes et qui sont interprétées visuellement. Elles utilisent le mouvement des mains mais aussi d'autres parties du corps comme les yeux, la bouche, la tête et les épaules. Elles ont les mêmes caractéristiques générales des langues humaines que la langue parlée. Certaines langues des signes, comme des langues parlées, sont dénommées en fonction du lieu géographique où elles sont en usage mais là encore, comme les langues parlées, elles ne sont pas obligatoirement limitées à un lieu particulier. Les langues des signes utilisées par des communautés de sourds sont les plus connues même s'il en existe d'autres. Les communautés de sourds, comme les autres communautés, partagent une langue, des expériences de vie et des traditions culturelles ainsi qu'un sentiment commun de leur identité. Les langues des signes sont analysées et décrites dans des grammaires et des dictionnaires et sont enseignées comme langue étrangère ou seconde aux entendants. Dans certains pays, il existe des formations pour que les sourds enseignent leur langue aux entendants.

- *Lingua franca*

On appelle *lingua franca* une langue utilisée pour communiquer par des locuteurs de premières langues différentes. Ce terme trouve son origine dans une langue utilisée par des commerçants au Moyen-âge dans le Bassin méditerranéen. Dans ce cas particulier, la langue était fondée sur une combinaison de français et d'italien avec des éléments de grec et d'arabe. Dans d'autres cas, on utilise une langue existante. La portée d'une *lingua franca* peut aller de son usage dans une institution où il y a des locuteurs de plusieurs langues qui parlent une *lingua franca*, jusqu'à son emploi dans une zone géographique importante (par exemple, le swahili en Afrique centrale et orientale) voire à un usage international. A l'heure actuelle, l'anglais joue ce rôle international mais avec d'autres langues qui jouent aussi ce rôle dans des zones plus limitées. Habituellement une *lingua franca* est une langue naturelle mais des langues naturelles simplifiées appelées sabirs ou des langues artificielles ont aussi été utilisées comme *lingua franca*. Les *linguas francas* naturelles sont le plus souvent les langues de communautés dominantes.

TROISIEME PARTIE : FORMES D'ORGANISATION DE L'EDUCATION PLURILINGUE

La Troisième partie de ce *Guide* présente brièvement les choix dont on dispose pour la mise en œuvre des politiques ayant pour but d'encourager la diversification linguistique et le plurilinguisme.

Le Chapitre 5 développe les points étudiés dans les Chapitres 3 et 4 qui présentaient les facteurs environnementaux qu'il faut examiner et propose un panorama des façons d'identifier et d'encourager les conditions favorables à la promotion du plurilinguisme et des politiques pour le plurilinguisme.

Ensuite, le Chapitre 6 présente un répertoire de programmes et d'options d'enseignement et d'apprentissage qui offrent la possibilité de faciliter la réalisation des politiques de plurilinguisme.

Chapitre 5 : Créer une culture du plurilinguisme

5.1 Introduction

Dans les chapitres antérieurs on a montré que les obstacles à la mise en oeuvre réussie des politiques linguistiques éducatives sont politiques (absence d'engagement public et politique), sociaux (représentations erronées et idées toutes faites) aussi bien que techniques (organisation des programmes, recrutement des enseignants, etc.). Il faut donc créer les conditions favorables à la réalisation de politiques qui se trouvent à la fois internes aux systèmes éducatifs en même temps qu'elles appartiennent au contexte extérieur. Ce chapitre examine plus en détail la création de conditions favorables en énumérant les facteurs qu'il faut prendre en considération. L'importance relative de ces facteurs varie d'une situation à l'autre et il n'y pas ici de recommandations de priorités ou d'actions. Ces décisions doivent être prises par les décideurs politiques pour la situation qui est la leur.

5.2 Facteurs propres au contexte social

Comme la création de conditions sociales favorables à l'apprentissage des langues dépend en partie du niveau d'éducation de la population en ce qui concerne cet apprentissage, il est important de rappeler d'abord les raisons et les justifications des politiques de plurilinguisme, comme elles peuvent être utilisées dans le processus éducatif :

- Raisons sociales : l'évolution de sociétés multilingues, l'entrée de pays sur la scène européenne et mondiale exigent de nouvelles orientations de l'enseignement des langues et du concept d'identité
- Raisons économiques et d'environnement : le besoin des sociétés contemporaines de disposer d'un capital humain avec une compétence plurilingue sur le marché du travail et l'amélioration de la qualité de vie dans des environnements multilingues
- Raisons politiques : l'éveil de la compréhension et du respect pour les langues et les autres droits de l'homme, en Europe et au-delà, et les conditions de participation aux processus sociaux et démocratiques qui reposent sur une compétence plurilingue ; le plurilinguisme comme condition d'une citoyenneté active en Europe

Ces justifications sont soutenues par des Résolutions et des Recommandations du Conseil de l'Europe et de ses Etats membres.

Le plurilinguisme se réalise sous différentes formes dans des situations différentes, mais il est valable pour tous les pays d'Europe, quel que soit le degré de multilinguisme qu'ils mettent en application. Le plurilinguisme est une condition de l'évolution des sociétés et une composante de cette évolution.

Les facteurs externes qui affectent la mise en oeuvre des politiques sont les suivants, entre autres :

- La représentation des langues et des cultures qui leur sont associées et qui a un impact sur la réponse que l'on donne aux propositions d'apprentissage des langues offertes par les systèmes éducatifs,
- La représentation fautive et simpliste d'une relation entre l'anglais comme lingua franca et la prospérité économique,
- La représentation de ce qui est exigé de l'apprenant pour qu'il réussisse : représentation dépassée de la nécessité d'une longue période d'apprentissage, de maîtrise de la langue comparée à celle d'un locuteur natif, d'une centration sur la connaissance formelle de la langue plutôt que sur son usage comme langue de communication,
- L'effet des médias qui n'attirent l'attention que sur les langues étrangères dominantes.

Les réponses à ces facteurs peuvent être :

- Des campagnes de promotion ciblant l'ensemble du public, afin de modifier la demande sociale en langues et les représentations erronées de l'importance, de l'utilité et du niveau de difficultés de langues données ; une information publique sur les méthodes contemporaines et les approches de l'apprentissage, qui assurent un retour gratifiant par l'utilisation rapide de la langue, ainsi que la remise en cause des fausses représentations qui font considérer que la langue est réservée à une élite éduquée ;
- Le soutien par des politiciens, des syndicalistes, des sportifs, des artistes et autres personnalités au développement de politiques publiques pour les langues et l'apprentissage des langues dans un pays ;
- L'encouragement des médias à apporter des informations dans d'autres langues, à utiliser les sous-titres plutôt que les doublages et à encourager la politique de diversification et de plurilinguisme ;
- L'encouragement de la présence de langues diverses dans les organismes publics, les panneaux de signalisation, la publicité et l'information publique ;
- L'implication d'associations d'employeurs et d'employés et d'associations de parents et d'étudiants dans l'élaboration des politiques et des activités pratiques, telles que la Journée européenne des langues ;
- L'implication des hommes et femmes politiques, d'autres personnalités publiques et des médias dans l'évaluation positive du plurilinguisme et des compétences partielles, afin de remettre en cause l'idée fausse que les langues doivent être apprises à la perfection et qu'elles exigent un investissement important en temps.

5.3 Facteurs internes au système éducatif

La mise en œuvre des politiques peut être entravée par des actes conscients ou inconscients, de la part des administrateurs, des directeurs des institutions et de ceux qui ont en charge les budgets. Elle peut également être entravée par les idées préconçues et les préjugés des spécialistes de langues, y compris les enseignants qui trouvent, par exemple, un avantage à continuer à séparer les langues dans les programmes. Outre les représentations générales énumérées ci-dessus que ces différents acteurs peuvent partager, les paramètres techniques suivants doivent être pris en considération et discutés ainsi qu'on l'a souligné dans les chapitres précédents :

- l'hypothèse que l'enseignement des langues doit être organisé, comme les autres matières, en sessions régulières extensives
- l'hypothèse que l'apprentissage des langues est un exercice intellectuel et l'ignorance d'autres modes d'apprentissage pendant la scolarité officielle et au-delà
- l'absence de conscience qu'il y a des savoir-faire transférables dans l'apprentissage des langues et les choix qui en découlent pour l'intégration de l'enseignement des langues nationales, des langues minoritaires et des langues étrangères
- l'hypothèse que les langues interfèrent les unes avec les autres et doivent donc être traitées séparément
- l'hypothèse que la langue doit être apprise « complètement » et à un haut niveau de résultats avant qu'on ne tire profit de l'investissement

L'absence de compréhension de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue est aussi largement répandue parmi ceux qui sont responsables de la mise en œuvre des politiques que dans l'ensemble de la population. Toute politique élaborée pour encourager le plurilinguisme doit être accompagnée d'informations et d'une démarche formative de ceux qui sont impliqués dans les résultats de cette politique, si l'on ne veut pas qu'elle soit minée par l'ignorance des conditions dans lesquelles l'apprentissage des langues a lieu.

Il faut également reconnaître qu'il y a de nombreuses méprises dans la profession enseignante qui sont des obstacles à la mise en oeuvre du plurilinguisme (croyances que les langues devraient être enseignées séparément et en concurrence les unes avec les autres, que le seul objectif valable est proche de la compétence du locuteur natif, par exemple). Un programme de formation d'enseignants est souvent aussi nécessaire qu'une formation pour les non-spécialistes en langues.

Les réponses à ces arguments pourraient être les suivantes :

- une définition élargie de « spécialiste de langue/enseignant de langue » qui inclue les fonctions de consultant en politiques linguistiques, en méthodologies pour introduire une plus grande diversité linguistique dans l'environnement, dans les organismes publics et l'information en général
- le développement d'une formation des enseignants qui batte en brèche les conventions traditionnelles relatives aux langues comme matières distinctes et la séparation de l'enseignement des langues et de celui des autres matières, pendant la scolarité obligatoire et au-delà.
- Un programme novateur qui accroisse la conscience que les apprenants et, le cas échéant, leurs parents ont du plurilinguisme, tel qu'il est défini dans les chapitres précédents
- L'introduction du Portfolio européen des langues comme outil d'encouragement à la reconnaissance de toutes les compétences en langues, quels que soient le niveau d'acquisition et la façon dont elles ont été acquises
- Une formation spéciale pour les décideurs politiques, à tous les niveaux de l'enseignement, sur la nature du plurilinguisme, la nécessité et les avantages de la diversification linguistique et les options pour l'élaboration des politiques et la planification des programmes.

Chapitre 6 : Organiser les enseignements et les apprentissages plurilingues

6.1 Plurilinguisme

Le plurilinguisme, sous ses différentes formes, se caractérise par :

- Un répertoire de langues et de variétés de langues
- Des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre de ce répertoire
- La conscience que les savoir-faire impliqués dans l'apprentissage des langues sont transférables et la capacité à les transférer
- Le respect du plurilinguisme des autres et le sens de la valeur des langues et des variétés de langues indépendamment de leur statut social
- Le respect des cultures véhiculées par les langues et celui de l'identité culturelle d'autrui
- La conscience que le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues.

Afin d'encourager ce type de plurilinguisme, il faut que les systèmes éducatifs, qu'ils soient officiels ou non, obligatoires ou non, élaborent des politiques et mettent en œuvre des schémas et des organisations d'apprentissage des langues qui encouragent une compétence intégrée et accroissent la conscience que les apprenants disposent déjà de répertoires et qu'ils sont capables de les enrichir et de les adapter, en fonction des circonstances.

6.2 Identification de finalités et d'objectifs appropriés

On peut concevoir de différentes façons les finalités de l'éducation plurilingue :

- Comme faisant partie de la formation des apprenants, les jeunes notamment, en tant que formation à une meilleure compréhension des locuteurs d'autres langues, dans leur milieu et ailleurs ;
- Comme l'acquisition de savoir-faire utiles sur le marché de l'emploi et/ou comme moyens d'apprécier les loisirs disponibles dans d'autres pays ;
- Comme moyens d'acquérir la connaissance d'autres manières de penser, d'autres expériences esthétiques et d'autres modes d'interaction entre individus que ceux auxquels leur(s) propre(s) langue(s) leur permet(tent) d'accéder ;
- Comme moyens d'assurer à la société un capital minimum de connaissances et de savoir-faire pour échanger avec d'autres milieux ;
- Et comme condition nécessaire pour s'impliquer en tant que citoyen dans une zone multilingue, qu'elle soit locale, régionale, nationale ou européenne.

La demande sociale se concentre souvent sur l'apprentissage des langues pour des raisons commerciales ou de loisirs et notamment, dans ces buts, sur l'anglais. Il importe que les politiques linguistiques, dans leur réalisation, tiennent compte de demandes sociales qui ont d'autres finalités et les réalisent et les intègrent en concevant des programmes et des contenus adéquats, ce qui correspond à la définition des objectifs de l'éducation plurilingue.

La première phase de mise en œuvre d'une politique implique donc la formulation d'objectifs précis : quelle sorte de plurilinguisme doit en être la cible dans un premier temps. Il faut que les objectifs tiennent compte de la situation géopolitique : les langues qui sont présentes sur le territoire en question, les langues parlées sur ses frontières, les ambitions sociales et économiques de la politique pour l'avenir.

Si l'on veut que cette formulation soit réaliste, il faut tenir compte des possibilités du système éducatif tel qu'il est, qu'il soit officiel ou non : quelles sont les langues déjà présentes, lesquelles pourrait-on introduire le plus efficacement, quelles méthodes et quels types d'évaluation et de certification existent

déjà et ont le plus de potentiel pour le développement du plurilinguisme, quels organismes pourraient être impliqués dans la mise en œuvre ?

On peut définir les objectifs linguistiques et d'apprentissage à l'aide du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Au lieu de suivre la tradition qui se donne pour finalité à la perfection ou à une très grande maîtrise, on peut définir et évaluer des résultats linguistiques en utilisant les niveaux définis par le *Cadre européen de référence pour les langues*. L'individu plurilingue disposera d'un certain nombre de langues à des niveaux différents de compétence. La reconnaissance de ces compétences sera facilitée par l'utilisation du *Portfolio européen des langues*. Il faudra donc que les politiques linguistiques éducatives offrent des possibilités au développement du plurilinguisme par la diversification des langues proposées.

6.3 Mise en œuvre des objectifs politiques

6.3.1 Utilisation du potentiel des organismes existants

L'analyse du potentiel des systèmes éducatifs actuels à offrir la diversité des langues et des opportunités d'apprentissage devrait se focaliser sur ce qui est proposé actuellement et sur les obstacles à surmonter : les coûts de formation (ou de recyclage) des enseignants, les classes à « petits » effectifs, l'évaluation et la certification de langues moins enseignées, etc. La suppression de ces obstacles exige de l'innovation et une gestion du changement à un certain nombre de niveaux : la formation des maîtres, la conception des programmes, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Cela comprend

- La redéfinition des fonctions des enseignants de langues, pour inclure, par exemple, la supervision de l'apprentissage plutôt que la conduite de l'apprentissage en temps réel
- La redistribution des ressources pour encourager l'apprentissage autonome, par l'enseignement à distance par exemple
- La redéfinition des programmes pour briser les barrières entre les matières ou disciplines établies en intégrant, par exemple, toutes les langues dans une même composante du programme.

6.3.2 Modification des programmes traditionnels

La façon actuelle de concevoir l'organisation des programmes est déterminée par la séparation traditionnelle des matières ou disciplines. En outre, il y a des séparations entre les cycles des systèmes éducatifs. Ces séparations sont souvent vécues de façon négative par les apprenants à cause d'une absence de reconnaissance dans un cycle des acquis des cycles précédents. On peut donc entreprendre des changements horizontalement à l'intérieur des cycles et verticalement d'un cycle à l'autre.

On peut envisager les changements horizontaux selon une courbe croissante d'intégration et de diversification :

- La séparation entre l'enseignement et l'apprentissage des langues nationales ou officielles et ceux de toutes les autres, chacune étant traitée comme un objet d'étude comparable aux autres matières en ce qui concerne la méthodologie, l'évaluation et la certification ;
- L'étude séparée des langues nationales ou officielles mais une approche intégrée des autres langues où l'on puisse se fonder consciemment sur l'expérience de l'acquisition d'une langue – qu'elle ait été acquise à l'école ou de manière informelle dans la communauté – pour acquérir les autres ;
- L'intégration de l'enseignement et de l'apprentissage de toute langue, y compris les langues nationales ou officielles et l'encouragement à la prise de conscience des langues, de leur apprentissage ainsi qu'à l'importance d'une compétence plurilingue dans des sociétés multilingues et des zones internationales ;

- L'intégration de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et des autres apprentissages, des autres matières du programme par exemple, en utilisant la langue en cours d'apprentissage comme langue d'enseignement ;
- L'intégration de l'apprentissage des langues et de la formation à la citoyenneté ainsi que le développement d'une prise de conscience de l'importance du plurilinguisme pour la participation au processus démocratique et social ;
- L'intégration des possibilités d'apprentissage des langues avec le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, dans des organismes officiels de formation, au cours de stages, ou encore dans le milieu familial des apprenants ou dans un environnement nouveau que les occasions de travail leur ont offert.

On arrive à une cohérence verticale d'abord par des politiques qui ne se limitent pas à un secteur éducatif, qu'il soit officiel ou non, public ou subventionné. Les concepteurs des politiques peuvent être en mesure de proposer des degrés différents d'intégration dans des secteurs d'un système éducatif, selon la place de chaque secteur dans le continuum horizontal. Il est fondamental que les politiques linguistiques éducatives soient globales, non seulement en termes horizontaux mais également eu égard à la coordination verticale.

L'opinion que la petite enfance est le « meilleur moment » pour apprendre des langues ne doit pas faire oublier qu'on peut les apprendre tout au long de la vie, en formation continue, dans l'enseignement supérieur ou au-delà ; le choix d'apprendre des langues peut se faire n'importe quand, de la maternelle à la retraite. A titre individuel, les apprenants pourront établir la coordination et les liens entre ces étapes de l'apprentissage à l'aide du *Portfolio européen des langues*.

6.3.3 Examen de formes alternatives d'enseigner et d'apprendre

On peut identifier des modèles de programmes alternatifs au niveau du système et à celui de l'apprenant :

- Au lieu de considérer chaque langue (y compris la première langue de l'apprenant) comme un cas à part et qu'on doit l'apprendre selon une durée propre, un programme de langues peut offrir toute une gamme de langues à tous niveaux de compétence, selon des modes d'apprentissage différents (enseignement à distance, cours intensifs dans le pays de l'apprenant ou dans une région où la langue est largement utilisée, utilisation bilingue des langues comme langues d'enseignement pour d'autres matières, etc.)
- Au lieu de considérer les apprenants comme dépendants des enseignants, on peut et on doit leur donner des occasions de définir et d'organiser leur propre apprentissage, quel que soit leur âge ; ce qui suppose l'introduction dans le programme d'apprentissage d'une initiation à apprendre à apprendre et l'offre de possibilités d'apprendre par des moyens en accès libre (apprentissage à distance, apprentissage en ligne, centres de ressources).

Il faut autoriser les apprenants à chercher des possibilités d'apprentissage ailleurs que dans les organismes publics de leur propre pays. On peut leur offrir des possibilités et des ressources pour l'apprentissage, l'évaluation et la certification de leur apprentissage hors du territoire : cours intensifs à l'étranger, expériences professionnelles ou d'études à l'étranger, organismes commerciaux locaux ou à l'étranger.

6.3.4 Choix des méthodes, du contenu et de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage

Pour atteindre les objectifs du plurilinguisme et la capacité à communiquer avec des locuteurs d'un certain nombre de langues, les méthodologies d'enseignement se sont développées dans les dernières décennies sous l'appellation générale de « méthodes communicatives ». Dans le cadre de cette approche générale, les techniques ont des applications ainsi que des orientations variées. En cela comme dans d'autres aspects de la mise en œuvre des politiques, l'innovation doit tenir compte d'une variété de facteurs :

- L'âge et le niveau de compétence des apprenants : les plus jeunes préféreront des méthodes plus heuristiques ; les autres, qui ont une expérience antérieure de l'apprentissage des langues par d'autres méthodes, souhaiteront que l'accent soit mis sur les techniques qui leur sont familières autant que sur de nouvelles techniques ; à des niveaux plus avancés, les apprenants exigeront plus de métalangage et d'analyses explicatives ;
- Les styles d'apprentissage et les traditions éducatives : dans certaines traditions éducatives et pour certains types d'apprenants, l'accent mis sur les styles d'enseignement/apprentissage cognitifs analytiques provoque des attentes d'apprentissage, auxquelles on ne répond pas par le simple emploi de la langue et son acquisition globale.

Comme toutes les innovations des enseignants, il faut gérer avec précaution l'introduction des techniques communicatives, car leur imposition par décret risque d'échouer.

En ce qui concerne la nature et le contenu, en liaison avec l'acquisition des savoir-faire, les traditions d'enseignement des langues n'ont pas mis en cause l'hypothèse qu'une langue est localisée dans un (ou des) pays donné(s), que les apprenants doivent connaître ces pays, que la variété de langue à apprendre est celle correspondant à la norme nationale définie par l'usage et l'autorité dans un pays donné. Il y a néanmoins des choix à effectuer, puisque des langues sont souvent parlées dans plusieurs pays avec des normes différentes. On peut aussi faire porter l'enseignement sur plusieurs pays dans lesquels on parle la langue, et/ou sur un échantillon de groupes sociaux de ces pays, dont les normes sont différentes de la norme nationale.

En outre, on peut inviter les apprenants à s'informer au sujet de leur propre pays ou de leur région et de leurs interactions avec les autres pays, pendant leur apprentissage de la langue. Cela s'applique à la fois à l'enseignement de la première langue et à l'enseignement et à l'apprentissage des autres langues, qu'elles soient situées dans ou au-delà des frontières de leur patrie. L'utilisation innovante d'autres langues pour présenter à l'apprenant une vision extérieure de sa propre culture et de ses « modes de pensée », afin de les mettre en question, est une option nouvelle qu'il faut aussi gérer avec prudence.

Enfin, le choix de contenus pour l'apprentissage linguistique comprend l'option d'enseigner d'autres matières dans une langue autre que la première langue des apprenants ainsi que l'introduction de thèmes européens, y compris ceux relatifs à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Choisir est également une caractéristique des modes d'évaluation. Se former au plurilinguisme met en œuvre une complexité de facteurs plus grande que d'apprendre les langues isolément, en les mesurant aux normes données par les locuteurs natifs d'un pays ou d'une catégorie sociale donnée. Les compétences qu'il faudra évaluer sont les suivantes :

- La compétence linguistique, à des niveaux variés et dans certaines compétences (mais non nécessairement toutes) ;
- Les savoir-faire transversaux d'apprentissage acquis par le développement du plurilinguisme, comme savoir apprendre à apprendre ;
- La capacité à communiquer en utilisant une compétence plurilingue plutôt que la compétence dans une seule langue ; la capacité d'utiliser l'intercompréhension entre les langues ;
- La capacité de dialoguer avec des personnes qui ont d'autres identités culturelles, de reconnaître les différences et de gérer les interactions culturelles, par exemple ;
- la compétence dans des variétés de langues non officiellement reconnues par les systèmes éducatifs officiels.

Il importe que les méthodes d'évaluation de ces différents aspects des capacités des apprenants aillent au-delà des traditions de l'évaluation de la compétence dans une seule langue, par une seule personne autorisée, dans une seule situation, afin d'y inclure aussi l'auto évaluation, la validation de l'expérience linguistique et culturelle, la reconnaissance d'une compétence plurilingue. En même

temps qu'il aide les apprenants à planifier leur apprentissage, le *Portfolio européen des langues* propose une meilleure approche des exigences d'une évaluation complexe. Il est de plus en plus souvent disponible, dans les systèmes éducatifs partout en Europe et on peut tirer profit de l'expérience accumulée de sa gestion de son utilisation dans les organismes d'enseignement officiels.

6.4 Formation d'enseignants

Le coût de la diversification des chances offertes aux apprenants peut être pris en charge partiellement par une réorganisation de l'apprentissage des langues comme on l'a montré tout au long de ce document. Mais les conséquences sur la formation des maîtres constituent inévitablement une préoccupation immédiate. Il convient aussi d'examiner cette question dans le contexte de la redéfinition des fonctions des enseignants de langues, qui ne sont plus désormais la seule source de savoir, dont on n'exige plus qu'ils aient une maîtrise de locuteur natif de la (ou des) langue(s) qu'ils enseignent et qui peuvent, par exemple, faciliter l'apprentissage en gérant des centres de ressources ou agir comme conseillers en ligne.

De plus, il faut innover pour modifier la représentation qu'ont les enseignants et les apprenants du rôle des enseignants de manière à :

- permettre à des locuteurs de langues moins parlées d'agir conjointement avec les enseignants formés d'autres langues,
- encourager les enseignants d'autres matières à enseigner par l'intermédiaire d'autres langues
- s'assurer que les enseignants ont une compétence interculturelle, qu'ils en comprennent la nature et qu'ils disposent des moyens pédagogiques nécessaires pour la transmettre aux apprenants, au même titre que la compétence linguistique
- développer la compétence plurilingue des enseignants et faire qu'ils en comprennent la nature et disposent des moyens pédagogiques pour la développer chez les apprenants, y compris les alternatives aux programmes et aux modes d'apprentissage mentionnés plus haut.

Les choix relatifs à l'introduction d'une diversification des possibilités d'apprentissage peuvent être réalisés par d'autres moyens que ceux dépendant d'enseignants formés. Par exemple, les planificateurs des politiques peuvent souhaiter introduire une langue moins largement enseignée, mais n'avoir que peu d'enseignants disponibles. Dans ce cas, on peut adopter la démarche suivante :

- l'utilisation de l'enseignement à distance, combiné à du matériel qui fasse appel à la compréhension que les apprenants ont déjà de certaines langues, ainsi qu'à leurs savoir-faire transférables,
- des options d'apprentissage intensif dans un milieu où l'on parle la langue
- ultérieurement, les enseignants qui auront suivi ce programme eux-mêmes pourraient offrir une aide en tant que tuteurs dans ce cadre et commencer également à introduire la langue dans le programme d'enseignement des langues, au niveau de l'obligation scolaire
- on pourrait détacher pendant un certain temps des professeurs ayant la langue en question comme langue maternelle pour soutenir ces politiques
- on pourrait développer l'utilisation de la langue comme langue d'enseignement pour d'autres matières dans l'enseignement supérieur avec l'aide d'enseignants de ces matières, dans le pays où la langue est parlée,
- on pourrait encourager l'offre de la langue pour les loisirs dans le secteur privé ou dans l'enseignement aux adultes et la formation continue.

6.5 Les options possibles : résumé

Il est indispensable que ceux qui prévoient de mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives soient conscients, quand ils les examinent, du choix d'options dont ils disposent. La liste de contrôle qui suit présente des exemples d'options qui résultent de l'analyse qui précède :

Objectifs :

- objectifs d'enseignement et d'apprentissage : les définitions de compétences partielles et de niveaux différents de résultats (voir le *Cadre européen commun de référence pour les langues*) sont des alternatives à l'hypothèse que la perfection de tous les savoir-faire devrait être le seul objectif
- cours sur objectifs variés : la définition d'objectifs différents conduit à des cours qui mettent l'accent sur certaines compétences plutôt que d'autres et sur des niveaux différents de réalisation.

Modèles curriculaires :

- schémas ordinaires d'enseignement et d'apprentissage en « face à face » et s'inscrivant dans un programme traditionnel et un horaire, pendant un certain nombre d'années ;
- enseignement et apprentissage en cours intensif, à l'exclusion de toute autre activité ;
- programmes intensifs dans des organismes spécialisés dans le milieu de l'apprenant ou dans un pays où l'on parle la langue en question ;
- programmes intensifs enseignés par des enseignants qualifiés venus d'autres systèmes éducatifs, dans un système où il y a une pénurie d'enseignants, pendant des périodes courtes ;
- variation des organisations de l'enseignement : les programmes et les horaires peuvent être modifiés selon un certain nombre de paramètres : stages d'apprentissage intensif, apprentissage intensif suivi de périodes de contact minimal avec une langue, stages consacrés aux « langues », y compris la langue maternelle plutôt qu'à une (ou des) langue(s) donnée(s), stages consacrés à une « dimension internationale » qui combinent les langues et les sciences sociales, la géographie et d'autres matières ;
- variations régionales : les programmes peuvent tenir compte des possibilités régionales et transfrontalières qui sont distinctes d'une partie du pays à une autre ; les apprenants peuvent profiter de la proximité des langues et de leur intercompréhension dans le cadre de programmes étendus qui comprennent des activités extra scolaires ;
- offre de différentes formes d'enseignement à distance, allant de l'utilisation du courrier à celle des technologies modernes, avec les enseignants et les apprenants qui échangent simultanément ou en accès libre n'importe quand.

Enseignement/apprentissage et évaluation :

- les schémas d'apprentissage autonome fournissent des alternatives aux formes d'apprentissage qui dépendent d'un enseignant : l'enseignement en tandem ou mutuel par des apprenants de langues maternelles différentes, des cours d'apprentissage intensif dans son propre milieu ou en milieu étranger, l'apprentissage en accès libre dans les centres de ressources, l'apprentissage à distance y compris par courrier électronique ;
- les lieux alternatifs d'apprentissage : l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas tenus de se dérouler seulement dans les institutions traditionnelles telles que les écoles et les universités mais ils peuvent inclure l'apprentissage sur le terrain dans le secteur public et commercial, les stages dans des institutions étrangères pour des périodes d'étude extensives ou intensives ; l'ordinateur chez soi ;
- les méthodes d'enseignement et d'évaluation : l'enseignement traditionnel comprend de nombreuses méthodes, mais il peut être complété par de l'enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère (EMILE/CLIL) et des programmes d'immersion de toute sorte, de l'apprentissage fondé sur la tâche ; et les approches de l'évaluation comprennent le Portfolio et l'évaluation formative, l'auto évaluation, l'évaluation par ordinateur ainsi que les tests traditionnels et les examens écrits ou oraux
- la combinaison avec l'enseignement de la langue maternelle ou nationale : au lieu de séparer la langue première et les autres langues et de les mettre en compétition, il existe des démarches pour faire prendre conscience de la nature du langage qui associent les objectifs des deux traditions d'enseignement, au moyen d'une articulation comparable à celle de l'enseignement de la littérature en langue nationale et de celle d'autres langues.

Enseignants :

- on peut compléter par d'autres modèles celui de l'enseignant spécialiste d'une langue ou de deux au maximum, éduqué et formé dans l'enseignement supérieur, y compris par celui de locuteurs natifs détachés dans d'autres pays pour des périodes d'enseignement, d'enseignants de langues combinées à d'autres matières, d'enseignants qui acquièrent des langues de moindre diffusion plus tard dans leur carrière, d'enseignants ayant fonction de consultants sur les possibilités d'apprentissage des langues.

La coordination des politiques est cruciale et le niveau de coordination – de l'institution particulière, en passant par la ville, la région et le pays et peut-être au-delà sur une base régionale européenne – dépendra des circonstances et des possibilités particulières.

La diversification des systèmes d'éducation peut se faire dans de nombreuses directions, tandis que l'élaboration des politiques devrait s'effectuer sur la base de la connaissance des choix qui existent, et être calibrés sur les niveaux existants de diversification dans un système éducatif donné. La gestion de l'innovation exige que le développement se fasse à partir de l'existant plutôt que par l'imposition d'un changement radical, qui conduit fréquemment au rejet des apprenants, des enseignants, des parents, des employeurs, des associations professionnelles et syndicats.

Ce *Guide* ne peut apporter des solutions spécifiques à des problèmes et des analyses de besoins particuliers, mais il propose une philosophie et des principes pour l'enseignement des langues qui reflètent les besoins européens, tels qu'ils ont été identifiés par les Etats membres du Conseil de l'Europe. On trouvera un exposé plus détaillé dans la « Version intégrale » qui l'accompagne et qui servira à tous les responsables de la mise en oeuvre de politiques qui adoptent les principes de la diversification linguistique dans la société et du plurilinguisme pour l'individu.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des études de référence

http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Guide/GuideFR.pdf

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 (www.coe.int/lang/fr)

Annexe 2 : 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) (www.coe.int/minlang)
- **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

Les rapports de ces événements figurent dans la *Liste des publications* sur le site.

Annexe 3 : Glossaire sélectif

Cette version est un extrait d'un *Glossaire* plus complet proposé en annexe 2 de la [Version intégrale](#) du « *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* »

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...

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 aussi peuvent ou ressentis être 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 culture et sociétés...

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.

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*).

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 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 (ou maternelle) : 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.

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).

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.

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..

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...).

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*).